



## **Dynamiek of dynamiet?**

Veranderingen in onderwijsbeleid en de impact ervan op arbeidskwaliteit:  
casestudie Arteveldehogeschool Gent.

Academiejaar: 2013 – 2014

Bachelorproef voorgedragen door:  
Dries Hooghe  
tot het behalen van het diploma  
Sociaal werk, Syndicaal werk – Sociaal Beleid;  
waar voor de graad van  
bachelor in het sociaal werk wordt verleend.

## Woord vooraf

Via deze weg zou ik enkele mensen willen bedanken voor hun ondersteuning en deskundige uitleg, waardoor deze bachelorproef tot stand is gekomen.

Vooreerst een woord van dank voor Hilde Van den Abeele, mijn stagebegeleidster en bachelorproefpromotor. Onze vele discussies zijn een belangrijke bron van inspiratie voor mij geweest en hielpen mij bij het afbakenen van mijn onderwerp. We zaten dikwijls op dezelfde lijn, maar de boeiendste gesprekken waren die waarbij we van mening verschilden. Om het met haar woorden te zeggen: wrijving zorgt voor glans. Verder wil ik haar nog bedanken voor al de tijd die ze voor mij uitgetrokken heeft en haar voortreffelijke assistentie bij de focusgroepgesprekken.

Ook zou ik graag Johan De Clus bedanken, die mij op methodologisch vlak geholpen heeft om de focusgroepen op poten te zetten.

Ten slotte verdient ook Bart Potters een dankwoordje. Hij heeft mij tijdens mijn beide stages veel bijgebracht op vlak van werkbaar werk en ook zijn expertise heeft mij geholpen mijn onderwerp fijn te stellen. Hij stond altijd paraat om een woordje uitleg te geven en was zonder meer een aangename collega om mee samen te werken.

# Inhoudsopgave

<b>Woord vooraf</b> .....	<b>4</b>
<b>1. Inleiding</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Onderzoeksvraag en methodologie</b> .....	<b>5</b>
<b>3. Situering</b> .....	<b>6</b>
<b>4. Actuele krachtsverhoudingen inzake onderwijs</b> .....	<b>8</b>
4.1. Actoren in het onderwijsbeleid.....	8
4.2. Brede tendensen.....	8
4.3. Belangrijkste verklaringen en voorschriften in hogeronderwijsbeleid .....	8
<b>5. Wat zijn de effecten van het onderwijsbeleid op arbeidskwaliteit?</b> .....	<b>19</b>
5.1. Onderzoeken naar arbeidskwaliteit binnen het hoger onderwijs .....	19
5.2. Beleving arbeidskwaliteit binnen de Arteveldehogeschool Gent .....	24
<b>6. Conclusie</b> .....	<b>31</b>
<b>7. Aanbevelingen</b> .....	<b>32</b>
<b>8. Bibliografie</b> .....	<b>35</b>
<b>9. Bijlagen</b> .....	<b>39</b>
9.1. Bijlage 1: Cijfermateriaal hoger onderwijs van 2005 tot 2013 .....	39

# 1. Inleiding

Als student Sociaal Werk aan de Arteveldehogeschool spendeerde ik veel uren op de schoolbanken en ieder jaar viel het mij meer op dat docenten problemen ervaren met hun werk. Bovendien vond in het voorjaar van 2013 een studentenbetoging plaats die de onderfinanciering van het onderwijs aankaartte en die een vervolgbetoging kreeg in april 2014. Dit alles zette mij aan tot het onderzoeken welke tendensen zich voordoen in het hoger onderwijs en welke krachtsverhoudingen hieraan ten gronde liggen.

Tijdens deze studies liep ik twee maal stage bij de vakbonden, waar ik mocht meewerken aan een project die militanten moest helpen bij het aankaarten van werkbaarheid op het overleg. Ik kreeg dus de kans om mij te verdiepen in de wereld van arbeidskwaliteit. Toen ik tot het besef kwam dat ook de mensen die mij dagelijks les gaven werknemers zijn, ging ik mij afvragen wat deze tendensen voor het onderwijzend personeel betekenen en hoe zij hun werk ervaren.

Met deze vragen in het achterhoofd kwam ik tot de volgende onderzoeksvraag: *'Veranderingen in onderwijsbeleid en de impact ervan op arbeidskwaliteit: casestudie Arteveldehogeschool Gent.'*

Eerst wil ik onderzoeken welke beleidsbeslissingen, met daaraan gekoppelde krachtsverhoudingen, het onderwijs sinds het hogescholendecreet van 1994 hebben beïnvloed, om vervolgens aan de hand van verschillende onderzoeken naar arbeidstevredenheid na te gaan of de werkbaarheid in de hogescholen wel daadwerkelijk daalt. Eens dat duidelijk is zal ik dieper ingaan op de subjectieve beleving van arbeidskwaliteit door de werknemers van de Arteveldehogeschool Gent, meerbepaald het onderwijzend personeel en hoe zij het effect van die beleidsbeslissingen ervaren. Uiteindelijk zal ik afsluiten met aanbevelingen om de werkbaarheid te vrijwaren, zoniet te verhogen.

## 2. Onderzoeksvraag en methodologie

De onderzoeksvraag luidt: ‘Veranderingen in onderwijsbeleid en de impact ervan op arbeidskwaliteit: casestudie Arteveldehogeschool Gent.’ Bedoeling is dus na te gaan of beleidsveranderingen (met daaraan gekoppelde hervormingen) de arbeidskwaliteit van docenten in Vlaamse hogescholen beïnvloed hebben en op welke manier. In eerste instantie ga ik dus na welke veranderingen in onderwijsbeleid hebben plaatsgevonden, om vervolgens onderzoeken in verband met arbeidskwaliteit in deze sector er op na te slaan.

Over de verschillende hervormingen binnen het hoger onderwijs is behoorlijk wat literatuur voorhanden, alsook over hun gevolgen op de werkvloer van de hogescholen. Daarom heb ik er voor gekozen dit deel te omschrijven aan de hand van een grondige literatuurstudie.

Hoe deze gevolgen worden beleefd is echter een andere zaak. De kwantitatieve data geven weinig inzicht over hoe dit gevoelsmatig ervaren wordt, vandaar dat het mij waardevol leek dit kwalitatief te onderzoeken.

De reden waarom er voor focusgroepen werd gekozen in plaats van enquêtes of een groepsinterview, is om dat een focusgroep zich uitstekend leent tot:

- “Het diagnosticeren van problemen bij het invoeren van vernieuwingen;
- het verkrijgen van indrukken over producten, organisaties en dergelijke;
- opvolgen en begrijpen van kwantitatieve resultaten.” (Mortelmans, 2013, p. 342)

Voor de samenstelling van de focusgroepen heb ik gekozen voor de vakbondsvertegenwoordigers van de verschillende opleidingen die Artevelde aanbiedt. Zij zijn vanwege hun mandaat immers antennes voor alle problemen die op de werkvloer ervaren worden, zijn er zelf als docenten aan de slag en verrichten bovendien zelf onderzoeken naar arbeidsbeleving in hun organisatie. Alle opleidingen behalve die van de ‘Bachelor in de grafische en digitale media’ zijn vertegenwoordigd in het preHOC, de vergadering van de syndicale delegatie van de Arteveldehogeschool. Op mijn vraag of ze wilden deelnemen aan de focusgroepen, nodigden ze mij uit op het preHOC om deze daar te laten doorgaan.

Vanwege het feit dat er 18 deelnemers waren werd er voor gekozen twee focusgroepen te organiseren, waarbij Hilde Van den Abeele en Dries Hooghe er elk een begeleidden. Tijdens de gesprekken werd gepolst naar hoe men arbeidskwaliteit ervaart aan de hand van concrete vragen die opgesteld werden op basis van 6 gevalideerde factoren die de SERV<sup>1</sup> gebruikt om de werkbaarheid van een betrekking te beoordelen. Deze zijn respectievelijk: werkdruk, emotionele belasting, taakvariatie, autonomie, ondersteuning van de directe leidinggevende en arbeidsomstandigheden.

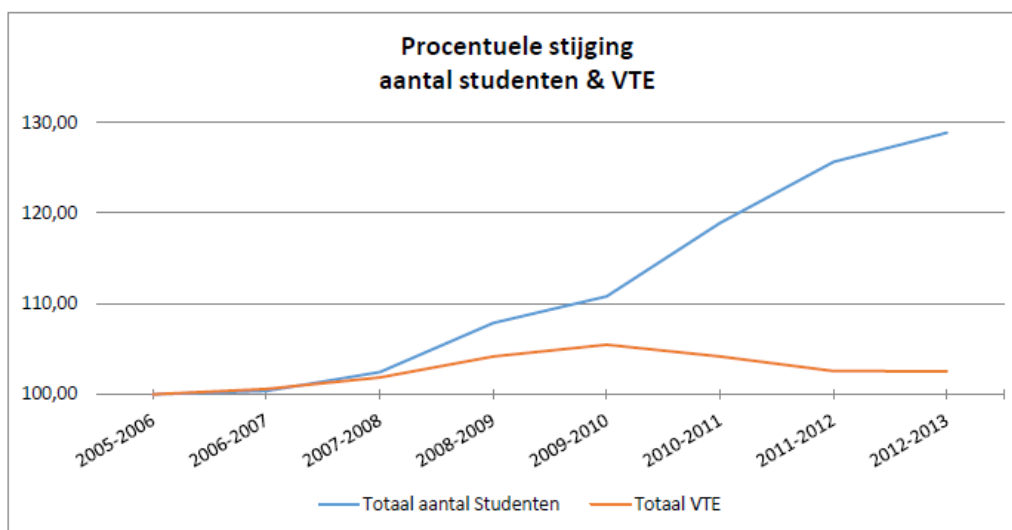
---

<sup>1</sup> De Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen

### 3. Situering

Het onderwijslandschap heeft tot op de dag van vandaag veel veranderingen doorstaan. Door de democratisering van het hoger onderwijs heeft deze de poorten opengezet voor al wie wil beginnen aan hogere studies. Hoewel het interessant zou zijn om het profiel van de hogeschoolstudent in rekening te nemen, wanneer men spreekt over arbeidskwaliteit bij de docenten, is het onmogelijk om hier binnen het bestek van deze bachelorproef op in te gaan.

Dit wil echter niet zeggen dat zij met arbeidskwaliteit niks te maken hebben. Wanneer we kijken naar de inschrijvingscijfers van de hogescholen valt het op dat de laatste acht jaar veel veranderd is. (zie bijlage 1) Sinds 2005 is het totaal aantal studenten aan hogescholen gestegen met maar liefst 29%. Daartegenover staat een stijging van het onderwijzend personeel (in voltijdse equivalenten) in diezelfde periode van slechts 2,62%. De Arteveldehogeschool in Gent heeft in tien jaar tijd haar inschrijvingscijfers met maar liefst 56% zien stijgen. Dit kan niet anders dan vragen oproepen over hoe de werkdruk geëvolueerd is. De stijgende inschrijvingscijfers worden volgens de Vlaamse koepels van hoger onderwijsinstellingen<sup>2</sup> niet beantwoord met een evenredig stijgende financieringsenveloppe voor het hoger onderwijs. (VLUHR - VLIR - VLHORA, 2014) Dit schrijven ze in hun memorandum aan de regering, naar aanloop van de federale en Vlaamse verkiezingen van 2014. Dit leidt volgens hen tot een dalende student/staf-ratio, die de kwaliteit van het onderwijs negatief beïnvloedt. Om de oude verhouding van 14,25 studenten per docent te halen zouden volgens de VLHORA een extra 1200 personeelsleden aangeworven moeten worden. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011)



Figuur 1: Procentuele stijging aantal studenten & voltijdse equivalenten  
(Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - departement Onderwijs)

Tegelijkertijd zijn er de structurele factoren die het hoger onderwijs ingrijpend hervormd hebben. Heel wat politieke keuzes en beleidsmaatregelen hebben ertoe geleid dat hogescholen hun werking binnen een Europees en Vlaams kader hebben moeten heruitvinden. Niet altijd tot ieders vreugde, want bijna jaarlijks vonden er sinds de Bolognaverklaring studentenbetogingen en demonstraties

---

<sup>2</sup> Dit zijn de Vlaamse Universiteiten en Hogescholenraad (VLUHR), de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) en de Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA)

plaats die de kwalijke gevolgen ervan aanklaagden. Maar niet alleen studenten liggen wakker van onderwijshervormingen, ook het onderwijzend personeel van de hoger onderwijsinstellingen moeten de gevolgen dragen van deze beslissingen. Vooral deze beleidsbeslissingen en de krachtsverhoudingen die er van aan de basis liggen, en hoe deze ervaren worden zullen het onderwerp van deze bachelorproef uitmaken.

Een derde en laatste opmerking gaat over het aantal onderzoeken die arbeidstevredenheid binnen het hoger onderwijs meten. Het loutere feit dat er zo veel onderzoeken terug te vinden zijn en dat veel hogescholen/ opleidingen dit ook intern gaan onderzoeken bewijst dat hogescholen zich bewust zijn van het feit dat er problemen zijn.



## **4. Actuele krachtsverhoudingen inzake onderwijs**

### **4.1. Actoren in het onderwijsbeleid**

Om een zicht te krijgen op welke veranderingen zich hebben afgespeeld binnen het hoger onderwijs, is het nodig de vinger te leggen op de belangrijkste spelers inzake onderwijsbeleid.

Voor het ontstaan van de gewesten en gemeenschappen was onderwijs Belgische materie. Maar in 1989 werd onderwijsbeleid overgeheveld naar het gemeenschapsniveau. (Van Petegem & Imbrecht, 2010) Bepaalde bevoegdheden bleven evenwel federaal (zoals de bepaling van de leerplicht, de minimumvoorwaarden voor een diploma...), maar onderwijsbeleid werd grotendeels toevertrouwd aan het Vlaams Ministerie voor Onderwijs en Vorming.

Een andere actor vinden we hogerop. De Europese Commissie sluit verdragen af met lidstaten en zo drukt ook Europa in België zijn beslissingen door. Hoewel niet alle soorten besluiten verplicht nageleefd moeten worden, hangt veel af van de ministers van de betreffende landen en hun beleidsvisie.

Ook de inrichtende machten van de hogescholen en de opleidingen zelf stippelen een onderwijsbeleid uit. Zij doen dit echter binnen het kader dat hogerop gevormd wordt. Vandaar dat het relevanter is te spreken over onderwijsbeleid op Vlaams niveau en hoe het Europees niveau dat beïnvloed heeft. Maar hoe vertaalde dit zich nu concreet?

### **4.2. Brede tendensen**

Na de Tweede Wereldoorlog werd er ingezet op de uitbouw van een Europese welvaartstaat, waarin er werd gestreefd naar maximale tewerkstelling. (Blommaert, Mutsaers, & Siebers, 2012) Deze staatsvorm is er een die verantwoordelijkheid opneemt voor het terugdringen van sociale ongelijkheden en de rijkdom van het land herverdeelt zodat de zwakken binnen de samenleving niet aan hun lot overgelaten worden. (Verckens, Simons, & Kelchtermans, 2009)

Tijdens de jaren tachtig vond er een verschuiving plaats. De sociale ongelijkheden verdwenen niet en de welvaartstaat werd steeds meer in vraag gesteld. (Verckens et al, 2009) De liberale overtuiging dat de markt de belangrijkste determinant van welvaart is, won terrein. Dit vertaalde zich niet in een klassiek liberaal beleid dat elk overheidsingrijpen afzwoor, maar veeleer in een beleid dat de burger op zijn individuele verantwoordelijkheid wijst en de markt wil aanzwengelen door te streven naar competitie en concurrentie. (Verckens et al, 2009) De burger werd hierdoor steeds meer benaderd als consument en ook de manier waarop arbeid tot op vandaag georganiseerd wordt, veranderde ingrijpend.

Deze neoliberale doctrine had een weerslag op verschillende beleidsdomeinen. En zoals zal blijken uit volgende hoofdstukken had dit ook zijn weerslag op het onderwijsbeleid.

### **4.3. Belangrijkste verklaringen en voorschriften in hogeronderwijsbeleid**

#### **Memorandum 1991**

In 1991 publiceerde de Europese Commissie 'Higher Education in the European Community' (Commission of the European Communities, 1991) een memorandum dat pleitte voor het tot stand brengen van één Europese arbeidsmarkt van hoger opgeleiden, waarbij de opleidingen tussen de verschillende lidstaten meer conform moesten georganiseerd worden en meer moesten aansluiten bij de wensen van de werkgevers.

## Hogescholendecreet (13 juli 1994)

Het hogescholendecreet van 13 juli 1994 dat in werking trad in het academiejaar 1994-1995 heeft de structuur en missie van hoger onderwijsinstellingen hervormd. (Verhoeven, 2009) Om internationale concurrentie op vlak van kwaliteit het hoofd te bieden, werden verschillende maatregelen opgelegd. (VVKHO, 2010) Er werd beslist dat de missie van hogescholen in de eerste plaats het aanbieden van hoger onderwijs bleef. Maar daar kwamen taken bij, zoals het verrichten van wetenschappelijk onderzoek, en maatschappelijke en wetenschappelijke dienstverlening. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011) Het geheel van de maatregelen werd opgebouwd rond vier beleidsinitiatieven.

Vooreerst moest er *eenheid in het hoger onderwijs* komen. (VVKHO, 2010) De inschrijvingsgelden voor hogeschoolstudenten werden afgestemd op die van universiteiten en er moest ingezet worden op kwaliteitszorg. Enerzijds intern, door de instellingen zelf en anderzijds extern door periodieke controles van visitatiecommissies.

De tweede pijler was *schaalvergroting*. (VVKHO, 2010) Misschien wel de meest ingrijpende verandering. Om de mogelijkheden en middelen van de hogescholen efficiënter te benutten moesten ze gebundeld worden. De manier om dit te doen was het fusioneren van hogeronderwijsinstellingen. Het Vlaams Parlement wilde de 164 hogescholen die Vlaanderen in die tijd kende, omvormen tot grotere gehelen en associaties die efficiënter zouden werken en coherenter zouden zijn. Deze fusies reduceerden alle hogescholen op termijn tot 22.

Om de hogescholen te prikkelen tot schaalvergroting werd ook de financiering hier aan gekoppeld, wat ons bij het derde beleidsinitiatief brengt: *enveloppenfinanciering*. Om op de financiering beroep te kunnen doen moesten de hogescholen hun afstudeerrichtingen beperken tot 11 afgeleide studiegebieden, hun opleidingen over niet meer dan het maximum aantal vestigingsplaatsen verdelen, per campus een minimum aantal studenten vestigen, enz. Dit financieringssysteem is in 2008 veranderd met het financieringsdecreet (zie verder).

Ten slotte kreeg de overheid een nieuwe rol in dit decreet. (VVKHO, 2010) Aan de hogescholen werd veel autonomie toegekend om een eigen beleid vorm te geven met de middelen die de overheid ter beschikking stelde, zolang dit maar binnen het uitgestippelde kader gebeurde. Om op dat laatste toe te zien werden commissarissen ingeschakeld die hierop zouden toezien. Dit is volgens Verhoeven (2009) een perfecte illustratie van hoe het onderwijs tot product van de neoliberale samenleving wordt gemaakt.

*[...] van de staat wordt verwacht dat hij de voorwaarden, wetten en instituties bepaalt zodat er een geschikte markt ontstaat waarbinnen de staat goed kan functioneren. Van de burger wordt verwacht dat hij als een ondernemer zijn weg zoekt op deze markt. [...] Deze burger-ondernemer kan daarvoor een beroep doen op middelen door de staat ten dienste gesteld, maar moet ook verantwoording afleggen over het gebruik van deze middelen en de resultaten die men ermee bereikt heeft. (Verhoeven, 2009, p. 495)*

Volgens Verhoeven (2009) waren de gevolgen van dit decreet minimaal tot zeer ingrijpend. Zo kon het zijn dat er in de ene school enkel een wissel was van werkgever, terwijl de andere school verregaande herstructureringen moest ondergaan op vlak van taakverdeling, uurroosters...

## Dienstverleningsdecreet (22 februari 1995)

Om de hierboven vermelde wetenschappelijke en maatschappelijke dienstverlening in goede banen te leiden keurde de Vlaamse regering het Dienstverleningsdecreet goed. (VVKHO, 2010) Dit decreet legde de voorwaarden vast om relaties met bedrijven en de maatschappij aan te gaan. Belangrijk was dat dit ter bescherming was van de hogeronderwijsinstellingen, zo moet de opdrachtgever de

kosten die de hogeschool maakt in functie van het onderzoek dragen. Ook moesten de hogescholen een intern reglement opstellen in verband met het aangaan van dienstverleningscontracten.

### **Verklaring Lissabon (11 april 1997)**

Vierenveertig landen waaronder België ondertekenden het 'Verdrag inzake de erkenning van diploma's betreffende het hoger onderwijs in de Europese regio', waarin de voorwaarden en procedures voor de internationale erkenning van diploma's omschreven wordt. (Glorieux, Laurijssen, & Sobczyk, 2013) Ondanks dat het in '97 tot stand kwam, werd het in België pas geratificeerd in 2006.

### **Sorbonne Verklaring (25 mei 1998)**

Ter gelegenheid van de 800ste verjaardag van de Sorbonne Universiteit kwamen de Ministers van Onderwijs van Frankrijk, Duitsland, Italië en Groot-Brittannië samen. Ze ondertekenden een verklaring waarin ze hun bezorgdheid uitten over de concurrentiepositie van Europa op het vlak van onderwijs. (Lorenz, 2006) Hoewel deze verklaring slechts door vier Europese landen ondertekend werd, heeft ze een significante impact gehad op de Europese onderwijspolitiek. Lorenz (2006, p. 128) noemt deze verklaring dan ook 'de directe voorganger van de Bolognaverklaring'.

De verklaring begint met de volgende woorden:

*The European process has very recently moved some extremely important steps ahead. Relevant as they are, they should not make one forget that Europe is not only that of the Euro, of the banks and the economy: it must be a Europe of knowledge as well.* (Sorbonne Joint Declaration, 1998, p. 1)

De 4 pijlers die erin opgenomen werden zijn: het tot stand brengen van manieren op gezamenlijk leren en doceren mogelijk te maken, de Europese mobiliteit van studenten en docenten bevorderen, een tweeledig studiesysteem tot stand te brengen en een systeem invoeren van graden die Europees vergelijkbaar zouden zijn. (Sorbonne Joint Declaration, 1998)

Er zijn culturele elementen in deze verklaring terug te vinden, maar ze blijkt vooral economisch geïnspireerd te zijn. (Verbruggen, 2002) Enkel de Angelsaksische landen leken geen verliezen te ondervinden door de groeiende Aziatische studentenmarkt, waardoor tijdens de Bolognaverklaring dit Angelsaksisch model de maatstaf werd voor de hervorming van het Europese onderwijs.

### **Bolognaverklaring (19 juni 1999)**

Op 19 juni 1999 werd de Bolognaverklaring afgesloten door 30 EU-landen. In die tijd was Marleen Vanderpoorten Vlaams Minister van Onderwijs, maar de verklaring werd ondertekend door Jan Adé, directeur-generaal van de Vlaamse Onderwijscommissie. Opzet van deze verklaring was het tot stand brengen van gelijkaardige onderwijsstructuren in alle Europese landen, om het internationale concurrentievermogen van Europa op te krikken. (The Bologna Declaration, 1999) De vaststelling dat meer Europese studenten studeerden in Amerika dan omgekeerd, was hier een aanzet toe. (VVS, z.j.) Het betreft hierbij een intentieverklaring die geen bindende kracht van wet heeft, wat duidelijk illustreert dat veel afhangt van hoe de betreffende minister er mee omgaat.

Centraal in de Bolognaverklaring staat de ontwikkeling van een *Europese hogeronderwijsruimte* (EHOR), die inmiddels uit 47 landen bestaat. Deze moest het toenmalige scala aan onderwijssystemen van de verschillende lidstaten uniformer maken.

De volgende punten zijn de pijlers die in de Bolognaverklaring opgenomen zijn:

- *“Een stelsel van gemakkelijk herkenbare en vergelijkbare academische graden: er wordt onder andere een gemeenschappelijk diplomasupplement ingevoerd om de transparantie te bevorderen;*
- *een structuur die in beginsel uit twee fasen bestaat: een eerste fase van minimaal drie jaar die op de arbeidsmarkt afgestemd is en een tweede fase (Master) voor studenten die de eerste fase met succes hebben afgerond;*
- *een verzamel- en overdrachtssysteem voor studiepunten in de trant van het ECTS dat wordt gebruikt in het kader van Erasmus-uitwisselingen;*
- *mobilititeit van studenten, docenten en wetenschappelijke onderzoekers: opheffing van alle belemmeringen voor het vrije verkeer;*
- *samenwerking op het gebied van kwaliteitsborging;*
- *invoering van een Europese dimensie in het hoger onderwijs: uitbreiding van het aantal modules, studieprogramma's en trajecten die qua inhoud, richting en opzet een Europese dimensie hebben.” (europa.eu, 2010)*

De verklaring werd niet door iedereen met evenveel enthousiasme onthaald. Voornamelijk op het juridisch karakter van de verklaring kwam veel kritiek. (Verbruggen, 2002) Tevens geeft Verbruggen aan dat in deze verklaring geen sprake is van een model dat bachelors 3 jaar moeten duren, masters 2 jaar en een doctoraat 8. Dit berust op het feit dat toen de Sorbonneverklaring tot stand kwam, tegelijk het Atalirapport verscheen die hier vermelding van maakte en dit door veel landen verkeerdelijk als Europese norm werd aangenomen.

Voor bepaalde studiegebieden werd in de Bolognaverklaring een uitzondering gemaakt, zoals bijvoorbeeld geneeskunde. (Glorieux et al., 2013) Ook de opleidingen in het hoger beroepsonderwijs werden buiten beschouwing gelaten.

### **Communiqué van Praag (19 mei 2001)**

Om de voortgang van het Bolognaproces te volgen kwamen de Ministers van Onderwijs van de deelnemende landen om de 2 jaar samen, in 2001 vond deze conferentie plaats in Praag. (Towards the European Higher Education Area, 2001) Er werd besproken wat in het daaropvolgende jaar aan initiatieven kon genomen worden in verband met de verklaring. Met het Communiqué van Praag werden enkele pijlers aan de Bolognaverklaring toegevoegd. Door de ontwikkeling van een gedeeld kwalificatiekader, een samenhangende kwaliteitsbewaking en accreditatie- en certificatiemechanismen wilde men levenslang leren, een grotere betrokkenheid van hogeronderwijsinstellingen en studenten, en het aantrekkelijker maken van de EHOR voor studenten binnen en buiten Europa mogelijk maken. (Glorieux et al., 2013) Ook is er sprake van een sociale dimensie. Binnen de EHOR moest er een vrij verkeer zijn van studenten, docenten, onderzoekers en academisch personeel.

### **Structuurdecreet (4 april 2003)**

Aangezien de Bolognaverklaring geen bindende kracht van wet heeft, heeft toenmalig Vlaams Minister van Onderwijs Marleen Vanderpoorten de basisprincipes ervan in een decreet gegoten. Het structuurdecreet, of BAMA-decreet ving aan vanaf het academiejaar 2004-2005 en was gebaseerd op het Angelsaksische hogeronderwijsmodel. Het decreet ruilde de kandidatuur, licentiaat en

graduaat in voor een tweecyclisch systeem van undergraduate- en graduateopleidingen. (VVKHO, 2010) Onder undergraduate horen de professionele bacheloropleidingen en academische bacheloropleidingen, onder graduate horen de masteropleidingen.

De professionele bacheloropleidingen waren gericht op het uitoefenen van een beroep en mochten door de hogescholen zelf ingericht worden. (VVKHO, 2010) Ze moesten minimum 180 studiepunten bedragen, wat neerkomt op 3 opleidingsjaren. Daardoor gingen de meeste hogescholen ingrijpende curriculumhervormingen doorvoeren omdat ze zwaarder moesten inzetten op competentieontwikkeling en professionele relevantie. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Daarnaast werd er ook opnieuw opgeroepen om meer in te zetten op dienstverlening. Een belangrijke kanttekening bij de professionele bacheloropleidingen is dat zij in Vlaanderen niet conform de Bologna-doelstellingen zijn opgericht. (Glorieux et al., 2013) De eerste cyclus moest immers een directe toegang verschaffen tot de tweede cyclus, wat bij dit type opleiding niet het geval is.

De academische bacheloropleidingen waren meer gericht op het doorstromen naar een masteropleiding, maar verschillen op vlak van studiepunten en duur niet van de professionele opleidingen. (VVKHO, 2010) Voorwaarde was wel dat ze in samenwerking met een universiteit georganiseerd werden. De toelatingsvoorwaarde voor beide soorten bacheloropleidingen was dat de student geslaagd was in het secundair onderwijs. Ondanks het feit dat academische bachelors gepresenteerd worden als een Bologna-maatregel, blijkt dit niet te kloppen. (Verbruggen, 2002) De *undergraduate* opleidingen die de Bolognaverklaring voor ogen had moesten studenten voorbereiden op de arbeidsmarkt, terwijl academische bacheloropleidingen gericht zijn op het doorstromen naar een masteropleiding.

Voorwaarde voor het volgen van een Masteropleiding was dat studenten eerst een academische bachelor behaald hadden. De opleiding besloeg minstens 60 studiepunten, wat neer komt op één opleidingsjaar en moest afgerond worden met een masterproef.

De masteropleidingen die tot dan aan hogescholen aangeboden werden, moesten geacademiseerd worden en bijgevolg overgeheveld worden naar de universiteiten. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Om de overstap van academische bachelor aan een hogeschool naar de masteropleiding aan een universiteit voor studenten mogelijk te maken, waren er samenwerkingsverbanden nodig. Zo ontstonden rond de verschillende Vlaamse universiteiten associaties; zoals de Associatie Ugent die de universiteit Gent, Hogeschool Gent, Arteveldehogeschool en Hogeschool West-Vlaanderen overkoepelt.

Naast de Bachelor- en Masteropleidingen werden ook verschillende vormen van voortgezette opleidingen geïntroduceerd. (VVKHO, 2010) De Bachelor-na-Bachelor opleiding (BanaBa), de Master-na-Master opleiding (ManaMa) en het postgraduaat. De eerste twee waren gericht op de verdere vorming van studenten, terwijl het postgraduaat eerder een verbreding en verdieping van de reeds verworven kennis van de student voor ogen had.

Ten slotte werd ook de kwaliteitszorg, zoals geïmplementeerd door het Hogeschooldecreet, uitgebreid. (VVKHO, 2010) Aan de externe kwaliteitszorg werd een Accreditatiesysteem toegevoegd, een achtjaarlijks eindoordeel over de kwaliteit van de opleiding die ook het internationaal vergelijken van opleidingen mogelijk moest maken. Daarvoor werd in 2003 de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) opgericht, die sinds 1 februari 2005 begon met opleidingen in Vlaanderen te accrediteren. (NVAO, 2014)

### **Communiqué van Berlijn (19 september 2003)**

De opvolgingsconferentie in Berlijn was de derde ministeriële samenkomst om de EHOR te bespreken. (Glorieux et al., 2013) Tijdens deze samenkomst werd de invoering van een derde cyclus besproken, nl. de doctoraatsopleidingen. Op vlak van kwaliteitsbewaking moest er een kwalificatiekader ontwikkeld worden dat gebaseerd is op “werklast, moeilijkheidsgraad, leeruitkomsten, competenties en profielen.” (Glorieux et al., 2013, pg. 7) In de Bolognaverklaring werd al gesproken over een verzamel- en overdrachtssysteem voor studiepunten en in Berlijn werd beslist hier het European Credit Transfer System (ECTS) voor te gebruiken. Ook moest er een modularisering komen van de opleidingen en moesten de studenten de mogelijkheid krijgen keuzevakken te volgen.

### **Aanvullingsdecreet (19 maart 2004)**

Dit decreet is een aanvulling van het Structuurdecreet, die opgebouwd is rond 3 doelen. (VVKHO, 2010) De eerste is het omschrijven van de rechtspositie van de hogeronderwijsstudent. Met andere woorden werd in dit decreet bepaald welke rechten de student heeft bij het afsluiten van een studiecontract met de hogeronderwijsinstelling. Tevens richtte de Vlaamse regering de onafhankelijke *Raad voor betwistingen inzake studievoortgangsbetwistingen* op, waar de student zich tot kan wenden wanneer hij in het geval van een examenbetwisting de interne beroepsprocedure van de hogeschool volledig doorlopen heeft.

De tweede doelstelling was het scheppen van een verplicht kader voor personeels- en studentenparticipatie. (VVKHO, 2010) De hogescholen moesten een representatieve studentenraad oprichten om de inspraak van studenten te verzekeren. In Artevelde is dit de Studentenraad Artevelde (SRA), waarin de studentenraden van de verschillende opleidingen vertegenwoordigd zijn. Voor het personeel werd het Vlaams Onderhandelingscomité (VOC) opgericht. Het VOC is samengesteld uit een delegatie van de Vlaamse regering, de werknemersorganisaties van het onderwijzend personeel en de instellingsbesturen VLIR en VLHORA.

Ten slotte werd met het decreet beslist dat bepaalde opleidingen uit het volwassenenonderwijs (al dan niet verplicht) moesten overgeheveld worden naar de hogescholen en hoe deze geïntegreerd konden worden. (VVKHO, 2010)

### **Flexibiliseringsdecreet (30 april 2004)**

Dit decreet werd aangenomen in 2004, maar ving pas in het academiejaar 2005-2006 aan. Door het hoger onderwijs flexibeler te organiseren, hoopte de Vlaamse decreetgever meer studenten te laten participeren ongeacht hun sociaaleconomische status of leeftijd. (VVKHO, 2010) De toegang tot het hoger onderwijs moest flexibeler, alsook de leeromgeving, het curriculum en de organisatie van de hogeronderwijsinstelling.

Concreet wilden ze dit realiseren door de ontwikkeling van een flexibel studievoortgangssysteem, waarbij de student per opleidingsonderdeel een creditbewijs moet verwerven. Wanneer hij voor alle onderdelen van een opleiding slaagt en bijgevolg alle credits behaald heeft, behaalt de student zijn diploma. (VVKHO, 2010) Daarbij werden aan elk vak ook ECTS-studiepunten toegekend die de (internationale) mobiliteit van studenten moest vergemakkelijken.

Vrijstellingen voor bepaalde opleidingsonderdelen moesten toegekend worden op basis van Elders Verworven Competenties en Elders Verworven Kwalificaties. (VVKHO, 2010) Ook hiervoor werden de instellingen onderworpen aan controles van de manier waarop ze deze toekennen, daarom werd met het decreet van 2006 elke associatie verplicht een agentschap op te richten voor de erkenning van deze competenties. De grootste vorm van flexibilisering lag hem echter in het feit dat hogescholen de mogelijkheid moesten geven om studenten een studiecontract op maat te laten

afsluiten. Zo kon de student zich bijvoorbeeld voor slechts enkele opleidingsonderdelen inschrijven. In het verlengde daarvan lag de verplichting *geïndividualiseerde studietrajecten* mogelijk te maken. Het jaarsysteem werd afgeschaft in ruil voor een modulair systeem en studenten moesten gemakkelijk opleidingsonderdelen kunnen opschuiven in hun schoolloopbaan. Dit moest digitaal worden bijgehouden door middel van een studentenmonitoringsysteem.

Het studiegeld ten slotte, werd niet langer per hoofd berekend. (VVKHO, 2010) De instellingen mochten een forfaitair bedrag tussen de 445 en 505 euro aanrekenen, aangevuld met een bedrag volgens het aantal opgenomen studiepunten. Wat wel positief is, is dat de decreetgever aanpassingen maakte in het decreet in 2005 en 2006 die zorgden voor de toekenning van meer en hogere studiebeurzen. (Glorieux et al., 2013)

### **Communiqué van Bergen (19 en 20 mei 2005)**

In Bergen omschreef men het tweecyclische systeem opnieuw in termen van ECTS-credits, waarvan één credit een werklast van 25 à 30u voor de studenten vertegenwoordigde. (Glorieux et al., 2013) De in Berlijn besproken kwalificatiekaders mondden hier uit in de goedkeuring van de *Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ESG). Normen voor kwaliteitsbewaking die toepasbaar moesten zijn in alle hogeronderwijsinstellingen en kwaliteitsbewakingsagentschappen.

Ook tijdens deze conferentie werd opnieuw de sociale dimensie van de EHOR besproken. (Glorieux et al., 2013) Er werd gesteld dat de overheden verantwoordelijk waren voor de gelijke toegang van iedereen tot het hoger onderwijs.

### **Lerarendecreet (15 december 2006)**

De lerarenopleidingen waren te complex om mee te worden geherstructureerd met de andere opleidingen, vandaar dat de decreetgever dit apart behandelde. (VVKHO, 2010) Het decreet trad in werking tijdens het academiejaar 2007-2008 en had twee doelen voor ogen. Enerzijds moest er een structuurhervorming komen in de lerarenopleidingen en anderzijds moesten deze opleidingen kwalitatief verbeterd worden. Lerarendiploma's mochten uitgereikt worden door 3 instellingen:

De hogescholen mochten geïntegreerde 3-jarige lerarenopleidingen aanbieden voor het kleuter-, het lager- en het secundair onderwijs. Waarbij, bij de laatste, een keuze moest gemaakt worden voor twee specifieke vakken.

De Centra voor Volwassenenonderwijs, hogescholen en universiteiten mochten specifieke lerarenopleidingen aanbieden van 1 jaar. (VVKHO, 2010) Hogescholen en universiteiten mochten dit echter uitsluitend voor de eigen studenten aanbieden. Bij beide soorten lerarenopleidingen moest er gefocust worden op praktijkervaring. Ook de toegestane stagevormen en het mentorschap werden in het decreet vastgelegd.

Ook werden Expertisenetwerken (ENW) opgericht, die associaties moesten vormen tussen de drie soorten instellingen om samenwerking mogelijk te maken. (VVKHO, 2010) Een voorbeeld hiervan is het Expertisenetwerk Lerarenopleidingen AUGent<sup>3</sup>. Ten slotte, werden *regionale platforms voor lerarenopleidingen* opgericht. Deze overkoepelden scholen met eenzelfde ideologische achtergrond.

---

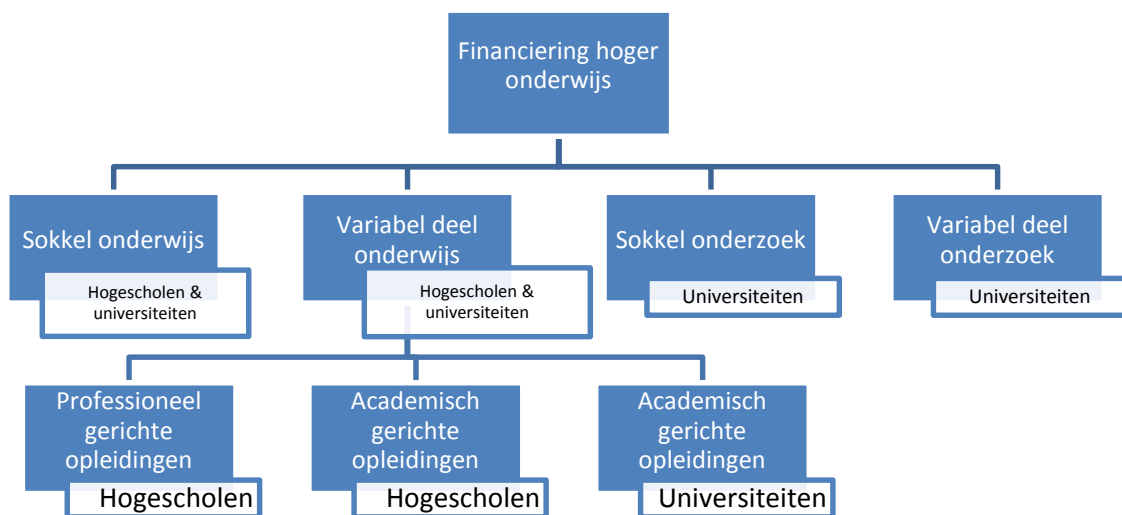
<sup>3</sup> Associatie Universiteit Gent

## Communiqué van Londen (18 mei 2007)

Tijdens de samenkomst in Londen waren de vertegenwoordigers tevreden met de vooruitgang die ze de voorgaande jaren geboekt hadden en wilden ze verdere stappen ondernemen om deze ontwikkeling gaande te houden. (London Communiqué, 2007) De stappen die de verschillende landen genomen hadden om het sociale luik van het Bolognaproces te verwezenlijken, werden geëvalueerd en er werden indicatoren gezocht om de sociale dimensie te meten. Ook werden de met het flexibiliseringsdecreet ingevoerde ECTS-credits tijdens de conferentie uitvoerig besproken. Er werd vastgelegd waarop deze gebaseerd moesten zijn. (Glorieux et al., 2013)

## Financieringsdecreet (14 maart 2008)

Van alle reeds besproken decreten is het financieringsdecreet misschien wel het meest uitgebreide en ingrijpende. Het werd door de Vlaamse regering goedgekeurd op 14 maart, maar trad retroactief in werking op 1 januari 2008. (VVKHO, 2010) De decreetgever wilde door het regelen van de basisfinanciering van het hoger onderwijs de efficiëntie, diversiteit en flexibiliteit trachten te stimuleren die hij in de voorgaande decreten voor ogen had.



Figuur 2: Structuur financiering van het hoger onderwijs

De financiering op zich werd in vier budgetten opgedeeld. Ten eerste werd voor de hogescholen en universiteiten een *onderwijssokkel ingevoerd*, een forfaitair bedrag dat verdeeld wordt onder de instellingen op basis van het aantal opgenomen studiepunten. (De Kock, 2008) Deze sokkel bedraagt in totaal €100 miljoen per jaar voor alle hogeronderwijsinstellingen en dient als tegemoetkoming voor de vaste kosten. (KU Leuven, 2008) Om voor financiering in aanmerking te komen moeten in de instelling minstens 90.000 studiepunten opgenomen worden en het relatieve aandeel dat iedere instelling krijgt is afhankelijk van zijn grootte. Bij  $\leq 360.000$  studiepunten wordt het gewicht met een factor van 3 vermenigvuldigd, tot  $\leq 720.000$  studiepunten met een factor van 2 en bij  $> 720.000$  met een factor 0.

Ten tweede kwam er een variabel deel. Deze werd dan weer verder onderverdeeld in drie deelbudgetten en bedraagt om en bij de €835 miljoen die verdeeld wordt volgens de *financieringspunten* die een instelling verdient. (KU Leuven, 2008) Financieringspunten zijn "het financieringsvolume, uitgedrukt in een aantal punten en berekend op basis van het aantal opgenomen studiepunten, het aantal verworven studiepunten en het aantal diploma's, en rekening houdend met het puntengewicht en de financieringsboni" (Artikel 2, 10° van het decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen, 2008)



Concreet betekent dit dat er gekeken wordt naar het totaal aantal opgenomen studiepunten per student, tot 60 punten, binnen één opleiding (inputfinanciering). (De Kock, 2008) Vervolgens kijkt men naar de verworven studiepunten vanaf het 61<sup>e</sup> studiepunt (outputfinanciering). Een diplomabonus van 30 extra studiepunten wordt toegekend per afgeleverd diploma. En ten slotte wordt het aantal verworven studiepunten bij creditcontracten in rekening gebracht. Belangrijk hierbij op te merken is dat de diplomabonus enkel geldt voor diploma's van professionele bacheloropleidingen en initiële masteropleidingen. De door het structuurdecreet geïntroduceerde BanaBa's worden slechts voor de helft gefinancierd en de ManaMa's niet.

Het derde en vierde deel beslaat de sokkel voor onderzoek en het variabel onderzoeksgedeelte. Maar aangezien deze enkel van toepassing zijn voor universiteiten wordt hier niet verder op ingegaan. Wel moet opgemerkt worden dat deze financiering niet strookt met het feit dat de hogescholen volgens het hogescholendecreet van 1994 verplicht wetenschappelijk onderzoek moeten verrichten.

Speciale financieringsbonussen worden voorzien voor bepaalde doelgroepen. (De Kock, 2008) Voor beursstudenten wordt de financiering vermenigvuldigd met een factor 1,5; voor studenten met een functiebeperking ook en voor werkstudenten met 1,5 als voor hen een specifiek studieprogramma ingericht wordt. Voor deze financieringsbonussen werd wel een plafond ingericht. Een kliksysteem moet ervoor zorgen dat de deelbudgetten stijgen of dalen volgens de evolutie van het aantal opgenomen studiepunten. Tegenover een toename of afname van het aantal studiepunten met 2% of meer, staat een stijging of daling van het budget met 2%.

Om de studenten aan te sporen hun verantwoordelijkheid op te nemen heeft de decreetgever met het financieringsdecreet ook het leerkrediet ingevoerd:

*Het totale pakket van studiepunten dat een student gedurende zijn studieloopbaan kan inzetten voor een inschrijving onder diplomacontract in een initiële bachelor- of masteropleiding of een opleidingsonderdeel onder creditcontract en dat naargelang het aantal studiepunten waarvoor de student zich inschrijft en welke hij verwerft, kan evolueren.*

(Artikel 2, 17° van het decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen, 2008)

De student krijgt aan het begin van zijn hogeschoolloopbaan een krediet van 140 studiepunten. (VVKHO, 2010) Wanneer hij een opleidingsonderdeel wil volgen, zet hij studiepunten in en krijgt deze (in een initiële opleiding dubbel) terug wanneer hij voor dit onderdeel slaagt. Studenten die over een positief leerkrediet beschikken worden door de overheid gefinancierd, studenten die na herhaaldelijk falen niet langer over studiepunten beschikken zijn niet financierbaar. In het laatste geval kan de hogeronderwijsinstelling zelf beslissen aan de student een hoger studiegeld te vragen, met een maximum van het dubbele.

### **Gedachtewissel VLHORA (23 april 2009)**

In 2009 richtte Toon Martens, de voorzitter van de VLHORA, zich naar aanleiding van de Bolognaverklaring tot de Commissie voor Onderwijs en Vorming van het Vlaams Parlement. Hierin drukt hij zijn bezorgdheid uit over de financiering van het hoger onderwijs en de gevolgen die de actielijnen van het Bolognaproces hebben gehad.

Martens (2009) heeft bedenkingen bij de Vlaamse variant van de BAMA-structuur, nl. het onderscheid tussen professionele en academische bachelors. Deze zou afwijken van de meeste andere Bologna-landen en zou de vooruitgang die Vlaanderen boekt in het proces in de weg staan. Voorts vond hij de beslissing om CVO's op te nemen in de associaties geen goede beslissing, maar leek het hem beter de HBO-5 opleidingen te doen aansluiten bij de hogescholen. Hij prees de

oprichting van het NVAO, maar vond dat deze instelling niet volstond om diploma's internationaal herkenbaar te maken.

Op financieel vlak betreurde Martens (2009) het feit dat hogescholen nauwelijks middelen kregen voor wetenschappelijk onderzoek, terwijl in de basisfinanciering van universiteiten tot 45% onderzoeksmiddelen vervat zitten. Als Vlaanderen mee wilde draaien in de kenniseconomie, moesten de middelen voor onderzoek volgens hem fors stijgen. Hetzelfde gold voor het levenslang leren en de sociale dimensie. De middelen ontbraken om de doelstelling om 15% van de Vlamingen jaarlijks een opleiding te laten volgen, te halen. Om sociale mobiliteit te bevorderen waren de betere financiering van studentenvoorzieningen, studietoelagen en het aanmoedigingsfonds stappen in de goede richting, maar ze volstonden volgens Martens niet.

Hij benadrukte dat zijn wens was de doelstellingen van het Bolognaproces in Vlaanderen te halen, maar dat dit niet ten koste mocht gaan van de arbeidskwaliteit van het personeel en extra middelen dus een noodzakelijke voorwaarde waren. (Martens, 2009)

### **Communiqué van Leuven en Louvain-la-Neuve (28 en 29 april 2009)**

Tijdens de conferentie van Leuven en Louvain-la-Neuve werd de agenda voor de volgende tien jaar opgesteld en werd voor de eerste keer in de geschiedenis van het Bolognaproces een kwantitatieve doelstelling geformuleerd. (Glorieux et al., 2013) Tegen 2020 wilden de partnerlanden dat 20% van de studenten een periode in het buitenland studeert. Voorts moest het onderwijs studentgericht worden georganiseerd, waarbij trajecten aangeboden worden die flexibel en op maat van de student aangeboden worden. Om de onderwijskwaliteit verder te verbeteren moesten er nu ook op nationaal niveau kwalificatiekaders ontwikkeld worden die moesten bijdragen tot de organisatie van het levenslang leren. Bij dat laatste werd dan ook nog eens het belang onderstreept van dat levenslang leren en van de sociale dimensie van de EHOR, in een Europa waarin steeds meer over vergrijzing gesproken wordt.

Om te kunnen controleren hoe ver de landen staan in het Bolognaproces moesten er transparante mechanismen voor gegevensverzameling ontwikkeld worden. (Leuven Communiqué, 2009) En naast de openbare financiering van het onderwijs in de Bolognalanden, moest er ook richting andere vormen van fondsenwerving gekeken worden.

### **Verklaring van Boedapest en Wenen (12 maart 2010)**

Zoals afgesproken tijdens de Bolognaverklaring in 1999 werd tijdens deze conferenties in Boedapest en Wenen officieel de Europese Hogeronderwijsruimte gelanceerd. (Budapest-Vienna Declaration, 2010) Ze prezen de successen die in het kader van het Bolognaproces reeds verwezenlijkt werden. Maar ze waren ook niet doof voor de vele protesten die de verklaring had teweeggebracht bij studenten en docenten, welke volgens hen veroorzaakt werden door het incorrect uitvoeren en uitleggen van de maatregelen in sommige landen. Ze namen zich dan ook voor naar deze groepen te luisteren.

De Ministers onderschreven de rol van de hogeronderwijsinstellingen, als een van de spilfiguren in het welslagen van de EHOR en benadrukten daarvoor de academische vrijheid, autonomie en verantwoordingsplicht. Om de EHOR te realiseren moesten de overheden voldoende middelen ter beschikking stellen. Ten slotte werd gesteld dat er evenwel extra inspanningen nodig zouden zijn om de sociale dimensie van het proces uit te diepen, zodat iedereen toegang tot het hoger onderwijs kon krijgen.

## **Gedachtewissel Vlaams Parlement (2011)**

Op 24 februari 2011 vond een gedachtewisseling plaats over werkdruk in het hoger onderwijs. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011) Vertegenwoordigers van de VLIR en VHLORA kwamen aan de Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen hun bedenkingen omtrent dit onderwerp toelichten.

Bert Hoogewijs, toenmalig voorzitter van de VLHORA, gaf aan dat het aantal studenten in de hogescholen veel sterker steeg dan de medewerkers en dat de overheidsmiddelen hier onvoldoende aan aangepast waren. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011) Terwijl de lonen van de medewerkers aangepast werden volgens de gezondheidsindex, bleven indexaanpassingen van de toegekende middelen uit. Zo is de loonindexering tussen 2007 en 2010 gestegen met 9,14%, terwijl de toegekende middelen met slechts 5,41% gestegen waren. Dit zorgde ervoor dat meer dan 80% van de hogeschoolmiddelen naar personeelsuitgaven gingen. De student-staff ratio was sinds '97 sterk toegenomen, van 14,25 studenten per personeelslid naar 17,7 en om die oude verhouding terug te kunnen realiseren zouden alle hogescholen zo'n 1200 extra personeelsleden nodig hebben. In eerste instantie moesten de hogescholen het per student met heel wat minder stellen dan de universiteiten en daar kwam nog eens bij dat zelfs die middelen de laatste jaren fors gedaald waren.

Personeelsdirecteur van de KATHO, Alain Vossaert, stelde dat zowel de structuur en organisatie van het hoger onderwijs, als de onderwijsaanpak de voorbije jaren onophoudelijk veranderden. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011) Voorts werd de begeleiding van studenten intensiever, wat onder meer te wijten is aan de opgelegde flexibilisering. De plaats die digitalisering ingenomen heeft in de communicatie tussen studenten en docenten was aanzienlijk vergroot en hij merkte op dat door de vele bijkomende opdrachten de tijd die aan lessen besteed werd, niet toegenomen was. Een van die bijkomende opdrachten was de verplichting om hogescholen aan wetenschappelijk onderzoek te laten doen, alsook aan maatschappelijke en wetenschappelijke dienstverlening. Tomas Legrand, van de Arteveldehogeschool, merkte hierbij op dat ook het SERV onderzoek uit 2003 uitwees dat de toegenomen administratieve taken een van de voornaamste factoren van werkdruk waren. Andere factoren uit de studie die hij aanhaalde waren het hoge tempo van veranderingen en vernieuwingen en de grote overleg- en vergaderfrequentie.

Sommige sprekers maakten ook enkele verwijzingen naar de WERC-studie, die in hoofdstuk 5.1 uitvoerig uiteengezet wordt.

## **5. Wat zijn de effecten van het onderwijsbeleid op arbeidskwaliteit?**

In de WERC-studie, uitgevoerd door het regeeringscommissariaat van het Vlaamse Hoger Onderwijs in 2010, wordt duidelijk het verband gelegd tussen recente evoluties in de Vlaamse hogescholen en de impact ervan op arbeidskwaliteit.

Ze maken een onderscheid tussen structurele en organisatorische veranderingen, en evoluties bij studenten en onderwijzend personeel. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Velen daarvan zijn het gevolg van de decreten en verklaringen die hierboven besproken werden, met als voornaamste veranderingen de invoering van de BAMA-structuur en het flexibiliseringsdecreet. Voor de structurele veranderingen geven ze het voorbeeld van het gedwongen fusioneren van hogescholen door het hogescholendecreet. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Maar misschien nog belangrijker zijn de toegenomen verantwoordingsplicht, formalisering en juridisering. Enerzijds zouden deze het gevolg zijn van een toename van verplichtingen zoals de ECTS-fiches, zelfevaluatierapporten en visitatiecommissies. Anderzijds van bv. de beroepsprocedures die studenten kunnen volgen en de contractualisering van diploma's en credits.

Van den Berghe en Kirsch waren niet de eerste die het verband legden tussen deze twee factoren. De SERV-studie naar werkdruk en stress in Vlaamse hogescholen 'Boeiend maar vermoeiend' uit 2003 verwijst naar de gevolgen van het hogescholendecreet en het Bolognaproces. Zo spreken ze onder meer over "De vorming van associaties, de trend naar modulair onderwijs en creditsystemen, de noodzakelijke aanpassingen van curricula, de accreditatieproblematiek waarbij opleidingen het bachelor-master-keurmerk moeten verdienen..." (Bamps & Janssens, 2003, p. 5)

Beide studies spreken ook over een stijging van het aantal studenten, die in hogescholen nog groter is dan in universiteiten, en het feit dat het aantal docenten minder snel meegroeit. Wat veroorzaakt wordt door de financiering van het hoger onderwijs.

We zetten de verschillende studies hieronder uiteen, om vervolgens deze bevindingen te toetsen aan ervaringen binnen de Arteveldehogeschool.

### **5.1. Onderzoeken naar arbeidskwaliteit binnen het hoger onderwijs**

#### **Hogescholendecreet 1994 (2001)**

Uit een onderzoek naar de gevolgen van de fusies die uitgevoerd werd in 2001, bleek dat de reacties niet unaniem positief waren. Over algemene arbeidstevredenheid, viel op dat er opmerkelijke verschillen waren tussen de verschillende hogescholen. (Verhoeven, 2009) De gemiddelde arbeidstevredenheid in de 11 hogescholen die bevestigd werden bedroeg 3,48 op 5. Onderzoeken naar de arbeidstevredenheid bij andere segmenten van de beroepsbevolking leverden resultaten op tot 3,7; maar met een score die zich ruim boven de helft bevindt is die niet zonder meer slecht te noemen.

Waar de onderwijzend personeelsleden van de verschillende hogescholen wel allemaal hoog op scoorden, was het gevoel dat de administratieve belasting toegenomen was sedert de fusie. (Verhoeven, 2009) Naast de hoeveelheid administratieve taken, werd ook de tijd die er aan moest besteed worden als langer ervaren en gaf men aan dat het aantal vergaderingen een vlucht genomen had. Ten slotte bleek uit de bevragingen dat niet enkel het administratief werk gestegen was, maar de algehele taakbelasting. Het personeel oordeelde dat het aantal uren per week gemiddeld met 6,17 gestegen was, wat neer komt op werkweken van 43,99 uren.

Hierbij moet opgemerkt worden dat ondanks deze negatieve bevindingen, de docenten wel relatief goed oordeelden over de coherentie tussen hen en hun collega's. (Verhoeven, 2009) De fusies door het decreet hadden op dit vlak weinig veranderd. Hij besluit dan ook dat ondanks het feit dat de fusies weinig enthousiast onthaald werden, de gevolgen voor de arbeidstevredenheid niet rampzalig waren.



Figuur 3: Werkdruk toegenomen (Bongers, 2013)

### Boeiend maar vermoeiend (2003)

Een onderzoek door de SERV uit 2003 ging na wat de gevolgen waren van de vele hervormingen die de hogescholen ondergaan hebben sinds het hogescholendecreet van 1994 op vlak van *werkdruk* (of *herstelbehoefte*) en *stress*. (Bamps & Janssens, 2003) Dit onderzochten ze op basis van een literatuurstudie, een 50-tal interviews en vragenlijsten bij het onderwijzend personeel. Deze vragenlijsten bestonden uit drie delen: de organisatie binnen departementen, schalen van de VBBA<sup>4</sup> en stressorschalen. Door middel van deze peiling bij 5 454 docenten kwamen zij tot enkele vaststellingen over werkdruk en stress in de Vlaamse hogescholen.

Zo bleek vooreerst dat 42,9% van het onderwijzend personeel in Vlaamse hogescholen te kampen had met psychische vermoeidheidsproblemen en bijna een tiende acuut psychisch vermoeid was. (Bamps & Janssens, 2003) Als we dit vergelijken met de gemiddelde beroepsbevolking van Vlaanderen zien we dat psychische vermoeidheidsproblemen 15% hoger lagen en het aantal acuut psychisch vermoeiden dubbel zo hoog. Opvallend is evenwel dat ondanks de slechte cijfers inzake vermoeidheid, ze wel goed scoorden op vlak van 'welbevinden in het werk'. (Bamps & Janssens, 2003) 84,4% van het onderwijzend personeel gaf aan werkbetrokken en gemotiveerd aan de slag te zijn, wat 8,4% hoger is dan de gemiddelde beroepsbevolking. Deze goede motivatie kan verklaard worden door hun gevarieerd takenpakket, de ruimte die ze hebben om creatief bezig te zijn en om hun eigen inbreng te kunnen doen. Dit neemt echter niet weg dat 15,6% van de docenten wel kampte met motivatieproblemen en 2,6% zelfs ernstig gedemotiveerd was.

Als we nu kijken naar welke verklaring de SERV hiervoor gaf kunnen we niet om de studenten heen. Deze werden volgens het onderwijzend personeel steeds mondiger en veeleisender. (Bamps & Janssens, 2003) Het zou echter te gemakkelijk zijn om de verklaring enkel bij de studenten te zoeken. Docenten ondervonden immers ook heel wat problemen met de vele hervormingen die in het onderwijs doorgevoerd worden en de extra werkdruk die deze met zich meebrengt. Terwijl in het onderzoek van Verhoeven (2009) uit 2001 nog gesproken werd over prestatieweken van 43,99 uren, kwam in dit onderzoek het aantal gewerkte uren per week nog verder boven het gemiddelde van de Vlaamse beroepsbevolking te liggen. De gemiddelde docent werkte in 2003 44,6 uren per week, waarin hij naast les geven ook nog stagegesprekken moest voeren, papers en eindwerken na moest lezen, moest vergaderen... In sommige departementen liep dit op tot meer dan 48 uur. Het is dan

<sup>4</sup> De Vragenlijst Beleving en Beoordeling van de Arbeid: deze in Nederland ontwikkelde en gevalideerde vragenlijst peilt naar werkbeleving op vlak van arbeidsinhoud, arbeidsomstandigheden, arbeidsvoorwaarden en arbeidsverhoudingen.

ook niet verwonderlijk dat het percentage docenten met psychische vermoeidheidsproblemen hier nog veel groter was.

De gevolgen van deze problemen met psychische vermoeidheid en welbevinden op het werk waren dan ook aanzienlijk. Bij docenten die problemen ervoeren met *psychische vermoeidheid* waren ziekteverzuim en verloop bijna dubbel zo groot als bij docenten die hier geen last van hadden. (Bamps & Janssens, 2003) Onderwijzend personeel dat wel problemen ondervond met *welbevinden op het werk*, scoorde nog hoger. 29,2% gaf aan frequent en 9,4% langdurig afwezig te zijn

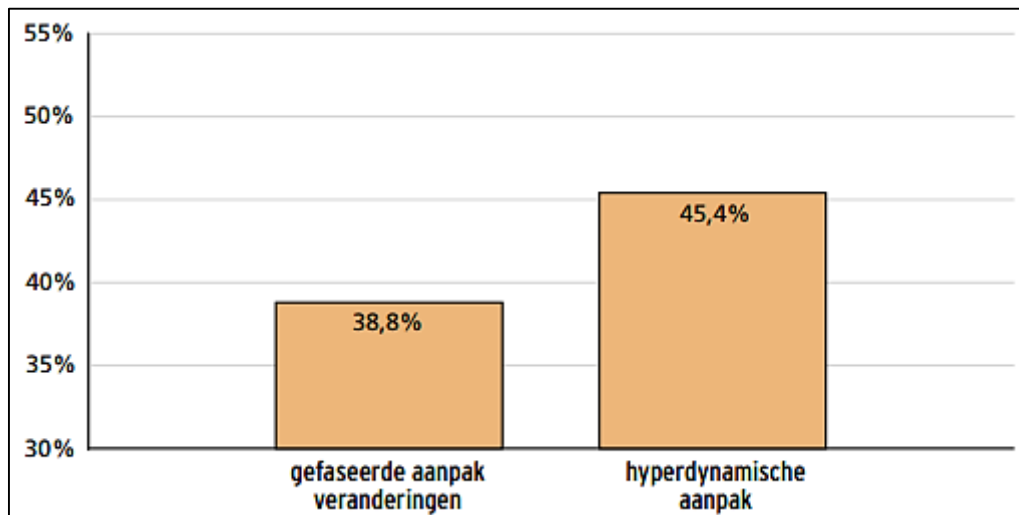
Verontrustende cijfers, zeker wanneer we kijken naar de leeftijd van docenten die last hadden van *psychische vermoeidheidsproblemen*. Het aantal steeg lineair volgens leeftijd. Zo ondervond in de leeftijdsgroep 50-54 zowat de helft van het onderwijzend personeel problemen op dit vlak. Vanaf 55 jaar daalde de curve terug, al zou dit niet te wijten zijn aan een daling van de klachten maar wat men het *Healthy Worker Effect*<sup>5</sup> noemt.

Maar staan deze problemen nu in verband met onderwijsbeleid? Een van de oorzaken die het onderzoek van de SERV (2003) naar voor schuift zijn de vele decretaal bepaalde veranderingen die doorgevoerd worden in hogescholen. De meest vernoemde factor van werkdruk in het onderzoek is het vele administratieve werk die docenten moeten verrichten, met op de tweede plaats alle opdrachten die ze moeten verrichten die niet in hun functieomschrijving staan (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011). Veel is natuurlijk afhankelijk van hoe de verschillende hogescholen met deze veranderingen omgaan, maar het is wel zo dat die constante veranderingen (zoals beschreven in hoofdstuk 4.3) simpelweg opgelegd worden, zonder veel omkadering. Bijgevolg waren zo'n 60% van de docenten ervan overtuigd dat het tempo van deze veranderingen een verhoging van de werkdruk met zich meebrengt. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011)

Ten slotte wordt nog duidelijk gemaakt dat veel afhangt van de hogeschool, het departement en de opleiding waar een docent werkt. (Bamps & Janssens, 2003) Er zijn grote verschillen in taakbelasting en taakinfillingsbeleid. Sommige scholen maken ook meer werk van het temperen van de gevolgen van beleidsveranderingen dan andere. De taakbelasting, of het gemiddeld aantal uren die een docent gemiddeld per week werkt, werd reeds besproken en een evenwichtig taakinfillingsbeleid maakt ook een significant verschil. Maar vooral de veranderingsaanpak van hogeronderwijsinstellingen is hier van belang. Onder *veranderingsaanpak* verstaan we het antwoord die hogeronderwijsinstellingen formuleren op het hoge tempo waaraan veranderingen plaatsvinden binnen de hogeronderwijsinstellingen en de impact die ze hebben op het onderwijzend personeel. (Bamps & Janssens, 2003) Deze veranderingen vallen uiteen in curriculum- en programmahervormingen enerzijds, en onderwijshervormingen anderzijds; welke beiden terug te brengen zijn tot beleidsbepaling op Vlaams niveau. Hervormingen die hogescholen doorvoeren, maar waar ze autonoom vorm aan mogen geven, moeten immers altijd gebeuren binnen een opgelegd kader. *“Heel wat van die veranderingsdoelstellingen – zoals internationalisering, kwaliteitszorg, academisering – worden vanuit het onderwijsbeleid van de overheid gewoonweg opgelegd. Ook onderwijskundige vernieuwingen, curriculumaanpassingen en programmahervormingen worden grotendeels vanuit Brussel gestuurd.”* (Bamps & Janssens, 2003, p. 20)

---

<sup>5</sup> Het lijkt slechts of oudere werknemers minder problemen ondervinden, doordat werknemers die bezweken zijn onder psychische vermoeidheidsproblemen reeds uitgevallen zijn en enkel zij die dit aankunnen overblijven.



Figuur 4: Percentage OP-leden met psychische vermoeidheidsproblemen i.f.v. (verschillen in) veranderingsaanpak van departementen (Bamps & Janssens, 2003, p. 21)

Dat een planmatige en gefaseerde aanpak nodig is voor hervormingen blijkt uit het feit dat 63% van de departementen snel onderwijshervormingen doorvoert en 73% curriculumhervormingen. (Bamps & Janssens, 2003) Dit heeft verschillende kwalijke gevolgen. In hyperdynamische departementen zonder een planmatige en gefaseerde aanpak wordt het aantal docenten die problemen ervaart met psychische belasting tot 6,6% groter. Het welbevinden daalt, de herstelbehoefte wordt groter en docenten ondervinden ook meer motivatieproblemen.

### WERC (2010)

Naar aanleiding van cao II – hoger onderwijs, kwam de WERC-studie tot stand. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) WERC staat voor “Werkdrukonderzoek door het Regeringscommissariaat” en ging na hoe de werkdruk bij het onderwijzend personeel van de 22 Vlaamse hogescholen verminderd en beheerst kon worden. Doorheen het onderzoek wordt ook de vergelijking gemaakt met het SERV-onderzoek van 2003.

Uit een literatuurstudie bleek dat werknemers die tewerkgesteld zijn in het onderwijs tot de groep behoorden die de grootste kans hebben om stress op het werk te ervaren en de grootste kans maken op burn-out. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Dit zou te wijten zijn aan de mate persoonlijke interactie die bij hun job komt kijken, maar ook door de steeds hogere eisen die de job met zich meebrengt. In het praktijkgedeelte van hun onderzoek vroegen ze de docenten hoeveel tijd ze per week gemiddeld besteedden aan bepaalde opdrachten. Dit leverde volgende resultaten op:

	Deeltijds werkenden		Voltijds werkenden
	Minder dan 60%	Tussen 60% en 100%	
Totaal aantal uren	23,1	35,3	44,4
Contacturen	6,3	10,3	12
Uren voorbereiding/ nazorg contacturen	6,5	10,8	12
Uren studentenbegeleiding	5,5	6,9	7,4
Uren onderzoek en dienstverlening	1,0	1,6	2,3
Uren coördinerende/ leidinggevende taken	1,4	2,4	6,0
Uren overleg/ vergaderingen	2,4	3,3	4,7

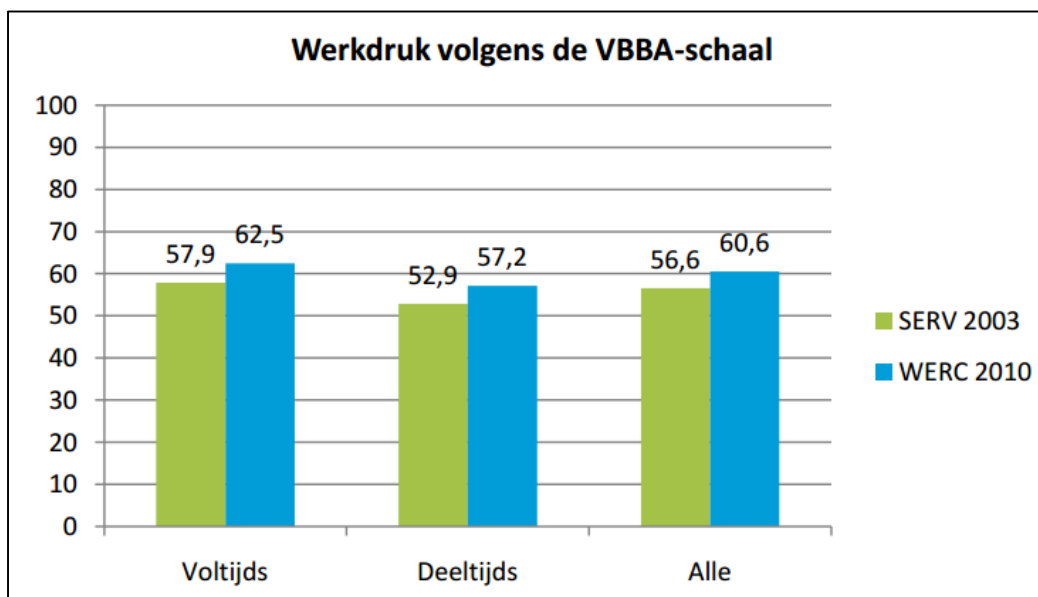
(Van den Berghe & Kirsch, 2010, p. 40)

Het wekelijks gemiddeld gepresteerde werkuren is stabiel gebleven, maar het aantal contacturen (hoorcolleges, werkcolleges, oefeningen, practica...) en de uren die naar de voorbereiding en nazorg ervan gaan zijn afgenomen sinds 2003. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Wat wel toegenomen is zijn de uren die besteed worden aan studentenbegeleiding, overleg/ vergaderen, onderzoek en dienstverlening.

Voorts blijkt dat sinds '03 het aantal docenten zonder motivatieproblemen rond de 90% is blijven schommelen, maar dat diegene die wel motivatieproblemen ervaren zijn toegenomen van 6,5% naar 7,4%. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Het goede nieuws is dat het aantal docenten met ernstige motivatieproblemen fors gedaald is van 3,8% naar 1,7%.

Ook de resultaten van de werkdrukbevraging werden vergeleken met deze van de SERV-studie van 2003. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) In zeven jaar tijd is de werkdruk significant toegenomen bij zowel deeltijds- als voltijdse medewerkers. (zie figuur 5) Wanneer hen werd gevraagd waaraan ze deze stijging van de werkdruk toeschrijven bleek dat de hoeveelheid werk, het werktempo dat nodig is om het werk af te krijgen, de werkdruk in een gemiddelde lesweek en het aantal stresserende situaties gedurende het jaar sterk toegenomen zijn.

De oorzaak van de verontrustende cijfers in verband met werkdruk zijn ook volgens deze studie te wijten aan de talrijke bijkomende opdrachten. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) De flexibilisering, het doelgroepenbeleid, de hogere maatschappelijke eisen zoals onder meer kwaliteitszorg, innovatie, creativiteit, ondernemerschap en onderzoek.



Figuur 5: Evolutie van de werkdrukbeleving (Van den Berghe & Kirsch, 2010, p. 45)

### Werkbaarheidsmonitor (2013)

De Werkbaarheidsmonitor (WBM) is een driejaarlijkse grootschalige enquête door de Stichting Innovatie & Arbeid (SERV) naar de arbeidskwaliteit van bepaalde jobs. Deze werd afgenomen in '04, '07, '10 en '13. Ze meet hoe bepaalde jobs scoren op vlak van werkstress, motivatie, leermogelijkheden en werk – privébalans. De enquête komt grotendeels overeen met de Nederlandse VBBA en geeft aan welke van de zojuist vernoemde indicatoren al dan niet problematisch zijn.



De WBM meet ook de werkbaarheid van jobs binnen het onderwijs. Deze cijfers slaan op de volledige onderwijssector en gaan in die zin niet specifiek over het hoger onderwijs. Bepaalde knelpunten in het hoger onderwijs zijn echter veralgemeenbaar naar de volledige sector, daarom gaan we hier kort even op in.

Wanneer we de algemene werkbaarheidsgraad binnen de onderwijssector van '04 vergelijken met die van '13 zien we dat deze lichtjes gedaald is van 57,2% naar 55,1%. (Bourdeaud'hui & Vanderhaeghe, 2013) In de categorie 'problematisch' zien we dat de werkbaarheidsindicator *psychische vermoeidheid* van 32,4% naar 34,5% is gestegen. Het *welbevinden* is met 10,5% na een behoorlijke daling terug toegenomen tot het niveau van de eerste peiling. De *leermogelijkheden* zijn gedaald van 8,4% naar 5,9%. En als laatste zijn de *problemen met de werk-privébalans* gestegen van 14,9% naar 17,5. Op vlak van problemen met welbevinden en leermogelijkheden scoort de onderwijssector beter dan de gemiddelde Vlaamse beroepsbevolking, maar zit fors boven dat gemiddelde voor wat werkdruk en de werk-privébalans betreft.

In de categorie 'acuut problematisch' zien we dat de onderwijssector opvallend slechter scoort op vlak van psychische vermoeidheidsproblemen en werk-privé-balans dan de gemiddelde Vlaamse beroepsbevolking en dat deze cijfers enkel maar zijn toegenomen sinds '04. (Bourdeaud'hui & Vanderhaeghe, 2013)

## **Conclusie**

Op vlak van welbevinden scoren docenten vrij goed en dat is vrij stabiel gebleven de laatste jaren. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het SERV-onderzoek uit 2003 'Boeiend, maar vermoeiend' noemt. Keerzijde daarvan is de 'vermoeiend' die in de titel voorkomt. In zekere mate bevestigen de cijfers van de Werkbaarheidsmonitor die van de SERV studie. Ondanks het feit dat de WBM over de brede onderwijssector gaat zien we dat werkdruk en stress in de 10 jaar tussen de twee studies nog altijd een significant probleem vormen. De gemiddelde werkweek van een docent is sinds het hogescholendecreet van 1994 tot de WERC-studie in 2010 opgelopen van 37,82 naar 44,4 uren.

De vele decretaal bepaalde hervormingen van de voorbije decennia worden in deze onderzoeken naar voor geschoven als een van de voornaamste oorzaken van de stijging van werkdruk en stress. Veel hangt af van de manier waarop scholen omgaan met veranderingen en vernieuwingen, maar dit is zeker niet allesbepalend.

## **5.2. Beleving arbeidskwaliteit binnen de Arteveldehogeschool Gent**

Tijdens de focusgroepen kwamen veel ervaren problemen aan bod die opvallend overeenkomen met de meest genoemde factoren die werkdruk en werkstress beïnvloeden volgens de WERC-studie. (Van den Berghe & Kirsch, 2010, p. 44) Hieronder zullen we deze overlopen, met daarbij telkens het percentage docenten die geloven dat dit de werkdruk en stress in hogescholen verhoogt. Vervolgens toetsen we deze factoren aan uitspraken die de personeelsleden van de Arteveldehogeschool daarbij maakten en kijken we hoe zij dit in verband brachten met onderwijsbeleid.

### **Veel administratieve verplichtingen (verslagen, ECTS-fiches...) (75,3%)**

De respondenten hebben duidelijk het gevoel dat de administratieve verplichtingen zijn toegenomen en dat ze niet alleen veel tijd in beslag nemen, maar ook steeds meer aan vooropgestelde vereisten moeten voldoen. Wat eveneens sterk leeft is de juridisering die deels het gevolg is van het Aanvullingsdecreet die handelt over de beroepsprocedures voor studenten.

*Het werk dat je moet steken in je verslaggeving is toch toegenomen. Er is toch die druk om dat veel uitgebreider te doen, om dat veel juridischer te doen voor het geval dat iemand beroep aantekent enzovoort. Ook die ECTS-fiches zijn daarin een zeer inspirerende zaak in.*

Een groot deel van de administratie, die vroeger door de secretariaten werden gedaan worden nu aan de docenten toevertrouwd en moet geruime tijd op voorhand in orde worden gebracht. Wat vaak niet evident is.

*Bijvoorbeeld, je moet zes maanden op voorhand uw ECTS-fiche maken voor iets wat je gaat geven, waarvan je nog niet weet hoeveel studenten er zullen zijn, welke ontwikkelingen zijn er in de literatuur, enzoverder.*

### **Het hoge tempo van veranderingen en vernieuwingen (59,9%)**

Tijdens de focusgroepgesprekken werd duidelijk dat de respondenten zich zeer goed bewust zijn van welke hervormingen doorgevoerd zijn en welke de gevolgen ervan waren voor hen op de werkvloer. Meermaals vermeldden ze dat ze daadwerkelijk het gevoel hebben dat de veranderingen en vernieuwingen snel opeenvolgend gebeuren. Een van de meest ingrijpende hervormingen, bleek het flexibiliseringsdecreet te zijn.

Een van de respondenten weet dit voor zichzelf wel te relativeren.

*Als ik persoonlijk zie waarom een verandering nodig is, dan kan ik mij daar ook veel beter in engageren. En ik denk dat dat ook te maken heeft met die democratische besluitvorming. Weten waarom de dingen zijn zoals ze zijn, waarom de verwachtingen zijn wat ze zijn. En dat is niet altijd duidelijk.*

### **Veel intern overleg en vergaderingen (52,8%)**

De vergaderdruk kwam ook duidelijk naar voor. Mede door het feit dat er allerhande taken bijgekomen zijn waar werkgroepen voor opgericht worden. Zo sprak een van de respondenten over een teveel aan *tussenechelons* en betreurt hij het feit dat steeds meer aan de docenten wordt uitbesteed.

Wanneer aan de respondenten gevraagd werd of zij regelmatig emotionele gebeurtenissen ervoeren vertelde iemand dat, wanneer dit gebeurde, het dikwijls op vergaderingen was.

*Ik maak regelmatig vergaderingen mee waar echt tranen bij te pas komen. Waarbij je ziet dat mensen er onderdoor gaan. Dat ze de draagkracht niet meer hebben om te functioneren zoals ze anders zouden functioneren. Waarbij ze – bij wijze van spreken – de handdoek in de ring zouden moeten werpen, maar dat omwille van bepaalde overwegingen niet doen.*

### **E-mails en vragen van studenten op onredelijke uren (50,3%)**

Zoals de cijfers van de WERC-studie waarschijnlijk doen vermoeden, waren de meningen over dit knelpunt verdeeld. Veel hangt af van hoe de docent er mee omgaat, maar de meesten zijn het er over eens dat er vanuit het beleid een bereikbaarheidsdwang wordt gecreëerd. Door de invoering van de diploma- en creditcontracten zijn hogescholen immers gebonden de dienstverlening aan hun studenten te garanderen. Waardoor de docenten vaak het gevoel krijgen dat ze altijd voor hen paraat moeten staan.

*Ik zie een grote oorzaak van emotionele belasting, en dat feit is ook al aangegeven, doordat je nooit meer met rust gelaten wordt. Je bent altijd bereikbaar, dat is ook een beetje het gevolg van sms en zo. Vandaar dat ik soms zeg - en ik weet dat van mensen die dat*

*professioneel gaan behandelen - van 'kijk mensen, je moet echt wel jezelf respecteren en u soms afsluiten'. Maar ja, als je een seintje krijgt dat je een berichtje hebt... Je mag nog zeggen 'ik ga het niet open doen, ik ga het niet bekijken', toch blijf je met de vraag 'wat zou dat geweest zijn?' Dus je wordt eigenlijk nooit met rust gelaten.*

De respondenten die een andere mening waren aangedaan ontkenden dit veelal niet, maar praatten over het stellen van je eigen grenzen. Een van de respondenten weigerde zelfs pertinent haar gsm-nummer aan haar studenten te geven en wilde uitsluitend via mail met hen communiceren.

### **Te grote verscheidenheid aan soorten taken en opdrachten (48%)**

Ondanks de resultaten over taakvariatie uit de WERC-studie bleek niemand echt problemen te ervaren op vlak van een te grote verscheidenheid aan taken en opdrachten. De meeste respondenten zeiden zelfs dat dit een van de factoren is die ze als zeer positief ervaren en hen gemotiveerd aan het werk houden. Sommigen maakten daarbij wel de opmerking dat heel veel afhangt van de graad van autonomie die bij die taakvariatie komt kijken. Met andere woorden genieten ze ervan, zolang dit niet uit de hand loopt en ze samengaat met voldoende ruimte om de taken naar eigen goeddunken uit te voeren.

*Bij ons in de opleiding is het in ieder geval zo dat de graad van autonomie die we hebben om al die verschillende taken in te vullen, dat wordt ervaren als zeer positief. Maar stel dat er enorm veel taakvariatie is, maar dat binnen die taakvariatie iemand zou zeggen (bv. een leidinggevende) 'dat doe je zo, en dat doe je zo en dat doe je zo...', zou dat een totaal ander verhaal worden.*

Hoewel de meesten hier dus algemeen genomen tevreden over zijn, maakten enkele respondenten zich toch zorgen over wat er met die taakvariatie aan het gebeuren is.

*Ik vind dat inderdaad wel een van de toffe dingen van onderwijs. Het enige probleem dat ik zie zijn een aantal zaken zoals met die toegenomen juridisering, met de ECTS-fiches, maar ook met de grootte van uw klassen, de grootte van de groepen waarmee je zit. Dat uw variatie om dingen te gaan doen... dat je echt wel in die trechter zit van 'alleen nog maar dat doceren en voor de klas staan.*

Een andere respondent vulde daarbij aan:

*Je kunt zeggen van 'aan de lopende band', maar dat is ons werk niet. Dat is de ene kant, taakvariatie inderdaad heel interessant, maar teveel dan verdrink je in alle soorten verschillende dingen. Dat vind ik bij ons dikwijls een probleem.*

### **Onevenwichtige taakverdeling- en belasting binnen de opleiding (45,1%)**

Uit beide focusgroepen bleek dat sommige respondenten geen problemen hadden met de hoeveelheid taken die erbij komen, maar eerder het moment waarop ze plaatsvinden. Een van de oorzaken van dit onevenwicht in spreiding van opdrachten, is de afschaffing van het jaarsysteem.

*Het gaat niet zozeer over taken die er bij komen, het gaat over piekmomenten. Die er zo uitspringen. Je hebt momenten waarbij je heel weinig moet doen, maar de week nadien moet je dan dubbel werk doen. Dan moet je bij wijze van spreken dag en nacht werken.*

### **Lesgeven aan/ begeleiden van te grote aantallen studenten (41,8%) en aan te grote groepen (33,3%)**

Het stijgend aantal studenten waar geen evenredige financiering voor uitgetrokken wordt brengt volgens de respondenten ook heel wat problemen met zich mee. Het aantal studenten per docent is de laatste jaren enorm toegenomen en dat weerspiegelt zich op methodologisch vlak.

*Ik probeer feedback te geven op oefeningen, maar als je dat probeert te doen aan 80 mensen zit je met een heel ander systeem dan als je dat met 50 doet. Want uw tijd om dat te doen blijft dezelfde.*

Een andere respondent zegt dat dit serieus raakt aan de voldoening die hij haalt uit zijn opdrachten. Zo kan hij door het groter aantal studenten tijdens stagegesprekken minder tijd investeren in grondige sturing en diepgaande gesprekken.

*Vroeger kon je nog eens herpakken en nog eens en eens een uur samen zitten en dat eens proberen, en dat. En nu moet je bij wijze van spreken vijf studenten op een uur gezien hebben en een papiertje achtergelaten hebben, wat tips. Welke voldoening geeft dat? Dat is niet leuk hé. Je kunt niet meer... Je hebt geen tijd om echt op in te gaan, om te helpen.*

Ook op het vlak van lesgeven ervaren de respondenten dat dit veranderd is. Ze staan voor steeds grotere groepen studenten.

*Als mensen zeggen 'een seminarie geven met 70', dat is geen seminarie dat is een hoorcollege hé. Dat gaat niet.*

### **Te hoog aantal te presteren uren per week (38,2%) en geen evenwichtige balans privé-werk (43,5%)**

Dit knelpunt gaat in principe over de algemene stijging van de werkdruk. Zoals reeds gebleken is uit de SERV studie van 2003 ligt het gemiddeld aantal uren die een docent per week presteert zeer hoog. De respondenten reageerden dan ook niet verbaasd toen de moderator hen vertelde dat uit het onderzoek bleek dat docenten gemiddeld 44,6 uren per week werkten. Sommigen schatten dit cijfer zelfs veel te laag in.

*Vijf werkdagen, dat is passé simple. Dat is echt voorbij. De meeste mensen hebben toch de indruk dat zij – bij wijze van spreken – zeven dagen op zeven werken. Zij het misschien de zondag iets minder, maar toch... maildruk enzovoort. Het aantal uren per dag, als ik collega's daarover vraag zijn zij toch heel dikwijls tot 's avonds laat bezig. Je ziet dat ook aan hun mailverkeer. Mailverkeer na twaalf uur 's nachts, dat is echt geen uitzondering meer.*

Een van de respondenten vertelde dat hoe de werkdruk gestegen is de voorbije jaren rechtstreeks af te leiden is uit heel wat veranderingen in het hoger onderwijs. Fusies, flexibilisering, semestrialisering, internationalisering, maatschappelijke dienstverlening, wetenschappelijk onderzoek,... zijn allemaal voorbeelden die hij en andere respondenten aanhaalden.

*Maar dus, die flexibilisering heeft ook tot gevolg dat er veel minder lesweken zijn dan vroeger. Zodanig dat het aantal lessen per week eigenlijk stijgt. Buiten vroeger, wij gaven wij les van 1 september tot – bij wijze van spreken – 1 juni. Zelfs soms tot 30 juni. Dus je had een veel grotere spreiding van je lesmomenten, terwijl dat nu allemaal geconcentreerd zit. En dat maakt het zo moeilijk en zo zwaar.*

### **Heterogeniteit van de klas- en studentengroepen (36,7%)**

Dit kunnen we in verband brengen met het flexibiliseringsdecreet. De studenten moesten hun voortgang flexibel kunnen plannen en daarvoor een studiecontract op maat kunnen afsluiten. Het gevolg daarvan was de opkomst van geïndividualiseerde studietrajecten. Dit maakt het voor de docenten vooreerst onoverzichtelijk.

*Vroeger kon je zeggen 'er zijn drie schijven: eerstejaars, tweedejaars en derdejaars en zo wat bissers', maar nu zit je met een verhaal van dertien verschillende soorten studenten.*

Ten tweede heeft dit een impact op hoe de opleidingsonderdelen ingevuld moeten worden. Wat het voor de docenten ook moeilijker maakt.

*Het olod moet zodanig ingericht worden dat het mogelijk is om op allerlei manieren in te stappen, aan te sluiten, enzoverder. Wat dus absoluut uw ruimte beperkt om het inhoudelijk in te vullen. [...] Dus heel veel zaken liggen vooraf vast, waar je eigenlijk geen greep op hebt.*

### **De voorbereiding van visitaties en accreditatie (35,4%)**

De respondenten gaven aan dat de maatregelen in het kader van kwaliteitszorg, die rechtstreeks voortvloeien uit het Bologna-proces ook de werkdruk verhoogd hebben. Maar ze wijzen er op dat het veel verder gaat dan toegenomen werkdruk. Ook de autonomie die ze in die bijkomende taken hebben is ver te zoeken. Aan deze opdrachten zijn strenge voorschriften verbonden, aldus de respondenten.

*Je ziet dat bij die accreditatie en de visitaties en de IKZ die er aan vasthangt. De toenemende druk om te standaardiseren. Bijvoorbeeld door uw toetsbeleid los te koppelen van de lesgever. Of los te koppelen van eigenlijk het vak bijna... Dat dat heel veel autonomie prijsgeeft. En dat dat er ook voor zorgt dat mensen minder betrokken geraken op hun job.*

Ook is er een zekere vrees voor de gevolgen wanneer de docenten bij het maken van deze opdrachten zich niet strikt aan deze voorschriften houden.

*Maar dat is ook door die accreditatie hé, die verwachten zodanig veel zaken waardoor inderdaad uw autonomie ook... Je doet in uw vak of in uw olod niet meer wat je wil, want de accreditatie vindt dat de klemtoon op dit, op dat moet liggen. Of anders riskeer je een slechte evaluatie.*

### **Onaangepast gebruik van flexibiliseringsmogelijkheden (33,9%)**

Eerder werd de heterogeniteit van de studenten aangehaald. De vele verschillende trajecten zorgen er volgens de respondenten voor dat het voor de studenten zelf onoverzichtelijk wordt en dat de docenten vaak rekening moeten houden met hoever een student staat.

*Het zorgen dat er een onnoemelijk aantal trajecten zijn, zorgt er voor dat een pak studenten u individueel contacteren om te zien: 'hoe kan ik mijn traject doorlopen?'*

Ze tonen begrip voor waarom deze maatregelen ingevoerd zijn, maar vinden dat het flexibiliseringsdecreet hierin te verregaand is. Het gros van de studenten doorloopt geen modeltraject meer en daar moeten docenten vaak rekening mee houden.

*Ik begrijp hoe dat ontstaan is hoor. Want een jaar volledig moeten opnieuw doen, omdat je daar één vak in hebt dat niet lukt, dat is het ander extreem. Maar nu is dat doorgeslagen naar de andere kant en geven wij – bij wijze van spreken – onderwijs à la tête du client.*

### **Onvoldoende steun door leidinggevenden (23,4%)**

Op vlak van ondersteuning van de leidinggevende was er redelijk wat ontevredenheid. De respondenten lieten duidelijk blijken dat, in vergelijking met vroeger, deze ondersteuning er heel wat op achteruit gegaan is en zij zich meer zijn gaan bezighouden met resultaten en formaliteiten.

*Wat je wel merkt, los van de persoon en los van de evaluatie van de persoon van de opleidingsdirecteurs, heb ik toch sterk de indruk dat ook zij in heel veel circuits moeten meedraaien, waarbij het toch opvallend is hoe weinig tijd en energie er is om hun medewerkers te motiveren, hen te inspireren, te weten waar ze mee bezig zijn op een gewone manier.*

Hoewel enkelen de ondersteuning van de leidinggevende aan de persoon in kwestie toeschrijven, zijn de meesten het er over eens dat problemen op dit vlak doorgaans veroorzaakt worden door de veranderende verwachtingen die aan hen gesteld worden vanuit het onderwijsbeleid. Een van de respondenten gaf hier een heldere verklaring voor.

*De vraag is ook op welk niveau de leidinggevende dan uiteindelijk, binnen zo een context, wordt positief geëvalueerd. Je moet uw aantal studenten binnenhalen, je moet voldoen aan de visitatie, dus je moet aan kwaliteitszorg doen. Je moet dat allemaal kunnen tonen. Dus dat zijn blijkbaar zeer belangrijke dingen. Als dat allemaal belangrijke dingen zijn (uw budget enzovoort) dan lijkt het mij logisch dat je in verhouding met twintig jaar geleden relatief weinig tijd hebt om bezig te zijn met de pure ondersteuning en motivering van uw mensen.*

Een van de respondenten brengt dit ook in verband met de opgelegde fusie van hogescholen. Toen de scholen nog kleiner waren was het evidentier dat de docenten hun leidinggevenden beter kenden. Ze gaf een voorbeeld van een van haar collega's die al een tijdje op Artevelde werkte en iemand aanwees met de vraag 'Is dat onze directeur?'

### **Onvoldoende autonomie in het werk (8,0%)**

Zoals eerder aangehaald is de druk om te standaardiseren volgens de respondenten fors toegenomen. Dat weerspiegelt zich dan ook in de ruimte die de docenten krijgen om hun werk naar believen in te vullen.

*Dat uw autonomie serieus ingeperkt wordt op vlak van toetsen, examens, juridisering,... Dat zorgt dat je ook daarin in een veel strikter kader zit.*

*Op de duur wordt er bijna allemaal voorgeschreven hoe wij de dingen moeten verbeteren. [...] Maar daar heb je inderdaad het gevoel 'je bent uw autonomie kwijt'.*

Over het feit dat de voorschriften waar ze zich aan moeten houden toegenomen zijn, waren de meeste respondenten het eens. Een van hen omschreef het gevoel dat dit bij hem opwekte als volgt:

*Nuja, heel veel regeltjes en wetten, hoe je dat ook mag noemen. Die zijn er altijd maar meer waar wij ons moeten aan houden, en meer en meer heb je zo iets van 'ik zit in iets eng', iets dat versmald. Vroeger keek je zo en kon je verschillende dingen uitproberen. En nu worden die lijnen... Ik heb meer en meer het gevoel dat dat zo versmald wordt, dat je daartussen moet lopen.*

### **Andere ervaren knelpunten:**

Heel wat knelpunten die niet in de WERC-studie opgenomen zijn, maar wel aan bod kwamen in de focusgroepen vond ik toch de moeite om nog eens te vermelden. Ze zijn immers ook het gevolg van onderwijsbeleid. Een hiervan is de vermarkting van het hoger onderwijs. Vanuit het beleid moeten vaak resultaten voorgelegd worden en ook de financiering van de hogeronderwijsinstellingen is afhankelijk van het aantal studenten die men aantrekt.

*Alles moet in cijfers gezet worden. Dat zijn de economische principes die op de soft-sector worden toegepast hé. [...] Dat moet cijfers hebben en dat moet liefst winst maken. Waanzin eigenlijk. Dat dient daar niet voor hé.*

Een van de respondenten gaf aan dat die vermarkting en resultaatgerichtheid er voor zorgt dat het welbevinden van de docenten uit het oog verloren wordt.

*Dat is wel heel erg dat je heel uw leven in het onderwijs staat met hart en ziel en dat dat onderwijs u gekregen heeft tot een ding, waarbij je vaststelt van 'eigenlijk doen wij er niet meer toe, als lesgever.*

De scheefgetrokken verhouding studenten/medewerkers en een daling van het aantal voltijdse equivalenten ten opzichte van deeltijdse medewerkers, kwam ook hier en daar ter sprake. Voorts haalde een van de respondenten de communicatie die er is omtrent beleidsmaatregelen en hervormingen aan. Hij zou zich hier veel beter in kunnen vinden wanneer de toedracht ervan duidelijk is.

*Als ik persoonlijk zie waarom een verandering nodig is, dan kan ik mij daar ook veel beter in engageren. En ik denk dat dat ook te maken heeft met die democratische besluitvorming. Weten waarom de dingen zijn zoals ze zijn, waarom de verwachtingen zijn wat ze zijn. En dat is niet altijd duidelijk.*

## 6. Conclusie

In 4.3 werden de belangrijkste decreten en verklaringen onder de loep genomen. Wat meteen opvalt zonder het inhoudelijk te gaan bekijken, is dat het er veel zijn. De afgelopen twintig jaar zijn maar liefst zes verschillende decreten aangenomen die vernieuwingen en veranderingen introduceerden in de hogescholen in Vlaanderen. Wanneer we ze inhoudelijk gaan bekijken merken we dat deze decreten in grote mate gebaseerd zijn op de Bolognaverklaring, alsook de vele conferenties die er gaandeweg extra richtlijnen aan toevoegden.

De onderzoeken inzake arbeidskwaliteit die in 5.1 besproken werden verwijzen, naast het stijgend aantal studenten, dan ook naar deze veranderingen en vernieuwingen. Zowel naar de hoeveelheid als de inhoud ervan. We kunnen stellen dat sommige beleidsbeslissingen op Vlaams en Europees niveau een significante oorzaak zijn geweest van werkdruk en stress. De werkbaarheid in hogescholen is afgenomen, behalve op het vlak van welbevinden. De werkdruk en stress is de voorbije decennia sterk toegenomen, maar motivatieproblemen liggen over het algemeen lager dan het gemiddelde van de Vlaamse beroepsbevolking. Ook zijn in twintig jaar tijd de gemiddelde werkweken met maar liefst 6,5 uren toegenomen.

De focusgroepen van de vakbondsvertegenwoordigers van de Arteveldehogeschool bevestigden grotendeels wat de literatuur uitgewezen heeft. Ze bespraken de verschillende oorzaken van werkdruk en stress, en brachten deze veelal zelf met onderwijsbeleid in verband. Vooral op vlak van problemen met de werkdruk en autonomie gaven ze veel voorbeelden en in mindere mate over emotionele belasting en ondersteuning door de directe leidinggevende. Wat taakvariatie betreft zijn ze tevreden zolang dit hun autonomie niet aantast. Ze zijn begaan met de studenten en betreuren dat ze steeds minder tijd in hen kunnen investeren.

Naast de oorzaken van werkdruk die uit de WERC-studie naar voor kwamen, vermeldden ze nog enkele andere oorzaken. Zo leidt bijvoorbeeld ook de vermarkting van het hoger onderwijs en de focus op resultaten tot een hoger onderwijs waarbij het welbevinden en de ontplooiing van de docenten inboet aan belang. De onevenredige verhouding studenten/docenten doet de werkdruk toenemen en gaat ten koste van de kwaliteit van de begeleiding. Misschien een van de belangrijkste factoren is het tekort aan communicatie vanuit de beleidsmakers. Instellingen moeten vaak hervormingen doorvoeren, zonder al te veel omkadering. Docenten zouden zich waarschijnlijk makkelijker kunnen vinden in bepaalde veranderingen, wanneer duidelijk gemotiveerd wordt hoe studenten en docenten hier wel bij varen.



## 7. Aanbevelingen

### Aanbevelingen op beleidsniveau:

Als we de conclusies bekijken moeten vooral werkdruk, stress en autonomie aangepakt worden. De WERC-studie schuift ook enkele aanbevelingen naar voor waar de beleidsmakers rekening moeten mee houden. Een van de meest voor de hand liggende oplossingen is het substantieel verhogen van de financieringsenveloppe voor hogescholen. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Maar ook een herziening van de huidige toekenning door middel van financieringspunten zou een stap in de goede richting zijn. Met meer middelen kunnen immers extra docenten aangeworven worden, waardoor de werkdruk verdeeld wordt.

Zowel in de focusgroepen die in het kader van deze bachelorproef werden opgezet, als in de WERC-studie werd geponeerd oriënterende ingangsproeven te organiseren voor professionele bacheloropleidingen. Zo krijgen studenten meteen een indruk van de inhoud en het gewicht van de opleiding, zodat ze deze niet nodeloos aanvatten.

Een groot deel van de opdrachten zijn in piekmomenten geconcentreerd. Het terug uitbreiden van het aantal lesweken en zo de spreiding hiervan bevorderen, zou de werkdruk doen afnemen. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) De verregaande flexibilisering inperken zou ook een positieve invloed hebben op de werkdruk van docenten, zo moeten ze niet altijd bij alles wat ze doen rekening houden met de vele verschillende types studenten en wordt ook de bereikbaarheidsdwang verminderd. Dat er rekening zal worden gehouden met deze suggestie is echter quasi uitgesloten. Zo staat in de gedachtewissel over de werkdruk in het hoger onderwijs dat Fientje Moerman (Open-vld) ,lid van de commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, *huivert* bij het idee om de flexibiliteit binnen het hoger onderwijs in te perken, aangezien dit een overheidskeuze is geweest. (Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen, 2011)

Als antwoord op de vele regels die er de laatste jaren bijgekomen zijn, stellen Van den Berghe & Kirsch (2010) een vereenvoudiging van de regelgeving voor. Ook de grote hoeveelheid administratie die op de schouders van de docenten rust, kan efficiënter georganiseerd worden. In diezelfde lijn ligt het verlagen van de verantwoordingsplicht van hogescholen en docenten.

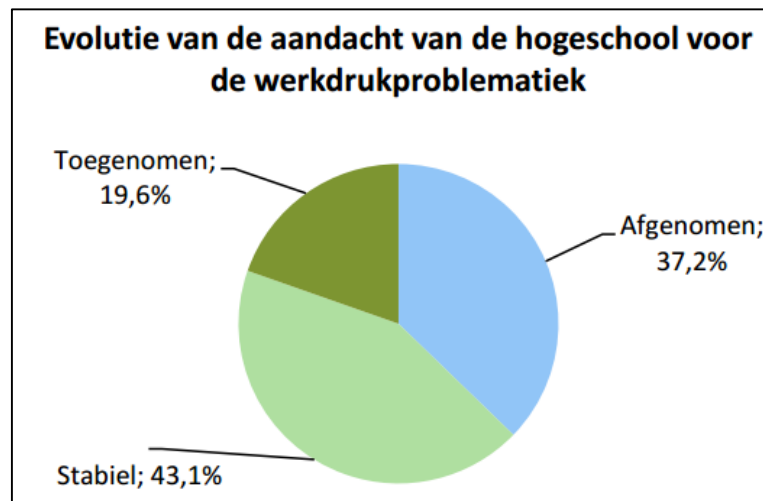
De volgende aanbeveling, met betrekking tot de snel opeenvolgende veranderingen werd gemaakt in de WERC-studie: “Na jaren van voortdurende nieuwe regelgeving durven we een status quo aan te bevelen, gekoppeld aan een uitdieping van de nu bestaande regelgeving.” (Van den Berghe & Kirsch, 2010, p. 78)

Ten slotte verdienen ook enkele opmerkingen uit de focusgroepen hier een plaats. Zo zijn het duidelijk communiceren van de redenen waarom hervormingen nodig zijn en een goede omkadering voor het personeel cruciaal.

### Aanbevelingen op hogeschoolniveau:

Om de kwalijke gevolgen van de beleidsveranderingen te temperen is het absoluut nodig dit op beleidsniveau aan te pakken. Dit neemt natuurlijk niet weg dat op het niveau van de hogescholen ook een en ander kan ondernomen worden.

Over werkdrukbeleid is reeds sprake in heel wat hogescholen. Maar wanneer hen gevraagd werd hoe hun instelling de voorbije vijf jaar ingezet heeft op een werkdrukbeleid zijn slechts weinig docenten ervan overtuigd dat dit toegenomen is.



Figuur 6: Ervaring van de docenten met het werkdrukbeleid van de hogeschool (Van den Berghe & Kirsch, 2010, p. 46)

Het is dus niet alleen belangrijk dat de directie van een hogeschool inzet op een werkdrukbeleid, maar dit ook laat blijken bij de docenten en hen hier inspraak in geeft. De uitwerking van een integraal werkdrukbeleid kan de werkdruk in toom houden. Hierin zijn vervat: “een haalbare taakbelasting, een gefaseerde aanpak van veranderingen en een evenwichtige taakverdeling.” (Bamps & Janssens, 2003, p. 18) Vooral een gefaseerde veranderingsaanpak is belangrijk. Zo worden docenten niet van de ene radicale hervorming in de andere gestort, maar kunnen ze er stelselmatig vertrouwd meer geraken. Onderzoek naar wat hogescholen ondernemen om werkdruk te verminderen heeft immers uitgewezen dat een planmatige en gefaseerde veranderingsaanpak helpt vermoeidheidsproblemen terug te dringen in hyperdynamische departementen. (Bamps & Janssens, 2003)

Ook hier kan een heldere communicatie en motivatie omtrent de veranderingen helpen om de overgang aanvaardbaar te maken. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) Voorschriften over het gsm- en e-mailgebruik van docenten kunnen de bereikbaarheidsdwang in de hand werken en de mogelijkheid moet de persoonlijke keuze bestaan zich meer op het doceren zelf toe te leggen wanneer andere opdrachten te overheersend blijken te zijn. Grote verlofperiodes kunnen ingekort worden, om het aantal lesweken te verhogen. Zo hebben de docenten meer lesmomenten voorhanden om de voorziene leerstof te kunnen geven.

Belangrijk hier nog bij op te merken is dat bovenstaande suggesties meer kans op succes maken wanneer ze in een integrale aanpak worden gegoten. Ad-hocoplossingen in hogescholen komen vaker voor, maar bewezen minder succesvol te zijn. (Van den Berghe & Kirsch, 2010)

### **Syndicale aanbevelingen**

Uiteraard kan er niet over arbeidskwaliteit gesproken zonder de vakbonden te vermelden. Dit is immers de core-business van hun werking. De onderwijsvakbonden die actief zijn in het hoger onderwijs zijn ACOD Onderwijs, de Christelijke Onderwijscentrale en het VSOA Onderwijs.

Naar aanloop van de verkiezingen van 2014 brachten zij met het gemeenschappelijk vakbondfront een memorandum uit waarin ze onder andere pleitten voor professionele autonomie en een

transparante en coherente regelgeving. Verder waren ze ook tegen een gesloten enveloppefinanciering, outputfinanciering en ondoordachte onderwijsvernieuwingen. (ACOD Onderwijs - COC - COV - VSOA Onderwijs, 2014)

Deze vakbonden zitten in talrijke sociaal overlegorganen. Zo maken ze deel uit van de Vlaamse Onderwijsraad, die adviezen uitbrengt over onderhandelingen die plaatsvinden bij voorontwerpen van decreet. Ook onderhandelen ze met de inrichtende machten van de onderwijskoepels en ondersteunen ze hun militanten in de hogescholen.

Op instellingsniveau kunnen de werknemersvertegenwoordigers met de directie overleggen over arbeidskwaliteit en maatregelen die deze kunnen bevorderen in de Hogeschoolonderhandelingscomités. De aanbevelingen voor hogescholen die hierboven beschreven staan zijn hiervoor een uitgangsbasis. Onlangs werd ook een tool ontwikkeld door het gemeenschappelijk vakbondsfront ABVV-ACV-ACLVB om werkbaar werk op niveau van de bedrijven (in dit geval hogescholen) aan te kaarten. Deze tool kreeg de naam Straffe Koppen, ze helpt militanten en delegees de situatie op de werkvloer te analyseren, en er door middel van een stappenplan verandering in te brengen.

Maatregelen voor oudere werknemers kunnen de werknemersvertegenwoordigers onderhandelen door middel van cao 104. Zo'n werkgelegenheidsplan voor oudere werknemers richt zich niet uitsluitend tot het beperken van de uitval van oudere werknemers, wat slechts symptoombestrijding zou zijn. Door middel van primaire preventie kan men het werk werkbaar houden voor iedereen gedurende gans de loopbaan. In hetzelfde kader kan men een loopbaan- en diversiteitsplan opstellen om het personeelsbeleid te versterken. Deze is in eerste plaats gericht op bepaalde doelgroepen, maar niettemin kan het ganse personeel van een school daar baat bij hebben.

Ten slotte is het belangrijk om, bij een bevraging, niet slordig met de resultaten om te springen, maar ze te koppelen aan een echte analyse. (Van den Berghe & Kirsch, 2010) En indien de onderhandelingen binnen de hogeschool geen vruchten afwerpen, kan alsnog geprobeerd worden dit op opleidingsniveau te verwezenlijken.

## 8. Bibliografie

- ACOD Onderwijs - COC - COV - VSOA Onderwijs. (2014). *Memorandum voor de nieuwe Vlaamse Regering*. ACOD Onderwijs - COC - COV - VSOA Onderwijs. Opgeroepen op mei 23, 2014, van <http://www.vsoa-onderwijs.be/sites/default/files/uploaded/MEMORANDUMGVF2014.pdf>
- Artikel 2, 10° van het decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen.* (2008). Brussel: Vlaams Parlement. Opgeroepen op mei 4, 2014, van <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13988>
- Artikel 2, 17° van het decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen.* (2008). Brussel: Vlaams Parlement. Opgeroepen op mei 4, 2014, van <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13988>
- Bamps, H., & Janssens, F. (2003). *Boeiend maar vermoeiend: Werkdruk en stress in Vlaamse hogescholen*. Brussel: Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen/ STV-Innovatie & Arbeid. Opgeroepen op april 21, 2014, van <http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/pdfpublicaties/492.pdf>
- Beunder, A., & Bos, W. (2012). Europa en het hoger onderwijs. *Europa in de praktijk*, pp. 15-18.
- Blommaert, J., Mutsaers, P., & Siebers, H. (2012). *De 360° werknemer*. Berchem: uitgeverij EPO.
- Bongers, N. (2013). *Werkdruk toegenomen*. Digitaal Universiteitsblad Utrecht, Utrecht. Opgeroepen op mei 15, 2014, van <http://www.dub.uu.nl/cartoon/2013/06/13/werkdruk-toegenomen.html>
- Bourdeaud'hui, R., & Vanderhaeghe, S. (2013). *Vlaamse Werkbaarheidsmonitor werknemers 2013*. Brussel: SERV - Stichting Innovatie & Arbeid. Opgeroepen op mei 15, 2014, van [http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/informatiedossier\\_loontrekkenden\\_2004\\_2007\\_2010%202013.pdf](http://www.serv.be/sites/default/files/documenten/informatiedossier_loontrekkenden_2004_2007_2010%202013.pdf)
- (2010). *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. Budapest: EHEA. Opgeroepen op mei 8, 2014, van [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010\\_conference/documents/Budapest-Vienna\\_Declaration.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf)
- Commissie voor Onderwijs en Gelijke Kansen. (2011, april 20). Gedachtewisseling over de werkdruk in het hoger onderwijs. België. Opgeroepen op april 9, 2014, van <http://docs.vlaamsparlement.be/docs/stukken/2010-2011/g1089-1.pdf>
- Commission of the European Communities. (1991). *Memorandum on Higher Education in the European Community*. Brussels. Opgeroepen op april 28, 2014, van <http://kritischestudentenutrecht.files.wordpress.com/2009/06/ec-memorandum-on-higher-education-1991.pdf>
- (2001). *Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education*. Praag: European Higher Education Area. Opgeroepen op maart 15 2014, van [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)

- De Kock, L. (2008, april 18). *Infosessie Financieringsdecreet*. Opgeroepen op mei 2, 2014, van kuleuven.ac.be:  
[http://www.kuleuven.ac.be/onderwijs/presentaties/20080418/infodag\\_financiering\\_Leuven\\_18april2008.pdf](http://www.kuleuven.ac.be/onderwijs/presentaties/20080418/infodag_financiering_Leuven_18april2008.pdf)
- europa.eu. (2010, april 9). *Het Bolognaproces: totstandbrenging van een Europese ruimte voor hoger onderwijs*. Opgeroepen op april 25, 2014, van <http://europa.eu/>:  
[http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11088\\_nl.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11088_nl.htm)
- Glorieux, I., Laurijssen, I., & Sobczyk, O. (2013). *De recente veranderingen in het hoger onderwijs van Europa en Vlaanderen*. Leuven: Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen. Opgeroepen op april 17, 2014, van  
[http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t2013\\_33.pdf](http://www.vub.ac.be/TOR/main/publicaties/downloads/t2013_33.pdf)
- (1999). *Joint declaration of the European Ministers of Education*. Parijs: European Higher Education Area. Opgeroepen op maart 11, 2014, van  
[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf)
- (1998). *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system*. Parijs: European Higher Education Area. Opgeroepen op april 18, 2014, van [ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be):  
[http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE\\_DECLARATION1.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf)
- KU Leuven. (2008, mei 21). *Het Leerkrediet: Infosessie*. Opgeroepen op mei 2, 2014, van kuleuven.be:  
<http://www.kuleuven.be/onderwijs/presentaties/infosessie%20leerkrediet%2021V2008.pdf>
- Lorenz, C. (2006). Van homo academicus tot homo economicus: Over de functieverandering van de universiteit in de 'kenniseconomie'. (A. Verbrugge, M. Verbrugge, G. de Jong, A. Klink, & T. Jansen, Red.) *Christen Democratische Verkenningen*, pp. 124-151. Opgeroepen op april 8, 2014, van  
<http://dare.ubvu.vu.nl/bitstream/handle/1871/10992/Homo%20academicus.pdf?sequence=1>
- Martens, T. (2009). *Gedachtewisseling Bologna-proces*. Brussel: Vlaamse Hogescholenraad. Opgeroepen op mei 6, 2014, van  
<http://www.vlaamsehogescholenraad.be/documenten/KONieuwsActiviteiten/20090423%20%20CObolognaprocesTMartens.pdf>
- Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - departement Onderwijs. (sd). *Studentengegevens*. Opgeroepen op april 9, 2014, van [Onderwijs.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be):  
<http://www.ond.vlaanderen.be/HogerOnderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/>
- Mortelmans, D. (2013). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- NVAO. (2014). *Nieuw accreditatiestelsel Vlaanderen*. Opgeroepen op april 24, 2014, van [nvao.net](http://www.nvao.net):  
[http://www.nvao.net/nieuw\\_accreditatiestelsel\\_vlaanderen](http://www.nvao.net/nieuw_accreditatiestelsel_vlaanderen)
- (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Leuven: EHEA. Opgeroepen op mei 6, 2014, van

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communique%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf)

- (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Londen: EHEA. Opgeroepen op april 28, 2014, van [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London\\_Communique18May2007.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf)
- Van den Berghe, w., & Kirsch, M. (2010). *Syntheserapport werkdruk van de lectoren in de Vlaamse Hogescholen*. Regeringscommissariaat van het Vlaams Hoger Onderwijs. Opgeroepen op april 21, 2014, van <http://www.vlaamsehogescholenraad.be/documenten/KONieuwsActiviteiten/werkdruk%20van%20de%20lectoren%20in%20de%20Vlaamse%20hogescholen%20%20syntheserapport.pdf>
- Van Petegem, P., & Imbrecht, I. (2010). *Wegwijs in het Vlaamse onderwijs: onderwijsorganisatie en -beleid in kaart gebracht*. Mechelen: Plantyn.
- Verbruggen, M. (2002). De Bolognaverklaring en het Europees onderwijsbeleid: enkele juridische kanttekeningen. *Onderwijsraad*, 29-55. Opgeroepen op april 18, 2014, van <http://www.onderwijsraad.nl/upload/documents/publicaties/volledig/europa.pdf>
- Verckens, A., Simons, M., & Kelchtermans, G. (2009). Welke overheid voor welk onderwijs? Een kritische studie van Vlaamse beleidsdocument. *Pedagogische studiën*, 86, 21-40. Opgeroepen op april 6, 2014, van [www.vorsite.nl/content/bestanden/ps\\_1\\_09\\_c\\_verckens.pdf](http://www.vorsite.nl/content/bestanden/ps_1_09_c_verckens.pdf)
- Verhoeven, J. (2009). De uitdagingen van het hogescholendecreet van 1994. Een terugblik. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 2008(6), 494-505. Opgeroepen op april 6, 2014, van [http://www.academia.edu/4970070/De\\_uitdaging\\_van\\_het\\_Hogescholendecreet\\_van\\_1994.\\_Een\\_terugblik](http://www.academia.edu/4970070/De_uitdaging_van_het_Hogescholendecreet_van_1994._Een_terugblik)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (sd). *Fusietabel*. Opgeroepen op april 16, 2014, van [ond.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be): <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/werken/studentadmin/fusietabel.htm>
- VLUHR - VLIR - VLHORA. (2014). *Memorandum*. Brussel: S' Jegers, Rosette & Vandewalle, Marc. Opgeroepen op maart 24, 2014, van <http://www.vlir.be/media/docs/Algemeen/memorandumuniversiteitenehogescholenverkiezingen2014.pdf>
- VVKHO. (2010). *Het Aanvullingsdecreet*. Opgeroepen op april 17, 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs: [http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3279363&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3279363&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- VVKHO. (2010). *Het Dienstverleningsdecreet*. Opgeroepen op april 14, 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs: [http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3279204&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3279204&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- VVKHO. (2010). *Het Financieringsdecreet*. Opgeroepen op april 19 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs: [http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3279900&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3279900&_dad=portal&_schema=PORTAL)

- VVKHO. (2010). *Het Flexibiliseringsdecreet*. Opgeroepen op april 17, 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs:  
[http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3279334&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3279334&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- VVKHO. (2010). *Het Hogeschooldecreet*. Opgeroepen op april 14, 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs:  
[http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3278871&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3278871&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- VVKHO. (2010). *Het Lerarendecreet*. Opgeroepen op april 19, 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs:  
[http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3280017&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3280017&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- VVKHO. (2010). *Het Structuurdecreet*. Opgeroepen op april 15, 2014, van Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs:  
[http://ond.vsko.be/portal/page?\\_pageid=1516,3279262&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://ond.vsko.be/portal/page?_pageid=1516,3279262&_dad=portal&_schema=PORTAL)
- VVS. (z.j.). *Een inleiding tot Sorbonne - Bologna - Prague Proces*. Vlaamse Vereniging van Studenten. Opgeroepen op mei 30, 2014, van <http://www.vvs.ac/files/Bologna%20Verklaring-200103-inleiding-standpunt-teksten.pdf>

## 9. Bijlagen

### 9.1. Bijlage 1: Cijfermateriaal hoger onderwijs gebaseerd op de Basis Statistische Tellingen (BST) van 2005 tot 2013

Academiejaar	Totaal aantal Studenten	Procentueel	Totaal OP'ers	Totaal VTE	Procentueel	Student/staff-ratio	Procentueel
2005-2006	105643	100,00	9476	7498	100,00	14,09	100,00
2006-2007	106014	100,35	9589	7543	100,60	14,05	99,75
2007-2008	108226	102,45	9745	7637	101,85	14,17	100,58
2008-2009	113971	107,88	10143	7811	104,17	14,59	103,56
2009-2010	117068	110,81	10284	7908	105,47	14,80	105,07
2010-2011	125611	118,90	10220	7812	104,19	16,08	114,12
2011-2012	132741	125,65	10134	7690	102,56	17,26	122,51
2012-2013	136153	128,88	10153	7688	102,53	17,71	125,70

Bron: Cijfergegevens Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap - departement Onderwijs. (sd). Studentengegevens. Opgeroepen op april 9, 2014, van [Onderwijs.vlaanderen.be](http://www.ond.vlaanderen.be): <http://www.ond.vlaanderen.be/HogerOnderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/>

De studentencijfers zijn die van 31 oktober van het betreffende academiejaar. De cijfers in verband met het onderwyzend personeel die van januari van het betreffende jaar.