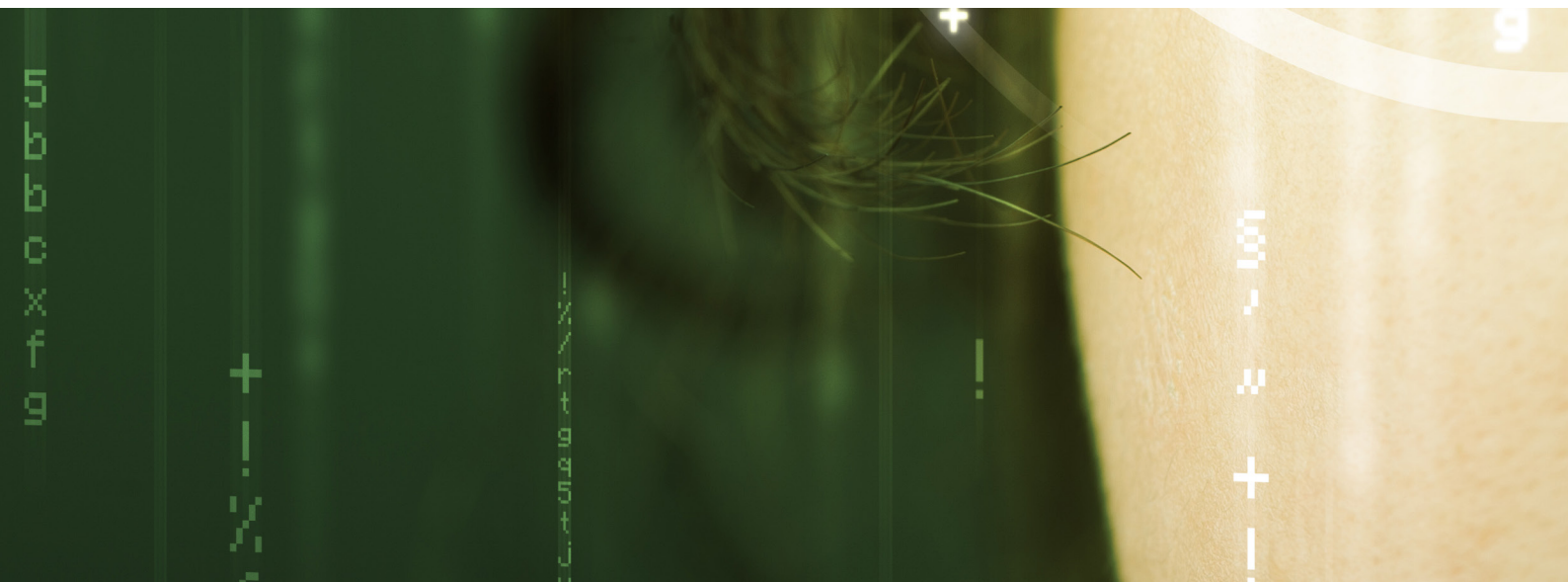




4D-congres 2023

Duurzaam, Doordacht en Democratisch
Digitaliseren!



INHOUD

Woordgebruik	4
Situering van het congressthema	6
Duidingstekst bij de 4D's van de titel van het congres	21
KRACHTLIJNEN EN ACTIEPUNTEN	31
Alfabetische lijst van technische termen en afkortingen	60
Bibliografie	67
Eindnoten	71

WOORDGEBRUIK

Om de leesbaarheid en de genderneutraliteit van de tekst te verhogen maakten we bij het redigeren van deze congresbundel de volgende keuzes:

1. Om in algemene zin naar een persoon te verwijzen, worden consequent de mannelijke voornaamwoorden *hij/hem/zijn* gebruikt. Dat neemt niet weg dat daarmee de verschillende genders worden bedoeld. Hetzelfde geldt voor het gebruik van de termen leerkracht, lerende, onderwijspersoneelslid ...
2. COC vertegenwoordigt personeelsleden die binnen onderwijs werkzaam zijn in alle niveaus en sectoren (gewoon en buitengewoon basis- en secundair onderwijs, hoger onderwijs, deeltijds kunstonderwijs, volwassenenonderwijs, basiseducatie en centra voor leerlingenbegeleiding) en in allerlei functies. Naar al die mensen verwijzen we met de term *onderwijspersoneel* (als collectief) of *onderwijspersoneelsleden* (als individuen). Alleen waar nodig hanteren we de opsplitsing onderwijzend en ondersteunend personeel. Het spreekt voor zich dat met de term onderwijspersoneelsleden steeds *gekwalificeerde* onderwijspersoneelsleden bedoeld worden.
3. Met de term *leerkracht* verwijzen we naar elk onderwijspersoneelslid met een lesopdracht, in alle onderwijsniveaus en -sectoren. We gebruiken de term dus veralgemenend voor kleuteronderwijzer(es), onderwijzer(es), leraar/lerares, docent(e), lector/lectrice. We gebruiken het woord leraar alleen in de vaste woordcombinaties lerarenopleiding, lerarentekort en zorgleraar, en in citaten.
4. Met de term *lerende* wordt verwezen naar (zowel jonge als volwassen) mensen die les volgen in alle onderwijsniveaus en -sectoren. We gebruiken de term dus veralgemenend voor peuter, kleuter, scholier, leerling(e), student(e), cursist(e).
5. We gebruiken de term *onderwijsinstelling* om te verwijzen naar zowel de concrete ruimte (het gebouw) als de organisatie die onderwijs aanbiedt of ondersteunt. De term kan dus verwijzen naar een basis- of secundaire school, hogeschool, instelling, centrum, academie, centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB), leersteuncentrum of internaat.
6. Met de term *vakbondsafgevaardigden* bedoelen we ook alle personeelsleden die verkozen zijn om COC te vertegenwoordigen in een onderhandelingscomité.
7. Met de term *professionalisering* bundelen we alle mogelijke vormen en methodieken (formeel en informeel, extern en intern, aanbodgestuurd en vraaggestuurd) waarmee je je competenties kan verbreden en verdiepen en die gebruikt worden in het kader van loopbaanlang leren.

Een alfabetische lijst met eerder technische termen en afkortingen is opgenomen in de bundel (p. 60). In de tekst zelf zijn die woorden bij hun eerste gebruik in de inleidende Situeringstekst, in de Duidingstekst bij de 4D's en in het deel met de Krachtlijnen en actiepunten met een * aangeduid.

SITUERING EN DUIDINGSTEKST

SITUERING VAN HET CONGRESSTHEMA

1. VIJF JAAR GELEDEN...

Vijf jaar geleden bogen we ons tijdens het congres ‘Geef ons beroep terug!’ (2018) over de uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving. Er werden prangende vragen gesteld als:

- Als kennis slechts een muisklik verwijderd is, verandert de opdracht van onderwijs en van het onderwijspersoneel dan?
- Als technologie een belangrijke rol speelt in ieders leven, welke plaats moet ze dan hebben in het schoolse curriculum?
- Kan en moet de school voorbereiden op een permanent veranderende samenleving?
- Moet onderwijs vertrekken van het verschil tussen mensen of ligt de kracht net in het aanspreken van mensen op hun gedeelde vermogen om te leren?
- Is doorgedreven maatwerk in onderwijs haalbaar en wenselijk?
- Is een gepersonaliseerd onderwijsaanbod verzoenbaar met het recht op een basisvorming voor iedereen?
- En vooral: wat doet dat allemaal met ons en met ons beroep?

Na een kritische analyse van het onderwijs anno 2018 (in de bredere context van de samenleving waardoor het gestuurd wordt), formuleerde het congres een sterk onderbouwde visie op onderwijs, onderwijspersoneel en onderwijsvakbonden en vertaalde die vervolgens in tien krachtlijnen (KL)¹:

KL 2018-1	COC wil een samenleving die voor vormend onderwijs kiest en die daarvoor voldoende middelen en een gepast regelgevend kader voorziet.
KL 2018-2	COC beklemtoont het belang van leergebied-, vak- en domeingebonden leerstof.
KL 2018-3	Klassikale vormen van leren brengen (jonge) mensen met verschillende interesses, noden en achtergronden samen rond gedeelde leerstof.
KL 2018-4	COC vertrekt van het recht op een brede basisvorming voor iedereen en gaat in tegen structurele ongelijkheid.
KL 2018-5	Onderwijspersoneel heeft recht op vertrouwen, tijd en ondersteuning om samen verantwoordelijkheid op te nemen.
KL 2018-6	Onderwijs verdient personeel met expertise en passie, met zorg voor en geloof in (jonge) mensen.
KL 2018-7	Professionele autonomie is de basis voor blijvend engagement.
KL 2018-8	Onderwijspersoneel verdient een personeelsbeleid dat afgestemd is op de eigenheid van onderwijs.
KL 2018-9	Onderwijs heeft bekwame directeurs nodig met oog voor de vormende opdracht van onderwijs en voor de ondersteuning van onderwijspersoneel.
KL 2018-10	COC is een gedreven vakorganisatie die zowel het belang van het onderwijspersoneel als het algemeen belang verdedigt.

(We zullen er in het vervolg van deze bundel nog geregeld naar verwijzen met de afkorting KL 2018).

We lanceerden op het congres van 2018 ook een nieuw beeld van ons onderwijspersoneel, een figuur

met een wereldbol in de hand

Het onderwijspersoneel ‘deelt’ de wereld ‘mee’ aan de nieuwe generatie, deelt de wereld met hen, opent nieuwe werelden voor hen, draagt zorg voor de wereld.

geblinddoekt

Het onderwijspersoneel werkt net als Vrouwe Justitia ‘zonder aanzien des persoons’, blind voor (voor)bestemming, status of positie. Niet gericht op de verschillen maar op de gelijkheid spreekt het alle (jonge) mensen die onderwijs volgen, aan op hun gedeelde vermogen om te leren.

met de hand op het hart

Het onderwijspersoneel werkt niet uit eigenbelang, maar dient het algemene belang, met een hart voor de wereld en voor (jonge) mensen, professioneel en in vertrouwen, vanuit het hart, trots op wat het doet. Met de hand op het hart, alsof het daar een gelofte over heeft afgelegd.

met naast zich een boekentas
met de letters COC

Het onderwijspersoneel kan zich bij het uitvoeren van zijn opdracht en roeping gesteund weten door COC.

De figuur prijkt op een COC-groene, cirkelvormige achtergrond vol voorwerpen die verwijzen naar het onderwijs en de klascontext: rekensommen en letterboeken, schaar en lijm, schrijfgierief en penseel, een wereldbol en glaswerk uit een chemielab, tekendriehoek en gradenboog, pijlen en diagrammen, sterretjes om te focussen, punaises om te fixeren, een tekstballon met vraagteken en een lampje van iemand die het licht ziet, een opgerold diploma en een bijbehorende afstudeerbaret ...

Eén gamma ontbreekt in het plaatje van de toen uitgetekende klascontext: geen spoor van ICT* of digitalisering*. In de congresbundel van 2018 komt het woord ‘digitalisering’ trouwens maar één keer voor, vergezeld van een negental vormen van het adjectief ‘digitaal’. Niet dat de digitalisering van het onderwijs toen nog niet was ingezet, integendeel, maar ze was toen nog minder prominent aanwezig. COVID-19 gaf haar, zoals algemeen geweten, een duwtje in de rug. Of liever, een ferme stoot.



2. (R)EVOLUTIE IN DE KENNISSAMENLEVING

In de voorbije vijf jaar zijn onze kennissamenleving en de taak van onderwijs daarin fundamenteel verder geëvolueerd. Digitalisering speelt daarin een cruciale rol. Laat ons echter eerst even een korte historische (terug)blik werpen op het begrip kennissamenleving en de evolutie daarvan.

Een kennissamenleving is een maatschappij waarin kennis (= het beschikken over geanalyseerde en gesynthetiseerde informatie) het fundament is voor ontwikkeling en vooruitgang. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld een agrarische samenleving, waar alles draait rond landbouw, of een industriële samenleving, waarin de industrie de motor is.

In een kennissamenleving is informatie de grondstof van alles. Kunnen omgaan met informatie om tot kennis te komen is dan ook een essentiële vaardigheid in een kennissamenleving. De basisdynamiek is communicatie: het (mee)delen van informatie. En om informatie (mee) te delen doet men een beroep op de communicatiemiddelen (media) of technologieën die voorhanden zijn. Informatie, communicatie en technologie vormen zo een onafscheidelijke trias: ICT.

De plaats waar die kennis verzameld en bewaard wordt, is in de loop van de geschiedenis geëvolueerd. Die evolutie wordt gemarkeerd door enkele keerpunten, een drietal revoluties. Aanvankelijk werd de kennis van een samenleving opgeslagen in de hoofden (het geheugen) van de leden van die samenleving. Of althans in de hoofden van diegenen die daarvoor uitverkoren waren: dorps hoofden, oudsten, priesters ...

En toen kwam er een eerste revolutie met de uitvinding van het schrift: kennis werd niet alleen meer intern (in ons hoofd) opgeslagen, maar ook extern (op steen, papyrus, perkament, papier). Een revolutie gaat meestal gepaard met protest: zo vertikten zowel de Griekse filosoof Socrates als onze eigenste Keltische druïden het ook maar één woord neer te pennen, want dan zou de kennis zich in het wilde weg kunnen verspreiden en zouden ze er alle controle over verliezen (en een deel van hun bestaansrecht, zeg maar hun job, kwijt zijn). De aantrekkingskracht van het nieuwe medium haalde echter de bovenhand.

Enkele eeuwen later was het weer zover: de boekdrukkunst zorgde ervoor dat de extern opgeslagen kennis in het Westen vanaf de vijftiende eeuw massaal (geografisch) verspreid, gemakkelijker bewaard en ruimer toegankelijk kon worden. Ook hier protest vanuit verschillende hoeken (voornamelijk machtsfactoren die hun controle over de beschikbare kennis wilden handhaven), maar wederom tevergeefs.

Een derde revolutie in de wereld van kennis is de digitale revolutie. Digitale technologieën zetten allerhande informatie om in digitale (d.i. binaire cijfer-)codes. Hun voordelen in vergelijking met analoge* technologieën zijn gekend: ze veroorzaken – ogenschijnlijk – (zo goed als) geen kwaliteitsverlies van de betrokken info, zijn gekenmerkt door een zeer hoge verwerkingssnelheid en zijn in staat ongelooflijke hoeveelheden informatie tegelijk te verwerken/op te slaan. De mogelijkheden om digitaal met informatie om te gaan lijken haast onbepaald.

3. DIGITALISERING

Dit omzetten van informatie naar een digitale vorm noemen we digitalisering. De term digitalisering heeft ook nog een tweede betekenis: ze wijst dan op het toenemende gebruik van digitale technologieën. Zo kan men spreken van de digitalisering van een procedure, de digitalisering van de administratie, de digitalisering van de samenleving, en ja, ook van de digitalisering van het onderwijs.

Hoewel de eerste stappen van de achterliggende technologieën reeds in de negentiende eeuw werden gezet, spreken we toch maar echt van digitalisering vanaf de tweede helft van de twintigste eeuw, en op grotere schaal pas vanaf het laatste kwart. We denken dan bijvoorbeeld aan de intrede van de computers voor persoonlijk gebruik ofte pc's (Apple II, 1977, en IBM Personal Computer, 1981), de geboorte van het wereldwijde web (world wide web ofte www, 1991), de ontwikkeling van de eerste smartphone (IBM Simon, 1992), de registratie van de zoekmachine Google (1998) ...

We kunnen dus stellen dat de digitale revolutie al zo'n vijftig jaar bezig is. En net als bij eerdere revoluties op het gebied van

kennis werden en worden ook bij de steeds snellere en ingrijpendere digitalisering van onze samenleving heel wat kritische vragen gesteld, onder andere inzake privacy, robotisering, verlies van controle, verminderde autonomie ... Er wordt ook gewaarschuwd voor wat digitale technologieën allemaal doen of ons laten doen, zonder dat we er ons bewust van zijn, niet het minst op het gebied van communicatie (media). Zo waarschuwde de Canadese filosoof en communicatiedeskundige Herbert Marshall McLuhan reeds in 1964 in het eerste hoofdstuk ('The Medium Is the Message') van zijn boek *Understanding Media: The Extensions of Man*, naar aanleiding van de snel evoluerende media:

“The medium is the message because it is the medium that shapes and controls the scale and form of human association and action. The content or uses of such media are as diverse as they are ineffectual in shaping the form of human association. Indeed, it is only too typical that the ‘content’ of any medium blinds us to the character of the medium.”

(“Het medium is de boodschap omdat het het medium is dat de schaal en vorm van menselijke associatie en actie vormgeeft en controleert. De inhoud of het gebruik van dergelijke media is even divers als ineffectief in het vormgeven van de vorm van menselijke associatie. Het is inderdaad maar al te typisch dat de ‘inhoud’ van om het even welk medium ons blind maakt voor de aard van het medium.”)

Maar het probleem van de onbewuste manipulatie is ook ruimer: bij het toepassen van heel veel digitale technologieën worden data verzameld. Op die data kunnen dan algoritmes* toegepast worden om ons handelen te analyseren (*people analytics*) en zelfs aan/bij te sturen. De nood aan een steeds scherpere en continu geactualiseerde GDPR* is duidelijk.

4. DE ROL VAN ONDERWIJS IN DE KENNISSAMENLEVING

In een kennissamenleving speelt onderwijs een cruciale rol. Die is dubbel. Enerzijds is het een van de taken van het onderwijs om de verworven kennis door te geven aan nieuwe generaties (en aldus te bewaren voor de toekomst), zodat ze ten volle kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven.

Anderzijds moet het onderwijs die nieuwe generaties ook de vaardigheden aanleren om zelf aan de verdere opbouw van die kennis bij te dragen. Een kennissamenleving floreert immers maar in de mate dat ze steeds nieuwe kennis verwerft en uitwerkt: ontwikkeling van talent en leervermogen, levenslang leren*, kennisontwikkeling en innovatie gaan er hand in hand. Vandaar het belang dat de kennissamenleving hecht aan vaardigheden als leren leren, probleemoplossend denken, samenwerken, creativiteit en ondernemingszin. De taak van het ontwikkelen van die vaardigheden vertrouwt ze in de eerste plaats toe aan het onderwijs.

Het onderwijs moet dus ‘mee zijn met zijn tijd’, wil het op een adequate manier die vaardigheden aanleren en lerenden voorbereiden op een rol in onze steeds maar sneller evoluerende kennismaatschappij. Anders gezegd: we moeten de evolutie van de kennismaatschappij op de voet volgen. Dat betekent dat ook in het onderwijs de digitalisering al een hele tijd geleden haar intrede heeft gedaan, eerst stapsgewijs, sinds 2020 ten gevolge van COVID-19 reuzensprongsgewijs, wat op Vlaams niveau onder meer uitmondde in een Digisprong*. Maar dat betekent ook dat men in het onderwijs exact dezelfde kritische vragen kan stellen aangaande vele aspecten van digitalisering als in de ruimere samenleving (zie § 3).

5. EEN STAPSGEWIJZE DIGITALISERING VAN HET ONDERWIJS

Zoals eerder al gezegd wordt van het onderwijs verwacht dat het mee evolueert met de maatschappij waarin het opereert. Zo neemt het ook volop deel aan het proces van digitalisering.

In de onderwijswereld is de term digitalisering volop in het nieuws gekomen tijdens de coronacrisis, alsof het onderwijsveld toen pas zijn eerste stappen zette vanuit de analoge in de digitale wereld. Dat was echter geenszins het geval.

Al enkele decennia lang vinden digitale technologieën uit de ruimere samenleving (dus niet speciaal voor onderwijs ontworpen) heel snel hun plaats in het onderwijs: tekstverwerkers (zoals Word) bleken een ideaal middel om cursussen uit te werken, met allerlei presentatieprogramma's (Powerpoint, Prezi...) en beamers konden lessen visueel gestructureerd worden, spreadsheets of rekenbladen (Excel) vonden hun weg in schooladministraties en werden gebruikt als puntenboek,

het internet verving gaandeweg encyclopedieën en atlassen, met digitale afbeeldingen (jpeg) illustreren we onze zelfgemaakte leermiddelen, we downloaden geluidsmateriaal (mp3) en filmpjes (mp4, YouTube) ... We beperken ons hier tot enkele voorbeelden van de meest verspreide digitale termen en middelen. In meer specifieke sectoren van het onderwijs (bijvoorbeeld in grafische, medische, technische ... opleidingen) heeft de digitalisering zich begrijpelijkerwijs sneller, ruimer en diepgaander uitgerold. Het onderwijsveld nam al deze digitale middelen als 'vanzelfsprekend' over vanuit de samenleving, niet alleen als gebruiksmiddel (want ook in de buitenwereld wordt dat allemaal gebruikt, waarom bij ons niet?), maar ook als lesonderwerp (we moeten de lerenden voorbereiden op de buitenwereld, de maatschappij waarin ze later hun (professionele) plaats zullen moeten innemen, we mogen geen digibeten afleveren als eindproduct).

Daarnaast werden er ook digitale technologieën ontworpen specifiek voor onderwijsdoeleinden: uitgeverijen werkten naast hun gedrukte leermiddelen steeds meer digitaal materiaal uit (van oefenmodules over digitale bordboeken tot volledig uitgewerkte digitale leerlingen- en leerkrachtenplatformen of leeromgevingen). Ook in de infrastructuur in het klaslokaal werd digitalisering heel zichtbaar: in steeds meer scholen werd het zwarte/groene krijtbord vervangen door een digibord (digitaal schoolbord) of smartboard. De twee laatste decennia kwamen er zelfs volledige schoolplatformen met modules allerhande om aan alle mogelijke noden van leerkrachten, lerenden, directies, ouders, scholen tegemoet te komen (Schoolonline, MyRo, Smartschool, Google Classroom ...): je kan er binnen een voor een school gecreëerde omgeving berichtjes sturen, les- en oefenmateriaal posten, individuele remediëringstrajecten inlassen, een agenda bijhouden, punten en aanwezigheden invoeren, een leerlingenvolgsysteem uitbouwen ... Ook voor schooladministratie en -organisatie werden speciale programma's uitgewerkt voor leerlingen- en personeelsadministratie, het opstellen van uurroosters ... (Informat, Untis ...).

Werden er bij de haast onopgemerkte introductie van digitale technologieën vanuit de ruimere samenleving nauwelijks of geen vragen gesteld, bij de speciaal voor het onderwijs ontworpen digitale technologieën zijn dat er des te meer. In de eerste plaats omdat het voornamelijk commerciële bedrijven zijn die zich daarop toeleggen (aanvankelijk met heel veel inbreng van leerkrachten en scholen, later steeds meer op zelfstandige basis) en zich uiteindelijk bijna heel de markt van de digitale leermiddelen en leeromgevingen hebben toegeëigend. Men spreekt in deze context wel eens van 'edupreneurs', 'entrepreneurs' ('ondernemers') op het gebied van 'education', dus in het onderwijsveld. Slechts een enkele leerkracht, school-ICT'er of school durft het aan zelf op basis van 'open source software'* (vrij beschikbare, vrij aan te passen en vrij te beheren software) een eigen digitale leer-/schoolomgeving op te zetten. Dat vergt inzet, tijd, energie, passie, geduld en vooral moed om te weerstaan aan de lokroep van de edupreneurs die het scholen allemaal 'kant-en-klaar' aanbieden (zij het dan wel vaak in de formule 'te nemen of te laten'). Maar de enkelen die het doen, tonen aan dat het kan.

De commercialisering van leermiddelen is natuurlijk niet nieuw (denk maar aan het commercieel uitgeven van handboeken), maar door de digitalisering gaat het om een niet te overziene schaalvergroting, waarbij een hele resem vragen rijzen: willen we – en zo ja, in welke mate – voor zoiets belangrijks als leermiddelen, leeromgevingen, leerlingenvolgsysteem of communicatie afhankelijk zijn van externe commerciële partners? Aanvaarden wij het dat zij de presentatie van de leerinhouden (weliswaar op basis van de leerplannen) en de leermethodes bepalen? Welke data (niet alleen persoonsgegevens, maar ook gegevens over ons handelen) houden zij bij van iedereen die hun technologieën gebruikt? Welk financieel verdienmodel zit daarachter en zijn wij bereid eraan bij te dragen? Waar ligt de grens tussen 'pragmatisch gebruikmaken van digitale technologieën in functie van de onderwijsdoelstellingen' en 'ons zomaar door externen digitale technologieën laten opdringen waarover we zelf geen controle meer hebben'?

Ook vanuit de hoek van de pedagogische wetenschappen worden vragen gesteld: beseffen we wel wat digitale applicaties – hoe praktisch ze op het eerste gezicht ook mogen lijken – allemaal doen, en vooral ons 'doen doen'? Beseffen we voldoende dat ons denken en doen, zowel van leerkrachten als van lerenden, achter de digitale schermen beïnvloed of gestuurd worden door allerlei algoritmes waarop we geen vat hebben?

“Een andere angst luidt als volgt: WETEN WE ZEKER DAT DIT GEEN TECHNOLOGISCHE REVOLUTIE IS, DIE ZOMAAR BLINDELINGS EEN ANTROPOLOGISCHE METAMORFOSE OPLEGT, ZONDER ENIGE CONTROLE? We hebben instrumenten gekozen, en die bevallen ons; maar heeft iemand er wel aan gedacht om een preventieve inschatting te maken van de invloed die het gebruik daarvan zal hebben op onze manier van zijn, misschien op onze intelligentie, in extreme gevallen op ons besef van goed en kwaad? Gaat er een bepaald plan voor de mensheid schuil achter al die ideeën van types als Gates, Jobs, Bezos, Zuckerberg, Brin en Page, of zijn het alleen maar briljante businessplannen die onwillekeurig, en een beetje op goed geluk, een bepaalde nieuwe mensheid opleveren?”

(Alessandro Baricco, 2019)²

6. EN TOEN KWAM CORONA: HET ONDERWIJS SPRINGT DIGITAAL!

De digitale evolutie die zich al enkele decennia stapsgewijs had uitgerold in ons onderwijs, werd in maart 2020 bruusk op scherp gesteld en in versneld tempo bijgestuurd door de COVID-19-pandemie. Op 12 maart kondigde de Nationale Veiligheidsraad onder de toen nog ontslagnemende regering Wilmès aan dat alle ‘lessen op de scholen opgeschort’ werden vanaf maandag 16 maart. Twee dagen later trad ook een verregaande lockdown van grote delen van onze samenleving in. Onze maatschappij, heel de wereld, schakelde in overlevingsmodus.

Ook in het onderwijs stond alles even stil: de lessen op de scholen werden opgeschort. Bedoeld was: geen contactonderwijs* meer *in situ* op de scholen. Anders gezegd: leerkrachten en lerenden mochten zich niet meer dagelijks fysiek naar hun school begeven om daar gezamenlijk onderwijs te geven of te volgen. Dat betekende niet dat er geen les meer moest gegeven worden. Leerkrachten werden verondersteld vanop afstand (van bij hen thuis) verder hun leerlingen (thuis) zoveel mogelijk te blijven lesgeven en op te volgen. Afstandsonderwijs* dus.

Afstandsonderwijs was niet nieuw. Het was voorheen echter beperkt tot heel specifieke groepen. Zo waren er al verschillende vormen van schriftelijk onderwijs (waarbij cursisten per post of e-mail lessen ontvingen en taken moeten maken, volgens hun eigen ritme), Bednet (waarbij zieke leerlingen van thuis of in het ziekenhuis de lessen van hun klasgroep digitaal kunnen volgen) en ‘blended learning’* (waarbij contactonderwijs afgewisseld/voorbereid/ondersteund wordt door e-learning thuis). Ook in het volwassenenonderwijs was gecombineerd* onderwijs (combinatie van contact- en afstandsonderwijs ‘via media’) al decretaal vastgelegd in 2008.

Afstandsonderwijs werd tijdens de lockdown van toepassing voor alle lerenden en leerkrachten, met slechts enkele dagen om dat voor te bereiden. Sommige leerkrachten (zeker van basisscholen in kleinere gemeenten) gingen van huis tot huis om hun leerlingen persoonlijk op te zoeken, uitleg en taken te geven, en vooral om er voeling mee te behouden. Maar het gros van ons onderwijs schakelde over op digitaal afstandsonderwijs. Niet alle onderwijsinstellingen, niet alle leerkrachten waren daar even goed op voorbereid. In sommige scholen had men al vroeger geëxperimenteerd met digitaal onderwijs*, maar in de meeste scholen had men er nog geen kaas van gegeten. Er was ook nooit eerder op zo’n grote schaal nood aan geweest.

Leerkrachten tastten af wat ze kenden, konden, durfden. Sommigen plaatsten in eerste instantie hun cursussen, powerpoints, oefenbundels, filmpjes digitaal op hun leeromgeving en vroegen hun leerlingen om de stof thuis zelfstandig te verwerken. Voor vragen konden ze berichtjes sturen. Al gauw bleek dat niet ideaal: extra uitleg vragen of geven via e-mail verliep heel stroef, uren achter je computer zelfstandig het geposte materiaal verwerken was voor heel wat leerlingen – begrijpelijkerwijs – dodelijk saai en demotiverend. Ondertussen werd op schoolniveau halsoverkop onderzocht wat de mogelijkheden waren van het digitale schoolplatform en van commerciële vergader-/video-/teleconferentie-software om toch maar digitaal les te kunnen geven. We zoomden, meetten en teamsten erop los. Het ging: we konden ‘live’ lesgeven, uitleg en remediëring geven, communiceren en contact houden met onze leerlingen. We leefden weer even in de illusie van contactonderwijs. Het gebruik van het woord ‘live’ is veelzeggend voor de COVID-19-periode: grote delen van het leven, ook van het onderwijs, speelden zich online af, waren helemaal gedigitaliseerd, maar werden toch als ‘live’ bestempeld. Deze versnelde digitalisering (mogen we spreken van een tweede digitale revolutie, niet zozeer omwille van nieuwe digitale uitvindingen, maar wel wegens de bruuske schaalvergroting van de toepassing ervan?) ging echter gepaard met heel

prangende vragen en constatering, waarvoor we tijdens de coronapandemie te weinig tijd hadden om er diepgaand over te reflecteren en antwoorden op te zoeken. We sommen er maar enkele op:

- Technisch gezien waren heel wat onderwijsinstellingen, leerkrachten en lerenden niet uitgerust voor digitaal onderwijs: zo beschikten niet alle lerenden (en wellicht ook niet alle leerkrachten) over de nodige hard- en software of een stabiele internetverbinding.
- Zo leerden we veel bij over de sociale en financiële toestand van onze lerenden, waarmee we ons op het delicate terrein van de privacy waagden. Op de privacy botsten we ook als we onze lerenden vroegen hun camera aan te zetten om toch maar een minimum aan zichtbaar contact met hen te kunnen hebben.
- Onderwijsinstellingen en leerkrachten wisten niet welke *tools** er beschikbaar waren voor digitaal afstandsonderwijs en moesten halsoverkop beslissen voor de ene of de andere. Er bleken trouwens nauwelijks *tools* voorhanden die specifiek voor digitaal onderwijs ontworpen waren. En een videoconferentie is toch fundamenteel verschillend van een les? Zo bleek het afwisselen van werkvormen (klassikaal* lesgeven, per twee of in groepjes werken, dan weer samenkomen) niet zo evident.
- Leerkrachten waren ook niet voorbereid noch opgeleid om (langdurig) digitaal les te geven.
- We vertrouwden leerkrachten, lerenden en ons lesgeven toe aan allerlei commerciële software zonder precies te weten hoe die met onze data omging.
- En alle inspanningen ten spijt, blijkt achteraf dat we toch niet hebben kunnen verhinderen dat er bij heel wat lerenden sprake is van leer- en/of ontwikkelingsachterstand. Toekomstig onderzoek zal moeten uitmaken hoe groot die achterstand precies is en wat er de precieze gevolgen van zijn, maar het is nu al duidelijk dat digitaal onderwijs, in de vorm zoals we het noodgedwongen hebben uitgerold tijdens de coronalockdown, als noodoplossing best functioneerde, maar geenszins een valabel alternatief is voor contactonderwijs. Vraag is dus of (en zo ja hoe) we met digitaal onderwijs even goed de leerdoelstellingen kunnen bereiken.
- En wat doet digitaal onderwijs met ons fysiek, psychisch/mentaal en sociaal welzijn, zowel dat van lerenden als van leerkrachten? En wat heeft dat dan weer als impact op ons lesgeven en les volgen?
- Hoe kunnen we de grens tussen werk- en persoonlijke tijd bewaken als we thuis werken of een ‘ping’ op onze smartphone op elk moment van de dag kan aangeven dat er ons ergens werk te wachten staat?
- En wat met de invulling van de job van leerkracht? Zo wijzen heel wat pedagogen op het belang van de directe instructie en van het directe contact tussen leerkrachten en lerenden, wat lijnrecht staat tegenover het concept digitaal afstandsonderwijs.

“Biedt afstandsonderwijs voldoende mogelijkheden om die sturende rol van leraren [d.i. tonen, argumenten, instructies geven, bevragen, observeren, bijsturen, bemoedigen, herhalen, discussies organiseren] ten volle te benutten?

In *optima forma* is het antwoord: ja, via afstandsonderwijs, zowel synchroon als asynchroon, is het voor de docent mogelijk om al die taken uit te voeren. Maar het is niet *in optima forma*. Een eerste probleem is dat leerlingen bijvoorbeeld tegelijk bezig zijn met wat ik *weapons of mass distraction* noem: smartphones, laptops met internet ... Bij contactonderwijs kan een docent zeggen: ‘Doe je tablet of smartphone weg!’ of ‘Geef het aan mij’. (...) Bij contactonderwijs kan de docent daar iets aan doen.

Een tweede probleem is dat leerlingen niet goed in staat zijn om zichzelf te sturen. (...) Ze zeggen zelf: ‘Ik mis de docent in mijn nabijheid, die over de schouder kan kijken, die naar me toe kan lopen, die me kan sturen, die me vertelt wat ik kan doen en wanneer ik het moet doen.’ ”

(Interview met prof. dr. em. Paul Kirschner, pedagoog, *Brandpunt*, 48/7, april 2021, p. 9)

“Ik denk dat het lesgeven door en door een fysieke activiteit is, of is geweest. Je hebt leerkrachten die hun boeken aan de kant smijten, je hebt leerkrachten die hun boeken met de grootste zorg opbergen. Die lichamelijke dimensie van het lesgeven, hoe een leraar zich fysiek gedraagt, de routines, de gebaren, de toon ... die doen er allemaal toe. Dat zijn tekenen van zorg voor het eigen vak.

Er bestaat natuurlijk ook heel wat cognitief psychologische literatuur die erop wijst dat die fysieke dimensie van het lesgeven belangrijk is om het leren, als cognitieve operatie, effectief te ondersteunen. Dat is ook belangrijk, maar niet het punt dat ik hier wil maken. Mij gaat het erom dat leraren doorheen de fysieke

dimensie van lesgeven, tonen dat de leerstof voor hen belangrijk of betekenisvol is. Dat is heel moeilijk wanneer je zit te staren naar een scherm waarin iemand opgesloten zit. Je kan alleen maar zijn hoofd zien. Of helemaal geen leraar. En we weten intussen allemaal hoe vermoeiend dat is.”

(Interview met prof. dr. Joris Vlieghe, pedagoog, *Brandpunt*, 48/9, juni 2021, p. 8)

- En ten slotte rijzen er in een dergelijke verander(en)de context ook vragen over jobtevredenheid: hoe beïnvloedt de steeds verdergaande digitalisering van het onderwijs de tevredenheid van elkeen die in het onderwijs werkt tijdens het uitoefenen van zijn taak?

Het onderwijs was er op 16 maart 2020 misschien niet op voorbereid, maar is er toch voor gegaan, *all the way*. Het is onder zware tijdsdruk gesprongen. Digitaal gesprongen. De Digisprong was een feit. Maar nu moet er grondig gereflecteerd en geëvalueerd worden: wat nemen we mee naar de toekomst, wat best niet?

Op onze COC-webinar over afstandsonderwijs op 12 februari 2021 beoordeelden de drie sprekers op een opvallend gelijklopende manier het (digitale) afstandsonderwijs tijdens de coronacrisis:

“Waar we de afgelopen tijd [= tijdens de coronacrisis] mee te maken hadden, noem ik ‘noodgedwongen doceren op afstand’. In het Engels noemen ze het *emergency remote teaching*.

Ik vergelijk dat vaak met het verschil tussen een goed academisch ziekenhuis en een veldziekenhuis in een ramp- of oorlogsgebied. Het afstandsonderwijs van bijvoorbeeld de Open Universiteit [Nederland] of de Britse Open University is te vergelijken met een academisch ziekenhuis: alles is goed voorbereid, er worden plannings gemaakt, alle apparatuur is aanwezig, er zijn specialisten die in de coulissen staan bij het opzetten van het onderwijs en we kunnen ervan uitgaan dat ze met alle eventualiteiten kunnen omgaan. Wat we nu hebben meegemaakt, is noodonderwijs op afstand. Het is een veldziekenhuis. Daar hebben we docenten die bezig zijn om te zorgen dat het leren niet sterft, net zoals een arts in een veldziekenhuis ervoor zorgt dat een patiënt of slachtoffer niet doodgaat.”

(Interview met prof. dr. em. Paul Kirschner, pedagoog, *Brandpunt*, 48/7, april 2021, p. 8-9)

“Het laatste jaar heeft duidelijk aangetoond dat de onderwijssector allerminst klaar was (en is) voor een volledige digitale *switch*. En, voor de goede orde: dat is geenszins een verwijt. De coronacrisis heeft een soort educatieve ‘noodtoestand’ gegenereerd die scholen niet het hoofd konden bieden zonder beroep te doen op zogenaamde ‘broker organisaties’. Dat zijn nieuwe spelers in het onderwijsveld die met hun digitale expertise een brug vormen tussen de overheid en scholen. Vroeger kwam die rol misschien exclusief de koepels toe, maar vandaag de dag zijn organisaties als Fourcast for Education en Signpost simpelweg onontbeerlijk om iets als afstandsonderwijs mogelijk te maken. Scholen hebben hiervoor eenvoudigweg niet de middelen en de nodige knowhow. En wat de overheid betreft: die blijft hier erg op de vlakte.”

(Interview met prof. dr. Mathias Decuyper, pedagoog, *Brandpunt*, 48/7, april 2021, p. 15)

“Daarnaast wil ik beklemtonen dat het COVID-afstandsonderwijs een noodoplossing was, waar alle leerkrachten zich met hart en ziel hebben ingegooid. Het was er in tijden van crisis. In veel gevallen was het niet meteen een schoolvoorbeeld van wat men met digitaal onderwijs wil en zelfs kan bereiken. Dat blijkt al uit de enorme leerachterstand die gerapporteerd wordt, maar ook uit de negatieve impact die het had op het welzijn en de mentale gezondheid van leerlingen, leerkrachten, directies en iedereen die bij het onderwijs betrokken was.”

(Interview met dr. Evelien Timbermont, jurist, *Brandpunt*, 48/7, april 2021, p. 16)

7. VERDERE DIGITALISERING IN HET SPOOR VAN CORONA

Tijdens de coronacrisis was uit verschillende hoeken kritiek te horen op de achterstand van onderwijs op het gebied van digitalisering. Uit het vorige hoofdstukje mag duidelijk zijn dat er vóór de pandemie al wel degelijk heel wat gedigitaliseerd was in ons onderwijs. Dat we niet voorbereid waren om volledig digitaal te gaan, is een feit, maar dat was de maatschappij als geheel ook niet. Zo moest ook in heel veel bedrijven en handelszaken overhaast een digitale oplossing gevonden worden voor de dreigende stilstand.

Daarnaast is ook duidelijk gebleken dat het onderwijs wel degelijk bereid én in staat was om in een razendsnel tempo over te schakelen op de digitale technologieën die voorhanden waren om een basisvorm van digitaal afstandsonderwijs op te zetten. Zoals de experts in het vorige hoofdstuk aangaven, was dat soort digitaal onderwijs een in een crisistijd aanvaardbare noodoplossing, maar geenszins voor bestendiging vatbaar. Om écht digitaal onderwijs te kunnen opstarten, moeten we eerst grondig nagaan waaraan digitaal onderwijs moet voldoen, welke technologieën ervoor nodig zijn en of die al voorhanden zijn, welke opleidingen leerkrachten ervoor nodig hebben, over welk materiaal zowel leerkrachten als lerenden moeten beschikken ... Een grondige evaluatie van het corona-afstandsonderwijs en het reeds langer bestaande afstandsonderwijs in het volwassenenonderwijs kan daartoe een eerste aanzet zijn.

Op lokaal schoolniveau werden al tijdens de coronacrisis bepaalde digitale 'nieuwigheden' als positief ervaren en uitte men de wens om die ook in het post(?)coronatijdperk te behouden. Het onderwijs deelt die ervaringen trouwens met de ruimere samenleving, die van bepaalde elementen die tijdens de coronacrisis werden ingevoerd, ook wel het voordeel inziet (zo kunnen bijvoorbeeld het afwisselen van thuis- en kantoorwerk en hybride vergaderen leiden tot een betere onderlinge afstemming van persoonlijk en beroepsleven, minder tijdsverlies, grotere efficiëntie). Op scholen wordt dan gedacht aan hybride vergaderen of (avondlijke) klassenraden en vergaderingen (afwisselend) online houden. Bij andere dingen werden vanop de (leerplicht)onderwijswerkvloer en vanuit de pedagogie al meteen grote vraagtekens gezet, bijvoorbeeld bij het digitale afstandsonderwijs.

In de nasleep van de coronacrisis zijn er ook van overheidswege al enkele stappen gezet om de verdere digitalisering van ons onderwijs voor te bereiden. We vermelden er hier enkele, zonder exhaustief te willen zijn.

Na de digitale sprong van het Vlaamse onderwijsveld lanceerde ook de Vlaamse minister van Onderwijs, gealarmeerd door de ICT- en digitale tekortkomingen die tijdens de coronacrisis aan het licht kwamen, zijn Digisprong (vanaf 2021). Zo worden er gedurende twee jaar financiële middelen gegeven aan de scholen van het leerplichtonderwijs om de leerlingen toegang te geven tot een ICT-*device* (€25 per leerling uit het kleuter- & basisonderwijs tot het 4de leerjaar; €290 per leerling uit het 5de & 6de leerjaar basisonderwijs; €510 per leerling uit het secundair onderwijs). Daarnaast voorziet de Digisprong ook in ondersteuning van het ICT-schoolbeleid, ICT-opleidingen voor leerkrachten en is er een kennis- en adviescentrum Digisprong opgericht om de 'digitale transformatie'* in alle scholen te ondersteunen en met advies te helpen uitwerken.

In cao XII werden ook financiële middelen voorzien om alle leerkrachten van een ICT-*device* (in de pers wel eens vereenvoudigd tot 'laptop') te voorzien (€510 per leerkracht), overeenkomstig wat al veel langer in het decreet* rechtspositie* gestipuleerd staat ('Schoolbesturen zijn verantwoordelijk om alle leerkrachten te voorzien van het materiaal dat nodig is om hun job uit te oefenen.').³ Daarnaast krijgen leerkrachten ook een forfaitaire internetvergoeding (€240 per jaar).

Uit de inzet van deze middelen blijkt duidelijk dat de Vlaamse regering resoluut wil verdergaan op het pad van de digitalisering van ons onderwijs.

8. VAN DIGITALISERING NAAR DIGITALE TRANSFORMATIE?

Het digitale is niet meer uit ons leven weg te denken. Ook niet uit het onderwijs. Zoveel is duidelijk. Met de digitalisering van sommige onderwijstaken (bijvoorbeeld het berekenen van resultaten) zijn we heel gelukkig, bij die van andere (zoals digitaal onderwijs en digitale evaluatie) stellen we ons vragen.

De digitale trein is echter nog lang niet van plan te stoppen. In onder andere de bedrijfswereld en de academische wereld heeft men al een volgende stap gezet op het pad van de digitalisering: de digitale transformatie. Men maakt er een onderscheid tussen:

- *digitalisering* (*stricto sensu*; in het Engels: ‘digitisation’): het digitaal omzetten van iets dat aanvankelijk analoog was; anders gezegd: een digitale versie maken van iets dat al niet-digitaal bestaat;
- *digitale transformatie* (in het Engels: ‘digitalisation’): men vertrekt niet meer van iets analogs om dat om te zetten naar iets digitaals, maar vanaf stap één wordt gewerkt en gedacht vanuit een digitaal kader; er wordt dus een volledig digitaal proces opgezet zonder dat er nog iets analogs bij komt kijken. De toepassingen van de razendsnelle ontwikkeling van AI* (Artificial Intelligence/Artificiële intelligentie*) en NLP (Natural Language Processing) lijken op dit gebied haast ongelimiteerd.

Voor het onderwijs kunnen we dat onderscheid als volgt illustreren:

- *digitalisering* (in de hier net boven vermelde strikte zin van het woord):
 - van het analoog noteren en verwerken van afwezigheden is in de meeste scholen al een tijdje geleden een digitale omzetting gemaakt: de afwezigheden worden handmatig (dus nog analoog) ingevoerd in een programma, worden vervolgens met dat programma digitaal verwerkt en digitaal doorgegeven (bijvoorbeeld aan het ministerie van Onderwijs); meldingen aan ouders en CLB gebeuren in heel wat scholen wel nog analoog (via de telefoon);
 - heel wat leerkrachten zijn al lang bezig met delen van hun (analoge) lessen (met teksten, theorie, oefeningen op papier) en toetsen digitaal om te zetten (bijvoorbeeld digitale oefeningen of toetsen, waarin leerlingen echter hetzelfde moeten invullen als op papier, vaak ook al digitaal ‘verbeterd’). Zo waren heel wat van onze ‘digitale’ lessen in coronatijd in feite het resultaat van digitalisering van onze analoge lessen van vóór corona.
- *digitale transformatie*:
 - de administratie van afwezigheden kan in theorie volledig digitaal gebeuren: leerlingen klokken in met een persoonlijke badge/vingerafdruk/irisscan; hun aanwezigheid wordt volledig digitaal verwerkt, de afwezigheden worden automatisch gemeld aan het ministerie, aan ouders en aan klastitularis, zorgleraar, directie of CLB wanneer nodig. Er komt niets analogs (en dus ook geen menselijke tussenkomst, in de letterlijke en vaak ook figuurlijke betekenis van het woord ‘menselijk’) meer bij kijken. Op dezelfde manier kan ook de administratie rond opvang en warme maaltijden, net als het opstellen van uur-, examen- en lokaalbezettingsroosters volledig digitaal gebeuren;
 - een les of lessenkast kan volledig digitaal geconcipieerd en uitgewerkt worden (dus niet op basis van een eerst analoog uitgewerkte lesvoorbereiding), met online filmpjes, differentiërende digitale oefenreeksen met digitale evaluatie en digitale feedback; of er kan een mix komen van digitaal (afstandsonderwijs online) en analoog (contactonderwijs *on campus*), de zogenaamde ‘blended learning’.
 - ook kennis en vaardigheden van leerlingen evalueren kan strikt genomen volledig digitaal uitgewerkt worden: toetsen worden opgesteld via een digitale *tool*, met allerlei digitale vraag- en antwoordmogelijkheden, resulterend in een digitale evaluatie met digitale feedback.

PRAKTISCHE AFSPRAAK: In het onderwijs lijkt de term ‘digitale transformatie’ (nog?) helemaal niet ingeburgerd, ook al is het duidelijk dat ook daar dezelfde evolutie naar een ver(der)gaand digitaal uitwerken van taken en opdrachten is ingezet. In het vervolg van deze congresbundel blijven we gemakshalve de term digitalisering gebruiken om zowel te refereren aan de digitale omzetting van een reeds bestaand analoog proces als aan de digitale transformatie.

De trein van de almaar verdergaande digitalisering raast ook in het Vlaamse onderwijs door. Naast het (volgens sommigen overhaaste en onvoldoende diepgaande) bijsturen van de tekortkomingen die in het recente (corona)verleden naar boven kwamen, zijn er al nieuwe stappen gezet in de digitalisering van het onderwijs. Op 24 maart 2023 werd het *Decreet over het hybride onderwijs in het secundair onderwijs* goedgekeurd, waardoor het aandeel van ‘interactief afstandslernen’* (digitaal afstandsonderwijs) nu wettelijk is vastgelegd op maximaal twintig procent in de eerste graad en het onthaaljaar, dertig procent in de tweede graad; veertig procent in de derde graad van het secundair onderwijs (per structuuronderdeel op schooljaarbasis).

Volgens sommige onderwijsactoren is dat echter heel voorbarig, aangezien er nog geen grondige evaluatie is gemaakt van de huidige stand van zaken van de digitalisering van ons onderwijs. Zo zijn er volgens prof. dr. em. Kirschner zoveel randvoorwaarden verbonden aan de integratie van afstandsonderwijs als een volwaardige component in het secundair onderwijs (naar een digitale transformatie in het onderwijs?) “dat het op dit moment een niet te realiseren droom is” (*Brandpunt*, 48/7, april 2021, p. 9).

Fundamenteel blijft echter de vraag of (en zo ja, in welke mate) we digitaal onderwijs als vaste component willen invoeren in ons leerplichtonderwijs, dat zich dan zou moeten omvormen tot gecombineerd onderwijs (een ‘blended learning’ van contact- en afstandsonderwijs).

De (steeds maar) ver(der)gaande digitalisering van het onderwijs heeft – zoveel weze duidelijk – een diepgaande impact op ons onderwijs én op de invulling van de functie van het onderwijspersoneel. Vragen die daarbij rijzen zijn: wat is/ wordt de rol van het onderwijspersoneel, meer bepaald van de leerkracht, in zo’n vergaand gedigitaliseerd onderwijs? Dreigt de leerkracht zo te metamorfoser tot een ‘performance manager’* en uiteindelijk misschien helemaal overbodig te worden en van het toneel afgevoerd te worden? En wat met het aspect ‘menschelijkheid’ van onderwijs en van werken in onderwijs?

9. MENSELIJK WERKEN IN GEDIGITALISEERD ONDERWIJS

Op de COC-kaderdag ‘Tussen connectie en disconnectie. Inspirerend werk in het digitale tijdperk’ (15.10.2021) schetste Goele Cornelissen van de studiedienst van COC wat de risico’s zijn op ontmenselijking van ons werk door toedoen van technologieën. We vatten hier even samen.

Aan menselijk werk blijken drie elementen onlosmakelijk verbonden:

1. inspiratie, passie, begeestering
De Franse socioloog Alain Supiot wijst erop dat we daarbij voortdurend heen en weer gaan tussen de ‘symbolische’ wereld (onze ideeën, plannen, voorstellingen) en de fysieke wereld (waarin we aan het werk zijn), waarbij er een constante wisselwerking is tussen de twee (we hebben bepaalde ideeën waarmee we ons werk in de fysieke wereld uitvoeren en omgekeerd reikt de fysieke wereld waarin we werken ons voortdurend nieuwe vragen aan die we in de symbolische wereld proberen te beantwoorden en waardoor we ons handelen in de fysieke wereld weer bijstellen). En zo groeien passie, begeestering en inspiratie, allemaal essentieel voor menselijk werken.
2. vakmanschap/kunst
Supiot spreekt van ‘savoir faire’, de Amerikaanse arbeidssocioloog Richard Sennett hanteert de term ‘craftmanship’. Werken is geen praktijk waarin men op technische wijze een (mentaal) beeld realiseert door een technische manipulatie van de werkelijkheid of waar men een probleem oplost. Vakmanschap is complexer. Doorheen het werken – het voortdurend heen en weer gaan tussen voorstelling en werkelijkheid – krijgen we steeds meer voeling met de werkelijkheid. Met vallen en opstaan, stilstaan, opnieuw beginnen en oefenen krijgen we bepaalde praktijken steeds beter in de vingers. Niet op een manier dat we altijd de ene juiste oplossing weten voor een bepaald probleem. Het gaat eerder over het ontwikkelen van een soort gevoeligheid voor concrete contexten en een soort nieuwsgierigheid die nooit loslaat.
3. verlangen
Menselijk werk voedt ook altijd een soort verlangen. Iemand die geïnspireerd en nieuwsgierig in het werk staat, wil goed werk leveren. In het werkstuk ziet men immers het gezicht van de meester.

Velen die werken in het onderwijs zullen zich gemakkelijk herkennen in deze drie elementen (ze zitten trouwens ook vervat in de ‘5 bouwstenen van het lerarenberoep’ die de VLOR in september 2022 publiceerde) . Werken in onderwijs lijkt dan ook bij uitstek een menselijk beroep.⁴

Supiot wijst erop dat de invoering van bepaalde technologieën de menselijke kant van werken kan belagen. Als eerste voorbeeld geeft hij de Industriële Revolutie van de negentiende eeuw: arbeiders verwerden tot een onderdeel van een reeks mechanische machines, ze werden losgekoppeld van de ‘symbolische’ wereld, hun brein werd uitgeschakeld. Zowel vanuit marxistische als uit christelijke hoek (de encycliek *Rerum Novarum* van paus Leo XIII, 1891) kwam er protest tegen deze ontmenselijking van werk, maar de vakbonden schoten volgens Supiot tekort: hun focus lag voornamelijk op het afdwingen van compensaties (hoger loon, betere veiligheidsmaatregelen, meer vrije tijd, betere sociale zekerheid). Die raakten echter niet aan de aard van het werk zelf, anders gezegd: er werd niets gedaan om het werk zélf weer menselijker te maken.

Goele Cornelissen meent ook enkele vormen van ‘industrialisering’ in het onderwijs op te merken. Ze denkt bijvoorbeeld aan ‘scripted teaching’. Dat houdt in dat het onderwijswerk opgedeeld wordt tussen ‘experten’, die gedetailleerde lessen voor leerkrachten uitwerken aan de ene kant, en de leerkrachten zelf, die deze ‘scripts’ passief en gehoorzaam uitvoeren om een massa van lerenden te onderwijzen. Met als gevolg een deprofessionalisering of *de-skilling* van de leerkracht. In Amerika werden zelfs ‘Teacher Proof Curricula’ uitgewerkt, waarbij de persoonlijke inbreng van de leerkracht helemaal uitgeschakeld werd. Dichter bij huis kunnen we denken aan de zeer gedetailleerd uitgewerkte handboeken met bijbehorende invulboeken (of de leerwerkboeken, een combinatie van beide), al dan niet digitaal, waar nauwelijks nog plaats is voor de persoonlijke inbreng van de leerkracht.

Ondertussen is de arbeidsmarkt grondig geëvolueerd. De meeste mensen – althans in het Westen – zijn niet meer tewerkgesteld als fysieke kracht met uitschakeling van hun brein, maar werken steeds vaker samen met ‘slimme automaten’ (robots en computers), die niets anders doen dan input verwerken tot output op basis van een programma. En sinds de opkomst van de artificiële intelligentie zijn dat ook steeds vaker ‘slimme programma’s’. Supiot stelt vast dat werknemers nu net het omgekeerde meemaken van de negentiende-eeuwse arbeider: ze zijn niet langer een onderdeel van een mechanische machine, waarbij hun brein wordt uitgeschakeld, integendeel, ze worden nu voortdurend aangesproken als slimme automaten die voortdurend zelf mentaal actief moeten zijn met het oog op maximale productiviteit. Ze vertoeven voortdurend tussen beelden en beeldschermen en staan permanent in verbinding met automatisch (of slim) gegenereerde dashboards* en monitors met indicatoren, targets, rankings, profielen, prognoses, enzovoort. In het digitale tijdperk wordt het brein van wie werkt, voortdurend geactiveerd. Het grote gevaar, aldus Supiot, is dat deze vorm van permanente connectiviteit ons mentaal ziek maakt, niet alleen omdat we altijd aan het werken zijn, maar vooral ook omdat het werk zelf zeer leeg, zonder inspiratie en dus ook afstompend wordt. Op die manier verliezen we de zo nodige aandacht voor de werkelijkheid.

Ook hier kan menig onderwijzers zich in herkennen. In sommige scholen wordt al volop met dashboards gewerkt, waarin allerlei informatie over het leerproces uit digitale leermiddelen wordt bijeengebracht. Daarop wordt dan een of ander (blind) algoritme losgelaten, waarna we te lezen krijgen wat nu best de volgende stap is (*learning analytics*). De persoonlijke inbreng van de mens-leerkracht dreigt zo in de verdrukking te komen.

Hier doet Supiot een oproep tot de vakbonden om niet de fout uit het verleden te herhalen: er mag niet (alleen) gefocust worden op het compenseren voor de onmenselijkheid van het digitale werk (bijvoorbeeld op het recht op disconnectie), maar vooral op het digitale werken zélf, op de mentale belasting daarvan en op de rol die digitale technologie daarin speelt. Onze houding tegenover digitalisering hoeft niet *a priori* negatief te zijn. Verscheidene digitale *tools* hebben de voorbije jaren aangetoond heel wat mogelijkheden te openen.

Maar als we iets geleerd hebben uit de digisprong van het onderwijswerkveld, is het wel dat we spaarzaam, en vooral bedachtzaam en niet overhaast moeten digitaliseren. Supiot zegt daarover “dat we als mens voor de opdracht staan om de technologie die we gebruiken te temmen, zodat niet het omgekeerde gebeurt (de technologie die ons temt).” Sennett beklemtoont hoe belangrijk het is om ook in het digitale tijdperk in te zetten op vakmanschap. Hij gelooft niet dat de introductie van digitale technologie automatisch moet leiden tot het verdwijnen van vakmanschap (*de-skilling*). We moeten precies inzetten op de ontwikkeling en verspreiding van digitaal vakmanschap. Zodat we, om het met de Franse techniekfilosoof Bernard Stiegler te zeggen, elke technologie zelf kunnen beoordelen als een *farmakon* (een oud-Griekse term die zowel ‘geneesmiddel’ als ‘vergif’ kan betekenen): zal ze ons vooruithelpen of zal ze ons kapotmaken?

En zo zijn we beland bij twee krachtlijnen van ons vorige congres: onderwijs verdient personeel met (*in casu* digitale) expertise en passie (KL 2018-6) en professionele autonomie (KL 2018-7) is daarbij cruciaal.

10. ARTIFICIËLE (OF KUNSTMATIGE*) INTELLIGENTIE

Het jaar 2023 lijkt op digitaal gebied gedomineerd te zijn door artificiële intelligentie. In zowat iedere krant of elk nieuwsbericht, op alle sociale media, in koffiekamers en op café lees of hoor je erover. En we discussiëren er allemaal driftig over mee, als overtuigde voorstander, aarzelende zoeker of al even overtuigde tegenstander. Maar wie van ons kan/wie kan ons in begrijpelijke taal uitleggen wat artificiële intelligentie (in het Engels ‘Artificial intelligence’, in beide talen kortweg AI), precies betekent of inhoudt?⁵

We doen een poging. Over ‘intelligentie’ zijn al duizenden boeken geschreven, maar het blijft een polyinterpretabel begrip. Etymologisch gezien betekent het woord ‘begripsvermogen’. Bij uitbreiding kunnen we het omschrijven als de capaciteit om informatie (die je verkrijgt door waarnemingen of door te leren) zelfstandig te interpreteren en te verwerken en op basis daarvan rationeel te denken, doelgericht te handelen en effectief (dus met impact) om te gaan met je omgeving. Bij artificiële intelligentie ligt die capaciteit niet ingebed in een menselijk brein, maar in de werking van een ‘artefact’, een door mensen ontworpen ding of systeem: een computer, meer bepaald een computerprogramma (software)⁶. We citeren hier bij wijze van voorbeeld één internationaal gepubliceerde definitie:

“a system’s ability to interpret external data correctly, to learn from such data, and to use those learnings to achieve specific goals and tasks through flexible adaptation”

(“het vermogen van een systeem om externe gegevens correct te interpreteren, om van dergelijke gegevens/data te leren en om die lessen te gebruiken om specifieke doelen en taken te verwezenlijken via flexibele aanpassing”)

(Andreas Kaplan & Michael Haenlein, 2019)⁷

Om AI enigszins te begrijpen en erover te kunnen meepraten (bijvoorbeeld als vakbondsafgevaardigde) moeten we toch een minimum aan inzicht hebben in hoe AI ‘werkt’. De werking van AI is:

- gebaseerd op drie elementen:
 1. een sterk computersysteem (hardware);
 2. een specifiek programma (software met bepaalde algoritmes, dit zijn wiskundige formules/procedures om patronen te herkennen, een probleem op te lossen, een actie op te starten; bijvoorbeeld: ‘als ... en ... en ..., dan ...’);
 3. ‘big data’: massaal veel data (foto’s, teksten, muziek, opzoekgegevens, klantgegevens ...);
- en laat zich in wezen herleiden tot de volgende stappen:
 1. je voert de ‘big data’ digitaal in;
 2. AI leert vervolgens aan de hand van de algoritmes patronen te herkennen door al die data met elkaar te vergelijken (‘machine learning’, ondertussen geëvolueerd tot ‘deep learning’);
 3. als je dan een nieuw item invoert in het systeem, gaat AI na of dat een van de reeds gekende patronen is;
 4. op basis van de nieuw ingevoerde gegevens kan AI bijgestuurd worden of zelf bijleren.

Tot voor kort hoorden de niet-AI-technenuten onder ons slechts sporadisch iets over AI, ook al is de ontwikkeling van AI al ruim zeventig jaar geleden begonnen, net na de Tweede Wereldoorlog. Het Amerikaanse technologiebedrijf Open AI bracht daar eind november 2022 verandering in door ChatGPT (‘Generative Pre-trained Transformer’) te lanceren, een computerprogramma waarmee je kan communiceren (het Engelse ‘to chat’ betekent ‘praten, babbelen’): je stelt een vraag en het programma geeft je antwoord. Bij uitbreiding voert het hele conversaties, schrijft het teksten allerhande, maakt het presentaties enzovoort.

Met ChatGPT trad AI voor de schermen. Doordat het basisprogramma gratis is, ligt het binnen eenieders handbereik.

Teksten schrijven is niet de enige vorm van ‘AI-gegenereerde content’. AI kan ook beelden maken (zo creëert DALL-E

beelden op basis van tekstuele beschrijvingen), foto's bijwerken of muziek componeren. Zo werd in oktober 2021 Beethovens *Symfonie nr. 10* 'afgewerkt': aan de hand van slechts enkele schetsen van de hand Beethoven, zijn volledige oeuvre en machine learning kwam AI uiteindelijk tot een 'presentabele' versie. Of die écht als 'Beethoven' klinkt, laten we hier in het midden.

Andere AI-projecten worden of zijn al volop uitgerold: zelfrijdende wagens, ambulances die dankzij AI sneller hun bestemming kunnen bereiken, commerciële of militaire drones die door AI worden aangestuurd, zelfrijdende tractoren ... In de geneeskunde helpt AI diagnoses te stellen en prognoses te maken ...

We komen echter ook al jarenlang in contact met AI zonder dat we het beseffen.⁸ AI is aan het werk in onze smartphones en gps'en, in slimme thermostaten en al even slimme huishoudtoestellen. Iedereen die gebruikmaakt van sociale media zoals Facebook of Instagram, of van zoekmachines zoals Yahoo, Google en Bing hebben dagelijks te maken met AI.

AI biedt tal van mogelijkheden die bepaalde aspecten van ons leven een stukje gemakkelijker, eenvoudiger of minder repetitief maken. Bovendien evolueert ze zo snel dat het toepassingsveld haast grenzeloos lijkt.

Tegelijkertijd rijzen er steeds meer vragen, waarop de maatschappij mogelijk niet snel genoeg geanticipeerd heeft.⁹ We sommen er enkele op:

- AI wordt 'intelligent' dankzij het verslinden van 'big data'. Onze data. Heel vaak onze persoonsgegevens. Alles wat we op internet en sociale media opzoeken, aanklikken, liken, of kopen laat digitale sporen na. Data, die vanuit commercieel (en soms ook ander) standpunt heel waardevol zijn. Onze data worden koopwaar in de wereld van AI. De vraag rijst dan: wat met onze privacy?
- AI training is een heel intensieve arbeid. En arbeid kost geld. Heel wat AI wordt dus getraind in lageloonlanden. Wat dan weer vragen doet rijzen over sociale duurzaamheid.
- En nog een arbeidsvraag: als AI steeds beter getraind wordt en taken van mensen kan overnemen (vragen/emails beantwoorden, kandidaten selecteren bij een vacature, diagnoses stellen ...), zal dat dan ten koste gaan van de tewerkstelling? Of komen er bij het ontwikkelen en trainen van AI weer evenveel jobs bij? Maar dan wel andere (hooggeschoolde) jobs?
- AI heeft ook een steeds zwaarder wordende ecologisch voetafdruk. Hoe verder AI evolueert, hoe meer computerberekeningen er voor elke training en toepassing moeten gemaakt worden en hoe zwaarder die berekeningen zijn (steeds meer data moeten verwerkt worden). En dat kost energie. Zo zou één trainingsronde van het ChatGPT 3.5-model 500 ton CO₂-uitstoot hebben geproduceerd. Wat ongeveer overeenkomt met 1.000 wagens die elk 1.000 kilometer rijden ...¹⁰
- Ook bij de inhoud van AI rijzen steeds meer vragen. AI is maar waard wat de ingevoerde data waard zijn. Als die (bijvoorbeeld etnisch-cultureel) eenzijdig zijn, zal ook het resultaat eenzijdig zijn. Daarnaast is er ook het groeiende risico op het verspreiden van valse, maar op het eerste gezicht geloofwaardige informatie, de zogenaamde desinformatie. Zo kan men met AI in een filmpje iemand woorden in de mond leggen die die nooit heeft uitgesproken. Met AI-beeldprogramma's kunnen *fake* beelden gecreëerd worden die er perfect 'echt' uitzien.
- En de vraag die misschien wel de meeste mensen zorgen baart: wie controleert dit alles nog? De 'BigTech'-bedrijven? En wie controleert die? En wat als AI zo intelligent wordt dat het onze eigen intelligentie overstijgt en zich aan onze controle ontrukkt? Op 22 maart 2023 riep een gremium van AI-prominenten daarom in de open brief 'Pause Giant AI Experiments' op het platform Future of Life op tot een AI-trainingsmoratorium: ze vroegen om de training van AI-systemen die krachtiger zijn dan GPT-4 zes maanden lang stil te leggen ...¹¹

AI heeft het laatste jaar onze maatschappij op haar kop gezet: ze heeft ons verbluft met haar mogelijkheden, maar tegelijkertijd ook fel verontrust. Bij het gebruik van AI zullen we steeds meer moeten inzetten op onze kritische houding: is wat AI ons biedt, betrouwbaar? Verantwoord? Wat doet AI met ons en met ons handelen? Hoe verhouden we ons tot AI?

Ook onderwijs leeft niet AI-vrij. In heel wat digitale onderwijs*tools* en -platformen zit al langer AI verwerkt, ook hier heel vaak zonder dat we het beseffen. De lancering van ChatGPT in november 2022 schudde de onderwijswereld wakker. We bleven in eerste instantie 'plakken' aan vragen als: wat als lerenden hun taken en presentaties (en leerkrachten misschien ook hun lesvoorbereidingen) vanaf nu laten maken door chatbots? Dat is toch plagiaat! Of niet? En wat als lerenden (en

misschien ook leerkrachten) zomaar alles gaan geloven wat AI hen voorschotelt? Er werden door universiteiten, hogescholen en onderwijsverstrekkers inderhaast afspraken gemaakt, doelstellingen geformuleerd, duidelijke regels gesteld in het volle besef dat we de AI-realiteit steeds weer achterna hollen ...

Maar onze bezorgdheid gaat veel verder dan dat: welk effect zal AI hebben op ons leren en ons onderwijs? We kunnen onze lerenden wel leren kritisch om te gaan met AI, maar zullen ze met AI nog wel iets leren? Welke plaats kunnen we AI in ons onderwijs geven? En hoe zullen wij, het onderwijspersoneel, ons verhouden tot AI? Welke plaats zal het innemen in ons beroep? Welke ontwikkelingen vinden we wenselijk en welke niet?¹²

11. Dus ...

De digitale revolutie houdt ons al ruim een halve eeuw in de ban. Iedere keer opnieuw verbaast ze ons met nieuwe mogelijkheden (artificiële intelligentie zal zeker niet de laatste zijn). Iedere keer opnieuw dwingt ze ons ook tot reflectie over impact, grenzen, zin en onzin, waarden ... *A fortiori* in onderwijs, waar digitalisering steeds een dubbele uitdaging inhoudt: we moeten als onderwijs zelf telkens opnieuw de nieuwe vruchten van digitalisering een plaats geven binnen ons onderwijs en ermee leren omgaan, en tegelijkertijd moeten we steeds opnieuw een nieuwe generatie vormen om kritisch hun plaats in te nemen in de digitale wereld.

Hoog tijd dus voor een diepgaand maatschappelijk debat over digitalisering in het onderwijs. Met dit 4D-congres draagt COC hiertoe alvast haar steentje bij.

DUIDINGSTEKST BIJ DE 4D'S VAN DE TITEL VAN HET CONGRES

1. DIGITALISERING IN ONDERWIJS

Zoals we reeds in de situering van deze congresbundel aangaven, is digitalisering* een maatschappelijk gegeven. En daar is op zich niets mis mee, integendeel, de digitalisering biedt heel wat kansen. Zo kunnen veel taken sneller, efficiënter, nauwkeuriger uitgevoerd worden dan op de analoge* manier; sommige repetitieve (vaak niet prikkelende, eerder afstompende) taken, waaruit weinig voldoening te putten is, of gevaarlijke taken kunnen zelfs helemaal gedigitaliseerd worden, waardoor de betrokkene dan andere, zinvollere of minder gevaarlijke taken op zich kan nemen.

Digitalisering houdt echter ook risico's in, waaraan 'in the heat of the moment' van het digitaliseren of vanuit een te eenzijdig economisch denken te weinig of te laat aandacht wordt besteed.

Ook in het onderwijs heeft de digitalisering al enkele decennia geleden haar intrede gedaan. Sindsdien maken we (aanvankelijk niet zelden met enige weerstand) dankbaar gebruik van haar ondersteunende mogelijkheden: met tekstverwerkers stellen we cursussen, evaluaties, visieteksten of speeches op die we illustreren vanuit de onuitputtelijke bron die internet heet en jaarlijks kunnen aanpassen. We structureren onze lessen aan de hand van powerpoints en wisselen onze betogen af met filmpjes allerhande, opnieuw van het internet geplukt. Onze gedrukte handboeken kregen een digitale pendant (digitale bordboeken, soms kortweg bordboeken genoemd). Krijtborden worden geleidelijk aan vervangen door digiborden, interactieve whiteboards en/of smartboards. In het kielzog van digitale (leer)methodes krijgen we van de educatieve uitgeverijen extra (oefen)materiaal aangereikt, of we maken het zelf om het vervolgens op een digitaal platform te plaatsen. De digitale weg wordt ons gepresenteerd als dé manier van de toekomst om te remediëren en te differentiëren. We ruilden papieren puntenboekjes, mappen vol facturen en rekenmachines in voor digitale rekenbladen (spreadsheets), die al snel aangevuld werden door allerhande digitale *tools** voor uiteenlopende administratieve taken (boekhouding, uur- en lokaalroosters, leerlingen- en personeelsadministratie...). We communiceren erop los via e-mails en andere digitale berichtenmodules. De coronapandemie leerde ons digitaal lesgeven, overleggen, vergaderen, delibereren en oudercontacten houden via allerlei platforms die eigenlijk niet voor onderwijs ontworpen waren. We (digi)sprongen, de ene halsoverkop en met enige angst, de andere al voorbereid en overtuigd. We discussieerden, wikten en wogen, overwonnen argwaan of weerstand. We gingen ervoor.

De invoering van sommige van die innovaties verliep zo goed als geruisloos (denk aan tekstverwerking en e-mail), bij andere was er wel wat weerstand en werden kanttekeningen gemaakt. In menige leraarskamer of inspraakorgaan werd gediscussieerd over de vraag of het gebruik van powerpoints wel pedagogisch en didactisch verantwoord was (zou het ritme van de les daardoor niet verhogen en de intensiteit, diepgang of kwaliteit verlagen?). En lang niet alle leerkrachten staan te springen voor een digibord (biedt zo'n bord wel voldoende ruimte om bijvoorbeeld samen met de lerenden een volledige wiskundige redenering op te bouwen?). Digitale oudercontacten kunnen we beter timen, maar worden als 'onpersoonlijk' ervaren, idem voor vergaderingen. Digitale communicatiemiddelen scheppen verwachtingen van 'alom bereikbaarheid', wat dan weer kan leiden tot hyperconnectiviteit*. Bij digitale afstandslessen blijkt het niet altijd evident de lerenden interactief te betrekken ('interactief afstandsonderwijs'* blijkt in de praktijk vaak een *contradictio in terminis*) en nog moeilijker is het vanop een scherm na te gaan of de lerenden 'mee zijn', gezien het gebrek aan oogcontact. Het fysiek samenzijn als groep van lerenden met wie leerkrachten 'hun stukje' van de wereld delen, bleek tijdens de coronalockdown (precies door het gemis eraan) essentieel voor vormend onderwijs en niet te vervangen door een volledig digitaal lesgebeuren. Ook digitaal differentiëren en remediëren blijkt niet voor alle lerenden even effectief noch voor alle leerkrachten even efficiënt te zijn: wegens het gebrek aan fysieke, menselijke nabijheid? Doorheen heel de coronadigitalisering ontbrak ons het fysieke element (elkaar aanvoelen en elkaars lichaamstaal lezen), onze relatie met collega's en lerenden veranderde drastisch: er kwam letterlijk 'een derde' tussen ons in te staan, de afstand die digitaal tegelijkertijd overbrugd en toch weer niet helemaal overbrugd werd.

Vorig jaar nog zorgde de komst van ChatGPT voor grote beroering in de maatschappij en vooral in het onderwijs, ook al is de inzet van artificiële intelligentie* (AI*) in het onderwijs helemaal niet nieuw. AI is meesterlijk in het snel verwerken

van massa's data* en kan ons, zowel lerenden als onderwijspersoneel, in die zin ondersteunen bij onze kerntaken* en opdrachten. Maar AI heeft ook een verleidelijke, verraderlijke keerzijde: wat als we volledig vertrouwen op wat AI ons voorschotelt? (door AI gegenereerde teksten – speeches, stukken cursus, feedback ... – komen veel sneller tot stand dan wanneer we die zelf produceren en kunnen er op het eerste gezicht taalkundig beter uitzien; AI corrigeert bepaalde oefeningen veel sneller dan een leerkracht) Of: wat als we uiteindelijk meer vertrouwen op AI-producten dan op wat we zelf doen (want AI maakt geen menselijke fouten)? Dreigt het menselijke aspect niet verloren te gaan, wanneer we 'machines' toelaten ons (gedeeltelijk) te vervangen? We moeten er ons voor hoeden dat AI niet (soms zonder dat we er ons van bewust zijn of zonder dat we het erg vinden) onze taken overneemt.

Bij dit alles hebben heel wat 'mensen' in het onderwijs ook het gevoel dat het allemaal heel snel gaat. Te snel. Sommigen vragen zich angstig af of ze nog wel mee (zullen) kunnen en hoe hun job er in de toekomst zal uitzien. Veranderstress, tech-nostress, digistress ... allemaal termen die erop wijzen dat we de digitalisering niet zomaar haar gang mogen laten gaan in onderwijs, als we iedereen aan boord willen houden.

Digitaliseren in onderwijs heeft niet alleen impact op ons pedagogisch-didactisch, leerlingenbegeleidend en administratief handelen, maar ook op hoe we onze professionele activiteit ervaren (onze professionele autonomie, ons werkplezier, onze beschikbaarheid/toegankelijkheid ...), op ons arbeidswelzijn en op ons welzijn in het algemeen.

We mogen ons niet laten meeslepen door een laaiend enthousiasme voor alle digitale innovaties en hun mogelijkheden, maar evenmin vervallen in argwaan voor al wat digitaal is, of erger nog in digifobie. We moeten doen waarvoor we zijn opgeleid en waarin we onze expertise hebben opgebouwd: als professionelen willen we in volle autonomie aan het stuur zitten van de digitalisering van het onderwijs.

Onderwijs is een zaak van mensen (*human in command**) en voor mensen (*human first*). Digitalisering moet dan ook volledig ten dienste staan van ons vormende onderwijs. Digitalisering is voor ons een middel, nooit een doel op zich.¹³

Kortom: wat geldt in de hele maatschappij, geldt ook in het onderwijs. Ook hier is de digitale trein niet meer te stoppen, en ook hier zijn er heel wat praktische, efficiënte, effectieve, creatieve en verrijkende toepassingen die het onderwijs en de onderliggende processen kunnen verbeteren.

We moeten er alleen op toezien dat de digitale trein vanop het juiste spoor vertrekt (het spoor van onderwijs, niet dat van economie of winstbejag), met de juiste eindbestemming (onze onderwijsdoelstellingen en de kwaliteit van onderwijs) en met de juiste snelheid, zodat hij niet uit de bocht vliegt en er geen passagiers (onderwijsbetrokkenen zoals lerenden, ouders en onderwijspersoneel) overboord (dreigen te) vallen.

De digitalisering van het onderwijs, daarover is iedereen het eens, moet op een verantwoorde manier verlopen.

➤ Verantwoord betekent voor ons: **doordacht**, **duurzaam** en **democratisch**.

2. DOORDACHT

De onder druk van de COVID-19-pandemie versnelde digitalisering heeft velen van ons een onbehaaglijk gevoel gegeven: we digitaliseerden immers onder druk. Onder tijdsdruk en onder druk van de omstandigheden. Het onderwijsgebeuren moest zo snel mogelijk na het afkondigen van de lockdown ‘verdergaan’. Er was geen tijd om veel na te denken, informatie in te winnen, vergelijkingen te maken, voor- en nadelen af te wegen, de pedagogisch-didactische waarde (laat staan meerwaarde) van de gezette/te zetten digitaliseringsstappen in te schatten, ad hoc-evaluaties te maken ... Er was geen tijd, en er leek ook geen andere optie voorhanden te zijn dan die van de versnelde digitalisering.

Precies dankzij die snelle schakeling heeft het onderwijs de rampzalige effecten van de lockdown gedeeltelijk kunnen indijken. Zo meende men toch. In welke mate we daar echt in geslaagd zijn, zal de toekomst echter moeten uitwijzen.

Een degelijke evaluatie van de ‘coronadigitalisering’ dringt zich op, te meer daar de Vlaamse beleidsmakers de mogelijkheid om het onderwijs gedeeltelijk als ‘interactief afstandsonderwijs’ te organiseren voor leerlingen individueel of in groep, ondertussen verankerd hebben in het voltijds gewoon secundair onderwijs en in de opleidingsvormen 3 en 4 van het buitengewoon secundair onderwijs.¹⁴ Ze volgen daarmee de weg die reeds lang vóór de coronacrisis was ingeslagen voor het volwassenenonderwijs, dat sinds 2007¹⁵ kan georganiseerd worden als contactonderwijs* of als gecombineerd* onderwijs (dus een combinatie van contact- en afstandsonderwijs* ‘via media’; over digitale media of digitalisering rept het decreet* van 2007 nog met geen woord).

Vooraleer echter de digitalisering verder te zetten (of over te schakelen naar een digitale transformatie*), dienen we de ‘coronadigitalisering’ en haar gevolgen voor het onderwijs, voor de lerenden en voor het onderwijspersoneel grondig te evalueren: welke elementen van de digitalisering tijdens corona ervaren we als goed, succesvol, didactisch zinvol, pedagogisch verantwoord, en welke dan weer niet? Anders gezegd: waarmee willen we doorgaan en waarmee zeker niet? Was het kader waarbinnen we tot nu toe digitaal aan de slag gingen, voldoende sterk en veilig uitgebouwd of ondervonden we daar lacunes, zwaktes? Wat was de impact van digitaal afstandsonderwijs op de leerresultaten of leerwinst van lerenden, op onze didactiek en pedagogie, en op het welzijn van zowel lerenden als leerkrachten? Zijn er onderwijsactiviteiten die analoog zeker beter verlopen dan digitaal en waar we het digitale best terugschroeven? Mogelijk kan een evaluatie van vijftien jaar afstandsonderwijs in het volwassenenonderwijs de evaluatie van de coronadigitalisering aanvullen.

Wanneer na een grondige ‘doorlichting’ van het reeds bestaande digitale onderwijs blijkt dat meer digitalisering in het onderwijs aan de orde is, vergen nieuwe digitale stappen vervolgens voorafgaandelijk een grondige catalogisering van noden en doelstellingen (als het ware een digitale diagnose), het inwinnen van correcte informatie over en een uitgebreide vergelijking van de voorhanden zijnde mogelijkheden (digitaal én analoog).

Digitalisering is voor ons dus geen ‘heilige koe’ (zoals de auto dat was in de twintigste eeuw, met alle gevolgen van dien), geen ‘heilig huisje’ waartegen niet geschopt mag worden. We mogen ons niet blindstaren op de vraag hoe we ons onderwijs méér kunnen (*a fortiori*: moeten) digitaliseren, alsof dat een vaststaande noodwendigheid is. De vragen moeten zijn: hoe kunnen we de kwaliteit van ons onderwijs in alle omstandigheden verbeteren? Hoe past digitalisering daarin? Hoe zorgen we ervoor dat een eventuele verdere digitalisering van het onderwijs kwaliteitsvol is? *Non multa, sed multum* (‘Niet de kwantiteit, maar de kwaliteit telt’): niet noodzakelijk meer digitaliseren, maar wel kwaliteitsvol digitaliseren.

Om zowel de evaluatie van de coronadigitalisering grondig en nauwgezet te kunnen uitvoeren als een eventuele verdere digitalisering zorgvuldig en kwaliteitsvol te kunnen uitbouwen, is één element (waaraan het tijdens de coronadigitalisering volledig ontbroken heeft) cruciaal: TIJD. Overheden en besturen van onderwijsinstellingen doen er dan ook beter aan zo weinig mogelijk (korte) deadlines te stellen en scholen de tijd te geven om in alle rust elke eventuele verdere stap in hun digitaliseringstraject ernstig voor te bereiden en te implementeren.

➤ Kortom: voor COC moet iedere (nieuwe) digitaliseringsstap doordacht zijn.

3. DUURZAAM

“Sustainable development is development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs.”

“Duurzame ontwikkeling is ontwikkeling die tegemoetkomt aan de noden van het heden zonder het vermogen van toekomstige generaties om tegemoet te komen aan hun eigen noden in het gedrang te brengen.”

(definitie uit hoofdstuk 2 van *Our Common Future*, het zogenaamde Brundtland-rapport uit 1987 van de WCED: de World Commission on Environment and Development)

In het spoor van Vlaamse (Maarten Simons en Jan Masschelein) en buitenlandse onderwijspedagogen formuleerde COC in 2018 een eigen visie op de finaliteit van ons onderwijs. Ze ziet die finaliteit liggen in vorming (‘een specifieke vorm van leren’, namelijk schools, leerstofgericht leren, naast bijvoorbeeld socialisatie, training, al doende leren en informeel leren) en maatschappijvernieuwing:

“Het uitgangspunt is dat (jonge) mensen via vormend onderwijs inzicht verwerven in de bouwstenen en principes die ons samenleven en samenwerken organiseren en dat ze zich daartoe leren verhouden om er zelf, eventueel op vernieuwende wijze, mee aan de slag te gaan. In die zin heeft vormend onderwijs ook altijd een kritische of maatschappijvernieuwende finaliteit. Het is de tijd en ruimte die een democratische samenleving voor zichzelf vrijmaakt om zichzelf niet louter in stand te houden of te reproduceren, maar om een nieuwe generatie toe te laten zelf antwoorden te zoeken op de vraag ‘Hoe willen wij samenleven en samenwerken?’. Die kritische dimensie zorgt ervoor dat de finaliteit van onderwijs nooit samenvalt met socialisatie – afstemmen op de huidige samenleving – of met kwalificatie – afstemmen op de huidige arbeidsmarkt.”

(COC-congres 2018 – *Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 26)

“La Société sera faite pour l'École et non pas l'École pour la Société.”

(Gaston Bachelard, 1938)¹⁶

Via onderwijs zorgen voor vorming die kan leiden tot maatschappijvernieuwing, houdt in dat de finaliteit van onderwijs dus verder gaat dan het dominante onderwijsverhaal, dat gericht is op de huidige samenleving en de huidige arbeidsmarkt, ons voorhoudt. Voor COC is onderwijs niet louter gericht op de maatschappij van nu, maar moet het ook (jonge) mensen vormen die kunnen meebouwen aan de maatschappij van de toekomst. Dat kunnen we door (jonge) mensen te leren hoe de wereld, en ruimer de werkelijkheid in elkaar zit, in de hoop dat ze door die verworven inzichten in de toekomst zelf nieuwe ideeën en pistes kunnen ontwikkelen om die werkelijkheid te verbeteren, zorg te dragen voor elkaar en voor de wereld die hen omringt.

Om dat te kunnen bewerkstelligen ziet COC scholen als lerende gemeenschappen en levenwekkende plekken waarin leerkrachten elk vanuit hun professionele achtergrond en passie hun interesse en kennis van een deel van de wereld kunnen delen met hun leerlingen door de wereld ‘binnen te halen’ in de klas (wat leidt tot betrokkenheid), terwijl die toch ‘op een afstand blijft’ buiten de klas (wat zorgt voor de nodige kritische afstand). Leerkrachten bewerken die wereld tot leerstof zodat lerenden inzicht en overzicht krijgen, verbanden en patronen (leren) zien, en zo de kans krijgen zich tot de wereld te ‘verhouden’. Doorheen vormend onderwijs maken leerkrachten tijd en ruimte vrij om op de wereld betrokken te geraken, maar ze geven die tegelijk ook uit handen zodat de lerenden in staat zijn hun eigen weg te vinden. Die komen in de klas los van de identiteiten of posities die ze buiten de school innemen. Ze worden er in de eerste plaats niet aangesproken op hun verschillen (die zijn er wel, maar zijn er secundair), maar op hun gedeelde vermogen om te leren: ze zijn er allemaal lerenden, gelijken. Om dat gelijkheidsprincipe optimaal te kunnen hanteren is het belangrijk het leren klassikaal* te organiseren: klassikaal onderwijs (ook al is er vanzelfsprekend aandacht voor diversiteit en differentiatie) spreekt leerlingen aan op wat zij delen, niet op wat hen verschillend maakt. Dit in tegenstelling tot (doorgedreven) gepersonaliseerd onderwijs, dat eerder focust op het ontwikkelen van wat ‘van nature’ gegeven is.¹⁷

Zo bepaalde COC in 2018 haar visie op de finaliteit van onderwijs (vorming en maatschappijvernieuwing), en de optimale modaliteit om die te bewerkstelligen (klassikaal leren vanuit het gelijkheidsprincipe). In de ogen van COC is onderwijs dus per definitie toekomstgericht, **duurzaam**, en werkt het heel concreet mee aan het proces van **duurzame** ontwikkeling van de haar omringende wereld. Elke beslissing die we als onderwijs (beleidmakers, scholen, directies, onderwijspersoneelsleden ...) nemen over ons pedagogisch-didactisch handelen, willen we vanuit COC aan deze **duurzaamheidsvisie** aftoetsen.

Duurzaamheid is een containerbegrip: het strekt zich uit over vele, weliswaar heel tastbare domeinen. Zo onderscheiden de VN 17 'Sustainable Development Goals' (als een "blueprint to achieve a better and more sustainable future for all": "als een blauwdruk om een beter en duurzamere toekomst te bewerkstelligen voor iedereen"). Na de doelstellingen 'No poverty', 'Zero hunger' en 'Good health and well-being' staat 'Quality education' op de vierde plaats in dit lijstje.¹⁸

Een van de meest indringende veranderingen inzake ons pedagogisch-didactisch handelen van de laatste jaren is ongetwijfeld de digitalisering van het onderwijs. Zoals in het hoofdstukje '**Doordacht**' hiervoor reeds is aangehaald, is die digitalisering in het (vooral recente corona)verleden niet steeds even **doordacht** doorgevoerd (onder meer onder tijdsdruk en onder druk van de omstandigheden). Zo ontbrak (en ontbreekt) het ons (nog steeds vaak) aan een korte- en/of langetermijnvisie op digitalisering van het Vlaamse onderwijs in het algemeen of van een individuele school in het bijzonder. Ook hier dringen evaluatie en reflectie zich op: welke impact heeft digitalisering op de **duurzaamheid** van onderwijs? Is digitaal onderwijs* wel geschikt om de dubbele finaliteit van het onderwijs, zoals wij die zien (vorming en maatschappijvernieuwing), te verwezenlijken? Kunnen leerkrachten 'een deel van de wereld delen' met hun lerenden via de digitale weg? En hoe 'klassikaal' is digitaal (afstands)onderwijs?

Daarnaast betreft **duurzaamheid** vanzelfsprekend ook nog andere aspecten.¹⁹ De digitalisering van het onderwijs moet voor COC ook sociaal, ecologisch, economisch ... **duurzaam** zijn. De ecologische factor van de digitalisering is voor onze maatschappij in het algemeen en voor het onderwijs in het bijzonder, een enorme uitdaging, denken we maar aan het energie- en grondstoffenverbruik bij productie en transport van digitale toestellen en batterijen, het energieverbruik bij het gebruiken van de *tools*, het opslaan en verwerken van gegevens, het trainen van AI-modellen, het recycleren van alle digitale materiaal ... De toenemende digitalisering van het onderwijs (onder andere onder invloed van de Digisprong*) vergroot die uitdaging alleen maar, te midden van een context waarin we verondersteld worden lerenden ecologisch op te voeden²⁰...

Op het gebied van sociale **duurzaamheid** denken we aan het steeds groter wordende probleem van sociale dumping (dure arbeid voor het produceren van digitale toestellen of het trainen van AI wordt 'uitbesteed' naar lageloonlanden) en de nog steeds groeiende digitale kloof. Digitale inclusie, zowel voor lerenden als voor onderwijspersoneelsleden die de 'digitrein'* dreigen of vrezende te missen, is een belangrijk werkpunt voor de digitalisering van het onderwijs.

➤ Kortom: onderwijs is voor COC een proces van **duurzame** ontwikkeling, waarmee we ons willen inschakelen in het grotere maatschappelijke proces van **duurzame** ontwikkeling. Dientengevolge mag onderwijs dan ook zelf alleen maar **duurzaam** (dus met een visie op de toekomst) verder ontwikkeld worden. Iedere (nieuwe) digitaliseringsstap moet passen in een korte- en/of langetermijnvisie van (digitalisering van) het Vlaamse onderwijs in het algemeen of van een individuele school in het bijzonder, waarbij zoveel mogelijk aspecten van **duurzaamheid** (pedagogisch-didactisch, sociaal, ecologisch, economisch ...) in acht worden genomen.

4. DEMOCRATISCH

Digitalisering in onderwijs biedt kansen en mogelijkheden, maar ook serieuze uitdagingen. Een daarvan is dat ze volgens COC op een **democratische** manier dient te gebeuren. Het woord **democratisch** betekent dat alle leden van een gemeenschap (op macroniveau bijvoorbeeld een land, op microniveau bijvoorbeeld een onderwijsinstelling) op gelijkwaardige manier inspraak hebben in hun bestuur (participatie) en op dezelfde manier kunnen deelnemen aan wat die gemeenschap organiseert (cultuur, economische welvaart, het politieke leven ... en natuurlijk ook onderwijs), zodat niemand wordt uitgesloten of uit de boot valt (inclusie).

Als we die idee toepassen op de digitalisering van het onderwijs, betekent dat dat de besluitvorming over, de toegang tot en het gebruik van digitale middelen op een participatieve en inclusieve manier moet gebeuren.

In heel wat organisaties en groeperingen is men al langer overtuigd van het belang van participatieve besluitvorming: hoe meer 'stakeholders' ('belanghebbenden') betrokken worden bij het nemen van een beslissing, hoe meer mensen het gevoel van eigenaarschap en gedeelde verantwoordelijkheid krijgen, hoe meer het beleid gedragen wordt en hoe minder de implementatie ervan op weerstand stuit (ook al kan weerstand, als er constructief mee wordt omgegaan, een heel positief effect hebben).

Bij onderwijs zijn veel 'partijen' betrokken. We denken spontaan aan lerenden, leerkrachten en ondersteunende onderwijspersoneelsleden, directieleden en besturen, ouders, CLB-medewerkers, maar er zijn ook allerlei externe partners, inspecteurs, pedagogische begeleiders, onderwijsexperten of beleidsmakers. Allemaal hebben ze op een of andere manier hun aandeel in het verwezenlijken van ons onderwijs. Allemaal zouden ze dus op een of andere manier en in een of andere fase van de besluitvorming (analyse van de noden, informatie, identificeren en vergelijken van de alternatieven, overleg, beslissing, implementatie, evaluatie) betrokken moeten worden. Zij kunnen helpen omschrijven waaraan er nood is, input geven over welke digitale middelen er best gekozen worden en waarom, maar ook over hoe de leeromgeving vormkrijgt, of zelfs tips voor beleid (lokaal en bovenlokaal dus).

Cruciaal in participatieve besluitvorming is overleg. De nodige ingrediënten daarvoor zijn:

- **samenspraak:** de betrokken partijen gaan samen aan tafel om met elkaar te spreken en (echt) naar elkaar te luisteren, samen na te denken;
- **informatie:** overleg is pas zinvol als alle betrokken partijen beschikken over correcte en transparante informatie (kan afkomstig zijn van wie het overleg organiseert, maar ook van experts, wetenschappelijk onderzoek, evaluaties...);
- **inspraak:** iedereen mag vrijuit zijn mening geven; zo kunnen er echte tegensprekelijke* debatten gevoerd worden;
- **afpraak:** zo'n overleg moet uiteindelijk leiden tot duidelijke afspraken (al dan niet in de vorm van een protocol).

COC wil in het overleg over digitalisering een belangrijke rol spelen, zowel nationaal als lokaal. Op het congres van 2018 stelden we al dat:

“eigentijds vertegenwoordigingswerk ook een manier van samenwerken en onderhandelen veronderstelt die kritisch verzet en constructieve dialoog weet te combineren. Wie ergens 'voor' staat, vertrekt niet eenzijdig vanuit het conflict of van het zich afzetten tegen de werkgever of de overheid, maar gaat vanuit onderbouwde standpunten op zoek naar gedeelde ambities.”²¹

De bestaande overleg- en onderhandelingscomités, zowel op nationaal als regionaal niveau, zijn het geschikte forum voor overleg tussen het onderwijspersoneel en de beleidsmakers en/of besturen van onderwijsinstellingen, ook over digitalisering. Om als volwaardige gesprekspartners te kunnen deelnemen aan overleg over digitalisering moeten onze vakbondsafgevaardigden ter zake voldoende onderlegd zijn (dit betekent geenszins dat ze ICT*-experten moeten zijn!)²². De uren 'Samen school maken', een van de punten van cao XII, bieden daar het gepaste kader voor.

Wil een organisatie als COC ernstig genomen worden in het proces van **democratische**, dus participatieve besluitvorming, dan moet ze ook zelf intern **democratisch** te werk gaan. Dat formuleerden we op ons congres van 2018 als volgt:

“Er moet voldoende tijd en ruimte zijn voor debat met en consultatie van de brede achterban. Het doel daarvan moet zijn dat een brede basis zich identificeert met een gedeeld verhaal over onderwijs en professionaliteit.”

“COC trekt binnen de eigen organisatie, samen met andere vakorganisaties en daarbuiten, voldoende tijd en ruimte uit om een breed debat te kunnen voeren over actuele ontwikkelingen in onderwijs, over de rol van onderwijs in de samenleving en over de positie en opdracht van onderwijspersoneel. COC blijft inspanningen doen om op een democratische wijze te komen tot sterk onderbouwde en breed gedragen standpunten.” (actiepunt)²³

Zo heeft COC in de aanloop naar dit congres haar visie op digitalisering van het onderwijs en de hier voorgelegde krachtlijnen en actiepunten ontwikkeld en verfijnd doorheen informering en overleg in de Commissie voor Beleidsontwikkeling (CIB), de verschillende Provinciale Comités en Nationale Sectorcomit es, het Nationaal Comité en in direct contact met de vakbondsafgevaardigden op de vormingsdagen in provincies en sectoren. Als sluitstuk van dit democratische proces worden de krachtlijnen en de actiepunten nu ter goedkeuring voorgelegd aan het congres.

Een tweede belangrijk aspect van **democratisch** digitaliseren, naast participatieve besluitvorming, is inclusiviteit. Alle leden van onze onderwijsgemeenschap moeten op gelijke basis kunnen deelnemen aan de digitalisering van ons onderwijs (en dus toegang hebben tot de noodzakelijke digitale middelen en internet), ongeacht hun sociale, economische ... achtergrond of opleiding. Dat geldt niet alleen voor de lerenden (de coronacrisis onthulde op dit gebied een grote digitale kloof), maar ook voor ons onderwijspersoneel. Digitalisering mag de bestaande ongelijkheid niet vergroten. Cao XII komt al in grote mate tegemoet aan de materiële noden van de digitalisering (hardware en internetvergoeding), nu moet er ook nog gewerkt worden aan de ‘digitale geletterdheid’ van het onderwijspersoneel. Digitalisering gaat snel, voor sommige personeelsleden te snel. Zij dreigen of vrezen de ‘digitrein’ te missen. Opleiding in digitalisering op alle mogelijke niveaus (van beginner tot expert) moet versterkt worden, vanaf de lerarenopleiding tot het loopbaanlang* professionaliseren. Die opleidingen mogen zich niet beperken tot het kennismaken met het bestaande aanbod van digitale middelen en het leren gebruiken, maar moeten onderwijspersoneelsleden ook (verder) aanzetten om kritisch met digitalisering om te gaan en geregeld stil te staan voor ethische reflectie.

Daarnaast moeten alle leden van onze onderwijsgemeenschap ook op een veilige manier kunnen deelnemen aan de digitalisering. Het is daarom belangrijk dat er spelregels (ethische regels) worden opgesteld  n nageleefd inzake welzijn, privacy en dataverwerking. Ook hier is transparantie weer een belangrijke **democratische** waarde (wie verzamelt welke data met welk doeleinde?).

➤ Kortom: voor COC moet de digitalisering van het onderwijs **democratisch** verlopen. Dat betekent op basis van participatieve besluitvorming en gericht op inclusiviteit. Pas dan zal ze door iedereen gedragen worden en een meerwaarde kunnen betekenen voor alle onderwijsbetrokkenen, zowel lerenden als onderwijspersoneelsleden.

REFLECTIETOOL WAARDENWIJZER VOOR DIGITALISERING IN HET ONDERWIJS

Iedere samenleving stelt een aantal waarden centraal. Die geven aan wat ze waarde-vol en nastrevens-waardig acht. In een democratie is dat onder andere, zoals we al aangaven, gelijk(waardig)heid van alle deelnemers. Een mogelijk vertrekpunt van overleg over digitalisering kan een reflectie zijn over welke waarden in het onderwijs in het algemeen en in de pedagogische visie van een onderwijsinstelling in het bijzonder centraal (zouden moeten) staan en aan welke waarden digitalisering dan afgetoetst moet worden om waarde(n)vol te zijn. Die waarden kan men vooropzetten bij het ontwikkelen, aankopen en inzetten van nieuwe digitale technologie. Zo kan het onderwijs in de digitalisering zelf de regie in handen houden.

In Nederland ontwikkelden Kennisnet en SURF, twee ICT-coöperatieven die onderwijsinstellingen ondersteunen en begeleiden,²⁴ een *WaardenWijzer voor digitalisering in het onderwijs*:²⁵ “die biedt een gemeenschappelijke taal voor het voeren van een dialoog over digitalisering in onderwijs. Door met elkaar te praten over de waarden die bij digitalisering voorop moeten staan, kan het onderwijs zelf betere keuzes maken bij nieuwe technologische ontwikkelingen. (...) Door bij digitalisering te denken vanuit onderwijswaarden krijgt u versneld inzicht in de mogelijke dilemma’s en gevolgen voor verschillende betrokkenen.” De drie hoofdwaarden in de Nederlandse WaardenWijzer zijn rechtvaardigheid, menselijkheid en autonomie. Daaronder staan nog eens allerlei waarden zoals keuzevrijheid, privacy, professionele autonomie, inclusiviteit, duurzaamheid, veiligheid en welzijn.



5. TOT SLOT

COC komt op voor kwaliteitsvol (vormend) onderwijs voor lerenden en voor kwaliteitsvol werk in onderwijs voor onderwijspersoneelsleden. Beide vallen *de facto* steeds weer samen: geen kwaliteitsvol onderwijs als er niet gezorgd wordt voor kwaliteitsvol werk in onderwijs en omgekeerd. Daarom zijn we ervan overtuigd dat alle krachtlijnen die in deze bundel geformuleerd zijn met het oog op kwaliteitsvol werken in onderwijs ook evenzeer bijdragen tot kwaliteitsvol onderwijs. Het zijn als het ware digitale rechten voor lerenden en onderwijspersoneelsleden.

En dat is de essentie van dit congres: **doordacht**, **duurzaam** en **democratisch digitaliseren** voor kwaliteitsvol onderwijs en kwaliteitsvol werk in onderwijs!

KRACHTLIJNEN EN ACTIEPUNTEN

KRACHTLIJNEN EN ACTIEPUNTEN

1. Human first, not digital first: digitalisering moet ten dienste staan van vormend onderwijs.
2. Onderwijspersoneelsleden hebben recht op tijd en ruimte om met elkaar en met de lerenden school te maken. Daarin speelt fysieke nabijheid een belangrijke rol. Digitalisering van het onderwijs mag die fysieke menselijke interactie niet in het gedrang brengen.
3. Van samenspraak via inspraak tot afspraak: het onderwijspersoneel heeft recht op overleg en inspraak bij het nemen van de pedagogische, didactische en organisatorische beslissingen inzake digitalisering.
4. Om als volwaardige partner te kunnen deelnemen aan het voornoemde overleg heeft het onderwijspersoneel recht op volledige, duidelijke, begrijpelijke, transparante, objectieve en correcte informatie over elke digitale vernieuwing.
5. De professionele autonomie van het onderwijspersoneel en de reële keuzevrijheid van onderwijsinstellingen inzake digitale leermiddelen en platformen mogen niet bedreigd worden door de voortschrijdende commercialisering van de digitalisering van het onderwijs.
6. Alle onderwijspersoneelsleden hebben recht op de individuele digitale uitrusting die noodzakelijk is voor het uitvoeren van hun kerntaken en opdrachten. Deze uitrusting wordt ter beschikking gesteld door de werkgever.
7. Alle onderwijspersoneelsleden hebben gedurende hun hele loopbaan recht op een professionaliseringstraject over digitalisering, bekostigd door de werkgever en uitgetekend in functie van het uitvoeren van hun kerntaken en opdrachten.
8. Onderwijspersoneel heeft recht op een veilige digitale werkruimte, waarin de bestaande regelgeving op privacy- en databescherming duidelijk gerespecteerd wordt.
9. Digitalisering mag op geen enkele manier het welzijn van onderwijspersoneelsleden in het gedrang brengen.
10. Artificiële intelligentie (AI) kan in het onderwijs alleen ingezet worden na onderhandeling met de betrokken onderwijspersoneelsleden, mits duidelijke communicatie over de werking ervan (verzamelen, verwerken en analyseren van data en de daarbij gehanteerde algoritmes) en steeds volgens het human in command-principe. Artificiële intelligentie kan dus alleen ondersteunend ingezet worden, nooit zelfstandig kerntaken en andere opdrachten van onderwijspersoneelsleden (zoals onderwijzen, evaluatie en rekrutering) op zich nemen en moet steeds de professionele autonomie van onderwijspersoneelsleden garanderen.

KRACHTLIJN 1: Human first, not digital first: digitalisering moet ten dienste staan van vormend onderwijs.

Op onze kaderdag ‘Tussen connectie en disconnectie’ (Elewijt, 15.10.2021) begon een van de panelleden, *Brandpunt*-columnist Mark Van de Voorde, als volgt:

“Het debat over digitaal onderwijs zou moeten uitgaan van de vraag: wat is onderwijs? Helaas, in de promotionele politieke retoriek bij de Digisprong* zie ik die vraag eigenlijk niet opduiken. Nochtans zouden het waarom en het hoe van ICT* in het onderwijs zich moeten enten op de doelstelling van onderwijzen. Nu lijkt het wel of het waarom en het hoe van het onderwijs wordt vastgehaakt aan de doelstelling van digitaliseren.”

Op het congres van 2018, over de ‘uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving’, boog COC zich al over een definitie van (schools) onderwijs. Ze schaarde zich achter de idee dat ‘schools leren’ ‘vormend onderwijs’ moet zijn. De term ‘vormend onderwijs’ staat voor ‘een specifieke vorm van leren die bestaat naast andere vormen van leren zoals socialisatie, training, ontwikkeling, werkplekleren en informeel leren’:

“Het uitgangspunt is dat (jonge) mensen via vormend onderwijs inzicht verwerven in de bouwstenen en principes die ons samenleven en samenwerken organiseren en dat ze zich daartoe leren verhouden om er zelf, eventueel op vernieuwende wijze, mee aan de slag te gaan.”²⁶

Vanuit hun passie delen onderwijspersoneelsleden dan een stuk van de wereld met de lerenden. (Vormend) Onderwijs is dus *par excellence* een interactie tussen mensen, een menselijke aangelegenheid: mensen vormen mensen. De mens moet dan ook centraal blijven in ons onderwijsgebeuren. *Human first*. Ook in het digitale onderwijs*.

Zoals in de duidingstekst bij de 4D’s al werd aangegeven, is digitaal onderwijs geen uitvinding van tijdens de coronacrisis en viel de Digisprong niet uit het digitale niets. Er worden in het onderwijsveld al heel lang digitale *tools** gebruikt, zowel door het onderwijzend als door het overige onderwijspersoneel. We hebben er de grote voordelen van ontdekt, maar maken ons ook zorgen over heel wat aspecten van de digitalisering*, niet in de laatste plaats over de impact ervan op onze lerenden en hun manier van leren, op onszelf en op ons eigenste onderwijsberoep. Daarom is het van belang om na al die jaren van gestage en sinds corona versnelde digitalisering even stil te staan en na te gaan of alle digitale stappen die gezet zijn, het doel van onderwijs wel degelijk dienen en of ze dat op de meest efficiënte, effectieve manier doen. Daarom pleiten we vanuit COC voor een grondige evaluatie van het reeds bestaande digitaal onderwijs met als doel de randvoorwaarden vast te leggen voor zinvol digitaal onderwijs in Vlaanderen, onderwijs dat excelleert.

Daarbij mogen we nooit uit het oog verliezen dat het digitale slechts een (van de verschillende) middel(en) is om onze onderwijsdoelen te bereiken. Of zoals prof. dr. em. Paul Kirschner het op ons webinar over afstandsonderwijs* op 12.02.2021 zei²⁷:

“Alle technologieën zijn alleen maar gereedschap. Ze zijn geen doel op zich. Ze zijn media. En als er een reden is om een medium in te zetten dat het onderwijs effectiever, efficiënter of meer bevredigend maakt, dan zeg ik: ‘Doe het alsjeblieft’. Maar als de reden is ‘omdat het er is’, ‘omdat we hebben gezien dat het kan’, dan ben je mij kwijt.”

Digitaal onderwijs moet dus een meerwaarde hebben in vergelijking met ‘analoog’* onderwijs en moet ook duidelijk ingebed worden in de pedagogische visie van de onderwijsinstelling.

Zoals bij alle middelen is het belangrijk van tevoren te bepalen waarvoor je het wil gebruiken en wat je ermee wil bereiken. Daarbij moet aan de onderwijsprofessionals voldoende autonomie gegeven worden. Die onderwijsprofessionals moeten er ook op toezien dat de digitale middelen ook echt middelen blijven en ons onderwijsgebeuren niet gaan sturen. Op het reeds vermelde webinar van 2021 stelde prof. dr. Mathias Decuypere:²⁸

“Mijn uitgangspunt is dat digitale technologieën (...) – niet alleen ‘iets doen’ wanneer ze ingezet worden in een pedagogische context, bijvoorbeeld onderwijs op afstand mogelijk maken. Ze doen ook altijd iets met die pedagogische context waarin ze geïntroduceerd worden: ze ‘doen’ leerlingen en leraren ook ‘iets doen’. (...) Onderzoek toont heel duidelijk aan dat de introductie van digitale technologieën in het onderwijs altijd meer doet met dat onderwijs dan wat men initieel denkt of verwacht.”

Anders gezegd: als autonome onderwijsprofessionals moeten we erover waken dat wij het onderwijsgebeuren zelf blijven aansturen en onze opdracht niet verglijdt naar het toezicht houden op een digitaal gestuurd onderwijs (‘performance manager’*).

Zoals gezegd vindt COC dat het digitale onderwijs een (pedagogisch-didactische) meerwaarde moet hebben in vergelijking met analoog onderwijs. Dat betekent meteen ook dat digitalisering voor COC niet kan ingezet worden als structurele oplossing voor bepaalde actuele problemen in het onderwijs zoals het tekort aan onderwijspersoneelsleden (een leerkracht kan digitaal een grotere klasgroep/meerdere klasgroepen tegelijk ‘bedienen’) of het tekort aan infrastructuur (lerenden die van thuis uit digitaal afstandsleren volgen ‘bezetten’ geen klaslokaal *on campus*). Het kan al zeker niet dat digitalisering wordt ingezet om te besparen. Zo worden in het hoger onderwijs al pogingen ondernomen om via digitaal afstandsonderwijs voor grotere klasgroepen/meerdere klasgroepen te besparen op het aantal lectoren. Wat reeds gebeurt in het hoger onderwijs, is een duidelijk signaal dat niet mag genegeerd worden in de andere onderwijsniveaus en -sectoren.

Digitale technologieën zijn middelen om onze kerntaken* effectiever (bijvoorbeeld vanuit didactisch standpunt), efficiënter (minder werk) en zinvoller uit te voeren. Ze vragen echter specialisten om ze te installeren, te onderhouden, te beheren ... De toenemende digitalisering van het onderwijs zou dus ondersteund moeten worden door een verhoging van de omkaderingsmiddelen voor ICT-coördinatie.

➤ Het moge duidelijk zijn: wil men de digitalisering van het onderwijs op een doordachte, duurzame en democratische manier uitrollen en verderzetten, dan zal men steeds voor ogen moeten houden dat lerenden en onderwijspersoneelsleden in vormend onderwijs altijd op de eerste plaats komen en dat de inzet van digitale middelen ten dienste van dat vormend onderwijs moet staan en een meerwaarde moet bieden tegenover andere onderwijsmiddelen.



ACTIEPUNTEN

AP 1.1: COC vraagt een grondige, onafhankelijke en wetenschappelijk verantwoorde evaluatie van het reeds bestaande digitale onderwijs (vóór, tijdens en na de coronapandemie) in alle onderwijsniveaus en -sectoren.

AP 1.2: COC vraagt onafhankelijk wetenschappelijk onderzoek naar de zinvolheid en efficiëntie van digitaal onderwijs (zowel de inzet van digitale middelen ter ondersteuning van fysiek onderwijs als digitaal afstandsonderwijs) en naar het creëren van de noodzakelijke randvoorwaarden voor volwaardig en zinvol digitaal onderwijs in Vlaanderen.

AP 1.3: COC waakt erover dat onderwijspersoneelsleden met hun brede expertise de motor blijven van zowel het fysieke als het digitale onderwijsgebeuren. Hun functie mag niet gereduceerd worden tot die van coaches, platformbeheerders of performance managers.

AP 1.4: COC verwacht dat schoolleiders en besturen van onderwijsinstellingen in overleg met het onderwijspersoneel een pedagogische visie op digitalisering uitwerken, waarbij er steeds op wordt toegezien dat de digitalisering een pedagogisch-didactische meerwaarde heeft ten opzichte van de analoge tegenhanger. COC engageert zich ertoe deze visie mee uit te werken en te implementeren.

AP 1.5: COC eist dat digitalisering niet ingezet wordt als structurele oplossing voor bijvoorbeeld afwezigheden, het tekort aan onderwijspersoneelsleden, het tekort aan infrastructuur of in het kader van besparingen (bijvoorbeeld op personeel).

AP 1.6: COC ziet erop toe dat de digitalisering van taken van onderwijspersoneelsleden minder (en zeker geen extra) werk veroorzaakt, maar integendeel echt de zinvolheid en de efficiëntie van hun werk verhoogt.

AP 1.7: COC eist dat er meer omkaderingsmiddelen komen voor ICT-coördinatie ter ondersteuning van de digitalisering van het onderwijs in het algemeen en van de Digisprong in het leerplichtonderwijs in het bijzonder.

KRACHTLIJN 2: Onderwijspersoneelsleden hebben recht op tijd en ruimte om met elkaar en met de lerenden school te maken. Daarin speelt fysieke nabijheid een belangrijke rol. Digitalisering van het onderwijs mag die fysieke menselijke interactie niet in het gedrang brengen.

Zoals we in de duidingstekst bij de D van digitalisering al aangaven, heeft het digitale afstandsonderwijs tijdens de coronapandemie ons twee dingen duidelijk gemaakt:

1. Dankzij reeds langer bestaande en nieuwe digitale technologieën kunnen we in het onderwijs op een behoorlijk efficiënte manier vanop afstand dingen doen die we tot voor kort alleen (of hoofdzakelijk) analoog en in elkaars fysieke nabijheid deden. We gaven tijdens de lockdown online les, we werkten online met collega's samen, we vergaderden online, we overlegden online met ouders en hulpverleners, we professionaliseerden ons online ... Afgezien van de gebruikelijke beginnersonzekerheden en wat technische problemen – de vraag 'hoor je mij?' was misschien wel de meest online gehoorde vraag tijdens de coronaperiode – brachten we het er qua efficiëntie al bij al goed vanaf.
2. Hoe effectief het digitale afstandsonderwijs was (bedoeld: of we onze onderwijsdoelstellingen ook écht bereikten), daar hebben we grote vragen bij. Experten vrezen voor een grote leerachterstand; hoe groot die is, zal de toekomst moeten uitwijzen. In ieder geval voelden de meesten van ons aan dat er tijdens het corona-afstandsonderwijs iets essentieels ontbrak. We konden na verloop van tijd wel efficiënt online lesgeven, maar we hadden het er moeilijk mee dat we onze lerenden niet in de ogen konden kijken om te zien of ze 'mee waren', en dat er geen 'ruimte' was voor schouderklopjes om rust en vertrouwen te geven. Vergaderingen, klassenraden, deliberaties en oudercontacten verliepen misschien (tijds)efficiënter, maar toch misten we iets. Idem voor professionalisering in de vorm van webinars: gemakkelijk dat je je nu van thuis uit kon bijscholen, maar het was toch 'niet hetzelfde'.

Maar wat misten we nu precies tijdens die online-versies van zovele onderwijshandelingen? Het klinkt misschien wat wollig, maar we voelden minder 'diepgang', minder (mogelijkheid tot) betrokkenheid, minder 'warmte', minder menselijkheid, zelfs een stukje 'ontmenselijking'. Kortweg: we voelden minder mensen, en dat is nu precies waar het onderwijs om draait (cf. KL 1: *human first*). Vormend onderwijs blijkt niet alleen een interactie tussen mensen, een menselijke aangelegenheid, maar *a fortiori* een interactie tussen mensen in elkaars fysieke nabijheid.

Die fysieke dimensie is zeker belangrijk voor het leren als cognitieve operatie, maar gaat ook verder. Joris Vlieghe, docent wijsgerige pedagogiek aan de KU Leuven, lichtte dat een tijdje geleden in *Brandpunt* als volgt toe, eerst voor wat het gebruik van digitale technologie in het onderwijs in het algemeen betreft, en vervolgens voor digitaal afstandsonderwijs: ²⁹

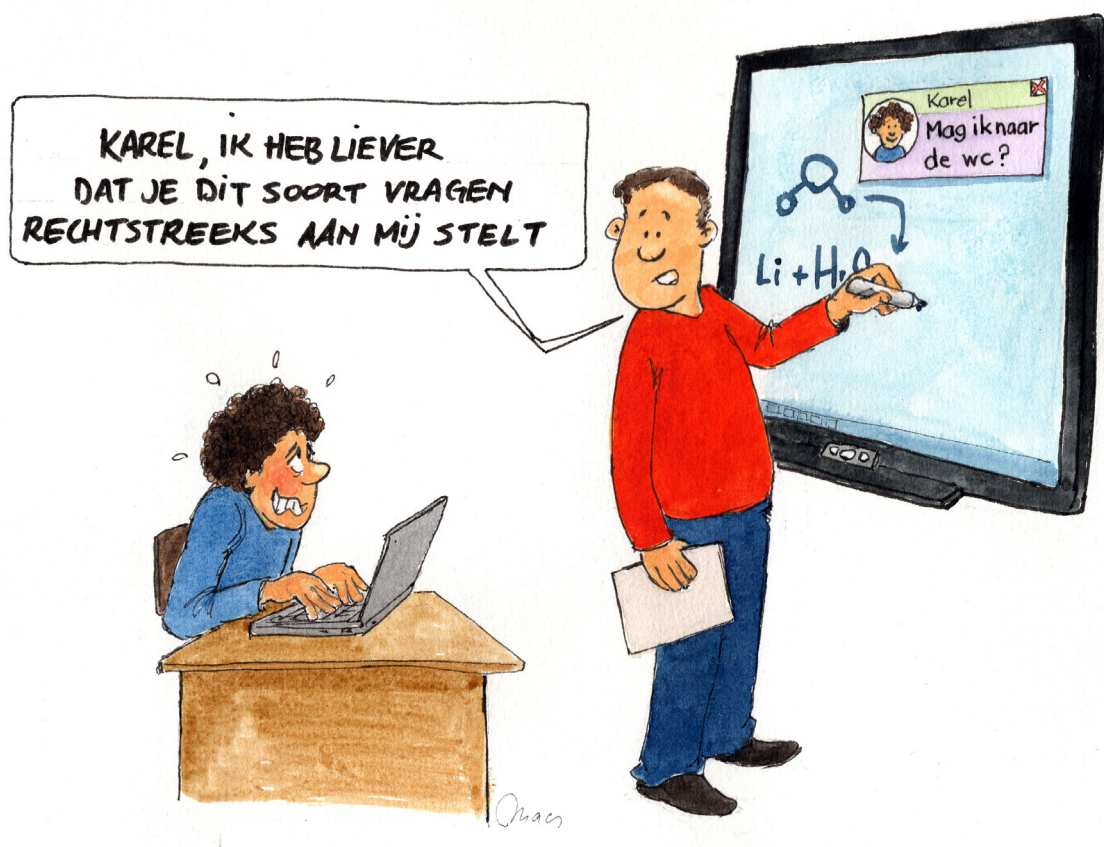
“Wanneer een leraar Nederlands een verzorgde zin op het (krijt)bord schrijft of de wiskundeleraar een nauwkeurige tekening op het bord maakt, dan hebben leerlingen een rechtstreekse ervaring van een soort van zorg of liefde voor het vak van de leraar in kwestie. De technologie – in dit geval het krijtbord en het schrijven – maakt dus de relatie van de leraar tot zijn of haar vak zichtbaar. Eigenlijk toont een leraar daarmee: ‘Dit is in onze wereld belangrijk en verdient onze aandacht.’ Hij kan die zin ook heel lelijk op het bord schrijven of de tekening zonder enige zorg maken. Dat fysieke element is een aspect dat grotendeels verdwijnt als je met digiborden en powerpoints begint te werken. Leerlingen zien veel minder met welke zorg leraren hun materiaal maken.”

“Er bestaat natuurlijk ook heel wat cognitief psychologische literatuur die erop wijst dat die fysieke dimensie van het lesgeven belangrijk is om het leren, als cognitieve operatie, effectief te ondersteunen. Dat is ook belangrijk, maar (...). Mij gaat het erom dat leraren doorheen de fysieke dimensie van lesgeven, tonen dat de leerstof voor hen belangrijk of betekenisvol is. Dat is heel moeilijk wanneer je zit te staren naar een scherm waarin iemand opgesloten zit. Je kan alleen maar zijn hoofd zien. Of helemaal geen leraar. En we weten intussen allemaal hoe vermoeiend dat is.”

COC staat achter vormend onderwijs waarin onderwijspersoneelsleden vanuit hun passie een stuk van de wereld (klassikaal*) delen met de lerenden. De fysieke component is daarbij essentieel. 'Lesgeven is door en door een fysieke activiteit', besluit Vlieghe.

De mogelijkheid tot afstandsonderwijs (als onderdeel van gecombineerd* onderwijs) is in het volwassenenonderwijs³⁰ al sinds 2007 decretaal bepaald (zonder maximumpercentages!). Dat het 'interactief afstandsonderwijs'* sinds het voorjaar van dit jaar via het *Decreet* over het hybride onderwijs in het secundair onderwijs* ook ruim verankerd zit in het leerplichtonderwijs (mèt opgave van maximumpercentages),³¹ nog vooraleer er een grondige evaluatie gemaakt is van het reeds bestaande afstandsonderwijs (cf. AP 1.1) en wetenschappelijk onderzocht is wat de randvoorwaarden voor volwaardig en zinvol digitaal onderwijs zijn (cf. AP 1.2), baart ons zorgen³² en dient met de grootste zorg te worden opgevolgd. Er moeten in ieder geval op schoolniveau duidelijke afspraken over gemaakt worden die passen binnen de pedagogische visie van de school ter zake (cf. AP 1.4).

➤ Het moge duidelijk zijn: wil men de **digitalisering** van het onderwijs op een **doordachte, duurzame** en **democratische** manier uitrollen en verderzetten, dan zal men steeds en in alle onderwijssectoren en -niveaus een gezond (lees: wetenschappelijk verantwoord) evenwicht moeten zoeken tussen fysiek contactonderwijs* en digitaal afstandsonderwijs, waarbij voor COC de klemtoon overduidelijk op het eerste moet liggen.



ACTIEPUNTEN

AP 2.1: COC vindt dat fysiek klassikaal onderwijs de kern van onderwijs moet blijven en als dusdanig niet zomaar vervangen mag worden door digitaal afstandsonderwijs en/of de veralgemening van gepersonaliseerde leertrajecten.

AP 2.2: COC eist dat het aandeel van digitaal afstandsonderwijs in ons onderwijs beperkt blijft en dat fysieke contactmomenten tussen onderwijspersoneelsleden onderling en tussen onderwijspersoneelsleden en lerenden, ouders en derden de norm blijven.

AP 2.3: COC ijvert lokaal voor duidelijke afspraken over digitaal afstandsonderwijs (onder meer over het aandeel en de toepassing daarvan) binnen de pedagogische visie van de school(groep/-gemeenschap) omtrent digitaal onderwijs. Voor het secundair onderwijs dient dat te gebeuren binnen het kader van het *Decreet over het hybride onderwijs in het secundair onderwijs*, dat in werking trad op 17.04.2023 (en spreekt over 'interactief afstandsonderwijs'). COC ziet er ook op toe dat die afspraken in het Arbeidsreglement worden opgenomen én gerespecteerd.

AP 2.4: COC vraagt dat de evaluatie van het digitale afstandsonderwijs ('interactief afstandsonderwijs') in het secundair onderwijs in het schooljaar 2027-2028 (zoals voorzien in art. 10 van voornoemd decreet) grondig en correct gebeurt door een onafhankelijke wetenschappelijke instantie.

AP 2.5: COC zal er in het bijzonder over waken dat de percentages voor digitaal afstandsonderwijs ('interactief afstandsonderwijs') in het secundair onderwijs, zoals afgesproken in art. 6 van het voornoemde decreet over hybride onderwijs*, in de toekomst niet (ondoordacht) opgetrokken worden en integendeel, indien dat nodig blijkt na evaluatie, zelfs weer naar beneden gehaald worden.

KRACHTLIJN 3: Van samenspraak via inspraak tot afspraak: het onderwijspersoneel heeft recht op overleg en inspraak bij het nemen van de pedagogische, didactische en organisatorische beslissingen inzake digitalisering.

Digitalisering is voor COC een middel (cf. KL 1) waarmee de onderwijspersoneelsleden hun kerntaken en opdrachten kunnen uitvoeren. Op voorwaarde dat ze goed en doordacht ingezet wordt, kan ze heel wat voordelen met zich meebrengen (zoals nieuwe didactische werkvormen; snel informatie verzamelen, opslaan, bewerken en delen; minder papier en mappen, dus overzichtelijker; makkelijker berekeningen maken; vlotte communicatiemogelijkheden). Het is echter ook een middel dat (zeker als het ondoordacht wordt ingezet) een enorme impact heeft op de invulling van ons beroep, op ons arbeidswelzijn en ons welzijn in het algemeen.

Digitalisering is daarenboven niet één middel, maar een waaier van ontelbaar veel toepassingen en varianten, die dan ook nog eens telkens weer vernieuwd ('geüpdatet') worden. Een van de uitdagingen van digitalisering is dan ook constante vernieuwing, verandering. Dat kan heel boeiend zijn, maar soms ook vermoeiend, zorgwekkend, voor sommigen zelfs wat angstaanjagend.

Daarom is het van belang dat over de inzet van (nieuwe) digitale middelen, en ruimer de uitrol van de digitalisering in het algemeen, goed overlegd wordt met de betrokken partijen en binnen het kader van een (eveneens overlegde) pedagogische visie op digitalisering (cf. AP 1.4). Dat overleg is trouwens een recht, dat wettelijk werd vastgelegd in het tweede boek van de *Codex over het welzijn op het werk*, meer bepaald in Art. II.7-3:³³

“Het Comité [voor Preventie en Bescherming op het Werk³⁴] brengt een voorafgaand advies uit over:

1° alle voorstellen, maatregelen en toe te passen middelen, die rechtstreeks of onrechtstreeks, meteen of na verloop van tijd, gevolgen kunnen hebben voor het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk;

2° de *planning en invoering van nieuwe technologieën*, wat betreft de gevolgen voor het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk, verbonden aan de keuzen inzake uitrusting, de arbeidsomstandigheden en de invloed op de omgevingsfactoren op het werk, met uitzondering van die gevolgen waarop een collectieve arbeidsovereenkomst van toepassing is, die in gelijkwaardige waarborgen voorziet; (...)

7° de keuze, de aankoop, het onderhoud en het gebruik van arbeidsmiddelen (...);

8° de andere elementen van de arbeidsorganisatie, de arbeidsinhoud, de arbeidsvoorwaarden, de arbeidsomstandigheden en de interpersoonlijke relaties op het werk die aanleiding kunnen geven tot psychosociale risico's op het werk.”

(eigen cursivering)

Iedere vorm van beleid is pas effectief als er draagvlak voor is, als het 'gedragen' wordt door diegenen die het op de werkvloer moeten uitvoeren. Beleid is des te meer 'gedragen' naar mate die uitvoerders er van bij het begin, dus van bij het uittekenen ervan, betrokken worden. Cocreatie leidt gewoonlijk tot minder weerstand. Het belang van degelijk overleg werd trouwens ook opgenomen in cao XII in §3.4 ('Samen school maken'):

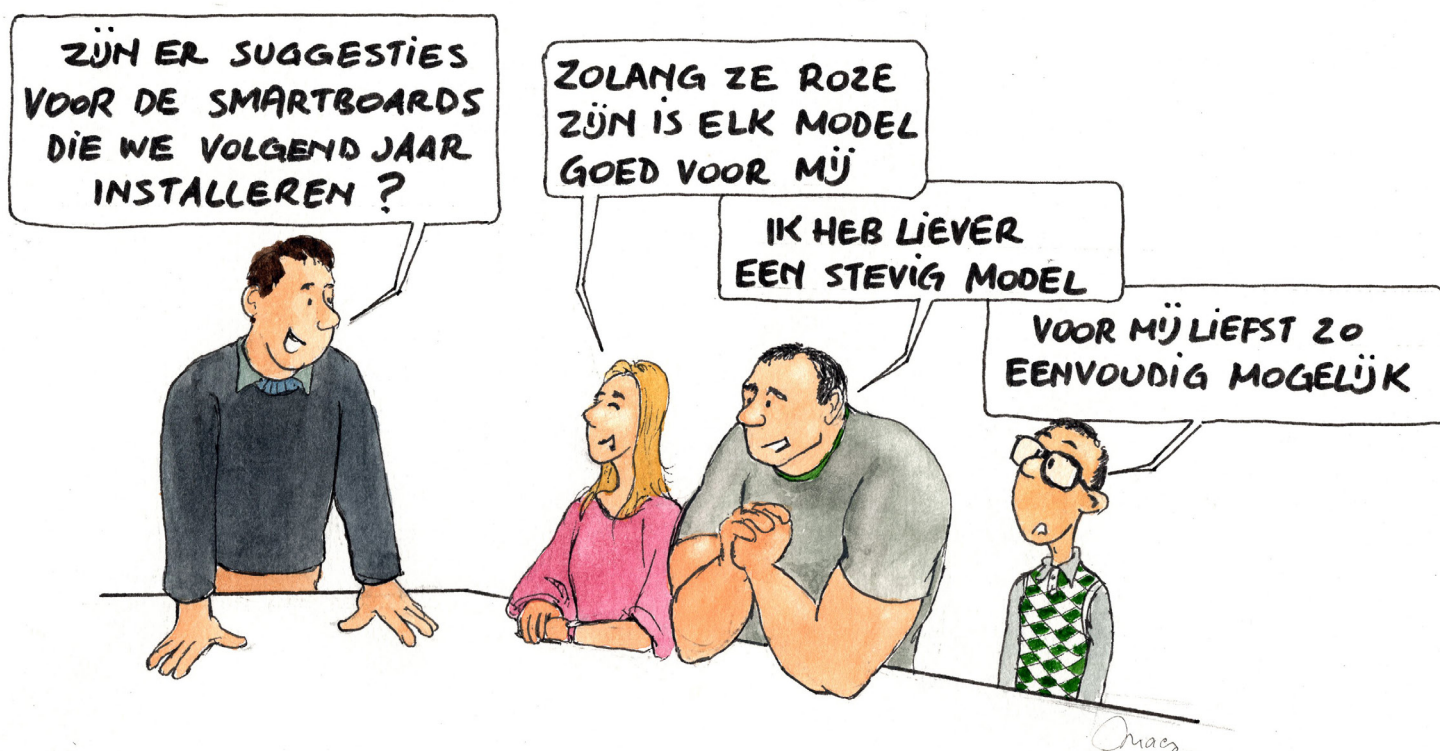
“Een goede inspraakcultuur versterkt het beleidsvoerend vermogen en zorgt voor krachtige en kwaliteitsvolle onderwijsorganisaties en goede werkomstandigheden voor het onderwijspersoneel.”

Dat alles geldt *a fortiori* voor het digitale beleid van een onderwijsinstelling, aangezien dat dagelijks impact heeft op ons functioneren. De componenten voor zo'n overleg zijn, zoals eerder al aangegeven: samenspraak, inspraak en afspraak. Om als volwaardige gesprekspartner aan de overlegtafel te kunnen aanschuiven, dienen onze vakbondsafgevaardigden grondig opgeleid te zijn inzake digitalisering (dat betekent niet dat ze ICT-experten moeten zijn!). Dat kan gebeuren in het kader van de afspraken rond 'Samen school maken'.

Degelijk en eerlijk overleg betekent ook dat er voldoende tijd voor wordt uitgetrokken. In coronatijd moesten we door overmacht vaak overhaast te werk gaan en beslissingen nemen, zeker in digitale kwesties. Nu we weer verondersteld worden in rustiger vaarwater aanbeld te zijn, zijn we het aan onszelf, aan het onderwijs en niet het minst aan onze lerenden verplicht voldoende tijd te nemen voor overleg en besluitvorming rond digitalisering. We sluiten ons hier graag aan bij wat Ides Nicaise (KU Leuven, HIVA) vorig jaar zei over de toen op stapel staande invoering van afstandsonderwijs in het leerplichtonderwijs:

“Afstandsonderwijs is een blijver: het zou onverstandig zijn om het radicaal af te wijzen. Maar neem de tijd om het grondig door te praten met alle betrokkenen: leerlingen, ouders, leraren, ICT-coördinatoren, leveranciers van uitrusting en leermiddelen.”³⁵

➤ Het moge duidelijk zijn: wil men de digitalisering van het onderwijs op een doordachte, duurzame en democratische manier uitrollen en verderzetten, dan dient over elk aspect van digitalisering steeds zo ruim mogelijk (vanaf het begin van het beslissingsproces) overlegd te worden met het onderwijspersoneel.



ACTIEPUNTEN

AP 3.1: COC eist dat elke invoering van technologische/digitale vernieuwingen die impact hebben op het werk van onderwijspersoneel, onderhandeld moet worden. COC wil ervoor zorgen dat dit principe in regelgeving verankerd blijft en dat er een wettelijk kader wordt onderhandeld waarmee de vakbondsafgevaardigden lokaal aan de slag kunnen.

AP 3.2: COC ijvert lokaal voor duidelijke afspraken over het toepassen van digitalisering binnen de onderwijsinstelling, rekening houdend met de pedagogische visie, en ziet erop toe dat de afspraken opgenomen worden in het Arbeidsreglement en gerespecteerd worden.

AP 3.3: COC engageert zich om de positie van haar vakbondsafgevaardigden te versterken door hen op te leiden op het gebied van digitalisering zodat ze actief en met kennis van zaken aan die onderhandelingen kunnen deelnemen.

AP 3.4: COC engageert zich om al haar leden goed te informeren over de impact van digitalisering op het onderwijsberoep.

KRACHTLIJN 4: Om als volwaardige partner te kunnen deelnemen aan het voornoemde overleg heeft het onderwijspersoneel recht op volledige, duidelijke, begrijpelijke, transparante, objectieve en correcte informatie over elke digitale vernieuwing.

Een gedragen digitaal beleid steunt op ernstig overleg (cf. KL 3). Om daar namens hun collega's als volwaardige partners aan te kunnen deelnemen, dienen vakbondsafgevaardigden niet alleen ter zake grondig opgeleid te zijn, maar moeten ze ook beschikken over alle nodige informatie over elke te overleggen digitale vernieuwing. Ook hiervoor verwijzen we naar de *Codex over het welzijn op het werk*, Art. II.7-14.³⁶

“De werkgever is er toe gehouden aan het Comité [voor Preventie en Bescherming op het Werk] alle nodige informatie te verstrekken opdat het met volkomen kennis van zaken advies zou kunnen uitbrengen.”

Dat recht op informatie staat voor het Gesubsidieerd onderwijs ook ingeschreven in het LOC-decreet van 1995.³⁷

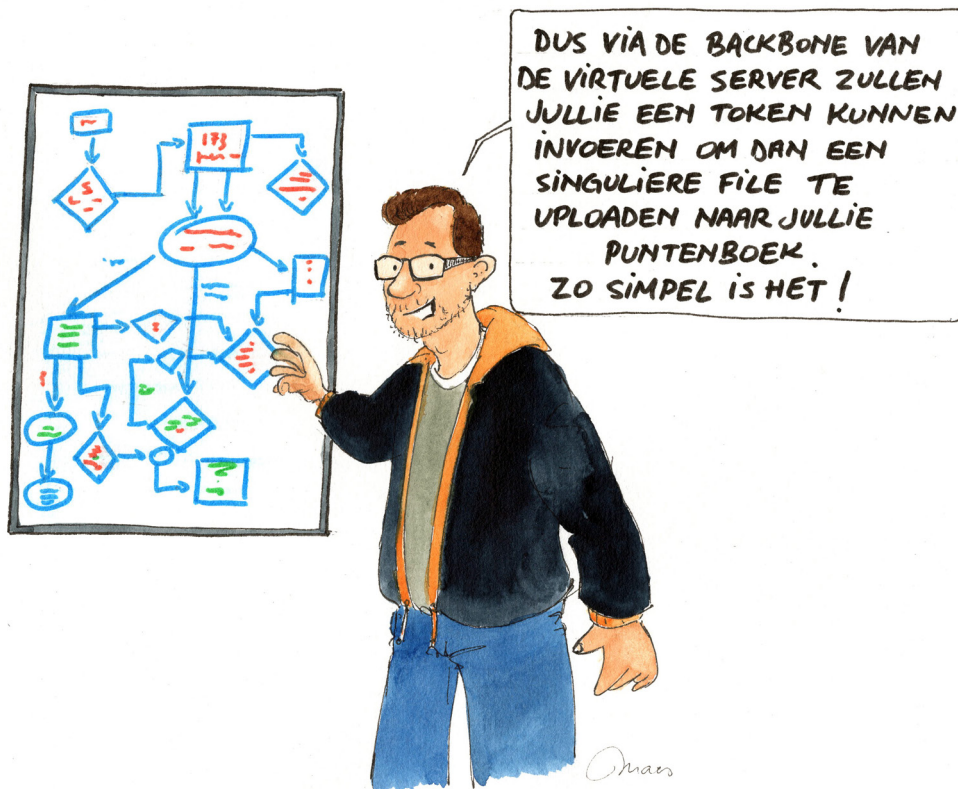
Die informatie moet kwaliteitsvol zijn en dus minimaal aan volgende kenmerken voldoen:

- correct;
- volledig en transparant (zo kan er bijvoorbeeld informatie gevraagd worden over didactische/administratieve mogelijkheden, gebruik en nodige professionalisering, gegevensverwerking, veiligheid, duurzaamheid, prijskaartje en verdienmodel);
- duidelijk en begrijpelijk (het principe van *explicitability* of ‘uitlegbaarheid’; dit betekent dat de informatie gegeven moet worden in een taal die door alle deelnemers aan het overleg – dus niet allemaal ICT-experten – begrepen kan worden);
- objectief.

Dat laatste aspect is misschien wel het moeilijkste/delicaatste van al, zeker als de informatie verstrekt wordt door diegene die de digitale vernieuwing voorstelt. De kans is in dat geval reëel dat de verstrekte informatie gekleurd is (vaak niet opzettelijk, mogelijk ook uit overtuiging of enthousiasme om een digitale *tool* in te voeren). Wanneer vakbondsafgevaardigden voelen dat de informatie die ze krijgen voor het overleg, te gekleurd is, moeten ze een beroep kunnen doen op onafhankelijke experts. In eigen land kunnen we daarbij denken aan bepaalde kenniscentra. Als we even bij de noorderburen over het muurtje kijken, zien we daar ICT-coöperaties die groepen van onderwijs(- en onderzoeks)instellingen zelf hebben opgericht (zoals de SURF en Kennisnet).³⁸

Op basis van de op tafel gelegde informatie kunnen dan tegensprekelijke* debatten gevoerd worden. Zoals in KL 3 reeds aangegeven, is het element ‘tijd’ hier van cruciaal belang. Beter grondige discussies voeren vóór de invoering van een digitale vernieuwing dan erna.

➤ Het moge duidelijk zijn: wil men de digitalisering van het onderwijs op een doordachte, duurzame en democratische manier uitrollen en verderzetten, dan is volledige informering van het onderwijspersoneel, en in het bijzonder van de vakbondsafgevaardigden die deelnemen aan het overleg over digitalisering, een *conditio sine qua non*.



ACTIEPUNTEN

AP 4.1: COC eist dat het onderwijspersoneel volledige, duidelijke, begrijpelijke, transparante, objectieve en correcte info krijgt over elke digitale vernieuwing (onder meer inzake impact op het uitvoeren van de kerntaken, dataverwerking en vormingsnoden). COC wil ervoor zorgen dat dit in regelgeving verankerd wordt zodat het lokaal door haar vakbondsafgevaardigden afgedwongen kan worden.

AP 4.2: COC is pleitbezorger van grondige debatten over digitalisering op basis van gedegen informatie: het is bij de invoering van een digitale vernieuwing beter het onderwijspersoneel vooraf breed te informeren over de verschillende mogelijkheden en op grond daarvan tegensprekelijke debatten te voeren dan alleen achteraf te informeren over een reeds genomen beslissing.

AP 4.3: COC vindt dat alle partners die betrokken zijn bij overleg over de invoering van digitale vernieuwingen in het onderwijs, het recht hebben op objectieve informatie van onafhankelijke experts.

KRACHTLIJN 5: De professionele autonomie van het onderwijspersoneel en de reële keuzevrijheid van onderwijsinstellingen inzake digitale leermiddelen en platformen mogen niet bedreigd worden door de voortschrijdende commercialisering van de digitalisering van het onderwijs.

Op ons vorige congres in 2018 maakten we duidelijk dat voor COC een beroep in het onderwijs niet zomaar een job is, maar ‘steunt op verantwoordelijkheid, expertise en autonomie’. Die autonomie werd als volgt gedefinieerd:

“Eerst en vooral verwijst autonomie naar de beslissings- en handelingsruimte die personeelsleden in onderwijs nodig hebben om hun kennis en vaardigheden te vertalen naar een gepaste aanpak in concrete situaties. Goede leraars laten zich niet leiden door een gedetailleerd script dat anderen hebben bedacht. Ze zijn in staat om, met respect voor te realiseren onderwijsdoelen, hun onderwijsaanbod zelf vorm te geven en het af te stemmen op de leerlingen waarmee zij werken.”³⁹

Dat houdt concreet in dat onderwijspersoneelsleden, *in casu* leerkrachten, autonoom – weliswaar overeenkomstig de afspraken binnen de onderwijsinstelling – beslissen hoe ze hun lesinhouden aanbrenge(n) (didactische vrijheid): ze kiezen vanuit hun expertise en ervaring en in overleg met hun collega’s voor bepaalde didactieken, werkvormen, oefeningen, didactische middelen et cetera.

Die autonomie werd in de praktijk altijd al een beetje ‘gestuurd’ doordat er naast het vele door leerkrachten en vakgroepen zelf ontworpen lesmateriaal, ook veelvuldig beroep gedaan wordt op commercieel uitgegeven materiaal (hand- en werkboeken, invulboeken en oefenblaadjes, naslagwerken zoals woordenlijsten en atlassen ...). Dat wordt weliswaar opgesteld op basis van de leerplannen en door (of tenminste met inbreng van) leerkrachten, maar legt toch steeds een didactisch parcours vast. En zoals geweten gaan sommige leerkrachten daar vanuit hun professionele autonomie heel kritisch en creatief mee om, terwijl andere de handboeken wat strikter volgen.

In het kielzog van de digitalisering van het onderwijs (die nog een versnelling hoger ging tijdens de coronacrisis) lijkt die autonomie nog wat meer in het gedrang te komen: is het opstellen van eigen cursusmateriaal nog een haalbare kaart voor een leerkracht/vakgroep, dan is het ontwerpen van digitale leermiddelen dat al veel minder. *De facto* is het gros van onze digitale leermiddelen en platformen ontworpen door commerciële EdTech*-partners (of ‘edupreneurs’)⁴⁰, die aldus steeds meer de didactiek in handen nemen. De VLOR waarschuwde hiervoor reeds in zijn advies met de veelzeggende titel *Onderwijs aan het roer van het digitale onderwijs*:

“Digitalisering is niet neutraal. Ze beïnvloedt de opvatting over wat (goed) onderwijs is en het geeft (mee) vorm aan het onderwijs- en leerproces. De EdTech-markt ontwikkelt in sneltempo digitale *tools* en methoden die ontworpen zijn op basis van de didactisch-pedagogische principes van de (private) ontwikkelaar. EdTech-spelers nemen zo, via zowel digitale infrastructuur als via de professionalisering van leraren, de didactiek in handen. Het onderwijs wordt zo steeds meer een consument van didactische *tools* waar het verder weinig pedagogisch-didactisch zeggenschap of eigenaarschap over heeft. (...) Het onderwijs dreigt daarmee de regie over het onderwijs- en leerproces van leerlingen te verliezen.”

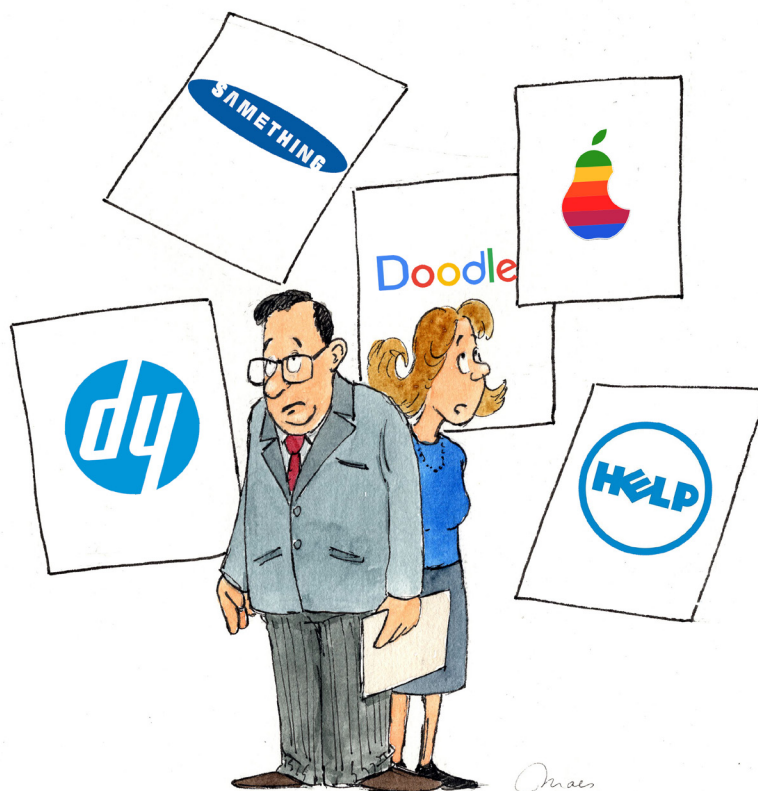
“Private ondernemingen kunnen ondersteunend werken, maar de lead ligt bij de publieke onderwijsactoren, de scholen en de leraren. Zij moeten aan het roer (blijven) staan van het onderwijs- en leerproces. Private (en commerciële) spelers kunnen via digitalisering onderwijs ondersteunen, maar mogen de kerntaken van onderwijs geenszins overnemen. (...) Omgekeerd kan onderwijs niet gedwongen worden te functioneren volgens de mogelijkheden of beperkingen van private spelers.”⁴¹

De enorme toename van het gebruik van digitale *tools* in het onderwijs heeft een ongeziene groei van de EdTech-markt veroorzaakt. De EdTech-partners brengen echter elk hun eigen systeem op de markt en bekommeren zich niet (uit commerciële overwegingen mogelijk zelfs integendeel) om de integratie van de verschillende *tools*. Dat belemmert dan weer de keuzevrijheid (*in casu* de leveranciersafhankelijkheid) van scholen: eenmaal gekozen voor een bepaald systeem, word je *de facto* gedwongen ermee verder te gaan. COC onderschrijft daarom de oproep van de VLOR om via open standaarden* en interoperabiliteit* te komen tot een open en diverse onderwijsmarkt om zo van digitalisering in onderwijs een duurzaam verhaal te maken.⁴²

Als gevolg van de commercialisering van de digitalisering van het onderwijs zijn er nog twee fenomenen die onze aandacht verdienen omdat ze de autonomie van het onderwijspersoneel en de keuzevrijheid van onderwijsinstellingen dreigen aan te tasten:

- aangezien de Vlaamse onderwijsmarkt al bij al een kleine, maar heel versnipperde markt is, kan er al snel op bepaalde gebieden *de facto* (niet *de jure*) een monopoliepositie ontstaan, wat de keuzevrijheid nooit ten goede komt;
- sommige digitale *tools* en leerplatformen eigenen zich (stilzwijgend of via ‘de kleine lettertjes’) het eigendomsrecht toe van door leerkrachten ontworpen les- en oefenmateriaal; dat gaat vanzelfsprekend in tegen de vigerende decreten⁴³ rechtspositie* van het onderwijspersoneel en belemmert hun keuzevrijheid (zo is het moeilijker om van platform te veranderen, uit vrees om eigen lesmateriaal te verliezen). COC vindt trouwens dat onderwijspersoneelsleden zelf over de volle auteursrechten (morele én gehele vermogensrechten) op hun les- en oefenmateriaal moeten beschikken. Dat pijnpunt is vanzelfsprekend niet uitsluitend gelinkt aan de digitalisering van het onderwijs en verdient dan ook een ruimer debat.

➤ Het moge duidelijk zijn: wil men de **digitalisering** van het onderwijs op een **doordachte, duurzame** en **democratische** manier uitrollen en verderzetten, dan moet de professionele autonomie van het onderwijspersoneel gewaarborgd blijven. Om dat te garanderen zijn diepgaand overleg én samenwerking nodig tussen de onderwijsoverheden, het onderwijspersoneel en de EdTech-sector.



ACTIEPUNTEN

AP 5.1: COC pleit voor een overleg tussen de private EdTech-partners, het onderwijsveld en de overheid over het ontwikkelen van digitale *onderwijs*tools.

AP 5.2: COC pleit voor een ruimer gebruik van open standaarden bij het ontwikkelen van digitale *tools* en een verplichte vorm van interoperabiliteit, en wil dat de overheid dat stimuleert en faciliteert.

AP 5.3: COC ijvert voor het oprichten van professionele netwerken die digitale *onderwijs*tools op basis van open standaarden ontwikkelen en ondersteunen en hun expertise daarin delen.

AP 5.4: COC vindt dat het les- en oefenmateriaal dat door onderwijspersoneelsleden is ontworpen en in digitale *tools* geupload, niet zonder hun toelating (commercieel) verspreid mag worden door de EdTech-bedrijven achter de *tools*. Daartoe eist COC dat de bestaande regelgeving over auteursrechten op materiaal dat onderwijspersoneelsleden zelf ontwerpen, dringend wordt aangepast zodat ze zelf over de volle auteursrechten (dus niet alleen de morele rechten, maar ook de gehele vermogensrechten) op hun les- en oefenmateriaal beschikken en naar eigen goeddunken overeenkomsten ter zake kunnen afsluiten met het bestuur van hun onderwijsinstelling.

AP 5.5: COC waarschuwt voor monopolisering in de Vlaamse EdTech-markt en de daaraan verbonden risico's.

AP 5.6: Lokaal ziet COC erop toe dat de onderwijsinstelling bewust kiest voor digitale leermiddelen en platformen die de onderwijspersoneelsleden ondersteunen zonder hun professionele autonomie (onder andere op didactisch vlak) te fnuiken.

KRACHTLIJN 6: Alle onderwijspersoneelsleden hebben recht op de individuele digitale uitrusting die noodzakelijk is voor het uitvoeren van hun kerntaken en opdrachten. Deze uitrusting wordt ter beschikking gesteld door de werkgever.

Het lijkt een evidentie: als je voor een bepaalde werkgever gaat werken, voorziet die je van het materiaal dat je nodig hebt om je job te doen. De postbode krijgt van bpost een uniform en een fiets/bestelwagen ter beschikking om naar behoren de post te bezorgen.

Zo dacht ook de wetgever er voor onderwijspersoneelsleden over. In de decreten rechtspositie voor onderwijspersoneelsleden staat expliciet:⁴⁴

“De inrichtende macht⁴⁵ stelt aan haar personeelsleden de middelen ter beschikking die zij nodig hebben om hun opdracht uit te voeren.” (voor het gesubsidieerd onderwijs, 1991/2011)

“De raad van bestuur – voor het vormingscentrum de afgevaardigd bestuurder – stelt aan haar personeelsleden de middelen ter beschikking die zij nodig hebben om hun opdracht uit te voeren.” (voor het Gemeenschapsonderwijs, 1991/2011)

“Het centrumbestuur stelt aan zijn personeelsleden de middelen ter beschikking die ze nodig hebben om hun opdracht uit te voeren.” (voor de basiseducatie, 2017)

Met ‘personeelsleden’ worden in de decreten zowat alle personeelscategorieën bedoeld (dus zowel besturend als onderwijzend, opvoedend, ondersteunend, administratief, (para)medisch, sociaal, psychologisch ... personeel), met uitzondering van het personeel van de pedagogische begeleidingsdiensten.

In de praktijk bleven deze decretale regels echter vaak dode letter. Vele onderwijspersoneelsleden voorzien al jaren zelf in het gros van ‘de middelen die zij nodig hebben om hun opdracht uit te voeren’. En dan gaat het heus niet alleen over de boekentas, de mappen en de rode (of groene) balpennen. In het digitale tijdperk ging het ook om hard- en software voor thuisgebruik (in de meeste onderwijsinstellingen kunnen personeelsleden al langer *in situ* gebruikmaken van digitaal materiaal, zij het vaak gedeeld onder de collega’s).

In het kader van de steeds maar toenemende digitalisering van het onderwijs (en zeker met de lancering van de Digisprong in het leerplichtonderwijs eind 2020) was deze voorziening dringend aan een *renewal* toe. In cao XII/cao V (afgesloten in het najaar van 2021) lezen we onder §4/3 (‘Kwaliteitsvol werken in onderwijs’) bij ‘Aanbevelingen over gebruik digitale communicatiemiddelen’:

“We geven een extra boost aan de scholen om in kader van digitaal werken de nodige middelen te voorzien om het onderwijzend personeel digitaal uit te rusten.”

Dat werd in de pers al gauw vertaald tot ‘een laptop voor iedere leraar’, iets wat door de buitenwereld weleens verkeerd werd opgevat als ‘elke leraar krijgt een (eigen) laptop’. *Quod non*: de school krijgt middelen om ervoor te zorgen dat alle leerkrachten de digitale uitrusting kunnen gebruiken die nodig is om hun kerntaken en opdrachten uit te voeren. Dat betekent voor COC meteen ook dat de digitale uitrusting in de mate van het mogelijke dient afgestemd te zijn op de individuele kerntaken en opdrachten van het betrokken personeelslid. Voor deze ‘extra boost’ werd in cao XII een eenmalig budget vastgelegd van 50 miljoen euro (uit de pot van de Digisprong), aan te vullen met ‘eenmalige restbudgetten op deze cao’ (nog eens goed voor zo’n 37 miljoen euro).

Ofschoon een mooie (en noodzakelijke) geste met een serieus prijskaartje, rezen en rijzen er toch nog enkele vragen:

1. Hoewel cao XII in §1 ('Toepassingsgebied') een heel ruime groep (onderwijs)personeelsleden vermeldt, is de hierboven aangehaalde passage (uit §4.1) duidelijk alleen van toepassing op 'het onderwijzend personeel' (dit in tegenstelling tot de in §5.1 afgesproken internetvergoeding die geldt voor alle 'personeelsleden die digitale communicatie nodig hebben om hun taken uit te voeren'). Wie betaalt de digitale uitrusting voor de andere onderwijspersoneelsleden? Hetzelfde geldt voor de middelen van cao V.
 2. Voor de maatregel werd zoals aangegeven een eenmalig budget van 87 miljoen euro vastgelegd. Maar wat met onderwijspersoneelsleden die het onderwijs instappen na het 'opsouperen' van dat budget? En wat als na pakweg vijf jaar het 'digitale park' dat betaald is met de middelen van cao XII en cao V, aan vervanging toe is?⁴⁶
- Het moge duidelijk zijn: wil men de digitalisering van het onderwijs op een doordachte, duurzame en democratische manier uitrollen en verderzetten, dan moeten we blijven ijveren voor voldoende recurrente* middelen voor een individuele, degelijke en up-to-date digitale uitrusting voor alle onderwijspersoneelsleden!



ACTIEPUNTEN

AP 6.1: COC eist dat er door de Vlaamse overheid en de werkgevers (*in casu* de besturen van de onderwijsinstellingen) voldoende recurrente middelen vrijgemaakt worden om alle onderwijspersoneelsleden uit te rusten met de individuele digitale uitrusting die noodzakelijk is voor het uitvoeren van hun kerntaken en opdrachten en om die uitrustingen up-to-date te houden.

AP 6.2: Lokaal ziet COC erop toe dat alle onderwijspersoneelsleden door hun werkgever de individuele digitale uitrusting ter beschikking gesteld krijgen die noodzakelijk is voor het uitvoeren van hun kerntaken en opdrachten. De bepaling van die uitrusting dient in overleg met de onderwijspersoneelsleden te gebeuren.

KRACHTLIJN 7: Alle onderwijspersoneelsleden hebben gedurende hun hele loopbaan recht op een professionaliseringstraject over digitalisering, bekostigd door de werkgever en uitgetekend in functie van het uitvoeren van hun kerntaken en opdrachten.

Dat we leven in een snel veranderende maatschappij, is genoegzaam bekend. Nog nooit evolueerden kennis en wetenschap, maatschappelijke context en menselijke relaties, technologie en techniek zo snel. De 21ste eeuw is zowat een kwarteeuw geleden uit de startblokken geschoten als de eeuw van de haast niet bij te benen innovatie. Digitalisering speelt daarbij een hoofdrol.

Om op een betrokken, actieve of creatieve manier te kunnen blijven deelnemen aan die maatschappij, is het van belang dat we blijven leren, levenslang en levensbreed. De innoverende maatschappij is aldus meteen ook een lerende maatschappij. Het aanbod van levenslang leren* in verschillende onderwijssectoren en -niveaus is dan ook enorm (baseducatie, deeltijds kunstonderwijs, volwassenenonderwijs en hoger onderwijs, naast vele privé-initiatieven).⁴⁷

Het onderwijs is net als de maatschappij waarin het is ingebed, voortdurend in beweging, in evolutie. Ook hier speelt digitalisering een belangrijke rol, niet alleen als werkmiddel (het gebruik van allerlei digitale *tools*), maar ook als lesinhoud (lerenden praktisch en kritisch leren omgaan met digitale middelen, artificiële intelligentie* mediawijsheid ...).

Op deze uitdagende opdracht moet ons onderwijzend personeel reeds in de basisopleiding (de lerarenopleiding) degelijk voorbereid worden: welke digitale *tools* zijn er? Waar/hoe vind je ze? Wanneer, waarvoor, hoe gebruik je ze (kritisch en zinvol)? Hoe beïnvloeden ze wat we doen (onze didactiek) en hoe we met de lerenden omgaan (pedagogie, klasmanagement)? Hoe leer je lerenden ze (kritisch en zinvol) te gebruiken? Hoe maak je doordachte digitale keuzes? Hoe kan je zelf kritisch deelnemen aan overleg over digitalisering? Enzovoort.

Aangezien de digitale wereld niet stilstaat, moeten leerkrachten gedurende hun hele loopbaan de kans krijgen hun digitale kennis en vaardigheden geregeld, in functie van hun noden, bij te spijkeren. We zien de loopbaanlange* professionalisering, *in casu* over digitalisering, niet zozeer als een 'plicht' (een van de kerntaken van een leerkracht)⁴⁸, maar eerder als een individueel recht. Het professionaliseringstraject dient dan ook afgestemd te zijn op het 'digitale profiel' (de sterktes, interesses en noden) van het individuele personeelslid. *Tools*, zoals de door het Kenniscentrum Digisprong ontwikkelde Digisnap⁴⁹, zijn daarbij een praktisch en zinvol hulpmiddel, op voorwaarde dat ze gebruikt worden als zelfreflectietool, niet als evaluatiemiddel.

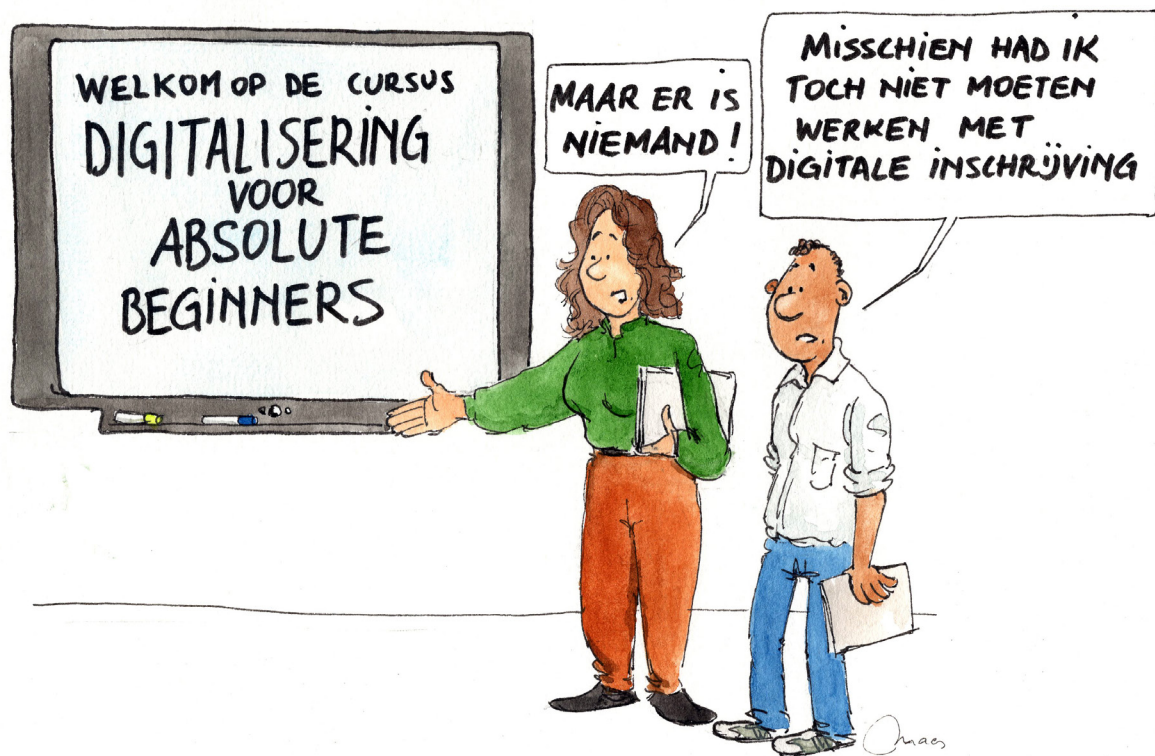
Natuurlijk geldt het recht op loopbaanlange professionalisering, *in casu* over digitalisering, voor COC niet alleen voor het onderwijzend personeel, maar voor alle onderwijspersoneelsleden. Ook administratieve medewerkers, CLB-collega's et cetera maken bij het uitvoeren van hun taken volop gebruik van digitale middelen en hebben recht op een degelijke opleiding, telkens wanneer zij die nodig hebben.

In een lerende maatschappij kan professionalisering van de onderwijspersoneelsleden beschouwd worden als een van 'de middelen die zij nodig hebben om hun opdracht uit te voeren', en overeenkomstig de decreten rechtspositie (zie duiding bij KL 6) moet die dan ook 'ter beschikking' gesteld (lees: bekostigd), worden door het bestuur van de betrokken onderwijsinstelling, en bij voorkeur plaatshebben binnen de werkuren.

Dat laatste houdt in dat er ook nagedacht moet worden over hoe collega's die wegens professionalisering afwezig zijn op de werkvloer, vervangen kunnen worden zonder verhoging van de planlast voor de andere collega's. Zo kan men zich de vraag stellen of het zinvol en praktisch haalbaar is/zal blijven om alle onderwijspersoneelsleden op geregelde tijdstippen van de werkvloer te halen voor professionaliseringssessies, dan wel of ze bijvoorbeeld op bepaalde momenten van hun loopbaan

de kans zullen krijgen even een stapje opzij te zetten (*sabbaticals* voor onderwijspersoneelsleden?). Dat pijnpunt is vanzelfsprekend niet eigen aan professionalisering over digitalisering en verdient dan ook een ruimer debat.

➤ Het moge duidelijk zijn: wil men de **digitalisering** van het onderwijs op een **doordachte**, **duurzame** en **democratische** manier uitrollen en verderzetten, dan moeten we ijveren voor voldoende recurrente middelen (financiering en uren) én voldoende aanbod voor een loopbaanlange professionalisering over digitalisering voor alle onderwijspersoneelsleden! Enkele ICT-bootcamps⁵⁰ zijn ruim onvoldoende.



ACTIEPUNTEN

AP 7.1: COC vraagt dat de lerarenopleidingen versterkt worden en dat de voorbereiding op digitalisering en digitaal onderwijs daarin een volwaardige component wordt. Die vorming over digitalisering mag niet alleen gefocust zijn op het leren werken met digitale (onderwijs)*tools*, maar moet ook oog hebben voor de impact van digitalisering op didactiek en klasmanagement, en moet bij de onderwijspersoneelsleden een kritische houding tegenover digitalisering en digitale toepassingen bevorderen.

AP 7.2: COC wil dat er binnen het kader van 'loopbaanlang leren' ernstig werk gemaakt wordt van een individueel aangepast professionaliseringstraject over digitalisering voor elk onderwijspersoneelslid, dat bij voorkeur afgelegd wordt binnen de werkuren zoals vastgelegd in het Arbeidsreglement.

AP 7.3: COC vraagt, net zoals in het geval van de individuele digitale uitrusting, ook voor de professionalisering over digitalisering voldoende recurrente (gekleurde) middelen of een verhoging van het algemene professionaliseringsbudget.

AP 7.4: COC eist dat *tools* die het digitale profiel (sterktes/zwaktes, interesses, noden) van onderwijspersoneelsleden in kaart brengen en op basis daarvan professionaliseringstrajecten voorstellen, steeds anoniem werken. De resultaten daarvan mogen alleen gebruikt worden voor zelfevaluatie en zelfontwikkeling, nooit voor een evaluatie van de betrokken personeelsleden.

AP 7.5: COC pleit ervoor dat het te volgen professionaliseringstraject over digitalisering vastgelegd wordt in overleg met het onderwijspersoneel (op verschillende niveaus: met het voltallige korps, in de vakgroepen, met individuele collega's...), zodat zoveel mogelijk wordt tegemoetgekomen aan de interesses en noden van het korps als geheel en van individuele collega's in het bijzonder.

AP 7.6: Lokaal werken de vakbondsafgevaardigden van COC actief en constructief mee aan het opstellen van het professionaliseringsplan van hun onderwijsinstelling. Ze zien erop toe dat de professionalisering over digitalisering daarbij een volwaardige component is en kadert in een duurzame visie (het geheel van digitale kennis en vaardigheden van heel het korps op korte en lange termijn).

AP 7.7: Lokaal ziet COC erop toe dat de professionaliseringsbudgetten, en in het bijzonder de extra (gekleurde) middelen voor professionalisering over digitalisering, correct gebruikt en doordacht ingezet worden voor alle onderwijspersoneelsgeledingen en -leden.

KRACHTLIJN 8: Onderwijspersoneel heeft recht op een veilige digitale werkruimte, waarin de bestaande regelgeving op privacy- en databescherming duidelijk gerespecteerd wordt.

Wie privacy- en databescherming zegt, denkt automatisch aan GDPR* (General Data Protection Regulation*) of in het Nederlands AVG* (Algemene Verordening Gegevensbescherming*), ook al zijn dat niet de enige noch de eerste regelgevende teksten ter zake.

Met deze verordening (dit is een wetgevend instrument van de Europese Unie dat rechtstreeks in alle EU-lidstaten van toepassing is met dezelfde kracht als de nationale regelgeving) werden de regels voor de verwerking van persoonsgegevens in heel de EU gestandaardiseerd. Ze werd op 27 april 2016 uitgevaardigd door het Europees Parlement en de Raad van de Europese Unie en werd na een aanpassingsperiode (zeg maar ‘gedoogperiode’) van ruim twee jaar van toepassing vanaf 25.05.2018. De GDPR mocht dus dit voorjaar haar eerste lustrum vieren.

Dankzij de GDPR heeft iedereen het recht te weten welke gegevens er van hem/haar verzameld worden, wie er toegang toe heeft, waarvoor ze gebruikt worden, waar en hoelang ze bewaard worden ... En voor al die aspecten legt de GDPR ook principes vast over wat kan en wat niet kan. De pijlers waarop de GDPR opgetrokken is, zijn: transparantie, verantwoording, consumentenrechten (bijvoorbeeld het recht om vergeten te worden) en meldplicht voor datalekken.

Zo is het voor onderwijspersoneelsleden belangrijk te weten welke (digitale) sporen hun digitale activiteiten achterlaten, of en hoe die bewaard worden, wie daar inzage in heeft ...

De term GDPR wordt echter ook vaak ambivalent gebruikt: ‘Dit mag niet van de GDPR!’ of ‘Dat moet van de GDPR!’ De GDPR geeft daardoor soms een haast verstikkend in plaats van een geruststellend gevoel, ze lijkt soms zelfs de werkbaarheid van ons werk te ondermijnen en voor heel wat planlast te zorgen.

Maar slechts weinigen die het vierletterwoord in de mond nemen, hebben de tekst ooit helemaal doorgenomen en vatten er de volledige draagwijdte van. Zo ook in onderwijs. En laat dit nou net de plaats zijn waar ontzettend veel persoonlijke gegevens (van – vaak minderjarige – lerenden, ouders en onderwijspersoneelsleden) verzameld, bewaard en verwerkt worden. Daarom zou het goed zijn dat alle onderwijsbetrokkenen worden ingewijd in de principes van de GDPR. Dat kan via een ‘vertaalslag’ van de GDPR naar de Vlaamse onderwijscontext,⁵¹ duidelijke afsprakenkaders met de uitgevers van digitale leermiddelen (bijvoorbeeld in de vorm van een ‘privacyconvenant’⁵²), vormingen en sensibiliseringsacties op maat.

Om zeker te zijn dat alle digitale leermiddelen die op de Vlaamse onderwijsmarkt worden vrijgelaten, GDPR-*proof* zijn, zou er bij de invoering van nieuwe digitale leermiddelen best een soort risicoanalyse uitgevoerd worden: een Data Protection Impact Assessment* (DPIA*) of GegevensbeschermingsEffectBeoordeling* (GEB*).⁵³ Aan de hand daarvan kunnen dan maatregelen genomen worden om de risico’s te verkleinen. Die DPIA’s gebeuren liefst niet op schoolniveau (om planlast te voorkomen), maar in opdracht van de Vlaamse overheid. De digitale leermiddelen die een positieve DPIA behalen, zouden dan een soort label van GDPR-*proof* kunnen krijgen. De digitale *tools* die zich niet willen engageren om de GDPR te volgen, zouden dan geweerd moeten worden. Voorbeelden uit Nederland, Duitsland en Frankrijk tonen aan dat ook grotere technologiebedrijven ertoe aangezet kunnen worden zich te engageren zich aan de GDPR-regelgeving te houden of uit het onderwijs geweerd kunnen worden.⁵⁴

Daarnaast moeten ook wij, alle gebruikers van de digitale middelen, in eigen boezem durven te kijken. We moeten overtuigd zijn van het belang van GDPR-maatregelen. Door bijvoorbeeld tweestapsverificatie bij het inloggen (met daarbij de netelige kwestie van het gebruik van je privé-gsm) en door correct en tijdig uit te loggen kunnen we zelf de data* die we gebruiken, afschermen en de privacy van de betrokken personen beschermen. Daarbij zal er steeds een mogelijke spanning zijn tussen digitale veiligheid enerzijds en werkbaarheid of gebruiksgemak anderzijds.⁵⁵ Blijvend sensibiliseren is hier van groot belang.

Om onze data veilig te stellen moeten we niet alleen kijken naar de digitale *tools* die we gebruiken. We moeten ons ook wapenen tegen 'de boze wolf' van buitenaf: steeds meer bedrijven en overheidsdiensten worden gehackt. Het is te verwachten dat ook onderwijsinstellingen steeds vaker het slachtoffer zullen worden van een cyberaanval.⁵⁶ Hoog tijd dat de Vlaamse overheid onderzoekt hoe onderwijsinstellingen zich daartegen kunnen wapenen en hen daarbij helpt.

- Het moge duidelijk zijn: wil men de **digitalisering** van het onderwijs op een **doordachte, duurzame** en **democratische** manier uitrollen en verderzetten, dan moeten we ervoor zorgen dat alle betrokkenen zich veilig voelen in hun digitale werkkruimte. Een goede kennis en correcte toepassing van de bestaande regelgeving (waaronder de GDPR) door alle betrokkenen is daarom een must.



ACTIEPUNTEN

AP 8.1: COC eist dat de bestaande privacyregelgeving (waaronder de GDPR/AVG) onverkort en transparant wordt toegepast in het Vlaamse onderwijs. COC vraagt daartoe een vertaalslag van de privacyregelgeving in de vorm van een privacyconvenant voor het Vlaamse onderwijs.

AP 8.2: COC vraagt de invoering van een verplichte DPIA (Data Protection Impact Assessment) ofte GEB (GegevensbeschermingsEffectBeoordeling) bij het introduceren van nieuwe digitale *tools*.

AP 8.3: COC engageert zich om haar vakbondsafgevaardigden met het oog op onderhandelingen op te leiden en haar leden goed te informeren inzake privacybescherming* in het algemeen en databescherming* in het bijzonder.

AP 8.4: COC ijvert voor een sensibilisering bij alle onderwijspersoneelsleden om ook zelf de GDPR-regels na te leven.

AP 8.5: COC eist dat alle digitale toepassingen die niet kunnen/willen garanderen dat ze de GDPR naleven, geweerd worden uit het onderwijs.

AP 8.6: COC vraagt dat de Vlaamse overheid onderzoekt hoe vatbaar onderwijsinstellingen zijn voor cyberaanvallen en hoe ze zichzelf daartegen kunnen beschermen.

AP 8.7: COC verbindt zich ertoe intern een breed en genuanceerd debat (dat gevoerd wordt in de sectorcomités en tot op het niveau van de provinciale comités waarna finaal het Nationaal Comité zal beslissen) op te starten over het gebruik van door digitale systemen (inclusief AI) gegenereerde data bij functionerings- en evaluatiegesprekken, dat uitmondt in een concrete visie ter zake.

KRACHTLIJN 9: Digitalisering mag op geen enkele manier het welzijn van onderwijspersoneelsleden in het gedrang brengen.

Dat de digitalisering een flinke impact heeft op de manier waarop onderwijspersoneelsleden hun beroep uitoefenen, staat buiten kijf.⁵⁷ We zitten geregeld ettelijke uren per dag achter een van onze digitale schermen, waardoor onze interactie met lerenden en collega's diepgaand veranderd is (denk maar aan de bruusk veranderde sociale interactie tussen onderwijspersoneelsleden onderling en met de lerenden tijdens het digitale afstandsonderwijs ten gevolge van de coronalockdown). Sommigen hebben daar geen moeite mee, anderen hebben het daar wel degelijk moeilijk mee. Die veranderingen kunnen bij sommige mensen niet alleen sociale en psychische/mentale, maar ook fysieke gevolgen hebben.

Dat alles heeft zijn invloed op ons arbeidswelzijn, dat op zijn beurt weer invloed heeft op ons welzijn in het algemeen.

Wie in ons land aan arbeidswelzijn wil werken,⁵⁸ vindt een stevige basis in de *Wet betreffende het welzijn van de werknemers bij de uitvoering van hun werk* (= de *Welzijnswet*) van 1996.⁵⁹ De uitvoeringsbesluiten daarvan zijn gebundeld in de tien boeken van de *Codex over het welzijn op het werk*.⁶⁰ Ofschoon zowel de wet als de codex algemeen gelden voor arbeidswelzijn en niet specifiek voor onderwijs geschreven zijn, en ofschoon de woorden 'digitaal' en 'digitalisering' er niet in voorkomen, bevatten ze toch heel wat dat voor onderwijs, en in het bijzonder voor de digitalisering van onderwijs, van toepassing is. Zo handelt boek VIII van de *Codex* over 'Ergonomische belasting' (met onder andere Titel 2 'Beeldschermen'). Wie aan het arbeidswelzijn van onderwijspersoneelsleden wil werken, neemt best deze teksten als vertrekpunt.

Het doel van een arbeidswelzijnsbeleid kan je benaderen vanuit twee hoeken:

1. Je kan het negatief (in de letterlijke betekenis van het woord, dus met een negatie) formuleren: je doet er alles aan opdat de werknemers geen risico's of gevaren lopen. Die maatregelen kunnen volgens de hierboven vermelde *Welzijnswet* (art. 4) betrekking hebben op de volgende zeven domeinen; we geven er telkens een of meerdere aandachtspunten bij in het kader van de digitalisering van het onderwijs:
 1. de arbeidsveiligheid (alle digitale toestellen werken elektrisch; dan zijn er risico's mogelijk door beschadigde kabels, oververhitte batterijen, overbelasting van het elektriciteitsnet ...);
 2. de bescherming van de gezondheid van de werknemers op het werk (door digitaal te werken, zitten we veel meer dan vroeger; 'zitten' wordt wel eens 'het roken van de 21ste eeuw' genoemd en kan leiden tot allerlei musculoskeletale aandoeningen; daarnaast is er nog de invloed van schermactiviteit op onze ogen en onze slaap);
 3. de psychosociale aspecten van het werk (verminderde sociale contacten op de fysieke werkvloer, hyperconnectiviteit*, FOMO: Fear of Missing Out, techno-, cyber- of digistress ...);
 4. de ergonomie (met onder meer aandacht voor afstelling van tafel en stoel, opstelling van scherm en toetsenbord, muis, lichtinval/verlichting);
 5. de arbeidshygiëne (aandacht voor hinderlijke of schadelijke omgevingsfactoren zoals straling, achtergrondgeluiden, fijn stof bij printers);
 6. de verfraaiing van de arbeidsplaatsen (bijvoorbeeld aandacht voor gezelligheid en ontspannen sfeer in computerlokalen);
 7. de maatregelen inzake leefmilieu wat betreft hun invloed op de punten 1° tot 6° (bijvoorbeeld het evenwicht zoeken tussen duurzaam digitaal materiaal produceren en aankopen enerzijds, en arbeidswelzijn anderzijds).

In het kader van democratisch en duurzaam digitaliseren is het van het hoogste belang dat er ingezet wordt op sensibilisering en dat het onderwijspersoneel hierover geregeld overleg kan plegen op de verschillende niveaus (Vlaams of lokaal) en in de daarvoor geëigende overlegorganen (zoals CPBW, BC, HOC).

Zo werd een van de hierboven aangehaalde aandachtspunten vorig jaar grondig aangepakt: het probleem van de hyperconnectiviteit. In cao XII en cao V werd in september 2021 aangekondigd dat de sociale partners 'de gevolgen [van

digitalisering] naar welzijn en preventie in kaart brengen'. Er kwam weliswaar geen algemeen recht op deconnecteren,⁶¹ maar vanaf 01.09.2023 moeten alle onderwijsinstellingen van het leerplichtonderwijs, de CLB, het deeltijds kunstonderwijs en de centra voor volwassenenonderwijs en basiseducatie een 'afsprakenkader deconnectie' (voor onderwijspersoneel, lerenden en hun ouders) opgenomen hebben in het Academie-, School- of Centrumreglement en als bijlage hebben toegevoegd aan het Arbeidsreglement.

2. Je kan het doel van een arbeidswelzijnsbeleid ook positief verwoorden: ervoor zorgen dat de werknemers, *in casu* onderwijspersoneelsleden, (digitaal) aan het werk kunnen in een omgeving die hun gezondheid, hun welbevinden en hun arbeidsvreugde bevordert. Of zoals het op de kaderdag 'Tussen connectie en deconnectie' van 15.10.2021 geformuleerd werd: "Personeelsleden hebben recht op een inspirerende werkplek waarin gedeeld vakmanschap kan gedijen."

Een laatste welzijnsaspect dat we in het kader van de digitalisering van het onderwijs onder de aandacht willen brengen, is inclusiviteit. Tijdens de coronacrisis werd al duidelijk dat niet al onze lerenden een gelijke vertrekbasis hadden om deel te nemen aan digitaal onderwijs (zo waren er duidelijke verschillen inzake beschikbare hard- en software, internetverbinding, digitale vaardigheden en geschikte werkruimte). Er werd toen volop ingezet op digitale inclusie (ook wel e-inclusie genoemd). Maar ook bij het onderwijspersoneel gaapt er een grote digitale kloof: niet iedereen heeft het gevoel mee te zijn met de 'digitrein'* sommigen zijn zelfs ronduit onzeker over hun digitale KSAO's ('Knowledge, Skills, Abilities and Other Characteristics' ofte 'Kenniss, vaardigheden, capaciteiten en andere karakteristieken'). Ook die onzekerheid kan het (arbeids)welzijn van onderwijspersoneelsleden onder druk zetten.⁶²

- Het moge duidelijk zijn: wil men de digitalisering van het onderwijs op een doordachte, duurzame en democratische manier uitrollen en verderzetten, dan moeten we ervoor zorgen dat alle onderwijspersoneelsleden zich 'goed in hun vel' voelen op de (digitale) werkvloer. Een constante aandacht voor gezondheid en welzijn zijn daarvoor onontbeerlijk. Een duurzaam personeelsbeleid is per definitie een zorgzaam personeelsbeleid.



ACTIEPUNTEN

AP 9.1: COC eist dat de bestaande regelgeving op Arbeidswelzijn wordt toegepast, met name wat betreft de fysieke en psychosociale welzijnscomponent van digitalisering. COC vraagt bijzondere aandacht voor het steeds maar toenemende risico op hyperconnectiviteit en de daarmee gepaard gaande invloed op het (arbeids)welzijn.

AP 9.2: COC eist dat de werkgever voorziet in de nodige middelen om ergonomisch correct te werken en dat er volop ingezet wordt op het ergonomisch bewustzijn van alle onderwijspersoneelsleden.

AP 9.3: COC engageert zich om haar vakbondsafgevaardigden vorming te geven en haar leden te informeren en te sensibiliseren over de risico's van digitalisering voor hun welzijn op het werk en in het algemeen.

AP 9.4: COC ziet erop toe dat de bevoegenheid en arbeidsvreugde van onderwijspersoneelsleden niet gefnuikt worden door de vorm die gedigitaliseerde relaties kunnen aannemen (afstandelijk, onpersoonlijk, zonder 'voeling' ...).

AP 9.5: COC beseft dat digitalisering ook een impact kan hebben op de sociale relaties op het werk (bijvoorbeeld toenemend isolement) en vraagt haar vakbondsafgevaardigden daarover te waken op de werkvloer en initiatieven te ondersteunen die de sociale relaties tussen onderwijspersoneelsleden versterken.

AP 9.6: COC vindt dat digitalisering ook voor onderwijspersoneelsleden een inclusief verhaal moet zijn. Daarom vraagt COC dat er aandacht geschonken wordt aan collega's die de 'digitrein' gemist hebben/vrezen te zullen missen en daardoor minder arbeidsvreugde beleven of dreigen af te haken. Digicoaches* of digibuddies* kunnen hier bijvoorbeeld drempelverlagend werken.

KRACHTLIJN 10: Artificiële intelligentie (AI) kan in het onderwijs alleen ingezet worden na onderhandeling met de betrokken onderwijspersoneelsleden, mits duidelijke communicatie over de werking ervan (verzamelen, verwerken en analyseren van data en de daarbij gehanteerde algoritmes) en steeds volgens het human in command-principe. Artificiële intelligentie kan dus alleen ondersteunend ingezet worden, nooit zelfstandig kerntaken en andere opdrachten van onderwijspersoneelsleden (zoals onderwijzen, evaluatie en rekrutering) op zich nemen en moet steeds de professionele autonomie van onderwijspersoneelsleden garanderen.

Zoals in de *Situeringstekst* aangegeven zit AI* overal in ons leven: in ‘slimme’ toestellen en programma’s, ‘zelfrijdende’ voertuigen, sociale media ... Ook in het onderwijs zijn we al jaren zonder het ten volle te beseffen aan het werk met AI: er zijn ‘slimme’ algoritmes* werkzaam in allerlei digitale *tools* voor leerlingenbegeleiding, digitale persoonlijke leertrajecten, *analytics* (digitale analyse van data) ...

We werden ons pas ten volle bewust van de inzet van AI in het onderwijs met de lancering van ChatGPT in november 2022. En die lancering bracht aanvankelijk een paniecreactie teweeg: door AI als ChatGPT konden lerenden voor een aantal vaardigheden die wij (tot nu toe) essentieel achtten voor vormend onderwijs, plots een beroep doen op gratis technologie in plaats van zelf aan het werk te gaan, en wij, de leerkrachten, zouden het niet eens doorhebben. Er kwam een heftige discussie op gang van voorstanders (ChatGPT is een nieuw instrument met meerwaarde voor het onderwijs, maar je moet er de lerenden kritisch mee leren omgaan) en tegenstanders (een groep scholen in New York sloeg ChatGPT zelfs in de ban). Ondertussen hebben heel wat onderwijsverstrekkers en -instellingen aanbevelingen of afspraken opgesteld over werken met ChatGPT.⁶³

Maar AI gaat zoals gezegd veel verder dan het gebruik van ChatGPT. En de vragen die we ons (zouden moeten) stellen, gaan veel ruimer en zijn veel diepgaander. We hebben ze al opgesomd in het hoofdstukje over AI in de *Situeringstekst*. Merkwaardig genoeg is er over de inzet van AI in het algemeen in ons onderwijs nog maar weinig gereflecteerd, laat staan dat er al duidelijke regels over zijn opgesteld. De EU kwam pas in oktober 2022 met *Ethische richtsnoeren voor het gebruik van artificiële intelligentie (AI) en data bij onderwijzen en leren voor onderwijsactoren*.⁶⁴ ETUCE (European Trade Union Committee for Education) was haar daarin reeds in juli 2021 voorafgegaan met de resolutie *Artificial Intelligence in the Education Sector*.⁶⁵ Het is hoog tijd dat we ook op Vlaams niveau ethische richtlijnen opstellen voor het gebruik van AI in het onderwijs. Het is onbegrijpelijk dat op dit moment iedereen AI-toepassingen op het onderwijs kan loslaten zonder dat daarvoor een kader is ontworpen.

Wat opvalt, is dat bij het reflecteren over AI in onderwijs heel wat vragen die we eerder al stelden over afzonderlijke aspecten van de digitalisering van het onderwijs (zie KL 1-9), in AI als het ware gebundeld en versterkt voorkomen. Vandaar dat verschillende van de actiepunten bij KL 10 als een echo van het voorgaande zullen weergalmen:

- De vraag naar transparantie (waar is reeds AI werkzaam in ons onderwijs?) in AP 10.1 (onderzoek), AP 10.5 (een algoritmeregister* voor onderwijs)⁶⁶ en AP 10.11 (transparantie op lokaal niveau) verwijst duidelijk naar het recht op informatie uit KL 4. Transparantie moet er ook zijn over wat er met onze data gebeurt (AP 10.8).
- AI is een zo snel evoluerende technologie dat professionalisering ter zake onontbeerlijk is. AI moet dus aandacht krijgen in de lerarenopleidingen (AP 10.3, een echo van KL 7 en i.h.b. AP 7.1), en in de vorming van onze

vakbondsafgevaardigden en sensibilisering van onze leden (AP 10.10, een echo van AP 3.3, 8.3 en 9.3). Daarbij moet niet alleen aandacht geschonken worden aan de werking en mogelijkheden van AI-toepassingen, maar ook (en vooral) aan het zich toe-eigenen van een levenslange kritische houding tegenover AI (men moet leren de 'juiste' vragen te stellen om een loopbaan lang doordachte keuzes te kunnen maken).

- AI voor onderwijs wordt volop ontwikkeld door private, commerciële partners (de zogenaamde EdTech-bedrijven). Dat houdt aanzienlijke risico's in (AP 10.7) voor onze pedagogie en didactiek, de professionele autonomie van de onderwijspersoneelsleden en de keuzevrijheid van de scholen (cf. KL 5). Het moet duidelijk zijn: onderwijs moet aan het roer van onderwijs blijven staan! De overheid kan hierin een regulerende rol spelen (AP 10.7). Het onderwijsveld moet voor COC steeds betrokken worden bij het ontwerpen en ontwikkelen van onderwijs-AI-technologieën (AP 10.4, een echo van AP 5.1).
 - Aangezien de AI-toepassingen een ernstige impact (kunnen) hebben op het uitvoeren van de kerntaken van onderwijspersoneelsleden, moeten zij betrokken worden bij de ontwikkeling ervan (AP 10.4) en moet er met hen onderhandeld worden over de invoering ervan (AP 10.9, een echo van KL 3 en i.h.b. AP 3.1).
 - De toepassingen van AI breiden zich steeds verder uit en betreden daarbij geregeld het domein dat toebehoort aan de menselijke verantwoordelijkheid. Voor COC mag AI ondersteunend zijn, maar niet de (eind)verantwoordelijkheid van mensen overnemen (AP 10.12: *human in command** 'steeds een mens aan het stuur'). Ook hier geldt: *human first* (KL 1)! AI ten dienste van vormend onderwijs, niet omgekeerd.
 - AI 'werkt' op basis van data. *Onze data* (van lerenden en leerkrachten). Daarom is het van het grootste belang dat de in het onderwijs ingezette AI op een correcte manier omgaat met de privacy en data van alle betrokkenen overeenkomstig de bestaande regelgeving; DPIA's* (Data Protection Impact Assessments*) kunnen daarbij toonaangevend zijn (AP 10.6, een echo van KL 8 en de daarbij behorende AP).
 - We moeten tot slot ook toezien op de impact die AI, net als (en wellicht in hogere mate dan) andere digitale toepassingen, kan hebben op ons psychosociaal welzijn (AP 10.13, echo van KL 9).
- Het moge duidelijk zijn: wil men de **digitalisering** van het onderwijs op een **doordachte, duurzame** en **democratische** manier uitrollen en verderzetten, dan moeten we ervoor zorgen dat we AI de plaats geven die haar toekomt: ten dienste van onderwijs, ontwikkeld in samenspraak met en ter ondersteuning van (en dus ondergeschikt aan) onze onderwijspersoneelsleden, en functionerend in volledige transparantie, met garantie van de autonomie, de digitale veiligheid en het arbeidswelzijn van onze onderwijspersoneelsleden.



ACTIEPUNTEN

AP 10.1: COC vraagt dat er een grondige onafhankelijke studie komt om het reeds aanwezige gebruik van AI in het onderwijsveld in kaart te brengen, daarvan de voor- en nadelen te onderzoeken en na te gaan of de GDPR-regelgeving daarbij volledig nageleefd wordt.

AP 10.2: COC eist dat er ethische richtlijnen opgesteld worden voor het gebruik van AI in het onderwijs en wil daar als vertegenwoordiger van het onderwijspersoneel actief aan meewerken.

AP 10.3: COC vraagt dat bij de hogerop (AP 7.1) gevraagde versterking van de lerarenopleidingen in het luik digitalisering uitgebreid aandacht besteed wordt aan het fenomeen AI in en rond het onderwijs. Die vorming moet de toekomstige onderwijspersoneelsleden enerzijds inzicht geven in de werking van AI in het algemeen (welke data worden verzameld, hoe worden ze verzameld, verwerkt en geanalyseerd en welke algoritmes worden daarbij gebruikt?) en in de mogelijke consequenties van de output van AI-technologieën. Anderzijds moeten toekomstige onderwijspersoneelsleden zich in hun opleiding ook een levenslange kritische houding tegenover AI en digitale toepassingen toe-eigenen. Deze vorming moet ook verdergezet worden in het kader van 'loopbaanlang leren'.

AP 10.4: COC vraagt dat de onderwijsvakbonden en onderwijspersoneelsleden nauw betrokken worden bij het ontwerpen, ontwikkelen en monitoren van AI-technologieën voor het onderwijs.

AP 10.5: COC vraagt dat de Vlaamse overheid een algoritmeregister opent voor het gebruik van AI in het onderwijs. In zo'n register moeten onderwijsinstellingen de AI-algoritmes die ze gebruiken, registreren en beschrijven. Dat draagt bij tot een algemene transparantie en tot het uitwisselen van ervaringen.

AP 10.6: COC eist dat alle onderwijs-AI-technologieën de GDPR-regels strikt naleven en vraagt ter garantie daarvan de invoering van een verplichte DPIA (Data Protection Impact Assessment) ofte GEB (GegevensbeschermingsEffectBeoordeling) bij het introduceren van elke nieuwe AI-technologie.

AP 10.7: COC waarschuwt voor de risico's die gepaard gaan met de toenemende privatisering en commercialisering in en rond onderwijs en de daarmee gepaard gaande toenemende impact van EdTech-bedrijven die (*tools* met) AI-technologieën voor het onderwijs ontwikkelen. COC vraagt dat de overheid meer verantwoordelijkheid opneemt in de ontwikkeling van AI-onderwijstechnologieën en erop toeziet dat niet de EdTech-sector maar het onderwijsveld de pedagogisch-didactische visie achter AI-onderwijstechnologieën bepaalt.

AP 10.8: COC eist dat EdTech-bedrijven transparant zijn inzake de data die ze uit onderwijs verzamelen en het gebruik ervan.

AP 10.9: COC vindt dat elke invoering van een nieuwe AI-technologie die impact heeft op het werk van onderwijspersoneel, onderhandeld moet worden. COC wil ervoor zorgen dat dit principe in regelgeving verankerd wordt en dat er een wettelijk kader wordt uitgewerkt waarbinnen de vakbondsafgevaardigden lokaal kunnen onderhandelen.

AP 10.10: COC engageert zich om haar vakbondsafgevaardigden met het oog op die onderhandelingen op te leiden en de risico's van AI te leren inschatten en haar leden goed te informeren inzake de werking en mogelijke impact van AI-technologieën in het onderwijs.

AP 10.11: COC eist lokaal dat het onderwijspersoneel volledige transparantie krijgt over alle AI-technologieën (gebruik data en algoritmes) die van toepassing zijn tijdens het uitvoeren van hun kerntaken en andere opdrachten.

AP 10.12: COC eist dat AI slechts ondersteunend wordt ingezet (ter bescherming van de professionele autonomie van het onderwijspersoneel) en nooit bepalend is bij beslissingen inzake rekrutering en evaluatie, zowel van onderwijspersoneelsleden als van lerenden (*steeds human in command*).

AP 10.13: COC ziet er lokaal op toe dat de invoering van AI-technologieën het psychosociaal welzijn van de onderwijspersoneelsleden niet aantast. We denken daarbij onder andere aan het risico op stress door dashboarding* en hyperconnectiviteit.

ALFABETISCHE LIJST VAN TECHNISCHE TERMEN EN AFKORTINGEN⁶⁷

Afstandsonderwijs

Een vorm van onderwijs waarbij leerkracht en lerende niet fysiek aanwezig zijn op dezelfde plaats. Er is met andere woorden een afstand tussen leerkracht en lerende, waardoor direct fysiek contact niet mogelijk is. In die zin wordt afstandsonderwijs gesteld tegenover fysiek of contactonderwijs.

Bij afstandsonderwijs kan de interactie schriftelijk verlopen (vroeger werden cursussen, opdrachten en feedback per post verstuurd, nu meestal via e-mail) of digitaal (zie: Digitaal onderwijs).

Afstandsonderwijs kan synchroon zijn (leerkracht en lerende nemen op hetzelfde moment deel aan de interactie) of asynchroon (leerkracht en lerende nemen niet op hetzelfde moment deel aan de interactie, maar elk op een moment dat zij zelf kiezen).

Zie ook: Interactief afstandsonderwijs.

AI

Zie: Artificiële intelligentie (AI).

Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG)

Ook wel GDPR (General Data Protection Regulation) genoemd.

Dit is een Europese verordening (een regelgevend instrument van de EU dat direct toepasbaar is bij uitvaardiging) met regels voor de verwerking van persoonsgegevens door privébedrijven en overheidsinstanties die werkzaam zijn in de EU. De verordening werd op 27.04.2016 uitgevaardigd door het Europees Parlement en de Raad van de Europese Unie en werd na een aanpassingsperiode van toepassing vanaf 25.05.2018.

Algoritme

Een algoritme is een set van duidelijk gedefinieerde regels of stappen om een bepaalde bewerking te maken, een bepaald probleem op te lossen, een bepaalde opdracht uit te voeren (= van een beginpunt A naar een eindpunt B te komen). Algoritmes worden courant gebruikt in wiskunde en informatica.

Algoritmeregister

Een algoritmeregister is een lijst, een overzicht van algoritmes die bijvoorbeeld door een bepaalde instelling of overheid gebruikt worden. Zo kan je specifiek een AI-algoritmeregister opstellen, dit is een register van alle AI-algoritmes die door een instantie gebruikt worden.

Analoog vs. digitaal

Het woord 'analoog' is afkomstig uit het Grieks en betekent letterlijk 'gelijklopend'. In de context van deze congresbundel wordt het gebruikt tegenover 'digitaal', dat verwijst naar het Latijnse *digitus*, de 'vinger' waarmee je kan tellen. Concreet:

- Wanneer we het hebben over analoog onderwijs, hebben we het over elke vorm van onderwijs waarbij een fysieke actie (gelijklopend) een fysiek gevolg heeft. Bijvoorbeeld: met een krijtje op een krijtbord schrijven, met een pen op een blad papier schrijven, de leerkracht spreekt en de leerlingen luisteren, enzovoort.

- Wanneer we spreken over digitaal onderwijs, hebben we het over elke vorm van onderwijs waarbij een digitaal hulpmiddel gebruikt wordt. Bijvoorbeeld: iets projecteren met behulp van een beamer, op een digibord/interactief bord schrijven met behulp van een stylus, een afstandsles geven met behulp van een laptop, webcam en hoofdtelefoon, enzovoort.

Artificiële intelligentie (AI)

Ook wel kunstmatige intelligentie (KI) genoemd (Eng.: Artificial Intelligence).

Van AI vind je honderden verschillende omschrijvingen. We geven er hier twee:

- 'AI verwijst naar systemen die intelligent gedrag vertonen door hun omgeving te analyseren en acties te ondernemen – met een bepaalde graad van autonomie – om specifieke doelen te bereiken' (definitie overgenomen van de 'High-Level Expert Group on Artificial Intelligence' van de Europese Commissie);

- 'AI verwijst naar machines die dankzij een uitzonderlijk inzicht in data uit zichzelf kunnen leren, redeneren, beslissingen nemen en handelen' (imec, het Interuniversitair Micro-Electronica Centrum 2020).

AVG

Zie: Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG).

Blended learning

De Engelse term 'blended learning' verwijst naar de didactische methode die een combinatie van leervormen toepast. Meestal gaat het om een combinatie van analogoog onderwijs (fysiek, klassikaal, on campus) en digitaal onderwijs (bijvoorbeeld preteaching met online individueel te verwerken materiaal).

Contactonderwijs

Een vorm van onderwijs waarbij leerkracht en lerende fysiek aanwezig zijn op dezelfde plaats. Er is met andere woorden een direct contact tussen leerkracht en lerende. Deze vorm van onderwijs, die ook wel campusonderwijs (in het Engels 'on campus') wordt genoemd, kan gesteld worden tegenover afstandsonderwijs.

Dashboards/Dashboarding

Elk digitaal systeem (bijvoorbeeld een digitaal schoolplatform) verzamelt data van alles wat wij daarin doen (bijvoorbeeld berichtjes versturen naar leerlingen, collega's, ouders, materiaal uploaden, punten invoeren of videoconferencing). Op geregelde tijdstippen kan zo'n systeem aangaande een bepaald onderwerp alle data voor een gebruiker (bijvoorbeeld een leerkracht) of een groep gebruikers (bijvoorbeeld een korps) verzamelen en in een overzicht (een 'dashboard') presenteren. Steeds vaker wordt dit systeem van dashboarding gebruikt om werknemers zich te laten bewust worden van hun manier van werken, hun tijdsbesteding ... en om hen op basis daarvan suggesties aan te geven om beter/efficiënter te functioneren.

Data

'Data' is eigenlijk het Latijnse woord voor 'gegevens'. In de digitale wereld kan dat zowel gaan om gegevens die je in een digitaal systeem invoert (bijvoorbeeld: namen, punten, opmerkingen, feedback) als sporen die je daar door je activiteiten achterlaat (bijvoorbeeld wanneer je op een schoolplatform werkzaam bent of wanneer je naar wie berichtjes stuurt).

Databescherming

Ook wel Data Protection genoemd.

De term 'databescherming' spreekt voor zich: het gaat om het beschermen (afschermen), beveiligen van data die in een digitaal systeem opgeslagen zijn, zodat niet iedereen er zomaar toegang toe geeft.

Data Protection Impact Assessment (DPIA)

Zie: Gegevensbeschermingseffectbeoordeling (GEB).

Data Protection Officer (DPO)

Zie: Functionaris voor gegevensbescherming (FG).

Decreet

In België wordt de term 'decreet' gebruikt om een wetgevende tekst aan te duiden op het bestuursniveau van de gemeenschappen en het Vlaams en het Waals Gewest. Een decreet heeft bij ons kracht van wet en staat dus op dezelfde hoogte als een wet. Net als wetten worden decreten gepubliceerd in het Belgisch Staatsblad.

Decreet (betreffende de) rechtspositie (DRP)

Zie: Rechtspositie.

Digibuddy

Ook wel digicoach genoemd.

Een digibuddy of digicoach is iemand die geïnteresseerd is in, een passie heeft voor en ook een zekere expertise heeft in de wereld van het digitale en bereid is zijn collega's te helpen die daarin minder beslagen zijn.

Digicoach

Zie: Digibuddy.

Digisprong

‘Digisprong’ is het ICT-plan van de Vlaamse overheid om een kwaliteitsvolle digitalisering door te voeren in het Vlaamse (leerplicht)onderwijs. Het plan kwam tot stand naar aanleiding van de digitale achterstand en de grote digitale verschillen tussen de scholen onderling die de overheid in het Vlaamse onderwijs opmerkte tijdens de coronacrisis, en kadert in het Vlaamse relanceplan ‘Vlaamse Veerkracht’ (september 2020).

De term werd op 12 november 2020 gelanceerd door de Vlaamse minister van Onderwijs, Ben Weyts, in zijn Visienota “*Digisprong*”. *Van Achterstand naar Voorsprong. ICT-plan voor een kwalitatief digitaal onderwijs in uitvoering van het relanceplan “Vlaamse veerkracht”*.⁶⁸

Het plan concentreert zich naar eigen zeggen op ‘vier cruciale en samenhangende speerpunten’:

- 1) een toekomstgerichte en veilige ICT-infrastructuur voor alle scholen van het leerplichtonderwijs;
- 2) een sterk ondersteunend en doeltreffend ICT-schoolbeleid;
- 3) ICT-competente leerkrachten en lerarenopleiders en aangepaste digitale leermiddelen;
- 4) een [nieuw opgericht] kennis- en adviescentrum ‘Digisprong’ ten dienste van het onderwijsveld.⁶⁹

Digitaal

Het begrip ‘digitaal’ wordt in deze congresbundel steeds gebruikt tegenover ‘analoog’.

Zie daarom: Analoog vs. digitaal.

Digitaal onderwijs

Digitaal onderwijs is onderwijs dat gebruikmaakt van digitale middelen (zie: Analoog vs. digitaal). Digitaal onderwijs kan zowel on campus gebeuren als op afstand.

Digitale transformatie

Bij een digitale transformatie (in het Engels: ‘digitalisation’) vertrekt men niet van iets analogs om dat om te zetten naar iets digitaals (zie: Digitalisering), maar vanaf stap één wordt gewerkt en gedacht vanuit een digitaal kader; er wordt met andere woorden een volledig digitaal proces opgezet zonder analoog vertrekpunt. Zo kan de administratie van afwezigheden volledig digitaal gebeuren: leerlingen klokken in met een persoonlijke badge/vingerafdruk/irisscan; hun aanwezigheid wordt volledig digitaal verwerkt, de afwezigheden worden automatisch gemeld aan het ministerie, aan ouders en aan klas-titularis, zorgleraar, directie of CLB wanneer nodig. Er komt niets analogs (en dus ook geen menselijke tussenkomst, in de letterlijke en vaak ook figuurlijke betekenis van het woord menselijk) meer bij kijken.

Digitalisering

Digitalisering (in het Engels: ‘digitisation’) is het digitaal omzetten van iets dat aanvankelijk analoog was; anders gezegd: een digitale versie maken van iets dat al niet-digitaal bestaat. Zo zijn de digitale puntenboeken waarmee de meeste scholen werken, het resultaat van digitalisering van de vroegere papieren (analoge) puntenboekjes.

Digitrein

Het woord ‘digitrein’ (of digitale trein) gebruiken we in deze bundel als metafoor voor de digitaliseringsgolf die zich sinds halverwege de jaren zeventig over onze samenleving heeft uitgerold in een alsmaar hogere ontwikkelingssnelheid.⁷⁰

DPIA

Data Protection Impact Assessment.

Zie: Gegevensbeschermingseffectbeoordeling (GEB).

DPO

Data Protection Officer.

Zie: Functionaris voor gegevensbescherming (FG).

DRP

Zie: Decreet (betreffende de) rechtspositie (DRP).

EdTech

EdTech (een afkorting van het Engelse ‘Educational Technology’) is een verzamelnaam voor technologie die zich toespitst

op het onderwijs.

FG

Zie: Functionaris voor gegevensbescherming (FG).

Functionaris voor gegevensbescherming (FG)

Ook wel Data Protection Officer (DPO) genoemd.

Een functionaris voor gegevensbescherming is een interne/externe persoon die in een privébedrijf of overheidsinstantie onafhankelijk toezicht houdt op en begeleiding biedt bij de toepassing en de naleving van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG).

GDPR

General Data Protection Regulation.

Zie: Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG).

GEB

Zie: Gegevensbeschermingseffectbeoordeling (GEB).

Gecombineerd onderwijs

Ook wel hybride onderwijs genoemd.

De term ‘gecombineerd onderwijs’ wordt meestal gebruikt om te verwijzen naar de combinatie van contactonderwijs (on campus) en (digitaal) afstandsonderwijs (online).

Gegevensbeschermingseffectbeoordeling (GEB)

Ook wel Data Protection Impact Assessment (DPIA) genoemd.

Een gegevensbeschermingseffectbeoordeling ofte GEB is een instrument/proces waarmee men vóór het invoeren van een digitale technologie de mogelijke privacyrisico's in kaart brengt. De resultaten van een GEB kunnen gebruikt worden om (het gebruik van) de geplande technologie bij te sturen teneinde de privacyrisico's te verkleinen.

General Data Protection Regulation (GDPR)

Zie: Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG).

HIC

Zie: Human in command (HIC).

Human in command (HIC)

Het *human in command*-principe (letterlijk: ‘een menselijk wezen voert het opperbevel’) garandeert dat een mens het geheel van activiteiten van AI superviseert en de beslissingen neemt. AI werkt aldus ondersteunend, niet zelfbeslissend.

Hybride onderwijs

Zie: Gecombineerd onderwijs.

Hyperconnectiviteit

In de almaar verder gedigitaliseerde wereld zijn mensen (zowel als werknemer als in de privésfeer) steeds meer verbonden met het internet en de daarvan gebruikmakende communicatiemiddelen. Dit ‘over-verbonden’ zijn kan een grote impact hebben op ons welzijn, onder meer door stress (je krijgt voortdurend nieuwe berichten waarop je moet reageren, opdrachten, gegevens ...), het doorbreken van de grenzen tussen werk en privé, of de angst om niet alles meegepikt te hebben (FOMO: Fear of Missing Out).

ICT

Zie: Informatie- en communicatietechnologie.

ICT-Standaarden

Zie: Standaarden.

Informatie- en communicatietechnologie (ICT)

Ook kortweg informatietechnologie (IT) genoemd.

Dit is het vakgebied dat zich bezighoudt met informatiesystemen, telecommunicatie en computers.

Informatietechnologie (IT)

Zie: Informatie- en communicatietechnologie (ICT).

Interactief afstandsonderwijs

Deze term wordt gebruikt in het decreet van de Vlaamse regering over het hybride onderwijs in het secundair onderwijs (2023) en daarin als volgt omschreven: ‘Interactief afstandsonderwijs bestaat uit onderwijsactiviteiten die via digitale media plaatsafhankelijk worden georganiseerd tijdens de schooltijd en waarbij er interactie is tussen de leerling en de leerkracht, synchroon of asynchroon.’

Interoperabiliteit

Van interoperabiliteit spreekt men als verschillende producten, systemen, programma's ... zonder beperkingen met elkaar kunnen samenwerken. In deze congresbundel wordt de term gebruikt in de context van software. Digitale interoperabiliteit draagt bij tot de uitwisselbaarheid van digitale informatie.

IT

Zie: Informatietechnologie.

Kerntaken

In cao XII (2021) lezen we: “De kerntaak van de leraar is het lesgeven, in de brede zin van het woord. Het gaat om een geïntegreerde lerarenopdracht, die betrekking heeft op alles wat als vanzelfsprekend bij het lerarenberoep hoort, vertrekkend vanuit de brede professionaliteit van de lesgever. Tot deze geïntegreerde lerarenopdracht behoren kerntaken zoals:

- de planning en voorbereiding van lessen;
- het lesgeven zelf;
- de klaseigen leerlingenbegeleiding;
- de evaluatie van de leerlingen en cursisten;
- de professionalisering;
- het overleg en de samenwerking met directie, collega's, en desgevallend CLB en ouders.”

Naar aanleiding van de discussie rond de functiebeschrijving van de leerkracht werd deze passage in 2021 ook letterlijk ingevoegd in de decreten rechtspositie van zowel het Gesubsidieerd als het Gemeenschapsonderwijs (resp. Art. 47quinquies en Art. 73quinquies, resp. in hfdst. Vbis en VIIIbis over ‘Functiebeschrijving’).

Voor de andere functies dan die van leerkracht moeten de kerntaken lokaal in de functiebeschrijvingen gedefinieerd worden.

KI

Kunstmatige intelligentie.

Zie: Artificiële intelligentie (AI).

Klassikaal

Met ‘klassikaal’ onderwijs bedoelen we in deze bundel onderwijs in klasverband. We verwijzen dus niet naar de specifieke werkvorm (zoals gehanteerd in basis- en secundair onderwijs) waarbij een leerkracht zich met uitleg of instructies richt tot een groep lerenden als een geheel.

Kunstmatige intelligentie (KI)

Zie: Artificiële intelligentie (AI).

Levenslang leren

Voor COC betekent levenslang leren ook levensbreed leren. In een veranderende wereld is het belangrijk dat je blijft leren, om je loopbaan te verrijken, maar ook je leven daarnaast, als deelnemer en vormgever van de samenleving.

Zie ook: Loopbaanlang leren.

Loopbaanlang leren

Loopbaanlang leren betekent dat men zich ook na de basisopleiding (bijvoorbeeld lerarenopleiding) gedurende de hele loopbaan verder professionaliseert.

We verkiezen de term 'loopbaanlang leren' boven 'levenslang leren' omdat hij in de context van de krachtlijnen en actiepunten van dit congres een duidelijke link heeft met het kader waarbinnen dat leren zich afspeelt (met name de professionele loopbaan) en om begripsverwarring te vermijden met het begrip 'levenslang leren' in andere onderwijssectoren (zoals Basiseducatie, Deeltijds Kunstonderwijs, en (secundair) volwassenenonderwijs). In deze onderwijsniveaus wordt ook geleerd buiten en na de loopbaan, levenslang.

Zie ook: Levenslang leren.

Open Source Software (OSS)

Open Source Software (in het Nederlands ook openbronsoftware genoemd) is software waarvan de gebruiker de licentie heeft om de broncode te bestuderen, aan te passen, te verbeteren en te verspreiden. Anders gezegd: het is vrij beschikbare, vrij aan te passen en vrij te beheren software.

Open standaarden

Open (ICT-)standaarden zijn standaarden (zie: Standaarden) die voor iedereen toegankelijk en te gebruiken zijn. Open standaarden staan tegenover gesloten (meestal leveranciersgebonden) standaarden, waarop een intellectueel eigendomsrecht rust en die meestal betalend zijn.

OSS

Zie: Open Source Software (OSS).

Performance manager

Een performance manager is iemand die als taak heeft de 'performance' (letterlijk: 'het optreden') van anderen in juiste banen te leiden. In de context van de digitalisering van het onderwijs betekent dit dat een leerkracht niet langer (in de eerste plaats) bezig is met de inhoud van het lesgeven, maar met het organiseren en superviseren van heel het digitale lesgebeuren, waarin de lerenden bijvoorbeeld gepersonaliseerde digitale leertrajecten volgen.

Privacybescherming

De term 'privacybescherming' spreekt voor zich: het gaat om het beschermen (afschermen), beveiligen van de privacy of de persoonlijke levenssfeer.

Privacyconvenant

Een privacyconvenant is een afsprakenkader, een overeenkomst die tussen verschillende partners wordt gesloten om zorgvuldig om te gaan met de persoonlijke levenssfeer en persoonsgegevens van de betrokkenen. Zo kan een privacyconvenant voor onderwijs afspraken bundelen tussen alle onderwijsbetrokken partijen om de persoonsgegevens van lerenden, onderwijspersoneelsleden, ouders... te beschermen.

Rechtspositie

De term 'rechtspositie' wijst op de toestand van een persoon of een groep beschouwd vanuit juridisch oogpunt. Het gaat dan meer bepaald om de rechten en plichten van een persoon of een groep in een maatschappelijke situatie.

Van verschillende groepen mensen is de rechtspositie vastgelegd in een decreet. Zo bestaat er onder andere een *Decreet rechtspositie van de minderjarige in de integrale jeugdzorg* (2004), een *Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding* (1991) en een *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs* (1991).

Recurrente middelen

Recurrente middelen zijn middelen (bijvoorbeeld financiering of uren) die op periodieke basis (bijvoorbeeld jaarlijks) verstrekt worden met de bedoeling de werking van iets (bijvoorbeeld digitalisering) optimaal te bestendigen.

Standaarden

(ICT-)Standaarden (ook wel 'normen' genoemd) zijn afspraken over informatie en processen waarvan software gebruikt maakt en die in een document zijn vastgelegd. Voorbeelden van standaarden zijn pdf, xls, jpeg, tiff.

Tegensprekelijk debat

Een tegensprekelijk debat is een debat met woord en wederwoord, waarin elke gesprekspartner zijn standpunt kenbaar kan maken, ook als dat helemaal indruist tegen het vertrekpunt of het standpunt van de 'meerdere'.

Tool(box)

Een (digitale) *tool* is een (digitaal) instrument (handleiding, checklist, programma, app...) dat kan helpen bij het uitvoeren van een bepaalde taak. Verschillende *tools* kunnen gebundeld worden in een *toolbox*.

Vlaamse Toezichtcommissie (voor de verwerking van persoonsgegevens) (VTC)

De Vlaamse Toezichtcommissie (voor de verwerking van persoonsgegevens; VTC) is de toezichthoudende autoriteit die namens de Vlaamse overheid verantwoordelijk is voor het toezicht op de toepassing en de naleving van de Algemene Verordening Gegevensbescherming (AVG of GDPR).

VTC

Zie: Vlaamse Toezichtcommissie (voor de verwerking van persoonsgegevens).

BIBLIOGRAFIE⁷¹

- AA. VV., Dossier 'Tijd en plaats voor afstandsonderwijs?' (n.a.v. de COC-webinar 12.02.2021), *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 7-21 (met bijdragen van Paul KIRSCHNER, Mathias DECUYPERE en Evelien TIMBERMONT, uitgeschreven door Goele CORNELISSEN en Riet NACKOM).
- AA. VV., [*In 7 stappen naar gegevensbescherming in het onderwijs. Volgens de Algemene Verordening Gegevensbescherming \(AVG\) van de EU*](#), [2018].
- AA. VV., [*WEGWIJS in de AVG voor Onderwijsinstellingen. Uitgebreide technische brochure*](#), [2018]
- [*Actieplan levenslang leren. Koers zetten naar een lerend Vlaanderen*](#). Samengesteld door prof. dr. Ans DE VOS, voorzitter Partnerschap Levenslang Leren (10.12.2021)
- BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1938.
- BARICCO Alessandro, *The Game*, Amsterdam: De Bezige Bij, 2020² (2019¹).
- BAUMERS Koen, 'Zweden ruilt laptops in de klas weer in voor studieboeken. Hoe zit dat bij ons? "Er is een gigantische slingerbeweging bezig"', *Het Nieuwsblad*, 12.09.2023.
- BAUMERS Koen, 'Voor Zweden is de digitalisering in de klas te ver gegaan: "Deze discussie zal ook hier losbarsten"' *Gazet van Antwerpen*, 12.09.2023. .
- Cao XII. *Protocol van de onderhandelingen die gevoerd werden betreffende een akkoord van sectorale sociale programmatie voor de jaren 2021-2024 voor de sector "Onderwijs" van de Vlaamse Gemeenschap tussen de Vlaamse Regering en de representatieve vakorganisaties ACOD, FCSOD (en ACV Voeding en Diensten) en VSOA*, Brussel, 10.09.2021.
- CASILLI Antonio, '[What is a "really ethical" AI? The role of human labour and natural resources in automation](#)', *AI talks @ ETUI*, 14.10.2022.
- COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018.
- CORNELISSEN Goele, 'Van uitdaging naar visie. Van visie naar beeld en krachtlijnen', *Brandpunt*, 46/2 (oktober 2018), p. 7-8.
- CORNELISSEN Goele, 'Het onderwijs digitaliseren, goed, maar mag er ook nog iets genoteerd worden?', *De Standaard*, 23.09.2023.
- CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, 'Tijd en plaats voor afstandsonderwijs?', *Brandpunt*, 48/5 (januari 2021), p. 10-11.
- CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, 'Dossier afstandsonderwijs [2] – Tijd en plaats voor afstandsonderwijs in de leerplicht? Paul Kirschner: "Questionable at best"', *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 8-11.
- CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, 'Dossier afstandsonderwijs [3] – Mathias Decuyper: "Wie geeft, wie neemt en wie heeft de bevoegdheid om vorm en richting te geven aan afstandsonderwijs?"', *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 12-15.
- CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, 'Dossier afstandsonderwijs [4] – Tijd en plaats voor afstandsonderwijs: een juni

disch kader. Evelien Timbermont', *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 16-19.

CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, 'Dossier afstandsonderwijs [5] – Reflecties op afstandsonderwijs & Reacties publiek', *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 20-21.

CORNELISSEN Goele, 'Interview met Joris Vlieghe: "Lesgeven is door en door een fysieke activiteit"', *Brandpunt*, 48/9 (juni 2021), p. 6-8.

CORNELISSEN Goele, 'Wat is menselijk (aan) werken?' (presentatie op de kaderdag 'Tussen connectie en deconnectie. Inspirerend werk in het digitale tijdperk', 15.10.2021; niet gepubliceerd).

DE RIJK Mirjam, '[Het onderwijs \(2\) – Help, het kapitaal neemt ons over. Gevangen in de cloudklas](#)', *De Groene Amsterdammer*, 147/36 (07.09.2023).

DOOMS Ann, '[De robotleraar](#)' (Column), *Eos Wetenschap*, 2023/1 (januari 2023), p. 78 (reeds 19.12.2022 online verschenen onder de titel 'ChatGPT in de klas: durft ons onderwijs binnenkort de sprong te maken?').

ETUCE (European Trade Union Committee for Education), '[Resolution Artificial Intelligence in the Education Sector](#)', 2021.

EUROPESE COMMISSIE, '[Ethische richtsnoeren voor het gebruik van artificiële intelligentie \(AI\) en data bij onderwijs en leren voor onderwijsactoren](#)', Luxemburg: Bureau voor [publicaties](#) van de Europese Unie, 2022

GABRIELS Katleen, *Onlife. Hoe de digitale wereld je leven bepaalt*, Tiel: Lannoo, 2016.

GABRIELS Katleen, *Regels voor robots. Ethiek in tijden van AI*, Brussel: VUBPress (ASP – Academic and Scientific Publishers), 2019.

GORDTS Pieter, 'In Zweden wil men in het onderwijs terug naar pen en papier. Is dat terecht? Interview Jo Tondeur', *De Morgen*, 12.09.2023.

HELLINGS Geert, 'Leert mijn dochter cijfers lezen, of leert ze gamen?', *De Standaard*, 26.09.2023.

HIVERT Anne-Françoise, 'La Suède juge les écrans responsables de la baisse du niveau des élèves et veut un retour aux manuels scolaires', *Le Monde*, 21.05.2023.

<https://www.kennisnet.nl/artikel/12989/ai-in-het-onderwijs-dit-zijn-de-belangrijkste-ethische-aandachtspunten> (25.10.2021)

<https://www.tudelft.nl/stories/articles/duurzame-kunstmatige-intelligentie-van-chatgpt-naar-groene-ai>

<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/01/09/ai-in-2023>

<https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2023/03/10/niet-alleen-chatgpt-tien-leuke-ai-toepassingen/>

JÄGER Anton, 'De grote blinde vlek in ons onderwijsdebat' ('Column'), *De Morgen*, 27.09.2023.

KAPLAN Andreas – HAENLEIN Michael, 'Siri, Siri in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence', *Business Horizons*, 62/1 (2019), p. 15-25.

KATHOLIEK ONDERWIJS VLAANDEREN, '[Een kritische blik op ChatGPT](#)', 01.02.2023.

KENNISCENTRUM DATA EN MAATSCHAPPIJ, '[Maak ChatGPT een onderdeel van ons onderwijs](#)' 20.01.2023.

- KRAAIJVANGER Tim, '[Weg met de leraar? Robotleraar met goed humeur scoort punten](#)', *Scientias*, 11.12.2015.
- KU LEUVEN, '[Verantwoord gebruik van Generatieve Artificiële Intelligentie \(GenAI\) in onderzoek](#)', juni 2023.
- MASSCHELEIN Jan – SIMONS Maarten, *Apologie van de school. Een publieke zaak*, Educatieve ideeën: wereldse gebaren, 5 Leuven – Den Haag: Acco, 20121.
- MCLUHAN (Herbert) Marshall, *Understanding Media: The Extensions of Man*, New York – Toronto – London: McGraw-Hill Book Company, 1964.
- NACKOM Riet - CORNELISSEN Goele, 'Ook online blijft de leraar van tel', *Brandpunt*, 48/2 (oktober 2020), p. 26-27.
- NICAISE Ides, 'Voer afstandsonderwijs niet overhaast in', *De Standaard*, 24.10.2022.
- NN, 'Een kwart vreest jobverlies door automatisering', *HRsquare.be*, 04.07.2023.
- NOENS Philippe, 'Meneer, komt wat u op het bord schrijft ook online?', *De Standaard*, 27.09.2023.
- PBD-GO!, [ChatGPT. Handvatten voor leraren in de klas](#), 2023.
- Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*, UN Documents (het zogenaamde [Brundtland-rapport](#)), Oxford: Oxford University Press, 1987.
- SUPIOT Alain, '[ILO: Ideas on the future of work](#)', lezing voor de International Labour Organization (ILO), 2016 .
- UNESCO, [Recommandation on the Ethics of Artificial Intelligence](#), 2021 (geen Nederlandse versie beschikbaar).
- UNESCO, '[UNESCO unveils new AI roadmap for classroom](#)', UN News, 26.05.2023.
- UNESCO, '[UNESCO calls for regulations on AI use in schools](#)', UN News, 07.09.2023.
- VAN KERKHOVEN Koen, 'Afstandleren: eerst even parkeren?' (Strijdpunt), *Brandpunt*, 48/2 (oktober 2020), p. 2-3.
- VAN KERKHOVEN Koen, 'Digistress verantwoordt het recht op deconnectie' (Strijdpunt), *Brandpunt*, 48/4 (december 2020), p. 2-3.
- VAN KERKHOVEN Koen, 'Interactief afstandsonderwijs in het secundair onderwijs' (Strijdpunt), *Brandpunt*, 50/3 (november 2022), p. 2-3.
- VANSPEYBROECK Sylvie – VERSTRAETEN Katrien, 'Afstandsonderwijs in het volwassenenonderwijs', *Brandpunt*, 50/2 (oktober 2022), p. 6-7.
- VAN DER VEKEN Birthe, 'Dossier afstandsonderwijs [1: Inleiding]', *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 7.
- VLAAMSE REGERING, [Visienota "Digisprong". Van Achterstand tot Voorsprong. ICT-plan voor een kwalitatief digitaal onderwijs in uitvoering van het relanceplan "Vlaamse veerkracht"](#), 12.11.2020.
- VLOR, '[Bouwstenen van het lerarenberoep](#)'
- VLOR', *Voorwaarden voor succesvolle ICT-integratie in onderwijs. Advies over de visienota 'Digisprong: van achterstand naar voorsprong'*, Brussel: VLOR, 2021.

VLOR, *Onderwijs aan het roer van het digitaal onderwijs- en leerproces. Advies over de relatie tussen onderwijs, de overheid en de Ed-Tech-markt*, Brussel: VLOR, 2022.

VRT NWS, 12.09.2023, '[Zweden draait digitalisering op school terug en kiest voor meer pen en papier](#)' (interview met Pedro De Bruyckere;).

WILLEKENS Paul, 'Interactief afstandsonderwijs door de ogen van ouders en een expert', *Brandpunt*, 50/3 (november 2022), p. 18-20.

WULGAERT Robbe, '[ChatGPT: wat doen we ermee in de klas?](#)', *Klasse*, 08.02.2023.

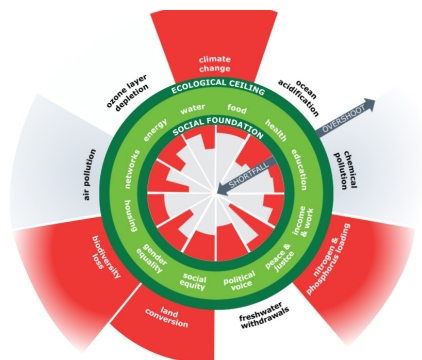
EINDNOTEN

- 1 Zie de krachtlijnen op de [website van COC](#).
- 2 BARICCO Alessandro, *The Game*, Amsterdam: De Bezige Bij, 2020 [2019], p. 21.
- 3 Zie hierover concreet de duiding bij KL 6.
- 4 Zie de bouwstenen op de [website van de Vlor](#).
- 5 Een voor lerenden en leerkrachten interessant dossier over AI is de '[EDUbox Artificiële intelligentie](#)' van VRT NWS (ofschoon al 3 jaar oud nog brandend actueel).
- 6 Bij de meeste definities van artificiële intelligentie is het element 'begrip(svermogen)' niet aanwezig. De Amerikaanse filosoof John Searle probeerde reeds in 1980 met z'n 'Chinese kamer'-experiment/-argument aan te tonen dat een computer misschien wel in het Chinees kan communiceren op basis van ingegeven instructies, maar daarom nog geen Chinees begrijpt. Volgens Searle zijn computers slechts machines die symbolen verwerken zonder dat ze zelf die symbolen en hun handelen begrijpen. Op basis daarvan meende Searle dat sterke kunstmatige intelligentie onmogelijk was.
- 7 KAPLAN Andreas – HAENLEIN Michael, 'Siri, Siri in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence', *Business Horizons*, 62/1 (2019), p. 17.
- 8 Schier oneindige overzichten van reeds volop gebruikte AI-toepassingen vind je o.a. op: [Futurepedia](#), [Future Tools](#) en [Big AI List](#). Een blik op een van deze tools kan heel verhelderend werken voor wie zich afvraagt of en hoe vaak we in ons dagelijks leven in contact komen met AI.
- 9 Zo kwam de UNESCO pas eind 2021 met aanbevelingen naar buiten: [Recommandation on the Ethics of Artificial Intelligence](#). In de EU keurde het Europees Parlement op 14 juni 2023 's werelds eerste AI-kaderwet goed, in de hoop zo wereldwijd een standaard te zetten: [Artificial Intelligence Act](#) (zie ook [hier](#) en op [vrt nws](#)).
- 10 We haalden deze cijfers [op de website van TUDelft](#).
- 11 Zie de website [Future of Life](#)
- 12 Het ziet er naar uit dat men in Nederland al eerder begonnen is aan de reflectie-oefening over de inzet van AI in het onderwijs. Zo formuleerde Kennisnet, een ICT-coöperatie van onderwijsorganisaties uit primair, voortgezet en middelbaar onderwijs, al in oktober 2021 de volgens haar '[belangrijkste ethische aandachtspunten](#)' inzake '[AI in het onderwijs](#)'. ETUCE (European Trade Union Committee for Education) vaardigde reeds in juli 2021 de [resolutie Artificial Intelligence in the Education Sector uit](#). In oktober 2022 volgde de EU met [Ethische richtsnoeren voor het gebruik van artificiële intelligentie \(AI\) en data bij onderwijs en leren voor onderwijsactoren](#)
- 13 Zo stelt de Vlaamse Regering het trouwens ook in haar [Visienota "Digisprong". Van Achterstand tot Voorsprong. ICT-plan voor een kwalitatief digitaal onderwijs in uitvoering van het relanceplan "Vlaamse veerkracht"](#), 12.11.2020, p. 3: 'Digitalisering blijft wel een middel en is geen doel op zich.' Daarna volgen enkele voorbeelden: "Digitale middelen bieden extra kansen voor differentiatie om sterkere leerlingen verder uit te dagen en kwetsbare leerlingen gericht te ondersteunen (gepersonaliseerd leren), om afstandsonderwijs te voorzien in bepaalde situaties (ziekte, afwezigheid, besmettingen...), om inzicht in studievoortgang bij leerlingen via learning analytics te verwerven, om administratieve processen te vereenvoudigen, om communicatie met leerlingen, cursisten en ouders... te optimaliseren."
- 14 Zie het [Decreet over het hybride onderwijs in het secundair onderwijs van 24 maart 2023](#). In Art. 6 wordt 'interactief afstandleren' als volgt gedefinieerd: "onderwijsactiviteiten die via digitale media plaatsafhankelijk worden georganiseerd tijdens de schooltijd en waarbij er interactie is tussen de leerling en de leerkracht, synchroon of asynchroon".
- 15 Het [Decreet betreffende het volwassenenonderwijs van 15.06.2007](#) voorziet in Art. 28: "Het volwassenenonderwijs kan georganiseerd worden als contactonderwijs of als gecombineerd onderwijs", dat vervolgens 6 criteria opsomt. Het decreet legt geen percentage vast voor het aandeel van het afstandsonderwijs in het gecombineerd onderwijs. In Art. 2-1° luidt de definitie van 'afstandsonderwijs': "onderwijs dat via media wordt verstrekt, waardoor de cursist niet aan een bepaald tijdstip of plaats van onderwijsverstrekking is gebonden". Art. 2-16° definieert 'gecombineerd onderwijs' als volgt: "een combinatie van contactonderwijs en afstandsonderwijs".
- 16 BACHELARD Gaston, *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1938, p. 252, slotzin van het boek.
- 17 Deze alinea's pogen een samenvatting te bieden van de betrokken passage uit de bundel van het congres van 2018: *COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 27-31.
- 18 Zie de website van de [UN](#)
- 19 Een interessant denkmodel voor duurzaamheid is het zgn. 'Donut'-model dat de Oxford-econoom prof. dr. Kate

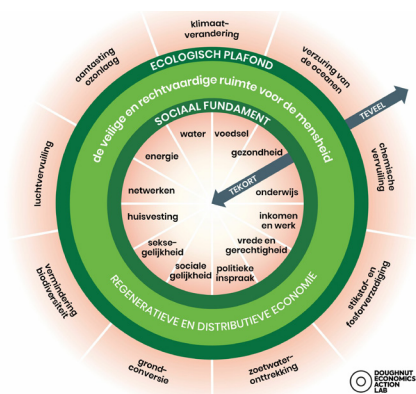
Raworth ontwikkelde in haar boek *Doughnut Economics: Seven Ways to Think Like a 21st-Century Economist*, London: Random House Business Books, 2017 (in het Nederlands: *Donuteconomie. In zeven stappen naar een economie voor de 21e eeuw*, Amsterdam: Uitgeverij Nieuw Amsterdam, 2017), gebaseerd op *A Safe and Just Space for Humanity: Can we live within the Doughnut*, een discussiepaper die ze in 2012 schreef in de aanloop naar de ‘United Nations Conference on Sustainable Development Rio 2012’ (RIO+20).

Volgens dit model speelt een duurzame economie zich af tussen de buitenring van de ‘ecological ceiling’ (de ecologische grenzen van onze planeet) en de binnenring van de ‘social foundation’ (het sociale fundament van onze maatschappij). In de ‘deegring’ (donut) daartussen bevindt zich ‘the safe and just space for humanity’.

Dit model wordt heden ten dage frequent als denkkader gehanteerd op syndicale fora.



(bron; de website van Kate Raworth (versie 2017))



(bron, de website van Reset Vlaanderen)

20 Het belang van het thema ‘sustainable environmental development’ (‘duurzame ecologische ontwikkeling’) ook voor vakbonden werd reeds onderstreept tijdens [de tweede training workshop van het ETUCE-project ‘Education for Social Change: The role of Education Trade Unions in addressing sustainable environmental development’](#) op 02.06.2022 in Kopenhagen. Er is ook een rapport terug te vinden.

21 *COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 41.

22 COC benadrukte reeds op haar vorig congres in 2018 het belang van vorming voor haar vakbondsafgevaardigden in het kader van personeelsinspraak:

“Lokale personeelsvertegenwoordigers moeten hun werk op een professionele wijze kunnen doen en ruimte krijgen voor dialoog en onderhandeling. COC zal voor hen blijven inzetten op een relevant vormingsaanbod.”

en:

“Daarom voorziet een eigentijdse vakbond (...) zowel op syndicaal als op pedagogisch vlak, een aantrekkelijk vormingsaanbod dat aangepast is aan de noden van de tijd en de professionaliteit van zijn leden versterkt.”

(*COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 39 en 41)

23 *COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 41 en 65.

24 Zie verder n.38.

25 De *Waardenwijzer voor digitalisering in het onderwijs* is makkelijk te downloaden:

-via de [website van Kennisnet](#): (vanwaar ook de citaten en het schema overgenomen zijn);

-of via de [website van SURE](#):

26 Beide citaten zijn overgenomen uit de congresbundel *COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 26.

27 CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, ‘Dossier afstandsonderwijs [2] – Tijd en plaats voor afstandsonderwijs in de leerplicht? Paul Kirschner: “Questionable at best”’, *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 10.

28 CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, ‘Dossier afstandsonderwijs [3] – Mathias Decuypere: “Wie geeft, wie neemt en wie heeft de bevoegdheid om vorm en richting te geven aan afstandsonderwijs?”’, *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 12-13. Prof. Decuypere stelt dat dat ‘meer doen’ dan initieel verwacht van digitale technologieën zich op 4 domeinen afspeelt: de onderwijsvorm, de leervorm, de vorm van professionaliteit en de pedagogische vorm van onderwijs. Bij de onderwijsvorm vermeldt hij de volgende verschuivingen (p. 13-14):

- ‘een massale vertaking van het onderwijs in scholen’ (‘platformen hebben de dwingende neiging om onderwijs te maken als een checklist van taken die leerlingen moeten afwerken’);

- ‘een groeiende focus op onderwijs als het stimuleren van gedragsverandering’ (‘Veel grote onderwijsplatformen en educatieve apps zien er erg hip, flashy en trendy uit, maar in de feiten reduceren ze het onderwijzen tot het trainen van stimulus-responsgedrag’);

- ‘nudging’ (‘het onbewust, onder zachte dwang, aansturen van leerlingen in de richting van een vooropgestelde leeruitkomst’, bijv. door *gamification*, waarbij ‘de digitale leeromgeving van leerlingen zo ontworpen wordt dat ze leerlingen speels (maar onbewust) een duwtje geeft in de richting van gewenste gedragsverandering.’).

Op onze kaderdag ‘Tussen connectie en disconnectie’ (Elewijt, 15.10.2021) verkondigde Mark Van de Voorde eenzelfde stelling en illustreerde die met een voor iedereen herkenbaar voorbeeld:

“Digitaal onderwijs heeft immers een niet opgemerkte invloed op het onderwijzen zelf, want de digitale technologie doet aan gedragsmanagement: ze bevordert de intuïtieve snelle reactie op een vraag – tik het juiste vakje aan – in plaats van het nadenkend trage reageren. (Tussen twee haakjes, daarom ben ik ook geen voorstander van invulboeken, want die zijn ook ‘gokbevorderend’).”

29 CORNELISSEN Goele, ‘Interview met Joris Vlieghe: “Lesgeven is door en door een fysieke activiteit”’, *Brandpunt*, 48/9 (juni 2021), p. 8.

30 Zie n. 15.

31 [Decreet over het hybride onderwijs in het secundair onderwijs van 24 maart 2023](#), Art. 6: 20% in de eerste graad en het onthaaljaar; 30% in de tweede graad; 40% in de derde graad (per structuuronderdeel op schooljaarbasis).

32 Cf. VAN KERKHOVEN Koen, ‘Interactief afstandsonderwijs in het secundair onderwijs’ (Strijdpunt), *Brandpunt*, 50/3 (november 2022), p. 2: “De Vlaamse regering zet daarmee de deur open om op grote schaal interactief afstandsonderwijs in te voeren, zonder vooraf ernstig de voor- en nadelen af te wegen. Een serieus en tegensprekelijk wetenschappelijk debat daarover en over de noodzakelijke voorwaarden om dat soort onderwijs kwaliteitsvol te geven, ontbreekt tot op heden. De simpele vaststelling in de memorie van toelichting dat veel scholen tijdens de coronapandemie kennismaakten met afstandsonderwijs en dat graag verder willen zetten op structurele basis, rechtvaardigt voor COC de verregaande maatregelen in dit decreet niet.”

In hetzelfde *Brandpunt*-nummer liet ook prof. dr. Ides Nicaise (KU Leuven, HIVA) een waarschuwend stem horen: “Afstandsonderwijs is een blijver: het zou onverstandig zijn om het radicaal af te wijzen. Maar neem de tijd om het grondig door te praten met alle betrokkenen: leerlingen, ouders, leraren, ICT-coördinatoren, leveranciers van uitrusting en leermiddelen. En maak vooraf een analyse van de sociale impact – met de meest kwetsbare groepen als toetssteen.” (WILLENKENS Paul, ‘Interactief afstandsonderwijs door de ogen van ouders en een expert’, *Brandpunt*, 50/3 (november 2022), p. 20). Zie ook: NICAISE Ides, ‘Voer afstandsonderwijs niet overhaast in’, *De Standaard*, 24.10.2022.

33 Zie bijv.: [Boek II van de Codex Welzijn op het werk](#) handelt over ‘Organisatorische structuren en sociaal overleg’, Titel 7 concreet over ‘Comités voor Preventie en Bescherming op het Werk’.

In de privésector ligt het recht op ‘de voorlichting en het overleg inzake de gevolgen van de invoering van nieuwe technologieën’ al sinds 13.12.1983 vast in [cao 39](#). Die cao bepaalt nl. voor “alle ondernemingen van de particuliere sector van het land die ten minste gemiddeld 50 werknemers tewerkstellen” (commentaar bij Art. 1) het volgende: “Wanneer de werkgever heeft besloten over te gaan tot een investering in een nieuwe technologie en wanneer die investering belangrijke collectieve gevolgen heeft voor de werkgelegenheid, de werkorganisatie of de arbeidsvoorwaarden, dan moet hij uiterlijk drie maanden vóór het begin van de inplanting van de nieuwe technologie, eensdeels geschreven informatie verschaffen over de aard van de nieuwe technologie, over de factoren die de invoering ervan rechtvaardigen alsmede over de aard van de sociale gevolgen en anderdeels met de werknemersvertegenwoordigers overleg plegen over de sociale gevolgen van de

invoering van de nieuwe technologie.” (Art. 2, § 1) ()).

34 Cf. Art. II.7-1: “Voor de toepassing van de hoofdstukken II en III van deze titel wordt onder Comité verstaan: het Comité voor Preventie en Bescherming op het Werk, bij ontstentenis van een comité, de vakbondsafvaardiging, en, bij ontstentenis van een vakbondsafvaardiging, de werknemers zelf, overeenkomstig de bepalingen van artikel 53 van de wet.”

35 WILLEKENS Paul, ‘Interactief afstandsonderwijs door de ogen van ouders en een expert’, *Brandpunt*, 50/3 (november 2022), p. 20.

36 Zie n. 33-34.

37 *Decreet tot oprichting van onderhandelingscomités in het vrij gesubsidieerd onderwijs* van 05.04.1995, Art. 26-31. We verwijzen meer concreet naar:

-Art. 30: “De LOC’s hebben recht op inlichtingen in verband met de infrastructuur van de scho(o)l(en).”;

-Art. 31: “De inrichtende macht moet aan de leden van de LOC’s inlichtingen verstrekken in verband met gebeurtenissen of interne beslissingen die een belangrijke weerslag kunnen hebben voor haar personeel.”

38 Zie voor deze Nederlandse ICT-coöperaties:

-voor [SURF](#): waar het zich als volgt voorstelt: “SURF is een coöperatieve vereniging van Nederlandse onderwijs- en onderzoeksinstituten waarin de leden hun krachten bundelen. Binnen SURF werken universiteiten, hogescholen, mbo-instituten, umc’s en onderzoeksinstituten samen om de best mogelijke digitale diensten in te kopen of te ontwikkelen en om kennisdeling te stimuleren door steeds te blijven innoveren. De leden zijn eigenaar van SURF.”

-Kennisnet is een coöperatie van onderwijsorganisaties uit primair, voortgezet en middelbaar onderwijs, dienstverlener op het gebied van ICT; een van hun functies is ‘expert en gids voor scholen en besturen die keuzes moeten maken over de inzet van ict’ (zie verder <https://www.kennisnet.nl>).

39 *COC-congres 2018 – Geef ons beroep terug! Uitdagingen voor onderwijspersoneel in een diverse kennissamenleving*, Brussel: COC, 2018, p. 35.

40 Over de boomende EdTech-markt, zie verder: VLOR, *Onderwijs aan het roer van het digitaal onderwijs- en leerproces. Advies over de relatie tussen onderwijs, de overheid en de Ed-Tech-markt*, Brussel: VLOR, 2022, p. 4. Daar wordt ook verwezen naar het [Digital Education Action Plan](#) van de Europese Commissie, dat het uitbouwen van een ‘high-performing digital education ecosystem’ centraal stelt (). Daarmee maakt de Commissie, aldus nog de VLOR, “duidelijk dat de digitalisering van onderwijs de overheid en de onderwijsinstellingen overstijgt en dat het een gedeelde publiek-private inspanning betreft. De Commissie investeert in de verdere ontwikkeling van Europese EdTech en onderzoekt de plaats van EdTech in het digitaal ecosysteem in onderwijs.”

41 *Onderwijs aan het roer van het digitaal onderwijs- en leerproces. Advies over de relatie tussen onderwijs, de overheid en de Ed-Tech-markt*, Brussel: VLOR, 2022, p. 5 resp. p. 9.

Ook prof. dr. Paul Kirschner waarschuwde reeds in volle coronaperiode tijdens ons webinar ‘Tijd en plaats voor afstandsonderwijs’ (12.02.2021) voor de mogelijke risico’s van commercialisering. Over de zgn. ‘edupreneurs’ (commerciële bedrijven die zich nu op de EdTech-markt toeleggen) zei hij toen:

“Zij slagen erin om van deze paniek een verdienmodel te maken. Ze beheersen alles, soms tot en met de inhoud. In ieder geval hebben ze totale controle over de gegevens van leerlingen. Daar wordt eigenlijk en oneigenlijk gebruik van gemaakt. Ik vind dat een zeer zorgwekkende situatie. (...) Ik vind het een redelijk zorgelijke situatie dat men overstapt naar onderwijsmiddelen en -omgevingen die aangeboden worden door commerciële instellingen. We weten sinds de presidentiële verkiezingen in de Verenigde Staten in 2016 wat men kan doen met de data over mensen als men kwaadwillig is. Ik maak me grote zorgen over de integriteit van het onderwijs en de privacy van kinderen en gezinnen als commerciële groepen te veel controle over de situatie krijgen. Misschien ben ik wat dat betreft een bangerik. In het Engels zeggen ze: ‘Better safe than sorry’.”

(CORNELISSEN Goele – NACKOM Riet, ‘Dossier afstandsonderwijs [2] – Tijd en plaats voor afstandsonderwijs in de leerplicht? Paul Kirschner: “Questionable at best”’, *Brandpunt*, 48/7 (april 2021), p. 10).

42 *Onderwijs aan het roer van het digitaal onderwijs- en leerproces. Advies over de relatie tussen onderwijs, de overheid en de Ed-Tech-markt*, Brussel: VLOR, 2022, p. 10.

Dat er volgens de EU bij het ruimer verspreiden en gebruiken van open standaarden ook een rol weggelegd is voor overheden, bewijst de ‘[Open source software strategy 2020-2023](#)’ van de Europese commissie.

Ook ETUCE (European Trade Union Committee for Education) nam hierover op de ‘2021 ETUCE Conference’ een duidelijk standpunt in: “The development of software should be done in a more open way to prevent lock-ins like vendor lock-ins. In Europe the focus should be more on open source development driven by communities where public actors like research institutes can participate alongside software developers and the private sector” (*Resolution Artificial Intelligence in the Education Sector*, 2021, §23).

43 We verwijzen hier concreet naar de volgende regelgeving:

-het *Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding* (= D.R.P. G.S.O., art. 17octies) en het *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs* (D.R.P. G.O., art. 12novies). In beide decreten, die beide dateren van 27.03.1991, is het artikel opgenomen in hfdst. IIsexies, resp. septies over 'Auteursrechten', zoals ingevoegd door het decreet betreffende het onderwijs XXIII van 19.07.2013. De volledige tekst van het desbetreffende artikel luidt als volgt:

"Het personeelslid dat in uitvoering van zijn aanstelling werken tot stand brengt die vallen binnen het toepassingsgebied van zijn ambt of opdracht, behoudt alle morele rechten op die werken en draagt zijn vermogensrechten over aan het schoolbestuur [gesubsidieerd onderwijs]/ de inrichtende macht [Gemeenschapsonderwijs].

De vermogensrechten worden zonder specifieke vergoeding overgedragen, in hun meest volledige wettelijke omvang, voor alle gekende exploitatievormen en voor de volledige beschermingsduur van de werken. De inrichtende macht kan deze werken vrij naar eigen inzichten exploiteren en is niet verplicht tot exploitatie over te gaan.

Indien het werk in de toekomst geëxploiteerd wordt volgens exploitatievormen die momenteel onbekend zijn, zal het winstaandeel van het personeelslid gelijk zijn aan het winstaandeel dat volgens de marktvoorwaarden die gelden op het ogenblik van exploitatie, toegekend wordt aan auteurs die hun werk volgens dezelfde exploitatievormen in het gewone commerciële circuit uitgeven."

Deze decreten rechtspositie gelden voor alle statutaire personeelsleden in het leerplichtonderwijs (zowel basis- als secundair), de academies voor DKO, CVO's, (semi-)internaten, CLB's en in voorkomend geval hun permanente ondersteuningcellen, pedagogische begeleidingsdiensten,... (zie D.R.P. G.S.O., art. 4 en D.R.P. G.O., art. 2, voor het toepassingsgebied).

-Voor de statutaire personeelsleden in de centra voor basiseducatie voorziet het decreet van 07.07.2017 betreffende de rechtspositie van de personeelsleden in de basiseducatie een gelijkaardige regeling (art. 12-14, in hfdst. 7 over 'Auteursrechten'):

"Art. 12.

Het personeelslid dat ter uitvoering van zijn aanstelling werken tot stand brengt die binnen het toepassingsgebied van zijn ambt of opdracht vallen, behoudt alle morele rechten op die werken en draagt zijn vermogensrechten over aan het centrumbestuur.

Art. 13.

De vermogensrechten, vermeld in artikel 12, worden zonder specifieke vergoeding overgedragen, in de meest volledige wettelijke omvang ervan, voor alle bekende exploitatievormen en voor de volledige beschermingsduur van de werken, vermeld in artikel 12. Het centrumbestuur kan de voormelde werken vrij naar eigen inzichten exploiteren en is niet verplicht om tot exploitatie over te gaan.

Art. 14.

Als het werk, vermeld in artikel 12, in de toekomst geëxploiteerd wordt volgens exploitatievormen die momenteel onbekend zijn, zal het winstaandeel van het personeelslid gelijk zijn aan het winstaandeel dat volgens de marktvoorwaarden die gelden op het ogenblik van de exploitatie, toegekend wordt aan auteurs die hun werk volgens dezelfde exploitatievormen in het gewone commerciële circuit uitgeven."

-Voor de statutaire personeelsleden in de hogescholen is de *Codex Hoger Onderwijs* van toepassing, maar daarin is geen regeling voorzien voor auteursrechten (in het bijzonder de vermogensrechten) op lesmateriaal. Hogescholen kunnen zelf in een regeling voorzien via protocollen, het Arbeidsreglement en/of (bijlagen aan) de arbeidsovereenkomsten.

-Voor wat betreft de contractuele personeelsleden in het onderwijs voorziet de wet van 3 juli 1978 betreffende de arbeidsovereenkomsten niets inzake de auteursrechten.

44 We verwijzen hier voor het leerplichtonderwijs concreet naar het *Decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde centra voor leerlingenbegeleiding* (art. 17sexies) en het *Decreet betreffende de rechtspositie van bepaalde personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs* (art. 12sexies). In beide decreten (zie vorige noot), is het artikel opgenomen in hfdst. IIquinquies over 'Secundaire arbeidsvoorwaarden', een invoeging per decreet van 01.07.2011.

Voor de basiseducatie geldt het decreet van 07.07.2017 betreffende de rechtspositie van de personeelsleden in de basiseducatie (art. 9, in hfdst. 6 over 'Secundaire arbeidsvoorwaarden').

45 Ondertussen is hiervoor de term 'Schoolbestuur' ingeburgerd.

46 Dit is ook een vraag van de VLOR en de SERV; zie: '[Meer geld voor computers doet scholen niet automatisch digitale sprong maken. Gezamenlijke brief met de SERV over de digisprong](#)' (28.05.2021).

47 Eind 2021 lanceerde de Vlaamse Regering trouwens een [actieplan levenslang leren](#) ([Koers zetten naar een lerend](#)

[Vlaanderen](#)) om van Vlaanderen een ‘[lerende samenleving](#)’ te maken (met als horizon: een opleidingsdeelname van volwassenen aan formeel en non-formeel leren van 60% tegen 2030). In de inleiding (p. 5) lezen we: “Helaas is er in Vlaanderen momenteel nog geen sprake van een sterke leercultuur, noch bij individuen, noch bij organisaties, noch in de samenleving in haar geheel. Vlaanderen doet het minder goed in de statistieken wat betreft levenslang leren.” Er is dan ook nood aan een ‘cultuuromslag’ (Voorwoord, p. 3).

In het onderwijs heeft die cultuuromslag al jaren geleden plaatsgevonden en wordt loopbaanlange professionalisering zelfs beschouwd als een van de kerntaken van een leerkracht (zie verder volgende noot).

48 In cao XII (2021), §3.2.1 staat ‘professionalisering’ vermeld als een van de kerntaken van de ‘geïntegreerde leraaropdracht’.

49 [Digisnap](#) werd ontwikkeld op basis van DigCompEdu (Digital Competence Framework for Educators), het Europese referentiekader waarmee [digitale vaardigheden van leerkrachten](#) in kaart gebracht kunnen worden.

50 Cf. de [website van minister Weyts](#)

51 Voor het Vlaamse onderwijs kwam er reeds een eerste vertaalslag in 2018 tot stand in samenwerking met de Commissie voor de Bescherming van de Persoonlijke Levenssfeer (CBPL of kortweg de Privacycommissie, sinds 25.05.2018 de Gegevensbeschermingsautoriteit genoemd, kortweg GBA), de Vlaamse Toezichtcommissie* en de onderwijsverstrekkers, in de vorm van volgende brochure: [In 7 stappen naar gegevensbescherming in het onderwijs](#). Volgens de [Algemene Verordening Gegevensbescherming \(AVG\) van de EU](#) [2018].

De GBA publiceerde ook een meer technische brochure: [WEGWIJS in de AVG voor Onderwijsinstellingen. Uitgebreide technische brochure](#) ([2018]).

Heel jongeren-/leerlinggericht is de vertaalslag van de vigerende regelgeving ter bescherming van de privacy op de website ‘[Ik beslis](#)’, eveneens van de GBA.

52 In Nederland werd reeds in 2018 een convenant (afsprakenkader) ontwikkeld ‘over de bescherming van persoonsgegevens en waarborgen voor de zorgvuldige omgang met Persoonsgegevens die worden Verwerkt in het kader van het gebruik van Digitale Onderwijsmiddelen door Onderwijsinstellingen voor primair en voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs, waaronder het gebruik van digitale leermiddelen, toetsen, administratie- en informatiesystemen’ (kortweg het ‘[Privacyconvenant](#)’ genoemd). Het convenant lijkt in de eerste plaats bedoeld om de persoonsgegevens van de leerlingen en de communicatie met ouders te beveiligen en is ondertussen toe aan versie 4.0 (‘Convenant Digitale Onderwijsmiddelen en Privacy 4.0’). Wie digitale leermiddelen op de Nederlandse onderwijsmarkt brengt, wordt gevraagd dit convenant te ondertekenen.

In Vlaanderen werd een gelijkaardige poging ondernomen door de onderwijsverstrekkers, uitgevers en softwareontwikkelaars: ‘[Intentieverklaring Privacy in Digitale Onderwijsmiddelen Versie 1.0](#)’. Of die intentieverklaring ondertussen geüpdatet is en of de lijst met deelnemers ook regelmatig aangevuld wordt, is niet duidelijk: de laatste update van de betrokken website dateert van 21.05.2018...

53 In Nederland worden dergelijke DPIA’s al uitgevoerd in onderwijs. Dit gebeurt in eerste instantie op schoolniveau (Kennisset werkte daarvoor een [model](#) uit;), ook al wordt er sterk aangeraden de krachten te bundelen.

[De Rijksoverheid](#) biedt wel ondersteuning bij bijv. de uitvoering van een [DPIA](#) op grote internationale technologiebedrijven (en over o.a. de DPIA Microsoft en de DPIA Google G Suite Enterprise en Google G Suite for Education).

54 Op 8 juli 2021 bereikte het Nederlandse onderwijs een akkoord met Google over maatregelen om de via een DPIA vastgestelde privacyrisico’s bij Google Workspace for Education aan te pakken. Een stavaza hierover is te vinden op [SURF](#), een Nederlandse ICT-coöperatie van onderwijs en onderzoek en is een van de onderhandelaars met Google).

In november 2022 besliste de Franse overheid dat het gratis cloud-aanbod Microsoft 365 en Google Workspace niet meer mogen gebruikt worden in het onderwijs, o.a. omwille van schending van de GDPR. In dezelfde periode verklaarde ook de Duitse GBA (Datenschutzkonferenz ofte DSK) dat het gebruik van de cloud-dienst Microsoft Office 365 in strijd is met de GDPR-richtlijnen en daarom niet in scholen zou mogen gebruikt worden.

55 Cf. VLOR, *Onderwijs aan het roer van het digitaal onderwijs- en leerproces. Advies over de relatie tussen onderwijs, de overheid en de Ed-Tech-markt*, Brussel: VLOR, 2022, p. 13.

56 Cf. o.a.: VLOR, *Onderwijs aan het roer van het digitaal onderwijs- en leerproces. Advies over de relatie tussen onderwijs, de overheid en de Ed-Tech-markt*, Brussel: VLOR, 2022:

“Scholen zijn een kwetsbare doelgroep voor cyberaanvallen. Ze zijn onvoldoende voorbereid om het hoofd te bieden aan de geraffineerde werkwijze van (cyber)criminelen. En dat terwijl ze op grote schaal (gevoelige) gegevens van minderjarigen verwerken en opslaan. Ook hier vraagt de Vlor aan de overheid om samen te kijken hoe scholen en het onderwijs daarin kan worden versterkt.” (p. 1, verder uitgewerkt p. 7-8, waar verwezen wordt naar onderzoeken door Hogeschool Howest en SURF en een alarmkreet van Smartschool in 2021)

“De vele gevoelige data en informatie die scholen verzamelen, verdienen de beste bescherming. De Vlor hoopt dat de overheid beseft hoe kwetsbaar scholen zijn op vlak van cyberveiligheid. We stellen daarom voor dat de overheid dat in kaart brengt (nulmeting) en blijft opvolgen.

We vragen om te onderzoeken hoe de overheid scholen hier verder in kan versterken.” (p. 13)

57 In de loop van de maanden mei en juni van dit jaar organiseerden COC en COV in samenwerking met prof. dr. Hans De Witte en dr. Lara Roll (Onderzoeksgroep Arbeids-, Organisatie- en Personeelspsychologie – KU Leuven) een digitale enquête bij onze leden rond de vraag ‘Digitalisering in het onderwijs: wat doet het met het onderwijspersoneel?’ De bevraging kadert in een groter wetenschappelijk onderzoek, OCIS (Occupation Insecurity Scale), dat peilt naar globale en inhoudelijke beroepsonzekerheid ten gevolge van automatisering.

De resultaten van de bevraging worden in het kielzog van dit congres bekendgemaakt in o.a. *Brandpunt* (COC) en *Basis* (COV).

58 Zie bijv. [Codex Welzijn op het werk](#) met doorverwijzingen.

59 Zie bijv. [Codex Welzijn op het werk](#)

60 Zie bijv. [Codex Welzijn op het werk](#)

61 In cao XII lezen we onder art. 4 (‘Kwaliteitsvol werken in onderwijs’):

“De ICT-mogelijkheden en diverse werk- en overlegvormen en tools moeten voor iedereen in het onderwijs zorgen voor minder lasten en meer kwaliteit. (...) Bovendien bekijken de sociale partners in de schoot van het onderhandelingscomité SCX-C2-OOC op welke manier de voordelen van digitalisering kunnen geoptimaliseerd worden om zo verder een voor- sprong te behouden ook na Corona. Ze brengen eveneens de gevolgen naar welzijn en preventie in kaart. Zij nodigen daar- toe enkele experts uit. Na afloop wordt een rapport met aanbevelingen overgemaakt aan de lokale comités voor preventie en bescherming op het werk die met dat rapport aan de slag gaan binnen hun instelling. De sociale partners spreken af om tegen 01.01.2022 een afsprakenkader daarover op te stellen waarmee de scholen aan de slag kunnen.”

62 Ook dit werd onderzocht in de in n. 57 vermelde OCIS-bevraging.

63 Zie o.a.:

-KATHOLIEK ONDERWIJSVLAANDEREN, ‘[Een kritische blik op ChatGPT](#)’, 01.02.2023;

-KENNISCENTRUM DATA EN MAATSCHAPPIJ, ‘[Maak ChatGPT een onderdeel van ons onderwijs](#)’, 20.01.2023;

-KU LEUVEN, ‘[Verantwoord gebruik van Generatieve Artificiële Intelligentie \(GenAI\) in onderzoek](#)’, juni 2023;

-PBD-GO!, [ChatGPT. Handvatten voor leraren in de klas](#), 2023, 01.02.2023;

-WULGAERT Robbe, ‘[ChatGPT: wat doen we ermee in de klas?](#)’, *Klasse*, 08.02.2023.

64 Zie [de ethische richtsnoeren](#), ook [hier](#) terug te vinden.

65 Zie [de resolutie](#)

66 We lieten ons bij deze vraag opnieuw leiden door onze Noorderburen: in Nederland bestaat sinds december 2022 voor overheidsorganisaties ‘[Het Algoritmeregister van de Nederlandse overheid](#)’. Ook in bepaalde gemeentes is het er al in gebruik.

67 Een vollediger technische woordenlijst vind je [hier](#).

68 Zie de [visienota](#) en het Vlaamse relanceplan ‘[Vlaamse Veerkracht](#)’

69 Zie het [kenniscentrum Digisprong](#).

70 In deze congresbundel heeft het gebruik van het beeld ‘digitrein’ dus niets te maken met het ‘[Digitrein](#)’-project, waarin verschillende Brusselse gemeenschapscentra, gemeentes, lokale dienstencentra en bibliotheken samenwerken om 60+-buurtbewoners digitaal te versterken.

71 Het is geenszins hier de bedoeling een exhaustieve bibliografie te geven over digitalisering van het onderwijs of over digitaal (afstands)onderwijs. We vermelden hier alleen de werken die we bij het opstellen van deze congresbundel hanteerden en/of citeerden.



