

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°38, juni 2009 • 3 euro



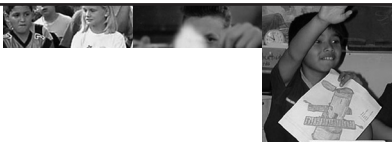
een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid in het
licht van het 10-puntenprogramma van Ovds
en gemeenschappelijke vorming: welke en tot welke leeftijd?
de leerlingen en plaats toewijzen in een school • en de pedagogie
herfinanciering • onderwijs in dienst van de economische competitiviteit?

in h o u d

Terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

**Voorstel Monard voor vernieuwing
secundair onderwijs**





de democratische school

**Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel**

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democratischeschool.org

web: www.democratischeschool.org

*Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep
voor een Democratische School (Ovds).*

*Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs,
Philippe Schmetz, Tino Delabie,
Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.*

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

Abonnement + lidmaatschap: 12 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54
van Ovds of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

*De artikels of de voorstellen van artikels
moeten per e-mail worden opgestuurd, bij
voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac
of Pc) of Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in te korten,
kleine correcties aan te brengen en de (tus-
sen) titels te wijzigen.*

Recht op kopiëren

*De gepubliceerde teksten mogen op om het
even welke wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron
te vermelden en aan te geven hoe de lezer
Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden). Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die artikels van
De democratische school overneemt.*



De Oproep voor een Democratische School (Ovds) ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.

Editoriaal



Zaterdag 17 oktober

Zes uren voor de democratische school

Met dit nummer slaan we de brug tussen het onderwijsbeleid van de vorige legislatuur en van de volgende regering. In onze terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid van de ministers Vandenbroucke en Arenal/Dupont in het Franstalig onderwijs belichten we een aantal aspecten vanuit de invalshoek van het 10-puntenprogramma van Ovds.

Voor de volgende Vlaamse onderwijsminister zal de hervorming van het secundair onderwijs één van de belangrijkste dossiers worden. Eind april legde de commissie Monard een visienota over de hernieuwing van het secundair onderwijs op tafel. Dit stevig werkstuk zal volgens (uittredend) minister Vandenbroucke de basis vormen voor een breed maatschappelijk debat en later uitmonden in een nieuwe architectuur van het secundair onderwijs. In dit nummer brengen we een eerste verkenning van deze visienota met enkele vragen en bedenkingen.

Op zaterdag 17 oktober organiseert Ovds voor de vierde maal in Brussel de “zes uren voor de democratische school” voor leerkrachten (en studenten uit de lerarenopleidingen) van heel België. De Vlaamse deelnemers kunnen in de voor- en in de namiddag telkens kiezen tussen 7 workshops. Wie voldoende Frans kent, kan uit een nog ruimer aanbod “ateliers” kiezen.

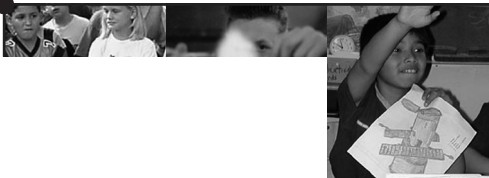
- Er zijn workshops waar de uitwisseling van praktijkervaringen centraal staat, zoals de troeven van meertalig onderwijs (CLIL), de uitwisseling tussen Nederlandstalige en Franstalige klassen, het omgaan met creativisme in de lessen natuurwetenschappen (evolutieleer) ..

Er zijn heel wat interessante debatten gepland. Voor het debat rond de hervorming van het secundair onderwijs kunnen we rekenen op de deelname van o.a. Georges Monard en prof. Jan Van Damme (KU Leuven). In de rondetafel over het inschrijvingsbeleid komt o.a. Jean-Pierre Verhaeghe (UGent, voorzitter LOP Gent) de resultaten van het experiment met de buurtschool in Gent toelichten. Voor het (tweetalig) debat over de uitdagingen van het onderwijs in Brussel zullen politieke tenoren (minister Pascal Smet, Brussels onderwijsschepen Hariche) en specialisten zoals prof. Piet Van de Craen (VUB) voorstellen formuleren.

Ook enkele educatieve bezoeken en wandelingen staan op het programma.

U vindt het volledige programma op onze websites www.democratischeshoel.org (of www.ecollededemocratie.org voor de details van het Franstalig programma). We nodigen U uit nu reeds 17 oktober vrij te houden.

Hugo Van Droogenbroeck,
Voorzitter van Ovds



De hervorming van het secundair onderwijs

De visienota van de commissie Monard

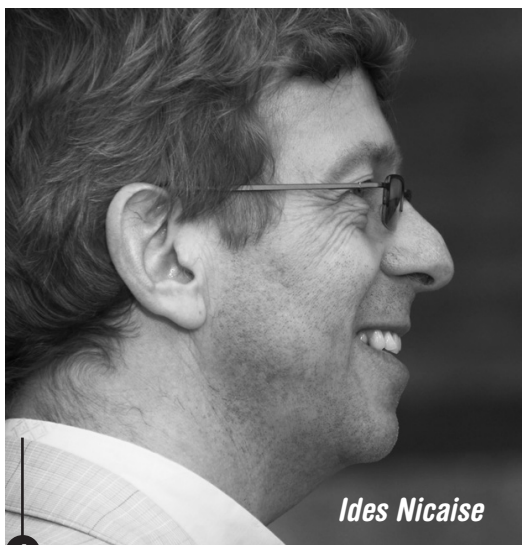
Op vraag van onderwijsminister Frank Vandenbroucke werkte vanaf april 2008 een 15-koppige kerngroep, ondersteund door een reflectiegroep en diverse hoorzittingen, aan een 'blauwdruk' voor een hervorming van het secundair onderwijs. Aan het hoofd van de commissie stond Georges Monard, die gedurende 20 jaar actief betrokken is geweest bij alle grote onderwijs hervormingen, eerst op federaal niveau, nadien op Vlaams en gedurende vijftien jaar secretaris-generaal was van de Vlaamse onderwijsadministratie. Op 20 april 2009 werd het voorstel van de Commissie Monard gepubliceerd onder de titel "Kwaliteit en kansen voor elke leerling. Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs".

Minister Vandenbroucke drukte de wens uit dat deze visienota het voorwerp zou uitmaken van een breed debat binnen de onderwijswereld en daarbuiten. Men kan de visienota (85 bladzijden) en de bijhorende bijlagen (ook 85 bladzijden) downloaden op <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws/2009/0424-visienota-SO-Monard.htm>

Naast reflecties over de inhoudelijke en structurele evoluties, werd ook nagedacht over het lerarenberoep en het beleidsvoerend vermogen en autonomie van de scholen.

In wat hier volgt beperken we ons tot een eerste verkenning van en een aantal kritische bedenkingen bij wat in het voorstel de nieuwe "architectuur" van het secundair onderwijs wordt genoemd.

Op 14 mei zette commissievoorzitter Monard de krachtlijnen van de visienota uiteen tijdens een studiedag in Leuven georganiseerd door School+. Wij citeren enkele van zijn uitspraken die helpen de draagwijdte van de voorgestelde hervorming te begrijpen. Verder brengen we ook een synthese van de tussenkomsten van Patrick Weyn (VLOR), de vertegenwoordigers van StAM en van professor Idès Nicaise op die studiedag.



Idès Nicaise



de hervorming van het secundair onderwijs

A. Een verkenning

Verschillende visies

Bij het lezen van de visienota voelt men dat verschillende visies en invalshoeken elkaar doorkruisen. Zo is er een grote invloed vanuit het gedachtegoed van “Accent op Talent”, een werkgroep die onder minister Vanderpoorten werd opgestart met een sterke vertegenwoordiging vanuit patronale hoek (VOKA, Agoria, Unizo). Onder minister Vandenbroucke werkte hij verder met het publiceren van rapporten. Sommige proeftuinen sluiten nauw aan bij “Accent op talent”. Zowel bij “Accent op Talent” als in de blauwdruk Monard vind je vele aanbevelingen terug uit de documenten van de Europese Commissie over de rol van onderwijs en opleiding in het kader van de “Lissabonstrategie” (aangenomen tijdens de Europese Top van Lissabon in maart 2000) die van Europa “de meest dynamische en competitieve kenniseconomie” ter wereld wil maken. Anderzijds klinkt in de blauwdruk herhaaldelijk de stem van diegenen die er op wijzen dat er een té grote sociale ongelijkheid is in het Vlaams onderwijs, dat de kloof tussen de prestaties te groot is, dat het onderwijs één van de factoren is die de sociale ongelijkheid reproduceert. Zo wordt vanuit progressieve hoek voor een langere gemeenschappelijke basisvorming gepleit om de sociale segregatie en de sociale ongelijkheid in het onderwijs te verminderen. Meer pragmatische overwegingen zoals de beheersing van de uitgaven, spelen zeker ook een rol bij de voorgestelde oplossingen om bv. het zitten-blijven, het aantal vroegtijdige schoolverlaters en de ongekwalificeerde uitstroom, het aantal studierichtingen te verminderen.

De missie van het secundair onderwijs

Het Vlaams secundair onderwijs heeft, aldus de commissie, een dubbele doelstelling:

Eenzijds: *“Jongeren begeleiden in de evenwichtige ontwikkeling van hun persoonlijkheid, door hen waarden bij te brengen en inzichten, vaardigheden en attitudes te laten verwerven die hen in staat stellen om op een verantwoordelijke, kritische, autonome en creatieve wijze te participeren aan de samenleving.”*

Anderzijds: *“Jongeren specifieke kennis, vaardigheden en attitudes laten verwerven die hen in staat stellen om suc-*

cesvol door te stromen naar het hoger onderwijs en/of met een relevante beroepskwalificatie de arbeidsmarkt te betreden.”

De algemene vorming en persoonlijke vorming moeten, aldus Monard, nog versterkt worden, en dit in alle opleidingen. Impliciet wordt zo toegegeven dat de algemene vorming op het niveau van BSO sterk te wensen overlaat. Het referentiepunt voor de algemene vorming is volgens de visienota de set van sleutelcompetenties die de Europese Unie vooropstelt. Monard merkte op dat “Europa wel altijd de nadruk legt op het utilitaire voor de economie” maar dat het onderwijs ook boeiend en leerrijk voor het verdere leven mag zijn.

De commissie is van mening dat er rekening moet gehouden worden met de verschillen tussen de leerlingen. Voor elk van de leerlingen moet het onderwijs een uitdaging zijn aangepast aan zijn niveau. Monard benadrukte wel dat het niveau voor de meer begaafden hieronder niet mag lijden. Hij illustreerde verder met de bijbelse parabel van de goede herder hoe geen enkele leerling in de steek mag gelaten worden.

De juiste keuze maken

Vertrekpunt voor de commissie was in elk geval “We hebben een goed secundair onderwijs.” Er wordt hierbij gewezen op de degelijke kennisoverdracht, op de brede vorming, de leerplicht tot 18, de goede scores in internationale vergelijkingen, de voorbereiding op hoger onderwijs of op de arbeidsmarkt, op de gemotiveerde leraren... Maar ook de zwakke punten zoals de kloof in de prestaties, de vertraging, de schoolmoeheid en, het belangrijkste, het reproduceren van de sociale ongelijkheid, worden erkend. “Het is een feit dat onderwijs als hefboom van sociale mobiliteit beter gefunctioneerd heeft in het verleden” gaf Monard toe.

De kernopdracht van elke Vlaamse secundaire school is om bij alle jongeren die er school lopen, wat ook hun situatie en achtergrond is, de talenten maximaal te ontwikkelen om zo de bovenstaande doelstellingen te realiseren. Kernbegrip hierin is “het ontwikkelen van de keuzebekwaamheid”, “verantwoorde keuzes maken”. Er is nu te veel mislukking wegens verkeerde keuzes. Goed kiezen is niet enkel een zaak van leeftijd maar ook de vrucht van een bewust proces. De te sterke breuk tussen lager en secundair



de hervorming van het secundair onderwijs

onderwijs en de veel te determinerende structuren staan thans een verantwoorde keuze in de weg. Monard pleit voor een meer geleidelijke overgang: in het lager onderwijs moeten er meer leerkrachten voor de klas komen te staan, er moet met meerdere “leergebieden” gewerkt worden (i.p.v. kleine, aparte een-uur-vakken) en de studiekeuze moet geleidelijk opgebouwd worden tussen richtingen die men al kent. Differentiatie, mediëring en remediëring zullen ingebed moeten worden in het systeem, structureel verwerkt in het lessenpakket.

Geen onderwijsvormen, wel belangstellingsgebieden

De commissie blijft opteren voor tweemaal zes jaren, met in het secundair onderwijs een gefaseerde structuur van drie graden, zonder “onderwijsvormen” maar wel met brede “belangstellingsgebieden”:

- (1) Gezondheid, welzijn en samenleving
- (2) Administratie, handel en economie
- (3) Natuur, techniek en wetenschappen
- (4) Talen, kunst en cultuur

In het hierna volgend onderdeel over “de nieuwe architectuur” stellen we kort de uitgedokterde veranderingen voor per graad en vergelijken we ze met de huidige urenverdeling en invulling.

Het diploma secundair onderwijs

Thans behalen leerlingen een diploma secundair onderwijs na een 6de jaar ASO, KSO en TSO en na een 7de jaar BSO.

Naar de toekomst toe ziet de commissie twee mogelijkheden:

Ofwel het behoud van de huidige situatie. In de D-stroom wordt het diploma uitgereikt na het voltooien van de 3de graad. Wie in de A-stroom de 3de graad afsluit met een kwalificatie op niveau 3 krijgt een getuigschrift. Hij of zij kan via een bijkomend specialisatiejaar op niveau 4 alsnog een diploma secundair onderwijs halen en zo een bacheloropleiding in het hoger onderwijs starten.

Het alternatief is om het diploma secundair onderwijs toe te kennen aan alle leerlingen in de A- en D-stroom die de 3de graad succesvol voltooien. Leer-

lingen die een diploma verwerven via de A3-stroom zouden dan nog wel een schakeltraject voor het bijspijken van algemene vorming moeten volgen om hoger onderwijs aan de hogeschool of universiteit aan te vatten..

Ik heb verkeerd gekozen: kan ik nog veranderen?

De commissie gaat ervan uit dat leerlingen bij het begin van de tweede graad door de keuze van hun optievakken **een traject van 4 jaar** aanvatten. Ze wil het “meanderen” van leerlingen beperken. Toch moet er in de 3de graad voor ‘nieuwe kiezers’ **een overgangs- of bijspijkerprogramma** voorzien worden, deels via de uren voorzien voor de keuzevakken in de 2de en 3de graad. Dit overgangs- of bijspijkerprogramma vermijdt dat leerlingen die een verkeerde studiekeuze hebben gemaakt in de 2de graad, enkel de keuze hebben door te stromen in dezelfde, niet-geschikte studierichting, of een heel jaar moeten overzitten om naar een andere studierichting te kunnen gaan.

Weg met het watervaleffect?

De commissie is ervan overtuigd dat “de goede keuze maken” het tovermiddel zal zijn om het zo gehekelde watervaleffect in te dijen. Ze blijft o.i. echter in gebreke om aan te tonen hoe dit watervaleffect in de voorgestelde structuur werkelijk zal tegengegaan worden. Bij wijze van voorbeeld stelt zij de verschillende mogelijkheden voor binnen een bepaald belangstellingsgebied, doch hierbij ontbreekt nog een “denkoefening” (zoals die wel gemaakt is voor bv. de optie Latijn) van mogelijke pistes wanneer de leerling dan toch de verkeerde “keuze” zou hebben gemaakt. Daarenboven blijft binnen de verschillende belangstellingsgebieden de sociale stratificatie van de huidige onderwijsvormen nog duidelijk zichtbaar: zullen binnen éénzelfde belangstellingsgebied “Wiskunde” en “Bouw- en houtkunde” of “Latijn” en “Beeldende vorming” of “Economie” en “Voedingstechnologie” eenzelfde appreciatie genieten?

De commissie adviseert eveneens dat vanaf de tweede graad reeds een extra beheersingsniveau zou ingevoerd worden **in de basisvorming** voor wiskunde, wetenschappen en moderne vreemde talen, als dif-



de hervorming van het secundair onderwijs

ferentiatiemiddel “voor leerlingen die zo’n uitdaging aankunnen”. Via de leerplannen zal duidelijk moeten gemaakt worden welke aanpak waar moet gehanteerd worden.

Een gemeenschappelijke vorming tot 14 of tot 16 jaar?

De commissie heeft zeer goed kennis genomen van de verschillende Pisa-rapporten van de OESO (“toch niet bepaald een linkse club” dixit Monard) waarin ons land met de vinger wordt gewezen voor zijn falend beleid betreffende meer sociale gelijkheid op school.

De commissie heeft ook weet van afdoende maatregelen om deze sociale ongelijkheid te bestrijden, die in andere landen ruimschoots hun diensten bewezen hebben: *“Het moet onze ambitie zijn om deze kloof te verkleinen en het niveau van de best presterende leerlingen op peil te houden of te verbeteren. Landen zoals Finland en Canada tonen dat dit kan, ook met meer heterogene school- en klaspopulaties.”* (visienota p. 17)

“Internationale vergelijkingen laten uitschijnen dat er in landen waar de studiekeuze wordt uitgesteld - waar er enkel een ‘comprehensieve’ school bestaat voor kinderen tot pakweg 14-15 jaar - er minder sociale ongelijkheid is in de leerprestaties, terwijl de gemiddelde score van de leerlingen in deze landen niet of niet noemenswaardig lager is dan bij ons. Voorbeelden zijn landen als Finland en Canada. Blijkbaar zijn er in deze landen ook minder zittenblijvers.” (visienota p. 38). *“Hieruit beleidsconclusies trekken voor onszelf is echter een moeilijke oefening...”*

Men vindt dat landen met een comprehensief systeem op nog heel wat andere cruciale punten van Vlaanderen verschillen. *“Scholen lijken er bijvoorbeeld zeer sterk op elkaar,”* stelt de commissie. *“Dat is in Vlaanderen minder het geval. Ouders kiezen bij ons heel vaak allereerst voor een school, gezien haar eigen aard, traditie of cultuur. De eerste graad is in Vlaanderen in het merendeel van de gevallen verbonden aan een vervolgschool, waardoor de eerste graad van een grote nijverheidsschool er anders uitziet dan die van het atheneum of het college.”*

Hier wordt in bedekte termen verwezen naar twee specifieke kenmerken van het onderwijs in ons land: de concurrerende netten en de absolute vrije schoolkeuze. In combinatie met de vroegtijdige opsplitsing

volgens hiërarchische studierichtingen dragen ze bij tot de grote sociale segregatie van ons onderwijs.

B. De nieuwe architectuur

Eerste graad

In de eerste graad kennen we vandaag een “A-stroom” met een 1ste en 2de leerjaar A en een “B-stroom” met een 1ste leerjaar B en een beroepsvoorbereidend tweede jaar. In principe bestaan onderwijsvormen slechts vanaf de tweede graad; in de praktijk richt de eerste graad zich vaak reeds op de studierichtingen van de tweede graad en kiezen leerlingen dikwijls een eerste graad die aansluit bij verdere studierichtingen in de 2de en 3de graad van dezelfde school.

In de voorgestelde vernieuwing krijgt de eerste graad een uitsluitend oriënterend karakter en wordt de benaming “oriënteringsprogramma” gebruikt. Leerlingen moeten kunnen kennis maken met de vier verschillende belangstellingsgebieden. Naast dit “oriënteringsprogramma” blijft de actuele B-stroom bestaan, maar onder een nieuwe benaming: “schakelprogramma”.

Eerste jaar van het oriënteringsprogramma:

Nu bestaat de basisvorming uit 27 uren aardrijkskunde, artistieke opvoeding, geschiedenis, lichamelijke opvoeding, Frans, Engels, natuurwetenschappen, Nederlands, technologische opvoeding, wiskunde, levensbeschouwelijk vak. In het nieuwe voorstel: een zelfde basisvorming van 26 uren met Nederlands, Frans, Engels; wiskunde, wetenschappen en techniek; kunst en cultuur; geschiedenis en aardrijkskunde; lichamelijke opvoeding; een levensbeschouwelijk vak.

In de 5 uren die in de huidige structuur overblijven worden vakken georganiseerd (bv. Latijn) die de specificiteit en vaak de hiërarchie van de huidige 28 studierichtingen bepalen. In de nieuwe structuur zullen 4 uren ingericht worden in de verschillende belangstellingsgebieden. Hiervoor bestaan verschillende modellen: elk gebied het hele jaar door 1 uur per week, of gedurende 1/4 schooljaar wekelijks 4 uren één belangstellingsgebied of werken met themawerken die de basisvorming onderbreken;



de hervorming van het secundair onderwijs

De leerlingen zullen tenslotte nog vrij 2 uren keuzeactiviteiten kunnen kiezen uit een door de school aangeboden palet aan keuzemogelijkheden. Hiervoor zouden geen eindtermen worden geformuleerd maar wel door de school zelf te bepalen leerdoelen. Deze 2 uren zouden ook aan remediëring kunnen worden besteed.

Tweede jaar van het oriënteringsprogramma:

- eenzelfde basisvorming van 26 uren
(nu zijn dat 24 uren, relatief verschillend per net)
- 4 uren uit twee van de vier belangstellingsgebieden
- 2 uren keuzeactiviteiten

Ongeacht hun specialisatie in de tweede graad, wordt van de scholen verwacht dat zij in de eerste graad de vier belangstellingsgebieden aanbieden, eventueel in samenwerking met andere scholen. De commissie beveelt aan dat iedere school tenminste twee belangstellingsgebieden (en liefst drie) zelf zou aanbieden "zoniet blijven we bij een eerstegraadsmodel dat categoriaal blijft en weinig keuzes toelaat, terwijl we naar een breder model willen evolueren."

Het schakelprogramma

De actuele eerste graad B blijft verder bestaan voor die leerlingen die het diploma basisonderwijs niet behaalden of een te grote leerachterstand hebben opgelopen in het lager onderwijs. Deze B-graad moet als een "schakelprogramma" gezien worden: de schakel tussen de basisschool en de start van een arbeidsmarktgerichte opleiding (of de overstap naar de doorstroomrichting). Het belangrijkste doel wordt het versterken van de functionele geletterdheid en rekenvaardigheid zodat de betrokken leerlingen meer kansen halen op het bereiken van de eindstreep in het secundair onderwijs. Voor de algemene vorming in dit schakelprogramma moeten er daarom ook eindtermen komen.

Concreet betekent dit:

- 18 uren basisvorming
- met minstens 6 uur taal en rekenen, waarvan 2 uur zijn opgevat als individuele remediëring (taal en rekenen op maat);
- wereldoriëntatie en Frans om minstens het niveau van algemene vorming te halen dat overeenstemt met de eindtermen van het basisonderwijs;
- 3 u i.p.v. 2 u lichamelijke opvoeding om meer aandacht te schenken aan beweging en gezonde voeding in al zijn facetten.

- 12 lesuren optievakken: een eerste verkenning van verschillende belangstellingsgebieden en hun studierichtingen. Ze zouden niet determinerend zijn voor de studiekeuze in de 2de graad. In het tweede jaar worden deze uren dan wel aangewend om de leerlingen kennis te laten maken met de verschillende mogelijke kwalificatierichtingen die in de bovenbouw van de school en de scholengemeenschap beschikbaar zijn. De commissie stelt voor te werken met paren: Agro en bio, Mechanica en elektriciteit, Voeding en zorg, Hout en bouw, Kantoor en verkoop, Mode en textiel, Schoonheidszorg, ... In het 1ste jaar kiest de leerling voor twee belangstellingsgebieden/paren (ieder zes lesuren), in het 2de jaar nog slechts voor één.

Deze 12 "lesuren" gaan niet uitsluitend naar praktijken en vaardigheidsontwikkeling. Via de vakken en activiteiten in deze belangstellingsgebieden verwerven de leerlingen eveneens competenties op gebied van taal en rekenen.

- 2 uren keuzeactiviteiten (deels dezelfde keuzes als in het oriënteringsprogramma).

Ter bevordering van de maatschappelijke samenhang, beveelt de commissie aan dat (eerstegraads)scholen zowel een oriënterings- als een schakelprogramma zouden hebben en om, waar mogelijk, leerlingen van beide programma's keuzevakken samen te laten volgen. Scholen die beide programma's aanbieden zouden via "incentives" moeten beloond worden. Alleszins zou binnen elke scholengemeenschap minstens één schakelprogramma moeten aangeboden worden en zou elke middenschool die zich als "autonoom" profileert over een schakelprogramma moeten beschikken.

Tweede graad

In de huidige toestand wordt de tweede graad opgesplitst in ASO, TSO, BSO en KSO. Er bestaat een gemeenschappelijk gedeelte per onderwijsvorm. Het optioneel gedeelte is groter in het tso, kso en BSO dan in het ASO. Momenteel kunnen leerlingen vanaf de tweede graad kiezen tussen een groot aantal studierichtingen, verspreid over 28 studiegebieden. Vier studiegebieden trekken samen meer dan drie vierden van de leerlingen aan: ASO (38,6 %), personenzorg (15,3 %), handel (12,7 %) en mechanica-electriciteit (10,5 %).



de hervorming van het secundair onderwijs

De commissie gaat er vanuit dat op 14 jaar de leerling in staat is een doordachte keuze te maken maar wil ze nog niet verplichten definitief te kiezen voor een doorstroomrichting (D) of arbeidsmarktgerichte (A) studierichting. Er zullen daarom in de tweede graad naast "D"- en "A"- studierichtingen ook "DA"-studierichtingen voorzien worden. Het totale aantal studierichtingen zou echter sterk worden ingekrompen.

D-stroom en DA-stroom

- 20 tot 22 uur basisvorming (voortbouwen op de vakken uit de eerste graad)
- 8 tot 10 uur optievakken in 1 of 2 belangstellingsgebieden
- 2 tot 6 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket, voor overgangs- en bijspijkertrajecten, voor verdieping van vakken en/of voor remediëring.

De commissie maakte een simulering voor een aantal mogelijke opties uit de verschillende belangstellingsgebieden. Sommige van deze opties kunnen 4-5 uur in beslag nemen (de leerling kiest er twee), sommige 8-10 uur (de leerling kiest er één). Het minimum aantal 'lesuren' is 32 uur; het maximum is 36. Vaak zal het om 32 lesuren gaan..

A-stroom

De commissie wil de basisvorming in de arbeidsmarktgerichte studierichtingen van de tweede graad versterken in vergelijking met het huidige BSO. Toch zal die minder omvangrijk en minder diepgaand zijn dan bij de leerlingen in de D-stroom. De basisvorming wordt functioneel opgevat en afgestemd met de leraren van de beroepsgerichte vakken. Nederlands in PAV moet als "servicevak" bijdragen tot doelen van andere vakken.

Scholen kunnen 32 tot 36 lesuren per week organiseren, onderverdeeld als volgt:

- 14 uur basisvorming (reken- en taalvaardigheid binnen PAV, één moderne vreemde taal, lichamelijke opvoeding, wereldoriëntatie, levensbeschouwelijk vak)
- 16 tot 18 uur optievakken in 1 studiegebied
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket (of deels remediëring en/of verdieping).

Derde graad

In de huidige situatie is de derde graad een voortzetting van de tweede graad. Er komen nog nieuwe studierichtingen bij. Leerlingen van BSO kunnen in de

Gezondheid, welzijn en samenleving <i>Humane wetenschappen (4u)</i> <i>Personenzorg (4u)</i> <i>Sport (4u)</i> <i>Bio-esthetiek (4u)</i>	Administratie, handel en economie <i>Economie/Handel (4u)</i> <i>Voedingstechnologie (4u)</i> <i>Hotel (4u)</i>
Natuur, techniek en wetenschappen <i>Wiskunde (4u)</i> <i>Natuurwetenschappen (4u)</i> <i>Industriële technologie (met componenten EM, elektronica, elektriciteit) (4 of 8u)</i> <i>Industriële technologie (met componenten bouw- en hout) (4u of 8u)</i> <i>Grafische communicatie (4u)</i> <i>Biotechnische wetenschappen (4u)</i>	Talen, kunsten cultuur <i>Moderne vreemde talen (Frans + Engels+ Duits) (4u)</i> <i>Latijn (4u)</i> <i>Grieks (4u)</i> <i>Kunst en cultuur (of: Podiumkunsten 4u, resp. Beeldende kunsten 4u)</i>



de hervorming van het secundair onderwijs

derde graad een 3de specialisatiejaar BSO doen en zo het diploma Secundair Onderwijs behalen.

In het voorstel Monard kiest de leerling in de derde graad voor een studierichting uit de D-stroom (die voorbereidt op hoger onderwijs) of uit de A-stroom (die voorbereidt op de arbeidsmarkt). In de A-stroom worden studierichtingen van twee niveaus voorzien: A3 en A4. Zij leiden tot kwalificatie op respectievelijk niveau 3 en niveau 4 van de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS).

D-stroom

De indeling van vakken in de 3de graad van de D-stroom wordt als volgt voorgesteld:

- 18 tot 20 uur basisvorming
- 10 uur optievakken in één of twee belangstellingsgebieden
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket.

Als extra link met de doorstroming naar hoger onderwijs, wordt er voorzien in een eindproef die een synthese moet inhouden van de gehele vorming, en nadrukkelijk verbanden legt tussen vakken (de onderzoekscompetenties worden m.a.w. verplicht om het curriculum af te sluiten).

Onderstaand schema illustreert hoe de opties in de D-stroom van de derde graad er zouden kunnen uitzien.

A-stroom

Voor de A3-stroom zouden de scholen 32 tot 36 lessen per week organiseren, onderverdeeld als volgt:

- 14 uur basisvorming
- 16 tot 18 uur optievakken in 1 studiegebied
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket (of deels remediëring en/of verdieping).

Voor de A4-stroom wordt voorzien in:

- 14 tot 18 uur basisvorming
- 14 tot 18 uur optievakken in één belangstellingsgebied
- 2 tot 4 uur vrij te kiezen door de leerlingen uit een keuzepakket.

Het relatief gewicht van de algemene vorming en de specifieke beroepscompetentieverwerving zal afhangen van de aard van de te verwerven kwalificatie(s).

Het optiegedeelte wordt in de 3de graad besteed aan de beroepsgerichte vorming van de leerling en omvat ten minste één, maar mogelijk een combinatie van beroepscompetentieprofielen. Idealiter bestaat de kwalificerende vorming uit geïntegreerde praktijk (met een deel werkplekleren of stage) en theorie, culminerend in de geïntegreerde proef.

<u>Gezondheid, welzijn en samenleving</u> <i>Humane wetenschappen (5u)</i> <i>Sport (5u)</i> <i>Bio-esthetiek (5u)</i> <i>Media en communicatie (5u)</i> <i>Creatie en mode (5u)</i> <i>Topsport (10)</i> <i>Gezondheids- en sociale zorg (10)</i>	<u>Administratie, handel en economie</u> <i>Economie (5u)</i> <i>Voedingstechnologie (5u)</i> <i>Boekhouden (5u)</i> <i>Informatica en multimedia (5u)</i> <i>Handel (5u)</i> <i>Hotel (10)</i>
<u>Natuur, techniek en wetenschappen</u> <i>Wiskunde (5u)</i> <i>Natuurwetenschappen (5u)</i> <i>Biotechnische wetenschappen (5u)</i> <i>Industriële wetenschappen (5u)</i> <i>Bouw- en houtkunde (10)</i> <i>Elektriciteit- elektronica (10)</i> <i>Elektromechanica (10)</i> <i>Grafische communicatie (10)</i>	<u>Kunst, talen en cultuur</u> <i>Moderne vreemde talen (Frans + Engels + Duits) (5u)</i> <i>Latijn (5u)</i> <i>Grieks (5u)</i> <i>Architecturale vorming (5u)</i> <i>Audiovisuele vorming (5u)</i> <i>Beeldende vorming (5u)</i> <i>Ballet/ Modern ballet/ Muziek/ Dans (ieder 10)</i>



de hervorming van het secundair onderwijs

C. De stem van de VLOR, StAM en prof. Nicaise

Op de studienamiddag van School+ op 14 mei in Leuven gaven verschillende onderwijsactoren hun bevindingen over het voorstel van de commissie Monard.

Het 3x4-model

Parallel met de werkgroep rond Monard, wordt er binnen de VLOR (Vlaamse Onderwijsraad) nagedacht aan het uitwerken van een brede en flexibele eerste graad. Op de studiedag op 14 mei 2009 stelde voorzitter Patrick Weyn de bevindingen van deze VLOR-commissie voor.

Binnen de VLOR wordt geopteerd voor een brede eerste graad met min of meer identieke uitgangspunten als die we terugvinden in de blauwdruk Monard: de interesses, talenten en mogelijkheden van de jongeren, hun algemene en persoonlijke vorming met een ruime aandacht voor basiscompetenties.

De minimumdoelstellingen moeten door zoveel mogelijk leerlingen worden behaald. Het keuzeproces krijgt ook binnen deze commissie een scharnierpositie: binnen positieve leerervaringen moeten de keuzevaardigheden met de nodige ondersteuning verder ontwikkeld worden en de talenten verder ontdekt worden. Terwijl de commissie Monard spreekt over “belangstellingsgebieden”, hanteert de VLOR de term “interessegebieden”: 9 interessegebieden van het artistiek-creatieve tot het wiskundig-wetenschappelijke moeten al dan niet parallel worden aangeboden.

Het huidige onderscheid tussen een A- en een B-stroom wordt eveneens verder aangehouden.

Patrick Weyn betreurt dat het voorstel voor een nieuwe structuur van 4 jaren lager, 4 jaren middenschool, 4 jaren secundair (3x4-structuur) niet werd weerhouden door de commissie Monard omdat de breuklijnen en overgangsproblemen van lager naar secundair er alleen maar zouden mee verlegd worden. Een deel van de proeftuinen, die werken rond het afbreken van de muren tussen ASO, TSO en BSO experimenteren ermee, met succes.

Authentieke middenscholen

In het vrij onderwijs hebben sinds 1984 middenscholen zich verenigd in de Studiegroep Authentieke Middenscholen (St.A.M.). Zij zijn thans met meer dan 70. Voorzitter Ludo de Caluwé en ondervoorzitter Walter Van Dam traden te Leuven in debat met Georges Monard en zetten uiteen hoe zij binnen St.A.M. een gemeenschappelijke basisvorming trachten te realiseren.

De Charter van de Middenscholen (www.stam-vlaanderen.be) stelt vier doelen voorop qua structuur, schoolwerkplan en dagelijkse schoolpraktijk:

1. opvang bieden aan ‘alle’ basisschoolverlaters onder hetzelfde schooldak
2. een brede basisvorming voor alle leerlingen garanderen
3. kansen bieden tot uitstel van studiekeuze en een geleidelijke en positieve oriëntering mogelijk maken
4. alle leerlingen begeleiden bij het leren leren, leren leven en leren kiezen.

Volgens de commissie betekent de combinatie van autonoom opererende eerstegraadsscholen enerzijds en scholen die anderzijds studierichtingen in de 2de en 3de graad aanbieden binnen verschillende belangstellingsgebieden en met zowel doorstroom- als arbeidsmarktgerichte finaliteiten, een meerwaarde. Deze combinatie biedt in principe immers het meest garanties voor een objectieve studiekeuze en een sociaal-culturele mix van leerlingen. Toch acht de commissie het niet zinvol om dit model op te leggen voor de organisatie van het secundair onderwijs in Vlaanderen om de reeds hoger vermelde redenen: de situaties op het terrein zijn vaak zo verschillend; de infrastructurele en organisatorische implicaties zouden enorm zijn en in de praktijk onuitvoerbaar. Het zou vele tientallen jaren duren eer het onderwijslandschap op deze wijze getransformeerd zou zijn. Wel wordt gedacht aan financiële incentives die (groepen van) scholen helpen evolueren in de richting van brede eerstegraadsscholen of -afdelingen en grote multisectorale scholen voor de 2de en 3de graad.

Ides Nicaise: “Een kans voor comprehensief onderwijs”

Professor Ides Nicaise stelt dat we ons op een scharniermoment vinden in het onderwijslandschap. Er ligt



de hervorming van het secundair onderwijs

een belangrijke kans voor ons om het secundair onderwijs te hervormen naar grotere gelijkheid toe. Hij is van mening dat de commissie een stap in de goede richting zet.

Comprehensief onderwijs mag niet opgevat worden als ASO. Het heeft daarentegen wel tot doel een brede vorming te geven met stevigere, bredere competenties aan alle jongeren door het evenwicht tussen algemeen-theoretische en abstracte vaardigheden, technische, muzische en praktische vaardigheden. Het is flexibel door een aanbod van keuzepakketten maar niettemin "open-ended": de echte oriëntering wordt uitgesteld tot na de algemene basisvorming. Een belangrijke voorwaarde voor comprehensief onderwijs is dat het aangevat en voorbereid wordt vanaf de basisschool.

De voorgestelde hervormingen zijn in elk geval een stap in de richting van een comprehensieve eerste graad, ook al blijft de aansluiting met het basisonderwijs uit en blijft men opteren voor het aanhouden van de B-stroom. Zolang het basisonderwijs niet hervormd wordt, zal men het trouwens ook niet zonder B-stroom kunnen stellen, aldus Idès Nicaise.

Leidt een comprehensief systeem tot meer gelijke kansen en gaat het niet ten koste van de kwaliteit van de kopgroep? Waar in de jaren '70, met het begin van het VSO (vernieuwd secundair onderwijs), dit nog voer was voor een ideologisch debat, bestaat er nu zeer veel onderzoek waaruit we de nodige lessen kunnen trekken.

Talrijke wetenschappelijke studies (Zie www.school-école-plus.be, I. Nicaise "Comprehensief onderzoek en gelijke kansen: lessen uit onderzoek") op basis van verschillende gegevens en uiteenlopende statistische toetsen bewijzen het rechtstreekse verband tussen de sociale ongelijkheid en de beperkte duur van de gemeenschappelijke stam. Hoe meer comprehensief het onderwijs is, hoe minder de ongelijkheid, op alle niveau's: qua gekwalificeerde uitstroom, qua bereikt onderwijsniveau, qua doorstroming naar het vervolgonderwijs en qua inkomen na het intreden op de arbeidsmarkt. Comprehensief onderwijs betekent evenmin een nivellering naar beneden toe, integendeel. De voordelen wegen op tegen het meanderen met zijn watervaleffect. De 5 % toppresteerders gaan er in elk geval ook niet op achteruit.

In de internationale literatuur bestaat er een grote eensgezindheid over de positieve invloed van com-

prehensief onderwijs voor de bestrijding van de sociale ongelijkheid.

D. Ovds in debat met Georges Monard

Bijna 40 jaar na de start van het VSO staan we ontegensprekelijk voor een belangrijke verandering in het Vlaamse onderwijslandschap indien de aanbevelingen van de commissie Monard in de nieuwe Vlaamse regering verder gehoor vinden. De blauwdruk vormt in elk geval een uitstekende basis om de discussies rond een broodnodige hervorming te voeden. De lectuur van de visienota riep bij ons alvast een aantal bemerkingen en/of vragen op. Op de volgende "Zes uren voor een democratische school" (17 oktober) zal Georges Monard dan ook de visienota komen toelichten en in debat treden met Jan Van Damme (professor pedagogie KULeuven), Ludo De Caluwé (voorzitter StAM), Chico Detrez (ACOD-Onderwijs), Romy Aerts (Ovds) en de zaal.

De school veranderen om de wereld te veranderen

Elders in dit nummer herinneren we aan de invulling die Ovds aan de missie van het onderwijs geeft: naast het aanreiken van instrumenten die de toekomstige burger in staat stellen de wereld te begrijpen en zijn plaats te vinden in deze maatschappij, ook de kennis doorgeven die hen in staat stelt om over die maatschappij na te denken, er een oordeel over te vellen, er kritiek op te leveren en indien nodig, haar te veranderen. De kennis die nodig is om de geglobaliseerde wereld van vandaag met zijn verschillende, ingewikkelde krachtsverhoudingen te vatten, is enorm geworden. Noch de toekomstige topfunctionaris of secretaresse, noch de toekomstige spoorwagearbeider of poetsvrouw kan het leerplichtonderwijs verlaten zonder te beschikken over een degelijke kennis economie, technologie, aardrijkskunde, geschiedenis en wetenschappen of zonder geleerd te hebben over culturele diversiteit en verschillende artistieke expressievormen. Kortom: een algemene en polytechnische vorming voor iedereen, die verder reikt dan het louter utilitaire functioneren in de maatschappij van vandaag.



de hervorming van het secundair onderwijs

Collectieve en individuele emancipatie

De inhoud van de “basisvorming” staat in de onderwijsmiddelen onafgebroken ter discussie. Positief daarbij is de grotere aandacht voor de plaats van techniek en technologie, een vak dat in de huidige structuur “nooit volwassen is geworden”. Ook kunst- en cultuureducatie blijkt sterk in gebreke gebleven te zijn en krijgt in het voorstel van de vernieuwde structuur een duwtje. Met de financiële crisis gaan er ook stemmen op om jongeren meer inzicht te doen krijgen in economie. Vraag blijft of deze voorstellen worden geïnspireerd door een emancipatorische bekommernis dan wel door een streven naar de complete economisch-utilitaire inzetbaarheid van de toekomstige burger in een maatschappij die een ongekende technologische ontwikkeling doormaakt. Dienen de lessen economie bv. om wegwijs te worden in de “opportunities” in de wereld van de beleggingen of om de grondslagen van de steeds weerkerende economische crisissen te leren ontwarren? Minister Vandenbroucke gaat er prat op dat het Vlaamse onderwijs in Europa met de integratie van de vakoverschrijdende eindtermen een pioniersrol vervult. De sleutelcompetenties die de EU aanbeveelt voor zelfontplooiing, actief burgerschap, sociale cohesie en inzetbaarheid, zijn daarin al grotendeels terug te vinden. De wereld begrijpen om erin mee te draaien... ook om hem te veranderen?

Een algemene en polytechnische vorming in een brede school

De commissie stelt dat ons onderwijs te weinig op creativiteit en op toepassing van de kennis is gericht. De school staat inderdaad niet naast de samenleving maar maakt er integraal deel van uit. Het leerproces moet in een directe relatie staan tot de maatschappelijke werkelijkheid. Bezoeken en stages in bedrijven, diensten en organisaties dienen echter alleen om de verwevenheid van mensen en beroepen in de industriële samenleving te leren kennen en ervaren, niet om reeds één of andere beroepsvoorbereidende vorming aan te leren. Specialisaties op het vlak van talen, wetenschappen, humane wetenschappen, technologie en techniek kunnen volgens ons enkel na de gemeenschappelijke basisvorming. Dit is zeker niet het standpunt van patronale organisaties, die het (beroeps)onderwijs nog meer willen afstemmen op hun eisen. Om de ondernemerszin te prikkelen bij

studerende jongeren van 5 tot 25 jaar oud, is een organisatie als Vlaamse Jonge Ondernemingen (VLAJO) tijdens het voorbije schooljaar in het Vlaamse onderwijs met een recordaantal van 2.017 mini-ondernemingen actief geweest, waarin circa 25.000 studenten effectief meegewerkt hebben. VLAJO heeft een masterplan uitgewerkt om het aantal studenten dat effectief deelneemt aan een mini-onderneming op te trekken van 25.000 tot 100.000 tegen 2013. “Het studentenbereik dient immers fors opgevoerd te worden willen we reële maatschappelijke effecten blijven realiseren”, aldus Peter Coenen, directeur van VLAJO.

Gelijke kansen, gelijke uitkomsten

“De wieg waar je geboren bent is van al te groot belang voor je schoolloopbaan” zei Monard tijdens zijn lezing. De commissie en minister Vandenbroucke hechten veel belang aan de keuzebekwaamheid van de leerlingen.

Een heikel punt hierbij lijkt ons de vraag wie zal bepalen wat het kind zal kiezen. Indien het kind niet kiest onder invloed van zijn sociale afkomst, die in de meeste gevallen aan de basis ligt van zijn schoolkeuze en de keuze van zijn studierichting, onder invloed waarvan zal het dan wel kiezen? En wat bedoelt men eigenlijk met “talenten die vanaf de basisschool moeten ontdekt worden”?

De commissie stelt voorop dat ter bevordering van de maatschappelijke cohesie alle scholen moeten streven naar een gemeenschappelijke eerste graad: al dan niet in samenwerking met andere scholen, moeten ze alle vier belangstellingsgebieden aanbieden, ongeacht de specialisaties in de tweede graad; aangeraden wordt ook om zowel een oriënteringsgraad als een schakelprogramma aan te bieden, met gemeenschappelijke keuzevakken.

Hoewel de commissie van oordeel is dat alle vier de langstellingsgebieden moeten aangeboden worden in de eerste graad, en dat een kind moet kunnen kiezen, onafhankelijk wat in de tweede graad van de bewuste school wordt aangeboden, wijst Monard erop dat het een illusie is dat andere structuren kunnen opgelegd worden. We zitten nu eenmaal met een bestaande organisatie- en infrastructuur. Zullen de ASO-afdelingen van colleges en athenea dan voortaan “D-scholen”



de hervorming van het secundair onderwijs

heten, zullen de technische en beroepsscholen de “A-scholen” van de toekomst worden?

Zal het aanbod van de tweede graad niet determinerend zijn voor de keuze van de belangstellingsgebieden? En als men na het 1ste jaar van de eerste graad al moet kiezen tussen twee van de vier belangstellingsgebieden, wordt dan de keuze eigenlijk niet “vervroegd” i.v.m. de huidige situatie?

Wetenschappelijk onderzoek heeft uitgemaakt dat er een (veelal sociaal bepaalde) rangorde bestaat onder de onderwijsvormen (ASO versus TSO en BSO) en binnen iedere onderwijsvorm (bv. al dan niet Latijn, sterke wiskunde,...). In de vooropgestelde belangstellingsgebieden is er officieel géén verschil tussen de vier belangstellingsgebieden. Toch zal er vanaf de tweede graad binnen de belangstellingsgebieden een opsplitsing worden gemaakt in een D- en een A-richting, met in de tweede graad nog de mogelijkheid tot een DA-richting. Zullen de bijspijkertrajecten effectief leerlingen toelaten om van een A-studierichting naar een D-studierichting over te schakelen? Of zal de verleiding niet groot zijn een leerling uit een D-stroom “bij te spijkeren” naar de DA-stroom om hem tenslotte te laten eindigen in de A-stroom?

Ook blijven de keuzemogelijkheden binnen de belangstellingsgebieden de huidige stratificatie weerspiegelen. Het is onduidelijk op welke manier de commissie hoopt komaf te maken met de sociale perceptie van de verschillende keuzemogelijkheden. Een naamsverandering alléén lijkt ons weinig aarde aan de dijk te brengen.

Ovds is van mening dat alleen door aan iedereen eenzelfde basisvorming aan te reiken tot de leeftijd van 16 jaar een reële basis wordt gelegd voor een maximale ontplooiing van gelijke kansen én gelijke uitkomsten voor elke jongere.

Beginnen bij het begin: de basisschool

In de huidige omstandigheden wordt het door de meeste onderwijsmensen weinig opportuun geacht een gemeenschappelijke eerste graad uit te werken met een geïntegreerde B-stroom. Professor Nicaise legt de vinger op de wonde: zolang er geen andere aanpak komt in het basisonderwijs, kan men niet zonder een B-stroom.

De B-stroom wordt in de visie van de commissie een schakelprogramma naar verdere (hoofdzakelijk) arbeidsmarktgerichte opleidingen, met versterkte algemene vorming en nadruk op functionele taal- en rekenvaardigheid.

Vanaf de eerste jaren van de basisschool zijn maatregelen als kleine klassen en snelle remediëring noodzakelijk om afhaken te vermijden. In afwachting zijn we zeker gewonnen voor een versterkt “schakelprogramma”.

De heilige vrije schoolkeuze

Landen met een comprehensief systeem verschillen, volgens de commissie, te veel van de toestand in Vlaanderen. En dingen die ingeburgerd zijn, moet je niet veranderen, aldus Monard, indien je niet overtuigd bent dat het een stap vooruit is. Daarenboven, als je geen draagvlak vindt voor de vernieuwing, wordt het een draak. “De toestand in Vlaanderen”, “de dingen die ingeburgerd zijn”, “geen breed draagvlak”: omfloerste omschrijvingen om aan te geven dat het recht op vrije schoolkeuze niet mag in vraag gesteld worden. “...Ovds is van oordeel dat een structuurverandering alléén geen oplossing kan bieden voor het probleem van de sociale ongelijkheid. Willen we een reële sociale mix realiseren en komaf maken met de zogenaamde gettoscholen, dan dienen we de politieke moed op te brengen om af te stappen van het heilige grondwettelijk recht der vrije schoolkeuze, en aan elke leerling een school toe te wijzen vanaf het eerste leerjaar.

Tegenover een onderwijssysteem dat zoals het huidige gebaseerd op de absolute vrijheid van vraag en aanbod en op het dogma van de concurrentie, stelde Ovds einde 2006 haar 10-puntenprogramma voor. Als we echt de kloof in het onderwijs willen verminderen, als we echt elke jongere de mogelijkheid willen geven de kennis en vaardigheden te verwerven die nodig zijn om de wereld te begrijpen en hem rechtvaardiger te maken, dan moeten we wel enkele historische gegevens van het Belgisch onderwijs dooreenschudden. De krachtlijnen van onze voorstellen lijken ons noodzakelijk en onlosmakelijk met elkaar verbonden.

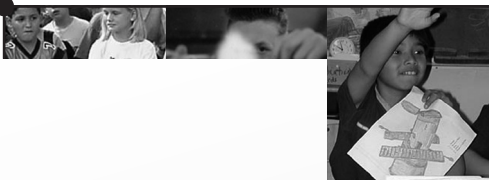
Romy Aerts



Een visie op de vernieuwing van het secundair onderwijs



20 april 2009



Een terugblik op vijf jaar onderwijs- beleid



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

Een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

In het licht van
het 10-puntenprogramma
van Ovds

*Jean-Pierre Kerckhofs, Tino Delabie
Jean-Noël Delplanque*

1



Vijf jaar onderwijsbeleid bespreken binnen een beperkt dossier is onbegonnen werk als men volledigheid nastreeft. Minister Vandenbroucke heeft op vele deelterreinen belangrijke initiatieven genomen en ook in het Franstalig onderwijs is er een en ander gebeurd. We besloten daarom te focussen op enkele aspecten die aansluiten bij het 10-puntenprogramma van Ovds (zie “De democratische school”, nr. 26, december 2006).

Verder in dit dossier volgen vijf afzonderlijke bijdragen: _- over de gemeenschappelijke stam (punten 1 en 2 van het Ovds-programma) _- over de toewijzing van de leerlingen aan een school (punt 3) _- over de pedagogische aspecten en de centrale evaluatie (punten 7, 8 en 9) _- over de herfinanciering (punt 10) _- de groeiende tendens om onderwijs in dienst te stellen van de economische competitiviteit. Andere punten van ons 10-puntenprogramma zullen we kort overlopen.

Naar een openbaar eenheidsnet?

In punt 4 van ons programma spreken we ons uit voor de fusie van de bestaande netten in één enkel openbaar net. Om meerdere redenen. Een sociale mix in de scholen veronderstelt (o.a.) dat de huidige absolute vrije schoolkeuze wordt vervangen door een vorm



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

van regulering van de inschrijvingen en het is duidelijk dat het bestaan van concurrerende netten op dit vlak een hindernis vormt. De voorbije maanden zagen we hoe door de weigering van vele inrichtende machten van het vrije net om hun inschrijvingslijsten uit te wisselen met het ministerie van Onderwijs het probleem van de “dubbele inschrijvingen” in het Franstalig secundair onderwijs onoplosbaar werd en tot chaos en paniek leidde.

In onze multiculturele maatschappij speelt de school een belangrijke rol als een plaats waar leerlingen met diverse achtergronden met elkaar leren leven en omgaan. Aparte scholen volgens religieuze of filosofische overtuiging lijken ons geen aantrekkelijk perspectief. De fusie van de netten zou ook een rationeler gebruik van de infrastructuur mogelijk maken en tot meer samenwerking leiden tussen leerkrachten van verschillende scholen die elkaar nu nog te veel als concurrenten beschouwen.

Is er op dit vlak veel gebeurd de voorbije vijf jaar? Nee, geen enkele politicus met enig gewicht durft vandaag pleiten voor de opheffing van de netten. Hoogstens waren er enkele beperkte stappen om over de netten heen meer samenwerking te realiseren, zoals de oprichting van de netoverschrijdende consortia in het volwassenenonderwijs of de werking van de LOP's (Lokaal Overleg Platform) met belangrijke afspraken rond het inschrijvingsbeleid die gelden voor de basisscholen van alle netten in Gent en Antwerpen. Een belangrijke ontwikkeling - volgens minister Vandenbroucke en volgens de verantwoordelijken van de Guimardstraat zelfs “historisch” - was de quasi volledige gelijkschakeling van de werkingsmiddelen tussen de netten, vijftig jaar na het schoolpact.

Kleinere klassen?

Punt 5 van ons programma stelt een betere omkadering voor. In de eerste jaren van de lagere school zouden de klassen best niet meer dan 15 leerlingen tellen en daarna hoogstens 20. Kleinere klassen zijn een belangrijke voorwaarde om het afhaken op jonge leeftijd te voorkomen, om allerlei mooie voornemens als snelle remediëring, begeleiding op maat, binnenklasdifferentiatie, aandacht voor anderstalige leerlingen ... een kans te geven.

In het “Contract voor de school”, een groots angekondigd actieplan (2005) van de Franse Gemeen-

schapsregering stond de verbetering van de omkadering vermeld als één van de 10 prioriteiten. In de periode 2006-2007 werden er in het Franstalig onderwijs 1138 bijkomende leerkrachten ingezet in de kleuterklassen, in de eerste twee jaren van het lager onderwijs en in de kleine basisscholen. In 2008 en 2009 werd de omkadering in de eerste graad van het secundair onderwijs lichtjes verbeterd en kwam er een systeem van snellere vervangingen voor afwezige onderwijzers. De impact van deze ongetwijfeld positieve maatregelen blijft vooralsnog beperkt.

In het Vlaams onderwijs werd geen grote vooruitgang geboekt op het vlak van omkadering. Vandenbroucke begon trouwens met een besparing die bijna 1000 jobs kostte, ook leerkrachten (secundair onderwijs) en schafte later de vervangingspool af. De toepassingspercentages spreken boekdelen over het gebrek aan politieke wil om eindelijk de omkadering te bieden die de Vlaamse regering 20 jaar geleden zelf “wetenschappelijk” liet vastleggen. In het gewoon lager onderwijs bedraagt het toepassingspercentage 98,424 procent; in het buitengewoon lager onderwijs 94,5%; in het gewoon secundair onderwijs 96,57%; in het buitengewoon secundair onderwijs 93,6% ... Als alle toepassingspercentages op 100% zouden worden gebracht, zouden er meer dan 2000 leerkrachten extra voor de klassen staan in het lager en secundair onderwijs.

Een positieve ontwikkeling is het initiatief om de ouders aan te sporen hun kleuters vanaf 3 jaar regelmatig naar de kleuterklas te sturen en om de toename van kleuters na elke instapperperiode op te vangen door extra kleuterleerkrachten en kinderverzorgsters. Maar de aanwerving van een paar honderden kleuterjuffen extra blijft ruim onvoldoende om de veel te grote kleuterklassen (soms tot meer dan 30 kleuters) te kunnen ontdebellen. In het lager onderwijs kwamen er 600 zorgcoördinatoren bij. De GOK-uren in het lager en secundair onderwijs werden verhoogd, ook goed voor enkele honderden extra leerkrachten. Er kwamen ook uren bij voor allerlei bijkomende taken (bv. mentoruren, ICT-coördinatie). In het BuSO, DKO en volwassenenonderwijs kwamen 280 administratieve krachten bij.

De brede school

Zowel in het Franstalig als in het Vlaams onderwijs is de belangstelling voor de “brede school”, ook een



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

punt uit het Ovds-programma, de jongste jaren gegroeid. In het Vlaams onderwijs werden een aantal proefprojecten gesteund. Een voorstel van de partij Groen! rond de “onthaaste school” trok veel aandacht in de onderwijswereld. In dit voorstel wordt de schooldag voor leerlingen in het basisonderwijs verlengd waardoor de lessen op een meer onthaaste wijze kunnen worden georganiseerd, remediëring en huiswerk op de school plaats vindt en allerlei creatieve, culturele en sportieve activiteiten op school of vanuit de school worden georganiseerd. Met het decreet “flankerend beleid” werden de gemeenten gestimuleerd om voor de scholen op hun grondgebied gezamenlijke projecten te ondersteunen. Binnen dit kader wint het gedachtegoed van de “brede school” ook veld.

Een gemeenschappelijke vorming: welke en tot welke leeftijd?

Nico Hirtt en Romy Aerts

2

Eén van de peilers in het 10 - puntenprogramma van Ovds is een gemeenschappelijke basisvorming tot 16 jaar (dit komt overeen met het 4de jaar in het secundaire onderwijs). Tot die leeftijd zou iedereen hetzelfde onderwijs moeten genieten, zonder allerlei specialisaties. Twee belangrijke argumenten pleiten voor deze keuze: onze visie op de rol van het onderwijs en onze keuze voor een sociale gelijkheid.

Functioneren in de maatschappij, de wereld begrijpen om hem te veranderen

De belangrijkste taak van de school is - of zou moeten zijn - het aanreiken van instrumenten die de toekomstige burger in staat stellen de wereld te begrijpen en een plaats te vinden in deze maatschappij. Daarvoor dienen ze over die kennis te beschikken die hen toelaat deel uit te maken van de maatschappij: kennis op vlak van gezondheidszorg, opvoeding, administratieve diensten, verkeersveiligheid, sociale rechten, justitie en de productie en verdeling van rijkdom in de maatschappij.

Langs de andere kant moeten leerlingen ook over de kennis beschikken die hen in staat stelt om over die maatschappij na te denken, er een oordeel over te vellen, er kritiek op te leveren en indien nodig, haar te veranderen.

Het onderwijs moet dus jongeren socialiseren en hen voorbereiden om kritische burgers te worden.

Een veelzijdige vorming vergt voldoende tijd

De keuzes die jongeren moeten maken op persoonlijk, maatschappelijk of professioneel vlak worden alsmaar complexer. De globalisering zorgt ervoor dat onze politieke keuzes steeds meer invloed hebben op economie, milieu, cultuur en sociale verhoudingen. De kennis die nodig is om al deze zaken te vatten, is enorm geworden. Niemand zou het leerplichtonderwijs mogen verlaten zonder te beschikken over een ruime bagage aan kennis inzake economie, technologie, aardrijkskunde, geschiedenis en wetenschappen. De school verlaten kan niet zonder iets geleerd te hebben over culturele diversiteit en verschillende artistieke expressievormen. Dat is samengevat onze ambitie: algemene en polytechnische vorming voor iedereen.

Door een veel te vroege specialisatie in het onderwijs (vandaag is dat in België op 12 jaar) komen de leerlingen niet toe aan deze polyvalente vorming. Sommigen zullen specialisten zijn in metselwerk, anderen in sociale wetenschappen of in boekhouden of wiskunde. Maar allen zijn ze “analfabeet” in de domeinen die niet tot hun specialisatie behoren. Vorig jaar heeft Ovds bij de leerlingen van het 5de en het



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

6de middelbaar een enquête gehouden over de relevante maatschappelijke kennis. De resultaten spraken boekdelen (zie "De democratische school", nr. 35, september 2008)

Uitstel van studiekeuze vermindert sociale selectie

Het tweede argument voor de verlenging van de gemeenschappelijke stam is dat een vroege specialisatie vanaf 12 jaar voornamelijk een sociale selectie betekent. Zowel in het Vlaams als in het Franstalige onderwijs blijken 15-jarige leerlingen uit het hoogste socio-economische deciel tienmaal méér ASO te volgen dan hun leeftijdsgenoten uit het laagste deciel. De veel te vroege oriëntering is één van de belangrijkste mechanismen van de reproductie van de sociale klassen. Binnen academische en politiek progressieve kringen heeft De idee van een langere gemeenschappelijke stam heeft de laatste decennia veld gewonnen, althans binnen academische en politiek progressieve kringen.

Naar een bredere eerste graad in het Vlaams onderwijs?

In Vlaanderen is in principe de eerste graad gemeenschappelijk en bestaat er slechts vanaf de tweede graad een opsplitsing in ASO, BSO, TSO en KSO. In de praktijk richt de eerste graad zich echter vaak op de studierichtingen van de tweede graad. Talrijke initiatieven gaan voor het uitstellen van de keuze tot 14. In het vrij onderwijs hebben meer dan 70 middenscholen zich verenigd in de Studiegroep Authentieke Middenscholen (St.A.M.). Minister Frank Vandenbroucke introduceerde het idee van "proeftuinen" of "bottom-up initiatieven". Een deel van deze proeftuinen werkt rond het afbreken van de muren tussen ASO, TSO en BSO. Sommigen experimenteren met een structuur van vier jaren lager, vier jaren middenschool, vier jaren secundair (3x4-structuur) i.p.v. zes jaren lager onderwijs en zes jaren secundair onderwijs, waardoor de breuk met het lager onderwijs minder scherp wordt én de studiekeuze wordt uitgesteld tot na de huidige eerste graad SO.

De onderwijsminister gaf aan een groep deskundigen de opdracht een visie uit te werken voor het

Vlaams onderwijs van de toekomst. Eind april 2009 lanceerde de Commissie Monard haar blauwdruk: "Kwaliteit en kansen voor elke leerling". De onderwijsvormen ASO, TSO, BSO en KSO zouden vervangen worden door vier belangstellingsgebieden met telkens een "A-" en een "D-"stroom (A: bereidt voor op de arbeidsmarkt, D laat doorstromen naar hoger onderwijs): 1) Gezondheid, welzijn en samenleving; 2) Administratie, handel en economie; 3) Natuur, techniek en wetenschappen; 4) Talen, kunst en cultuur. In de eerste graad maken alle leerlingen idealiter kennis met al deze vier belangstellingsgebieden. Of dit in de praktijk ook het geval zal zijn, blijft nog de vraag. Daarenboven blijft ook de huidige B-stroom van de eerste graad als apart instroomkanaal bestaan, voor leerlingen die reeds in het basisonderwijs een grote leerachterstand hebben opgelopen. Verder in dit nummer zullen we een korte voorstelling en eerste analyse voorstellen van de visietekst.

En in het Franstalig onderwijs?

Sinds meer dan twintig jaar onderneemt de Franstalige Gemeenschap pogingen om de gemeenschappelijke stam van het basisonderwijs uit te breiden tot de eerste graad van het secundair onderwijs. Zo zou men de eerste oriëntatiekeuze uitstellen tot de leeftijd van 14. Helaas kenden deze initiatieven geen succes, en wel om twee redenen.

Ten eerste gingen deze initiatieven niet gepaard met ingrijpende maatregelen om het niveauverschil tussen de leerlingen te verminderen. Op het einde van het basisonderwijs blijven er grote verschillen bestaan. Factoren die hierbij een grote rol spelen zijn de sociale segregatie ten gevolge van het bestaan van de onderwijsmarkt, te weinig middelen voor kleine klassen in de eerste jaren van het basisonderwijs, een te vrijblijvende interpretatie van de leerplannen. De verschillen tussen leerlingen zijn hierdoor zo groot geworden dat het invoeren van een gemeenschappelijke stam onmogelijk zou zijn zonder een nivellering naar beneden. Veel leraars uit het secundair onderwijs zijn daarom niet te vinden voor zo'n gemeenschappelijke stam.

Ten tweede is die eerste "gemeenschappelijke" graad georganiseerd in secundaire scholen die zelf niets gemeenschappelijks hebben! Sommige specialiseren zich vanaf het 3de jaar in het algemeen vormend on-



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

derwijs, anderen in het beroepsonderwijs. En zelfs binnen ASO, TSO en BSO zijn er grote verschillen op vlak van de gestelde eisen en tussen de leerlingen onderling. Met andere woorden, er bestaat enkel een gemeenschappelijke stam op papier.

Herwaardering beroepsonderwijs

Door al deze mislukkingen zijn de huidige politieke verantwoordelijken in de Franse Gemeenschap vandaag eerder geneigd het ideaal van een langere gemeenschappelijke stam te laten varen. Ze houden het eerder bij de “herwaardering” van het beroepsonderwijs. Ovds is daar a priori niet tegen: dergelijke piste kan tijdelijk bewandeld worden, in afwachting dat een strijd tegen schoolse ongelijkheden in het basisonderwijs zijn vruchten afwerpt.

De vraag is wel welke lading de vlag van de “herwaardering” dekt. De ministers van Onderwijs begrijpen dit al te vaak als een aanpassing van het onderwijsaanbod aan de verwachtingen van de arbeidsmarkt. Zo’n aanpassing betekent niet noodzakelijk een betere technische of praktische vorming. Steeds meer werkgevers, vooral uit de spitssectoren, vinden het belangrijker dat arbeidskrachten zich vlug kunnen aanpassen dan een welbepaalde doorgedreven technische vorming. Ze eisen dat alle jongeren de “algemene competenties” verwerven: communicatie in de moedertaal en een andere taal, kunnen rekenen, een beetje wetenschappelijke kennis, een minimum aan ICT, ondernemingsgeest en flexibiliteit. Het zijn deze competenties die al meer dan vijftien jaar op het verlanglijstje staan van de OESO, de Wereldbank, de Europese Commissie en de patronale lobbies.

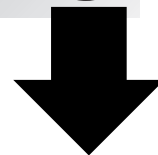
Het zijn deze competenties die meer en meer de leerplannen en onderwijsprogramma’s gaan overheersen, zowel in de arbeidsmarktgerichte opleidingen als de doorstromingsgerichte studierichtingen. Andere aspecten van algemene vorming komen daardoor in de verdrukking. Het is daardoor dat één leerling op twee het beroepsonderwijs verlaat zonder te weten dat Congo ooit een Belgische kolonie was. Het is daardoor dat één leerling op twee die het ASO verlaat, gelooft dat het welvaartsniveau van de Chinezen hoger is dan dat van de Belgen. Het is daardoor dat één op twee toekomstige burgers denkt dat de helft van onze elektriciteit van hernieuwbare energie afkomstig is....

De keuze tussen gelijkheid en kwaliteit is een valse keuze. De ambitie van Ovds is een kwalitatief hoogstaand onderwijs voor allen. Dringend tijd voor een gemeenschappelijke basisschool van 6 tot 16 jaar.

De leerlingen een plaats toewijzen in een school

jean-Pierre Kerckhofs en Tino Delabie

3



Het vierde punt van ons 10-puntenprogramma spreekt zich uit voor een andere aanpak van het inschrijvingsbeleid in de scholen. Het individuele recht van de ouders om een school voor hun kind te kiezen (de vrije schoolkeuze) is ondergeschikt aan de noodzaak om voor alle kinderen een school te vinden die gemakkelijk toegankelijk is (te voet, met de fiets of met openbaar vervoer of de schoolbus) en waar een sociale mix gegarandeerd is.

Voorstel van Ovds

Het grondgebied wordt ingedeeld in onderwijszones. Men kan daarbij denken aan de LOP-zones (Lokaal Overleg Platform) in het Vlaams onderwijs of de “bassins scolaires” in het Franstalig onderwijs die zijn uitgetekend door een inter-universitaire werkgroep. Per onderwijszone beheert een instantie de inschrijvingen, bv. het LOP. Het gecentraliseerd beheer (cen-



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

trale computer) sluit “dubbele inschrijvingen” uit. De regulerende instantie zou aan elke (nieuwe) leerling een school voorstellen. In functie van twee soorten criteria. Het moet een school zijn die gemakkelijk bereikbaar is: dus een buurtschool of gemakkelijk bereikbaar met het openbaar vervoer of de schoolbus. En ze moet een voldoende sociale mix garanderen. Daartoe zou men in het Vlaams onderwijs gebruik kunnen maken van de sociale leerlingenkenmerken (diploma moeder, inkomen gezin, thuistaal leerling) die reeds gehanteerd worden voor de toekenning van een deel van de werkingsmiddelen. Het percentage “GOK-leerlingen” in een school(onderdeel) zou slechts in beperkte mate mogen afwijken van het regionaal gemiddelde. Wij denken dat de meerderheid van de ouders de voorgestelde school zouden aanvaarden. Vele ouders vinden het immers goed dat hun kind naar een buurtschool kan gaan met een goede sociale mix. Bovendien zouden de ouders verlost zijn van de verplichting en de rompslomp om zelf een school te gaan zoeken waar nog plaats vrij is. Als de ouders de voorgestelde school weigeren, zouden ze zelf een aantal scholen mogen voorstellen. De regulerende instantie zou bij de definitieve arbitrage rekening houden met deze keuze van de ouders als ze de globale doelstelling van sociale mix in alle scholen niet in het gedrang brengt.

Natuurlijk veronderstelt een succesvolle toepassing van dit voorstel dat het niveau tussen de scholen niet te groot is want daarom houden veel ouders thans sterk vast aan de vrije schoolkeuze. Dit vergt maatregelen zoals kleinere klassen in het basisonderwijs, gedifferentieerde financiering en een verbeterde pedagogische aanpak. In het secundair onderwijs kan het slechts toegepast worden voor zover er een gemeenschappelijke stam bestaat.

Leidt het GOK-decreet tot sociale mix?

Door het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) van 2001 kregen kinderen en ouders het recht op een inschrijving in de school van hun keuze en werden de LOP's opgericht met de bedoeling discriminatie uit te bannen en een grotere sociale mix in de scholen na te streven. Later werden voorrangregels uitgewerkt voor broertjes en zusjes en voor GOK-leerlingen in scholen met relatief weinig GOK-leerlingen of voor niet-GOK-leerlingen in scholen met veel GOK-leerlingen. Via extra lesuren (“GOK-

uren”) kregen scholen met veel kansarme leerlingen ondersteuning. Vanaf het schooljaar 2008-2009 werden 10% (in het secundair onderwijs) of 15% (in het basisonderwijs) van de werkingsmiddelen toegekend op basis van vier sociale leerlingenkenmerken (diploma moeder; recht op een schooltoelage wegens beperkt gezinsinkomen; thuistaal; woonbuurt van de leerling). Deze gedifferentieerde financiering (en omkadering) beoogt eveneens een betere sociale mix na te streven.

Om de wachtrijen bij fel gegeerde scholen tegen te gaan, werd het GOK-decreet in 2008 gewijzigd om voor de inschrijvingen voor de schooljaren 2009-2010 en 2010-2011 experimenten mogelijk te maken. Het meest verregaande experiment situeert zich in Gent waar men voor alle basisscholen het criterium “afstand tot de school” hanteert voor de inschrijvingen, wat neerkomt op voorrang voor buurtkinderen. Dit criterium geeft ouders een vrij grote kans om voor hun kind een plaatsje te bemachtigen in de school om de hoek. Het systeem stelt de buurtschool opnieuw centraal en heeft bovendien als voordelen dat het kampeertoestanden vermijdt en een eventueel capaciteitstekort ondubbelzinnig aan het licht brengt.

Een jaar na Gent werd op 10 juni 2009 een akkoord bereikt binnen het Antwerpse LOP om voor alle basisscholen hetzelfde systeem toe te passen op een belangrijk verschil na: de scholen mogen kiezen voor welk percentage (tussen 30 % en 100%) het criterium “afstand” wordt gehanteerd. De scholen van het Antwerpse stedelijk net zullen “afstand” voor 70% laten meetellen. In Antwerpen blijft chronologie dus, naast “afstand”, nog een rol spelen.

In een nota van de Vlaamse Administratie (dus het Departement Onderwijs) ten behoeve van de nieuwe Vlaamse regering leest men over dit experiment: “Toch is het niet voldoende om concentratiescholen in kansarme gebieden te doorbreken. Bovendien is het niet bruikbaar voor het secundair onderwijs. Kansrijke ouders kiezen niet voor de concentratieschool in hun buurt. Het bij inschrijving toepassen van het criterium afstand tot de school zal hen bijgevolg niet overtuigen. Programma's waarbij kansrijkere ouders worden aangespoord samen in te schrijven in minder kansrijke scholen (ouderclusterprogramma's) van het project Samen naar school in Brussel of School in Zicht in Antwerpen kunnen wel overtuigen. In ieder geval is een grondige evaluatie van de huidige regeling en de experimenten in het licht van de voor-



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

opgestelde doelstelling nodig vooraleer er nieuwe regels voor de inschrijvingen worden uitgevaardigd. Biedt de huidige voorrangsregeling voldoende kansen? Komen deze regels het diversiteitsbeleid ten goede? Welke effecten hebben ze op de spreiding van de kansarme allochtone en autochtone leerlingen? (...). _Op dit ogenblik hebben we geen idee hoeveel zitjes er in het onderwijs beschikbaar zijn. Nochtans is dat cruciale beleidsinformatie om de wachtrijen proberen op te lossen en scholen met capaciteitsproblemen eventuele voorrang te kunnen geven in (ver)bouwdoossiers. (...) _Het huidige onderwijsbeleid opteerde vol overtuiging voor een decentrale aanpak van het inschrijvingsrecht via de lokale overlegplatforms (LOP). Toch leidt dit niet altijd tot gezamenlijke afspraken. Daarom moet worden nagegaan hoe we dit in de toekomst kunnen verbeteren” (Bijdrage Vlaamse administratie aan het regeerprogramma van de aantredende Vlaamse Regering. Beleidsdomeinspecifieke bijdrage. Onderwijs en Vorming, Mei 2009, p. 39)

Bij het lezen van deze vrij lucide opmerkingen kunnen we niet nalaten op te merken dat het Ovds-voorstel in hoge mate tegemoet komt aan de vastgestelde tekortkomingen.

De toestand in het Franstalig onderwijs

In het Franstalig onderwijs hebben de ministers Arena en Dupont getracht een zekere regulering in te voeren in het inschrijvingsbeleid om de sociale ongelijkheid ten gevolge van het liberale systeem van de absolute vrije schoolkeuze in te perken

Eerst bepaalde Marie Arena met een decreet “Inscriptions” dat de secundaire scholen leerlingen in hun eerste jaren voor het schooljaar 2008-2009 slechts vanaf 30 november 2007 mochten inschrijven. Het gevolg laat zich raden: lange wachtrijen voor de meest gegeerde scholen in de laatste dagen van november. Gegoede ouders betalen zelfs studenten om enkele dagen voor de poorten van de school te kamperen. Een grote storm in de media en Arena wordt naar de federale regering gepromoveerd. De nieuwe minister Christian Dupont maakt het decreet van Arena ongedaan. Het principe van “wie eerst komt, is het eerst bediend” wordt vervangen door een vrij complex systeem van voorrangsregels (voor kinderen van leerkrachten van de secundaire school, voor kinderen uit de gemeente waar de school is gelegen,

voor kinderen uit de lagere school die met de secundaire school verbonden is, voorrang voor kansarme leerlingen, voor leerlingen met een handicap, voor leerlingen die immersie-onderwijs willen volgen ...) en ... een lottrekking. Vanuit liberale hoek en de eerder elitaire (ouder)verenigingen “Décrèt Lotto” en “Elèves” komt in november 2008 een hetze op gang. Uit schrik voor de lottrekking schrijven veel ouders hun kind in tien verschillende scholen in. Wat individueel een oplossing lijkt, leidt globaal tot chaos, te meer omdat de meeste vrije scholendirecties weigeren om de inschrijvingslijsten aan het ministerie van Onderwijs door te geven en een rationele oplossing van de “wachtrijen” nog bemoeilijken. Zes maanden zijn er nog altijd leerlingen die niet ingeschreven geraaken terwijl er globaal geen capaciteitstekort is in het Franstalig secundair onderwijs.

Het gevolg van deze chaos is dat het decreet “Mixité sociale” van minister Dupont zal worden begraven. Erger is dat de twee ongelukkige experimenten van Arena en Dupont de idee zelf van de noodzaak van een regulering van de inschrijvingen hebben gediscrediteerd. Vanuit de hoek van de PS en ECOLO wordt weinig weerwerk geboden aan het verzet van de liberale MR tegen elke poging tot regulering.

In die context hebben vier progressieve organisaties (MRAX, Infor Jeunes, FEF et Ligue des Droits de l’Enfant) samen met Aped (Appel pour une école démocratique) in mei 2009 tijdens een persconferentie een voorstel gelanceerd dat in de lijn ligt van het hoger vermelde Ovds-voorstel.

(Zie <http://www.skolo.org/spip.php?article1033>).



En de pedagogie

Philippe Schmetz
en Hugo Van Droogenbroeck

4



Strikte, duidelijke en samenhangende didactische programma's. Een grote pedagogische vrijheid voor de leerkrachten, op voorwaarde dat de vooropgezette gemeenschappelijke doelen worden bereikt. Een gecentraliseerde evaluatie, niet in dienst van de concurrentie tussen de verschillende onderwijsinstellingen, maar om te werken aan de ongelijkheden tussen de resultaten van de leerlingen. Dat is de kern van het pedagogische luik van het Ovds-programma "naar een gemeenschappelijke basisvorming".

A. Plus- en minpunten in het Franstalig onderwijs

De uittrekkende regering van de Franse Gemeenschap heeft duidelijk gekozen voor de voortzetting van de decreten "Missie van het leerplichtonderwijs" (1997) en "Contract voor de school" (2004) en de aanpak via de "competenties". Eens te meer zijn we dus verplicht aan de alarmbel te trekken.

Over de benadering via de "competenties"

De uitgangspunten van de "pedagogie van de competenties" hebben enkele raakvlakken met de construc-

tivistische pedagogie. Deze pedagogen stellen dat een werkelijke toegang tot kennis enkel mogelijk wordt als de leerling actief deelneemt aan het opbouwen van zijn kennis. De zin zoeken achter de leerstof, de wil om de leerlingen te laten zoeken naar kennis, zijn gemeenschappelijke kenmerken van de constructivistische en de "competentie-pedagogen". Maar de overeenkomsten houden daar op. Bij de benadering via de competenties is de kennis niet meer het doel. Kennis wordt gereduceerd tot het middel om het reële doel te bereiken: de competentie. Het is een instrumentalistische benadering van kennis die vooral spoort met de verwachtingen van sommige werkgevers ten opzichte van het onderwijs.

Onze voornaamste kritiek op de benadering via de competenties slaat echter op de wijze waarop ze in praktijk werd gebracht, in het bijzonder in het Franstalig onderwijs: zeer dogmatisch (gebaseerd op een te enge visie op het begrip "competentie") en deregulerend voor de cognitieve inhoud. Wat bedoeld was als een nieuwe wind van frisse ideeën veranderde in een vervelende, bureaucratische rompslomp. Wat betreft de pedagogische richtlijnen zijn deze nieuwe programma's ongelooflijk zwaar. Maar inhoudelijk is alles vaag. Het werkt de ongelijkheid in de hand: een systeem waar elitescholen en restscholen de programma's kunnen interpreteren à la tête du client. Dat wil zeggen dat de inhoud aangepast wordt aan de sociale klasse waartoe men behoort.

Eén van de vaders van de "pedagogie van de competenties", professor Marcel Crahay, schrijft vandaag: "Het lijkt ons dringend noodzakelijk te pleiten voor een terugkeer van de vakken. (...) "Het concept (van competenties) weerstaat aan geen enkele ernstige wetenschappelijke analyse." (...) "Behalve luisteren, spreken, lezen en schrijven vraag ik me af of er competenties bestaan die men in alle situaties kan toepassen". (Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétudes de la compétence. Revue française de pédagogie, 154, 97-110)

Programma's zonder ambitie, precisie en leesbaarheid.

Een ander argument tegen de pedagogie van de competenties is de studie "Waarom zijn de PISA-resultaten tussen de Nederlandstalige en Franstalige leerlingen zo verschillend?" Nadat hij de sociaal-eco-



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

nomische verschillen onder de loep heeft genomen, concentreert Nico Hirtt zich op de pedagogie en de verschillen tussen de programma's. Zijn conclusie: "Om het hoofd te bieden aan het gebrek aan financiële middelen ... is de Franse Gemeenschap haar heil gaan zoeken in weinig verantwoorde pedagogische hervormingen van de leerplannen, met een bijzonder ontregelende werking tot gevolg en gedoemd om te mislukken wegens de slechte materiële voorwaarden (budget, omkadering). ... Een gedetailleerd onderzoek van de "socles de compétence" (eindtermen) en de leerplannen voor wiskunde in het Franstalig onderwijs toont aan dat ze heel wat minder ambitieus, precies en veeleisend zijn dan de Vlaamse tegenhanger. Wegens een in onze ogen dogmatische toepassing van de aanpak via vaardigheden, verwaarlozen ze in extreme mate het belang van gestructureerde kennis en schieten ze enorm tekort in leesbaarheid".

In deze omstandigheden hoeft men niet verbaasd te zijn dat de schuchtere pogingen om de gemeenschappelijke stam te verlengen en om het percentage van zittenblijvers te doen dalen, gedoemd waren om te mislukken. Zo konden ze enkel leiden tot een verlaging en het verder uiteengroeien van de prestaties en koren op de molen betekenen van diegenen die - ten onrechte - vrezen dat elke democratisering van het onderwijs fataal naar een nivellering naar beneden leidt.

Voor een dringende herziening van de programma's

In het Franstalig onderwijs zijn de eindtermen en de leerplannen dringend aan herziening toe. De flou artistique en het onbegrijpelijke pedagogisch jargon zijn rampzalig. Het is broodnodig om duidelijkheid te scheppen. Het niveau moet omhoog getrokken worden en de programma's moeten strikter worden geformuleerd. Een minimale samenhang is broodnodig. Klaar en duidelijke taal over welke kennis gekend moet zijn en welke vaardigheden leerlingen onder de knie moeten hebben in plaats van vage bewoordingen over transversale competenties die vaak elke wetenschappelijke basis missen.

Leerkrachten ondersteunen en vormen

Onderwijsminister Dupont vindt dat de opleidingen voor onderwijzers en regenten (bachelors) verbeterd

en verlengd moeten worden. Wij denken eveneens dat de opleidingen te licht zijn. Maar de verlenging van de lerarenopleiding mag geen vrijgeleide zijn voor een nog grotere overheersing van het competentie-discours of voor het idee dat onderwijs vooral een psychologisch-affectieve aangelegenheid is. Volgens ons gaat het op de eerste plaats over de versterking van vakgebonden kennis (zo is het zeker geen luxe dat een leerkracht Frans sterk staat in grammatica, literatuur en schrijven). Maar ook om de kennis en kunde om als beginnende leerkracht te kunnen functioneren in heterogene klassen in het kader van een gemeenschappelijke stam (bvb vergelijkende studie tussen de verschillende onderwijssystemen, groeps-werk, ...)

En verder tijdens je loopbaan? Levenslang leren en nascholing met collega's uit andere scholen en netten is gemeengoed geworden. Maar het is een eufemisme te stellen dat vele van deze vormen niet interessant zijn. Te veel worden we tijdens die vormen geconfronteerd met bepaalde negatieve fenomenen: pedagogisch dogmatisme (de fameuze competenties met hun hermetisch jargon), de vaagheid, om niet te zeggen de ongelooflijke leegte wat betreft de leerinhouden (men leert niets omdat de lesgevers geen theoretisch exposé durven geven), relativisme vermengd met een overdosis psychologische en affectieve aspecten (alle ideeën zijn evenwaardig, het essentiële zit hem in de relaties ...). Dit alles leidt tot frustraties en een minder open houding ten opzichte van alle vormen tijdens de loopbaan. In het onderwijs, waar de rol nu net onderwijzen is, is dat natuurlijk heel erg.

"Om de programma's goed uit te voeren moeten de leerkrachten gratis kunnen beschikken over handboeken, referentiewerken, audio-visueel materiaal, computerprogramma's, lijsten met websites,", schreven we in 2006. Op dat vlak zijn er zaken veranderd: enseignement.be biedt een groot aanbod aan materiaal. Sinds dit jaar is er ook het driemaandelijkse tijdschrift "PROF", een soort tegenhanger van "Klasse". We moeten afwachten of "PROF" voldoende kritisch zal zijn en een beetje plaats zal geven aan ideeën die niet passen in het hedendaagse discours.

Globaal staan we nog vrij ver van de legitieme verwachtingen van de leerkrachten. Waar blijven de gratis handboeken, referentiewerken, software ... die de leerkrachten in hun dagelijks werk echt zouden helpen om de meeste leerlingen op te tillen naar een voldoende hoog niveau?



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

Een gecentraliseerde evaluatie?

Punt 9 van het Ovds-programma staat voor een gecentraliseerde evaluatie. Wij stelden in 2006 dat het in ons onderwijssysteem aan statistische gegevens ontbrak. Wij wilden gecentraliseerde testen. Niet om de leerlingen te beoordelen of om scholen te rangschikken, maar om het onderwijsniveau te garanderen en de pedagogische praktijk en het systeem te evalueren.

Drie jaar later moeten we vaststellen dat de regering in dit domein een weg heeft afgelegd. Ze heeft de externe controle versterkt. Er is nu sprake van een gemeenschappelijke gecertificeerde evaluatie voor het CEB (attest basisonderwijs) en een testing voor het hoger secundair onderwijs (TESS).

Daarnaast heeft de regering de inspectie versterkt. Officieel om de ongelijkheden tussen de verschillende scholen weg te werken, wat we natuurlijk toejuichen. Op het terrein signaleren verschillende vakbondsafgevaardigden echter misbruiken van de inspecteurs ten opzichte van het lesgevende personeel. De versterking van de inspectie zou perverse gevolgen kunnen hebben als ze bij leerkrachten die onder druk worden gezet, zou leiden tot verstarring van hun praktijk in plaats van pedagogische creativiteit.

De versterking van de inspectie en de externe evaluatie dreigen een maat voor niets te worden omdat ze niet gepaard gaan met maatregelen die ons onderwijssysteem ten gronde zouden veranderen. Door gebrek aan politieke moed heeft de uittredende regering bijna niets gedaan om een gemeenschappelijke stam op te stellen, met een sociale mix en zonder vroegtijdige selectie. Daarom zullen de inspecties en de evaluaties wellicht eerder controleren wat we al weten: dat ons onderwijs de grootste sociale ongelijkheid kent van de geïndustrialiseerde landen.

Philippe Schmetz

B. Peilingen houden Vlaamse scholen een spiegel voor

“Om na te gaan of leerlingen op school leren wat ze moeten leren (eindtermen en ontwikkelingsdoelen), organiseert de Vlaamse overheid regelmatig peilingen. Sinds het schooljaar 2006-2007 organiseren we meer peilingen, analyseren die grondiger en koppelen daaraan consultaties en debatten met alle betrokkenen. Peilingen moeten de scholen leerkansen bieden. Daarom krijgen de deelnemende scholen van de onderzoekers feedback over hun resultaten. Voor scholen die niet aan de peilingen deelnemen, worden parallelversies van de peilingen ontwikkeld. Scholen die dat wensen, kunnen zich aan de hand daarvan vergelijken met de Vlaamse peilingresultaten en de resultaten van vergelijkbare scholen. Daarnaast moeten de peilingen ook een aanzet geven om het onderwijs - waar nodig - bij te sturen. De consultatie van pedagogische begeleiders, lerarenopleiders, nascholers, ontwerpers van leermiddelen, onderwijsinspecteurs, directies, centra voor leerlingenbegeleiding (CLB's), leerlingen, ouders, academici en leerkrachten na de bekendmaking van de peilingresultaten en de debatten die daarop volgen, vormen de basis om aan verbeteringen te werken.”
(Frank Vandenbroucke, Beleidsbrief 2008-09)

Wij zijn voor centraal geleide testen en toetsen in een context waarin de concurrentie tussen scholen en leerlingen verdwenen is omdat dit een middel is om het onderwijsniveau en de onderwijspraktijk in zijn geheel te evalueren en te garanderen dat overal voldoende kwaliteit wordt geboden. We denken dat de peilingen en de consultaties van het onderwijsveld ook in de huidige onderwijscontext met zijn sterke concurrentie tussen scholen een positief instrument kunnen zijn. Het gevaar bestaat echter dat zij leiden tot een ranking van scholen, het weren van zwakke leerlingen, enz.

In naam van het 'beleidsvoerend vermogen van de school' schuift de overheid de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van het onderwijs van zich af. Zij controleert ze alleen en sanctioneert wanneer zij onvoldoende is. Om een min of meer gelijke kwaliteit van hoog niveau in alle scholen realiseren is er meer nodig. De overheid zal de vrije schoolmarkt aan banden moeten leggen, de samenstelling van het leerlingenbestand reguleren door een sociale mix na te streven, het aantal leerlingen per klas beperken, enz.



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

Nu veroorzaken centrale testen soms extra druk op de scholen, de leerkrachten, de leerlingen, die vermeeden kan worden.

Een ander gevaar is dat de aandacht van de school verglijdt naar wat een leerling moet kennen en kunnen om goed te scoren op de test (teaching-to-the-test-effect).

Hugo Van Droogenbroeck

totale aantal leerlingen, studenten (hoger onderwijs) en cursisten (volwassenenonderwijs) is toegenomen. Weinigen twijfelen er aan dat de taak van de leerkracht complexer is geworden. Die 7% is dus geen fetisjisme maar een concreet strijdobjectief voor onderwijsvakbonden en andere lerarenorganisaties, studenten- en jongerenorganisaties, ouderverenigingen... over de taalgrens heen.

Het geld van het Lambermontakkoord

In 2001 kwam onder de paars-groene regering Verhofstadt I het Lambermontakkoord (in Franstalig België spreekt men van Saint Polycarpe) tot stand. Dit akkoord voorzag, naast een uitbreiding van de bevoegdheden en van de fiscale autonomie van de Gewesten (waar we hier niet op ingaan), in een bijkomende overdracht van federale belastingsinkomsten naar de Vlaamse en de Franse Gemeenschap. Aangezien onderwijs veruit de belangrijkste bevoegdheid is van de Gemeenschappen, betekent dit dus een herfinanciering van het Vlaams en Franstalige onderwijs (Voor de Duitse Gemeenschap werd een afzonderlijk herfinancieringsmechanisme uitgewerkt). Gespreid over 10 jaar kwamen er voor de twee grote Gemeenschappen de volgende bijkomende middelen: 198 miljoen Euro in 2002, 149 miljoen Euro in 2003 en in 2004, 372 miljoen Euro in 2005, 124 miljoen Euro in 2006, 24,7 miljoen Euro in 2007, 2008, 2009, 2010 en 2011. Deze bedragen worden cumulatief opgeteld (in 2011 zal de federale dotatie voor de Gemeenschappen dus 1115 miljoen Euro hoger liggen dan in 2001) en telkens geïndexeerd. Bovendien wordt de federale dotatie voor de Gemeenschappen vanaf 2007 gekoppeld aan de groei van het bbp (bruto binnenlands product). Deze koppeling bracht voor het Vlaams en het Franstalig onderwijs de jongste twee jaren extra geld op ... maar dreigt nu met de crisis en de verwachte daling van het bbp (in 2009, in 2010?) in zijn tegendeel om te slaan.

De herfinanciering via het Lambermontakkoord blijft echter onvoldoende om de terugkeer van een onderwijsbudget van 7% van het bbp te realiseren. Als men alle publieke uitgaven voor onderwijs samentelt (dus ook de investeringen vanuit de gemeenten en de provincies) komt men voor België in de buurt van 5% van het bbp. Op een bbp van 340 miljard Euro maakt 2% een verschil van 6,8 miljard Euro. In de statistieken van de OESO vindt men voor België het cijfer van 6%

Herfinanciering

Jean-Pierre Kerckhofs en Tino Delabie

5

Bijkomende middelen via Lambermontakkoord maar nog ver verwijderd van 7% van het bbp.

Als sluitstuk van zijn 10-puntenprogramma vraagt OvdS dat het onderwijsbudget in ons land minstens 7% van het bbp (bruto binnenlands product) zou bedragen. Die 7% verwijst naar de situatie in 1980. In vergelijking met 30 jaar geleden zijn de objectieve noden van het onderwijs zeker niet verminderd. Het



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

van het bbp als onderwijsbudget maar hier wordt een ruimere definitie gehanteerd dan in ons land gebruikelijk is. Zo telt de OESO bvb ook de pensioenen van de leraren en allerlei uitgaven voor wetenschappelijk onderzoek bij de onderwijsuitgaven. In de begrotingsstatistieken van de Vlaamse regering schommelt de uitgavenpost “onderwijs” rond de 4,3 % van het brp (bruto regionaal product). Omdat Vlaanderen gemiddeld rijker is dan België, is het Vlaamse brp (per inwoner) hoger dan het Belgische bbp (per inwoner) wat het verrassend lage percentage van 4,3% verklaart. In die 4,3% zitten uiteraard ook niet de onderwijsuitgaven van de Vlaamse gemeenten en provincies.

De situatie van het Franstalig onderwijs blijft precair

In sommige Vlaamse kringen wordt nogal meewarig gedaan over de permanente financiële problemen van het Franstalig onderwijs die o.a. door de langdurige stakingsbewegingen van de Franstalige leerkrachten in 1990-91 en 1995-1996 aan de oppervlakte kwamen. Een nuchtere vergelijking van de cijfers toont aan dat de communautarisering van het onderwijs sinds 1989 een kloof heeft geslagen tussen de beschikbare middelen (werkingsmiddelen en omkadering) per leerling van het Franstalige en het Vlaams onderwijs. Zolang het onderwijs tot de bevoegdheid van de nationale regering behoorde, was er nauwelijks een verschil maar vandaag gaapt er een kloof van ongeveer 15% in het nadeel van het Franstalig onderwijs. Er zijn twee structurele redenen voor deze evolutie. In Vlaanderen bestaat er vanaf de communautarisering van 1989 een belangrijke transfer van middelen van het Vlaamse Gewest naar de Vlaamse Gemeenschap en dus naar het Vlaams onderwijs. Er bestaat ook een transfer van het Waalse Gewest en van het Brusselse Gewest naar de Franse Gemeenschap en dus naar het Franstalig onderwijs, maar dan op een veel kleinere schaal. De reden voor dit fenomeen is dat het economisch zwakkere Waalse Gewest veel krapper bij kas zit. Door de fusie van Gewest en Gemeenschap is die overdracht langs Vlaamse kant institutioneel ook eenvoudiger.

De andere structurele reden is de wijziging in de verdeling van de federale dotatie naar het Vlaams en het Franstalig onderwijs. In 1999 zorgde het St. Elooisakkoord voor een verdeelsleutel die in vergelijking met

de periode 1989-1999 minder gunstig is voor het Franstalig onderwijs. De verdeelsleutel wordt bepaald door het aantal kinderen tussen 3 en 18 jaar dat op het grondgebied van Vlaanderen of Wallonië woont. (Voor Brussel wordt een forfaitaire verdeelsleutel gehanteerd: 20% Nederlandstaligen, 80% Franstaligen). De Franstalige partijen stelden toen een ander criterium voor, namelijk het aantal leerlingen in het leerplichtonderwijs. Het Franstalig onderwijs telt in vergelijking met het Vlaams onderwijs relatief méér leerlingen die woonachtig zijn in een ander Gewest of in een buurland (Frankrijk, Duitsland, Luxemburg, Nederland) en zou met dit criterium iets meer geld in de wacht slepen. Het criterium van het aantal leerlingen op de schoolbanken beantwoordt objectief beter aan de reële behoeften en wordt trouwens gebruikt in het Vlaams onderwijs om Vlaams onderwijsgeld over de diverse scholen te verdelen. Maar bij de onderhandelingen over het St. Elooisakkoord legden de Vlaamse politieke partijen hun wil op.

Voor de verdeling van de **bijkomende** middelen die vanaf 2002 door het Lambermontakkoord naar de Gemeenschappen vloeien wordt het criterium van het aantal jongeren (tussen 3 en 18 jaar) geleidelijk vervangen door het criterium van de fiscale draagkracht van het Vlaams en Waals Gewest, dwz. de opbrengst van de personenbelasting. Dit criterium is in het voordeel van het Vlaams onderwijs omdat de gemiddelde inkomens en de personenbelasting in Vlaanderen hoger liggen dan in Wallonië. In 2002 telde dit “fiscaal” criterium voor 35% mee bij de verdeling van de bijkomende middelen, in 2003 voor 40 %, in 2004 voor 45%, in 2005 voor 50%, in 2006 voor 55%, in 2007 voor 60%, in 2008 voor 65%, in 2009 voor 70%, in 2010 wordt het 80%, in 2011 90% en in 2012 100%.

Tijdens de regeringsonderhandelingen half juni 2009 blijkt dat de Franse Gemeenschap in 2009 op een tekort van 500 miljoen Euro afstevent. Dat belooft niet veel goeds voor het Franstalige onderwijs in de komende jaren, wanneer de federale dotatie aan de Gemeenschappen door de economische crisis neerwaarts dreigt te evolueren en het aandeel van de Franse Gemeenschap bij ongewijzigd beleid bovendien zal dalen.

In de voorbije jaren heeft de regering van de Franse Gemeenschap met de bijkomende middelen van het Lambermontakkoord beperkte investeringen in het Franstalige onderwijs gerealiseerd. Zo kwam er een



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

beperkte loonsverhoging voor het personeel. De TBS op 55 jaar bleef gehandhaafd. De omkaderingsgraad werd lichtjes opgetrokken. Vanaf september 2009 wordt een gedifferentieerde omkadering ingevoerd, met extra lesuren voor scholen met veel kansarme leerlingen (enigszins te vergelijken met de GOK-uren in het Vlaamse onderwijs).

Daarvoor is een budget van 40 miljoen Euro uitgetrokken. Voor de scholenbouw staat er, net zoals in Vlaanderen, een pps-operatie (publiek-private samenwerking) van 1 miljard Euro in de steigers die de kosten voor de overheid naar de toekomst verschuift.

Nooit had een Vlaams onderwijsminister zoveel geld ter beschikking

Als eerste beleidsdaad voerde minister Vandenbroucke nieuwe besparingen door voor ongeveer 25 miljoen Euro in het secundair onderwijs, het volwassenenonderwijs en de centra voor leerlingenbegeleiding. Hiertegen organiseerden de vakbonden in april 2005 in Brussel de actie "min 1000" omdat 1000 jobs in het gedrang kwamen. Vandenbroucke hield het been stijf. In een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid, schrijft vakbondsleider Jos Van Der Hoeven (COC) hierover in "Brandpunt" (juni 2009): "Sinds Vlaanderen bevoegd werd voor haar onderwijs heeft geen enkele onderwijsminister zoveel geld ter beschikking gehad om een beleid te voeren. De vaststelling dat minister Vandenbroucke deze besparingen niet terugschreefde, toont duidelijk aan dat hij dat ook niet wilde".

Begin 2005 werd CAO VII afgesloten voor de periode 2003-2004. Er werd gesproken over een vestzakbroekzak-operatie omdat de voordelen van de CAO geneutraliseerd werden door de vermelde besparingen. Voor de periode 2005-2009 kwam in 2006 CAO VIII en voor het hoger onderwijs CAO II tot stand. Het vakantiegeld van alle personeelsleden werd verhoogd tot 92% van de maandwedde, weliswaar gespreid in de tijd (2011 voor de hoogste barema's), de directeurs en het laagste arbeiderspersoneel kregen een weddeverhoging, er kwamen extra middelen voor de zorgcoördinatie in het basisonderwijs (uitbreiding op termijn van 600 voltijdse zorgcoördinatoren), voor de uitbreiding van een middenkader in het secundair onderwijs, enz.

Voor het BuSO, CVO en DKO kwam er geld voor 280 extra administratieve personeelsleden.

Vandenbroucke schafte de vervangingspool af die door minister Vanderpoorten was ingevoerd en waardoor 3000 beginnende leerkrachten een aanstelling van minstens een schooljaar en dus een grotere werkzekerheid kregen. Het argument voor de afschaffing was dat de leerkrachten van de vervangingspool globaal slechts voor ongeveer 65% van de tijd voor de klas werden ingezet. Een deel van het geld dat bespaard werd door de afschaffing van de vervangingspool werd later ingezet voor de "korte vervangingen" in het basis- en het secundair onderwijs (ongeveer 11 miljoen Euro in 2009).

Extra geld werd voorzien voor de GOK-uren (lesuren voor basisscholen en secundaire scholen met een hoog percentage kansarme leerlingen) die reeds onder Vanderpoorten waren ingevoerd.

Een van de belangrijkste positieve verwezenlijkingen van minister Vandenbroucke was het decreet (2008) over de financiële middelen in het leerplichtonderwijs. Behalve de innovatie van de sociale leerlingenkenmerken bracht dit decreet een forse verhoging van de werkingsmiddelen voor het basisonderwijs (85 miljoen Euro) en het secundair onderwijs (40 miljoen Euro) met zich mee. Ook een aantal eenmalige maatregelen gaven scholen meer ademruimte: naar uitrusting van nijverheidsscholen en naar ICT-infrastructuur van basisonderwijs, secundair onderwijs, DKO, volwassenenonderwijs en basiseducatie ging zo meer dan 100 miljoen Euro extra. Het budget voor energiebesparende maatregelen werd in 2008 tot 50 miljoen Euro opgetrokken. Het basisonderwijs kreeg een extra injectie van 29,5 miljoen Euro (45 Euro per leerling) om de "dubbele maximumfactuur" (kosteloosheid voor de ouders van de schoolmaterialen die nodig zijn om de verplichte leerdoelen te bereiken en een beperking op de kosten voor uitstappen) te helpen betalen.

Een andere belangrijke realisatie was de uitbreiding van de studie- en schooltoelagen tot 122 miljoen Euro in 2009. Zowel het aantal rechthebbenden - voortaan ook in de kleuter- en lagere school en in het deeltijds leerplichtonderwijs - als de gemiddelde bedragen namen fors toe.

De studentenvoorzieningen van de hogescholen werden opgetrokken tot het niveau van de universiteiten. In het hoger onderwijs steeg het globaal budget met



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

10% of 125 miljoen Euro. Geen overdreven luxe als men weet dat de hogescholen door de enveloppefinanciering hun budgetten vele jaren zagen stagneren terwijl het aantal studenten bleef toenemen. Het budget van het volwassenenonderwijs steeg tussen 2007 en 2009 met 24 miljoen Euro tot 306 miljoen Euro, onvoldoende om de expansie te verzekeren. De cursisten betaalden mee met 14 miljoen Euro extra inschrijvingsgelden.

Van de bijkomende middelen die vanuit de federale belastinginkomsten door het Lambermontakkoord naar Gemeenschappen vloeien (zie hoger), komt bijna 60% terecht bij de Vlaamse regering. Tussen 2004 en 2009 verkreeg de Vlaamse regering zo méér dan 7 miljard Euro extra middelen. Dit cijfer verklaart waarom de onderwijsminister de voorbije legislatuur over méér middelen dan ooit beschikte. Toch daalde het aandeel van “onderwijs” in de Vlaamse begroting van 41,5% in 2004 naar 38,3 % in 2009. Of anders uitgedrukt: terwijl de totale uitgaven van de Vlaamse regering in die periode met 29% stegen, bleef de stijging van de onderwijsuitgaven beperkt tot 20% (van 7,9 miljard Euro tot 9,5 miljard Euro).

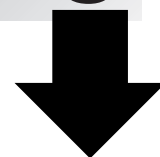
Wat bij Jos Van der Hoeven de commentaar ontlokte: “Je kan je dus niet alleen de vraag stellen of het onderwijs wel een essentieel aandachtspunt was van de huidige regering, maar ook of Frank Vandenbroucke hard genoeg heeft gevochten voor zijn aandeel van de koek.” COC, Brandpunt juni 2009)

Om de inhaaloperatie voor de scholenbouw buiten de begroting te houden werd gekozen voor een pps-constructie (publiek private samenwerking). Een consortium rond Fortis (BNB Paribas) werd door de Vlaamse regering geselecteerd om in de komende jaren voor 1 miljard Euro scholen te bouwen. De ironie wil dat de federale regering miljarden moest lenen om Fortis overeind te houden en dat Fortis nu 1 miljard Euro voorschiet om voor de Vlaamse regering scholen te bouwen. Of de Vlaamse overheid op termijn haar voordeel zal doen met deze operatie, zal blijken wanneer de scholen weten hoe groot de “beschikbaarheidsbijdrage” is die ze 30 jaar lang aan het consortium zullen moeten betalen. Maar het staat vast dat de regering Peeters-Van Mechelen-Vandenbroucke hiermee de financiële lasten verschuift naar de generatie die nu op de schoolbanken zit.

Onderwijs in dienst van de economische competitiviteit ?

Hugo Van Droogenbroeck

6



Het Vlaams regeerakkoord 2004-2009 stipuleerde: “Vlaanderen moet verder evolueren naar een ondernemende, innoverende, lerende en creatieve samenleving.” Meer ondernemen was dus een topprioriteit voor de coalitie van CD&V-NVA, Open VLD en Spa-Spirit.

In zijn beleidsnota onderwijs en vorming 2004-2009 stelt minister Vandenbroucke: “Als Vlaanderen wil uitgroeien tot een duurzame kenniseconomie en een inclusieve en lerende samenleving, dan zullen onderwijs en vorming hierin een expliciete opdracht moeten erkennen. We zullen de onderwijs- en vormingsinstellingen dan ook de instrumenten en de ruimte geven om te innoveren en de talent- en competentie-ontwikkeling van alle leerlingen, studenten en cursisten centraal te stellen.” M.a.w. de talent- en competentie-ontwikkeling in het onderwijs staat in functie van de prioriteiten die de Vlaamse regering zich stelt: van Vlaanderen een economische topregio maken.

Vanuit zijn bevoegdheid als minister voor onderwijs én voor werk stelde hij “een betere aansluiting tussen onderwijs en arbeidsmarkt” als eerste speerpunt voor gelijke onderwijskansen voorop. Onderwijskansen heeft in zijn optiek alles te maken met “niet of te laag gekwalificeerd op de arbeidsmarkt komen”.

Op zich een nobele doelstelling, maar knelt daar ook niet tegelijk het schoentje? Wordt de functie van on-



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

derwijs in de samenleving niet eenzijdig in het teken van de voorbereiding op de arbeidsmarkt gesteld?

Competentieagenda: bondgenootschap tussen onderwijs en werk

Vandenbroucke toont zich een gedreven leerling die de onderwijsvisie van de Europese Unie consequent in praktijk brengt: “De voorbije regeerperiode hebben we vanuit de bevoegdheid voor Onderwijs en Werk ook een bondgenootschap tussen onderwijs en werk op poten gezet: de Competentieagenda, die de competenties van onze huidige en toekomstige arbeidskrachten op peil zal brengen of houden. De Competentieagenda werd bij de start in het teken gesteld van de Lissabondoelstellingen van de EU. Tegen 2010 zou de EU ‘de meest concurrerende en dynamische kenniseconomie van de wereld’ worden ‘die in staat is tot duurzame economische groei met meer en betere banen en een hechtere sociale samenhang’. Met iedere realisatie in mijn beleidsdomeinen onderwijs en werk komen deze doelen dichterbij. Daarom hecht ik zoveel belang aan het partnerschap dat we met de Competentieagenda hebben gesmeed. De resultaten die we bereiken zijn tussenstations op weg naar de Lissabondoelstellingen en naar de doorbraken voor 2020 die hier vandaag zijn voorgesteld.” (Vandenbroucke, VIA Atelier Talent, 16 mei 2008)

De competentieagenda bevat 10 prioriteiten die, “over de grenzen van onderwijs, werkgevers- of werkneemersorganisaties heen, de capaciteiten van zowel studenten, werkzoekenden als werknemers moeten erkennen én inzetten.” (...) Voor onderwijs zijn die:

“Een 1ste prioriteit is competenties uitbouwen in het onderwijs. We investeren extra in het begeleiden en verbeteren van studie- en beroepskeuze voor leerlingen. Competenties opdoen via leren en werken is een 2de prioriteit. De sociale partners engageren zich bedrijven te mobiliseren tot een groeipad om jaarlijks 75.000 stages voor leerlingen uit het TSO en BSO en vijfjaarlijks 30.000 stages voor leraren praktijk en techniek op te zetten.

Er komt ook een actieplan zelfstandig ondernemen voor het onderwijs. Al van in het kleuteronderwijs moet zin voor initiatief aandacht krijgen. Meer informatie, een betere sensibilisering en een dialoog en partnerschappen met de Vlaamse ondernemerswereld zijn onderdelen van de nieuwe aanpak.

Sectoren zijn de draaischijven voor competentiebeleid. We zullen ze daarom stimuleren om zich te ontwikkelen tot expertisecentrum voor competentiebeleid binnen hun branche. De expertise gaan we ter beschikking stellen van zowel leerlingen, werkzoekenden als werknemers.” (Vandenbroucke Competentieagenda: totaalaanpak voor talentontwikkeling, 14 mei 2007)

Vandenbroucke wil nog verder gaan: “Sectorconvenants zullen de komende jaren het geschikte monitoring-instrument zijn voor de verwezenlijking van de gezamenlijke doelstellingen van onderwijs en werk. En die moeten concrete, haalbare doelen bevatten, geëvalueerd worden en na afloop de lat weer wat hoger leggen.” (Vandenbroucke, VIA Atelier Talent, mei 2008)

Ondernemend onderwijs

De beleidsnota van Onderwijs en Vorming van 2004-2009 legt de nadruk op “de onlosmakelijke band tussen het promoten en het effectief starten als ondernemer en de doelstelling om meer werkgelegenheid te realiseren” en “het belang van het onderwijs in het stimuleren van ondernemerschap” en legt de medeverantwoordelijkheid voor het stimuleren van ondernemingszin bij onderwijs en vorming. M.a.w. wie in de toekomst werk wil vinden zal zijn job zelf moet scheppen. Hij moet niet verwachten dat de overheid of de bedrijven, nog voor bijkomende werkgelegenheid zullen zorgen. Onderwijs moet onze toekomstige ondernemers ervoor klaar stomen.

Europa zet de toon: “Uit een aantal onderzoeken blijkt dat zo’n twintig procent van de jongeren die in het voortgezet onderwijs bij miniondernemingen betrokken waren na hun opleiding een eigen bedrijf starten. Door ondernemerschapsonderwijs neemt de kans toe dat een jongere als zelfstandig ondernemer een bedrijf start. Ondernemerschap is een kerncompetentie voor iedereen. Het helpt jongeren creatiever en zelfbewuster te worden bij alles wat ze doen en op maatschappelijk verantwoorde wijze te handelen.

In het algemeen hebben de onderwijsautoriteiten maar weinig coherente initiatieven of programma’s in het basisonderwijs geïnitieerd die in het teken staan van het ondernemerschap. Om ondernemerscompetenties de plaats te geven die hen toekomt zijn of worden de nationale onderwijsleerplannen in een aantal lidstaten herzien.” (Mededeling van de Commissie, Ondernemingszin



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

bevorderen door onderwijs en leren, COM(2006) 33 definitief 13.2.2006).

Ook hier toont Vandenbroucke zich een goede leerling in de Europese klas:

"In het Groenboek over Ondernemerschap in Europa stelt men dat "Onderwijs en opleiding moeten bijdragen tot het aanmoedigen van ondernemerschap door de juiste mentaliteit, de kennis over loopbaanmogelijkheden als ondernemer en de vaardigheden te stimuleren." (...)

Jongeren sneller vertrouwd maken met wat ondernemerschap inhoudt, kan hen aanzetten een loopbaan als ondernemer uit te bouwen. "Entrepreneurship" werd in 2005 door de Europese Commissie opgenomen als een van de kerncompetenties voor levenslang leren om een dynamische kenniseconomie na te streven. De Europese Onderwijsraad definieerde 8 sleutelcompetenties: één daarvan was "ondernemingszin".

"Ondernemingszin kan wel aanzien worden als een minimumvoorwaarde om ondernemerscompetenties te ontwikkelen. Ondernemingszin vormt een eerste stap om te komen tot meer ondernemerschap. Hiermee verwijzen we naar een bewuste oriëntatie naar het opzetten van een onderneming om aan de eigen ondernemingszin gestalte te geven. We willen uiteindelijk dat meer mensen een eigen zaak uitbouwen, een onderneming starten.

Het is dus zowel belangrijk voor kleuter, lager, secundair als hoger onderwijs dat er een dosis ondernemingszin in het onderwijs wordt bijgebracht. Deze competentie zit nu reeds verweven in de onderwijsdoelen en eindtermen." (Vandenbroucke, Beleidskader ondernemend onderwijs, 17 mei 2007)

"Dit werkjaar werken we aan een ondernemerschapstoets. Dit instrument moet leerkrachten bewust maken dat ze in tal van onderwijsactiviteiten ondernemend (kunnen) bezig zijn." (Vandenbroucke, Beleidsbrief onderwijs en vorming 2008-2009)

Accent op Talent: inspiratiebron voor Vandenbroucke

Voor de toepassing van de Europese Lissabonstrategie gaat Vandenbroucke te rade bij Accent op Talent. Deze commissie van de Koning Boudewijnstichting, werd in 2000 op vraag van de toenmalige minister van onderwijs Marleen Van de Poorten opgericht. Oorspronkelijk was de bedoeling voorstellen te formuleren voor de herwaardering van technische op-

leidingen en beroepen. In haar eerste rapport gaat de commissie echter verder: *"Het totale systeem van onderwijs en vorming moet in een nieuwe toekomstvisie betrokken worden. Het rapport doet dus verregaande voorstellen en pleit voor een integrale, veelomvattende vernieuwing."* De commissie werd voorgezeten door Urbain Van Deurzen, toenmalig ondervoorzitter van het VBO (Verbond Belgische Ondernemingen) en voorzitter van de Vlaamse patroonsorganisatie VOKA, die *"met een niet aflatende drive de commissie heeft gestimuleerd het hier-en-nu te overstijgen."* (Accent op talent, Een geïntegreerde visie op leren en werken, november 2002).

Vandenbroucke: *"Het (tweede) rapport 'Accent op talent. Een agenda voor vernieuwing' (december 2004) was een belangrijke inspiratiebron voor mijn beleid. Al heel wat ideeën in de Beleidsnota onderwijs en vorming 2004-2009 (kwamen) uit dat rapport. Verwacht (wordt) dat die ideeën ook in beleid zouden worden omgezet. (...) U hebt gezaaid. Ik heb de plantjes besproeid, bemest en het onkruid gewied. En ik wil ze behoeden voor de stormen die kunnen opsteken."* (Vandenbroucke, Slim blijven investeren in sterk onderwijs, 13 mei 2009)

"Accent op Talent en nadien de proeftuinen hebben dus heel wat in beweging gebracht. De Vlaamse Regering heeft TOS 21 in het leven geroepen, Techniek op School in de 21ste eeuw. Dat project wil de interesse voor techniek aanwakkeren. TOS 21 heeft een leerlijn ontwikkeld voor techniek en technologie voor alle leerlingen van 2,5 tot 18 jaar. Op basis daarvan zijn de eindtermen voor techniek in de basisschool en de 1ste graad secundair aangepast, die over twee schooljaren in voege gaan. Intussen doen zeventien scholen daarmee al ervaring op." (Idem)

Na vijf jaar werking maakt Accent op Talent zelf de balans op: *"De impact van het gedachtegoed van Accent op Talent op het Vlaamse onderwijs is onmiskenbaar. De meeste aspecten van de acht strategische ontwikkelingsassen over het onderwijssysteem zijn terug te vinden in beleidsnota's. Sommige daarvan hebben ook reeds hun weg gevonden naar regelgeving en convenanten die operationeel zijn geworden en/of voor de komende jaren in het vooruitzicht worden gesteld."*

Accent op Talent heeft binnen de onderwijswereld een positieve dynamiek op gang gebracht waardoor onderwijskundige thema's, die niet langer dan een paar jaar terug eerder gevoelig lagen, nu wel in brede kring bespreekbaar zijn geworden en ook her en der worden ingevoerd. Voorbeelden zijn thema's als de leraar die competenties bij-



een terugblik op vijf jaar onderwijsbeleid

brengt (en niet louter kennis overdraagt), samenwerking tussen scholen en bedrijven, overstijgen van de onderwijsvormen, professionalisering van het schoolmanagement, taakdifferentiatie van leraren, samenwerking over de onderwijsnetten heen, bijdrage van het onderwijs tot ondernemerschap, meer techniek voor alle jongeren, enz.

Het pleidooi van Accent op Talent voor meer samenwerking tussen onderwijs en bedrijfsleven is niet in dovemansoren gevallen. Scholen staan opener naar samenwerking met andere actoren en zoeken steeds meer samenwerkingsmogelijkheden met het bedrijfsleven: zowel met individuele bedrijven als met bedrijfsverenigingen (VOKA, VKW, UNIZO, sectorfederaties, ...), de VDAB en intermediaire organisaties zoals de RTC's en RESOC's. Ook het aantal scholen en leerlingen betrokken bij ondernemerschapsonderwijs blijft toenemen." (Accent op Talent, Vijf jaar Accent op Talent, Een eerste balans, mei 2008)

Waarom willen bedrijven met scholen samenwerken?

In de Commissie Accent op Talent vindt het patroonaar er geen doekjes om:

"Ondernemingen hebben als primair doel om winst te maken. Samenwerking met derden - scholen of anderen - is er dan ook voor bedrijven in de eerste plaats op gericht om die doelstelling te helpen realiseren, op korte of lange termijn. In de praktijk blijken ondernemingen met scholen te willen samenwerken omwille van een of meer van de volgende argumenten: - verhogen van het imago en de kennis over het bedrijfsleven - zorgen voor een bredere rekruteringsbasis - beter opgeleide afgestudeerden kunnen aanwerven - bevorderen van de professionele ontwikkeling van de eigen medewerkers - optimaliseren van de bedrijfsinterne vorming - de eigen organisatie beter doen functioneren - concreet gestalte geven aan het maatschappelijk engagement." (Accent op Talent, Leren van elkaar. Samenwerking tussen scholen en bedrijven, 2006)

Op welke gebieden willen bedrijven met scholen samenwerken?

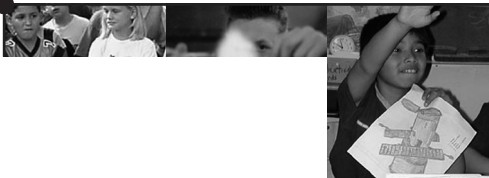
Accent op Talent somt volgende mogelijkheden op:
"- Kwaliteitsverbetering van de opleidingsprogramma's o.a. het ontwikkelen van lessenspakketten en nieuwe programma's. - Ondersteuning van het pedagogisch proces o.a. deelnemen aan jury en panels, praktijkexamens; een

virtueel aanwervingsgesprek voeren; projectonderwijs; mini- en virtuele ondernemingen; attitudes van leerlingen ontwikkelen; hulp verlenen bij studiebegeleiding van jongeren. - Leerlingen in contact brengen met het werkveld, o.a. door gastlessen en voordrachten, bedrijfssimulaties, doe-activiteiten in bedrijven, stages, trajecten met duaal leren. - Begeleiding bij studie- en beroepskeuze o.a. verduidelijken van verwachtingen van ondernemingen, hulp bij de studieoriëntatie, gezamenlijke public relations voeren. - Competentieontwikkeling van schoolmedewerkers o.a. stages en bijscholing voor leraren organiseren; leraren betrekken bij rekruteringen in het bedrijfsleven; gezamenlijke bijscholingen organiseren. - Beter management en bestuur van scholen en bedrijven o.a. peterschapsformules, participatie van bedrijfsmensen in bestuurs-, advies- en overlegorganen, hulp bij opzetten van systemen van kwaliteitszorg en bij organisatieveranderingen." (Accent op Talent, Vijf jaar Accent op Talent, een eerste balans, mei 2008)

Wanneer dit gerealiseerd wordt verliest onderwijs zijn autonomie en verwordt het tot een instrument in dienst van het bedrijfsleven.

Vandenbroucke onderkent deze kritiek: "Betekent het uitwerken van zo'n geïntegreerd beleid dat we onderwijs en vorming louter als een instrument voor de werkgelegenheid zien? Allerm minst. Onderwijs en vorming moeten jongeren en volwassenen een brede waaier aan competenties aanreiken waarmee ze ook het dagelijkse leven aankunnen en hun weg in de samenleving vinden, en zowel hun persoonlijkheid als hun sociale verantwoordelijkheid kunnen ontwikkelen. Onderwijs en vorming moeten mensen ook aanzetten tot wetenschappelijke nieuwsgierigheid, creativiteit en innovatie." (Vandenbroucke, Beleidsnota onderwijs en vorming 2004-2009)

Wellicht is het niet de bedoeling van de minister zo ver te gaan in het ondergeschikt maken van het onderwijs aan het bedrijfsleven en wil hij de kool én de geit sparen. Maar een democratisch en emanciperend concept van het onderwijs valt nu eenmaal niet te rijmen met een economisch utilitaristische visie op het onderwijs.



Nationale onderwijsstaking in Duitsland van 15 tot 19 juni

***Een kwart miljoen
scholieren, studenten
en leerkrachten
eisen meer middelen
en meer kwaliteit***

Over de hele Duitse Bondsrepubliek ging van 15 tot 19 juni de reeds lang geplande nationale onderwijsstaking door. Scholieren, studenten, leerkrachten, hogeschooldocenten en universiteitsprofessoren namen eraan deel. De acties werden op touw gezet door studentenorganisaties, scholierencomités en door de leraarsvakbond GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft). Op de persconferentie van 12 juni in Berlijn waar de organisatoren de eisen toelichtten was ook de leider van de vakbond van de dienstensector ver.di, Frank Bsirske, aanwezig, die zich, ook in naam van de nationale overkoepelende vakbond DGB (Deutsche Gewerkschaftsbund; Vereniging van Duitse vakbonden), ten volle achter de eisen stelde.

Eisen

De eisen zijn o.a. het aanstellen van meer leraars, het verbeteren van de arbeidsvoorwaarden voor personeelsleden en studenten en meer investeringen in de infrastructuur van de scholen.

Een andere eis is het scheppen van voldoende opleidingsplaatsen in bedrijven voor scholieren die een technische vorming volgen. Duitsland





ationale onderwijsstaking in Duitsland van 15 tot 19 juni

kent een uitgebreid systeem van “deeltijds leren en deeltijds werken” waarbij een degelijke stageplaats cruciaal is. Door de economische crisis neemt het tekort aan stageplaatsen nog toe. Onderzoekers van het ‘Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)’ (Nationaal Instituut voor Beroepsopleiding) houden rekening met een verdere verscherping van de toestand op deze ‘Ausbildungsmarkt’, de markt die opleidingsplaatsen ter beschikking stelt aan scholieren die arbeidsmarktgerichte studierichtingen volgen. Voor de herfst voorzien ze in de bedrijven en de administratie 50.000 minder nieuwe leercontracten dan vorig jaar. Ter compensatie eist het instituut het tijdelijk ter beschikking stellen van 40.000 bijkomende opleidingsplaatsen buiten de bedrijven door een programma van de nationale staat samen met de deelstaten. In totaal zijn er 1,5 miljoen jongeren die geen afgesloten beroepsopleiding hebben omdat ze niet aan een opleidingsplaats geraken. Velen van hen zijn kinderen van immigranten.

Een andere, opmerkelijke, eis is het bij elkaar houden van de leerlingen tot aan de “10de klas”, d.w.z. tot op de leeftijd van 15-16 jaar (gerekend wordt vanaf het eerste leerjaar van de lagere school). Nergens in Europa moeten jongeren zoals in Duitsland zo vroeg - op de leeftijd van 10 à 12 jaar - een keuze maken tussen hiërarchisch gerangschikte onderwijsvormen: het gymnasium (voorbereidend op hoger onderwijs), technisch onderwijs en het “duaal leren” (bij ons “deeltijds leren en deeltijds werken” genoemd). De leraarsvakbond GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft; Vakbond voor Opvoeding en Wetenschap) eist al sinds lang de afschaffing van dit driedelige schoolsysteem van gymnasium, technisch en (deeltijds) beroepsonderwijs. GEW vraagt ook de intrekking van de verkorting van het gymnasiumcurriculum tot acht jaar. De leraarsvakbond riep in april op zijn congres in Neurenberg de leerkrachten op tot deelname aan de staking.

Steun voor de staking kwam er ook uit de academische wereld. Professor-emeritus Peter Grottian van de ‘Freie Universität Berlin’, riep de docenten op tot deelname aan de staking. Want ook professoren leiden volgens hem onder de McDonaldisering van de leergangen door het Bachelor-Mastersysteem en zouden zelf hun woede tijdens de staking samen met de studenten tot uitdrukking moeten brengen.

Grote mobilisatie

De voorbereiding van de nationale onderwijsstaking liep sinds weken op volle toeren met de vorming in

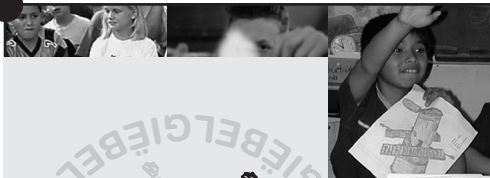
veel scholen van stakingscomités die pamfletten verspreidden en spandoeken ophingen. De rectoren van de Vrije Universiteit en de Technische Universiteit van Berlijn gaven officieel toestemming aan het personeel en de studenten om aan de staking deel te nemen. Dinsdag 9 juni werden aan de TU en de Humboldt Universiteit grote algemene studentenvergaderingen gehouden, die ‘live’ met een derde studentenvergadering op de campus in Adlershof (in het zuid-oosten van Berlijn) verbonden waren. Die massale vergaderingen hadden een enorme weerklank. Uit andere landen zouden delegaties activisten naar de stakingsdagen komen..

De organisatoren van de onderwijsstaking hadden op 150.000 deelnemers gerekend. Het werden er met 270.000 bijna dubbel zoveel die de oproepen van schoolcomités, studentenvertegenwoordigingen en vakbonden volgden. In steden als Berlijn (27.000), Stuttgart (15.000) en Hamburg (13.000) waren er grote betogingen, maar ook op veel andere plaatsen waren er protestacties op straat.

Katharina Dahme van de jongerenorganisatie van de linkse partij “Die Linke” uitte in de krant “junge Welt” haar tevredenheid over de weerklank van de staking, niet alleen op straat maar ook in de pers. “Het gros van de media, zelfs de Springer-bladen, berichten positief over de onderwijsstaking. Dat toont hoe gerechtvaardigd onze eisen zijn en hoe verkeerd onderwijsminister Annette Schavan zit, die onze protesten en eisen afdeed als voorbijgestreefd en oude koek”.

Gertrude Bongaerts

Bronnen voor dit artikel: junge Welt, 12 juni 2009, 17 juni 2009, 18 juni 2009, 20 juni 2009



Aantal schoolverlaters zonder diploma of getuigschrift stijgt

Het aantal jongeren dat het Vlaamse leerplichtonderwijs verlaat zonder diploma of getuigschrift, stijgt de jongste jaren systematisch. In 1999 verliet ongeveer 12,3 procent van de leerlingen de school zonder kwalificatie. In 2006 ging het om 14,5 procent. Dat blijkt uit een onderzoek van het **Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen**, in opdracht van de Vlaamse overheid.

Het Steunpunt gebruikte voor het onderzoek de volgende **criteria**. In het ASO, TSO en KSO moeten de leerlingen een diploma van secundair onderwijs behalen. In het BSO moeten de leerlingen geslaagd zijn in het zesde leerjaar. Ook een getuigschrift van deeltijds beroepsonderwijs of van een succesvol afgewerkt leercontract wordt meegeteld.

De onderzoekers bekeken onder meer twee geboortejaren: 1977 en 1984. Ze vergeleken het totale geboortecijfer van die jaren met het aantal meisjes en jongens dat 22 jaar later geen diploma of getuigschrift van het leerplichtonderwijs had. In 1999 hadden 8,9 procent van de meisjes en 14,3 procent van de jongens geboren in 1977 die niet. In 2006 waren die percentages voor de 22-jarigen uit 1984 opgelopen tot respectievelijk 10,5 en 17,6, wat overeenkomt met ruim 9 300 jongeren.

Ook als het Steunpunt de volledige groep van 18- tot 24-jarigen bekijkt, zoals dat in de berekening van de Europese statistieken gebeurt, stelt het vast dat de ongekwalificeerde uitstroom **toegenomen** is: van 11,1 procent in 2001 tot 12,4 procent in 2006.

De vaststellingen van het Steunpunt geven weliswaar een andere trend aan dan de Europese statistieken. Die

tonen sinds een aantal jaren een **daling** van de zogenaamde ongekwalificeerde uitstroom: van 12,5 procent in 2003 naar 10 procent in 2006 en 9,3 procent in 2007.

Vanwaar dan het verschil met de Europese cijfers, die een daling aangeven? Dat komt ondermeer omdat Europa jongeren zonder diploma of getuigschrift die een opleiding volgen (bij deVDAB, in het volwassenenonderwijs of nog in het secundair onderwijs) niet als ongekwalificeerd meetelt. Belangrijk is ook dat het Europese onderzoek een **beperkte steekproef** gehouden heeft, terwijl de resultaten van het Steunpunt Studien en Schoolloopbanen gebaseerd zijn op de volledige Vlaamse bevolking. Volgens het Steunpunt was ook de methode van het Europese onderzoek niet helemaal waterdicht; zo was de vraagstelling niet consistent. Het Europese onderzoek lijkt voorlopig dan ook geen betrouwbare en geldige informatie te geven over ongekwalificeerde uitstroom over een langere periode.

Gedetailleerde cijfers vindt u op www.steunpuntloopbanen.be.

Voor meer uitleg over de gebruikte methodes tijdens het onderzoek kunt u contact opnemen met het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie van de K.U.Leuven:

* Jan Van Damme op 016 32 62 45 en via jan.vandamme@ped.kuleuven.be;

* Georges Van Landeghem op 016 32 61 80 en via georges.vanlandeghem@ped.kuleuven.be.

