

de democratische *school*

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°41, maart 2010 • 3 euro

**Geen besparingen maar investeringen
heeft het onderwijs nodig**



in h o u d

DOSSIER / FINANCIERING ONDERWIJS

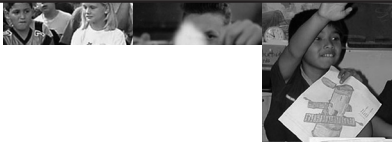
PAGINA 4

COMPETENTIEGERICHT ONDERWIJS

PAGINA 16

ROGER STANDAERT

PAGINA 21



de democratische school

**Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel**

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

e-mail: ovds@democratischeshoel.org

web: www.democratischeshoel.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.

**Aardbeving Haïti
op onze scholen**

**Solidariteit en
mondiale vorming**

Editoriaal



Op 12 januari werd één van de armste landen getroffen door een zware aardbeving. Onmiddellijk na de ramp schoot de wereld wakker: regeringen en NGO's zonden reddingsploegen, medische hulp en voedselhulp, en de gewone burger zamelt geld in. Jouw school was ongetwijfeld ook al het toneel van "hongermaaltijden", "rijsttafels" of "eetfestijnen", van "pannenkoekenslag", "wafelenbak" of "snoepbrochettes"... Van de kleinste ukkie tot de meest slungelachtige puberbink: ze halen het beste uit zichzelf boven om het cijfer op de cheque te verdubbelen.

Cynisch genoeg was een natuurramp van deze omvang nodig opdat de mensheid zich bewust wordt van hoe arm Haïti eigenlijk is. Of daarbij ook vragen worden gesteld naar de reden van die armoede en hoe die vragen beantwoord worden?

Is het soms een "natuurwet" dat Haïti arm is? Kon de schuldenberg niet kwijt gescholden worden zonder de hardvochtige bemiddeling van Moeder Natuur? Ligt het soms in de "aard" van de Haïtianen om "slaaf" of "corrupt" of "fatalistisch" te zijn? Is de Haïtiaanse bodem van nature zo arm dat er geen voedsel genoeg is en Haïti massaal kippen, conserven en rijst moet importeren uit de VS?

De overgrote meerderheid van TV-kanalen en kranten of tijdschriften ontwijkt deze vragen "diplomatisch", en, indien al gesteld, raken de antwoorden zelden de kern van de zaak: Haïti is arm omdat het arm gehouden wordt door het rijke Noorden. Op de eerste plaats treft ex-kolonisator Frankrijk een verpletterende schuld. Ook de Verenigde Staten behoren uiteraard tot de protagonisten van het Haïtiaanse drama. Al meer dan 150 jaar valt de Amerikaanse vloot met de regelmaat van een klok Haïti binnen.

Aan deze schrijnende socio-economische wanverhoudingen kan het onderwijs an sich weliswaar weinig of niets veranderen. Maar het onderwijs kan wel aan diegenen die deze wanverhoudingen ondergaan en/of observeren de nodige bagage bijbrengen om de wereld te begrijpen en om mee te werken aan de zo broodnodige veranderingen. Het onderwijs wordt zo een machtig instrument van collectieve emancipatie, een hefboom om de wereld te begrijpen en rechtvaardiger te maken.

De enquête die Ovds in 2008 organiseerde bij 3000 leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs toonde aan dat ons huidig onderwijs ernstig tekort schiet in het bijbrengen van maatschappelijk relevante kennis. De resultaten deden de vraag rijzen of onze toekomstige burgers wel in staat zijn een correcte inschatting te maken van de ongelijkheid in de economische verhoudingen tussen de landen van het 'Zuiden' en die van het 'Noorden', of om de politiek van ons land op een kritische manier te beoordelen inzake ontwikkelingssamenwerking, buitenlandse handel of buitenlandse politiek.

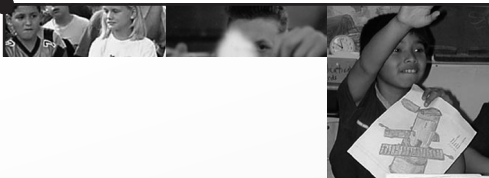
Rampen als de aardbeving in Haïti schuiven de dominante waarden van individueel succes, arrivisme en concurrentie, van direct consumptiegenot tijdelijk opzij om plaats te maken voor een spontane solidariteit en onbaatzuchtige inzet. Dan blijkt dat het jonge volkje op de schoolbanken de wereld niet aanvaardt zoals hij is, dat het de toenemende ongelijkheid tussen het rijke Noorden en het arme Zuiden niet aanvaardt. Maar deze belangeloze inzet wordt maar zelden gevoed door het besef over de achtergronden en mechanismen van het onrecht in de wereld. Zo dreigen de spontane gevoelens van solidariteit om te slaan in defeatisme en machteloosheid: wij kunnen de wereld toch niet veranderen! Om tenslotte over te slaan in apathie en desinteresse: onze hulp komt toch niet bij de hulpbehoevenden!

Daarom is het meer dan ooit nodig dat we daadwerkelijk werk maken van een mondiale vorming op school. Op het einde van het leerplichtonderwijs verwachten we van onze jongeren dat ze wereldburgers zijn

Initiatieven als "Wereldburgerschap op school" (Kleur bekennen) en "Solidaire scholen" (Bevrijde Wereld) reiken de nodige hulpmiddelen aan om kinderen van kleins af aan de nodige bagage mee te geven om uit te groeien tot actieve en kritische wereldburgers. Zij leveren concreet materiaal om op school, in de klas de jongeren de kennis aan te reiken om de stap te zetten naar "materiële, sociale en politieke solidariteit".

Kinderen doen opgroeien tot open, geëngageerde en kritische mensen, met respect voor alle culturen, is een uitdagende taak. Leerkrachten zijn hierbij een belangrijke schakel!

Romy Aerts



**GEEN
BESPARINGEN
MAAR
INVESTERINGEN
HEEFT HET
ONDERWIJS
NODIG**





financiering onderwijs

Leerkrachten en studenten voeren actie tegen besparingen in onderwijs

De Vlaamse regering wil in 2010 72 miljoen en in 2011 142 miljoen Euro besparen in het onderwijs. In totaal gaan daardoor 1400 jobs verloren: 215 in het basisonderwijs, 780 in het secundair onderwijs, 350 in het hoger onderwijs, 50 in het DKO...

Tegen deze besparingen hielden 500 leerkrachten en leerlingen op 3 maart een ludieke actie op de Grote Markt in Mechelen. Deze actie kwam er op initiatief van de personeelsafgevaardigden van de COC (Christelijke Onderwijs Centrale) en met de steun van de directies van 10 katholieke secundaire scholen. Op dinsdag 23 maart organiseerden vakbonden en studentenorganisaties in Leuven een betoging voor meer middelen voor het hoger onderwijs met 500 studenten en docenten.

Onderwijs moet niet opdraaien voor de banken

In haar nieuwsbrief schrijft de COC-delegatie die de protestactie in Mechelen op gang trok: "De besparingen vallen niet uit de lucht. In het verleden hebben de banken zwaar gespeculeerd met uw en ons spaargeld. Toen dat volledig fout dreigde af te lopen heeft de Belgische overheid in 2008-2009 twintig miljard euro in de sector gepompt. Uiteraard moet dat geld van ergens komen. Bovendien heeft de financiële crisis ook naderhand de hele economie aangetast en de werkloosheid sterk doen toenemen. Dat alles heeft grote gevolgen voor het overheidsbudget". Ze wijst er op dat onderwijs in het verleden al te veel heeft ingeleverd, dat het onderwijsbudget relatief (in vergelijking met het BBP) gezakt is, om te besluiten: "Kortom, i.p.v. te bezuinigen en te beknibbelen is juist een serieuze inhaalbeweging nodig in onze sector. Er zijn in het onderwijsveld nog heel wat noden, en het zijn zeker geen luxekwesties".





financiering onderwijs

Onderwijs heeft nood aan nieuwe middelen

In 1999 heeft Ovds op basis van getuigenissen van meer dan 100 leerkrachten een "zwartboek" gemaakt om de vele noden in het onderwijs te beschrijven: op het vlak van werkdruk voor het personeel, de kwaliteit van het onderwijs, het didactisch materiaal, de kosten voor de ouders, de staat van de gebouwen ... Bij het herlezen van dit "zwartboek" valt op hoe actueel de inhoud ervan blijft.

Verre van volledigheid na te streven, beperken we ons hier tot drie domeinen om de huidige noden in het onderwijs aan te geven:

- Renovatie en nieuwbouw van vele honderden scholen. De bestaande wachtlijst in het leerplichtonderwijs bedraagt, volgens de verklaringen van de verantwoordelijken van de netten, ongeveer 4 miljard euro. Bovendien stevenen Brussel, Antwerpen, Gent en wellicht andere steden af op een capaciteitstekort.

- Het Vlaams onderwijs kent een grote sociale ongelijkheid. Om de kansarme leerlingen méér slaagkansen te bieden, zijn ondermeer kleinere klassen in het kleuter- en lager onderwijs nodig. Het Amerikaans STAR-onderzoek (zie verder in dit nummer) toont de impact aan van kleinere klassen (15 leerlingen) in de beginjaren van het lager onderwijs voor het schoolse slagen.

- De Vlaamse regering erkent zelf de financiële noden in het hoger onderwijs door in haar regeerakkoord 10% bijkomende middelen te beloven. In het platform van de betoging van 23 maart in Leuven las men de eis voor 7% van het BBP na [redacted] waarvan 2% naar hoger onderwijs.

Van waar moet het geld voor onderwijs komen?

De Mechelse COC-delegatie geeft in haar nieuwsbrief enkele pistes aan waar de regeringen het geld kunnen vinden om o.a. het onderwijs te herfinancieren.

- Het langer openhouden van de kerncentrales zal Electrabel jaarlijks meer dan 1,2 miljard euro extra(!)

winst opleveren. Het bedrijf betaalde dit jaar geen belastingen en ondertussen keert het dit jaar in volle crisistijd zo maar eventjes 5 miljard euro uit aan zijn aandeelhouders. Mogelijke opbrengst: 1 miljard euro.

- Onze banken kregen vorig jaar miljarden euro's toegestopt. Vandaag maken ze weer volop winst. Alleen al in het tweede kwartaal van 2009 gaat het om meer dan 3 miljard euro. Mogelijke opbrengst: 1 miljard euro.

- Het ACV is reeds langer vragende partij om de grote vermogens te belasten, zoals dat in de omringende landen gebeurt. De krant De Tijd (22 okt. 2009) berekende dat dit 8 miljard euro zou kunnen opbrengen.

- De notionele intrestaftrek kost de overheid jaarlijks ongeveer 2,5 miljard euro. Het creëert in verhouding een verwaarloosbaar aantal jobs. Het gaat hier om pure cadeaus aan de grote bedrijven.

- Professor Pacolet, rekende in Knack (28 okt 2009) uit dat de overheid 20 miljard misloopt door fraude of onvoldoende controle op de belastingen.

- De farmaceutische nijverheid maakt woekerwinsten. Een openbare aanbesteding uitschrijven, zoals in Nederland gebeurt, (het zogenaamde kiwi-model), kan de overheid jaarlijks 2 miljard euro besparen op de gezondheidsfactuur.

Solidariteit over de taalgrens heen

Volgens de voorzitter van de Nieuwe Vlaamse Alliantie, Bart De Wever, verdienen de Franstalige leerkrachten méér dan de Vlaamse. De Vlaams nationalist is zo heilig overtuigd van de "spilzucht van de Walen" dat deze bewering hem vanzelfsprekend lijkt. Ze is nochtans volledig fout. Een eenvoudige vergelijking van de loonbarema's in het Vlaams en in het Frans-talig onderwijs toont dat de lonen van de Vlaamse leerkrachten systematisch hoger liggen. "Een beginnende leerkracht heeft in Vlaanderen een brutosalaris van 22.195 euro per jaar, zijn collega over de taalgrens krijgt 20.198 euro. Aan het einde van zijn carrière verdient een Nederlandstalige leraar 47.775 euro, zijn Franstalige collega krijgt 45.762 euro" (De Standaard, 10 februari 2010)



financiering onderwijs

Het loonverschil is niet het enige en zelfs niet het belangrijkste element dat illustreert dat het Franstalig onderwijs in verhouding krappere bij kas zit. "Per jaar besteedt de Nederlandstalige gemeenschap gemiddeld 7.157 euro aan een leerling. In het Franstalig onderwijs ligt dat gemiddelde op 6.058 euro". (De Standaard, 10 februari 2010).

De voornaamste reden voor de grotere financiële armoede in het Franstalig onderwijs ligt in het mechanisme van de financieringswet die de federale dotaties naar de twee Gemeenschappen en dus naar het Vlaams en Franstalig onderwijs verdeelt. Het Franstalig onderwijs krijgt ongeveer 40% van deze dotaties maar telt méér dan 43% van de leerlingen en de studenten. Het Vlaams onderwijs krijgt 60% van de dotaties en telt minder dan 57% van de leerlingen en studenten. (zie artikel in dit nummer). Als men aanneemt dat het aantal leerlingen een objectief criterium is om de behoeften te bepalen (binnen het Vlaams onderwijs worden scholen ook gesubsidieerd of gefinancierd volgens het aantal leerlingen) is het duidelijk dat hier een bepaalde correctie, ten voordele van het Franstalig onderwijs, noodzakelijk is. Maar de voornaamste correctie op het vlak van de financiering van het onderwijs is de terugkeer naar een globaal onderwijsbudget, Franstalig en Vlaams onderwijs samen, van 7% van het BBP (bruto binnenvlands product). Deze strijd moet door Vlaamse en Franstalige leerkrachten, studenten en ouders samen gevoerd worden.

Tino Delabie

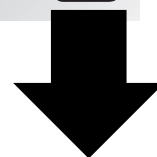
Vergelijking van enkele loonbarema's

Bruto-jaarsalaris aan 100%		
	Vlaams onderwijs	Franstalig onderwijs
Regent of onderwijzer 0 jaren anciënniteit	17.347,42 euro	16.837,91 euro
Regent of onderwijzer 11 jaren anciënniteit	22.770,19 euro	22.114,87 euro
Licentiaat 0 jaren anciënniteit	21.726,55 euro	21.089,48 euro
Licentiaat 11 jaren anciënniteit	29.100,63 euro	28.335,15 euro

De federale dotaties voor het Vlaams en Franstalig onderwijs

Door Tino Delabie

2



Evolutie en verdeling

Het onderwijs is in ons land sinds de staatshervorming van 1988-89 een bevoegdheid van de Gemeenschappen. De Gemeenschappen krijgen hun middelen hoofdzakelijk via voorafnames op federale belastingsontvangsten, met name de BTW en de personenbelasting. Aangezien onderwijs méér dan 75% vertegenwoordigt in de begroting van de Gemeenschappen, bepalen de federale dotaties naar de Gemeenschappen in hoge mate het budget voor het Vlaams en het Franstalig onderwijs. In dit artikel overlopen we de evolutie van de omvang en de verdeling van deze federale dotaties naar de Vlaamse en Franse Gemeenschap. Voor de Duitse Gemeenschap (74.000 inwoners) en dus voor het Duitstalig onderwijs bestaat er een aparte financiële regeling die we hier niet behandelen.



financiering onderwijs

Tabel1: Vergelijking tussen de 2 Gemeenschappen

	Vlaamse Gemeenschap		Franse Gemeenschap		Totaal
Bevolking (1 januari 2007)	6.323.643	60,16 %	4.187.176	39,84 %	10.510.819
Leerlingen (6-17 jaar) in het leerplichtonderwijs Verdeelsleutel "leerlingenaantallen" (Bijzondere Financieringswet)		56,91 %		43,09 %	
Leerlingen kleuteronderwijs	234.530	57,11 %	176.146	42,89 %	410.676
Leerlingen lager onderwijs	415.726	56,88 %	315.133	43,12 %	730.859
Leerlingen secundair onderwijs	457.351	55,09 %	372.804	44,91 %	830.155
Studenten hogescholen	102.367	55,14 %	83.268	44,86 %	185.635
Studenten universiteiten	78.116	53,37 %	68.239	46,63 %	146.355
Opbrengst personenbelasting	20.942.793	65,24 %	11.155.965	34,76 %	32.098.758

Tabel 2: Federale dotaties aan de Gemeenschappen (2009)

	Vlaamse Gemeenschap		Franse Gemeenschap		Totaal
Dotatie "personenbelasting"	3.634.124	65,24 %	1.935.853	34,76 %	5.569.977
Basisbedrag BTW	6.557.736	56,91 %	4.964.879	43,09 %	11.522.615
Bijkomende middelen (Lambermontakkoord)	544.940	65,24 %	290.283	34,76 %	835.223
	203.718	56,91 %	154.235	43,09 %	357.953
Dotatie vreemde studenten en universitaire samenwerking	33.262	33,00 %	67.532	67,00 %	100.794
Dotatie ter compensatie kijk- en luistergeld	529.383	64,32 %	293.608	35,68 %	822.991
Totaal	11.503.163	59,88 %	7.706.390	40,12 %	19.209.553



financiering onderwijs

Vlaamse Gemeenschap staat in voor 60% van de bevolking en 65% van de personenbelasting

Tabel 1 maakt enkele vergelijkingen tussen beide Gemeenschappen. Hierbij wordt het aantal inwoners van de Vlaamse Gemeenschap bepaald door aan de bevolking in het Vlaams Gewest 20% van de bevolking van het Brussels Gewest toe te voegen. De bevolking van de Franse Gemeenschap bestaat uit de bevolking van het Waals Gewest (zonder de inwoners van de Duitse Gemeenschap) plus 80% van de bevolking van het Brussels Gewest. De Brusselse bevolking (de 19 gemeenten) wordt hier dus forfaitair opgesplitst in 20% "Nederlandstaligen" en 80% "Franstaligen". Deze verhouding stemt niet noodzakelijk overeen met de werkelijkheid. De verdeelsleutel 20-80 wordt echter gehanteerd in de Bijzondere Financieringswet (1989) die de financiering van de Gewesten en Gemeenschappen regelt. Zo wordt de verhouding 20-80 voor Brussel gebruikt om het aandeel in de personenbelasting van beide Gemeenschappen te bepalen. We zien in tabel 1 dat de Vlaamse Gemeenschap ongeveer 60% van de bevolking vertegenwoordigt en instaat voor méér dan 65% van de personenbelasting. In Vlaanderen liggen het gemiddelde inkomen en dus de personenbelasting per inwoner hoger dan in Wallonië.

Het Vlaams onderwijs telt minder dan 57% van de leerlingen

De cijfers op de tweede lijn van tabel 1 spelen een belangrijke rol in de Bijzondere Financieringswet, bij de verdeling van de federale dotaties naar de Gemeenschappen. Het gaat om het aandeel leerlingen van 6 tot en met 17 jaar in het leerplichtonderwijs (lager en secundair onderwijs) in Nederlandstalige en Franstalige scholen in ons land. Op 1 februari 2009 telde het Vlaams onderwijs 56,91% van deze leerlingen, het Franstalig onderwijs 43,09%. De jongste jaren bleef deze verhouding nagenoeg onveranderd. In 2006 was de verhouding 56,89% - 43,11%. Het Rekenhof legt deze verhouding vast na controle van de leerlingenaantallen die door de Onderwijsdepartementen zijn doorgegeven.

Hoe komt het dat het Vlaams onderwijs "slechts" 57% van de leerlingen telt terwijl het aandeel van de

Vlaamse Gemeenschap in de bevolking 60% bedraagt. Hiervoor zijn twee redenen. We zagen dat 20% van de bevolking van Brussel forfaitair aan de Vlaamse Gemeenschap werd toegewezen. In het Brussels leerplichtonderwijs zitten echter minder dan 20% van de leerlingen in Vlaamse scholen: 16,75% in het lager onderwijs, 15,07% in het secundair onderwijs (cijfers voor het schooljaar 2006-2007). Globaal zitten er in het Franstalig onderwijs méér leerlingen uit Vlaanderen (bv. uit de "Vlaamse" rand rond Brussel) en uit het buitenland (bv. Frankrijk) dan er in het Vlaams onderwijs leerlingen zitten uit Wallonië of uit het buitenland (bv. Nederland).

De verdeelsleutel van de Bijzondere Financieringswet voor de leerlingenaantallen houdt geen rekening met leerlingen of studenten die ouder zijn dan 18 jaar. Het is bekend dat er in het Franstalig secundair onderwijs relatief méér bissers en dus +18-jarigen zitten dan in het Vlaams secundair onderwijs. In het Vlaams onderwijs gebeurt de selectie door sneller door te verwijzen naar TSO en BSO, terwijl in het Franstalig onderwijs relatief méér gekozen wordt voor overzitten. Dit gegeven verklaart waarom in werkelijkheid geen 43% maar bijna 45% van de leerlingen in het secundair onderwijs op een Franstalige school zitten. We zien dat ook het aandeel van het Franstalig hoger onderwijs (zowel hogescholen als universiteiten) hoger ligt dan 43%. De relatief hogere aanwezigheid van buitenlandse studenten in het Franstalig hoger onderwijs vormt de belangrijkste reden.

Samengevat leren de cijfers ons dat de verdeelsleutel voor de leerlingenaantallen die in de Bijzondere Financieringswet wordt gehanteerd, een zekere overschatting inhoudt voor het Vlaams onderwijs, in vergelijking met het werkelijk aantal leerlingen en studenten.

Het Vlaams onderwijs krijgt 60% van de federale dotaties

Tabel 2 geeft een overzicht van de federale dotaties naar de Gemeenschappen. Op de laatste lijn van tabel 2 zien we dat het aandeel van de Vlaamse en de Franse Gemeenschap ongeveer 60% en 40% bedraagt. Deze verhouding komt - toevallig of niet - nagenoeg overeen met de verhouding van de bevolking in beide Gemeenschappen. Als we deze verhouding echter vergelijken met de verhouding van de leer-



financiering onderwijs

lingenaantallen (zie hoger), blijkt dat het Vlaams onderwijs een groter aandeel van de federale dotaties ontvangt dan zijn aandeel in de leerlingenaantallen. Maar laten we niet vooruitlopen op de conclusies en eerst de verschillende bestanddelen van de federale dotaties overlopen.

De dotatie uit de personenbelasting

Deze dotatie uit de personenbelasting wordt jaarlijks aangepast aan de prijsevolutie en aan de groei van het BBP. De koppeling aan de economische groei dateert echter slechts sinds 2000. Tussen 1989 en 1993 was er geen koppeling aan de evolutie van het BBP, tussen 1994 en 1999 een gedeeltelijke koppeling. Het (gedeeltelijk) ontbreken van deze koppeling verklaart mede waarom het onderwijsbudget in ons land na de communautarisering van 1989 gedurende meer dan 10 jaren relatief (in verhouding tot het BBP) gedaald is.

Deze dotatie wordt verdeeld volgens het aandeel in de personenbelasting van beide Gemeenschappen. De Vlaamse Gemeenschap (Vlaams Gewest + 20% van het Brussels Gewest) staat in voor 65,24% van de personenbelasting en de Franse Gemeenschap (Waals Gewest zonder de Duitstaligen + 80% van het Brussels Gewest) voor 34,76%. Deze verdeling volgens fiscale capaciteit wordt het principe van “le juste retour” genoemd. Aangezien Vlaanderen in verhouding méér bijdraagt tot de personenbelasting dan Wallonië, heeft de Vlaamse Gemeenschap recht op een relatief hoger aandeel van de dotatie uit de personenbelasting. Als men dit principe zou hantieren binnen Vlaanderen, zou het betekenen dat de scholen in Vlaams Brabant beter gefinancierd zouden worden dan in Limburg. In Vlaams Brabant liggen de gemiddelde inkomens immers hoger dan in Limburg en daardoor ook de personenbelasting per inwoner. Niemand zou deze redenering aanvaarden. Maar is het principe van “le juste retour” wel aanvaardbaar als het neerkomt op een betere financiering van Vlaamse tav. Franstalige scholen?

De BTW-middelen

We zien dat het leeuwenaandeel van de federale dotaties voor de Gemeenschappen uit BTW-ontvangsten bestaat. Door het Lambermontakkoord (oktober 2000) onder de paars-groene regering Ver-

hofstadt I en de daaruit voortspruitende wijziging van de Bijzondere Financieringswet (juli 2001) werd het basisbedrag aangevuld door enerzijds tussen 2002 en 2011 een jaarlijks forfaitair bedrag toe te voegen en anderzijds vanaf 2007 de volledige BTW-middelen voor de Gemeenschappen te indexeren met 91% van de reële groei van het BBP (een groei van het BBP met 1% leidt tot een vermeerdering van de BTW-middelen voor de Gemeenschappen met 0,91%). Vóór 2007 werden de BTW-middelen enkel aangepast aan de evolutie van de prijzen en aan de (de)nataliteitsfactor, die rekenig houdt met de evolutie van het aantal jongeren onder de 18 jaar ten opzichte van 1988 (het jaar vóór de communautarisering). Het ontbreken van de koppeling aan de evolutie van het BBP vóór 2007 heeft ervoor gezorgd dat ook dit onderdeel van de financiering van de Gemeenschappen en dus het onderwijsbudget tussen 1989 en 2001 relatief (in verhouding tot het BBP) daalde. Het is pas sinds 2002, met de jaarlijkse forfaitaire verhogingen van de BTW-middelen (198 miljoen Euro in 2002, 148 miljoen in 2003, enz) dat aan de relatieve (in verhouding tot het BBP) daling van de financiering van de Gemeenschappen een einde kwam.

Als verdeelsleutel van het basisbedrag uit de BTW wordt de verdeelsleutel “leerlingenaantallen (6-17-jarigen)” gebruikt. Zoals hoger uitgelegd, brengt deze verdeelsleutel enkel de leerlingen vanaf 6 jaar en jonger dan 18 jaar van het lager en secundair onderwijs in rekening. Op basis van deze verdeelsleutel wordt het basisbedrag van de BTW dus verdeeld in een verhouding van ongeveer 57% (Vlaamse Gemeenschap) - 43% (Franse Gemeenschap).

Voor de bijkomende BTW-middelen, die ten gevolge van het Lambermontakkoord sinds 2002 voor een zekere herfinanciering van de Gemeenschappen zorgden en in 2009 opliepen tot bijna 1,2 miljard Euro, worden er twee verdeelsleutels gebruikt. In 2009 werd 70% van deze bijkomende BTW-middelen verdeeld volgens het aandeel in de personenbelasting (65,25% - /34,75%) en 30% volgens de verdeelsleutel van de leerlingenaantallen (56,91% - 43,09%). Vanaf 2012 zullen deze bijkomende BTW-middelen voor 100% volgens het aandeel in de personenbelasting worden verdeeld (in 2010 voor 80% en in 2011 voor 90%).

We zien dus dat het grootste deel van de BTW-middelen wordt verdeeld volgens een criterium dat



financiering onderwijs

rekening houdt met de reële behoeften, namelijk het aantal leerlingen maar dat een alsnog beperkt maar groeiend deel van de BTW-middelen volgens het principe van “le juste retour” worden verdeeld.

Dotatie buitenlandse studenten

In vergelijking met de dotaties uit de personenbelasting en de BTW-middelen gaat het hier om een relatief beperkt bedrag, ongeveer 100 miljoen Euro, dat ten laste komt van de wetenschapsuitgaven van de federale overheid. Dit bedrag wordt enkel aangepast aan de evolutie van de prijzenindex, niet aan de groei van het BBP. Het groot aandeel van de Franse Gemeenschap komt overeen met het relatief hoger aantal buitenlandse studenten in het Franstalig hoger onderwijs.

Dotatie kijk- en luistergeld

Door het Lambermontakkoord (oktober 2000) en de wijziging van de Bijzondere Financieringswet (juli 2001) werd het kijk- en luistergeld een bevoegdheid van de Gewesten in plaats van de Gemeenschappen. Als compensatie kregen de Gemeenschappen een federale dotatie (vanuit de personenbelasting) waarvan de omvang overeen kwam met de gemiddelde netto-ontvangsten van het kijk- en luistergeld tussen 1999 en 2001. Deze dotatie wordt enkel aangepast aan de evolutie van de prijzenindex.

Voor de volledigheid vermelden we dat de Gewesten hun dotatie uit de personenbelasting verminderd zagen omdat zij vanaf 2002 konden genieten van de opbrengst van het kijk- en luistergeld maar dat de Gewesten het kijk- en luistergeld sindsdien volledig (Vlaanderen) of gedeeltelijk (Brussel, Wallonië) hebben afgeschaft.

Is de verdeling van de federale dotaties aan de Gemeenschappen rechtvaardig?

Op basis van de cijfers uit de tabellen 1 en 2 kunnen we ons de vraag stellen of de huidige verdeling van de federale dotaties aan de Gemeenschappen rechtvaardig is. Als we ervan uitgaan dat het aantal leer-

lingen en studenten een objectief criterium is om de financieringsbehoeften van het onderwijs te bepalen, moeten we stellen dat de verdeelsleutel leerlingenaantallen (6-17-jarigen) daaraan in hoge mate tegemoet komt. In hoge mate, maar niet volledig, want we hebben gezien dat het werkelijk aandeel van het Franstalig onderwijs in de leerlingenaantallen hoger ligt dan de officiële verdeelsleutel van 43,09 %.

Een deel van de federale dotaties aan de Gemeenschappen, namelijk de dotatie uit de personenbelasting en een (groeiend) deel uit de BTW-middelen wordt echter verdeeld volgens de verdeelsleutel van de fiscale capaciteit. Het eindresultaat is dat de Vlaamse Gemeenschap ongeveer 60% van de federale dotaties in de wacht sleept. Volgens het meer objectieve criterium van de officiële verdeelsleutel leerlingenaantallen (6-17-jarigen) zou de Vlaamse Gemeenschap op 57% recht hebben. Een verschil van 3 procentpunten op een totale dotatie van 19,2 miljard Euro komt neer op 576 miljoen Euro. Als we ervan uitgaan dat de begroting van de Gemeenschappen voor 75% besteed wordt aan onderwijs, zou dit betekenen dat een verdeelsleutel 57 % - 43 % voor het Franstalig onderwijs 432 miljoen Euro extra zou opleveren en voor het Vlaams onderwijs eenzelfde bedrag minder.

Waarom staat het Vlaams onderwijs er financieel beter voor dan het Franstalig onderwijs?

Ongetwijfeld gaat het hier om een ruwe berekening maar het bedrag is te groot om er niet bij stil te staan. In het Vlaanderen van vandaag klinkt het als vloeken in de kerk, maar de feiten spreken voor zich: de huidige verdeling van de federale dotaties benadeelt het Franstalig en bevoordeelt het Vlaams onderwijs. Het is deze communautaire scheeftrekking die grotendeels verklaart waarom het Vlaams onderwijs vandaag in betere financiële papieren zit dan het Franstalig onderwijs. Vandaag liggen de uitgaven per leerling in het Vlaams basisonderwijs 22% hoger dan in het Franstalig basisonderwijs en in het Vlaams secundair onderwijs 19% hoger dan in het Franstalig secundair onderwijs. Om het even welke indicator men hanteert, het Vlaams onderwijs staat er beter voor: een betere omkadering (meer leerkrachten voor een zelfde aantal leerlingen), meer werkingsmiddelen per leerling, hogere lonen voor het personeel ... om nog



financiering onderwijs

te zwijgen over de staat van de gebouwen. Dit verschil is het meest zichtbaar en voelbaar in de Brusselse scholen.

Er is nog een andere reden waarom de Vlaamse scholen beter gefinancierd zijn dan de Franstalige. Vanaf het begin van de communautarisering is er een belangrijke overdracht geweest van het Vlaams Gewest naar de Vlaamse Gemeenschap. Technisch is deze overdracht geen probleem omdat het Vlaams Gewest en de Vlaamse Gemeenschap gefusioneerd zijn. Vanuit het Waals Gewest (en het Brussels Gewest) zijn er ook overdrachten naar de Franse Gemeenschap maar op veel kleinere schaal. In deze kwestie speelt vooral het feit dat het rijkere Vlaamse Gewest zich gemakkelijker kan veroorloven een deel van zijn middelen over te hevelen naar onderwijs.

De federale dotaties voor onderwijs moeten 7% van het BBP bedragen

Uit het voorgaande zou de lezer misschien kunnen afleiden dat we ons tevreden stellen met een vermin-

dering van het Vlaams onderwijsbudget in de orde-grootte van 432 miljoen Euro, ten voordele van het Franstalig onderwijs. Het Vlaams onderwijs mag dan relatief beter gefinancierd zijn dan het Franstalige, het betekent niet dat er geen grote financiële noden zijn. Denk maar aan de lange wachtlijsten van de bouw-dossiers, de te grote klassen in het basisonderwijs, de hoge schoolkosten voor studenten en voor leerlingen in sommige studierichtingen van het secundair onderwijs, enz.

We hebben gezien dat de federale dotaties aan de Gemeenschappen sinds de communautarisering van 1989 minstens 13 jaar relatief gedaald zijn (in verhouding tot het BBP). Komt daarbij dat het initieel bedrag in 1989 werd vastgelegd na een decennium van zware besparingen in het onderwijs. Om het huidige onderwijsbudget opnieuw te verhogen tot het niveau van 1980, namelijk 7% van het BBP, moet er minstens één procentpunt van het BBP bijkomen, tzt. 3,4 miljard Euro. Zelfs na de correctie ten voordele van het Franstalig onderwijs, zou ook het Vlaams onderwijs dan beduidend méér middelen ontvangen dan vandaag.

Tino Delabie

Bronnen:

Voor de cijfers rond de leerlingenaantallen maakten we gebruik van de officiële statistieken van de Departementen Onderwijs.

Voor de cijfers van de dotaties naar de Gemeenschappen maakten we gebruik van het artikel "Bijzondere Financieringswet in een notendop (met een illustratie voor het jaar 2009)", verschenen in het Documentatieblad van de Federale Overheidsdienst Financiën, 2de kwartaal 2009. De auteurs zijn Koen Algoed (HuBrussel en Vives KULeuven) en Wim Van den Bossche (Vlaams Ministerie van Financiën en Begroting).





Kleinere klassen hebben een positief effect op het slagen op school

Door Nico Hirtt

3

De opmerkelijke resultaten van het STAR-onderzoek (VS)

De meeste leerkrachten zijn ervan overtuigd dat hun leerlingen beter werken in niet al te volle klassen. Een te kleine klas, minder dan 10 leerlingen bv., heeft weliswaar ook haar nadelen: soms te weinig respons vanuit de leerlingen en te weinig uitwisseling tussen de leerlingen. Maar in een klas met méér dan 25 leerlingen wordt het meestal erg moeilijk om te werken.

Toch hoort men ook stemmen die beweren dat het aantal leerlingen per klas nauwelijks een impact heeft op de kwaliteit van het onderwijs. Is deze stelling begrijpelijk - maar weinig geloofwaardig - in de mond van politici die bezuinigingen willen rechtvaardigen, ze wordt verontrustender als ermee wordt gezwaaid door onderwijswetenschappers of zelfs door militanten van pedagogische bewegingen. De essentie, wordt dan gezegd, bestaat niet in een reductie van de grootte van de klas, maar in een vernieuwing van onze pedagogische praktijk. Anderen zijn genuanceerder en zeggen dat het terugbrengen van het aantal kinderen

per klas doeltreffend kan zijn, op voorwaarde dat ze gepaard gaat met pedagogische vernieuwing. De consensus lijkt zich toe te spitsen op het punt dat één punt: zonder aanpassing van de pedagogische praktijk, werkt het simpel terugschroeven van het aantal leerlingen niet of nauwelijks.

Deze opvatting wordt echter tegengesproken door de resultaten van een grootschalig Amerikaans onderzoek uitgevoerd in de jaren 80 en 90: het programma "STAR" (Student-Teacher Achievement Ratio). Dit onderzoeksprogramma volgde de evolutie van de resultaten en de schoolloopbaan van 11.600 leerlingen uit 79 scholen, die in 1985 startten in de Kindergarten (de derde kleuterklas) in de staat Tennessee. In elke deelnemende school deelde het Onderwijsdepartement van Tennessee op willekeurige wijze leerlingen en leerkrachten in over drie soorten klassen: kleine klassen (13 tot 17 leerlingen), normale klassen (22 tot 25 leerlingen) en klassen van normale omvang met hulpleerkracht (eveneens 22 tot 25 leerlingen). De leerlingen bleven, zo mogelijk, vier jaar lang in hetzelfde type klas (van de Kindergarten tot en met Grade 3, het 3de jaar lager onderwijs). Vanaf het 4de jaar lager onderwijs werden de klassen gemengd. Elk jaar werden de resultaten van de kinderen bijgehouden via gestandaardiseerde toetsen leesvaardigheid en wiskunde.

Er bestaat een omvangrijke wetenschappelijke literatuur op basis van dit STAR-onderzoek. In essentie toont het STAR-onderzoek aan dat de resultaten van de leerlingen uit kleine klassen systematisch die van de leerlingen uit de "normale" klassen, met of zonder hulpleerkracht, overtreffen. Deze vaststelling geldt voor alle geografische gebieden en voor alle leerjaren. Binnen het bestek van dit artikel kunnen we niet alle belangrijke resultaten citeren.

Als voorbeeld volgt hier een tabel waar de onderzoekers Finn en Achilles berekenden hoeveel de gemiddelde voorsprong bedraagt van leerlingen die vier jaar les kregen in kleine klassen, ten opzichte van leerlingen in normale klassen. Deze voorsprong wordt uitgedrukt in studiem maanden of -jaren. Volgende tabel toont deze voorsprong (in aantal maanden of jaren) op het ogenblik dat deze leerlingen in Grade 4 (4de leerjaar), Grade 6 (6de leerjaar) en Grade 8 (overeenstemmend met ons 2de jaar secundair onderwijs) zaten [FINN 1999].



financiering onderwijs

Voordeel op middellange termijn van 4 jaren verblijf in kleine klassen (uitgedrukt in niveau-equivalenten)

	Grade 4	Grade 6	Grade 8
Wiskunde	5,9 maanden	8,4 maanden	1 jaar en 1 maand
Leesvaardigheid	9,1 maanden	9,2 maanden	1 jaar en 2 maanden
Wetenschappen	7,6 maanden	6,7 maanden	1 jaar en 1 maand

De resultaten zijn opmerkelijk want ze tonen dat het voordeel van vier beginjaren in kleine klassen van jaar tot jaar groeit. In Grade 8 (wat overeenkomt met ons 2de jaar secundair onderwijs) hebben de leerlingen die vier jaar in kleine klassen hebben doorgebracht, méér dan een jaar voorsprong op leerlingen uit normale klassen! En dit zowel voor wiskunde als voor leesvaardigheid en wetenschappen.

Bovenstaande cijfers betreffen leerlingen die vier jaar lang in kleine klassen doorbrachten. Leerlingen die slechts twee of drie jaar in kleine klassen zaten, vertonen minder voorsprong, maar deze is nog steeds statistisch significant, tenminste tot Grade 8. Vanaf Grade 9 werd daarentegen vastgesteld dat de voorsprong van deze leerlingen stilaan verdween. Deze laatste vaststelling werd door sommige auteurs aangegrepen om de impact van de conclusies van STAR te minimaliseren.

In 1997 vond Jayne Boyd-Zaharias de verklaring voor deze ogenschijnlijke anomalie. Hij stelde vast dat het aantal leerlingen van het [rooster] onderzoek, die gevolgd werden, van jaar tot jaar leek te slinken. Door intensieve prospectie slaagde Jayne Boyd-Zaharias erin de ontbrekende leerlingen op te sporen. Het betrof voornamelijk leerlingen die hadden afgehaakt of leerlingen met één of meerdere jaren onderwijsachterstand. Jayne Boyd-Zaharias kon aantonen dat er bij leerlingen uit de groep "kleine klassen" in verhouding veel minder zittenblijvers waren. Gedurende het schooljaar 1995-96 (tien jaar na het begin van het onderzoek) telde men in het district Nashville-Davidson 43,5% leerlingen met achterstand onder degenen met initieel onderwijs in "normale klassen", terwijl er in de groep "kleine klassen" slechts 16,7%

leerlingen achterstand hadden! Twee jaar voordien bedroegen deze percentages respectievelijk 11,6% en 7,5%. Met andere woorden, bij de overgang van Grade 8 naar Grade 9 en 10 zet de schoolachterstand van de zwakste leerlingen zich om in een explosie van het aantal zittenblijvers. De ogenschijnlijke vermindering van het positieve effect van de kleine klassen, waargenomen als men enkel de leerlingen zonder schoolse vertraging observeerde, verhulde in feite een enorme ongelijkheid: de helft van de leerlingen uit de "normale klassen" waren reeds uit de statistieken verdwenen wegens schoolse vertraging of afhaken.

Jayne Boyd-Zaharias kreeg ook toegang tot de resultaten van de evaluaties door de leraren van een district dat deelgenomen had aan het STAR-onderzoek. Voor het jaar 1994-95, alle klassen bij elkaar (met leerlingen met of zonder schoolse vertraging), behalen de leerlingen die hun eerste jaren in kleine klassen doorbrachten voor Engels een gemiddeld resultaat van 76,1 op 100 terwijl de leerlingen uit normale klassen 63,6 scoren. Hetzelfde verschil blijkt voor wiskunde : 73,5 tegen 62,5; en ook voor Wetenschappen : 74,6 tegen 64.

In de VS is inschrijven voor een cursus vreemde taal in de eindjaren van het secundair onderwijs facultatief. Die keuze is uiteraard sterk gerelateerd aan de algemene academische prestaties van de leerlingen. Jayne Boyd-Zaharias toonde aan dat in het schooljaar 1994-1995, voor het geheel van de leerlingen van grade 9 van het district Nashville-Davidson, 52,7% van de leerlingen van de groep "kleine klassen" een vreemde taal hadden gekozen, tegen 30,5% van de leerlingen uit "normale klassen".



financiering onderwijs

Nog signifikanter zijn de resultaten betreffende het afhaken. Volgens de cijfers uit het district Pickett & Fentress bedraagt het aantal leerlingen die de school opgegeven hebben, uit de school gezet zijn of in de gevangenis zitten, 8,5% in de groep “normale klassen” tegenover 1,8% uit de groep “kleine klassen”(schooljaar 95-96).

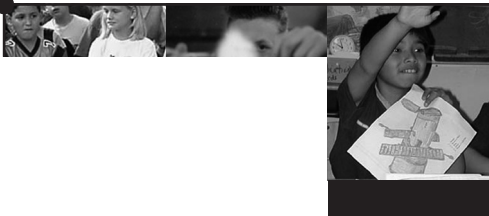
In Nashville-Davidson, kreeg Jayne Boyd-Zaharias inzage in het aantal geschorste dagen bekomen voor beide groepen. In Grade 10 was dit: 32 dagen voor 100 leerlingen uit de groep “kleine klassen” tegenover 62 dagen voor 100 leerlingen in de groep “normale klassen”. Ook het aantal dagen afwezigheid van de leerlingen op de middelbare school lijkt beïnvloed door de grootte van de klas waarin ze zaten bij het begin van de lagere school.

Deze winst op lange termijn vormt een van de belangrijkste lessen uit het STAR-onderzoek. Nieuwe gegevens bevestigen deze conclusies. De studenten uit het STAR-onderzoek die in hun schoolloopbaan geen vertraging opliepen, rondde in het voorjaar van 1998 hun studies aan de High School (het Amerikaanse equivalent voor ons hoger secundair onderwijs) af. In april 1999 brachten Alan Krueger en Diane Whitmore de eerste resultaten uit van een onderzoek naar het aantal deelnemers bij deze studenten aan de ingangsexamens van de eerste cyclus van het post-secundair onderwijs, het College (ACT en SAT-testen). Onder de studenten die hun eerste jaar doorbrachten in kleine klassen, namen 43,7% deel aan de ACT of SAT-toets, tegenover 40% van de studenten die tijdens het eerste jaar in normale klassen van het STAR-programma zaten. Voor zwarte studenten blijkt het verschil méér uitgesproken: 40,2% deelname aan de ACT of SAT-toets als ze uit een “kleine klas” kwamen, tegenover 31,7% bij hen die begonnen waren in een normale klas. Het feit alleen dat men in een kleine klas had gezeten in plaats van in een normale klas (in de eerste klas die deelgenomen heeft aan het STAR-onderzoek) volstond om de kloof tussen blanken en zwarte,

inzake deelname aan het ingangsexamen voor het College, met maar liefst 54% te dichten, en dat 12 jaar later! Daarbij hoort opgemerkt te worden dat, ondanks het proportioneel grotere aantal studenten uit kleine klassen bij de ACT of SAT-toetsen, hun gemiddelde resultaten dezelfde waren als die van normale klassen. Hieruit kan men dus concluderen dat de vrees dat een ruimere deelname zou resulteren in een daling van het gemiddelde, ongegrond is. Met andere woorden, het gaat hier niet simpelweg om het effect van aanmoediging tot deelname aan de toets. [Krueger 1998]

Nico Hirtt





Nogmaals over het competentiegericht onderwijs

Antwoord op enkele reacties naar aanleiding van ons dossier (DS 39)

Het competentiegericht onderwijs is klaarblijkelijk een gevoelig onderwerp. De discussiebijeenkomst die we er aan besteed hebben op 23 januari 2010 was een succes. Het dossier waarvan we uitgegaan zijn (De Democratische School, nr. 39, september 2009) heeft ons vele reacties opgeleverd. Het merendeel daarvan is zeer positief. Het dossier werd trouwens vermeld of overgenomen op talrijke gespecialiseerde websites op het gebied van onderwijs (syndicale organisaties, pedagogische bewegingen, ...), in België, Frankrijk, Spanje, Portugal en Italië. Maar enkele personen hebben ook kritieken geformuleerd die onze aandacht verdienen.

De belangrijkste opmerkingen waren de volgende:

- * Het feit dat de werkgevers pleiten voor de ontwikkeling van competenties betekent niet dat er een soort geheime verstandhouding is met de pedagogie van het competentiegericht onderwijs.

- * Het discours over het competentiegericht onderwijs, zoals het geformuleerd is in de documenten van het Franstalig onderwijs (in België), is van humanistische inspiratie en helemaal niet productivistisch.

- * Moet men elke afstemming van de school op de wereld van de arbeid weigeren ? Men moet toch competente arbeidskrachten vormen !

- * Als het niet via competentiegericht onderwijs is, hoe gaan leerlingen dan hun kennis oefenen en hoe gaat men hun vermogen nagaan om ze in praktijk te brengen ?

- * Deze frontale aanval van Ovds (Oproep voor een democratische school) tegen de "pedagogische mystificatie" riskeert te schaden aan de noodzakelijke pedagogische vernieuwing.





nogmaals over het competentiegericht onderwijs

Enkele verduidelijkingen die op 23 januari aangebracht werden.

Om te beginnen wensen wij te benadrukken dat we de bezorgdheid delen van degenen die de bovenstaande opmerkingen formuleren: de wil om te vechten voor de broodnodige democratisering van ons onderwijs. Het belang van deze strijd gaat veel verder dan eventuele meningsverschillen over pedagogische vraagstukken. Zonder twijfel zijn de praktijk en de inhoud die onderwezen worden - en dus de kwestie van het competentiegericht onderwijs - elementen van het debat over de democratisering van het onderwijs, maar het zijn er zeker niet de belangrijkste onderdelen van. Onze scholen lijden meer onder de quasi-markt in het onderwijs dan onder het competentiegericht onderwijs (CGO). Om het nog duidelijker te stellen: de voornaamste scheidingslijn is niet degene die ons onderscheidt van Perrenoud (één van de voorvechters van het CGO) maar wel degene die ons onderscheidt van Destexhe (de liberale senator die voor ons applaudisseert als het over competenties gaat - ongetwijfeld omdat hij ons niet goed gelezen heeft - maar die ons verwenst omwille van ons standpunt over het inschrijvingsbeleid)

En vermits we het hebben over de democratisering van het onderwijs, kan het geen kwaad om er aan te herinneren dat we in het eerste artikel van de stichtingstekst van Ovds strijd als volgt omschrijven: "Ovds ijvert er voor dat elke jongere de kennis en de vaardigheden zou kunnen verwerven die hem de mogelijkheid geven om de wereld te begrijpen en om deel te nemen aan zijn omvorming in de richting van meer rechtvaardigheid". Wij zijn niet in oorlog met het woord of het begrip competentie of vaardigheid, maar tegen de volgens ons dogmatische en gevaarlijke interpretatie van dat concept, in hetgeen men "competentiegericht onderwijs" is gaan noemen (of ten minste tegen de uitvoering hiervan in het onderwijs van de Franse Gemeenschap in België). Maar bovenstaande opmerkingen betekenen niet dat het pedagogisch debat geen belang heeft.

Competentiegericht onderwijs en economische competitie

Het idee dat het competentiegericht onderwijs uiteindelijk de belangen van de economische competitie

zou dienen lijkt onvoorstelbaar in de ogen van sommigen die de basisteksten van het CGO in de Franse Gemeenschap (decreet op de missies van het leerplichtonderwijs, de eindtermen) tegenover stellen, teksten waarvan het humanistisch, en dus progressief, karakter zonneklaar lijkt. Eén onder hen schrijft ons dat hij krachtig bestrijdt "dat de competenties uitmonden in een utilitaire visie" die wij er aan toeschrijven. Deze mensen schenken dan wel weinig aandacht aan de mening van de denkers van de OESO, de Wereldbank, de Europese Unie, het IMF of van de economen van de Vlaamse regering, die ons in koor herhalen dat het competentiegericht onderwijs de educatieve oriëntatie is die het beste aan de economische noodzaak beantwoordt. Er bestaat een overvloed aan literatuur over dit onderwerp. Het is niet Ovds maar de OESO die het volgende schrijft: *"Om welke redenen staan die competenties, die alles bij elkaar klassiek zijn, nu in het middelpunt van de belangstelling? Dat is omdat de ondernemers daarin de sleutelfactoren herkend hebben van dynamisme en flexibiliteit. Een arbeidskracht die over die competenties beschikt, is in staat om zich continu aan te passen aan de eisen en productiemiddelen die permanent in evolutie zijn"*.

Hierop zullen sommigen terecht antwoorden dat het feit dat deze pedagogie de goedkeuring van het patroonaat wegdraagt niet volstaat om ze te verfoeien. Uiteindelijk is het mogelijk dat hun belangen en de onze gelijk lopen in een secundaire kwestie zoals deze. En dat is misschien het gevoel dat zij zullen hebben als ze deze tekst van de Wereldbank lezen: *"De traditionele onderwijssystemen, waarin de leerkracht de enige bron van kennis is, zijn slecht aangepast om mensen voor te bereiden om in een kenniseconomie te werken. Sommige competenties die een dergelijke maatschappij vereist - werken in teamverband, problemen oplossen, motivatie tot levenslang leren - kunnen niet verworven worden in een leeromgeving waar de leerkrachten de feiten dicteren die de leerlingen dan proberen te memoriseren met als enige doel ze te kunnen reproduceren. [...] De mensen voorzien van de instrumenten die ze zullen nodig hebben om te functioneren in de kenniseconomie vereist dat men een nieuw pedagogisch model invoert. [...] Leerkrachten en lesgevers moeten eerder coaches voor het leren worden dan overdragers van kennis, en men moet vooral belang hechten aan "al doende leren", in team werken en creatief denken."* Op twee essentiële punten vinden we hier het discours terug van de verdedigers van het CGO, en misschien vooral dat van de meest progressieven onder hen.



nogmaals over het competentiegericht onderwijs

Een karikatuur van de traditionele school

Om te beginnen is er de ongenueanceerde stelling dat in de traditionele school *“de leerkrachten de feiten dicteren die de leerlingen proberen te memoriseren met als enig doel in staat te zijn ze te reproduceren”*. Wij bestrijden die karikaturale visie op het onderwijs van vroeger. Toen ik op de schoolbanken zat, 40 tot 50 jaar geleden, heb ik geen enkele onderwijzer gekend, en maar heel weinig leerkrachten van het secundair, die er een dergelijke praktijk op nahielden. Het merendeel was bezorgd om ons te laten ontdekken en begrijpen eerder dan om ons te doen memoriseren. Later had de overgrote meerderheid van leerkrachten wiens pad ik gekruist heb bij het begin van mijn loopbaan in het VSO dezelfde zorg. Ongetwijfeld waren er enkele onverbeterlijke verbeeldingloze bureaucraten zoals die vandaag nog altijd bestaan. En ongetwijfeld had een meerderheid van die leerkrachten het moeilijk om hun leerstof echt levendig te maken, om er een onderwerp van onderzoek en actie van te maken, in het bijzonder voor de zwakste leerlingen. Maar dat had in elk geval niets te zien met de karikatuur van “memoriseren” en “reproducen” die er hier van gemaakt wordt.

Als de Wereldbank zo de forcing voert, is dat niet zonder reden. Zij hoopt ongetwijfeld haar nieuwe visie op de doelstellingen van het onderwijs voor progressiviteit te laten doorgaan.

Een fundamenteel meningsverschil over de rol van de leerkracht en de houding tav. kennis

Ten tweede vindt men inderdaad in de tekst van de Wereldbank dat dogma van de pedagogische new-speak : *“De leerkrachten en de lesgevers moeten eerder leercoaches worden dan overbrengers van kennis”*. We raken daar het centrale punt van het meningsverschil. Voor ons is de leerkracht een overdrager van kennis en moet hij dat zijn. En hij moet dus ook een houder (en dus een zoeker) zijn van kennis. Het is om kennis beter over te brengen dat deze in een zinvolle context moet geplaatst worden; het is om kennis over te dragen waarvan hij de houder is dat de leerkracht de onderzoeksactiviteit van zijn leerlingen moet stimuleren : om hen te motive-

ren, om hun spontane voorstellingen af te breken en hen de zin te doen vatten van hetgeen men hen gaat onderwijzen. Want op een bepaald ogenblik moet men hen wel degelijk iets onderwijzen, het is te zeggen een element van kennis overbrengen door het te structureren, te codificeren, terwijl men van het stadium van empirische kennis overgaat naar dat van theoretische kennis. Benadrukken dat de leerkracht enkel een “coach” zou moeten zijn, komt er op neer ons te doen geloven dat de leerling in staat zou zijn om dat allemaal heel alleen te doen. Dat hij op zijn eentje, door zijn individuele activiteit, alle kennis kan opbouwen en alle theoretische voorstellingen kan reconstrueren die de mensheid in de loop van eeuwen heeft opgebouwd. En vermits dat onmogelijk is, verwordt het principe van de “coach” in de feiten tot de vermindering van de onderwijsdoelstellingen tot die kennis die een leerling met eigen middelen kan verwerven (het is te zeggen die van zijn familiale omgeving of degene die hij zal moeten vinden en gebruiken om productief en arbeidsinzetbaar te blijven).

Door dit te schrijven denken wij niet dat we een karikatuur maken van de realiteit. Het is wel degelijk dit misprijzen voor kennis dat straks in klassen en scholen zal opgemerkt worden. Het is ontoelaatbaar dat men een cursus biologie wil laten onderwijzen door een fysicus zoals ik, die het verschil tussen de lever en de maag niet kent. Het is onbegrijpelijk dat kinesitherapeuten leerkracht fysica worden terwijl ze slechts een heel oppervlakkig begrip hebben van de concepten die ze moeten onderwijzen. Het is ongehoord vast te stellen dat romanisten fysische aardrijkskunde onderwijzen. Het is absoluut onbetamelijk om in het lager secundair onderwijs mensen wiskunde te laten geven die toegeven dat ze niet in staat zijn om een elementaire vergelijking op te lossen van de vorm :

Alle voornoemde situaties zijn niet vreemd aan de algemene ideologie die er in bestaat om te zeggen dat het belangrijke voor een leerkracht niet is om *“de kennis door te geven waarvan hij de houder is”*, maar wel om *“de autonome ontwikkeling van competenties door zijn leerlingen te vergemakkelijken”*. Welnu, er bestaat geen echte competentie, het is te zeggen een duidelijk bepaalde competentie in een welbepaalde discipline (een afgeleide kunnen gebruiken in de fysica, een verschijnsel van erosie kunnen uitleggen in aardrijkskunde, een document kunnen analyseren in geschiedenis) zonder een goede kennis van het vak in kwestie. Als de basis van elke kennispedagogie er in



nogmaals over het competentiegericht onderwijs

bestaat om vragen op te roepen bij de leerlingen, hoe kan men dan hopen dat een leerkracht hierop intelligent zou kunnen antwoorden als hij zelf de kennis in kwestie niet beheerst ?

De kennis centraal

Het is tegenwoordig in de mode om te zeggen en te schrijven dat de leerling in het centrum van de klas moet staan, in het centrum van onze onderwijspraktijk. Ik deel die zienswijze niet. Hetgeen in het centrum van de pedagogische praktijk moet staan is volgens mij niet de leerling, noch de leerkracht, niet de probleemsituatie, niet het zwarte bord, niet internet, niet de videoprojector, niet het handboek of de syllabus, niet het pedagogisch project of de filosofie van de school, maar wel en alleen de kennis. Uiteraard niet een kennis die herleid wordt tot van buiten geleerde kennisinhouden, maar wel begrippen en werkmethoden die men kan definiëren, uitleggen, relativeren, gebruiken in vooraf geoefende situaties, en in het ideale geval een kennis die men zelfs creatief en intelligent kan gebruiken in nieuwe situaties.

Voordat hij een vernieuwende en complexe taak in het domein van het elektromagnetisme kan volbrengen zal een leerling toch het proces moeten doorlopen om zo uiteenlopende concepten als beweging, kracht, energie, lading, veld, potentiaal, stroom te ontdekken, te verwerven en te beheersen. Voordat een leerling in staat is om de verschillen en de overeenkomsten te analyseren tussen twee tijdsdocumenten over de situatie van de arbeiders in de 19de eeuw, moet hij toch vooraf weten wat een arbeider was in de tijd van de industriële revolutie, welke verhouding die had met een machine, welke zijn kwalificaties waren, zijn levensomstandigheden in de stad, welke ontworteling gepaard ging met de exodus van het platteland, welke de realiteit was van loon en arbeidsvoorwaarden. Het concrete probleem van het elektromagnetisme of van de vergelijking van historische documenten kan het vertrekpunt zijn en de rode draad door het verloop van het leerproces; de oplossing van het probleem of de tegensprekelijke analyse van de teksten kunnen ook de uitkomst van dat proces zijn, de kroon op het werk. Maar wat centraal staat in mijn bekommernis als leerkracht, is wat er tussen deze twee uiterste momenten gebeurt : de toegang van de leerling tot kennis !

Sommigen antwoorden daarop dat “de pedagogie van de competenties helemaal niet in tegenstelling is met het verwerven van het bronnenmateriaal”. Natuurlijk, men moet meerdere dingen kennen, verschillende vaardigheden bezitten, om een taak tot een goed einde te brengen en op die manier zijn “competentie” te demonstreren. Alleen zijn die competenties zo vaag geformuleerd - en het kan moeilijk anders want de actuele doctrine legt op dat elke taak vernieuwend moet zijn - dat de leerkracht eigenlijk op gelijk welke kennis beroep kan doen.

Hetgeen zich dientengevolge afspeelt in de klaslokalen is helemaal voorspelbaar. Leerkrachten die groot belang hechten aan gestructureerde kennis, blijven doen wat ze altijd al deden: ze proberen het cruciale evenwicht te houden tussen overdracht en ontdekking, tussen theorie en praktijk, tussen drillen en begrijpen, tussen geheugen en opbouw. Zij doen aan kennisoverdracht in hun onderwijs terwijl ze goed weten dat het slechts in een probleemsituatie is dat deze kennis tot leven komt en men helemaal kan inschatten in welke mate ze beheerst wordt. Ze zullen hun leerlingen dus in een onderzoekssituatie zetten, maar wel in de wetenschap dat zonder een stevige theoretische basis bij het begin en een goede synthese op het einde, dat onderzoek steriel zal zijn. En na 35 jaren praktijk zullen zij zo bescheiden zijn om toe te geven dat dit soms goed werkt, soms minder goed, en soms helemaal niet.

Daar tegenover staan de enkele leerkrachten die tot dan toe zich er inderdaad mee tevreden stelden hun cursus af te dreunen zonder zich daarbij vragen te stellen. Ik vrees (en ik constateer) dat zij er zich vandaag mee tevreden stellen hun leerlingen voor een probleemsituatie te plaatsen (gehaald uit een handboek of van een internetsite) zonder zich daarbij verder vragen te stellen. En ze zullen doorgaan met ons hele klassenraden lang te vervelen over leerlingen die “ongeschikt” zijn, die “geen cultuur hebben”, zonder zich de minste vraag te stellen over hun eigen verantwoordelijkheid in deze situatie.

De inzet voor de jonge leerkrachten

Het competentiegericht onderwijs vernietigt de goede praktijken niet; evenmin verandert het rampzalige praktijken in pedagogische mirakels. Integendeel, tussen de twee groepen van “oudere leerkrachten”



nogmaals over het competentiegericht onderwijs

voor wie de toestand zijn vaste ploof gekregen heeft (zij hebben vaste voet gekregen op school of zijn er voorgoed gevestigd, de anderen zijn vertrokken) bevindt zich een massa jongere collega's. En daar ligt onze vrees. De manier waarop het CGO ingevoerd werd in de Franse Gemeenschap heeft velen er toe gebracht om zich op te sluiten in starre, routineuze praktijken, met een extreem respect voor de "letter" van de programma's, maar die hen heel weinig ruimte overlaat om zichzelf in een onderzoekssituatie te zetten. Anders gezegd, kan een starre pedagogie voor levende kennis zorgen? De vraag stellen is ze beantwoorden.

Het CGO bekritisieren spreidt het bed niet voor pedagogisch immobilisme

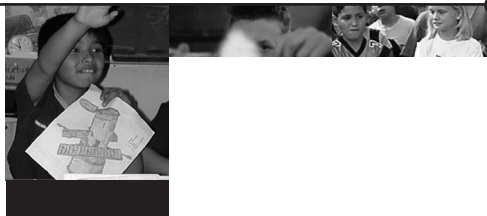
Er is een laatste punt dat moet onderlijnd worden. Het gemeenschappelijke element in de reacties van sommige progressieve verdedigers van het CGO tegen ons dossier komt op het volgende neer: "Uw analyse stelt interessante vragen, maar u had het niet 'pedagogische mystificatie' moeten noemen, want dat

gaat koren op de molen zijn van degenen die zich tegen elke pedagogische vernieuwing verzetten". Onze bijdragen, schrijven zij, lopen het gevaar "in termen van immobilisme begrepen te worden". Ik denk voor mijn part dat we juist door te zwijgen het bed zouden spreiden voor het immobilisme. Er gaan al veel te veel stemmen op om te zeggen dat elke poging tot democratisering leidt tot een nivellering naar beneden en dat pedagogische vernieuwing de school alleen maar problemen bezorgt. Het leek dus essentieel om aan te tonen dat in het kamp van de voorstanders van de democratisering van het onderwijs er mensen zijn die de nivellering naar beneden afwijzen en voor wie niet elke pedagogische vernieuwing in dezelfde zak moet gestopt worden. Ja, het is in naam van de verdediging van de pedagogische en educatieve waarden die de progressieven gemeenschappelijk hebben dat wij gekozen hebben om duidelijk afstand te nemen van het competentiegericht onderwijs.

Laat het duidelijk zijn dat het inderdaad die waarden zijn die essentieel zijn in onze ogen en die wij met elkaar delen.

Nico Hirtt





Roger Standaert:

Wat leert ons de ervaring in 10 Europese landen voor de hervorming van ons (secundair) onderwijs?



Op 19 januari 2010 hield de Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs (WIVO) een studiedag over het thema: "Is Vlaanderen toe aan een hervorming van het secundair onderwijs?" Roger Standaert, directeur van de Entiteit Curriculum van het Departement Onderwijs van de Vlaamse overheid, hield er een referaat over "Het secundair onderwijs in de Europese unie op zoek naar tendensen". We brengen hier uitgebreid verslag over uit.

Roger Standaert situeert het Vlaamse onderwijs in een Europese context en ging dieper in op de vraag wat Vlaanderen al dan niet kan leren van de organisatie (en hervorming) van onderwijs in het buitenland.

Eigenheid van het onderwijs in Vlaanderen

Wat is typisch aan ons Vlaams onderwijs in Europees perspectief? Welke kenmerken zijn veel minder of bijna niet in andere systemen terug te vinden?

Het kleuteronderwijs in Vlaanderen zeer sterk uitgebouwd. Er zijn geen centrale afsluitingsexamens na het secundair onderwijs of na lagere onderwijsniveaus. Er is dus vertrouwen in de professionaliteit van leraren en in de klassenraad voor het afleveren van getuigschriften en diploma's.

Vlaanderen (België) en Nederland hebben verzuilde organisaties en grote vrijheid van oprichting van onderwijs. Het opstellen van leerplannen wordt overgelaten aan de onderwijsnetten, terwijl de overheid zich beperkt tot minimumdoelstellingen of eindtermen. Er is een open toelatingsbeleid tot het hoger onderwijs vanuit het principe van de omnivalentie van het secundair onderwijs. Er is een samengaan van algemene en beroepsgerichte vorming in het secundair onderwijs tot achttien jaar.

Via de Europeanisering en de globalisering wordt de druk van meerderheidssystemen op de eigenheid van een systeem groter. In welke mate moet ons onderwijs zich aan die uniformiserende tendensen al dan niet aanpassen?

Internationale tendensen en sleutelthema's

Als het over de structuur van het secundair onderwijs gaat keren drie vragen steeds terug: Hoe lang zitten leerlingen samen voor de basisvorming, m.a.w. zitten ze in een categoriaal of een comprehensief onderwijssysteem? Hoe gaat men daarbij om met heterogeniteit en diversiteit? Hoe stromen ze verder na deze gemeenschappelijke basisvorming?

Inspectorates of Education in Europe A critical analysis

ROGER STANDAERT





roger standaert

1. Categorieel en comprehensief onderwijssysteem

Er zijn weinig discussies zolang het over de kleuterschool of de lagere school gaat. Na het lager onderwijs kan men grosso modo spreken van twee types van organisatie: een categorale en een comprehensieve.

Het categorale onderwijssysteem, waarbij leerlingen "per categorie" worden samengezet, is de meest vertrouwde. Leerlingen worden er na de lagere school naar diverse stromen georiënteerd.

In het comprehensieve onderwijssysteem wordt de studiekeuze uitgesteld en volgen de leerlingen een gemeenschappelijk basisprogramma. De Unesco lag aan de basis van dit soort denken. In de jaren '50 keurden de ministers van onderwijs in het kader van de *Raad van Europa* een resolutie goed die in de lijn van comprehensief onderwijs lag: "Een stelsel van algemeen en niet-selectief secundair onderwijs, dat aan de leerlingen met verschillende begaafdheid en uit verschillende sociale kringen de ruimste mogelijkheden biedt om aan de gemeenschappelijke activiteiten deel te nemen, is het beste middel om dat doel te bereiken" ('Düsseldorfer Abkommen').

In vele landen van Europa komen initiatieven om vorm te geven aan een zogenaamd comprehensief systeem tot stand. Het ging om het 'collège' in Frankrijk, de 'scuola media' in Italië, de 'Gesamtschule' in Duitsland, de Grundskola in Zweden, de Folkeskole in Denemarken, 'comprehensive education' in Groot-Brittannië, de 'middenschool' in Nederland en bij ons het 'vernieuwd secundair onderwijs' of 'l'enseignement secondaire renouvé' in Franstalig België. In de Oostbloklanden ging het toen al om de 'Polytechnische Oberschule'.

De discussies komen vanaf het jaar 2000 terug. Het voortouw wordt daarin genomen door de OESO, onder meer met de toetsgegevens via de PISA-bevragingen. Zij stelt dat een verlengde gemeenschappelijk vorming tot een bepaalde leeftijd moet overwogen worden en dat de keuze voor een studierichting of een beroep niet te vroeg mag plaats hebben.

2. Omgaan met heterogeniteit en diversiteit

De vraag stelt zich dan wel: hoe men kan vermijden dat er een middelmaat-onderwijs ontstaat waardoor minder sterke leerlingen overvraagd en sterkere leerlingen niet uitgedaagd worden? Anders gezegd: welke differentiatie-middelen staan er ter beschikking?

Diverse wijzen van differentiatie komen naar voor:

- differentiatie in *moelijkheidsgraad*. Dat betekent dat er doelstellingen zijn van basisniveau en van uitbreidingsniveau. Wie meer kan, heeft de mogelijkheid om naar uitbreidingsstaken te gaan.
- differentiatie in *leertijd*. In dat geval gaat men leerlingen, die minder sterk in een vak of thema zijn, extra leertijd geven. Bijvoorbeeld drie uur wiskunde voor alle leerlingen en dan één gesplitst uur voor respectievelijk de sterkere leerlingen en de inhalers.
- differentiatie in *groeperingsvormen*. Dit is groepering van de leerlingen hetzij volgens niveau in aparte klassen (streaming), hetzij in niveaus voor vakken (setting).
- differentiatie in *aanpak en methode*. Bv. didactische differentiatie in hoekenwerk of in duoklassen.

- differentiatie in *belangstelling*. De leerlingen leren hun talenten ontdekken en ontplooien in activiteiten of thema's die ze zelf kunnen kiezen.

3. Verschillende gradaties in integratie

In de jaren zeventig van de vorige eeuw werd reeds heel wat onderzoek verricht naar de voor- en nadelen van respectievelijk categoraal en comprehensief onderwijs. De Zweed T. Husen kwam tot de conclusie dat de gemiddelde prestaties in selectieve scholen hoger lagen dan die in de comprehensieve (in Zweden). Wanneer men echter in beide systemen de top vijf procent isoleerde bleek die top in de comprehensieve school beter te presteren. Op basis daarvan formuleerde Husen zijn bekende uitspraak: "Als je het net zo ver mogelijk uitwerpt, is de kans dat je dikke vissen vangt ook groter".

Deze onderzoeken waren bedoeld om het debat rond het al of niet organiseren van comprehensief onderwijs aan te zwengelen. Uiteindelijk bleken vele van die debatten te struikelen over tegenovergestelde ideologische motieven. Voor- en tegenstanders interpreteerden naar believen de uitslagen van deze onderzoeken.

In recente teksten over comprehensief onderwijs wordt afgestapt van de vaak gehanteerde tweedeling tussen comprehensief en categoraal onderwijs. Men vindt er diverse indelingscriteria om configuraties van kenmerken van categorisering en comprehensivering in kaart te brengen. Bijvoorbeeld, de Franse onderzoekster Nathalie Mons onderscheidt vier types in gradatie van integratie na de lagere school. De onderzoekers Dupriez, Dumay en Vause hebben deze indeling in schoolsystemen gebruikt om op basis van de gegevens van de PISA-toetsen 2003 (toetsgegevens voor wiskunde en vragenlijsten) na te gaan welke effecten de verschillende types opleverden. Ze wilden vooral van de 25 % laagst-scoorders de effecten in de vier types nagaan. We geven de diverse types een codebenaming, die tegelijkertijd wijst naar het hoofdkenmerk van het betrokken type:

- het categorale systeem wordt het type CATEGOR;
- het comprehensieve type met niveaugroepen wordt het type COMPRENIV;
- het comprehensieve type met zittenblijven wordt COMPRESIT;
- het comprehensieve type met differentiatiemaatregelen wordt COMPREDIF.

De laag-scoorders worden met het gemiddelde van de totale groep vergeleken en dit voor volgende factoren:

- de toetsresultaten
- de socio-culturele samenstelling
- het disciplineklimaat
- het zelfconcept.

Wat het verschil in *toetsresultaten* betreft, dit is het laagste in COMPREDIF. Het verschil in *socio-culturele samenstelling* is eveneens significant lager in dit type. Voor de drie andere types zijn de verschillen minder significant. Wat het *disciplineklimaat* betreft, daar zijn de verschillen duidelijker. Opnieuw scoort COMPREDIF goed. Voor CATEGOR, maar ook voor COMPRENIV is het disciplineklimaat duidelijk veel slechter. Voor COMPRESIT is het verschil minder uitgesproken.



roger standaert

Meest verrassend is het resultaat rond het *zelfconcept*. In al de vier types is het zelfconcept van de laag-scoorders geringer dan het gemiddelde van de groep. Het minst slecht scoort hier CATEGOR. Dat ook COMPREDIF tot een lager zelfconcept leidt, betekent dat heterogeniteit eventueel die kostprijs moet betalen. Hoe groter en breder de groep is waarmee een laag-scoorder zich vergelijkt, des te breder ziet hij de kloof met de best-presterenden. Als gekeken wordt naar de *sociale ongelijkheid* in de prestaties blijkt wel dat CATEGOR duidelijk meer ongelijkheid geeft dan COMPRENIV en COMPREDIF. Dat suggereert dat categorale systemen met een vroege keuze de hoogste graad van sociale ongelijkheid hebben, vergeleken met de drie andere types.

Uit deze analyse bleek ook dat de factor zittenblijven, los van de factor type, een grote rol speelt bij het halen van de laagste scores. Wellicht lost het zittenblijven de leerproblemen van de betrokken leerlingen niet op.

Het ontwerpen van een meer geïntegreerde structuur van secundair onderwijs mondt uiteindelijk uit in een afwegen van voor- en nadelen van het ene tegenover het andere type en het wegwerken van de nadelen van wat er gekozen is.

Voorbeelden uit diverse systemen

De volgende voorbeelden van onderwijssystemen illustreren dat er een grote verscheidenheid aan vormgevingen en varianten mogelijk is. Er werden tien landen gekozen, waardoor een relatief representatief staal van systemen in de Europese Unie bereikt wordt. Eerst wordt gekeken in welk systeem de veertienjarigen zitten en vervolgens hoe daar met heterogeniteit wordt omgegaan.

1. Groepering van de veertienjarigen

In **Duitsland** worden in veertien van de zestien deelstaten de leerlingen na het vierde leerjaar lager onderwijs (in twee deelstaten na het zesde leerjaar) ingedeeld in drie stromen: het Gymnasium, de Realschule en de Hauptschule. Een minderheid Gesamtschulen (een variant van comprehensief onderwijs) bestaat in meerdere of mindere mate in de diverse deelstaten. Daar zitten de leerlingen samen, evenwel op voorwaarde dat deze scholen de diploma's van Hauptschule of Realschule uitreiken. Ook die scholen moeten dus op een of andere wijze categoriaal groeperen. In **Nederland** zijn de veertienjarigen (na het zesde leerjaar lager onderwijs) categoriaal geplaatst in ofwel het Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs (vwo), het Hoger Algemeen Voortgezet Onderwijs (havo) of het Voorbereidend Middelbaar Beroepsonderwijs (vmbo).

In Frankrijk zitten de veertienjarigen in de zogenaamde 'quatrième', het derde leerjaar van de middenschool, die daar het 'collège' heet.

In **Engeland** zit de overgrote meerderheid van de veertienjarigen in een 'comprehensive school'. Er zijn echter nog een minderheid van een 150-tal Grammar Schools, die kinderen op elf jaar op basis van prestaties selecteren.

In Finland en Denemarken zitten de leerlingen samen (tot zestien jaar).

In **Spanje** zitten de leerlingen samen in het tweede jaar van de Educacion Secundaria Obligatoria (ESO), een middenschool tot zestien jaar.

In **Italië** gaan de kinderen na vijf jaar lagere school naar de driejarige middenschool, de Scuola Media. Op veertien jaar zitten ze dus in het laatste jaar van de middenschool.

In **Tsjechië** duurt de basisschool tot vijftien jaar.

In **Hongarije** is er een gemeenschappelijke vorming tot en met veertien jaar.

Van de tien gekozen landen zijn er dus acht, die in een gemeenschappelijkheid (comprehensief systeem) voor de veertienjarigen voorzien.

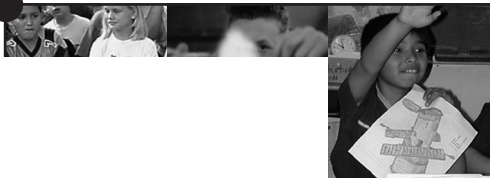
2. Omgaan met de heterogeniteit

Het omgaan met diversiteit in het achtste gemeenschappelijk jaar heeft o.a. te maken met het verplichte lessenrooster en het eventuele keuzegedeelte, waarbij belangrijk is wat daar precies aangeboden of toegelaten wordt. Daarnaast is er de (binnenklas)differentiatie of de groepering volgens vakniveau of algemeen prestatieniveau. Duitsland en Nederland komen hier niet aan bod, omdat daar na de lagere school duidelijke categorale keuzen worden gemaakt.

In **Engeland** zijn de meeste scholen wel comprehensief, maar toch zijn er 15 van de 135 districten, die nog een Grammar School laten bestaan, waarvoor er op elf jaar een selectie-examen is, het bekende 'eleven-plus'-examination. 4,6 % van het totaal aantal leerlingen zit in een Grammar School. Doordat in die districten ('local education authorities') de best-presterenden in schoolse vaardigheden naar een grammar school gaan, zijn de andere 'comprehensieve' scholen uiteraard minder heterogeen en hebben ze ook een lager gemiddelde in schoolse prestaties.

In **Denemarken** begint de lagere school pas voor de zevenjarigen. De veertienjarigen zitten in de zevende klas van de Folkeskole. Pas vanaf de achtste klas is er voor enkele uren een keuzevak mogelijk, te kiezen uit een verplichte lijst van mogelijkheden. Engels is reeds vanaf het derde leerjaar een verplicht vak. Vanaf dertien jaar moeten de leerlingen een bijkomende moderne taal Duits of Frans volgen. Gedurende de hele Folkeskole is er telkens één uur per week ingeschaald voor een klastitularisuur. Zittenblijven is erg zeldzaam.

Finland heeft - net zoals Denemarken - een negenjarige comprehensieve school, vanaf zeven tot zestien jaar, de zogenaamde 'peousskoulu'. De lokale autoriteiten mogen daar een tiende jaar aan toevoegen voor leerlingen die meer dan de basisleerplannen aankunnen. Het curriculum voor deze basisschool is uitvoerig vastgelegd in leerplannen die naast doelstellingen en inhoud ook regelingen voor evaluatie, leerlingbegeleiding, welbevinden van de leerlingen en het omgaan met kinderen met bijzondere noden bevatten. De eerste zes jaar zijn volledig gemeenschappelijk. Vanaf veertien jaar (de zevende klas) is er mogelijkheid tot beperkte keuzes gedurende vier uur binnen het lessenrooster van 30 uur. Daarin zit ook de keuze - twee uur per week - voor een derde vreemde taal (buiten het verplichte Fins als eerste taal en Zweeds als tweede taal). In het opgelegde curriculum wordt zeer veel aandacht besteed aan



de diverse vormen van differentiatie, voornamelijk binnen de klas. Soepele, in tijd beperkte, groeperingen voor specifieke problemen zijn mogelijk. Van de leerkrachten wordt daarvoor een grote soepelheid en flexibiliteit verwacht bij het leveren van zoveel mogelijk gedifferentieerd werk.

In **Frankrijk** gaan de kinderen na vijf jaar lagere school naar de 'sixième' van het vierjarige Collège tot vijftien jaar. Om het groot aantal mislukkingen in het Franse onderwijs tegen te gaan wordt bij het begin van de 'sixième' een centrale diagnostische toets afgenomen om mogelijke risicoleerlingen te detecteren. Voor die leerlingen moet er verplicht een 'programme personnalisé de réussite éducative (PPRE)' worden uitgewerkt. Vijftien procent van het lessenrooster wordt voor die leerlingen, individueel, aan die 'programmes' besteed. De andere leerlingen krijgen tijdens die periode de mogelijkheid om 'activités éducatives' te kiezen.

In de 'cinquième' is er al een pre-beroepsgerichte kleuring mogelijk voor leerlingen, die het niet zo hebben voor algemene vakken. De groepering op veertien jaar is in principe heterogeen, maar door het spel van de keuzevakken van drie uur (voor techniek zes uur), worden vaak klassen op basis van dat keuzevak ingedeeld.

In **Hongarije** zitten de leerlingen op veertien jaar in de laatste klas van de gemeenschappelijke stam. Het lessenrooster bevat de gewone vakken, inbegrepen een tweetal uren praktische techniek. Er is vrije ruimte mogelijk tot maximum 30 % van het lessenrooster. Daardoor is een categorale profilering zeer goed mogelijk. Differentiatie gebeurt meestal via het indelen van de leerlingen in vakniveaus. Zittenblijven komt weinig voor en er wordt veel belang gehecht aan inclusie. Meer dan vijftig procent van de kinderen met een attest voor speciale noden zitten in het reguliere onderwijs.

In **Italië** zitten de veertienjarigen in de laatste klas van de 'scuola secondaria di primo grado', ook 'il primo ciclo' genoemd. In feite een driejarige middenschool, die na vijf jaar lager onderwijs aanvangt. Plaatselijk mag men daaraan 15 % uren voor remediëring of verdieping of voor diverse pedagogische activiteiten toevoegen. Daardoor ontstaat een erg gevulde schoolweek, die tot 40 uur per week kan uitlopen. In principe is er vrijheid in groepering van leerlingen. De keuze van een keuzevak speelt een rol bij het groeperen van leerlingen. Niveauklassen of vakniveaus komen vaak voor. Inclusie wordt fel verdedigd in Italië. Per klas zitten maximum twee kinderen met speciale noden.

In **Spanje** gaan de leerlingen na de zesde klas lager onderwijs automatisch over naar de vierjarige middenschool, de ESO, Educacion Secundaria Obligatoria. Het curriculum is voor de vier jaar vastgelegd. Daarbij worden de keuzemogelijkheden vanaf het vierde jaar belangrijk. In het vierde jaar wordt er ook systematisch aan oriënteringsbegeleiding gedaan. De veertienjarigen in het tweede jaar hebben als mogelijke keuze een tweede moderne taal of klassieke cultuur. Scholen mogen ook extra inhaallessen organiseren voor leerlingen met leermoeiigheden. Qua differentiatie maatregelen bevindt Spanje zich op een scharnierpunt in het onderwijsbeleid. Het grote aantal zittenblijvers baart de overheid zorgen. Het aantal vijftienjarigen dat een jaar achterstand heeft opgelopen, bedraagt gemiddeld 37,9 %.

Tsjechië heeft ook een basisschool tot vijftien jaar, waarbij die periode ingedeeld is in een eerste fase van vijf jaar, met daarop vier jaar gemeenschappelijkheid. Er zijn een beperkt

aantal scholen, die vroegtijdig een gymnasium laten beginnen. Dit zijn scholen, die leerlingen mogen selecteren voor een bepaalde specialiteit: techniek-wetenschappen, sport, talen, muziek of kunst. Dergelijke gespecialiseerde scholen bestonden voor de Wende in de meeste Oostbloklanden. Het was hun manier om met de heterogeniteit van de Polytechnische Oberschule (gemeenschappelijk tot zestien jaar) om te gaan. Het normale curriculum blijft de norm, maar voor een bepaald vakgebied mag men in die scholen meer geven. Zittenblijven komt nauwelijks voor. Wat differentiatie maatregelen betreft, daarvoor zijn geen regels bepaald. Groepeeringsvormen zijn vrij per school te bepalen.

Besluit

De hier geboden vergelijking illustreert dat vormgevingen van het secundair onderwijs in allerlei configuraties voorkomen. Principes van uitstel van studiekeuze of verminderen van de ongekwalificeerde uitstroom zijn in diverse configuraties en gradaties mogelijk. Roger Standaert besluit dat een eenheidsstructuur voor alle landen van bijvoorbeeld de Europese Unie daarom ondenkbaar is. Het secundair onderwijs in Vlaanderen zal ook een eigen configuratie kennen. Die kan tot stand komen na discussie en na het realiseren van een voldoende draagvlak. Om die discussie serieus en open te voeren kan het kijken over de grenzen een rol spelen.

Panelgesprek

Volgens Roger Standaert vraagt comprehensivering een geleidelijke, stapsgewijze, structurele hervorming. Men dient bij de invoering rekening te houden met institutionele belemmeringen en hardnekkige denkwijzen in het gangbare Vlaamse onderwijssysteem (bv overwaardering van "hoofdarbeid" ten nadele van "handenarbeid").

Het vraagt goed opgeleide leraren die vaardig zijn in de toepassing van differentiatie in heterogene klassen, samenwerking tussen (vak)leraren, vakdoorbrekend werken, een oriënterende visie in het schoolbeleid, enz.

Comprehensivering zal in de eerste plaats een vruchtbare voedingsbodem vinden in scholen die al serieus werk maken van leerling-gericht, zorgbreed onderwijs. Dit type van scholen vormt weliswaar een minderheid, maar kan in de comprehensivering van het secundair onderwijs een voortrekkersrol spelen. Ook bestaande autonome middenscholen bieden dankzij hun kleinschaligheid gunstige mogelijkheden voor de invoering van een uniforme basisvorming.

Verslag: Hugo Van Droogenbroeck

