

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°45, maart 2011 • 3 euro

Nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

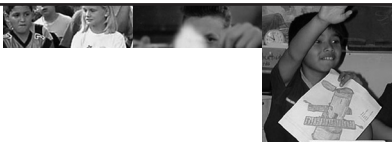
in houd

STANDPUNTEN OVER HERVORMING SO

PAGINA 4

NEFASTE GEVOLGEN VAN DE COMMUNAUTARISERING VAN HET ONDERWIJS PAGINA 21





de democratische school

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel

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

e-mail: ovds@democratischesschool.org

web: www.democratischesschool.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



In dit nummer brengen we twee mini-dossiers. Vooreerst een artikel over de gevolgen van de communautarisering van het onderwijs sinds 1989. De auteur legt de nadruk op de talrijke nefaste aspecten. Naast vele andere aspecten is er ongetwijfeld het uiteengroeien van Vlaamse en Franstalige leerkrachten. Hoeveel Vlaamse leerkrachten weten er dat de Franstalige onderwijsvakbonden vandaag verwikkeld zijn in de strijd voor een nieuwe CAO en om zoveel mogelijk de bestaande TBS-regeling (op 55 jaar) te verdedigen? Hoeveel Franstalige leerkrachten zouden er weten dat het Antwerps stedelijk onderwijs op 23 maart staakte tegen de plannen om de prestatie- en vakantieregeling in negatieve zin te wijzigen?

In dit artikel wordt ook het belang van de grote staking van de Franstalige leerkrachten in 1996 onderlijnd. Dank zij deze massale strijdbeweging werd via het Lambermontakkoord van 2001 (in 1999 vastgelegd bij de vorming van de paarsgroene regering Verhofstadt) een belangrijke herfinanciering van het Franstalig en het Vlaams onderwijs (1,6 miljard euro in 2008) gerealiseerd.

Onze organisatie, Oproep voor een democratische school, werd in deze staking geboren vanuit de solidariteit tussen Franstalige en Vlaamse leerkrachten. Sindsdien hebben we altijd uitwisseling en samenwerking tussen Vlaamse en Franstalige leerkrachten in onze werking vooropgezet. Onze twee grote initiatieven van de komende maanden staan ook (gedeeltelijk) in dit teken. Op zaterdag 7 mei organiseert onze Gentse afdeling "Gent anders bekeken", een dag vol creatieve workshops en verrassende wandelingen. Deze keer komt het basisonderwijs prominent aan bod in de programmatie. Een deel van het programma gebeurt in het Frans.

Op zaterdag 22 oktober organiseren we in Brussel voor de vijfde maal "de zes uren voor de democratische school". Het is een tweetalig initiatief dat de vorige keer (in 2009) 400 leerkrachten en studenten aantrok. Voor beide initiatieven kan u zich inschrijven via onze website www.democratischeshoel.org

Tegen eind dit jaar zal minister Pascal Smet een conceptnota neerleggen over de hervorming van het secundair onderwijs die tegen 2014 van start zou gaan. Op dit ogenblik wordt daaraan koortsachtig gewerkt. Vraag is in welke mate de minister rekening zal houden met de kritieken en voorstellen van allerlei organisaties op zijn eerste oriëntatienota (september 2010) rond de hervorming van het SO. In dit nummer hebben we de standpunten van de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (VVKSO), WIZO, en de vakbonden COC en ACOD Onderwijs over enkele kernelementen van deze oriëntatienota naast elkaar gezet. We brengen ook enkele krachtlijnen van het standpunt van Ovds over deze hervorming in herinnering.

Romy Aerts

**STANDPUNTEN
OVER DE
HERVORMING
SECUNDAIR
ONDERWIJS**

door Romy Aerts



standpunten over hervorming secundair onderwijs

*In september 2010 bracht onderwijsminister Pascal Smet een oriëntatienota uit over de hervorming van het secundair onderwijs met als titel “Mensen doen schitteren”. Sindsdien hebben heel wat organisaties over de inhoud van deze nota hun zeg gedaan. Hieronder vergelijken we voor een aantal kernelementen uit de nota de standpunten van een vijftal organisaties: de Vlaamse Onderwijsraad (**VLOR**), het officieel adviesorgaan waarin alle belangrijke onderwijspartners zetelen (1), het Vlaams Verbond van het Katholiek Secundair Onderwijs (**VVKSO**), de koepelorganisatie van 75% van de Vlaamse secundaire scholen (2), **WIVO** (Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs) (3) en de vakbonden **COC** (Christelijke Onderwijscentrale) (4) en **ACOD Onderwijs** (5).*

De oriënteringsnota van minister Smet is gedeeltelijk gebaseerd op de visienota die een ad-hoc commissie onder leiding van Georges Monard, ex-secretaris-generaal van het Vlaams onderwijs, in april 2009 uitbracht. (Een bespreking van deze nota vind je in “De democratische school”, nr. 38, juni 2009).

De huidige nota van Smet bevat niet alle elementen van de geplande hervorming. Hij geeft zelf aan dat er nog vele blinde vlekken zijn, bv. het financiële plaatje, de gevolgen voor

het personeel, de invulling van de (grondwettelijke) vrije keuze, enz. Vele organisaties reageren daarom voorzichtig. Sommige organisaties vinden het onverantwoord dat het buitengewoon secundair onderwijs en het Leren en werken (deeltijds beroepsonderwijs) niet aan bod komen in de oriënteringsnota.

Minister Smet plant tegen eind 2011 een alomvattende conceptnota “hervorming secundair onderwijs”.

Voetnoten

(1). Advies over de oriëntatienota over de hervorming van het secundair onderwijs, VLOR, 10 februari 2011

(2) Reactie van het VVKSO op de oriëntatienota “Mensen doen schitteren”: jongeren doe je niet schitteren, je laat ze schitteren, VVKSO, 9 december 2010

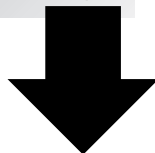
(3) WIVO's bedenkingen bij “Mensen doen schitteren”, IVO (Informatie Vernieuwing Onderwijs), maart 2011

(4) Reactie van COC op de oriëntatienota “Mensen doen schitteren”, COC, januari 2011

(5) Visie ACOD Onderwijs op de oriëntatienota, december 2010

Competentieontwikkeland onderwijs. Koppeling van de opleidingen aan de Vlaamse kwalificatiestructuur

1



Eén van de belangrijkste krijtlijnen is de keuze voor “competentieontwikkeland onderwijs”. Het begrip competenties wordt afgeleid uit het decreet Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS) waaraan men voortaan alle opleidingen wil koppelen.

1..Is zo’n resolute keuze wenselijk? Kan de overheid een methode opleggen?

VLOR: “De overheid kiest resoluut voor competentieontwikkeland onderwijs. De Vlor heeft begrip voor haar argumentatie van die [redacted] rijst erop dat competentieontwikkeland onderwijs slechts één van de mogelijke onderwijsconcepten is die kunnen gehanteerd worden om haar doelstellingen te bereiken. Bovendien is het niet noodzakelijk om de structuur van het secundair onderwijs aan te passen om competentieontwikkeland onderwijs te realiseren.

Competentieontwikkeland leren is een methode. De keuze van een methode behoort tot de pedagogische vrijheid van de onderwijsverstrekker. De keuze van werkvormen behoort tot de professionaliteit van de leerkracht. De overheid moet een kader creëren dat ruimte biedt voor verschillende werkvormen, didactische methodes en leertheorieën, zoals het competentieontwikkeland onderwijs en e-leren”.

WIVO: “In de oriëntatienota worden maar liefst 9 bladzijden gewijd aan competentieontwikkeland onderwijs. Deze keuze wordt in de nota gemotiveerd vanuit ‘ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten’; alleen wordt niet geëxpliciteerd welke deze argumenten zouden kunnen zijn. Deze keuze betreft volgens de nota ook het geheel van het secundair onderwijs.

Inzake competentieontwikkeland onderwijs voor het geheel van secundair onderwijs zijn toch ook andere geluiden te horen: ‘In de literatuur en de onderwijspraktijk wordt competentieontwikkeland onderwijs vooral naar voor geschoven bij het hoger beroeps-onderwijs en op secundair niveau in het technische en beroepsonderwijs. Binnen de volwasseneneducatie en basiseducatie liggen ook heel wat opties open gegeven de sterke handelingsoriëntatie van het vooropgestelde curriculum’ (M.Valcke, Competentieontwikkeland onderwijs in Vlaanderen? In Competentie-ontwikkeland onderwijs, een verkenning van de VLOR, Garant, 2008)

En verder: ‘Meestal beperken de uitwerkingen zich tot een zeer specifieke (beroeps)opleiding en/of tot een bepaalde fase van het onderwijs. Daarbij valt op dat vooral de latere jaren in een studierichting competentiegericht worden ingevuld’. In de conclusie van het hierboven geciteerde werk lezen we op pagina 184: ‘Er zijn onmiskenbaar sterke kanten en voordelen verbonden aan welbegrepen competentieontwikkeland onderwijs (zie hoger); maar er zijn ook bedenkingen en gevaren te formuleren’ en ook nog ‘Competentieontwikkellende leeromgevingen zijn een van de zinvolle mogelijke invullingen van curricula en leeromgevingen maar een school kan ook andere opties maken. De keuzes hiervoor raken heel nauw aan de pedagogische vrijheid ten aanzien waarvan de overheid zich terughoudend opstelt’.

De vraag is dan of de keuze voor competentieontwikkeland onderwijs voor het geheel van het toekomstige secundair onderwijs nog wel zo ‘resoluut’ kan zijn.(...) Moet de decreetgever zich inzake competentieontwikkeland onderwijs niet hoeden voor het nalopen van een hype?”

VVKSO: “Een van de belangrijkste uitgangspunten van de oriëntatienota is de focus op competentie en competentie-ontwikkeling. Competentieontwikkeling duidt op een methode. We gaan ervan uit dat de overheid die niet oplegt, vermits dit haar niet toekomt”.



standpunten over hervorming secundair onderwijs

2. Is de kwalificatiestructuur bruikbaar en nuttig om opleidingen SO in te schalen?

VVKSO: “Het begrip competentie wordt ontleend aan het decreet betreffende de kwalificatiestructuur (VKS). Uit verdere lectuur van de nota blijkt dat men dat decreet voor 100 % meeneemt in de oefening.

Het VVKSO is uitdrukkelijk vragende partij voor fundamentele wijzigingen aan het decreet. Indien dat niet gebeurt dan is elk voorstel van structuur louter window dressing vermits het schatplichtig is aan het bewuste decreet.

De Vlaamse kwalificatiestructuur is een antwoord op de Europese aanbeveling (voor alle duidelijkheid: geen verplichting) van 2008 aan de lidstaten om hun onderwijs- en opleidingensysteem te enten op het Europese Raamwerk (EQF = European Qualification Frame). Vlaanderen (als regio) gaat hierin zeer ver en gebruikt het Raamwerk als ordenend kader om het onderwijs eraan aan te passen. Einde vorige legislatuur (2009) werd het decreet vrij geruisloos bekrachtigd door het parlement ondanks felle kritiek van zowel onderwijs als arbeidsmarkt.

Het Raamwerk vindt zijn oorsprong in de beroepsopleidingen (...). Door niet altijd heldere en realiteitsgerelateerde Europese besluitvorming is de initiële opzet uitgebreid naar onderwijs en opleiding in het algemeen.

VKS is bijna een doorslag van het EQF en gebruikt descriptoren die herinneren aan de oorspronkelijke bedoeling vanuit beroepsopleidingen om kwalificaties in een niveau in te schalen. Het beschrijft 8 niveaus (het hoger onderwijs neemt niveaus 6-7-8 voor zijn rekening - bachelor, master, doctor - maar bepaalt zelf wel hoe ze de inschaling doet). Niveau 5 betreft het Hoger Beroepsonderwijs (secundair onderwijs is hier enkel door gevat via Verpleegkunde). Niveau 1 wordt gelijkgesteld met het getuigschrift basisonderwijs. Voor wie vertrouwd is met basisonderwijs betekent dit dat deze jongeren (zie bijlage 3 van de oriëntatienota) o.a. in staat zijn om informatie uit het geheugen op te roepen, te herinneren en toe te passen, automatisen te gebruiken en praktische handelingen na te bootsen en repetitieve handelingen uit te voeren in routinetaken (geen enkele onderwijzer zal dit linken aan het getuigschrift basisonderwijs). Niveau 2 tot 4 hebben betrekking op het secundair onderwijs.

De descriptoren betreffen kennis, vaardigheden, context, autonomie en verantwoordelijkheid. Dergelijke

descriptoren zijn perfect hanteerbaar binnen een bedrijfscontext: een werknemer die één machine bedient heeft een andere graad van verantwoordelijkheid en autonomie dan een werknemer die een machinepark bedient. Probleem: via VKS worden deze descriptoren gebruikt om opleidingen (lees studierichtingen voor secundair onderwijs) in hun totaliteit in te schalen in een niveau. Dat betekent dat ook de basisvorming (talen, wiskunde, wetenschappen...) ingeschaald wordt in een niveau aan de hand van descriptoren die daarvoor niet bedoeld waren. Dit staat haaks op een belangrijke finaliteit van het secundair onderwijs, m.n. de vorming van de totale persoon”.

VLOR: “Volgens de Vlor biedt de kwalificatiestructuur een meerwaarde voor het beroepsgerichte gedeelte van een onderwijscurriculum, maar zijn de niveaudescriptoren niet bruikbaar om een hele opleiding in het secundair onderwijs in te schalen.

Een rechtstreekse koppeling van de onderwijsstructuur aan de Vlaamse kwalificatiestructuur is niet mogelijk, omdat:

- de niveaus en de descriptoren van de kwalificatiestructuur niet toelaten onderwijskwalificaties optimaal te beschrijven. Onderwijskwalificaties in het secundair onderwijs zijn altijd gebaseerd op eindtermen en specifieke eindtermen of beroepskwalificaties.

- het niet mogelijk is om in eenzelfde opleiding voor alle opleidingsonderdelen hetzelfde niveau te halen.

- het niveau van de beroepskwalificatie en het niveau van de onderwijskwalificatie niet altijd gelijk is.

De koppeling is ook niet wenselijk omdat:

- er voor de onderwijsverstrekkers te weinig ruimte overblijft om eigen accenten te leggen;

- ze voor gevolg heeft dat sommige leerlingen naar een volgende graad overgaan waaraan op het einde hetzelfde kwalificatieniveau gekoppeld is als aan de graad die ze juist met succes hebben afgerond;

- er zo twee soorten diploma's secundair onderwijs ontstaan: één op niveau 4 van de Vlaamse kwalificatiestructuur en één op niveau 3;

- ze voor gevolg heeft dat alle eindtermen moeten herschreven worden”.

COC: “COC vindt de koppeling van studierichtingen aan de Vlaamse kwalificatiestructuur enkel zinvol voor de arbeidsmarktgerichte opleidingen. COC heeft fundamentele bedenkingen bij de introductie van competenties als nieuw referentiekader voor het hele curriculum van het secundair onderwijs. COC



standpunten over hervorming secundair onderwijs

vindt dat het realiseren van de eindtermen (kennis, vaardigheden en attitudes) de kerntaak zijn van het secundair onderwijs voor die curriculumonderdelen die niet arbeidsmarktgericht zijn. Bij het realiseren van de eindtermen realiseert men tevens belangrijke bouwstenen van verschillende competenties. Door hierop verder te bouwen in specifieke arbeidsmarktgerichte opleidingen (hetzij in het secundair onderwijs, hetzij in het hoger onderwijs) kunnen de leerlingen de al verworven kennis, vaardigheden en attitudes verder ontwikkelen en laten uitgroeien tot echte competenties door ze geïntegreerd te leren aanwenden bij maatschappelijke activiteiten. COC vindt dat enkel voor de arbeidsmarktgerichte curriculumonderdelen het tweede deel van de definitie van een competentie: de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes in het handelen “op een geïntegreerde wijze aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten (verschillende contexten) met verschillende gradaties in verantwoordelijkheid en autonomie” verantwoord is binnen het secundair onderwijs”.

WIVO: “Een nog grotere complexiteit ontstaat wanneer men de competenties-eindtermen aan de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS) meent te moeten koppelen. De kwalificaties uit de VKS zijn ontworpen vanuit de beroepsgerichte sector in Europa. (...) Kan men met de descriptorelementen context, autonomie en verantwoordelijkheid wel uit de voeten waar het kennis en vaardigheden van het cognitieve betreft op het niveau secundair onderwijs? Hierdoor loopt deze indeling mank en ze mankt nog meer als men die indeling gaat toepassen op de algemene vorming. Je krijgt dan absurditeiten dat het basisonderwijs per definitie niveau 1 is, de eerste graad niveau 2 enz. Als je in de derde graad begint met Duits, welk niveau is dat dan tegenover het op dat moment reeds behaalde niveau voor Frans?”

3.. Vormen (sleutel)competenties een meerwaarde?

De oriënteringsnota van minister Smet neemt de 8 “sleutelcompetenties voor levenslang leren” van de Europese Unie over en voegt er 2 “sleutelcompetenties” aan toe. Alle jongeren moeten op het einde van de tweede graad deze set van “sleutelcompetenties” bereikt hebben. Deze “sleutelcompetenties” vormen de minimale sokkel van gemeenschappelijke algemene vorming en ze vervangen de huidige vakoverschrijdende vaktermen die daardoor van statuut zouden veranderen (van inspanningsverplichting naar resultaatsverplichting) en in plaats van op het einde van

de derde graad na de tweede graad moeten behaald worden. Naast de sleutelcompetenties onderscheidt de nota ook wetenschappelijke (om verder te studeren), persoonlijke, sociale en beroepscompetenties.

Het geheel oogt vrij verwarrend en dat blijkt ook uit de reacties van de onderwijspartners.

WIVO: “WIVO meent dat het verhaal over competenties in de oriëntatienota vrij onduidelijk is en dat allerlei begrippen en systemen door elkaar worden gehaald: competenties van Europa met vakoverschrijdende eindtermen, sleutelcompetenties met competenties voor loopbaanbegeleiding. Daarnaast wordt een willekeurige indeling in persoonlijke, sociale, wetenschappelijke en beroepscompetenties gehanteerd. Waarom geen digitale, artistieke of nog andere competenties?”

Het **VVKSO** vindt dat de competenties, waarvan de definitie is overgenomen uit de Vlaamse kwalificatiestructuur, te veel verwijzen naar de “maakbaarheids-gedachte”, “het maken van leerlingen tot perfecte Bob de Bouwers”. “Geen gedrag of attitude van een jongere die we niet kunnen vastleggen en die we door jongeren niet kunnen laten verwerven. Net zoals Bob de Bouwer bouwt, kan het onderwijs jongeren neutraal om- en verbouwen tot volwassenen in functie van integratie in de maatschappij, verdere studies of tewerkstelling op de arbeidsmarkt. Dat is een visie die het VVKSO niet deelt”.

Het **VVKSO** vindt wel dat de 8 Europese sleutelcompetenties - de toevoeging van twee Vlaamse sleutelcompetenties acht men niet wenselijk - een goed referentiekader zijn om na te denken over de eindtermen die de maatschappij aan de scholen kan opleggen.

Over de competenties die gekoppeld worden aan de domeinen van de tweede en derde graad (persoonlijke, sociale, beroeps- en wetenschappelijke competenties) is men sceptisch: “De motivatie voor deze keuze ontbreekt. Als we alle competenties bekijken die de overheid kan en wil vastleggen, dan is de door het VVKSO sterk bepleite ruimte voor de onderwijsverstrekker, c.q. de school quasi nihil”.

Het **VVKSO** is gekant tegen een verandering van statuut van de vakoverschrijdende eindtermen: “Door het invoeren van sleutelcompetenties krijgen alle eindtermen hetzelfde statuut: elke jongere moet ze bereiken. De nieuwe generatie VOET laat uitdrukkelijk ruimte aan de school om vanuit haar opvoedingsproject te werken aan de eindtermen. (...). Voor deze VOET is er volgens de oriëntatienota in de toekomst



standpunten over hervorming secundair onderwijs

een resultaatsverplichting. Het VVKSO gaat niet akkoord met de voorgestelde verandering van het statuut van de eindtermen”.

Het **VVKSO** vindt het aangewezen dat de sleutelcompetenties bereikt worden na de derde graad. “In de oriëntatienota wordt gesteld dat de tien sleutelcompetenties verworven moeten zijn door elke jongere op het einde van de tweede graad. Het blijft weliswaar gissen naar de motivatie tenzij we dit linken aan de (on)gekwalificeerde uitstroom. Zou het kunnen dat men op die manier de ongekwalificeerde uitstroom op papier wil terugdringen?”

VLOR

“De Vlor sluit zich aan bij de definitie van competentie als de bekwaamheid om kennis, vaardigheden en attitudes aan te wenden voor maatschappelijke activiteiten, maar vraagt om aan de definitie van competentie ook de component inzicht toe te voegen. De koppeling van deze competenties aan context en aan verschillende gradaties in verantwoordelijkheid en autonomie, is niet altijd geschikt”.

“De diepgaande reflectie die de commissie Monard vraagt over de algemene vorming die jongeren moeten verwerven in het secundair onderwijs wordt hier beslecht door ze te vertalen in 10 sleutelcompetenties. In zijn advies over het Rapport Monard sluit de Vlor zich aan bij deze vraag en roept hij de Minister op om werk te maken van dit debat. De Vlor herhaalt hier zijn vraag naar dit debat”.

“Van deze sleutelcompetenties zijn er vandaag al een aantal terug te vinden in de vakoverschrijdende eindtermen. De overheid verandert echter het statuut van deze eindtermen. Waar de vakoverschrijdende eindtermen nu een inspanningsverplichting zijn, zouden de sleutelcompetenties echter verplicht worden en het statuut van een resultaatsverbintenis krijgen. De Vlor vindt deze wijziging van statuut onaanvaardbaar omdat een resultaatverbintenis hier niet haalbaar is”.

4. Eindtermen, vakken, competenties

WIZO: “Net nu er, na twintig jaar van soms hevige discussies, een draagvlak is in het Vlaamse onderwijs om eindcompetenties voor leerlingen vast te leggen in eindtermen, specifieke eindtermen en vakoverschrijdende eindtermen (waarin ook sleutelvaardigheden zitten) gaat men in deze oriëntatienota resoluut voor ‘competentieontwikkeland’ onderwijs. Een beladen, niet eenduidig gedefinieerd begrip! De overheid zal niet langer vastleggen binnen welk specifiek vak er gewerkt moet worden aan bepaalde eindtermen. Dit wordt een taak van de onderwijsverstrekkers. Zij bepalen in het leerplan binnen welke vakken gewerkt

zal worden aan welke eindtermen. Klap op de vuurpijl is dus dat het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen vervalst. Dit juist nu de nieuwe VOET zijn ingegaan. Het lijkt WIVO dat men hier onnodige complexiteit zoekt!”

De reactie van het **VVSKO** lijkt vooral ingegeven door de wens om maximaal bewegingsruimte voor de onderwijsverstrekkers te verwerven tav. de overheid. “De overheid zou niet langer vastleggen binnen welk vak welke eindtermen opgenomen moet worden. Het VVKSO vindt dit - in het kader van ruimte geven aan onderwijsverstrekker en scholen - positief. Anderzijds stellen we verderop in de nota vast dat in de toekomst voor het specifiek gedeelte van elke studierichting een limitatieve lijst van vakken wordt vastgelegd. Dat is een verenging van de huidige situatie waarbij de onderwijsverstrekker op basis van een ruime lijst van vakken zelf de vakken (clusters) kan bepalen voor het specifiek gedeelte van een studierichting”.

De **VLOR** houdt zich in deze discussie op de vlakte en vraagt om verduidelijking. “De Vlor stelt een verschuiving vast in het concept eindtermen en in de betekenis van de terminologie die daarbij gebruikt wordt. De Vlor vraagt de overheid om duidelijke definities te hanteren voor de begrippen in verband met het concept eindtermen, definities die ook aangeven op welke niveaus en op welke vormen van onderwijs een bepaald begrip van toepassing is”.

5. Standpunt van Ovds:

1..We zien geen reden om de eindtermen niet langer te definiëren als kennis,inzicht, vaardigheden en attitudes. Het begrip “competenties” brengt niet alleen geen meerwaarde, het leidt veeleer tot verwarring. Voor een diepgaander kritische analyse over het competentiegericht leren verwijzen we naar het dossier “Competentiegericht onderwijs, een pedagogische mystificatie” in “De democratische school”, nr. 39, september 2009.

2. In plaats van, onder druk van de voorstanders van “competenties”, de eindtermen vager te formuleren is er nood aan meer precieze beschrijvingen welke kennisinhouden en welke vaardigheden gevegd worden. De inhoud van de leerplannen moet nauw aansluiten bij de eindtermen en duidelijk aangeven wat de “ondergrens” (de eindtermen) en wat uitbreidingsleerstof is. Over de wijze waarop de leerplandoelstellingen worden gerealiseerd, zijn we gewonnen voor meer autonomie voor de scholen en de leerkrachten. Daarbij moet men zich zowel hoeden voor “dog-



standpunten over hervorming secundair onderwijs

matisme" (mijn pedagogische aanpak of methode is alleenzalmakend) als voor "relativisme" (alle methodes zijn even goed) en de uitwisseling van goede pedagogische praktijken stimuleren.

3. De Europese "sleutelcompetenties voor levenslang leren" zijn te minimalistisch en te functioneel geformuleerd om als eindtermen voor de gemeenschappelijke algemene basisvorming te kunnen functioneren. Voor ons is het doel van de algemene vorming een wetenschappelijk en kritisch inzicht te bieden en de nodige kennis en vaardigheden aan te reiken opdat elke jongere de wereld in al zijn facetten zou begrijpen en in staat zijn mee te werken aan een betere wereld. Het uitgangspunt van de (Europese) sleutelcompetenties is dat elke jongere over een minimale set competenties moet kunnen beschikken om in een groot aantal niet-gekwalficeerde jobs snel te kunnen instappen en renderen (zonder opleidingskost voor de werkgever).

Overgang basisonderwijs naar secundair onderwijs

2

1. Getuigschrift BaO na bereiken eindtermen of leerplandoelstellingen?

De oriëntatienota vertrekt vanuit het standpunt dat leerlingen die het getuigschrift basisonderwijs behalen, overgaan naar een gemeenschappelijk eerste jaar van de eerste graad van het secundair onderwijs en anders naar een "schakelblok". De minister wil dat in de toekomst het getuigschrift basisonderwijs uitge-

reikt wordt aan leerlingen die de eindtermen, maar daarom niet noodzakelijk alle leerplandoelstellingen behaald hebben.

VLOR: "Nu oordeelt de klassenraad of de leerling in voldoende mate de leerplandoelen heeft bereikt. Om recht te doen aan de pedagogische vrijheid van de onderwijsaanbieders, vindt de Vlor principieel dat de onderwijsverstrekker bij de beslissing over de toekenning van het getuigschrift basisonderwijs zijn beoordeling moet kunnen afwegen tegen de doelen die in het leerplan opgenomen zijn. Het voorstel van de minister betekent volgens de Vlor dat het statuut van de eindtermen basisonderwijs gewijzigd wordt. Vandaag zijn eindtermen kwaliteitsstandaarden voor een school. Het zijn minimumdoelen die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een bepaalde leerlingenpopulatie. Eindtermen zijn dus nu niet bedoeld om individuele leerlingen te beoordelen". Een zelfde standpunt vinden we terug bij het VVSKO. "Indien het getuigschrift van basisonderwijs wordt uitgereikt op basis van de eindtermen bepaalt de overheid in de feiten het curriculum".

"De toegang tot het eerste leerjaar wordt gekoppeld aan het behalen van het getuigschrift basisonderwijs. Enkel indien de klassenraad van het basisonderwijs haar rol ten volle kan blijven spelen om op basis van de totaliteit van de leerplandoelstellingen en rekening houdend met het zorgverhaal het getuigschrift al dan niet uit te reiken, kan het VVKSO dit principe onderschrijven".

COC stelt voor om binnen de leerplannen een "ondergrens" te bepalen die overeen komt met de eindtermen en die het criterium zou zijn voor het behalen van het getuigschrift basisonderwijs. "Als alle leerplandoelstellingen die verder gaan dan de realisatie van de eindtermen, gerubriceerd worden onder "ruimte voor de inbreng van scholen, leraar, lerarenteam" dan wordt meteen duidelijk waar de ondergrens ligt voor het uitreiken van het getuigschrift basisonderwijs. Dit belet niet dat de evaluatie van individuele leerlingen de bevoegdheid blijft van de klassenraad. Als men bij de operationalisering van de eindtermen in leerplandoelstellingen dan ook nog eens de nodige soberheid aan de dag zou leggen en leerplannen zou opstellen die transparante richtlijnen voor leraren inhouden, dan kan een leerplan uitgroeien tot een stevig "plan" voor de leraar".

ACOD Onderwijs "juicht de versterking van het getuigschrift basisonderwijs toe" en benadrukt verder de nood aan investeringen in het basisonderwijs. "ACOD Onderwijs is ervan overtuigd dat veel problemen in het secundair onderwijs kunnen ondervangen worden als er in het basisonderwijs meer omka-



standpunten over hervorming secundair onderwijs

dering zou zijn. Dit zowel om kleinere klasgroepen te realiseren, als om in meer zorg te voorzien, bijvoorbeeld specifiek taalonderwijs in de grote steden. Een overheid die zichzelf en het onderwijsveld ernstig neemt, moet de permanente besparing op het basisonderwijs eindelijk opheffen door de aanwendingspercentages af te schaffen. De scholen hebben recht op de volledige omkadering die voorzien wordt”.

2. Leerlingenvolgsysteem

De schoolloopbaan bij leerlingen begeleiden via o.a. een leerlingvolgsysteem en (eventueel) een portfolio. Niemand die daar tegen is, maar er worden wel kanttekeningen gemaakt bij de concrete uitwerking.

VLOR. “De Vlor is overtuigd van de noodzaak van een goede opvolging van de ontwikkeling van een leerling gedurende zijn hele schoolloopbaan. De raad pleit daarom voor een gedocumenteerd overgangsverslag. Bij de opstelling van dat verslag moeten de onderwijsverstrekkers omzichtig omgaan met de vertrouwelijke gegevens die ze via leerlingen en/of ouders verzamelen. Wat de basisschool doorgeeft aan een secundaire school, moet eerst doorgesproken worden met de leerling en zijn ouders. De ouders zijn verantwoordelijk voor de doorstroming van informatie over hun kind. De ouders moeten toestemming geven over wat de basisschool over hun kind doorgeeft aan de secundaire school (...)

De Vlor vindt dat de overheid een aantal minimale inhoudelijke en formele voorwaarden moet vastleggen waaraan het instrument dat scholen gebruiken om de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs te documenteren, moet voldoen”

Ook het **VVKSO** onderschrijft het belang van een leerlingenvolgsysteem, maar “het kan geenszins de bedoeling zijn dat organisaties - extern aan scholen - een leerlingenvolgsysteem opleggen, laat staan zelf beheren”.

Voor **COC** “behoren een leerlingvolgsysteem en/of een portfolio tot één van de mogelijkheden. Een schriftelijk eindverslag, opgesteld aan het eind van het basisonderwijs, ziet COC als een mogelijk alternatief. De meerwaarde moet opwegen tegen de administratieve lasten ervan”.

ACOD Onderwijs “ondersteunt de bezorgdheid van de overheid dat de overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs moet gepaard gaan met een overdracht van relevante leerlingengegevens. De overgang mag niet tot gevolg hebben dat belangrijke

informatie over de vorderingen en ontwikkelingen van de leerlingen verloren gaat. Wij willen wel waarachuwen dat een verhoging van de planlast voor het personeel niet aan de orde kan zijn”.

3. Screening Nederlands?

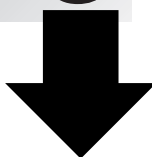
De oriëntatienota voorziet een verplichte screening van de beheersing van het Nederlands voor alle leerlingen bij de start van het secundair onderwijs. Deze verplichting wordt door vele organisaties afgewezen.

VLOR: “Scholen moeten de vrijheid hebben om hun leerlingen te screenen op hun kennis van het Nederlands. Een screening is niet meer dan een momentopname. Het bezit van een getuigschrift basisonderwijs en een goed gedocumenteerd overgangsdossier kan de leerkrachten van het secundair onderwijs veel meer informatie verschaffen over de kennis van het Nederlands bij alle leerlingen die starten in het eerste leerjaar van het secundair onderwijs”.

VVKSO: “Het VVKSO begrijpt dat het in sommige regio's en schoolcontexten zeer belangrijk is om te peilen naar de beheersing van het Nederlands als instructietaal (bv. in de Brusselse context), maar betwijfelt de relevantie van een veralgemening. Scholen moeten sowieso zelf het initiatief in handen houden”.

Eerste graad

3



Volgens de oriëntatienota komen alle leerlingen met een getuigschrift basisonderwijs in een grotendeels gemeenschappelijk eerste jaar secundair onderwijs met 13 gemeenschappelijke vakken (levensbeschouwelijke, wiskunde, Engels, natuurwetenschappen, economie, artistieke opvoeding, Nederlands, Frans, klassieke culturen, aardrijkskunde, techniek, lichamelijke opvoeding, geschiedenis) en een differentiatiepakket dat aan remediëring of aan verdieping kan worden besteed. In het tweede jaar bestaat het gemeenschappelijk basispakket uit 11 vakken (economie en klassieke culturen vallen weg). Daar bovenop kiest de leerling voor 2 belangstellingsgebieden, terwijl een aantal lesuren voorzien blijven voor differentiatie (remediëring of verdieping). In de volledige eerste graad zouden zes belangstellingsgebieden (techniek en wetenschappen; natuurwetenschappen; welzijn en sociale wetenschappen; handen en economische wetenschappen; creatie en kunst; taal en letterkunde) aan bod moeten komen: via de verplichte vakken van het basispakket in het eerste jaar en, in het tweede jaar, via een keuze voor 2 belangstellingsgebieden.

Uit de reacties blijkt dat er vrij grote eensgezindheid is bij de onderwijsorganisaties om in beide leerjaren met hetzelfde basispakket te werken (telkens 12 vakken, dus zonder klassieke culturen), en dat telkens de 6 belangstellingsgebieden moeten aan bod komen. Over andere aspecten lopen de standpunten uiteen. Zo pleiten bv. de VLOR en het VVKSO voor de mogelijkheid tot clustering van de vakken (zoals de oriëntatienota voorstelt) terwijl de onderwijsvak-

bonden daar tegen zijn met twee argumenten: vakleerkrachten staan meer garant voor een kwalitatief hoogstaand onderwijs en het doorbreken van de huidige regelgeving rond de bekwaamheidsbewijzen zou kunnen leiden tot willekeur en rechtsonzekerheid voor het personeel.

ACOD Onderwijs “is voorstander om de zes belangstellingsgebieden zowel in het eerste, als in het tweede leerjaar van de eerste graad aan alle leerlingen aan te bieden. Dit moet ervoor zorgen dat de leerlingen inderdaad voldoende keuzebekwaam zijn en dat zij voldoende geproefd hebben van de verschillende belangstellingsgebieden. Daarnaast biedt dit ook de mogelijkheid om voldoende algemene vorming aan de leerlingen mee te geven, zodat ze kunnen opgroeien tot kritische burgers in onze maatschappij.

Bovendien verhindert dit dat sommige scholen zich gaan blijven profileren als de ‘betere’ scholen, omdat ze bepaalde belangstellingsgebieden aanbieden en andere niet. De studiekeuze mag geen schoolkeuze bepalen. De hervorming moet de garantie in zich dragen dat scholen, ongeacht of het gaat om zesjarige structuren of een middenschool met een bovenbouw, zich niet langer kunnen profileren als een ‘zuivere ASO-school’. Als deze doorbraak niet gerealiseerd wordt, is de hervorming een maat voor niets en resulteert ze waarschijnlijk in een cosmetische opsmukoperatie die voor de leerlingen geen wezenlijke veranderingen in zich draagt. Daarom moeten wij ons ook hoeden voor een hervorming die de scholengemeenschap als referentiekader neemt. Dit laat een profilering per school nog steeds toe, zodat de hervorming geen reëel effect heeft op het terrein”.

COC: “Indien een brede eerste graad wenselijk is, vindt COC dat alle belangstellingsgebieden in de volledige eerste graad via een gemeenschappelijk aanbod van alle vakken moeten aangeboden worden.

Als de studiekeuze moet worden uitgesteld tot na de eerste graad stelt COC dat elke school in haar eerste graad alle belangstellingsgebieden moet aanbieden. Als dit niet zo zou zijn, dan loopt men het risico dat leerlingen al vanaf het eerste leerjaar een keuze maken voor een bepaalde school in functie van het aanbod. Hierdoor dreigt het oorspronkelijke doel (studiekeuzebegeleiding en leerlingen leren kiezen op basis van hun talenten) volledig verloren te gaan.

COC wijst hierbij ook op de problematische invulling van het begrip ‘school’. Met school bedoelen wij geen papieren, administratieve school, eventueel verspreid over verschillende vestigingsplaatsen, maar een reële, voor iedereen herkenbare ‘fysieke’ school op eenzelfde campus.



standpunten over hervorming secundair onderwijs

COC vindt dat de invulling van de belangstellingsgebieden nog sterk theoretisch lijkt en mist duidelijke garanties dat ook de praktische component voldoende aandacht zal krijgen”.

Ook **WIVO** pleit voor een meer prominente plaats van “techniek” in de brede vorming en waarschuwt voor een te grote vrijheid van de scholen bij het invullen van de belangstellingsgebieden. “In de nota van minister Smet wordt er gesproken over elementen die door de inrichters van het onderwijs moeten worden ingevuld. Zo bijvoorbeeld het invullen van de belangstellingsgebieden in de vakken en de lestijden differentiatie. De overheid zal wel controleren of dit gebeurt. M.a.w. de scholen krijgen alle vrijheid om invulling te geven aan de lestijden differentiatie, maar de uren dienen aantoonbaar te zijn. In deze vrijheid schuilt dan weer het gevaar voor misbruiken zoals in de vrijheid om nu het keuzegedeelte in het eerste leerjaar A in te vullen. Deze vrijheid van invulling leidt er nu - helaas - in vele scholen toe dat onderwijsvormen en studierichtingen een afspiegeling krijgen in de eerste graad.

In de eerste graad wil men werken met zes belangstellingsgebieden die uiteenlopende aspecten van de wereld en de samenleving beslaan: techniek en wetenschappen, natuur en wetenschappen, welzijn en sociale wetenschappen, handel en economische wetenschappen, creatie en kunst en ten slotte taal en letterkunde.

‘Techniek’ bv is zo’n breed domein dat het in zijn volheid niet in één belangstellingsgebied is onder te brengen. Er is autotechniek, computertechniek, elektrotechniek, metaaltechniek, maar ook geotechniek, grafische techniek, regeltechniek. En dan hebben we het nog niet eens over mechanica, hout, bouw of bouwkunst... Als de scholen vrij kunnen bepalen op welke manier het belangstellingsgebied techniek aan bod komt in de vakken, wensen we ze veel succes met de praktische uitvoering ervan! De competenties die in het eerste jaar geëxploreerd worden, zullen voor het eerste jaar namelijk geïntegreerd worden in de vakken van het basispakket en de aandacht ervoor zal door de overheid gecontroleerd worden. Als de leerlingen in de eerste graad maximaal dienen voorbereid te worden op het maken van een bewuste en weloverwogen keuze in de tweede en vooral in de derde graad, is het dan niet aangewezen om techniek een meer concrete inhoud te geven, eventueel door een opsplitsing”.

VLOR

“De overheid stelt een brede eerste graad voor waar het curriculum uit drie grote blokken bestaat: het

basispakket, de belangstellingsgebieden en het differentiatiepakket. De Vlor is vragende partij voor een brede eerste graad omdat deze zal bijdragen tot een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Dit laat toe om tijdens die brede eerste graad te observeren en na de eerste graad te oriënteren”.

(...) “De raad stelt ook een basispakket voor dat in beide leerjaren van de eerste graad dezelfde 12 vakken omvat (...). Dit voorstel biedt ook het voordeel dat de onderwijsverstrekkers een periode van twee jaar hebben om de eindtermen te realiseren en de nodige ruimte behouden om eigen accenten te realiseren”.

(...) “Omdat de Vlor voorstander is van een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs, vindt hij het goed dat onderwijsverstrekkers deze vakken geclusterd kunnen en mogen aanbieden. De raad vraagt zich wel af hoe die clustering kan verzoend worden met de bekwaamheidsbewijzen, vooral na de recente hervormingen in de lerarenopleiding voor de eerste graad van het secundair onderwijs”.

(...) “De Vlor hecht veel belang aan een goed evenwicht tussen gemeenschappelijke basisvorming en mogelijkheden om leerlingen te blijven prikkelen door ze aan te spreken op hun eigen mogelijkheden en noden. De belangstellingsgebieden hebben op dit punt een meerwaarde. De belangstellingsgebieden kunnen via een clustering van vakken worden aangeboden. Hij vindt dat leerlingen zowel in het eerste als in het tweede leerjaar van de eerste graad alle belangstellingsgebieden moeten aangeboden krijgen. De organiseerbaarheid van het geheel blijft wel een aandachtspunt.

(...) “De Vlor vindt het een vooruitgang dat alle leerlingen de kans krijgen om tekorten te remediëren voor alle vakken van de basisvorming. (...). De Vlor vindt dat scholen in de eerste graad ook moeten kunnen verdiepen in functie van de noden van de leerlingen. Deze mogelijkheid mag echter geen aanleiding geven tot een uitbreiding van het basispakket voor sommige leerlingen in de eerste graad. Bovendien mag de aangeboden verdieping in principe niet determinerend zijn voor de studiekeuze in de tweede graad”.

VVKSO:

“Zowel voor het eerste als voor het tweede leerjaar wordt een lijst van vakken voor het basispakket vastgelegd. Het VVKSO vindt dat in de eerste plaats moet nagedacht worden over het formuleren van eindtermen als vertaalslag van de Europese sleutel-



standpunten over hervorming secundair onderwijs

competenties. Pas dan kan men vakken vastleggen overeenkomstig de vastgelegde eindtermen. Positief in het voorstel is wel dat clustering mogelijk is”.

(...) “In de eerste graad worden zes belangstellingsgebieden gedefinieerd waaraan in het eerste leerjaar gewerkt wordt vanuit de basisvorming. Het VVKSO onderschrijft het principe dat vanuit de gemeenschappelijke vorming mogelijkheden worden gecreëerd om domeinen verder in te kleuren of te verdiepen. Het heeft vragen bij de verplichte keuze van twee belangstellingsgebieden in het tweede leerjaar. Zo breekt men met het uitgangspunt voor het eerste leerjaar. Het VVKSO pleit ervoor om zowel het eerste als het tweede leerjaar op dezelfde manier te behandelen. Dat doet meer recht aan het principe van de graadswerking”..

Schakelblok

4

De oriëntatienota stelt voor om een schakelblok te voorzien voor leerlingen die geen getuigschrift basisonderwijs behaalden. Dit schakelblok duurt maximaal drie jaar en heeft een dubbele doelstelling: omschakeling naar de eerste graad of functionele geletterdheid enerzijds en voorbereiding op de tweede graad van een specialiserende arbeidsmarktgerichte richting anderzijds.

VLOR: «Dit schakelblok heeft dus een andere finaliteit en een ander doelpubliek dan het eerste leerjaar

B en het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar vandaag. Nu heeft meer dan de helft van de leerlingen in 1B een getuigschrift van het basisonderwijs. Deze leerlingen kiezen voor een arbeidsmarktgericht traject. De Vlor vindt het een goed idee om een schakelblok te creëren uitsluitend voor leerlingen zonder getuigschrift basisonderwijs. In vergelijking met de huidige B-stroom is de doelgroep duidelijker afgebakend, wordt het schakelblok veel kleiner en wordt de populatie in de eerste graad veel diverser. Bovendien krijgen de leerkrachten de kans om meer op maat te werken voor deze specifieke doelgroep.

(...) «De Vlor pleit voor een mogelijkheid om in uitzonderlijke gevallen, als de school er alles aan heeft gedaan om die leerling kansen op slagen te geven in de eerste graad, van het eerste of tweede leerjaar van de eerste graad naar het schakelblok te gaan.

Bovenop de grote diversiteit aan instroom met veel leerlingen uit het buitengewoon basisonderwijs, zitten in het schakelblok leerlingen met drie verschillende doelstellingen: doorstromen naar het eerste leerjaar, doorstromen naar het tweede leerjaar en doorstromen naar de tweede graad. Deze grote diversiteit zal heel wat vragen van de competenties van hun leerkrachten op het vlak van differentiatie en zal leiden tot een zware taakbelasting van die leerkrachten.

Om te kunnen beoordelen of en hoe het schakelblok de verdwijning van de waterval in het secundair onderwijs zal beïnvloeden, is het nodig te weten of elke school de mogelijkheid zal krijgen of verplicht zal worden om een schakelblok aan te bieden. De Vlor vindt principieel en vanuit het concept dat nu voorgesteld wordt, dat het wenselijk is dat elke secundaire school een schakelblok aanbiedt. Omwille van een groot aantal onbekende factoren, zoals de structuur van het aanbod, kan hij echter nu nog niet beoordelen of dit ook praktisch haalbaar is».

VVKSO: «Het VVKSO is er voorstander van om voor leerlingen van wie men in het basisonderwijs weet dat ze de leerplandoelstellingen niet in voldoende mate zullen halen al vanaf de derde graad van het basisonderwijs in een enigszins aangepast traject te voorzien zodat ze elk jaar kunnen vorderen en op het einde van de eerste graad voldoende voorbereid zijn op kwalificatiegericht vervolgonderwijs. Als men dit traject niveauoverschrijdend bekijkt zal een driejarig schakelblok eerder de uitzondering dan de regel zijn. Ook de voorgestelde instroom ten laatste op 14 jaar is dan eerder uitzonderlijk.

Het Verbond heeft ernstige bedenkingen bij het versterken van de dubbele finaliteit van het schakelblok,



standpunten over hervorming secundair onderwijs

m.n. de versterking van de mogelijkheid om in te stromen in het eerste leerjaar of het tweede leerjaar van de eerste graad (= de huidige A-stroom). Uit huidige cijfers blijkt dat slechts een drietal procent van de leerlingen daar nu aan beantwoordt. Door die finaliteit te beklemtonen stelt men ook een niet haalbare mix voor van eindtermen van het basisonderwijs, eindtermen van de eerste graad en sleutelcompetenties die geen recht doet aan de leerlingen die dit schakelblok zullen aanvatten».

de leerling naast het basispakket, bestaande uit sleutelcompetenties, eveneens de persoonlijke, sociale, beroepsgerichte en wetenschappelijke competenties die eigen zijn voor het domein.

De domeinbrede studierichtingen bestaan uit drie grote blokken: het basispakket, het domeingericht pakket en een differentiatiepakket (bestemd voor remediëring bij achterstand of verandering van domein, voor verdieping of voor uitbreiding). Voor elke domeinbrede studierichting zal de overheid een lijst van vakken vastleggen. Het aantal bestaande studierichtingen in de tweede graad wordt op deze manier teruggeschoefd en het geheel is overzichtelijker. Op het einde van de tweede graad dienen de sleutelcompetenties bereikt te worden en behalen de leerlingen een onderwijskwalificatie op niveau drie van de Vlaamse kwalificatiestructuur. De minister verhoopt dat de sociale afkomst niet langer bepalend zal zijn in de studiekeuze, maar wel de belangstelling en de talenten. Het is in elk geval de bedoeling dat de meeste leerlingen een domeinbrede studierichting volgen.

Bij wijze van voorbeeld geeft de oriënteringsnota een overzicht van de mogelijke domeinen per belangstellingsgebied.

De tweede graad

5

1.. Domeinbrede en specialiserende studierichtingen

De onderwijsvormen aso, tso, kso en bso worden verlaten en vervangen door een nieuwe ordening die meer vertrekt van de inhoud van het studieaanbod. Vanaf de tweede graad vertakken de zes belangstellingsgebieden uit de eerste graad zich in een aantal domeinen. Elk domein omvat één domeinbrede studierichting en eventueel één of meerdere specialiserende studierichtingen (men kan bv. kiezen voor de domeinbrede studierichting lichaamszorg en gezondheid of voor de specialiserende, arbeidsmarktgerichte en kwalificerende studierichting kappersmedewerker). In de domeinbrede studierichtingen verwerft

Belangstellingsgebied	Domein
Techniek en wetenschappen	hout elektriciteit, elektronica, mechanica maritiem onderwijs bouw textiel glas, diamant, edele metalen
Natuur en wetenschappen	plant, dier en milieu natuurwetenschappen en wiskunde
Welzijn en sociale wetenschappen	sociaal en psychologisch welzijn lichaamszorg en gezondheid sport en bewegingsleer voeding en voedingstechnologie
Handel en economische wetenschappen	handel en logistiek economie en administratie gastvrijheid
Creatie en kunst	media beeld muziek en podiumkunsten mode
Taal en letterkunde	klassieke talen moderne vreemde talen



standpunten over hervorming secundair onderwijs

Naast de domeinbrede studierichtingen kunnen sommige leerlingen al vanaf de tweede graad een meer gespecialiseerde keuze maken: enerzijds specialiserende studierichtingen zoals ballet en topsport (die eerder de uitzondering moeten blijven) en anderzijds een beperkt aantal specialiserende beroepsgerichte en kwalificerende studierichtingen voor leerlingen uit het schakelblok.

VVKSO: “In de tweede graad voegt men domeinen toe aan de belangstellingsgebieden. Verder maakt men een onderscheid tussen domeinbrede respectievelijk specialiserende, arbeidsmarktgerichte studierichtingen. Dat staat haaks op de continuümgedachte waar het Verbond grote voorstander van is. In het voorstel van het VVKSO zijn de belangstellingsgebieden studiedomeinen waarbinnen studierichtingen een plaats krijgen op basis van mate van abstractie, transfer en toepasbaarheid. De voorgestelde structuur in de oriëntatienota is een logisch gevolg van het onverkort toepassen van de kwalificatiestructuur.

Op het einde van de tweede graad moeten de sleutelcompetenties door elke jongere behaald zijn. Het VVKSO pleit voor drie sets van eindtermen geformuleerd voor het einde van de derde graad. Dit komt veel sterker tegemoet aan de verschillende leerliniprofielen”.

De **VLOR** neemt deze elementen van het VVKSO-standpunt grotendeels over. De VLOR maakt ook volgende bedenking: “De nieuwe structuur van het secundair onderwijs maakt in de 2de en de 3de graad een onderscheid tussen doorstromingsrichtingen en arbeidsmarktgerichte richtingen. De indeling in onderwijsvormen wordt dus vervangen door een nieuwe indeling. De VLOR vreest dat die indeling opnieuw aanleiding zal geven tot een verschil in maatschappelijke appreciatie en een nieuwe waterval zal creëren. Hij vraagt zich af of dit bijdraagt tot meer gelijke kansen”. De VLOR pleit binnen het continuüm van de versiteit aan studierichtingen met een dubbele finaliteit, die zowel gericht zijn op doorstroming naar het hoger onderwijs, als op doorstroming naar de arbeidsmarkt”.

ACOD Onderwijs: “De tweede graad moet zo gemeenschappelijk mogelijk zijn, de domeinbrede richtingen mogen geen te verregaande specialisaties in zich dragen. Het merendeel van de leerlingen in de tweede graad zou in de domeinbrede richtingen moeten zitten, de andere mogelijkheden moeten eerder de uitzondering blijven”.

COC: “COC deelt het standpunt dat er momenteel te veel studierichtingen zijn in de 2de (en 3de) graad van het secundair onderwijs. COC vindt een indik-

king naar domeinbrede studierichtingen hiervoor een goede oplossing, mede omdat dit aansluit bij een getrapte studiekeuze”.

WIVO: “De keuze voor een verbrede tweede graad maakt het mogelijk om met het oog op een positieve en geleidelijke oriëntering aan de tweede graad nog een oriënterende functie toe te kennen.

(...) “WIVO hecht er belang aan dat de nota aandacht schenkt aan de mogelijkheden tot heroriëntering”.

(...) “WIVO onderschrijft de ordening van leerlijnen in een arbeidsmarktgericht curriculum, een doorstromingsgericht traject en een gemengd curriculum. Het is evenwel pas wanneer men deze ordening in lessenroosters voor een brede gemeenschappelijke eerste graad en voor de stromen van de tweede en derde graad zal concretiseren dat zal blijken hoe moeilijk het is om de theorie in de praktijk om te zetten. WIVO zal deze concretisering kritisch-construktief volgen”.

2. Werkpleklerin in alle arbeidsmarktgerichte studierichtingen

Vanaf de tweede graad wordt er volgens de oriënteringsnota een substantieel pakket aan werkpleklerin ingebouwd in de studierichtingen die arbeidsmarktgericht zijn, een “absolute noodzaak voor een kwaliteitsvolle studierichting die gericht is op de arbeidsmarkt”. Dat werkpleklerin zou ook bijdragen tot het verwerven van een aantal arbeidsmarktgerichte competenties die niet altijd makkelijk te verwerven zijn in een schoolcontext. Ook het huidig stelsel van leren en werken dient geïntegreerd in de structuur van het secundair onderwijs.

COC: “COC vindt de definitie van werkpleklerin in de oriëntatienota onvoldoende duidelijk. COC stelt vast dat er nog steeds veel verwarring bestaat met begrippen zoals stage, extramurale BGV, Praktijk op verplaatsing, alternerend leren en werken, ... COC vraagt om deze begrippen eenduidig te omschrijven en van elkaar te onderscheiden.

Hoewel COC het principe van werkpleklerin genegeen is, vindt COC werkpleklerin in de 2de graad niet erg realistisch. Het vinden van geschikte plaatsen voor deze groep leerlingen is geen evidentie. Het gaat in de eerste plaats om nog jonge leerlingen wat bijkomende verantwoordelijkheden vraagt. Daarnaast stelt zich de vraag of leerlingen in de 2de graad binnen domeinbrede studierichtingen, wel over de nodige competenties beschikken om zinvolle taken op



standpunten over hervorming secundair onderwijs

de werkplek uit te voeren die hen toelaten meer en beter te leren dan op school”

ACOD Onderwijs: “Voor ACOD Onderwijs is het onaanvaardbaar dat systemen van werkplekleren ingevoerd worden in de tweede graad. Wij verzetten ons tegen het inschakelen van min-16-jarigen in het arbeidscircuit.

VLOR: “Met een veralgemening van stages in de tweede graad kan de raad niet akkoord gaan omdat leerlingen nog over onvoldoende competenties beschikken om individueel en onder leiding van iemand van een bedrijf ingezet te worden. Bedrijven beschikken ook niet over personeel om een leerproces op te zetten voor die leerlingen. De Vlor is wel te vinden voor ervaringsweken en werkplekleren in de vorm van bedrijfsbezoeken, snuffelstages, enz

een kwalificatieniveau 3 toch kunnen doorstromen naar bacheloropleidingen.

De derde graad zal zoals de tweede graad bestaan uit drie blokken: het studierichtinggebonden pakket, de brede vorming en het differentiatiepakket.

De **VLOR** vindt deze indeling geen goed alternatief voor de bestaande toestand omdat de gelijkenis met het huidige bso, tso en aso voor de hand ligt. Het gevaar dat de nieuwe studierichtingen, net als de huidige, een verschillende maatschappelijke appreciatie zullen genieten, is dan ook reëel. Zoals in de tweede graad pleit de VLOR voor een continuüm van studierichtingen met aan het ene uiteinde studierichtingen uitsluitend gericht op doorstroming naar het hoger onderwijs en aan het andere uiteinde studierichtingen uitsluitend gericht op intrede op de arbeidsmarkt. Het is ons wel niet helemaal duidelijk waarin het voorstel van de VLOR voor de derde graad verschild met het voorstel in de oriëntatienota.

“De Vlor is principieel voorstander van één diploma secundair onderwijs na zes jaar secundair onderwijs, maar waarbij niet vanuit alle studierichtingen een rechtstreekse toegang mogelijk is naar het hoger onderwijs”. Wat is hier het verschil met het voorstel uit de oriënteringsnota, behalve een semantische verwarring?

De VLOR zet sterk in op schakelprojecten om zoveel jongeren in het hoger onderwijs te loodsen: “De Vlor vindt het belangrijk dat dit schakeltraject toelaat dat leerlingen uit de arbeidsmarktgerichte richtingen doorstromen naar professionele en academische bacheloropleidingen. Daarnaast is er ook nood aan een schakeltraject dat leerlingen uit de meer arbeidsmarktgerichte opleidingen die voorbereiden op de professionele bachelors, voorbereidt op academische bachelors en aan een schakeltraject dat leerlingen uit studierichtingen met andere belangstellingsgebieden dan creatie en kunst, voorbereidt op het hoger kunstonderwijs”.

Het standpunt van het **VVKSO** over schakelprojecten klinkt minder idealistisch, eerder cynisch: “Het verplichte schakeltraject voor jongeren die een diploma VKS 3 op zak hebben en als nog hoger onderwijs willen aanvatten dat als logische overgang wordt ingeschreven na de derde graad, staat haaks op het principe dat men alle jongeren wil doen schitteren. Wat is er mis met jongeren die bewust hebben gekozen voor een arbeidsmarktgerichte studierichting met het oog op tewerkstelling in de arbeidsmarkt? Of is het echt de bedoeling dat alle jongeren het best hoger onderwijs aanvatten?”

De derde graad en de overgang naar verdere studies

6

In de derde graad wordt een drievoudige differentiatie voorgesteld: studierichtingen die uitsluitend gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt (kwalificatieniveau 3); studierichtingen die gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt, maar ook voldoende kansen bieden om door te stromen naar het hoger professioneel onderwijs (kwalificatieniveau 4); studierichtingen die gericht zijn op doorstroming naar het hoger onderwijs (kwalificatieniveau 4). Via een schakelproject zouden afgestudeerden uit een studierichting met

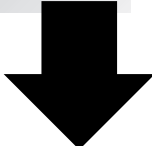
COC: "COC kan zich vinden in het onderscheid tussen een kwalificatieniveau 3 en 4 voor de arbeidsmarktgerichte studierichtingen, op voorwaarde dat de respectievelijke competenties voldoende van elkaar verschillen en toegang verschaffen tot verschillende functies op de arbeidsmarkt. COC meent dat voor de doorstroming naar hoger onderwijs een "diplomasupplement" moet volstaan. COC vindt de koppeling aan de Vlaamse kwalificatiestructuur hier niet echt wenselijk. COC stelt vast dat de toegang tot Se-n-Se nu open komt te staan voor alle leerlingen met een kwalificatieniveau 3, ongeacht of het al dan niet om een aansluitende opleiding gaat. Dit kan er toe leiden dat niet alle leerlingen over de vereiste voorkennis beschikken. COC vraagt dat de voltallige toelatingsklassenraad in een dergelijk geval de beslissing neemt en desgewenst in een inhaaltraject voorziet".

WIVO kan zich vinden in de ordening van leerlijnen in een arbeidsmarktgericht curriculum, een doorstromingsgericht traject en een gemengd curriculum maar vraagt zich wel af hoe deze theorie praktisch in een lessenrooster kan geordend worden. WIVO stelt zich verder de vraag of de hervorming erin zal slagen de maatschappelijke perceptie van technisch en beroepsonderwijs te veranderen indien de studierichtingen die uitsluitend gericht zijn op intrede op de arbeidsmarkt leiden tot een diploma niveau 3 van de VKS en studierichtingen die gericht zijn op doorstroming naar hoger onderwijs leiden naar niveau 4. Zal de oude opdeling niet snel terug opduiken in een nieuwe vorm?

Standpunt van Ovds

**Voor alle jongeren
een 10-jarige
gemeenschappelijke
stam
(van 6 tot 16 jaar)**

7



In een hoogontwikkeld industrieland als België zijn de materiële voorwaarden vervuld om alle jongeren, wat ook hun sociale of etnische afkomst is, een vorming te bieden van hoog niveau. De overheid heeft daarom de plicht om alle leerlingen tot een bepaald niveau op te tillen. Alle onderwijsverantwoordelijken en -actoren horen gedreven bezig te zijn met deze ene doelstelling: alle leerlingen met succes minstens door het basis- en het secundair onderwijs te loodsen.

Ovds stelt een gemeenschappelijke vorming voor van 6 tot 16 jaar, gevolgd door een gediversifieerde bovenbouw van 2 à 3 leerjaren.

- De 10-jarige gemeenschappelijke basisvorming moet een combinatie zijn van theorie en praktijk, van algemene (d.w.z.: wetenschappelijk en kritisch) en polytechnische vorming. Van de huidige onderwijsvormen worden de beste elementen overgenomen.

- Zij wordt gevolgd door 2 leerjaren waarin volgens belangstellingsgebieden een beperkte specialisatie wordt uitgebouwd. De gemeenschappelijke (algemene en polytechnische) basisvorming blijft nog gedeeltelijk doorlopen. Binnen elk belangstellingsgebied worden zowel meer theoretische als meer praktische studierichtingen aangeboden. Na deze 2 leerjaren verwerft de leerling (in principe op de leeftijd van 18 jaar) het diploma secundair onderwijs, dat o.m. toegang geeft tot het hoger onderwijs.



standpunten over hervorming secundair onderwijs

- Een niet-verplicht 3e leerjaar wordt ingericht als specialisatiejaar, hetzij als beroepsopleiding, hetzij als voorbereiding op een specifieke studierichting van het hoger onderwijs, hetzij als schakelproject om de kansen op slagen in het hoger onderwijs te verhogen.

Een grondig debat, gebaseerd op de huidige ontwikkeling van wetenschap en technologie en met een hoofdrol voor ervaren (vak)leerkrachten van de diverse onderwijsniveaus, moet uitsluitsel brengen over welke leerstof tot de gemeenschappelijke basisvorming behoort. Er moeten over de verschillende leerjaren heen leerlijnen (coherente leerplannen) zijn voor alle vakken.

De oriënteringsnota van minister Smet bevat elementen van vooruitgang die wij ondersteunen en graag uitgediept zien.

De voorgestelde hervorming van de eerste graad is positief, omdat ze een meer veelzijdige basisvorming toelaat en omdat zij de huidige opsplitsing in hiërarchische studierichtingen kan doorbreken. Om te kunnen spreken van een gemeenschappelijke en veelzijdige eerste graad, is het belangrijk dat:

- de 6 belangstellingsgebieden allemaal aan bod komen in elke school (en niet beperkt worden in functie van de studierichtingen in de bovenbouw);
- er heterogene klassen worden gevormd (zoniet zullen de niveauverschillen tussen de klassen die formeel hetzelfde programma volgen, zo groot zijn dat het beoogde optileffect voor elke leerling niet gerealiseerd wordt);
- de eerste graad in “autonome middenschole” wordt georganiseerd die onafhankelijk staan van de bovenbouw.

Een succesvolle hervorming van het secundair onderwijs, van de eerste graad in het bijzonder, kan niet zonder dat de (sociale) ongelijkheid in het basisonderwijs wordt aangepakt. In het basisonderwijs moeten de voorwaarden worden geschapen (o.a. via kleine klassen en snelle remediëring) dat kinderen geen vroegtijdige leerachterstand oplopen.

De voorgestelde hervorming van de tweede en derde graad betekent geen wezenlijke verandering t.o.v. de huidige opsplitsing in aso, tso, bso, kso. Er worden wel veel minder studierichtingen voorzien. Dat levert zowel een besparing op (minder dunbevolkte studierichtingen) als een bredere tweede graad dan vandaag.

Wij vinden de opsplitsing in arbeidsmarktgerichte en doorstromingsrichtingen vanaf 14 jaar te vroeg.

- De huidige verdeling van de jongeren over aso, tso, bso, die nauw samenhangt met het socio-economisch profiel van de ouders, zal men op die vroege leeftijd waarschijnlijk zien terugkeren.
- De oriënteringsnota legt veel nadruk op een goede studiekeuze en op de ontwikkeling van de keuzevaardigheid. Op 16 jaar zal een rijpere studiekeuze mogelijk zijn dan op 14 jaar.
- Elk kind wordt met een bepaald potentieel geboren, en die aanleg is geen statisch gegeven. Talenten worden veel of weinig ontwikkeld doorheen de impulsen vanuit het milieu. De meeste kinderen en jongeren kunnen dank zij de school en een waaier aan sociale activiteiten uitgroeien tot veelzijdig gevormde mensen. Daarvoor is een voldoende lange veelzijdige basisvorming op school nodig. Die brede vorming is overigens ook de beste basis voor specifieke talentontwikkeling. Eerder dan elkaar uit te sluiten, vullen die twee elkaar aan.

De algemene vorming moet voor alle leerlingen van hoog niveau zijn

Om de grote maatschappelijke uitdagingen (op economisch, ecologisch, sociaal vlak; in eigen land en internationaal) te begrijpen en aan te kunnen hebben alle jongeren recht op een algemene vorming (wetenschappelijk en kritisch) van hoog niveau. Waarom zou het onderwijs aan een toekomstige lasser of schoonmaakster minder maatschappelijk relevante kennis en kritisch inzicht moeten bijbrengen dan aan een toekomstige manager of dokter? De enquête van Ovds bij 3000 leerlingen uit de derde graad van het secundair onderwijs (2008) toonde aan dat het huidige onderwijs ernstig tekort schiet in het bijbrengen van maatschappelijk relevante kennis.

Wij gaan er niet mee akkoord dat de gemeenschappelijke “algemene vorming” wordt herleid tot enkele “sleutelcompetenties voor het levenslang leren” zoals ze worden gedefinieerd door de Europese Commissie. Die sleutelcompetenties zijn een moderne versie van wat vroeger “lezen en schrijven en elementaire rekenkunde” was. In de “kennismaatschappij” en de multiculturele samenleving van vandaag komen daar elementaire competenties bij van ICT, technologie, functionele kennis van vreemde talen en intercul-



standpunten over hervorming secundair onderwijs

turele gevoeligheid. De belangrijkste competentie is “ondernemingszin”. Deze invulling is veel te eng en te eenzijdig afgestemd op de bedrijfswereld.

Polytechnische vorming voor allen

Dat betekent voor ons: initiatie in moderne productietechnieken, bepaalde handvaardigheden, kennismaking met de wereld van de arbeid(ers) en respect voor de handenarbeid. Doel is zowel “de wereld begrijpen om hem te veranderen” (waar komen de materiële rijkdommen vandaan en hoe worden ze verdeeld? wat zijn de positieve en negatieve gevolgen van technologische ontwikkelingen? ...) als technische zelfredzaamheid bevorderen (voor thuisgebruik of voor maatschappelijke doeleinden). Een polytechnische vorming voor iedereen zal daarenboven een stevige basis leggen voor latere (technische) beroepsopleidingen.

De oriënteringsnota voorziet weliswaar het vak “techniek” in de eerste graad maar dat is ruim onvoldoende. Ook in de tweede en derde graad moet “techniek” voor alle leerlingen op een veelzijdige manier aan bod komen

Een lange gemeenschappelijke stam vereist sociaal gemengde scholen en heterogene klassen

Sociaal gemengde scholen realiseren betekent o.a. dat de absolute vrije schoolkeuze wordt vervangen door een gegarandeerde plaats in een school met een sociale mix binnen bereik (dicht bij de woonplaats of gemakkelijk bereikbaar met openbaar vervoer of schoolbus). De concurrentie tussen de netten moet plaats maken voor samenwerking.

Heterogene klassen betekent zwakke en sterke leerlingen in dezelfde klas. Dit veronderstelt o.a. een pedagogische aanpak waarbij de leerlingen elkaar ondersteunen en de sterke punten van elke leerling en diverse leerstijlen aan bod komen; verder extra hulp en snelle remediëring voor leerlingen die achterop dreigen te geraken, via extra personeel en tijd.

Meer middelen

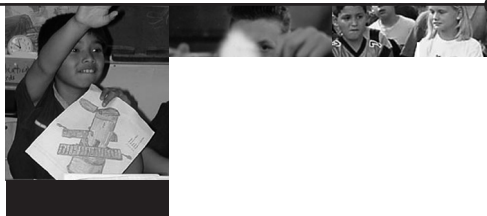
De doelstelling van een veelzijdige gemeenschappelijke stam en betere slaagkansen voor de leerlingen zal méér geld dan vandaag vergen, zowel voor een betere omkadering (vooral in het basisonderwijs:

daar is ze absoluut nodig om de leerachterstand te beperken; maar ook in de eerste graad van het secundair onderwijs: om in heterogene klassen succes voor alle leerlingen mogelijk te maken) als voor de investeringen in polyvalente infrastructuur.

Maar op langere termijn kan bij een succesvolle hervorming een terugverdieneffect optreden via meer rationele organisatie en kostenbesparingen op sommige vlakken: beperking van het zittenblijven, de verlenging van de gemeenschappelijke basisvorming die te kleine klassen in dunbevolkte studierichtingen wegwerkt, het opheffen van de concurrentie tussen de netten en de regulering van de inschrijvingen die leiden tot een rationeler gebruik van de gebouwen...

In de eerstvolgende jaren moet hoe dan ook, zeker in het licht van de groei van het aantal leerlingen en studenten, werk gemaakt worden van de terugkeer naar een onderwijsbudget ten belope van 7 procent van het BBP (bruto binnenlands product: de totale economische productie aan goederen en diensten).

Romy Aerts



De nefaste gevolgen: van de communautarisering van de onderwijs:



Sinds 1989 zijn de drie gemeenschappen (de Vlaamse, Franse en Duitse) in ons land bevoegd voor onderwijs. De communautarisering van het onderwijs vormde de hoofdmenu van de derde staatshervorming die in 1988 onder leiding van Jean-Luc Dehaene tot stand kwam. Het sluitstuk van deze staatshervorming is de *bijzondere financieringswet* van 16 januari 1989. Hij regelt de overdracht van de federale middelen (vanuit de personenbelasting en de BTW) naar de drie gewesten en de twee grote gemeenschappen en bepaalt in hoge mate de financiering van het Vlaams en het Franstalig onderwijs. De Duitse gemeenschap en dus het Duitstalige onderwijs worden via een gewone wet gefinancierd. We beperken ons in dit artikel tot het Vlaams en Franstalig onderwijs.

Welke balans kunnen we maken na 20 jaar communautarisering van het onderwijs? Heeft de communautarisering de dalende trend van het globaal onderwijsbudget - in verhouding tot het BBP - na de zware besparingen van de jaren '80 kunnen stoppen? Hoe komt het dat het Franstalig onderwijs vandaag per leerling over beduidend minder middelen beschikt dan het Vlaams onderwijs?

1. Communautarisering stopt relatieve daling (in % van het BBP) van het onderwijsbudget niet

Sinds de communautarisering in 1989 worden het Vlaams en Franstalig onderwijs hoofdzakelijk gefinancierd via federale BTW-inkomsten die naar de Vlaamse en Franse gemeenschap worden overgedragen. Deze BTW-dotatie werd in 1989 door de bijzondere financieringswet vastgelegd op het niveau van de (nationale) onderwijsbegroting van 1988: 296 miljard frank of ongeveer 7,5 miljard euro. In 1988 zat het onderwijsbudget na de zware besparingen op een relatief dieptepunt. Men vertrok dus van een lage basis.





de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

Deze globale dotatie wordt jaarlijks aangepast aan de **prijzenindex** (inflatie).

Ze wordt eveneens vermenigvuldigd met een **(de) nataliteitscoëfficiënt** die de verhouding aangeeft van het aantal jongeren beneden de 18 jaar in een bepaald jaar en in 1988, het jaar vóór de communautarisering. Tussen 1989 en 1999 lag de (de) nataliteitscoëfficiënt net onder 1, sinds 2000 net boven 1 en de jongste jaren is hij gestegen tot ongeveer 1,025. Het aantal leerlingen in het kleuter- en in het leerplichtonderwijs (lager en secundair) kende in de voorbije 20 jaren slechts beperkte schommelingen, in de twee richtingen.

Het aantal studenten in het hoger onderwijs, alsook het aantal cursisten in het volwassenenonderwijs, is daarentegen permanent gestegen. **De financieringswet houdt echter geen rekening met deze sterke aangroei van studenten en cursisten buiten het leerplichtonderwijs.**

De onderwijsdotatie werd aanvankelijk **niet aangepast aan de evolutie van het BBP (bruto binnenlands product)**. Geld voor loonsverhogingen (boven de indexaanpassingen) was niet voorzien. Pas sinds 2007 is er een gedeeltelijke aanpassing, namelijk voor 91%: als het BBP met 1% stijgt, stijgt de onderwijsdotatie uit de BTW met 0,91%. Het feit dat een daling van het BBP (zoals in 2009) ook wordt doorgerekend betekent dat de onderwijsbudgetten onder druk komen te staan want men moet met minder middelen (minstens) dezelfde loonmassa uitbetalen.

Een keurslijf voor het onderwijsbudget

De financieringswet was dus van meet af aan een structureel **keurslijf** voor het onderwijsbudget omdat hij geen rekening hield met de permanente en belangrijke stijging van het **onderwijsbudget** en lange tijd niet gekoppeld was aan de groei van het BBP. "Federaliseren om te besparen", zei de toenmalige minister van Begroting en coryfee van de Volksunie, Hugo Schiltz. Tussen 1950 en 1980 waren de overheidsuitgaven voor onderwijs in ons land gestegen van 3% tot ongeveer 7% van het BBP. Met de economische crisis van 1974 werd duidelijk dat het kapitalisme geen blijvende groei kan garanderen. Om de concurrentiekracht van de ondernemingen in de crisis te herstellen voerden de opeenvolgende regeringen, vooral vanaf Martens-Gol in 1981, een beleid van loonafbraak en van bezuinigingen in de sociale zekerheid, de openbare diensten, de sociale sector. Het onderwijs werd zwaar getroffen en in de jaren '80 ging het onderwijsbudget pijlsnel naar beneden. Door

de communautarisering met haar ingebouwd bezuinigingsmechanisme van de financieringswet werd de relatieve daling van het onderwijsbudget verder gezet. In 2010 bedraagt het totaal onderwijsbudget (vanuit de publieke middelen) in België minder dan 16 miljard euro. Op een BBP van 340 miljard euro is dat minder dan 5%. Om tot 7% van het BBP te komen, zou het bijna 8 miljard euro hoger moeten liggen.

Herfinanciering dank zij de grote stakingen van de Franstalige leerkrachten

De relatieve daling (in verhouding tot het BBP) van het onderwijsbudget sinds de communautarisering was nochtans niet lineair. Ze werd tweemaal onderbroken door een herfinanciering via een wijziging in de bijzondere financieringswet: in 1993 (Sint-Michielsakkoord) en in 2001 (Lambermontakkoord of Sainte Polycarpe in het Frans).

Deze herfinanciering is in essentie het resultaat van de strijd van de leerkrachten en de studenten, in het bijzonder van de massale en langdurige stakingen van de Franstalige leerkrachten in 1990-1991 en 1995-1996.

Na bijna 10 jaar van inleveren eisen de onderwijsvakbonden in 1990 een forse inhaalbeweging: zes procent loonopslag. De regering van de Franse Gemeenschap laat weten dat de financieringswet dit niet toelaat. De Franstalige onderwijsvakbonden houden echter voet bij stuk met langdurige stakingen en massale manifestaties. In juni 1990 wordt in veel scholen zelfs tijdens de examens gestaakt. De PS-PSC regering van de Franse gemeenschap zal uiteindelijk plooiën en geld lenen om de 6% loonsverhoging te financieren.

Langs de Vlaamse kant geeft de regering vlugger toe. De eerste reden is de schrik voor "Waalse toestanden". De tweede reden is dat de Vlaamse regering geld van het gewest naar de gemeenschap versluisst. In "Klasse" (7 september 1990), het maandblad dat alle Vlaamse leerkrachten ontvangen, verklaart Henri Duqué, adjunct-adviseur van de begrotingscel van het Vlaams Ministerie van Onderwijs: "Ik denk dat we uiteindelijk Waalse toestanden krijgen. Dat de leerkrachten nog niet betogen is te danken aan de beloofde zes procent opslag gespreid over drie jaar. Deze belofte hard kunnen maken is tot nog toe geen probleem omdat de Vlaamse Gemeenschap kan teren op het rijke Gewest. In Wallonië moet het onderwijs het stellen met wat het van de nationale overheid krijgt. Bij ons past de globale middelenpot van de Vlaamse Gemeenschap de meerkost voor het organiseren van onderwijs bij die niet gedekt



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

wordt door de financieringswet. (...) Er is al bespaard door de investeringskredieten voor de scholenbouw drastisch te verlagen. Dat kun je maar enkele jaren volhouden. Wat men nog achter de hand heeft is de beperking van de aanwendingscoëfficiënt van het volledige lestijdenpakket"

Behalve een lineaire vermindering van de omkadering via de aanwendingscoëfficiënten zal de Vlaamse regering na de communautarisering o.a. besparen in het hoger onderwijs. Vooral het hogescholendecreet zorgt vanaf 1996 voor forse besparingen via het systeem van de "gesloten enveloppe" (het budget loopt achter op de aangroei van het aantal studenten), de sterke verhoging van de werkdruk en de beperking van het aantal vastbenoemde docenten. Tussen 1995 en 1997 plant minister Van den Bossche een besparingsoperatie in het secundair onderwijs (met o.a. een benoemingsstop) maar zijn opzet mislukt gedeeltelijk door het verzet van de onderwijsvakbonden.

Bij de staatshervorming van 1993 eisen de Franstalige politieke partijen dat de gemeenschappen vers geld krijgen voor hun onderwijs. Op 16 juli 1993 wordt de *bijzondere financieringswet* gewijzigd: vanaf 1994 wordt het kijk- en luistergeld volledig overgedragen naar de gemeenschappen. Deze beperkte herfinanciering - die ook het Vlaams onderwijs ten goede komt - brengt weinig soelaas voor de Franse gemeenschap die veel minder dan de Vlaamse gemeenschap (vanuit het Vlaams gewest) beroep kan doen op transfers vanuit de gewesten (Waals en Brussels gewest).

In 1993-1994 voeren de studenten overal in België acties tegen besparingsplannen. Het verzet van de Franstalige studenten tegen het decreet-Lebrun is massaal.

In 1995-1996 komt minister Laurette Onkelinx (PS) met een besparingsplan dat o.a. het verlies van 3000 jobs voorziet. Het komt tot de grootste stakingsbeweging die het onderwijs in ons land ooit heeft gekend. De Franstalige leerkrachten kunnen de afdankingen van Onkelinx niet tegenhouden. De stakingsbeweging van de Franstalige leerkrachten zindert nog na als PS, MR en ECOLO bij de vorming van de paarsgroene regering in juli 1999 garanties eisen dat de financieringswet wordt gewijzigd om de gemeenschappen en dus het onderwijs te herfinancieren. De vierde Franstalige partij, de PSC, zal om dezelfde reden in 2001 vanuit de oppositie meewerken om de bijzondere financieringswet te wijzigen.

De *bijzondere financieringswet* wordt op 13 juli 2001 op twee punten gewijzigd om het onderwijs te herfinancieren. Tussen 2002 en 2011 komen er jaarlijkse forfaitaire verhogingen van de BTW-dotaties voor

de gemeenschappen. Vanaf 2007 wordt de volledige BTW-dotatie (de oorspronkelijke en de bijkomende middelen) gekoppeld aan de groei van het BBP (om precies te zijn: 91% van die groei wordt verrekend). Door deze herfinanciering kreeg het onderwijs - Vlaams en Franstalig onderwijs samen - in 2008 1,6 miljard euro bijkomende BTW-middelen.

In sommige Vlaamse kringen doet men meewarig over de staking van de Franstalige leerkrachten van 1995-1996 die "niets" zou hebben opgeleverd. Het is nochtans door die grote stakingsbeweging dat niet enkel het Franstalig maar ook (en vooral!) het Vlaams onderwijs vanaf 2002 méér geld kregen.

Het rijkere Vlaams gewest springt bij

In 2000 verklaarde toenmalig onderwijsminister Marleen Vanderpoorten (VLD): *"Jaarlijks verschuift zowat 50 miljard (frank) van het Vlaamse gewest naar de Nederlandstalige gemeenschap om de onderwijsuitgaven te kunnen betalen. De federaal geïnde BTW-gelden volstaan al lang niet meer. Door de fusie tussen gewest en gemeenschap hebben de Vlaamse onderwijsministers het in deze discussie altijd iets gemakkelijker gehad dan hun Franstalige collega's"*. (toespraak op congres ACOD-onderwijs, Hasselt, 11 mei 2000)

Ook vanuit het Waals gewest is er een overdracht van middelen naar de Franse Gemeenschap, maar in veel mindere mate. Het Vlaams gewest heeft méér middelen omdat het rijker is. De inkomens en de vermogens liggen er per inwoner hoger. Dit resulteert in hogere opbrengsten per hoofd van de bevolking van de gewestelijke belastingen (registratierechten, successierechten ...) en een hoger aandeel in de federale dotatie uit de personenbelasting, in vergelijking met het Waals gewest.

Herfinanciering blijft nodig

De gedeeltelijke herfinanciering van het onderwijs vanaf 2002 zorgde ervoor dat het onderwijs de jongste jaren, althans tot 2009, gespaard bleef van nieuwe grote bezuinigingen en dat er - langs Vlaamse kant - opnieuw ruimte was voor enige investeringen. Toch blijven er vele dringende noden, zoals de blijvende hoge scores qua leerachterstand en ongekwalificeerde uitstroom. Het feit dat beide ministers van onderwijs aanvankelijk hun toevlucht namen tot een - overigens weinige succesvolle - operatie "pps" (publiek-private samenwerking) voor nieuwbouw en renovatie, illustreert dat de huidige onderwijsbudget-



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

ten ontoereikend zijn. Na de verkiezingen van 2009 zijn beide regeringen opnieuw begonnen met besparingen in het onderwijs. Een herfinanciering van het onderwijs blijft broodnodig.

2. De verdeling van de dotaties in het nadeel van het Franstalig onderwijs

Tot in 1988 was onderwijs een post op de begroting van de nationale (federale) regering. De verdeling over de Nederlandstalige en de Franstalige sector bedroeg in 1988 56,5 % / 43,50 %.

De *bijzondere financieringswet* van 16 januari 1989 bepaalde dat de federale BTW-dotatie aan de twee Gemeenschappen gedurende een overgangsperiode van 10 jaar zou verdeeld worden volgens een verhouding 57,55% / 42,45%. Daarna moest met een gewone wet een definitieve verdeelsleutel worden vastgelegd.

Het leerlingencriterium

Op 1 december 1999 bereikte de regering Verhofstadt een akkoord (het Sint Elooisakkoord) over deze verdeelsleutel: het aantal leerlingen in het leerplichtonderwijs (lager + secundair onderwijs) beneden de 18 jaar. Dit was een compromis tussen het standpunt van de Vlaamse partijen (het aantal Vlaamse en Franstalige jongeren tussen 6 en 18 jaar waarbij de Brusselsaars forfaitair worden verdeeld volgens de formule 20% Vlamingen en 80% Franstaligen) en dit van de Franstalige partijen (alle leerlingen in het leerplichtonderwijs, ook de meerderjaren).

Elk jaar wordt - onder controle van het Rekenhof - geteld hoeveel leerlingen (onder de 18 jaar) zich op 15 januari op de schoolbanken bevinden van het Vlaams en Franstalig lager en secundair onderwijs. Die verhouding bepaalt sinds 2000 de verdeelsleutel voor de BTW-basisdotatie. Deze verdeelsleutel blijft sinds 10 jaar nagenoeg constant: 57% / 43%.

In vergelijking met de jaren 1989-1999 zorgde het leerlingencriterium voor een hoger (van 42,45% naar ongeveer 43%) aandeel voor het Franstalig onderwijs. In Vlaams nationalistische kringen werd moord en brand geschreeuwd over een "nieuwe diefstal" van

Vlaams geld. Het is nochtans evident dat het aantal leerlingen op de schoolbanken een meer correcte indicator is van de reële onderwijsnoden dan het aantal jongeren die op "Vlaamse" of "Franstalige" grond wonen. De scholen in Vlaanderen worden trouwens door de Vlaamse overheid ook gefinancierd volgens het aantal leerlingen en niet volgens het aantal jongeren, woonachtig in de gemeente waar de school gevestigd is.

Als men toch de puntjes op de i wil zetten, dan valt er vanuit democratisch standpunt veel te zeggen voor het standpunt dat ook de leerlingen boven de 18 jaar in het leerplichtonderwijs zouden moeten meegeteld worden. En om de reële onderwijsbehoeften te meten, zouden best ook de studenten uit het hoger onderwijs worden meegeteld. Het aandeel van het Franstalig onderwijs zou dan hoger zijn dan de huidige officiële verdeelsleutel.

De "juste retour" benadeelt het Franstalig onderwijs

Vanaf 2002 speelt een nieuw element mee bij de verdeling van de federale onderwijsdotatie aan de twee gemeenschappen. De *bijkomende* BTW-middelen (ten gevolge van de jaarlijkse forfaitaire verhogingen tussen 2002 en 2011 en van de koppeling van de volledige BTW-dotatie aan het BBP sinds 2007) worden niet langer verdeeld volgens het leerlingencriterium, maar volgens het aandeel van de Vlaamse en de Franstalige gemeenschap in de personenbelasting (Vlaamse gemeenschap = Vlaams gewest + 20% Brussels gewest; Franse gemeenschap = Waals gewest zonder de Duits-taligen + 80% Brussels gewest). Deze verdeelsleutel bedraagt thans ongeveer 65%/35%. De Vlaamse partijen noemen dit het principe van "le juste retour". In Vlaanderen liggen de gemiddelde inkomens hoger (er is minder werkloosheid en de lonen liggen er hoger) en dus ook de personenbelasting per inwoner. Aangezien de Vlamingen gemiddeld méér bijdragen aan de staatskas, moeten de Vlaamse scholen in ruil ook méér geld ontvangen.

Als men de "juste retour" in Vlaanderen zou hantieren, zou het betekenen dat een school in Limburg minder middelen zou ontvangen dan een gelijkaardige school in Vlaams Brabant omdat de Limburgers gemiddeld een lager inkomen hebben en minder personenbelasting betalen dan de Brabanders. Niemand zou dergelijk egoïstisch principe aanvaarden. Waarom zou dit principe dan wél aanvaardbaar zijn als men het toepast voor heel België?



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

Omdat de *bijkomende* BTW-middelen vanaf 2002 stapsgewijs - vanaf 2012 volledig - worden verdeeld volgens de verdeelsleutel van de “juste retour”, vloeit er dus extra geld naar het Vlaams onderwijs.

Een correctie ten voordele van het Franstalig onderwijs is nodig

Aan de hand van onderstaande tabel kunnen we schetsen waarom de huidige verdeling van de dotaties aan de gemeenschappen in het nadeel is van het Franstalig onderwijs. De bovenste helft geeft de situatie voor het jaar 2008 (dit zijn de meest recente “definitieve” cijfers).

Men ziet dat de BTW-basisdotatie en een deel (in 2008 nog 35%, in 2009 nog 30%, in 2010 nog 20%, in 2011 nog 10% en in 2012 nog 0%) van de bijkomende BTW-middelen worden verdeeld volgens het leerlingencriterium, namelijk 56,91% / 43,09%. De rest van de bijkomende BTW-middelen en de dotatie uit de personenbelasting worden verdeeld volgens de “juste retour” of het aandeel in de personenbelasting: 65,24% / 34,76%. Tot de “onderwijsdotatie” worden naast de BTW-middelen ook de dotatie ter compensatie voor het kijk- en luistergeld (verdeeld volgens de reële verdeelsleutel in de periode 1999-2002) en de dotatie “vreemde studenten” gerekend.

Het onderwijsbudget (vanuit de publieke middelen) ligt in België hoger dan de 14 miljard euro in deze tabel. Er zijn immers nog de transfers vanuit de gewesten (vooral vanuit het Vlaams gewest) en ook de gemeenten en provincies besteden geld aan onderwijs. Alles inbegrepen bedraagt het globale onderwijsbudget vandaag ongeveer 16 miljard euro. Vervolgens onderzoeken we in de onderste helft van de tabel vier “alternatieve” scenario’s, die telkens een voordeel opleveren voor het Franstalig onderwijs.

Scenario 1

Als de bijkomende BTW-middelen volledig volgens het meer officiële “leerlingencriterium” zouden verdeeld worden, zou het Franstalig onderwijs 88 miljoen euro winnen.

Scenario 2

Als de volledige onderwijsdotatie volgens het officiële leerlingencriterium zou verdeeld worden, zou het Franstalig onderwijs 125 miljoen euro winnen.

Scenario 3

De gemeenschappen ontvangen ook een dotatie uit de personenbelasting, samen bijna 5,8 miljard euro in

2008. Deze dotatie is bedoeld voor de financiering van de andere bevoegdheden van de gemeenschappen: VRT en RTBF, cultuur, jeugdbeleid, preventieve gezondheidszorg, kinderopvang ... Het gaat om de zogenaamde “persoonsgebonden” materies. Nu wordt deze dotatie uit de personenbelasting verdeeld volgens de “juste retour” maar het zou democratischer zijn ze te verdelen volgens het aandeel in de bevolking. Een democraat kan immers moeilijk verdedigen dat een Waals kind minder opvang of preventieve gezondheidszorg verdient dan een Vlaams omdat zijn ouders een kleiner inkomen hebben en minder personenbelasting betalen.

Een verdeling van die 5,8 miljard euro volgens het aandeel in de bevolking zou de Franse gemeenschap 294 miljoen euro méér opleveren. Zowel het Vlaams als het Franstalig onderwijs worden vandaag recht gehouden met bijkomende middelen (buiten de onderwijsdotatie) van de gemeenschappen en met overdrachten vanuit de gewesten. Alleen is het zo dat het Vlaams onderwijs op veel méér extra financiering kan rekenen dan het Franstalig onderwijs. De reden is dat het Vlaams gewest rijker is en omdat de “juste retour” die wordt gebruikt bij de verdeling van de dotaties uit de personenbelasting aan de gemeenschappen en aan de gewesten (gedeeltelijk gecompenseerd door een solidariteitsbijdrage) in het voordeel speelt van het rijkste gewest.

Scenario 4

Als we de volledige onderwijsdotatie niet volgens het officiële leerlingencriterium verdelen maar volgens het werkelijk aantal leerlingen en studenten, zou het Franstalig onderwijs ongeveer 252 miljoen euro extra krijgen.

Besluit

Niet enkel het Franstalig maar ook het Vlaams onderwijs hebben door het Lambermontakkoord extra geld gekregen. Door de gedeeltelijke invoering van het egoïstische principe van de “juste retour” groeit zelfs het relatief aandeel van het Vlaams onderwijs. Vanuit een democratisch standpunt is de “juste retour” onaanvaardbaar. Een afschaffing ervan houdt een verschuiving in van middelen van het Vlaams naar het Franstalig onderwijs.

We zijn niet van mening dat het Vlaams onderwijs vandaag overgefinancierd is en geld moet inleveren. Er zijn vele dringende noden die extra middelen vragen. We wensen een herfinanciering van het Franstalig en van het Vlaams onderwijs. Een terugkeer naar



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

een globaal onderwijsbudget van 7% van het BBP betekent bijna 8 miljard euro extra voor het Vlaams en Franstalig onderwijs samen. Zelfs na de noodzakelijke correctie ten voordele van het Franstalig onderwijs zal dan ook het Vlaams onderwijs nog ruimschoots genieten van een noodzakelijke herfinanciering.

Federale dotaties aan de Gemeenschappen (2008)					
	Vlaamse Gemeenschap		Franse Gemeenschap		Totaal
	Bedrag	Aandeel	Bedrag	Aandeel	Bedrag
Basisbedrag BTW	6.520.261.282 €	56.91%	4.936.507.018 €	43.09%	11.456.768.300 €
Bijkomende BTW-middelen (Lambermontakkoord)	689.092.731 €	65.24%	367.071.112 €	34.76%	1.056.163.843 €
	323.659.868 €	56.91%	245.043.740 €	43.09%	568.703.608 €
Dotatie vreemde studenten en universitaire samenwerking	33.262.000 €	33.00%	67.532.000 €	67.00%	100.794.000 €
Dotatie ter compensatie kijk- en luistergeld	527.799.676 €	64.32%	292.730.194 €	35.68%	820.529.870 €
Totaal "onderwijsdotatie"	8.094.075.557 €	57.80%	5.908.884.064 €	42.20%	14.002.959.621 €
Dotatie "personenbelasting"	3.770.101.989 €	65.24%	2.008.286.353 €	34.76%	5.778.388.342 €
Totale dotatie aan Gemeenschappen	11.864.177.546 €	59.98%	7.917.170.417 €	40.02%	19.781.347.963 €

Hoeveel zou het Franstalig onderwijs "winnen" indien ...					
Scenario 1 Bijkomende BTW-middelen volgens "verdeelsleutel leerlingen"	601.062.843 €	56.91%	455.101.000 €	43.09%	1.056.163.843 €
Verschil	-88.029.888 €		88.029.888 €		
Scenario 2 Volledige "onderwijsdotatie" volgens verdeelsleutel leerlingen	7.969.084.320 €	56.91%	6.033.875.301 €	43.09%	14.002.959.621 €
Verschil	- 124.991.237 €		124.991.237 €		
Scenario 3 Dotatie personenbelasting volgens aandeel bevolking	3.476.278.426.55 €	60.16%	2.302.109.915 €	39.84%	5.778.388.342 €
Verschil	- 293.823.562 €		293.823.562 €		
Scenario 4 Volledige "onderwijsdotatie" volgens echt aantal Iln en studenten	7.841.657.388 €	56%	6.161.302.233 €	44%	14.002.959.621 €
Verschil	-252.418.170 €		252.418.170 €		

Bron: FOD Financiën/Studiedienst, overgenomen uit Tabel 1 "Voorafname op de personenbelasting en de BTW 2008 ten gunste van de gewesten en de gemeenschappen", definitieve vaststelling 2008 (begrotingscontrole 2009), in het masterplan Bart De Wever, 17 oktober 2010



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

3. Een verschillende behandeling van leerlingen en personeel, naargelang de taalaanhangigheid

We hebben aangegeven hoe de communautarisering geleid heeft tot een scheeftekening in de financiering van het Franstalig onderwijs ten opzichte van het Vlaams onderwijs. Welke zijn nu de gevolgen voor de leerlingen en het personeel?

De uitgaven per leerling in het Vlaamse gewoon basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs) liggen 22% hoger dan in het Franstalig gewoon basisonderwijs. Voor het secundair onderwijs wordt in het Vlaams onderwijs per leerling 18% méér uitgegeven dan langs Franstalige kant.

Deze grote verschillen vertalen zich in een verschillende omkaderingsgraad, verschillende lonen, een verschillend niveau qua werkingsmiddelen en qua infrastructuur. Systematisch in het nadeel van het Franstalig onderwijs.

Het aantal leerkrachten per 100 leerlingen ligt langs Vlaamse kant 10% hoger in het gewoon basisonderwijs en 19% in het secundair onderwijs. Men begrijpt dat deze factor een rol speelt in de mindere kwaliteit van het Franstalig onderwijs.

Het aanvangssalaris van een onderwijzer of regent bedraagt in het Vlaams onderwijs 25.777 euro, in het Franstalig onderwijs 25.019 euro (brutojaarloon, situatie september 2010). Voor een beginnende licentiaat bedraagt het brutojaarloon 32.283 euro en 31.337 euro. Met 11 jaar loonanciënniteit bedraagt het brutojaarsalaris 33.834 euro en 32.860 euro voor een onderwijzer of regent en 43.241 euro en 42.103 euro voor een licentiaat. Welk loonbarema of welke anciënniteit men ook bekijkt, het loon ligt steeds hoger in het Vlaams onderwijs.

4. Gedoemd nooit meer over een totaalconcept te denken

Enkele dagen vóór de jongste federale verkiezingen verklaarde Jean-Paul Van Bendegem, professor aan

de VUB: “Bij een van de belangrijkste verkiezingen van de laatste decennia kan men niet over fundamentele aspecten als onderwijs spreken, want dat is geen federale bevoegdheid. In België zijn we dus gedoemd nooit meer over een totaalconcept te denken.” (De Morgen, 10 juni 2010)

In het Belgisch federaal parlement kan over onderwijs niet gesproken worden omdat onderwijs geen federale bevoegdheid is. Er zijn nochtans vele (federale) dossiers die rechtstreeks verband houden met onderwijsbeleid: jongerenwerkloosheid, spijbelen en jongerencriminaliteit, de contingentering van het aantal dokters (ingangsexamen, numerus clausus voor geneeskundestudenten ...) en de organisatie van de geneeskunde in het algemeen (eerstelijns, specialisten ...), de kwaliteit en de opleiding van de rechters, de tweetaligheid van openbare diensten en ambtenaren (in Brussel), de taalkennis en integratie van asielzoekers, de uitdagingen van de multiculturele samenleving, ...

In het Vlaams parlement en in het parlement van de Franse Gemeenschap mag men wel over onderwijs spreken en decreten stemmen, maar aan de basisfinanciering kan men niets veranderen want de federale dotaties zitten vastgeklonken in de financieringswet die enkel met een bijzondere meerderheid in het federaal parlement kan gewijzigd worden. In geen enkel van de acht parlementen die België rijk is, is een debat over een globaal en samenhangend onderwijsbeleid mogelijk. Door de communautarisering met zijn versplintering van bevoegdheden zijn we inderdaad “gedoemd nooit meer over een totaalconcept te denken”. Van democratie en responsabilisering gesproken! .

5. Kansen om van elkaar te leren en samen te werken worden verkeken

Een hoge ambtenaar van het Vlaams Departement van Onderwijs met een lange staat van dienst, zegt: “Ik ben al in tientallen landen geweest voor uitwisseling van ervaringen en samenwerking rond onderwijs. Met het Franstalig onderwijs in eigen land bestaat die uitwisseling niet”.

Jean Paul Van Bendegem, hoogleraar logica en wetenschapsfilosofie verbonden aan de Vrije Universiteit Brussel, klaagt aan dat de Vlaamse overheid samenwerking met de Franstalige zusteruniversiteit liever



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

tegenwerkt dan bevordert. Het is zelfs erger: we worden verhinderd om nog samen na te denken en te werken. Het is gemakkelijker om vanuit de VUB, waar ik doceer, een samenwerkingsverband op te stellen met een universiteit in Tasmanië dan met de ULB. Nochtans grenzen beide campussen in Etterbeek aan elkaar. In mijn kwaai momenten denk ik dan: zou het geen goed idee zijn om België te splitsen? Dan kunnen we met de VUB meteen weer samenwerken met de ULB, en komt er geen veto meer van de Vlaamse administratie. Dan is de ULB namelijk buitenland, en dan mag het wel.” (De Morgen, 10 juni 2010).

In ons klein meertalig land liggen de kansen om via taaluitwisseling van leerkrachten en leerlingen (klassen) de tweede taal te leren, voor de hand. Piet Van De Craen (professor VUB), een autoriteit in Europa op het vlak van meertalig onderwijs, voert al jaren een kruistocht om de Vlaamse onderwijsverantwoordelijken te overtuigen van de troeven van immersie-onderwijs. Overal in Europa, zegt hij, wordt het toegepast, behalve in Portugal, IJsland, Denemarken en ... Vlaanderen. ‘In veel landen zijn ze jaloers omdat we in Vlaanderen de talen zomaar op straat hebben liggen, maar ze staan ervan versteld dat we er geen gebruik van maken’. (De Standaard, 27 augustus, 2010) In Vlaanderen is men nog niet verder geraakt dan een experiment in 9 secundaire scholen. In Wallonië en Brussel zijn er 249 scholen waar een deel van de vakken in een andere taal wordt gegeven, meestal in het Nederlands. Maar er is vooralsnog weinig reden om tevreden te zijn over de globale prestaties van het Franstalig onderwijs voor het aanleren van het Nederlands. Door de communautarisering hebben de scholen in Wallonië (niet in Brussel) de vrijheid om Engels als tweede taal te kiezen waardoor het aanleren van het Nederlands nog meer in het gedrang komt. Er bestaat nog altijd chauvinisme en misprijzen voor het Nederlands in sommige Franstalige politieke en intellectuele middens.

6. Vakbonden gesplitst en in verdeelde slagorde

Het is duidelijk dat de communautarisering haar tol eist: de onderwijsvakbonden zijn de facto gesplitst volgens taal. Tegenover de Belgische rijkswacht en het verenigd front van alle Franstalige en Vlaamse reactionaire politieke krachten, treden de onderwijsvakbonden in 1996 helaas niet samen op tijdens de grote stakingsbeweging van de Franstalige leerkrach-

ten tegen het verlies van 3000 jobs en de strijd van de Vlaamse leerkrachten tegen de benoemingsstop. Wanneer na de verkiezingen van 2009 zowel in het Vlaams als in het Franstalig onderwijs besparingen worden aangekondigd, beperkt elke vakbond zich tot een reactie in de eigen gemeenschap. De herfinanciering van het onderwijs vereist nochtans een wijziging van de financieringswet in het federale parlement en, vooral, een gezamenlijke mobilisatie van Vlaamse en Franstalige leerkrachten, vakbonden, studentenorganisaties, ouders ...

7. Warboel in Brussel omdat er geen coherent beleid mogelijk is

De ongelijke behandeling van de leerlingen en leerkrachten naargelang hun taalaanhang, is bijzonder zichtbaar in Brussel. De Vlaamse scholen genieten er van een betere omkadering, meer werkmiddelen en doorgaans van een betere infrastructuur dan de Franstalige. Pascal Smet, toenmalig minister van het Brussels Gewest, schreef in een verkiezingsmanifest in 2009: “Terwijl Frank Vandenbroucke de ongelijkheid probeert weg te werken in het Nederlandstalig Brussels onderwijs, groeit de kloof met het Franstalig onderwijs. Nederlandstalige leerkrachten verdienen meer, een leerling in Nederlandstalige basisscholen krijgt meer werkmiddelen. Leerlingen uit het Franstalig onderwijs hebben vaker leerachterstand, halen minder vaak de eindmeet en maken het overgrote deel uit van de 32% werkloze jonger dan 25. Nochtans zijn het allemaal Brusselse kinderen” (Pascal Smet, Eén stad, één visie, februari 2009)

Nu moet het wel gezegd dat het Vlaams onderwijs vóór de communautarisering in sommige Brusselse gemeenten stiefmoederlijk werd behandeld. Vlamingenhaters als de voormalige FDF-burgemeester van Schaarbeek, Nols, zijn door de medeplichtigheid van andere Franstalige politieke partijen veel te lang hun gang kunnen gaan. Nederlandstalige ouders en kinderen hadden het op sommige plaatsen moeilijk een nabijgelegen school in hun moedertaal te vinden of af te rekenen met bepaalde pesterijen. Tot op vandaag richten de gemeenten Elsene, Etterbeek, Ganshoren, Oudergem, Schaarbeek, St-Gillis, Ukkel en Watermaal-Bosvoorde uitsluitend Franstalig onderwijs in.

Met de communautarisering is er méér geld gaan vloeien naar de Vlaamse scholen in Brussel. De



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

Vlaamse regering hanteert gunstnormen voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Het Franstalig onderwijs in Brussel krijgt ook extra middelen vanuit de Franse Gemeenschapsregering, maar op een bescheiden schaal.

De communautarisering was nochtans niet de enige weg om de achterstelling van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel op te heffen. Een samenwerking van Vlaamse en Franstalige democratische krachten was en is meer aangewezen om elke discriminatie, van welke kant ook, weg te werken.

De communautarisering heeft er toe geleid dat geen enkele instantie verantwoordelijk is voor een globaal onderwijsbeleid in Brussel. Volgens de jongste prognose zijn er tegen 2015 79 bijkomende scholen nodig voor 23.000 extra leerlingen in het basis- en het secundair onderwijs. Volgens Pascal Smet heeft Brussel tegen 2030 nood aan extra scholen voor meer dan 50.000 jongeren onder de 18 jaar. (Pascal Smet, *Eén stad, één visie*, februari 2009) Welk aandeel gaat het Vlaams onderwijs daarvan voor zijn rekening nemen? En het Franstalig onderwijs? Daarover wordt voorlopig alleen gebekvecht. Ook tussen de Vlaamse politieke partijen.

Het gebrek aan coördinatie tussen het Vlaams en Franstalig onderwijs in Brussel leidt tot schuldig verzuim van de overheid. Zo wist tot voor kort niemand hoeveel leerplichtige jongeren in Brussel niet naar school gaan. Nadat de ministers Vandenbroucke (SP.a) en Arena (PS) een akkoord sloten met de 19 Brusselse gemeenten, konden eindelijk de databanken samen gelegd worden. Wat bleek? *“Brussel telt meer dan duizend minderjarigen die niet in een school zijn ingeschreven en zo’n 6000 spijbelaars die wel moeten, maar toch niet naar school gaan.”* (Pascal Smet, *Eén stad, één visie*, februari 2009). Nu weet men dat er 7000 leerplichtige jongeren in Brussel niet of nauwelijks naar school gaan. Maar daarmee is het probleem niet opgelost.

Nergens in ons land staat het onderwijs voor grotere uitdagingen dan in Brussel. Het falend antwoord van de overheid illustreert nergens op een meer schrijnende wijze het failliet van de communautaire apartheidspolitik in het onderwijs.

8. Ons alternatief

We hebben gezien dat een **herfinanciering** van het Franstalig en Vlaams onderwijs nodig is. Ze veronderstelt een institutionele hervorming die theoretisch meerdere vormen kan aannemen en die in elk geval ook een meer rechtvaardige fiscaliteit veronderstelt:

- een herziening van de financieringswet in de zin dat er meer federaal geld naar de gemeenschappen vloeit

- een herfederalisering van het onderwijs en een verhoging van de begroting voor onderwijs

- een grotere fiscale autonomie van de gemeenschappen (en/of van de gewesten) die leidt tot hogere eigen inkomsten van de gemeenschappen en méér middelen voor het onderwijs.

De derde optie zou in het beste geval voor een herfinanciering van het Vlaams onderwijs kunnen zorgen maar zou zeker leiden tot een verarming van het Franstalig onderwijs. Het is dus geen optie vanuit democratisch standpunt. De gelijke behandeling van leerlingen en onderwijzend personeel, los van hun taal, is voor ons een fundamenteel uitgangspunt.

We hebben de problematiek van het **onderwijs in Brussel** geschetst met zijn aparte onderwijssystemen. Sommigen, zowel langs Franstalige als Vlaamse kant, stellen voor dat het **Brussels Gewest** de bevoegdheid over het onderwijs in Brussel zou overnemen van de gemeenschappen. Behalve een meer coherent beleid in Brussel, zou de regionalisering wellicht als bijkomend voordeel hebben dat het hele onderwijsbeleid minder vanuit een communautaire bril wordt bekeken.

We denken echter niet dat een verregaande regionalisering het enige of het beste antwoord is op de huidige warboel met 3 gemeenschappen, 3 gewesten en 3 gemeenschapscommissies in Brussel. Brussel is sociaal-economisch zodanig verweven met de 2 andere gewesten dat een oplossing waarbij de gewesten via verregaande (fiscale) autonomie of splitsing uit elkaar worden geduwd, volledig indruist tegen de onomkeerbare tendens van meer globalisering, internationalisering. De aanpak van de jongerenwerkloosheid in Brussel vergt méér samenwerking tussen de begeleidings- en vormingsinstellingen van Actiris, VDAB en FOREM, méér afstemming tussen het aanbod van de NMBS, MIVB-STIB, De Lijn en de TEC, een meer coherent en doortastend optreden van Justitie tegen racisme bij sommige werkgevers, méér samen-



de nefaste gevolgen van de communautarisering van het onderwijs

werking tussen de scholen in Brussel, Vlaanderen en Wallonië. Vele leerkrachten in de Brusselse scholen wonen niet in Brussel. Drie gewesten betekent o.a. drie verschillende loonniveaus. Zal dit de mobiliteit van leerkrachten bevorderen?

In een klein land als België is de meest rationele oplossing een nationaal onderwijsbeleid. Een gelijke behandeling van leerlingen en personeel veronderstelt dat dezelfde wetten en normen gelden voor het hele land. Er is geen reden waarom voor een gelijkaardige school in Aarlen, Koksijde of Molenbeek andere normen voor omkadering of werkmiddelen zouden moeten gelden. De lonen, de arbeidsvoorwaarden, het recht op prépensioen of loopbaanonderbreking, enz. kunnen best in nationale CAO's worden afgesproken.

Het basisprincipe voor de verdeling van de middelen over de scholen is de reële behoeften van de scholen. Niet het inkomen of het vermogen van de ouders en dus ook niet hun belastingscapaciteit. Het egoïstisch principe van de “juste retour” is onaanvaardbaar. Een gedifferentieerde financiering is wenselijk, bv. ten voordele van scholen met veel kansarme leerlingen. In de huidige omstandigheden betekent dat gemiddeld méér middelen voor de scholen in de grote steden waar de armoede het meest geconcentreerd is.

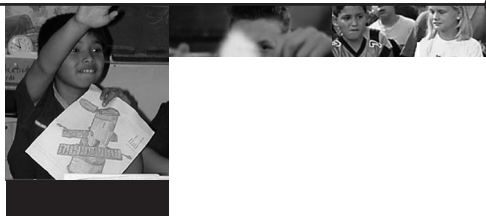
Ook voor de leerinhouden en de diplomavereisten is een nationaal onderwijsbeleid aangewezen. Er zijn weinig argumenten denkbaar waarom wiskunde of natuurwetenschappen of een opleiding elektromechanica of verpleegster of geneeskunde een andere inhoud zou moeten hebben in het Frans of in het Nederlands.

Voor een beperkt aantal aspecten kan een zekere “culturele autonomie” (bv. het onderwijs van de moedertaal en van de tweede taal) of een lokaal accent (bv. in de lessen geschiedenis, aardrijkskunde, economie ...) nuttig zijn.

Een nationaal onderwijsbeleid betekent dat de grote lijnen nationaal worden vastgelegd. De uitvoering kan gedecentraliseerd worden, via de gemeenten, eventueel via de provincies, of via territoriale structuren die nu reeds bestaan, bv. de werkingsgebieden van de “lokale overlegplatforms” (LOP) in het Vlaams onderwijs, de bassins scolaires in het Franstalig onderwijs. Of, indien men van oordeel is dat de regionalisering die 30 jaar geleden is ingezet, vandaag niet kan teruggedraaid worden of zelfs bepaalde voordelen zou hebben, eventueel via de drie gewesten.

Tino Delabie

PERSCONFERENTIE: VAN OVDS OVER HET ONDERWIJS IN BRUSSEL



De dramatische toestand op het vlak van sociale ongelijkheid waarin het onderwijs in België zich bevindt, staat in zowat alle onderwijsmiddens buiten kijf. En dat de situatie in Brussel zowaar nog schrijnender is, wordt evenmin betwist. Het ontbreekt niet aan sociale analyses, columns of gespreksavonden en panels van specialisten. Maar de impasse lijkt moeilijk te kunnen doorbroken worden: het Brussels onderwijs slaagt er nog amper in tegemoet te komen aan de economische en sociale behoeften, met ernstige gevolgen voor de mechanismes van sociale uitsluiting die uiteindelijk uitmonden in marginalisatie en delinquentie. Het onderricht van het Nederlands in het Franstalig onderwijs leidt niet tot de verwachte en gewenste tweetaligheid. De gebrekkige kennis van de tweede landstaal is een belangrijke factor in de alsmaar groeiende culturele kloof en in het onbegrip tussen de verschillende taalgemeenschappen. Het vooruitzicht van een demografische explosie tenslotte drijft de onderwijsverantwoordelijkheden tot paniekvoetbal.

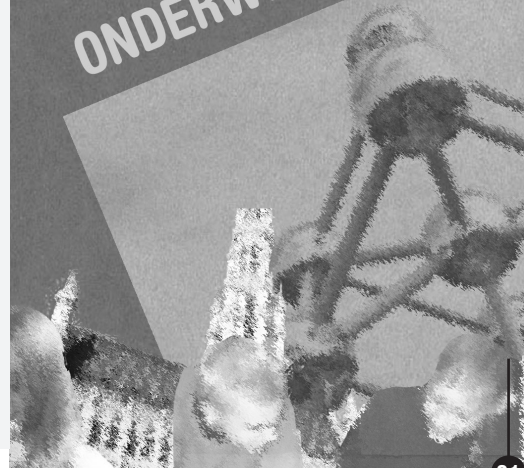
In ons nummer 42 hebben we de verschillende aspecten van de Brusselse onderwijsproblematiek uit de doeken gedaan. Ovds-Brussel werkte sinds juni intensief verder en formuleerde een radicaal alternatief voor de Brusselse onderwijscatastrofe. Dit werd voorgesteld op een tweetalige persconferentie op 23 februari in Brussel. Verschillende organisaties hebben onze oproep mee ondertekend: Uit de Marge vzw (Jeugdwelzijnswerk), ACW Brussel, CSC Brussel, Bouillon de Cultures. Na de persconferentie, steunde ook Brussel parlements lid Elke Van den Brandt van Groen! de oproep.

Een volledige herstructurering van het Brussels onderwijs

- De minimale voorwaarden van kwaliteitsonderwijs moeten er voor zorgen dat elk kind zo veel mogelijk zijn kwaliteiten kan ontwikkelen. Deze voorwaarden zijn door allerhande specialisten in onderwijskunde erkend:
- een sociale mix, waarvoor een sterke regulering nodig is van de inschrijvingen ;
- een gemeenschappelijke stam voor allen tot 15 jaar, dus geen specialisering vóór deze leeftijd;

TROPHE
ENSEIGNEMENT
RUXELLOIS»

et si on essayait l'éc
ALT AAN
DE BRUSSELSE
ONDERWIJSCATASTRO





persconferentie van ovds over het onderwijs in brussel

- een goede opleiding voor de leerkrachten, zodat ze zowel de leerstof als de verschillende pedagogische methodes vlot beheersen;
- een pedagogische onafhankelijkheid van de leerkrachten maar met duidelijke leerplannen en een centrale evaluatie van die leerplannen;
- een vroege diagnose van leerproblemen en remediëring.

In Brussel komen daar nog andere problemen bij:

- de nood aan tweetaligheid en zelfs meertaligheid
- de ghettowijken
- het gebrek aan scholen en de vervallen staat van de gebouwen
- het grote aantal anderstalige nieuwkomers.

De enige mogelijke oplossing ligt dan ook in een volledige herstructurering van het Brussels onderwijs. Enkel door **al deze maatregelen** toe te passen kan er daadwerkelijk een oplossing komen.

Eén leidende structuur

Er dient op een aangepaste manier gebruik te worden gemaakt van de benadering die in Finland onderwijs tot een succesverhaal maakt. Uiteraard dat niet alleen, want de Brusselse realiteit is veel complexer. De leidende structuur bepaalt de te behalen doelstellingen. De scholen moeten die objectieven behalen en worden geholpen als ze daartoe niet in staat zijn.

Maatregel :

Een leidende structuur creëren, onafhankelijk van de Gemeenschappen, maar afhankelijk van het regionale of federale niveau. Zij definieert de doelstellingen en controleert de goede uitvoering. Ze staat ook in voor de omkadering en ondersteuning van scholen die het moeilijker hebben. Deze structuur neemt de bevoegdheden van de Gemeenschappen over wat betreft het verplicht onderwijs.

Een echte sociale mix creëren vanaf de kleuterklas.

De verschillende inschrijvingsdecreten waren een kleine stap in de goede richting. Helaas blijft de regulering te zwak. Ze laat nog te veel initiatief over aan de markt.

Vandaag kan men aan de hand van de sociaal-economische situatie van de ouders (en niet aan de hand van de taalsituatie zoals sommigen ons doen geloven) afleiden welke schoolcarrière de kinderen gaan maken. Dit met een kleine foutenmarge.

Maatregel :

Een school toewijzen aan elk kind. Dit vanaf de kleuterschool en dus zeker voor de lagere school. Deze school wordt gekozen op basis van twee duidelijke criteria: de sociale mix en de geografische nabijheid (in Brussel bevinden arme wijken zich dicht bij rijkere wijken). Enkele andere criteria zijn eveneens prioritair, zoals de voorrang van broers en zussen. Na een te bepalen datum zullen de ouders de mogelijkheid hebben om hun kinderen in te schrijven in een school naar keuze, waar er nog plaatsen vrij zijn.

Vroegtijdige specialisatie afschaffen (een gemeenschappelijke stam tot 15 jaar)

Leerlingen die voor 15-16 jaar georiënteerd worden naar een technische of beroepsrichting hebben vaak niet de gelegenheid om de kennis en de vaardigheden te ontwikkelen die hen in staat stellen de wereld waarin ze leven te begrijpen, er een evenwichtig leven in op te bouwen en hun rechten te verdedigen. Statistische studies tonen aan dat landen waar er een meer gelijkwaardig onderwijs is, de specialisatie pas op latere leeftijd gebeurt en er dus een langere gemeenschappelijke stam is.

Maatregel:

Meer middelen voor remediëring en de strijd tegen het afhaken. Een gemeenschappelijke stam opstellen die niet alleen de basisvaardigheden onderwijst, maar eveneens vaardigheden in verband met burgerschap, kunst en techniek. Van belang is ook een sportieve vorming. Op deze manier legt men de basis voor een polytechnische vorming die leerlingen in staat stelt een meer bewuste keuze te maken als ze 16 jaar zijn.

Meer klassen voor anderstalige nieuwkomers.

In het Brussels secundair onderwijs is er een scholenpopulatie van ongeveer 70.000 leerlingen. 15.000 leerlingen hebben niet de Belgische nationaliteit. Dat is dus 20% (in Wallonië schommelt dat cijfer rond de 9%, in Vlaanderen slechts 5,29 %). In deze cijfers worden de Belgische kinderen van buitenlandse origine (en die thuis een andere taal spreken) niet meegeteld.

Proportioneel zijn er meer anderstalige nieuwkomers in het Brussels hoofdstedelijk Gewest dan in de Waalse of Vlaamse gewesten. Dit wil zeggen dat er in Brussel een specifieke aanpak nodig is.



persconferentie van ovds over het onderwijs in brussel

Maatregel:

Op een meer efficiënte manier de anderstalige nieuwkomers opvangen. Het aantal nieuwkomers varieert. Daarom is soms de vraag groter dan het aantal beschikbare plaatsen. Daarom is het enorm belangrijk genomen maatregelen vol te houden.

De vorming van het onderwijzend personeel

Jongeren die leerkracht worden doen dit dikwijls niet meer uit volle overtuiging. Vaak is het een tweede of zelfs een derde keuze. Het is geen “roeping” meer en de jongeren beschikken zelfs niet meer over de nodige kennis van de leerstof om de job naar behoren uit te oefenen. De keuze om leerkracht te worden moet opnieuw een eerste keuze worden.

De moeilijkheden om leerproblemen vroeg op te sporen en het remediëren dat daaraan gekoppeld is, zijn zeker zaken waar in de lerarenopleiding meer aandacht moet aan worden besteed.

Deze opleiding dient eveneens oog te hebben voor ervaringen in allochtone milieus en een kennis van de dagelijkse realiteit van de sociaal zwakkeren.

Maatregelen op alle niveau's van het onderwijs, van kleuter tot hoger secundair:

Aandacht in de lerarenopleiding voor een professionele vorming tot differentiatie.

Meer praktische oefeningen en begeleide stages

De nadruk leggen op onderwijsmethodes in heterogene klassen

Meer praktische leermomenten in multiculturele, andersstalige en allochtone milieus

Aandacht voor het onderwijzen van het diagnosticeren van leerproblemen en hun remediëring.

Het vormen van leerkrachten in de bijzonderheden van een meertalig onderwijs

Een tweetalig onderwijs in Brussel

Content and Language Integrated Learning (CLIL) heeft zijn doeltreffendheid bewezen. Als er één regio in Europa is waar CLIL zich best zou implementeren, is het uiteraard Brussel. Vandaag gaan slechts enkele gemeentelijke initiatieven in die richting. De Vlaamse noch Franstalige gemeenschap zijn echt gehaast om zulk onderwijs te financieren. Nochtans tonen verschillende experimenten aan dat twee- of meertalig onderwijs zeer doeltreffend is voor het aanleren van een andere taal. Daarenboven is het veel makkelijker om bijkomende talen te leren. Meestal is het aangeraden zo vroeg mogelijk te beginnen met dit soort onderwijs, omdat de uitspraak van sommige klanken

moeilijker te verwerven valt na een zekere leeftijd. Dat wil echter niet zeggen dat oudere leerlingen uit dit soort onderwijs geen voordeel zouden halen.

Het is belangrijk dat de lessen in de tweede taal onderwezen worden door een « native-speaker » of iemand die de taal op vlak van uitspraak quasi perfect beheerst. Gedurende de eerste jaren is het aangegeven dat de lessen die in de tweede taal worden gegeven, herhaald worden in de eerste taal. Indien dit verwaarloosd wordt, zou dit kunnen leiden tot een minder goede vastzetting van de leerstof.

Maatregel:

Een algemeen tweetalig onderwijs (CLIL) opbouwen, te beginnen met de kleuterschool en progressief, jaar per jaar, opbouwend via de lagere school naar het secundaire niveau.

Een onbetaalbare hervorming?

Zelfs indien het kostenplaatje van deze hervorming inderdaad zeer groot oogt, bestaan er wel degelijk middelen voor. Het is een kwestie van politieke wil.

Een recente studie toont aan dat de 50 grootste bedrijven, gevestigd in België, praktisch geen belastingen betalen! Indien deze bedrijven aan de officiële schaal zouden worden belast, zou er 14 miljard euro meer naar de staatskas vloeien. Het is dus verkeerd te stellen dat er geen budgettaire marge is. Het betreft een politieke keuze. Wij pleiten voor een verantwoorde keuze zoals die ook wordt voorgesteld door de twee grote vakbonden, bijvoorbeeld door het heffen van een vermogensbelasting. Het is onverantwoord dat de toekomst van enkele honderdduizenden jongeren opgeofferd wordt omdat enkele “aandeelhouders meer nodig hebben omdat ze anders zouden vertrekken”.

Wat de kost van deze hervorming ook moge zijn... die zal in elk geval lager zijn dan verder doen zoals nu. Gaten opvullen en muren plamuren van een gebouw zonder fundamente en zonder plan is verspilling.

Wat de kost ook moge zijn.... die zal in elk geval lager liggen dan de sociale kost die een onaangepast onderwijs voor deze stad met zich meebrengt, vertaald in werkloosheid, armoede, verkommering, politiekosten, justitie en criminaliteit.

Wat de kost ook moge zijn.... die zal in elk geval verantwoord zijn door het aantal goed opgeleide jongeren die niet meer geofferd worden op het budgettaire altaar.



persconferentie van ovds over het onderwijs in brussel

Zeggen dat deze operatie niets zal kosten is absurd. Maar het voorbeeld uit Finland toont aan dat eens de nieuwe structuren in de startblokken staan, het kostenplaatje voor ons onderwijs zeker niet groter zal zijn dan wat het nu is.

Er zijn geen dure studies nodig om te begrijpen dat de sociale winst die men hiermee maakt, de investering ruimschoots zal lonen. In plaats van een onmiddellijke

winst met hogere kosten op lange termijn, stellen wij voor om nú meer geld te besteden aan onderwijs om zo later de kosten te beperken.

In de huidige economische situatie is het absoluut noodzakelijk om niet in de val van de privatisering te lopen. Zij gaat enkel een duurder onderwijs voortbrengen die de sociale kloof nog groter maakt.

Ovds Brussel, januari 2011



Oproep Voor een Democratische School toont u Gentse initiatieven van onderwijsinnovatie voor gelijke kansen, leidt u door wijken met een eigen verhaal, en laat u het strijdvaardige Gentse volk zien via een goed gevuld programma. Wandelingen en workshops met verschillende getuigenissen tonen het engagement van mensen in een bruisende (onderwijs)stad.

Het dagprogramma

9u30 Onthaal met koffie en thee – Filmpjes Ambrosia's Tafel

10u Startmoment

10u30-12u30 Keuze uit workshops of wandeling

12u30-14u00 Broodjes & drank aan democratische prijzen + boekenstands

14u-16u Keuze uit workshop of wandeling

16u-17u Muzikale afsluiter

Locatie:

Freinetatheneum De Wingerd
Neermeerskaai 1A
9000 Gent

Bereikbaar met tram 4/40
(richting Moscou) of
21/22 (richting Gentbrugge)
vanuit station Gent-Sint Pieters,
halte «Koning Albert brug».

Inschrijven:

10 euro (definitieve inschrijving na
overschrijving)

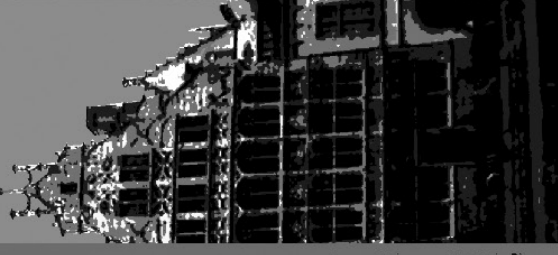
8 euro voor OVDS-leden & indien
betaling voor 30 april. Maximum
aantal deelnemers per activiteit
is 20 personen.

*Online inschrijven en meer informatie
via www.democraticheschool.org.
Op de dag zelf ontvangt u een
deelnameattest*

OPROEP VOOR EEN DEMOCRATISCHE SCHOOL

7 MEI 2011
«GENT ANDERS BEKEKEN»

Ovds
oproep voor een democratische school



«programma voormiddag

legende: F/N= Frans Nederlands & B/S= basis/secundair &  educatief bezoek/wandeling

Bij een Gentse
op de sofa
(S - B/S)
(N)

Hoe leven Roma's?

Hoe beleven ze
de school en hoe
ga je als school of
leerkracht hiermee
om?



Gemaakt door
jongeren: Neboboot
(N - S)

Maatschappelijk kwets-
bare jongeren werken
aan een gemeens-
chappelijk project met
resultaat dat mag gezien
worden!

Kleuters
&

techniek* (N - B)

Werken via
techniek is werken
aan gelijke
onderwijskansen,
meer dan werken
via taal?

Meervoudige
intelliGENTie
(N - B)

Een kennismaking
met een school die
vertrekt van het
leren via MI.



Rondom
Minnemeers (N)

Langs het textielmuseum
MIAT kennismaken met
de sterke industrialisatie
in de 19e-eeuwse gordel.



Gent Freinetstad
(F/N - B)

Een kijk op de Freinet-
pedagogie & -werking in
een basisschool.



Geuzen
(F)

Over de Geuzenopstand
in Gent en de tijd van
Keizer Karel.



Victoria de luxe
(N)

Buurtgericht en sociaal-
artistiek werken in
levende lijve zien en
beleven.

Meertaligheid
op school
en de
buitenschoolseop-
vang

Getuigenissen
over het gebruik
van de thuistaal en
een blik op enkele
resultaten.

Brugfiguren
als brug tussen
ouder & school
(N - B)

Het Gentse
brugfigurenproject
toegelicht door
de betrokkenen
zelf: opstakers en
aandachtspunten.



Waarvoor richtte
de Waltheitsvrije
deropvang voor
deroen (N)
t ver buiten Gent

in bezoekers kijken
begeleiders in de
deropvang aan ip-
ruit en buurtgericht
t met ouders en
kinderen.

De Democratische School
Erkenning P206727
Trimestrieel
N°45, maart 2011
Afdelingskantoor: Antwerpen 1
v.v.: J.P. Kerckhofs
103 Vrijwilligerslaan, bus 6
1160 Brussel

België-Belgique
P.B.
2000 Antwerpen 1
8/5116



Geuzen
(N)

Over de Geuzenopstand
en de tijd van Keizer
Karel.

Muziek
maakt slim
(N - B)

Ervaringen van
mensen uit een
school waar
muziek centraal
staat. Daar zijn
vakken doorspekt
met een culturele
en muzikale
vorming.



Rondom
Minnemeers (N)

Langs het textielmu-
seum MIAT kennis-
maken met de sterke
industrialisatie in de
19e-eeuwse gordel.

Taaluitwisseling
(F/N - B/S)
pvang (N - B)

Vlaamse kinderen
worden via de
schoolwerking
en -uitwisseling
gestimuleerd om
op vakantie te gaan
naar Wallonië en
omgekeerd.



Brugse poort
(N)

Stadsvernieuwing in
een zeer diverse wijk:
zuurstof voor de Brugse
Poort.