

de democratische school



Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°69, maart 2017 • 3 euro

INSCHRIJVINGSBELEID: ONS VOORSTEL WERKT!

DOSSIER	DOSSIER 2: HERVORMING SECUNDAIR ONDERWIJS	16
DOSSIER	DOSSIER 3: LOOPBAANPACT	24

INHOUD





Editoriaal

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel
tel.: +32 (0)2 735 21 29
e-mail:
ovds@democratischschool.org
web:
www.democratischschool.org

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

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre
Kerckhofs, Philippe Schmetz,
Tino Delabie, Peter De Koning,
Jeroen Permentier.
Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

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

Betalingswijze

storten op rekening nr.
BE42 0000 5722 5754
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 (tussen) 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 ovemeemt.

Alles hangt samen

In onderwijsbeleid hangt alles altijd samen. Wat heb je aan een structurele hervorming als de inhoud pas later bepaald wordt in een herziening van de eindtermen? Wat heb je aan nieuwe eindtermen als intussen de opdracht van de leerkracht een heel stuk zwaarder wordt? En hoe brengen we temidden dat alles de sociale mix tot stand die we in onze scholen willen zien.

Wat dat laatste betreft brengen we in dit nummer van De Democratische School goed nieuws. Een opmerkelijke studie van Ovds en Girsef (UCL) toont aan dat het inschrijvingsbeleid dat wij voorstaan kan zorgen voor een betere sociale mix in Brussel. Daarbij vinden alle scholieren een kwalitatieve school vlak bij hun woonplaats. De arme ghettoscholen verdwijnen, en de rijke ghettoscholen nemen flink in aandeel af. Dat alles zonder aan de grondwettelijke vrijheid van schoolkeuze te raken.

De illustraties in dit nummer van De Democratische School zijn van Ikram Mouhadouch Ibarhouzan, leerling aan IMS-Sint-Agnes in Borgerhout, en van Natasja Meeusen, leerkracht aan dezelfde school. Heb jij, je collega's of je leerlingen grafisch talent? Help ons dan ons tijdschrift te illustreren. Stuur tekeningen in Jpeg-formaat naar ovds@democratischschool.org

En dan nog één ding. Kijk eens op www.democratischschool.org. Onze website is helemaal vernieuwd. Van harte bedankt aan de grafici en webontwikkelaars!



DOSIER

EEN INSCHRIJVINGSBELEID DAT TOT EEN BETERE SOCIALE MIX LEIDT, IS MOGELIJK



Auteur:

Nico Hirtt,

met bijdrage van Tino Delabie

.....

Schoolse ongelijkheid en segregatie

.....

Sociale segregatie in Vlaanderen

.....

Segregatie en ongelijkheid in resultaten

.....

Segregatie en de quasi-markt

.....

Het voorstel van OVDS

.....



Een studie van Ovds en Girsef toont de haalbaarheid van onze voorstellen aan

Auteur: Nico Hirtt

België is een van de weinige landen waar de schoolkeuze bijna exclusief bij de ouders ligt. Dit geldt zowel voor het Vlaamse als voor het Franstalige onderwijs. Deze vrije schoolkeuze leidt tot een groot aantal concentratiescholen, rijke en arme.

De vrije keuze van de ouders vervangen door de verplichting om hun kind naar de meest dichtbij gelegen school te sturen, zou dit probleem niet oplossen. In sommige wijken vindt men immers een concentratie van rijke of van arme gezinnen. Zo'n pure verplichting zou op sterke weerstand botsen. Ze vereist bovendien een herziening van de grondwet.

De leerlingen via een gecentraliseerde aanpak aan een school toewijzen heeft geen zin en maakt geen kans op slagen als men niet kan garanderen dat de sociale samenstelling van de leerlingenpopulatie in alle scholen ongeveer dezelfde zal zijn. Daarom heeft Ovds (Oproep voor een democratische school) sinds meerdere jaren het volgende voorstel: de overheid biedt elk kind een plaats aan in een school die gemakkelijk toegankelijk en sociaal gemengd is. De ouders zijn in ons voorstel vrij om het aanbod te aanvaarden of te weigeren. Ons voorstel garandeert aan alle ouders een sociaal gemengde school, met daarbij de wetenschap dat de scholen (in een zelfde regio) niet veel van elkaar verschillen qua sociale samenstelling. We gaan ervan uit dat de meeste ouders ervoor zullen kiezen in te stemmen met het voorstel, en niet op eigen houtje op zoek zullen gaan naar een school waar 'soort bij soort hoort'.

De vraag is of zo'n inschrijvingssysteem wel te realiseren valt. Kan je bijvoorbeeld in een sociaal gesegregeerde stad als Brussel voor alle kinderen een plaats vinden in een school die sociaal gemengd en

dichtbij de woonplaats gelegen is? Het antwoord is ja. Dit blijkt uit een gemeenschappelijke studie van Ovds en Girsef-UCL (*Groupe inderdisciplinaire de recherche en sciences de l'éducation et de la formation*, verbonden aan de UCL), die verschijnt in de *Cahiers du Girsef*. Wij hebben een softwareprogramma ontwikkeld dat alle leerlingen van het lager onderwijs in Brussel zo over de scholen verdeelt dat de gemiddelde afstand tussen de woonplaats en de school wordt teruggebracht van 1300 tot 910 meter, de sociale segregatie gevoelig wordt gereduceerd en de concentratiescholen nageenough verdwijnen. De resultaten bewijzen dat het mogelijk is, mits de nodige politieke moed, om een grote stap te zetten naar een meer gelijk onderwijs.

Schoolse ongelijkheid en segregatie

Bij elke editie van het internationaal vergelijkend PISA-onderzoek blijkt dat ons Vlaams en Franstalig onderwijs zich bij de kopgroep bevinden van landen of regio's waar de ongelijkheid volgens sociale afkomst het grootst is.

Als de sociaaleconomische index (ESCS) met een eenheid toeneemt, resulteert dit in het Franstalig onderwijs in een verhoging met 47,2 punten voor wiskunde, in het Vlaams onderwijs met 57,2 punten, in Frankrijk met 50,0 punten. In geen enkel ander onderwijssysteem van de 70 deelnemende landen (PISA 2012) vindt men een grotere impact van de sociaaleconomische gezinssituatie op de puntenscore. In het Franstalig onderwijs wordt 22% van de variantie van de punten voor wiskunde verklaard door de sociale afkomst, in het Vlaams onderwijs 21%, in Frankrijk 24%, terwijl in landen als IJsland (8%), Noorwegen (8%) of Finland (10%) het verband tussen de scores van de leerlingen en hun sociaal statuut veel kleiner is.

Het Vlaams en het Franstalig onderwijs kennen ook een hoge graad van academische en sociale segregatie. Zo bedraagt het verschil tussen de gemiddelde score voor leesvaardigheid van de 25% best scorende scholen en die van de 25% slechts scorende scholen 151 punten in het Franstalig onderwijs. Een wereldrecord en een illustratie van de enorme academische segregatie. (Baye et al. 2010). Julien Danhier heeft aangetoond dat in het Vlaams en het Franstalig onderwijs 'meer dan 50% van de variantie van de leerlingresultaten op het niveau van de scholen ligt. De scholen hebben dus een zeer homogene schoolpopulatie wat betreft schoolse prestaties'. (Danhier et al. 2014, Danhier 2015). De concentratie van 'sterke' en



'zwakke' leerlingen in scholen met een zeer verschillende leerlingenpopulatie kan ook aangeduid worden met een index van academische segregatie: als men de leerlingen gelijkmatig zou willen verdelen over de scholen, dan zou men in België 59% van de leerlingen die bij de 10% slechtst scorenden behoren, moeten verplaatsen tegenover 26% in Finland en 28% in IJsland. (Demeuse et Baye 2008b).

Op een gelijkaardige wijze kunnen we ook met een index voor de sociale segregatie werken en dan blijkt opnieuw dat ons land uitmunt. Een manier om de sociale segregatie te meten bestaat er in het percentage concentratiescholen te bepalen, dus de scholen met een hoge concentratie van zeer kansarme of zeer kansrijke leerlingen. Als we een concentratieschool definiëren als een school waarvan de gemiddelde sociaaleconomische index van de leerlingen een halve standaardafwijking hoger ligt dan de gemiddelde index van alle scholen, tellen we in het Franstalig onderwijs 23% rijke en 21% arme concentratiescholen. Samen 44% of het hoogste percentage van de 15 Westeuropese landen, op Luxemburg na. (Hirtt, 2014)



Sociale segregatie in Vlaanderen

Voor het Vlaams onderwijs kan men de sociale segregatie aflezen uit vele tabellen op de website van het Departement Onderwijs. We nemen bijvoorbeeld de tabel van de secundaire scholen met de leerlingenaantallen per sociaal leerlingkenmerk (indicator die gebruikt wordt om extra werkingsmiddelen toe te kennen.) De 949 Vlaamse secundaire scholen tellen 24% leerlingen waarvan de moeder geen diploma of getuigschrift van het secundair onderwijs bezit. Achter dit gemiddelde schuilen grote verschillen. In het Instituut Maris Stella Sint Agnes (Borgerhout) hebben 86% van de leerlingen (540 op 626 leerlingen) een moeder met een lage opleiding, in het Montfortaans Seminarie van Rotselaar 0,74% (6 op 815 leerlingen). In 22 scholen hebben meer dan 70% van de leerlingen een moeder met een lage opleiding maar er zijn ook 70 scholen met minder dan 5% dergelijke leerlingen. Als we een rijke concentratieschool zouden definiëren als een school waarvan het percentage leerlingen met een moeder met lage opleiding lager ligt dan het gemiddelde (24%) min de halve standaardafwijking (de standaardafwijking bedraagt 17,5%), telt het secundair onderwijs 35% rijke concentratiescholen. Als we een arme concentratieschool definiëren als een school waarvan het percentage leerlingen met een moeder met een lage opleiding hoger ligt dan het gemiddelde plus een halve standaardafwijking, komen we uit op 27% arme concentratiescholen.

Als we de indicator 'het gezin heeft een schooltoelage' hanteren, krijgen we iets minder uitgesproken verschillen. Gemiddeld krijgen 26% van de leerlingen in het Vlaams secundair onderwijs een schooltoelage. De uitersten schommelen tussen 80% (Scheppersinstituut Deurne) en 1,28% (Abdijschool Zevenkerke Sint-Andries Brugge). Met dezelfde definitie als hierboven (gemiddelde plus of min een halve standaardafwijking), bekomen we nu 32% rijke en 30% arme concentratiescholen.

Voor 'thuis taal niet Nederlands' schommelen de uitersten tussen 95% en 0%. Er zijn 26 scholen met meer dan 70% leerlingen waarvan de thuis taal niet het Nederlands is (op één uitzondering na zijn dit Brusselse scholen en joodse scholen uit Antwerpen) en 344 scholen met minder dan 5% dergelijke leerlingen. Voor de indicator 'de leerling woont in een buurt met zeer grote schoolachterstand' liggen de uitersten tussen 95% (in werkelijkheid nog hoger maar het Departement Onderwijs publiceert geen aantallen als het percentage hoger is dan 95%) en 0%.



Segregatie en ongelijkheid in resultaten

Talrijke onderzoeken hebben het verband aangegevoerd tussen segregatie en de ongelijkheden in de resultaten. Christian Monseur en Marcel Crahay: *'Hoe meer een onderwijssysteem de leerlingen groepeerd volgens academische en/of sociale criteria, des te groter wordt het verschil in rendement tussen begunstigde en niet begunstigde leerlingen'*. (Monseur en Crahay 2008). Het Franstalig onderwijs scoort in het PISA-onderzoek minder goed dan het Vlaams onderwijs. Nochtans, schrijven onderzoekers van de Universiteit van Luik over de resultaten van PISA 2009, dat de gemiddelde scores van vele scholen in het Franstalig onderwijs zeer goed zijn, *'hoger dan die van Korea en Finland, de twee hoogst gerangschikte landen'*. Maar, voegen ze er aan toe *'het probleem van de andere scholen is dat ze een concentratie kennen van leerlingen met moeilijkheden op cognitief of op sociaaleconomisch vlak'*. (Baye et al. 2010).

Nico Hirtt (Hirtt 2014) heeft op basis van een analyse van de resultaten van PISA 2012 het percentage concentratiescholen (volgens de definitie die hoger werd uitgelegd) vergeleken met het meetkundig gemiddelde van vier indicatoren voor sociale ongelijkheid in de schoolprestaties:

- De impact van een verhoging van de sociaaleconomische index (ESCS) met 1 op de punten voor wiskunde



- Het aandeel van de variantie van de punten dat kan worden toegeschreven aan de sociaaleconomische afkomst
- Het verschil van de prestaties tussen de 25% meest kansrijke en de 25% meest kansarme leerlingen
- De toename van het aantal punten als één van de ouders een diploma van het hoger onderwijs bezit

Het resultaat (zie grafiek 1) is een sterke correlatie ($R^2 = 0,52$) tussen de sociale segregatie en de sociale ongelijkheid in de prestaties. De grafiek toont de bijzondere en weinig benijdenswaardige positie van het Vlaams en Franstalig onderwijs en Frankrijk (FRA).

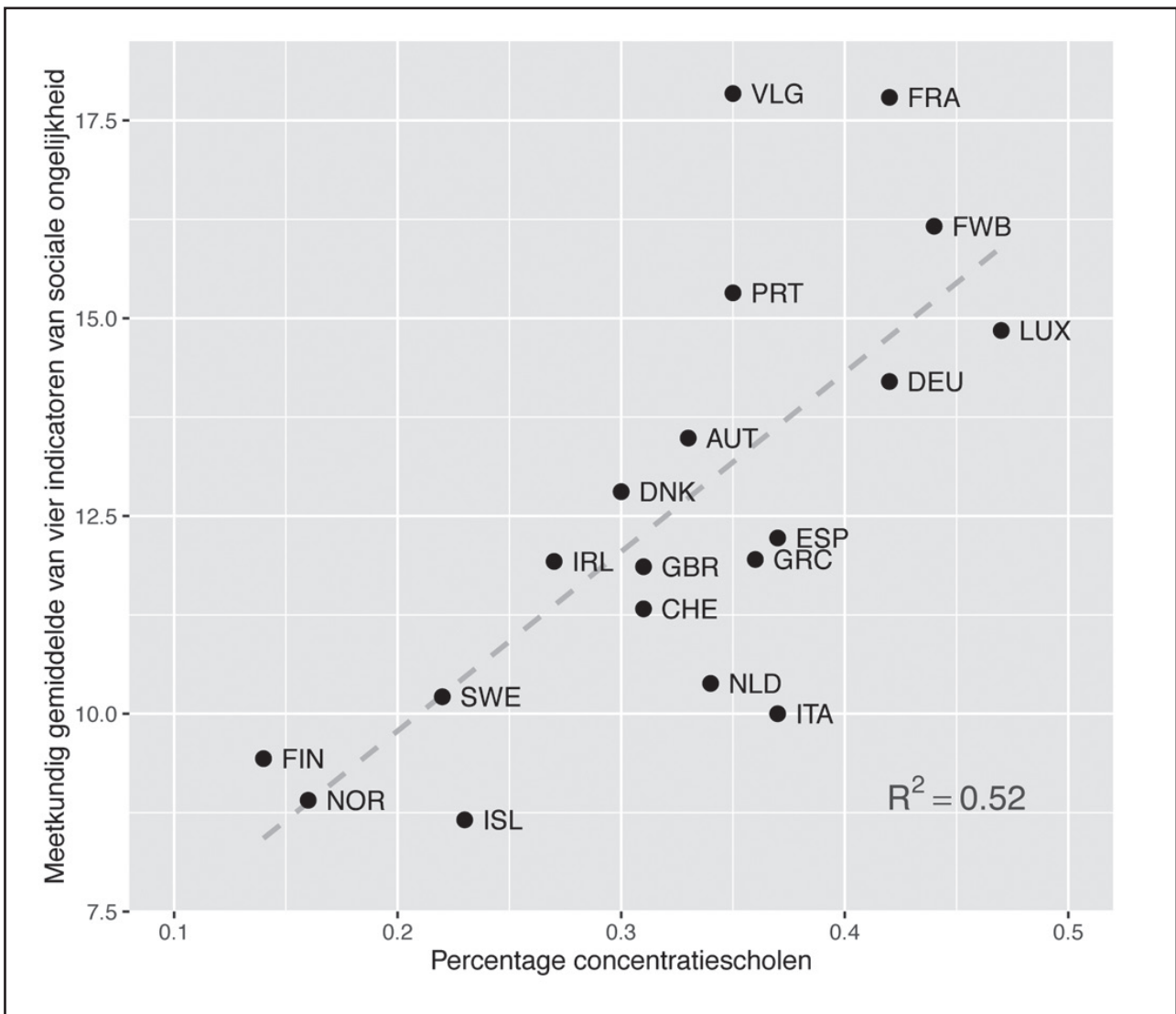
Grafiek 1
Sociale segregatie en sociale ongelijkheid in de schoolprestaties

De grafiek toont de bijzondere en weinig benijdenswaardige positie van het Vlaams (VLG) en Franstalig (FWB) onderwijs en Frankrijk (FRA)

Segregatie en de quasi-markt

Welke mechanismen zijn verantwoordelijk voor de sociale segregatie, de scheiding van de leerlingen in onderscheiden scholen op basis van hun socio-culturele afkomst?

Een deel van de verklaring ligt ongetwijfeld bij de residentiële segregatie. Heel wat onderzoekers stellen echter dat het groeperen van leerlingen volgens hun sociale afkomst niet volledig verklaard kan worden door de ongelijkheid tussen regio's en wijken. De schoolse segregatie is zelfs soms groter dan de residentiële segregatie.





Bernard Delvaux en Eliz Serhadlioglu hebben de residentiële en de schoolse verdeling vergeleken van kinderen, die in Brussel wonen of er naar de basisschool gaan, op basis van vier criteria: de sociaaleconomische index van de woonplaats, de schoolachterstand, het diploma van de moeder en de nationaliteit. Zij stellen een grote sociale polarisatie vast op vlak van de woonplaats: *'Een niet te verwaarlozen deel van de kinderen leeft in wijken waarvan de sociale samenstelling hetzij zeer achtergesteld is, hetzij zeer rijk. Zo leven 11,1% van de kinderen in buurten waar minder dan 72% inwoners met een nationaliteit EU15⁽¹⁾ wonen terwijl er 10,6% leven in buurten waar er tenminste 92% wonen'* (Delvaux en Serhadlioglu 2014). Bij de analyse van de correlatie tussen de variabelen die de samenstelling van de wijken of van de scholen bepalen, stellen de onderzoekers vast dat er een verband bestaat tussen de residentiële en de schoolse segregatie maar dat dit verband kleiner is dan vaak wordt vermoed. Delvaux en Serhadlioglu benadrukken dat *'de schoolse segregatie van kinderen, die in Brussel wonen of er naar school gaan, veel groter is dan de residentiële segregatie'*.

Andere factoren dan de residentiële segregatie spelen dus een rol om de tendens naar een homogene schoolpopulatie te verklaren. Marc Demeuse, een onderzoeker van de Universiteit van Mons, schrijft: *'Al is de bevolkingsdichtheid zeer hoog en al zijn de transportmiddelen zeer toegankelijk, toch zijn er een reeks mechanismen, die nauw samenhangen met het schoolsysteem zelf, die een concentratie van een homogeen publiek in de hand werken, in hogere mate dan wat men op basis van de residentiële segregatie zou verwachten'*. (Demeuse 2012). Het grootste deel van die mechanismen zijn het gevolg van de vrije schoolmarkt. Volgens Christian Maroy *'tonen de meeste studies aan dat de combinatie van de vrije keuze van de ouders en de grote autonomie van de scholen op het vlak van het 'selecteren' bij de inschrijving of op het vlak van het 'schoolse aanbod', leidt tot een verhoogde segregatie en dus tot meer ongelijkheid'*. (Maroy, 2007)

In een quasi vrije markt van scholen, kunnen diverse mechanismen ertoe bijdragen dat de segregatie van de leerlingen wordt in gang gezet of versterkt. In functie van hun familiale, professionele of residentiële relaties, zullen de ouders (en de kinderen) de neiging hebben zich te groeperen volgens de sociale afkomst. De verwachtingen naar de school toe, die zeer sociaal bepaald zijn en de zeer ongelijke kennis van het schoolsysteem, versterken de ongelijkheden tussen de scholen en zullen hun sociaal imago accentueren. Dergelijke mechanismen van 'auto-segregatie', van 'afstand creëren' en van het 'zoeken naar een gevoel 'onder ons' zijn vaak krachtiger dan de formele, financiële of academische barrières, die sommige instellingen opwerpen om hun leerlingen te selecteren.

De meeste studies en de internationaal vergelijkende onderzoeken wijzen op een verband tussen de vrije schoolmarkt en de schoolse segregatie. Twee Scandinavische landen, Zweden en Finland, nochtans genoemd omwille van de gelijkheid in hun onderwijsstelsel, hebben in de laatste decennia elementen van de vrije schoolmarkt in hun onderwijsstelsel ingevoerd en verschillende auteurs beklemtonen dat dit geleid heeft tot een verhoogde segregatie en tot meer ongelijkheden (Hirvenoja 2000, Wiborg 2010, Böhlmark et al. 2015). De OESO heeft trouwens aangestipt dat deze twee landen tussen 2000 en 2009 een serieuze terugval hebben gekend op het vlak van gelijkheid op school, in tegenstelling tot Noorwegen, dat zijn strikte beleid in verband met het toewijzen van leerlingen aan een school heeft in stand gehouden (OESO 2013).

De vergelijkende studies, gebaseerd op het PISA-onderzoek, hebben ook een nauw verband aangewezen tussen de quasi vrije markt en de segregatie. (Dupriez et Dumay 2011, Demeuse et Baye 2008a, Hirtt 2003, 2007, 2014). In een analyse, gebaseerd op de PISA resultaten 2003 van de West-Europese landen, heeft Nico Hirtt voor elk land een 'index van vrije keuze' berekend op basis van drie criteria: de manier waarop leerlingen worden toegewezen aan openbare scholen, het aandeel van het privaatrechtelijk en het openbaar onderwijs en de geografische dichtheid van het schoolaanbod. Hij heeft deze index vergeleken met de sociale determinatie voor de resultaten voor wiskunde (berekend als de verhouding tussen de kans dat een leerling met een hogere sociaaleconomische index (ESCS) een betere score haalt dan een leerling van lagere sociale afkomst, gedeeld door de omgekeerde kans). Daaruit bleek dat de correlatie tussen beide variabelen zeer belangrijk is ($R^2=0,47$) (Hirtt 2007).



Het voorstel van Ovds

Om de impact van de (quasi) vrije schoolmarkt op de sociale segregatie en ongelijkheid in het onderwijs te beperken, zijn er de jongste 15 jaar zowel in het Franstalig als in het Vlaams onderwijs maatregelen getroffen om het inschrijvingsbeleid enigszins te reguleren.

Zo werden in het Franstalig onderwijs achtereenvolgens het 'decreet inschrijvingen' (2007), het 'decreet sociale mix' (2008) en opnieuw een 'decreet inschrijvingen' (2010), sindsdien nog meermaals gewijzigd, van kracht. Dit decreet slaat enkel op de inschrij-



vingen in het eerste jaar van het secundair onderwijs en laat het basisonderwijs ongemoeid. De vrije schoolkeuze blijft grotendeels van kracht want enkel als de vraag groter is dan het aanbod, treden voorrangregels in voege: de afstand tussen de woonplaats en de school, broer of zus, prioritaire leerlingen. Het huidige decreet beoogt minder duidelijk dan de vorige edities de sociale mix. Hoewel deze decreten de keuzevrijheid niet hebben aangetast, hebben ze bij een deel van de ouders grote weerstand opgeroepen. Deze weerstand was des te sterker omdat het decreet niet in staat was een sociale of academische mix in alle scholen te creëren. Het is net de reële of veronderstelde diversiteit tussen de scholen die ouders uit de middenklasse of de hogere klassen, maar ook sommige ouders uit de volkse klassen, leidt bij de keuze voor een school.

Langs Vlaamse kant hebben het GOK-decreet (2002) en de wijzigingen die nadien zijn aangebracht, met de invoering van een centraal aanmeldingsregister, van de afstand (tussen de woonplaats of de werkplaats van de ouders en de school) als ordeningscriterium, van de voorrangsgroepen (broers en zussen, kinderen van het personeel, Nederlandstaligen in Brussel) en de dubbele contingentering steeds de (grondwettelijk gewaarborgde) vrije schoolkeuze als uitgangspunt. In een balanstekst van het Departement Onderwijs van 2009 wordt de beperkte impact van het inschrijvingsbeleid impliciet erkend. *‘Met de bepaling in het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) waarbij kinderen en ouders het recht krijgen op een inschrijving in de school van hun keuze, wordt een grotere sociale mix in de scholen nagestreefd. (...) Eén van de mogelijke experimenten in het basisonderwijs hanteert het criterium ‘afstand tot de school’ voor de inschrijvingen, wat neerkomt op voorrang voor buurtkinderen. Dit criterium geeft ouders een vrij grote kans om voor hun kind een plaatsje te bemachtigen in de school om de hoek. Het systeem stelt de buurtschool opnieuw centraal en heeft bovendien als voordelen dat het kampeertoestanden vermijdt en een eventueel capaciteitsstekort ondubbelzinnig aan het licht brengt. Toch is het niet voldoende om concentratiescholen in kansarme gebieden te doorbreken. Bovendien is het niet bruikbaar voor het secundair onderwijs. Kansrijke ouders kiezen niet voor de concentratieschool in hun buurt’.*

Vanaf het schooljaar 2013-2014 werd de dubbele contingentering ingevoerd met de expliciete bedoeling een betere sociale mix te bekomen. Dubbele contingentering betekent dat er bij de inschrijvingen wordt gewerkt met twee contingenten: (kansarme) ‘indicatorleerlingen’ en (kansrijke) ‘niet-indicatorleerlingen’. Indicatorleerlingen zijn leerlingen waarvan de moeder geen getuigschrift heeft van het secundair onderwijs of waarvan het gezin een schooltoelage ontvangt. Scholen met een relatief (in vergelijking

met de andere scholen van de stad of het stadsonderdeel) hoog percentage ‘indicatorleerlingen’ moeten het volgend schooljaar in eerste instantie méér plaatsen voorzien voor ‘niet-indicatorleerlingen’. En omgekeerd. Het is nog te vroeg om definitieve conclusies te trekken over het effect van de dubbele contingentering. Enkele onderzoeken (het rapport ‘Overheidsbeleid en schoolse segregatie’ van het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen en rapporten van het LOP-Basisonderwijs in Gent) wijzen op een bescheiden verbetering van de sociale mix, vooral in de wijken met een relatief tekort aan plaatsen op school. *‘Indien het beleid langer in voege blijft, kan een groter effect verwacht worden, al blijft ook dit beperkt door de afweging met de andere objectieven van het inschrijvingsbeleid (in het bijzonder de vrije schoolkeuze)’*, schrijft het Steunpunt Studie- en Schoolloopbanen in zijn rapport.

Zou het dan een oplossing zijn om de Franse ‘carte scolaire’ (schoolkaart) in te voeren, een systeem waarbij een leerling wordt toegewezen aan een school op basis van de woonplaats? Je kan eraan twifelen. Frankrijk, dat dit systeem in het openbare onderwijs toepast, doet het niet beter dan België als het gaat over segregatie en schoolse ongelijkheid. De Franse ‘carte scolaire’ is op louter geografische criteria gebaseerd en streeft geen sociale mix na. Het systeem geldt niet voor de privaatrechtelijke scholen die ongeveer 20% van alle scholen uitmaken. Het wordt in Frankrijk ook omzeild door te verhuizen naar de omgeving van de gewenste school of door gebruik te maken van allerlei uitzonderingen (bv als men bepaalde ‘unieke’ studierichtingen kiest). Een dergelijk project zou weinig kans maken in België, waar men traditioneel erg gehecht is aan ‘de vrijheid van onderwijs’ en waar meer dan de helft van de leerlingen in het confessionele ‘vrije’ onderwijs zitten. Om enige efficiëntie te hebben zou de ‘carte scolaire’ van toepassing moeten zijn in alle onderwijsnetten, wat in contradictie zou zijn met het confessionele karakter van het vrije onderwijs. Het zou dus de afschaffing van de netten inhouden, een wenselijke maar moeilijk te realiseren doelstelling.

Om dit dilemma op te lossen stelt Ovds (Oproep voor een democratische school) sinds 2007 voor om een vernieuwend systeem in te voeren. Het opzet is om aan de ouders, bij de aanvang van de schoolloopbaan van hun kind, een gegarandeerde plaats voor te stellen in een bepaalde school. De ouders zouden over een reflectieperiode beschikken om de voorgestelde school te aanvaarden of te weigeren. Als ze de keuze aanvaarden, hoeven ze geen verdere stappen te ondernemen: hun kind wordt automatisch ingeschreven en geniet van gratis openbaar vervoer van en naar de school. Als ze de keuze weigeren, zouden



de ouders vrij zijn een beschikbare plaats te kiezen in een andere school naar keuze. Origineel in dit project is dat bij het voorstellen van een school niet alleen zou rekening worden gehouden met de nabijheid van de woonplaats maar ook met het proactief realiseren van een sociale mix in alle scholen. Dit criterium is essentieel voor het slagen van het project: als men wil dat de meerderheid van de ouders instemmen met de voorgestelde school, is het nodig dat ze de zekerheid hebben dat ze er ongeveer dezelfde schoolpopulatie zullen aantreffen als in de andere scholen in de brede omgeving. We gaan er van uit dat de meeste ouders in dat geval, en alleen dan, de zekerheid van een gegarandeerde plaats in een sociaal gemengde school zullen verkiezen boven de risico's van de vrije schoolmarkt.

Idealiter zou een dergelijk inschrijvingsbeleid in onze visie gepaard gaan met de fusie van de officiële en vrije netten tot een net van openbare scholen, neutraal en autonoom (en in het geval van Brussel betekent dat ook Franstalige en Nederlandstalige netten in één tweetalig net), de verlenging van de gemeenschappelijke stam tot 15 jaar, de geografische scheiding tussen de gemeenschappelijke stam en het hoger secundair, de vermindering van het aantal leerlingen per klas, en nog andere dingen. Deze maatregelen zouden niet van vandaag op morgen worden ingevoerd, maar stap voor stap, te beginnen in de kleuterklas.

Ons voorstel voor een gegarandeerde plaats voor elk kind in een sociaal gemengde en gemakkelijk bereikbare school kan echter ook ingevoerd worden zonder al deze bijkomende maatregelen. Men zou dan wel voorafgaandelijk aan de ouders moeten vragen of ze eventueel een confessionele school (katholiek, joods, islamitisch ...) en/of een methodeschool (Freinet, Montessori, Decroly ...) voor hun kind zouden aanvaarden. Met deze weigering zou rekening worden gehouden bij het voorstellen van een school.



Een programma dat toegankelijkheid en sociale mix combineert

Is het werkelijk mogelijk om leerlingen een plaats toe te kennen in scholen in de buurt van hun woonplaats en zodanig dat de sociale samenstelling van de scholen weinig van elkaar verschilt? Om dit te onderzoeken ontwikkelden wij een softwareprogramma dat elke leerling zodanig aan een school toewijst dat optimaal wordt voldaan aan de voorwaarden van nabijheid en sociale mix. Wij hebben dit softwareprogramma vervolgens toegepast op de reële situatie in Brussel, meer bepaald de leerlingenpopulatie van het lager

onderwijs. We konden hierbij gebruik maken van de gegevensbestanden die professor Bernard Delvaux (Girsef UCL) gebruikt voor een onderzoek, gefinancierd door Innoviris, dat tot doel heeft een analyse te maken van de residentiële en de schoolse segregatie in Brussel.

Als men leerlingen in een school dichtbij hun woonadres wil plaatsen en bovendien wil verzekeren dat elke school een sociale samenstelling verkrijgt die de gemiddelde Brusselse samenstelling zo dicht mogelijk benadert, heeft men minstens de volgende informatie nodig:

- De geografische locatie van de scholen
- Het aantal beschikbare plaatsen in elk van die scholen
- Het woonadres van elke leerling
- Een sociaal- economische indicator (SEI) voor elke leerling

Voor de laatste twee gegevens beschikten we enkel over de gemiddelde waarden van de buurt waar de leerling woont. We hebben dus aan elke leerling een adres en sociaaleconomische indicator toegekend die plausibel waren op basis van de informatie over zijn buurt en op basis van de sociaaleconomische kenmerken van die buurt. Voor de beschrijving van de gebruikte methode verwijzen we de geïnteresseerde lezer naar het volledige onderzoek dat gepubliceerd werd door de Girsef.

De toekenning van de leerlingen aan een school door het softwareprogramma gebeurt in twee etappes. Tijdens de eerste fase wordt aan elke leerling een school toebedeeld vlakbij zijn woonadres. Daarna, in de zogeheten iteratieve fase, tracht het programma de leerlingen te verplaatsen of twee leerlingen van plaats te verwisselen om een optimaal evenwicht te bereiken tussen de eis van nabijheid en die van sociale mix.

De parameters van het programma maken het mogelijk om meer gewicht toe te kennen aan de geografische nabijheid dan aan de sociale mix (parameter kS), of omgekeerd. Of ze kunnen worden gekozen om een sociaaleconomische index van een school te bekomen die dicht bij de gemiddelde Brusselse sociaaleconomische index ligt of om een optimale verdeling over de scholen te bereiken (parameter kQ).

Andere parameters maken het mogelijk om een aanvaardbare ($S1$) of een onaanvaardbare drempel ($S2$), voor de afstand te kiezen.



Resultaten

Na talrijke pogingen, waarbij we de parameters van ons softwareprogramma stap voor stap verfijnden, zijn we er in geslaagd om alle leerlingen aan een school toe te wijzen waarbij de nabijheid en de sociale mix beide in hoge mate worden verbeterd.

Nabijheid

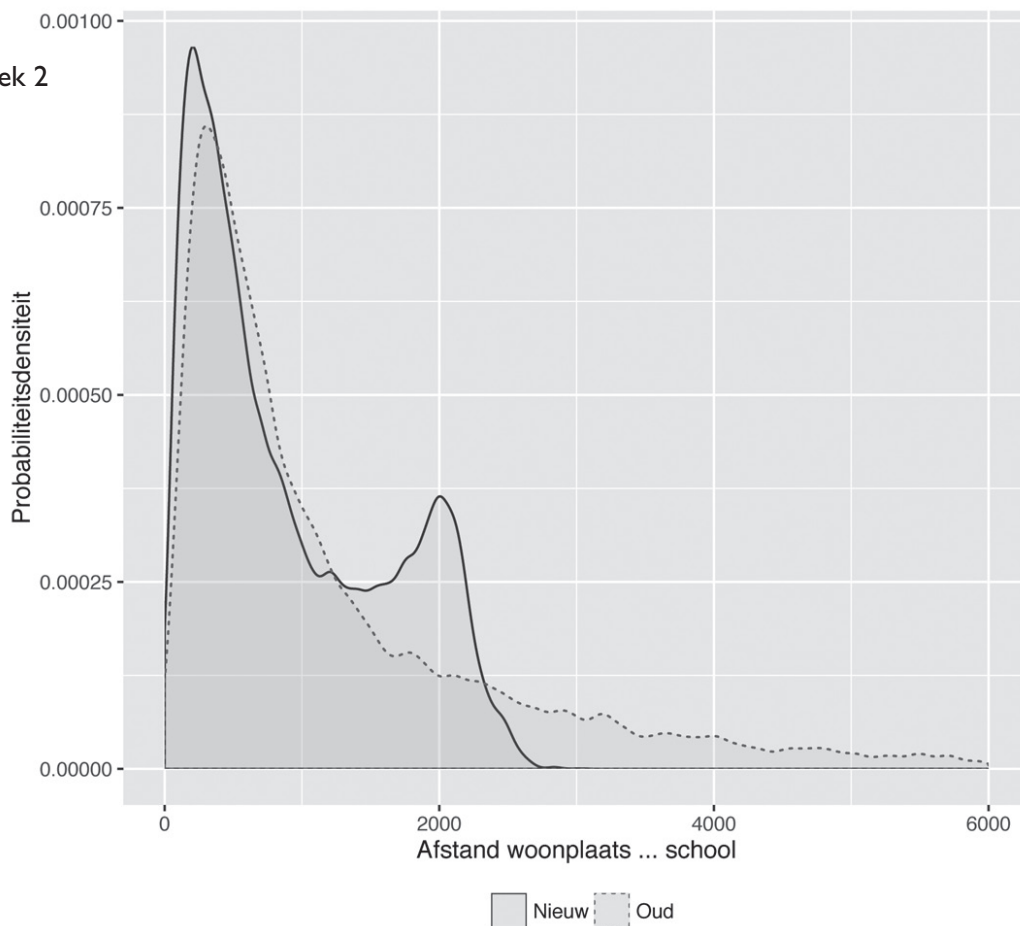
Tabel 1
Afstand woonplaats - school na 35000 iteraties

	Situatie 2011	Gegeneerde situatie
Gemiddelde afstand	1330 m	910 m
Standaardafwijking van de afstanden	1496 m	698m
Maximale afstand	12337 m	2856 m
Aantal leerlingen op meer dan 2 km	2808	1483
Aantal leerlingen op meer dan 4 km	853	0

Tabel 1 laat toe om de reële situatie in 2011 te vergelijken met de situatie die in ons programma gegenereerd werd. De gemiddelde afstand van de woonplaats tot de school wordt terug gebracht van 1330 naar 910 meter en de standaardafwijking wordt gehalveerd. Terwijl vandaag 853 leerlingen verder dan 4 km naar school gaan (met een uitschieter tot 12,3 km), wordt de maximale afstand in ons programma gereduceerd tot 2856 m. Het aantal leerlingen dat verder dan 2 km naar school gaat, wordt gehalveerd.

De verbetering van de nabijheid wordt nog duidelijker in grafiek 2 waar men de verdeling kan vergelijken van de reële afstanden van huis naar school in 2011 (in stippellijn) met de verdeling die bekomen wordt bij de uitvoering van ons programma (in volle lijn). Je zou de indruk kunnen hebben, bij het zien van de piek rond 2000 m op deze grafiek, dat de ongeveer 1500 leerlingen die het verst van school woonden eenvoudigweg verplaatst werden zodat ze terecht kwamen in een vestiging op ongeveer 2 km van hun domicilie. In werkelijkheid gaan de veranderingen een stuk verder: verschillende duizenden wijzigingen en verplaatsingen van leerlingen waren nodig om dit re-

Grafiek 2





sulfaat te bereiken, waarbij we rekening hielden met het aantal beschikbare plaatsen in elke school.

Het is mogelijk de nabijheid nog te verbeteren. Men kan bijvoorbeeld de gemiddelde afstand verminderen tot 700 m, of de piek van de grafiek rond 2000 m verminderen of zelfs weg werken. Maar dat zou ten koste gaan van de sociale mix, waaraan we in ons voorbeeld prioriteit hebben gegeven.

Sociale mix

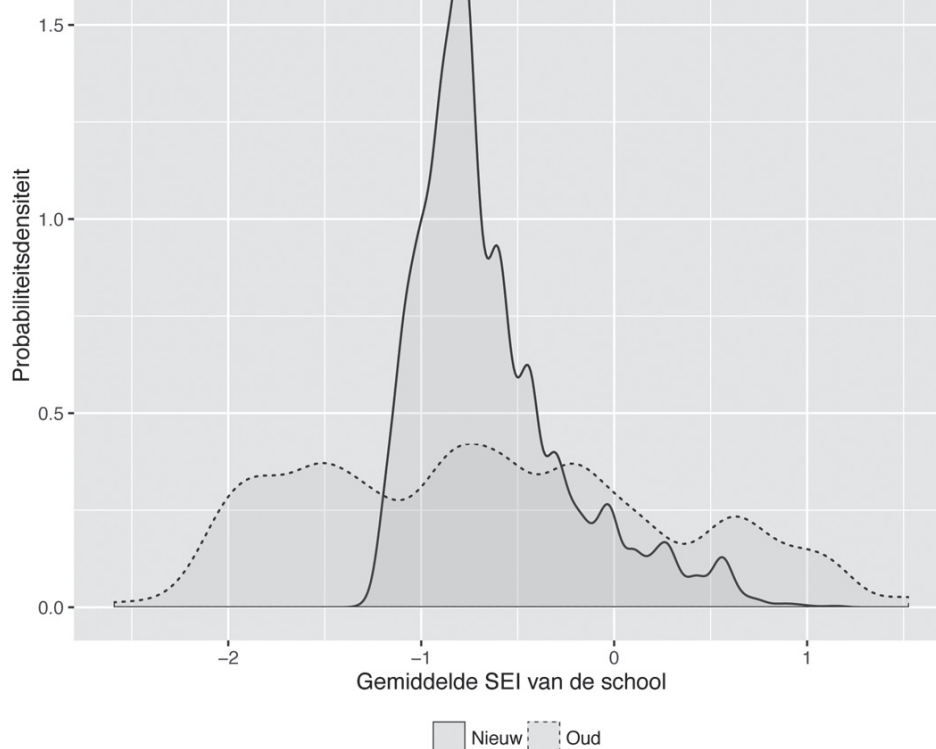
Via tabel 2 kan je de effectiviteit vaststellen van het programma om een sociale mix te creëren. In 2011 vertoonden de gemiddelden van de sociaaleconomische indices (SEI) van de leerlingen van de eerste leerjaren (in het lager onderwijs van Brussel) een standaardafwijking, dus een spreiding, van 0,920. Dat is enorm als men weet dat de standaardafwijking van de individuele sociaaleconomische indices 1,3 is. Er is dus bijna evenveel sociale ongelijkheid tussen scholen als tussen individuen. Na 35000 iteraties in ons softwareprogramma valt die standaardafwijking terug tot 0,398 (we hebben daarbij rekening gehouden met de grootte van de klassen en de nodige wegingstechnieken toegepast).

Tabel 2
Sociale mix van de scholen na 35000 iteraties

	Situatie 2011	Gegeneerde situatie
Standaardafwijking van de (gewogen) SEI van de scholen	0,920	0,398
Indices van sociale segregatie		
25% minst begunstigde	0,370	0,130
25% meest begunstigde	0,406	0,197

De versmalling van de spreiding van de SEI van de scholen is goed zichtbaar op grafiek 3. Het gaat over de spreiding van de SEI van de scholen (rekening houdend met het aantal leerlingen in elke vestiging). De grafiek beschrijft dus de waarschijnlijkheid dat een leerling in een school zit met een bepaalde SEI. De stippellijn is de reële situatie in 2011, de volle lijn is het resultaat van het toewijzingsprogramma. Terwijl vandaag de SEI van de scholen gelijkmatig verdeeld zijn tussen -2 (zeer arm) en +1 (rijk), zijn we er in geslaagd de grote meerderheid van de scholen binnen een vork tussen -1 en 0,8 te brengen. Deze versmalling van de spreiding is het bewijs dat de sociale mix mogelijk is.

Grafiek 3





De indices van sociale segregatie (zie tabel 2) zijn de percentages van leerlingen die behoren tot de 25 % armsten (of rijksten) die men van school zou moeten veranderen om hun gelijkmatige verdeling over alle instellingen te verkrijgen. In tabel 2 kan je vaststellen dat deze indices gevoelig verlaagd worden door onze toewijzingsprocedure. De segregatie van de minst begunstigten wordt gedeeld door drie (van 0,37 naar 0,13), die van de meest begunstigten wordt gedeeld door twee (van 0,41 naar 0,20). Met andere woorden, het programma (en de sociale en geografische samenstelling van het Brusselse schoolpubliek) laat toe dat de leerlingen uit de armste groepen min of meer gelijkmatig verdeeld worden over alle instellingen.

Het resultaat is iets minder goed voor de leerlingen uit de meest welstellende milieus. Dat wordt verklaard door de sociale samenstelling van de wijken in de hoofdstad. De arme centrale zone is dicht bevolkt, maar ze is geografisch weinig uitgestrekt en het is dus relatief gemakkelijk om er de leerlingen te verplaatsen om een gemengde samenstelling van de scholen te bekomen. 'De achtergestelde wijken in het centrum bevinden zich uiteindelijk in de meerderheid van de gevallen op korte afstand van meer welvarende wijken', noteren Delvaux en Serhadlioglu. De 'rijke' buitenwijken daarentegen zijn uitgestrekt en dunner bevolkt. Het is moeilijker om daar nabijheid en sociale mix te verzoenen. Dit verklaart waarom er enkele 'rijke getto's' blijven bestaan na de uitvoering van ons softwareprogramma voor de toewijzing van de leerlingen.

Op een gelijkaardige manier toont ook grafiek 2 dat de scholen die een duidelijk achtergesteld publiek aantrekken, verdwenen zijn na uitvoering van ons programma: geen enkele school heeft nog een SEI lager dan - 1,5 , in tegenstelling tot wat vandaag het geval is. Er blijven wel enkele concentratiescholen voor een welstellend publiek (SEI groter dan 0) over, maar het aantal betrokken leerlingen is veel kleiner dan vandaag.

Het einde van de concentratiescholen

Tabel 3 illustreert duidelijk dat de concentratiescholen bijna verdwenen zijn. Om deze tabel op te stellen hebben we de vestigingen verdeeld in tien categorieën, van D1 tot D10, volgens hun gemiddelde SEI. De drempels die deze categorieën bepalen zijn de drempels voor de klassering van de leerlingen volgens sociaaleconomisch deciel. Scholen die bijvoorbeeld tot categorie D4 behoren, hebben een gemiddeld SEI

van dezelfde orde dan deze van de leerlingen van het vierde sociaaleconomisch deciel. Indien de scholen een bijna identieke sociale samenstelling zouden hebben, dan zouden ze allemaal tot de centrale categorieën D5 en D6 behoren. Opgelet: de tabel duidt niet het percentage scholen aan van elke categorie maar het percentage leerlingen die een school van die categorie bezoeken.

Tabel 3
Verdeling van de leerlingen in sociaaleconomische klassen (in procent)

Klasse	Arme concentratiescholen			Mix of middenklassen				Rijke concentratiescholen		
	D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10
Reële situatie	0,6%	8,1%	12,8%	9,0%	18,5%	15,2%	15,6%	10,4%	7,7%	2,1%
Gegeenerd	0,0%	0,0%	0,0%	9,6%	51,1%	24,5%	8,6%	4,0%	2,1%	0,04%

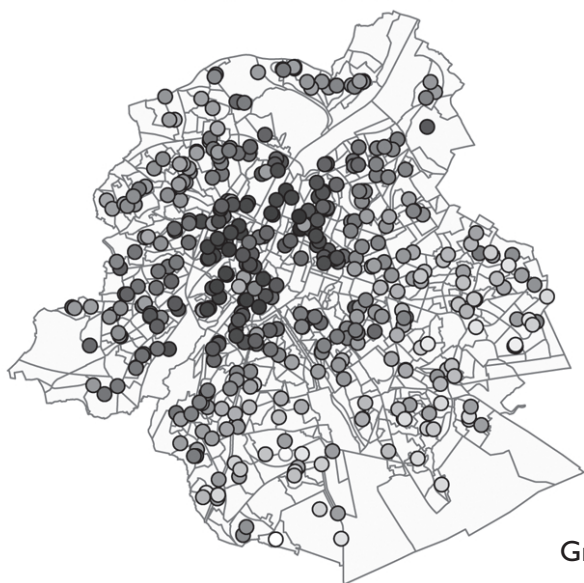
Het verschil tussen de reële situatie (in 2011) en de situatie gegenereerd door het toewijzingsprogramma voor de leerlingen is frappant. In 2011 ging slechts een derde van de leerlingen naar een school van de centrale klassen D5 en D6. Bij de uitvoering van het programma komen niet minder dan drie vierde van de leerlingen terecht in een school van deze twee categorieën. Het toewijzingsstelsel is er in geslaagd om 94 % van de leerlingen te plaatsen in relatief gemengde scholen van de vier centrale klassen. Geen enkele leerling loopt nog school in een "arm getto" (klassen D1 tot D3) tegenover 21% in de realiteit van 2011. En als er ongeveer 6 % leerlingen overblijven in scholen met een sterke concentratie welgesteld publiek (de rijke concentratiescholen van categorieën D8, D9 en D10), dan is dat duidelijk minder dan de 20 % uit de realiteit van 2011.

Deze realiteit kan op kaarten worden afgebeeld. Grafiek 4 stelt het geheel voor van de Brusselse lagere scholen. De helderheid van de punten is een lineaire functie van de gemiddelde SEI van de scholen. Men kan vaststellen dat in de originele situatie (links) er veel 'zwarte' scholen zijn, met een heel zwakke SEI, in het centrum van de Brusselse regio, en meerdere 'witte' scholen, vooral in de zuidoostelijke zone van het gewest. De door het softwareprogramma gegenereerde situatie (rechts) daarentegen vertoont veel minder contrasterende scholen.

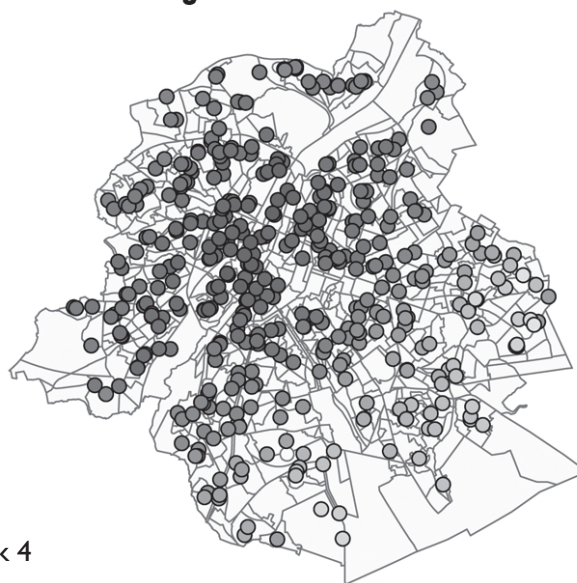
De centrale zwarte punten zijn verdwenen en de witte punten zijn grijs geworden. In het zuidoosten van de Brusselse regio blijven evenwel nog heldere punten. Zij vertolken, net zoals in tabel 3, het blijven bestaan van enkele rijke concentratiescholen.



Reële situatie 2011



Gegenereerde situatie



Grafiek 4

Deze resultaten vormen een serieuze versterking voor de voorstellen van Ovds voor een inschrijvingsbeleid dat tot een betere toegankelijkheid en sociale mix leidt. Natuurlijk blijven er nog vragen. Zo zou de berekening van de nabijheid idealiter niet de afstand, maar de tijd van de verplaatsing te voet of met het openbaar vervoer in rekening brengen. We zouden ook moeten kunnen aantonen dat even positieve resultaten kunnen bereikt worden in andere grote steden zoals Antwerpen, Gent, Luik of Charleroi. We moeten vooral ook onze argumentatie verfijnen, om de legitieme bezorgdheden van de ouders te kunnen beantwoorden. Maar we hebben toch op zijn minst het bewijs geleverd dat de ongelijkheid van ons educatief systeem geen fataliteit is. Het is veeleer een kwestie van politieke moed.

wij uit voorzorg in het algoritme introduceerden. Als hetzelfde programma zou worden toegepast op recentere en exactere gegevens (woonadressen en individuele sociaaleconomische indicatoren), zouden we tot diezelfde conclusie komen. Zeer waarschijnlijk zou dat ook het geval zijn als wij ook het kleuter- en het buitengewoon onderwijs in het onderzoek zouden betrekken.

Deze argumentatie ondersteunt het voorstel van Ovds om aan de ouders voor hun kind een plaats in een school voor te stellen, met de mogelijkheid dit voorstel te weigeren en op zoek te gaan naar een andere school. Ons onderzoek ondersteunt ons voorstel omdat nu gebleken is dat het mogelijk is scholen voor te stellen die veel minder verschillen in sociale samenstelling dan tegenwoordig het geval is. Dit is een onontbeerlijke voorwaarde opdat de verzoeken om andere toewijzingen niet al te talrijk zouden zijn en dus niet het risico te lopen dat het effect van de automatische toewijzing op de sociale mix teniet wordt gedaan.

Conclusies en perspectieven

Door aan te tonen dat het bij een ongewijzigde residentiële verdeling mogelijk is de schoolse segregatie aanzienlijk te verminderen, bevestigt ons onderzoek dat de onderwijssegregatie geen zuivere afspiegeling is van de residentiële segregatie. Uit onze studie blijkt ook ondubbelzinnig dat de segregatie in het gewoon lager onderwijs in Brussel theoretisch drastisch kan dalen, zonder de afstand tussen de woonplaats en de school te vergroten (integendeel, die afstand wordt merkkelijk korter). Ondanks de onnauwkeurigheid van sommige basisgegevens, blijft onze argumentatie overtuigend, omdat de conclusies ook stand houden bij de variatie van diverse parameters, die

Er blijven wel een paar vragen. De eerste betreft de veralgemening van deze conclusies naar andere regio's of andere onderwijsniveaus. Hoogstwaarschijnlijk blijven deze conclusies geldig, althans in stedelijke gebieden gekenmerkt door een hoge densiteit van het onderwijsaanbod, ook bij integratie van het buitengewoon en het kleuteronderwijs in het basisonderwijs en ook voor het secundair onderwijs. Maar dat moet wel nog onderzocht worden. Ook moeten we rekening houden met de stroom naar buiten of naar binnen. Wij hebben ons beperkt tot de Brusselse leerlingen die in Brussel school lopen, zonder reke-



ning te houden met de 'buitenstromers' (2,2 % van de kinderen die in Brussel wonen gaan elders naar school) en de 'binnenstromers' (12,4 % van de leerlingen in het Brussels basisonderwijs wonen buiten Brussel) (Delvaux & Serhadlioglu 2014).

Om de politiek te overtuigen van het nut van het door Ovds voorgestelde systeem, zou men ook moeten kunnen aantonen dat het aantal ouders die het voorgestelde aanbod zullen afslaan niet al te groot zal zijn of dat deze weigeringen niet zullen leiden tot een significante daling van de voorheen bereikte sociale mix. De kleinere differentiatie van de schoolpopulaties in sociaaleconomisch opzicht (en wellicht dan ook in termen van etniciteit) zou ongetwijfeld volstaan om heel wat gezinnen gerust te stellen en dus om het aantal weigeringen te beperken. Deze parameter is echter niet de enige die bij de schoolkeuze een rol speelt. Men zou dus moeten inschatten hoeveel ouders een andere school zouden vragen om redenen die bijvoorbeeld verband houden met het onderwijsnet. De overheid kan zich er natuurlijk niet toe verbinden om voor elk kind een school met een specifieke religie te vinden. Dat is niet haar taak. Maar je kan wel vermijden om een confessionele school voor te stellen aan ouders die zo'n school niet wensen. Zo kan je ook voorkomen dat de voorgestelde school door te veel ouders wordt afgewezen. De overheid zou de ouders eveneens het recht kunnen geven om vooraf kenbaar te maken dat ze een bepaalde methodeschool niet wensen.

Er zijn natuurlijk nog andere factoren die voor sommige ouders een grote rol kunnen spelen bij de keuze van een school: de (veronderstelde) kwaliteit van het lerarenkorps of van de directeur, de nabijheid van de plaats waar de ouders (of de grootouders) werken, de uitgesproken voorkeur om met kinderen van een bepaald milieu samen te zitten ... De kans is groot dat vooral de meest geprivilegieerde lagen van de bevolking zich zouden mobiliseren voor deze (laatstgenoemde) criteria en dat deze alternatieve keuzes geconcentreerd worden in bepaalde scholen. Je kan er dus van uitgaan dat deze verzoeken een geringe impact zouden hebben op de doelstelling van sociale mix, aangezien deze ouders op de schoolmarkt alleen scholen zouden vinden met een zo goed als 'normale' hoeveelheid kinderen uit volkse milieus. Maar dat moet nog onderzocht worden.

Behalve deze vragen aangaande het verband tussen de voorgestelde methode en het eindresultaat voor de sociale mix, kan ook de vraag gesteld worden naar de impact van een grotere sociale mix op de vermindering van de sociale ongelijkheid. Hoewel de aangehaalde studies uit het eerste deel van dit artikel allemaal wijzen op het bestaan van een positieve re-

latie tussen de graad van sociale mix van een school en de graad van gelijkheid, hebben wij er reeds op gewezen dat deze positieve relatie niet automatisch tot stand komt en veranderingen in het onderwijsstelsel veronderstelt.

Het streven naar een grotere sociale mix is niet alleen in naam van zijn impact op de gelijkheid van resultaten gerechtvaardigd. De potentiële impact van de sociale mix op de socialisatie van de kinderen is een even belangrijk, zo niet belangrijker argument. Zelfs indien, net als voor de gelijkheid van resultaten, de positieve impact niet volledig gewaarborgd is en ook afhankelijk is van andere factoren.

De kwaliteit van de motivatie is van essentieel belang. Om kans te maken, moet Ovds talrijke spelers op het terrein kunnen overtuigen dat haar voorstelling en verwachtingen niet voortkomen uit een (politiek) a priori ten gunste van een sociale mix van scholen of van een tussenkomst van de overheid in de wijze waarop leerlingen over de scholen verdeeld worden. Ongetwijfeld wordt de geloofwaardigheid van het voorstel versterkt door deze studie, maar andere argumenten moeten dit betoog vervolledigen, om een politieke meerderheid te winnen voor zulk een instrumentarium.

Referenties

- Allen, R. (2008), *Choice-based secondary school admissions in England : Social stratification and the distribution of educational outcomes*, Other, Institute of Education, University of London.
- Allen, R. (2010), 'School autonomy and social segregation'.
- Allen, R. & Burgess, S. (2010), *The future of competition and accountability in education*, Technical report.
- Ovds (2007), *Programma in tien punten voor een hervorming van het onderwijs*.
- Baye, A., Demonty, I., Lafontaine, D., Matoul, A. & Monseur, C. (2010), 'Lecture à 15 ans. Premiers résultats de PISA 2009', *Les Cahiers des Sciences de l'Éducation* (31).
- Böhlmark, A., Holmlund, H., Lindahl, M. & others (2015), *School choice and segregation : Evidence from Sweden*, Technical report.
- Danhier, J. (2015), 'La ségrégation, un mal belge?', *Equal opportunities*.
- Danhier, J., Jacobs, D., Devleeshouwer, P., Martin, E. & Alarcon, A. (2014), 'Vers des écoles de qualité pour tous ? Analyse des résultats à l'enquête PISA 2012 en Flandre et en Fédération Wallonie-Bruxelles'.
- Delvaux, B. (2005), *Ségrégation scolaire dans un contexte de libre choix et de ségrégation résidentielle*, in M. Demeuse, A. Baye, M.-H. Straeten, J. Nicaise & A. Matoul, eds, 'Vers une école juste et efficace', *De Boeck Supérieur*, pp. 275–296.



- Delvaux, B. (2011), 'Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone', *Les cahiers de recherche du Girsef* (86).
- Delvaux, B., Bouchat, T.-M. & Hindryckx, G. (2008), 'Espace local et choix du lieu de scolarisation dans l'enseignement fondamental', *Les Cahiers de Recherche en Education* (64).
- Delvaux, B. & Joseph, M. (2006), 'Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (156), 19–27.
- Delvaux, B. & Serhadlioglu, E. (2014), 'La ségrégation scolaire, re et déformé de la ségrégation urbaine Différenciation des milieux de vie des enfants bruxellois', *Cahiers du Girsef* (100).
- Demeuse, M. (2012), 'Une ségrégation dans notre système scolaire ?', *Eduquer* (87).
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008a), 'Indicateurs d'équité éducative. Une analyse de la ségrégation académique et sociale dans les pays européens', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (165), 91–103.
- Demeuse, M. & Baye, A. (2008b), 'Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe', *Éducation et formations* 78 (Novembre), 137–149.
- Dumay, X., Dupriez, V. & Maroy, C. (2010), 'Ségrégation entre écoles, effets de la composition scolaire et inégalités de résultats', *Revue française de sociologie* Vol. 51(3), 461–480.
- Dupriez, V. & Dumay, X. (2011), 'Les quasi-marchés scolaires : au bénéfice de qui?', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (176), 83–100.
- Feintuck, M. & Stevens, R. (2013), *School Admissions and Accountability: Planning, Choice Or Chance ?*, Policy Press.
- Friant, N. (2016), *Choix de l'école et ségrégations scolaires dans un espace local en Belgique francophone*, Technical report, Université de Mons (UMONS) Institut d'Administration Scolaire.
- Gorard, S., Taylor, C. & Fitz, J. (2000), 'A re-examination of segregation indices in terms of compositional invariance', *Social Research Update* (30).
- Hirtt, N. (2003), *Onderwijsmarkt, onderwijsvormen, onderfinanciering. De Belgische onderwijsmislukking, persconferentie Ovds, 20 juni 2003*
- Hirtt, N. (2007), *Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens, Appel pour une école démocratique.*
- Hirtt, N. (2014), *PISA 2012 ontsluit. Waarom zijn België en Frankrijk de kampioenen van sociale ongelijkheid in het onderwijs ? De democratische school, nr. 57, februari 2014*
- Hirvenoja, P. (2000), *Families in the 'Public-markets': School choice in the comprehensive school, Edinburgh.*
- Jacobs, D., Danhier, J., Devleeshouwer, P. & Rea, A. (2013), *Inégalité sociale, ségrégation et performance de l'enseignement obligatoire en Belgique*, in P. Maystadt, E. Cantillon, L. Denayer, P. Pestieau, B.V. der Linden & M. Cattelain, eds, 'Le Modèle Social Belge : Quel Avenir ? Actes Du 20ème Congrès Des Économistes de Langue Française', ULB – Université Libre de Bruxelles.
- Jacobs, D., Rea, A. & Hanquinet, L. (2007), *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA : Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté amande*, Fondation Roi Baudouin.
- Lafontaine, D. & Monseur, C. (2011), 'Quasi marché, mécanismes de ségrégation sociale et académique en Communauté française de Belgique', *Education Comparée* 6.
- Maroy, C. (2007), 'Pourquoi et comment réguler le marché scolaire?', *Les Cahiers de Recherche en Education* (55).
- Monseur, C. & Crahay, M. (2008), 'Composition académique et sociale des établissements, e cacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale', *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (164), 55–66.
- OESO (2013), 'Are Countries Moving Towards More Equitable Education Systems ?', *PISA in Focus* 02.
- Taylor, C. (2009), 'Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market', *American Journal of Education* 115(4), 549–568.
- Walford, G. (1996), *School Choice and the Quasi-Market*, Symposium Books Ltd.
- Walford, G. (2000), *School Choice, Equity and Social Exclusion in England and Wales*, in J. Sayer & J. L. Vanderhoeven, eds, 'School Choice, Equity and Social Exclusion in Europe', Garant, Leuven.
- Whitty, G. & Power, S. (2001), 'Devolution and choice in education. The research evidence to date', *Zeitschrift für Pädagogik* (43).
- Wiborg, S. (2010), 'Swedish Free Schools : Do they work ?', *Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies- Research Paper* (18).
- 1) Met EU 15 bedoelt men de 15 lidstaten van de Europese Unie tussen 1995 en april 2004 (Duitsland, België, Frankrijk, Italië, Luxemburg, Nederland, Denemarken, Ierland, Verenigd Koninkrijk, Griekenland, Spanje, Portugal, Oostenrijk, Finland, Zweden).



DOSSIER 2

Hervorming secundair onderwijs

Auteur:

Peter De Koning

Luce Billion

.....
Interview met het GO!

.....
Debat: Wat na de onderwijshervorming?

.....



Onderwijshervorming: de onderwijsverstrekkers stonden op één lijn voor een brede eerste en een generieke tweede graad

Auteur: Peter De Koning



Proloog

Begin 2017 heeft de Vlaamse regering beslist over de hervorming van het secundair. Dat weet u intussen. Onze mening daarover komt aan bod in de epiloog van dit stuk. Dit verhaal neemt een aanvang in 2016.

De conceptnota in verband met de hervorming van het secundair die de Vlaamse regering goedkeurde in mei 2016 bestond uit twee luiken. Het eerste luik, de eerste graad, bespraken we in detail in ons septembernummer. Het tweede luik betrof de “matrix”, waarmee bedoeld wordt de ordening van studierichtingen en -domeinen in de tweede en de derde graad.

Bedoeling van de nieuwe matrix is om het aantal studierichtingen terug te brengen en de structuur van het studieaanbod eenvoudiger en overzichtelijker te maken. In de conceptnota bracht de regering het aantal studiedomeinen terug van 29 tot 8. De studierichtingen werden gerangschikt volgens hun “finaliteit”: doorstroom, dubbele finaliteit of arbeidsmarkt.

De Vlaamse regering voorzag acht toekomstige studiedomeinen: STEM, Bouwen en wonen, Land- en tuinbouw, Voeding en horeca, Sport, Zorg en welzijn, Economie en organisatie, Kunst en creatie. Merkwaardig was het ontbreken van een domein Talen. Wat de Vlaamse regering voorstelde was in se niet

veel meer dan een raamwerk. Op die manier liet de regering veel ruimte voor de onderwijsverstrekkers, de koepels en netten dus. De katholieke koepel, deel van het vrij onderwijs, is de grootste. Het GO!, POV en OVSG vertegenwoordigen het officiële onderwijs. De onderwijsverstrekkers kwamen in september 2016 met een gezamenlijk voorstel.

Dit voorstel bevatte ontegensprekelijk een aantal positieve elementen. Ze vertrokken vanuit de inclusiegedachte: ook het BuSO (Buitengewoon secundair onderwijs) en leren en werken maakten deel uit van de scope. Het aantal domeinen werd beperkt tot vijf: Economie, Kunst, Maatschappij, STEM en Talen. De onderwijsverstrekkers spraken van perspectieven in plaats van finaliteiten, omdat dit beter aansluit bij het concept van levenslang leren. Uiteraard wilden ook zij de domeinen rationaliseren, maar bij hen stond het begrip van de “getrapte studiekeuze” centraal: door middel van een brede eerste graad en voldoende brede studierichtingen in de tweede graad wilden ze het mogelijk maken (of faciliteren) om tijdig (en dus niet te vroeg) over te stappen naar een andere richting of domein.



Interview met het GO!

Omdat we nog vragen hadden bij de matrix van de onderwijsverstrekkers gingen we in december 2016 praten met van het GO! (Gemeenschapsonderwijs). Zij waren nauw betrokken bij het uitwerken van het voorstel van de onderwijsverstrekkers en bij de onderhandelingen met de Vlaamse regering. Hieronder ons gesprek met hen. (Dit interview heb ik afgenomen samen met **Tino Delabie, Els Supply** en **Hilde De Meyer**. V = vraag, A = antwoord.)

V: In tegenstelling tot de conceptnota van de Vlaamse regering verdwijnen de onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO, KSO) in het voorstel van de onderwijsverstrekkers. Is dat een bewuste keuze?



Peter De Koning, Els Supply,
Hilde De Meyer



A: “De onderwijsverstrekkers hadden de volgende punten voor ogen: een andere ordening invoeren voor studierichtingen en -gebieden, door middel van domeinen en perspectieven, een getrapte studiekeuze faciliteren en duidelijkheid brengen in de perspectieven van de studierichtingen. De idee was dat je aan ouders en leerlingen in vijftien minuten kunt uitleggen hoe het studieaanbod secundair onderwijs in elkaar zit. De labels die we nu hebben geven een fout beeld van een richting. In de nieuwe ordening wilden we via de perspectieven de opties helderder maken voor de ouders. Bovendien wilden we de mobiliteit tussen de richtingen bevorderen, ook de opwaartse mobiliteit. Vandaar dat we in de curriculumdossiers differentiële doelen willen voorzien die daarop inspelen. Op die manier willen we de waterval ombuigen en leerlingen meer kansen op een kwalificatie bieden. Onderwijsbegeleiding is daarbij cruciaal. Wij geloven dat binnen de onderwijsloopbaanbegeleiding nog heel wat groeimarge zit, onder meer door het voeren van loopbaangesprekken.”

“De tweede graad moet generieker. Dat is de basisidee van de getrapte studiekeuze. De tweede graad mag geen te specifieke studierichtingen bevatten.”

“Wat het inrichten van het studieaanbod in domeinen en campusscholen betreft, willen we dat leerlingen in meer heterogene groepen en in een sociale mix samenleven en van elkaar leren. Dit om ze voor te bereiden op een gezamenlijk toekomstig leven. Het is een manier om aan burgerschap te werken op de speelplaats. Wat we betreuren, is de vrijblijvendheid hieromtrent in masterplan en conceptnota: je kan je studieaanbod organiseren in domeinen, maar je kan ook alles behouden zoals het nu is. Vrije keuze is belangrijk, maar deze vrijblijvendheid is een probleem. Het zal geen duidelijkheid brengen voor leerlingen en ouders.”

V: De onderwijsverstrekkers zouden ook samen een curriculumdossier per studierichting opstellen. Wat is het verschil tussen eindtermen, curriculumdossier en leerplannen?

A: “Vlaanderen kent enkel eindtermen voor de vakken van de basisvorming. Dan heb je de vakoverschrijdende eindtermen, de VOETen. Voor ASO heb je nog specifieke eindtermen die per pool of studieprofiel zijn geformuleerd. Voor de andere onderwijsvormen zijn er geen specifieke eindtermen maar zijn het de beroepskwalificaties die als referentiekader gelden. Die kun je terugvinden in het decreet betreffende de kwalificatiestructuur die de einddoelen voor alle richtingen definieert. Probleem is dat die beroepskwalificaties op zich moeilijk als einddoelen kunnen

fungeren. Toch is een omzetting naar een leercontext noodzakelijk. Bij de onderwijsverstrekkers is het inzicht gegroeid dat het niet wenselijk is dat elk net en elk onderwijsniveau die omzetting individueel doet. Zo is de idee ontstaan om curriculumdossiers te ontwikkelen die netten en niveaus overschrijden.”

“Het curriculumdossier beschrijft wat er in een opleiding aan bod komt: alle competenties op basis van de eindtermen en de beroepskwalificaties. Hoe de opleiding wordt vormgegeven beschrijven de onderwijsverstrekkers in hun leerplannen. Via de differentiële doelen willen we het mogelijk maken om te verdiepen, te verbreden, te exploreren. Dit moet de mobiliteit bevorderen tussen domeinen en richtingen.”

V: Hoever staan we met de implementatie van de curriculumdossiers?

A: “Het concept curriculumdossier is nog niet decretaal verankerd en dus nog niet verworven. De gesprekken met de overheid zijn momenteel lopende. In december 2015 zijn er twee prototypes van curriculumdossiers uitgewerkt voor de 2e en de 3e graad. Intussen denken wij dat het concept curriculumdossier ook voor de 1e graad mogelijkheden inhoudt. Be-doeling is dat de Vlaamse regering dit nu decreteert, zodat de grotere transparantie in het studieaanbod komt vast te liggen.”

“Beschouw het curriculumdossier als een laag tussen enerzijds de eindtermen en de doelen afgeleid van de beroepskwalificaties, en anderzijds de leerplannen. Waar je nu een lessenrooster hebt dat vakgericht is, is het curriculumdossier opleidingsgericht. De volgende stap is dan om curriculumdossiers om te zetten naar opleidingsconcepten en leerplannen.”

V: Moet de eerste graad reeds oriënterend zijn, of mag het een observatiegraad zijn? Zijn basisopties in het tweede jaar wel nodig? Want zij zijn nu toch vaak een voorafname op de studierichting vanaf het derde jaar?

A: “Hier kunnen we heel formeel zijn. Voor ons zijn er in de 1e graad geen voorafnames op studiekeuzes. Wij hadden liever geen basisopties gezien in de 1e graad. Maar vanuit de politiek is er een grote druk om basisopties te behouden. Wij hebben nog voorgesteld om dan maar één enkele basisoptie te voorzien, maar ook dat is afgeketst. Wij vinden dat de 1e graad in de eerste plaats in een brede basisvorming moet voorzien. Wie weet op zijn twaalfde wat hij of zij wil studeren? Je kunt beter een keuze maken op je veertien jaar. Wij zijn tegen de aanpak van ‘Kies maar in



het eerste jaar'. Daarom willen wij met de andere onderwijsverstrekkers afspraken maken over de invulling van de optie-uren. Het curriculum Latijn dient voor ons in het 3e jaar te starten, niet eerder. Latijn wordt te vaak gebruikt als een selectiemiddel of als een middel tot sociale mobiliteit. Het doel van de 1e graad moet zijn: een degelijke basisvorming krijgen en kennismaken met verschillende interessegebieden. Wat ligt mij beter? Wat interesseert mij? Na de 1e graad krijgen we dan een iets generiekere 2e graad, gevolgd door meer specialisatie in de 3e graad."

"In onze nieuwe matrix zijn er geen vierjarige studierichtingen meer. Kijk maar naar de benamingen. De onderwijsverstrekkers staan hier op één lijn. In de 2e graad bieden we generiekere opleidingen aan. Bijvoorbeeld Voeding in de tweede graad om dan in de derde graad Bakker, Slager of Kok te kiezen. In de 2e graad is er geen TSO of ASO meer, maar zijn er nieuwe richtingen. Als je de matrix bekijkt, zul je zien dat we aan de linkerkant geen onderscheid meer maken tussen Economie, Handel en Handel-talen."

V: Bepaalde sectoren argumenteren dat twee jaar niet volstaat voor een opleiding tot goede vakman.

A: "Ook in het GO! vind je verdedigers van zes jaar Latijn, en sommige vakorganisaties pleiten inderdaad voor zes- of zevenjarige opleidingen, onder het motto: 'Je kunt er niet vroeg genoeg aan beginnen'. Maar ons standpunt is dat je algemene vorming breed genoeg moet zijn. Er is nu een te lage participatie van ex-BSO-leerlingen in het volwassenenonderwijs. Die hebben geen leergoesting meer weten we uit onderzoek, terwijl je dat wel nodig hebt in je verdere leven. Een boeiende algemene vorming is dus essentieel."

V: Is het nieuwe duaal leren, dat ambieert een volwaardig alternatief te zijn voor het voltijds TSO of BSO, een vooruitgang?

A: "Duaal leren is een van de mogelijke paden om leerlingen te doen kennismaken met de arbeidsmarkt. Er zijn er ook nog andere, zoals de stage. De uitdaging van het duaal leren ligt voor ons in de algemene vorming. Die mag niet beperkter zijn voor leerlingen in dit stelsel. In sommige contexten, en vooral in progressieve ondernemingen, kan duaal leren echt wel een goede keuze zijn. Wij pleiten voor een overwogen invoer van het duaal leren: we moeten de conclusies van de proeftuinen afwachten vóór we het systeem uitrollen. We mogen de leerlingen die nog niet arbeidsrijp zijn niet uit het oog verliezen. Het systeem al uitrollen op 1 september 2017, een jaar

vóór het einde van de proeftuinen, is voor ons niet aan de orde. Wij vinden trouwens dat alle leerlingen, ook die van het ASO, moeten kennismaken met de arbeidsmarkt en leren wat het is om in een reële arbeidssituatie terecht te komen."

Dit interview gaf ons de hoop dat de onderwijsverstrekkers er alsnog zouden in slagen om iets uit de brand te slepen dat in de geest was van een hervorming.



Epiloog

Vrijdag 13 januari 2017. De Vlaamse regering veegt de voorstellen van de onderwijsverstrekkers van tafel en beslist om de hervorming nog verder uit te kleden. We tellen opnieuw acht domeinen in de matrix. We spreken opnieuw van finaliteit in plaats van perspectief. Er komt geen brede eerste of verbrede tweede graad en de schotten tussen de onderwijsvormen verdwijnen niet. Raymonda Verdyck (GO!) betreurt dat de getrapte studiekeuze met een brede eerste graad er niet komt. "De leerlingen moeten nog altijd te snel een keuze maken over de richting die ze willen inslaan", aldus Raymonda Verdyck. "Ook jammer is dat de tussenschotten tussen technisch, beroeps- en algemeen secundair onderwijs niet weggenomen zijn. De inclusie, waar we via het M-decreet op inzetten, wordt niet doorgetrokken door Buitengewoon secundair onderwijs apart te houden." Ook Lieven Boeve van de katholieke koepel reageert negatief. Het is duidelijk dat de regering deze hervorming doorvoert tegen de onderwijsverstrekkers in.

De waterval blijft. Er komt geen opwaardering van BSO en TSO, want de enige manier om die vormen op te waarderen is er een positieve keuze van te maken. Aangezien er geen brede eerste graad komt, en ook geen verbrede tweede graad, zal de keuze voor BSO of TSO geen positieve keuze worden. Dag opwaardering. In dit onderwijssysteem blijven theorie en praktijk tegengesteld. Dit alles belet dat jongeren zichzelf beter leren kennen en een beredeneerde studiekeuze maken. Deze hervorming biedt dan ook geen antwoord op de ongekwalificeerde uitstroom.

Terwijl alles, te beginnen met wetenschappelijk onderzoek en het gezond verstand, in een andere richting wijst, blijft deze regering halsstarrig vasthouden aan het concept van homogene onderwijsgroepen. De academische segregatie blijft. De daaruit voortvloeiende sociaal-economische en etnische segregatie dus ook. Inrichtende machten hebben de vrijheid om domeinscholen op te richten, maar aangezien hier geen financiële prikkels tegenover staan (wat minister-president Bourgeois alvast beweert), wordt ieder initiatief op dit vlak a priori gesaboteerd.



De onderwijsverstrekkers betreuren de vrijblijvendheid van een aantal keuzes. Een vrijblijvendheid die onvermijdelijk zal leiden tot een verdere fragmentering en versplintering van het onderwijslandschap. Wat het voor jongeren en ouders nog moeilijker zal maken om de juiste studiekeuze te maken.

Minister Crevits beroept zich op de vrijheid van onderwijs om die vrijblijvendheid te verantwoorden. Onze boodschap aan de minister: dit is een zwak excuus en een flauwe poging om het gebrek aan beleid te camoufleren. De riedel 'Zonder ons zou het nog erger zijn' begint nu wel heel vals te klinken.

O ja. Vlaams minister Homans is blij dat Grieks-Latijn nog steeds zo heet en niet Klassieke Talen. Het lijkt er op dat sommigen denken de beschaving te hebben gered door de onderwijshervorming tegen te houden. We zullen de komende weken en maanden uitleggen waarom dit niet het geval is.



Debat: Wat na de onderwijshervorming?

Auteur: Luce Billion

Lang hebben ouders, leerlingen en leerkrachten gewacht op de broodnodige onderwijshervorming. Nu de Vlaamse regering een akkoord bereikt heeft, organiseerde Ovds-Antwerpen een boeiende debatavond met als thema: 'Wat na de onderwijshervorming?'

Jeroen Permentier (hoofdredacteur De Democratische School) leidde het debat waarvoor Koen Wils



Koen Wils (COC), Raf De Weerd (ACOD-Onderwijs), Jeroen Permentier, Peter De Koning (Ovds)



(COC), Raf De Weerd (ACOD) en Peter De Koning (Ovds) waren uitgenodigd. In de gezellige kelder van De Groene Waterman voelde het publiek zich snel betrokken. In de inleiding schetste Jeroen hoe we na het Masterplan van Pascal Smet toch een grondigere en duidelijkere tekst over de hervorming nodig hadden. Ovds pleit voor onderwijs dat iedereen de kans geeft om de wereld te begrijpen, onderwijs als middel om de ongelijkheid te bestrijden. Ovds zal een hervorming dus nooit afkeuren maar toch maakte Jeroen alvast enkele kanttekeningen bij de huidige bijsturing: de schotten tussen aso, tso en bso blijven bestaan, ze krijgen alleen andere namen. Met het bepalen van de eindtermen moet de regering nog beginnen. In de matrix die opgesteld is voor het studieaanbod in het secundair moet iedereen een basisgeletterdheid bereiken om zichzelf in de maatschappij staande te houden, maar is dat niet een te magere doelstelling?

Wat denken Koen Wils en Raf De Weerd? Zijn de plannen voor de 1ste graad een verbetering?

Raf De Weerd noemt het akkoord voor het eerste jaar een ramp. Het is geen hervorming maar inderdaad slechts een bijsturing. Sommige scholen zijn al voorbeelden van 'good practices', maar nog lang niet overal wordt de studiekeuze uitgesteld en dat was toch de bedoeling! Als men de B-groep een opstroom-optie noemt, betekent dit dat je het waternetstelsel behoudt, toch? Zeker wanneer je de leerlingen niet in één school samen zet.

Voor Koen Wils wordt de studiekeuze eigenlijk vroeger omdat een leerling maar voor één pakket kan kiezen, pakketten die zijn samengesteld in functie van de domeinen later.

Voor Peter De Koning is het akkoord te vrijblijvend voor de scholen, terwijl het GO! geen opties en keuzes wilde in het eerste jaar (zie ook het eerste deel van dit dossier). Een leerling moet in de brede eerste graad zichzelf en zijn voorkeuren leren kennen en pas dan kan hij/zij een meer verantwoorde keuze maken. Maar door sommige politici is de verbreding tegenwerkt.



Matrix: geen breuk met het verleden

Wat vindt het panel van de matrix voor de tweede en derde graad? Koen vindt de reductie van de richtingen een goede zaak, de onderwijswereld heeft hier lang op gewacht. Maar de tweede graad had breder gemogen. Voor COC hadden er nog meer algemene vakken in gekund zodat de studiekeuze verder wordt uitgesteld. De termen aso, tso en bso zullen hun beladenheid met de jaren verliezen, maar het onderweg

overstappen zou vlotter moeten gaan, ook als een leerling van tso of bso naar aso wil. Dat wordt met de huidige matrix niet opgelost.

Voor Raf had men de durf moeten hebben om te breken met het verleden. Er is een moment geweest waarbij ook de minister bereid was, om op de vraag van de koepels in te gaan. Maar op vraag van één politieke partij zijn de labels gebleven en zal het voor het onderwijs moeilijk blijven om de maatschappelijke appreciatie daaraan verbonden, te veranderen. Bovendien wijst hij erop dat ook de reductie van richtingen niet zo onschuldig is. Minder richtingen betekent meer leerlingen per klas. Door deze besparing, gaan er veel lesuren voor leerkrachten verloren.

Peter had ook graag meer mogelijkheden tot mobiliteit gehad. De beladenheid van de terminologie aso, tso en bso mag je niet onderschatten. Hij ondervindt bij zijn beroepsleerlingen dat ze zich vaak dom en mislukt voelen. Hun zelfbeeld is laag. Het behouden van de beschotten, al krijgen zij dan andere namen, is een gemiste kans! Koen Wils vraagt zich af of dat wel zou verbeteren, als je leerlingen van het zesde leerjaar – waarbij er zich toch ook kinderen aan het staartje van de klas bevinden – in het eerste middelbaar zou samenhouden. Hij gelooft meer in de 3x4 structuur, omdat de schoolbevolking na het tweede jaar in ieder geval verandert. De leerlingen voelen het veranderen van klasgroep of school dan minder aan als een mislukking.



Beroepsgericht onderwijs: de bril van de bedrijfswereld

Moet het onderwijs bij beroepsgerichte opleidingen, leerlingen klaarstomen voor de werkvloer of voor het bedrijfsleven?

Koen herinnert er ons aan dat het onderwijs oorspronkelijk leerlingen de kans wilde geven om kennis te maken met de ruime wereld buiten hun dagelijks leven. Op school kregen ze daarvoor tijd en ruimte. Nu maakt men de omgekeerde beweging. Bovendien hoe kan men leerlingen voorbereiden op een arbeidsmarkt van morgen, met technologieën, die nu nog niet bestaan? Onderwijs moet buiten de maatschappij staan. Samenwerking tussen de arbeidsmarkt en het onderwijs is goed, maar de bedrijfswereld moet het onderwijs niet opleggen wat het moet doen.

Voor Raf is het tijd voor een tegenbeweging want de invloed van het bedrijfsleven op het onderwijs neemt hand over hand toe. Duaal leren is niet slecht maar sommige sectoren zien leerlingen als goedkope werk-



krachten, maar wie leert moet ook kunnen falen. Peter voegt hieraan toe dat het polytechnisch onderwijs waar Ovds voor staat, stopt met alles door een economische bril te zien. Iedere leerling moet leren kritisch denken. Men probeert nu leerlingen zo snel mogelijk klaar te stomen voor de arbeidsmarkt maar wanneer ze later ontslagen worden, is hun basis niet breed genoeg om op terug te vallen. Geef ook tso-leerlingen meer geschiedenis en filosofie, zodat ze kunnen meedenken. Polytechnisch onderwijs biedt theorie en praktijk. Het helpt de leerling om zichzelf beter te leren kennen.

Segregatie en vervreemding

Zelfredzaamheid is voor Raf niet genoeg, we moeten kritische burgers vormen door de manier waarop we met de leerstof omgaan. De leerlingen moeten ook zichzelf in vraag leren stellen.

Jeroen vraagt de gasten welke twee of drie elementen onmisbaar zijn om leerlingen een goede basisvorming te geven. Peter haalt het nieuws aan van de voorbije dagen en wijst erop dat de parlementaire democratie en hoe zij in de sociale media naar voor komt, toch niet zo vanzelfsprekend is. De leerlingen moeten in het gebruik hiervan opgeleid worden. Voor Koen zitten er heel veel goede dingen in het onderwijs. Maar raken we de leerlingen voldoende, vraagt hij zich af. Hoe kunnen we hen met de tijdloze zaken van het leven in contact brengen?

Peter geeft les in St Agnes Borgerhout, een school die monolithisch 'zwart' wordt genoemd. Wat is zijn verhaal, zijn ervaring? In de 4 jaar dat Peter in die school lesgeeft, heeft hij slechts 3 'witte' leerlingen gehad op de 120. Er gebeurt heel veel goeds op zijn school maar hij vindt die segregatie verschrikkelijk. Elke morgen komt hij met de fiets uit Borsbeek naar Borgerhout. Onderweg komt hij in de richting van St Jozefschool Borsbeek, de 'blauwe karavaan' van fietsende 'witte' kinderen tegen. Men slaagt er niet in 'witte' en 'gekleurde' leerlingen samen te brengen in één school. Dat is nefast. Leerlingen vervreemden van elkaar, superioriteits- en inferioriteitsgevoelens steken de kop op. En dar wordt niets aan gedaan. Ides Nicaise zegt: "hoe groter de segregatie, hoe groter de intolerantie."

Voor Raf moet de school een afspiegeling zijn van de omgeving, maar de praktijk is anders. Het inschrijvingsdecreet had hier verandering in moeten brengen, maar wordt door de burgemeester van Antwerpen lam gelegd.

De rol van de leraar

Ondanks de problemen is leraar zijn een mooi beroep, maar hoe kunnen we ervoor zorgen dat jonge mensen voor dit engagement blijven kiezen?

Voor Koen Wils zijn de vakbonden maar zo sterk als de kracht van hun leden. We moeten opnieuw fier zijn op ons beroep en niet zoveel kritiek naar buiten brengen, zo maken we ons beroep zelf kapot.

Toch moeten we dingen durven benoemen zegt Raf. Er komt toch heel veel op een school af. Wie zijn job echt goed wil doen, wordt overbevraagd. Veel leerkrachten ervaren hun job niet meer als werkbaar. We moeten terug naar een model dat de leerkracht de mogelijkheid biedt zijn/haar job goed en professioneel te doen. Tijd krijgen om aan introspectie te doen, te overleggen met collega's tijdens de uren. De maatregelen die op tafel liggen in het debat rond het loopbaanpact zijn niet ernstig. We moeten naar minder contacturen zodat andere facetten van het onderwijs ook een kans krijgen.

De job werkbaar houden is voor Koen vooral de taak van de directeur. Hij is heel belangrijk voor het welbevinden van zijn corps. Hij moet niet meestappen in de concurrentiestrijd maar ook nee durven zeggen, op het teveel aan taken dat op zijn leerkrachten af komt.

De onderwijshervorming is niet het enige probleem. Er is ook nog het M-decreet, de vaste benoemingen, centrale examens de schoolopdracht, gaat het basisonderwijs ook mee actie voeren? Bij het ACOD wordt de situatie in de militantenvergaderingen inderdaad breder geschetst. De vaststelling is dat er op elk niveau problemen zijn, er zal dus zeker samen actie gevoerd worden. Ook bij COC doet men zijn best om het gezamenlijk vakbondsfront te behouden, wat erg belangrijk is wil men een tegenmacht kunnen vormen. Er is veel meer wat ons bindt, dan wat ons verdeelt. Het basisonderwijs is al lang misdeeld, maar de verbetering van hun situatie mag niet ten koste gaan van het secundair onderwijs.

Vragen uit het publiek

Ludo De Caluwé vindt de vakbonden te defaitistisch. We hadden bijna een socialer onderwijs bereikt, nog steeds is er bij leerkrachten veel bereidheid om te



ijveren voor een brede eerste graad. N-VA bemoeit zich ermee en we krijgen het watervalstelsel terug. Men onderschat het behoud van de labels aso, tso en bso. We moeten de mensen laten zien dat hier een verhaal achter zit. Wat gaan de vakbonden doen aan de politisering van het onderwijs?

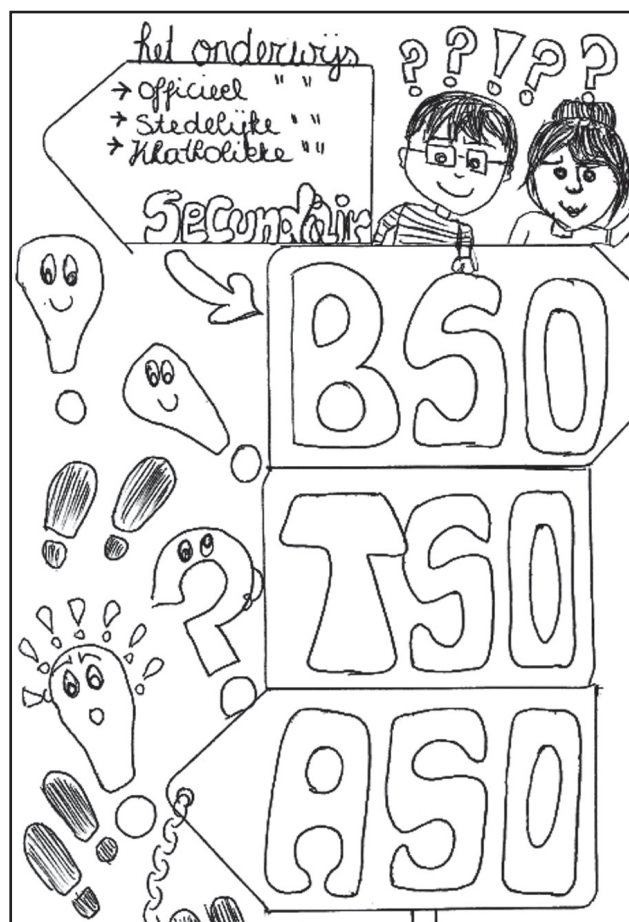
Voor Koen moet het onderwijs buiten de maatschappij blijven staan, om niet in de strijd tussen links en rechts terecht te komen. Voor COC zijn alle leerlingen evenwaardig. Raf gebruikt een boutade: onderwijs is te belangrijk om aan politici overgelaten te worden. Beslissingen zouden breed gedragen moeten zijn. Vroeger was er veel meer consensus tussen de verschillende actoren. Maar nu zijn de vakbonden op het einde zelfs niet meer gehoord. Het is het dictaat van de politiek.

Chico Detrez heeft de wijsheid van de oude Grieken anders begrepen. Op school ben je vrij van de productiefase, los van de economie. Wat we nu mee maken is dat de greep van de economie versnelt. Onderwijs zou een leerling alle tijd moeten geven om zijn doel te bereiken zonder dat hij beroepskwalificaties moet halen. We leven in een wereld waarvan we weten, dat niet iedereen nog werk zal vinden. In de toekomst zal dat nog erger worden. Laat andere instanties voor de opleidingen gericht op een beroep zorgen, want slechts weinigen zullen nog werk vinden.

Daarop stelt Tino Delabie voor de beste elementen uit aso, tso, kso en bso samen in één polyvalente richting onder te brengen. Want ieder kind is leergierig, elke mens heeft potentieel. We moeten dus proberen ze zo veelzijdig mogelijk te ontwikkelen. De school moet leerlingen ook aanbieden wat ze spontaan niet zouden leren omdat ze het niet kennen. In de derde graad is er nog tijd genoeg om een goede vakman te creëren.

Waarom overweegt men bij de hervorming niet om met modules te werken in de plaats van met studiejaar? De hervorming is voor Koen niet de core-business van de vakbonden. Die zijn er vooral om de belangen van het personeel te verdedigen. Toch wil hij kwijt dat een klasgroep een belangrijk sociaal gebeuren is, dat bij modularisering dreigt verloren te gaan. Raf vindt dat je met meer modulair onderwijs de poort opent voor deelkwalificaties, wat dan weer nadelig is voor de algemene vorming in tso en bso.

Een boeiende debatavond ging veel te snel voorbij. Gelukkig bleek dat leerkrachten nog volop bouwen aan een sociaal onderwijs met gelijke kansen voor iedereen.



Loopbaanpact

Auteur:

Tino Delabie

.....

Positieve aanzetten in het loopbaanpact

.....

**Een loopbaanpact moet alle leraren
ten goede komen**

.....

minister Crevits



Positieve aanzetten in het loopbaanpact

De voorstellen die minister Crevits op 24 januari op tafel legde voor een lerarenloopbaanpact, bevatten ook een aantal goede elementen, vooral voor beginnende en oudere leerkrachten. Indien ze niet zouden worden betaald op de kap van het personeel, zou men van een positieve aanzet kunnen spreken.

Beginnende leerkrachten zouden minder uren moeten presteren. De starters zouden gecoacht worden door mentoren.

Crevits stelt de herinvoering van een vervangingspool in het vooruitzicht om te voorkomen dat beginnende leerkrachten door gebrek aan een voldoende lesopdracht het onderwijs snel de rug toekeren. *'We zouden tot een systeem moeten kunnen komen waarbij we er door een financiële injectie toe komen dat de jongeren die van de school op de arbeidsmarkt terechtkomen, door samenwerkingsverbanden en door in middelen te voorzien, maximale jobzekerheid hebben gedurende dat eerste jaar, zodat ze de kans krijgen om die praktijk te leren kennen. Als men maar met 10 of 20 procent start in zijn eerste jaar, zie je dat daar de ontmoediging toeslaat.'* (26 januari 2017, commissie 'onderwijs' Vlaams Parlement). De Morgen (27 januari) preciseert: *'De leerkrachten in de pool zouden de garantie krijgen dat ze een jaar lang aan de slag kunnen binnen een school of scholengemeenschap in hun regio. Bedoeling is dat ze zoveel mogelijk (bijvoorbeeld 75 procent van de tijd) effectief voor de klas staan. De overige uren zouden ingevuld kunnen worden door co-teaching of ondersteuning. De vervangingspool moet worden bekostigd door alle leerkrachten in het secundair onderwijs 22 uur les te laten geven.'*

- Voltijdse leerkrachten zouden op 55 en op 60 jaar telkens één lesuur minder moeten presteren.
- Oudere leerkrachten zouden ook kunnen kiezen om in de vervangingspool ingezet te worden of ze zouden als mentoren beginnende collega's kunnen coachen.
- De (kleuter)onderwijzers in het basisonderwijs zouden ook genieten van de voorgaande (positieve) maatregelen: minder lesuren voor beginnende en voor oudere leerkrachten, meer werkzekerheid gedurende het eerste jaar dank zij een vervangingspool. Overigens zou er aan de huidige prestatieregeling in het basisonderwijs niets veranderen.
- Praktijkleerkrachten (in het secundair) zouden nog 27 uur moeten lesgeven i.p.v. 29 uur.
- Plage-uren, dat betekent een extra lesuur dat vandaag niet wordt betaald, zouden betaald worden of in mindering worden gebracht bij de vier uren 'instellingsgebonden opdrachten'.

- Op termijn (2020) zouden leraren geen toezicht meer op de speelplaats moeten vervullen.

We moeten echter voor ogen houden dat al deze positieve maatregelen betaald worden door tienduizenden leraren in het secundair onderwijs 1 of 2 lesuren extra te laten werken. Bovendien is het maar de vraag of de mooie voorname geen dode letter zullen blijven omdat ze te veel kosten. Of dat ze na een korte periode om dezelfde reden worden afgeschaft, zoals met de vervangingspool gebeurde.



Een loopbaanpact moet alle leraren ten goede komen

Na maanden van onderhandelen heeft minister van Onderwijs Hilde Crevits op 24 januari aan de onderwijskoepels en de onderwijsvakbonden een set van maatregelen voorgesteld om tot een lerarenloopbaanpact te komen. De belangrijkste maatregel is het optrekken van het aantal lesuren in de tweede en derde graad van het secundair onderwijs naar 22. Hierdoor worden meer dan 3000 (jonge) leraren overtoollig, wat een besparing van 150 miljoen euro oplevert. De positieve maatregelen die Crevits voorstelt, worden met die 150 miljoen euro betaald. De Vlaamse regering voorziet geen bijkomende middelen. De onderwijsvakbonden hebben tijdens het overleg met minister Crevits op 14 februari duidelijk gemaakt dat een verhoging van het aantal lesuren in het secundair onderwijs onaanvaardbaar en onbespreekbaar is. Zij stelden de Vlaamse regering een ultimatum om tegen 10 maart de nodige financiële middelen te voorzien om tot een positief loopbaanpact te komen.



Harmoniseren of besparen?

Crevits wil de opdrachtneemers in het secundair onderwijs 'harmoniseren': 22 lesuren voor iedereen.

Behalve voor de praktijkleerkrachten die nog altijd 27 lesuren (nu 29) zouden moeten presteren.

Het merkwaardige is dat Crevits erkent dat ze zelf niet goed weet welke verschillen er zijn op vlak van werkbelasting. In de commissie 'onderwijs' van het Vlaams Parlement (26 januari 2017) verklaart ze: *'Ik heb zelfs een onderzoek aangekondigd naar die werkbelasting, omdat mij dat interesseert. Er zijn niet alleen verschillen tussen eerste, tweede, derde, vierde en vijfde middelbaar, maar ook tussen de vakken. Een leerkracht Nederlands in het zesde middelbaar, met een klas van 25 leerlingen die allemaal een verhandeling geschreven hebben, en je moet dat dan coachen en verbeteren, dat is wel indrukwekkend. Maar ik kom vaak in scholen, en dan wordt mij*



heel vaak gezegd dat de tweede graad de moeilijkste is. Maar de ene pubert natuurlijk vroeger dan de andere. Dat is een heel moeilijke discussie.'

Als Crevits een wetenschappelijk verantwoord onderzoek naar de werkbelasting wil voeren, geen probleem. Ze zal dan ontdekken dat er een gedetailleerde studie van het HIVA (KULeuven) uit 1990 bestaat die de verschillende opdrachtnoemers (eerste, tweede en derde graad) in essentie verantwoord vond. Als er, in afwachting van een nieuw onderzoek, moet geharmoniseerd worden, laat het dan een verbetering zijn: 20 lesuren voor iedereen.

Pedro De Bruyckere, pedagoog aan de Arteveldehogeschool, is het idee van een gelijkschakeling genegen, maar geeft er een andere invulling aan dan Crevits. Leerkrachten zouden volgens hem net minder voor de klas moeten staan. *'Een van de efficiëntste maatregelen om de onderwijskwaliteit een boost te geven, is door te professionaliseren. Leerkrachten zouden voortdurend bijgeschoold moeten worden, waardoor er dus minder tijd overblijft om les te geven.'* (De Morgen 27 januari 2017)

Of wenst Crevits in de voetsporen te treden van haar voorganger Daniël Coens? Minister Coens (CVP) verhoogde begin van de jaren 1980 het aantal lesuren in het secundair onderwijs. Eerst kwam er een verhoging met één lesuur voor alle masters, het jaar nadien voor alle bachelors. Bovendien schafte hij de bonusuren af voor klas-senraad, klastitularis, moedertaal en verplaatsingen tussen meerdere scholen. Zo kregen de leraren in het secundair een arbeidsduurverhoging met één à vier lesuren in de maag gespitst. Zou Crevits tijdens haar vele schoolbezoeken de boodschap krijgen dat de leraren van vandaag het veel te gemakkelijk hebben en dat er dus gerust nog één of twee lesuren bij kunnen?

Een lerares uit Ninove schreef in De Standaard (27 januari 2017) een open brief aan onderwijsminister Crevits. *'Opnieuw komt u aan met het idee dat leerkrachten van de tweede en derde graad een uur extra zouden moeten werken. Vervolgens verkoopt u dit als een deel van een plan om jobs aantrekkelijker te maken voor jonge leerkrachten. Was u een van mijn leerlingen, ik nam u apart en stelde de vraag of u werkelijk denkt dat ik zo naïef ben. (...) Als u leerkrachten een uur extra laat lesgeven, zadelt u hen op met minstens drie uur extra werk. (...) U probeert een besparing te verpakken als een gunst aan leerkrachten. Ik stel voor dat u hiermee stopt en ons, leerkrachten, ernstig neemt.'*

Maximaal vier uren IGO. Een vergiftigd geschenk?

In haar voorstel van 24 januari 2017 zegt Crevits dat elke leerkracht in het secundair onderwijs bovenop de geïntegreerde lesopdracht (die bestaat uit 22 of 27 lesuren plus lesvoorbereidingen, evaluatie, bijlessen en individuele leerlingenbegeleiding, oudercontact, vakwerkgroepen, klas-

senraad, nascholing ...) maximaal vier klokuren instellingsgebonden opdrachten (IGO) moet vervullen. Crevits: *'We zien dat er een heel versnipperd beeld is over Vlaanderen van wat scholen aan leerkrachten vragen om 'instellingsgebonden' te doen, dus andere zaken dan lesgeven. Ik heb nu een voorstel gedaan, om dat te proberen te definiëren naar maximaal vier uren, die dus naast het lesgeven erbij komen tijdens een week.'* (26 januari 2017, commissie 'onderwijs' Vlaams Parlement)

Bij gebrek aan gedetailleerde informatie over wat er onder die instellingsgebonden opdrachten (IGO) wordt verstaan, is het moeilijk uit te maken of dit een verbetering of een verslechtering voor de meeste leraren zou betekenen.

Enige waakzaamheid lijkt ons geboden. Gekneld tussen de vele taken die van de school worden verwacht en het tekort aan middelen, zullen de directeurs geneigd zijn die vier klokuren IGO (instellingsgebonden opdrachten) maximaal in te vullen. De kans is groot dat de meeste leraren naast hun 22 lesuren nog vier bijkomende uren 'IGO' in hun weekrooster zullen mogen inschrijven.

Tot de instellingsgebonden opdrachten behoren onder andere de vervanging van zieke leerkrachten en de toezichten op de speelplaats. Minister Crevits heeft sinds vorig schooljaar vier bijkomende sperperiodes ingesteld voor de vervanging van zieke leerkrachten (twee weken vóór het herfst-, kerst-, krokus- en paasverlof). De scholen mogen in die periodes geen vervanger aanstellen, tenzij ze die zelf betalen. De overblijvende leerkrachten moeten dus die klassen overnemen. Gaat Crevits eerst die besparingsmaatregel intrekken? Hoe kan men anders het aantal vervangingsuren voor de leraren beperken?

Sinds september 2015 heeft de Vlaamse regering via de verlaging van het toepassingspercentage een vermindering van het ondersteunend personeel opgelegd. Nu belooft Crevits dat de leraren tegen 2020 geen toezichten meer zullen moeten doen en dat ze daarvoor het ondersteunend personeel 'maximaal' zal inschakelen. Hoe geloofwaardig is dat? Hoe gaat het secretariaatspersoneel, dat nu op veel scholen al onderbemand is en sinds september 2015 verder ingekrompen wordt, de toezichten van de leraren kunnen overnemen?

Sommige leraren krijgen nu enkele lesuren toebedeeld om een coördinatietaak op te nemen (bv. coördinatie van de stage, van de buitenlandse reis ...). Als die taken worden ondergebracht onder de (vier verplichte) 'instellingsgebonden opdrachten' buiten de lesopdracht, zou het kunnen betekenen dat de betreffende leerkracht die taak voortaan bovenop in plaats van binnen zijn lesopdracht zal moeten uitvoeren.

Nu 40 à 48 urenweek. Morgen nog 10 percent erbij?

Minister Crevits speelde in haar onderhandelingsnota voor het loopbaan debat (oktober 2016) met het beeld van



de 38-urenweek. In die nota werd gesteld dat 22 lessen overeenkwamen met 33 klokuren werk en dat er dus nog vijf klokuren instellingsgebonden opdrachten konden gevraagd worden van de leraren in het secundair. Zelfs als er nu slechts vier uren instellingsgebonden opdrachten zouden worden gevraagd, dan nog klopt het beeld van de 38-urenweek geenszins met de realiteit.

Volgens een gedetailleerd rapport van het HIVA (KULeuven) uit 1990 bedroeg de gemiddelde werkweek van een leraar met een voltijdse opdracht in het secundair onderwijs toen 44 uur en 54 minuten. Uit een nieuwe studie van het HIVA in 2001 bleek dat voltijdse leraren nog enkele uren per schoolweek meer werkten: 66 procent van de voltijdse werkende leraren gaf aan meer dan 42 klokuren per week te werken, 13 procent werkte meer dan 54 uren en 11 procent zelfs meer dan 60 klokuren. Bregt Henkens, coördinator van het academisch centrum voor leraren (KULeuven), verklaarde in 2014: 'Gemiddeld werken leerkrachten zo'n 48 uur per week.' (De Morgen, 27 september 2014) Er bestaan ook studies die de werkweek lager inschatten. In een rapport van de Stichting Innovatie en Arbeid van de Sociaal Economische Raad van Vlaanderen (SERV) over het werkbaarheidsprofiel (2004-2013) van het onderwijzend personeel staat dat de arbeidstijd 40,3 uren bedraagt. In een onderzoek van professor Elchardus (VUB) dat het beroep doorlichtte tussen 2007 en 2009 wordt gesproken over 41 uren.

Het tijdschrift 'Klasse' (januari 2017) liet vier leerkrachten uit het basis- en secundair onderwijs registeren hoeveel uren ze presteren op een week. Zij kwamen uit op een werkweek van 41, 49, 50 en 51 uren. Deze getuigenissen veroorzaakten een lawine van nieuwe getuigenissen op de website van 'Klasse'. Uit de vele reacties blijkt hoe geëngageerde leerkrachten er alles aandoen om het onderwijs draaiende te houden. Tegelijkertijd zien we dat deze leerkrachten het steeds vaker niet meer volhouden.

Als de werkweek vandaag al 40 à 48 uren bedraagt en er komen één of twee lessen bij die elk voor anderhalf à drie klokuren extra werk zorgen, hoe komt minister Crevits dan aan een 38-urenweek? Evolueren we dan niet eerder naar een 50-urenweek? Koen Van Kerckhoven (COC): 'Leraren werken nu al gemiddeld 40 à 50 uur per week. Daar zou nog eens 10 procent bij komen.' (De Morgen 27 januari 2017)



Voorstel van de onderwijsminister ondergraaft werkbaar werk en werkzekerheid

De vier onderwijsvakbonden (ACOD-Onderwijs, COC, COV, VSOA-Onderwijs) hebben de voorstellen van Crevits voorgelegd op bijeenkomsten van hun schoolafgevaardigden en hun besturen. Op 14 februari hebben de onderwijsvakbonden in een gemeenschappelijke verklaring de verhoging van het aantal lessen verworpen. 'Met dit voorne-

men wordt diametraal ingegaan tegen het initiële doel van het loopbaanpact: creëren van werkbaar werk én werkzekerheid! Leerkrachten één of twee uur meer laten presteren, zorgt voor een halve dag meer werk aan voorbereiding en nazorg (verbeteringen, klassenraden, vakvergaderingen...). De zogenaamde compensatiemaatregelen voor die groep van personeelsleden die meer uren zullen moeten presteren, maken voor hen het werk dan ook niet werkbaarder. Integendeel. Daarnaast zullen er jobs voor tijdelijke leraren verloren te gaan. Dit is dé trigger bij uitstek om net niet voor het onderwijs te kiezen.'



De maat is vol, ook in het basisonderwijs

In hun gemeenschappelijke verklaring van 14 februari benadrukken de onderwijsvakbonden dat de maat ook in het basisonderwijs vol is. 'Ook voor het basisonderwijs blijven de voorgestelde maatregelen in het loopbaanpact veel te bescheiden. Scholen kreunen onder de zorgdruk door de uitrol van het M-decreet. Complexe onderwijstaken en gedifferentieerd les geven, vragen om professionalisering en om overlegtijd die er niet is. Op termijn moet er werk gemaakt worden van echte investeringen, afgesproken en onderhandeld in een breed plan voor het basisonderwijs. Het basisonderwijs kan niet blijven leven van beloftes.'



Extra leerkrachten en herfinanciering van het onderwijs nodig

Meer dan een jaar geleden beweerde Crevits: 'We moeten aandacht hebben voor de taakbelasting van leerkrachten en hoe we stress, depressie en burn-out kunnen vermijden' als reactie op de zorgwekkende cijfers over mentale klachten bij onderwijspersoneel. Vandaag wil ze het loopbaanpact bekostigen door de werkdruk voor een deel van het onderwijspersoneel verder op te schroeven. Dit is onaanvaardbaar. Het laatste decennium heeft het onderwijspersoneel continu én op vele fronten moeten inleveren. Het totale pakket aan loopbaanvoorwaarden werd systematisch uitgehold. Zowel de Vlaamse als de federale regering nam maatregelen met voelbare gevolgen voor de werkomstandigheden van het onderwijspersoneel. Leerkrachten moeten vijf tot zeven jaar langer werken en ontvangen minder pensioen. Er werd drastisch gesnoeid in de eindloopbaanmogelijkheden en andere verlofstelsels. Tegelijk bleven onderzoeken aantonen dat de gemiddelde werkstress voor onderwijspersoneel hoog is en hun werkuren de pan uit rijzen.

Crevits maakt zich sterk dat er 'macro gezien, geen verlies aan tewerkstelling' zal zijn. Om de kwaliteit van ons onderwijs te verbeteren en om de loopbaan van de leraren te verbeteren, is dit onvoldoende. Er zijn vele duizenden extra leerkrachten nodig. Op de eerste plaats om kleinere

klassen mogelijk te maken, vooral in het kleuter- en in het lager onderwijs. Om kort op de bal te spelen (snelle remediëring, co-teaching...) om schoolachterstand maximaal te voorkomen. Om van het M-decreet alsnog een succes te maken. In het hoger onderwijs is een grote inhaaloperatie nodig om het aantal docenten te verhogen in verhouding tot de grote toename van het aantal studenten. In het DKO, het volwassenenonderwijs en het CLB moeten de reeds doorgevoerde en de geplande besparingen op het personeel ongedaan gemaakt worden.

De Vlaamse regering zal dus met extra middelen voor het onderwijs over de brug moeten komen. De vier onderwijsvakbonden hebben op 14 februari een ultimatum gesteld aan de Vlaamse regering om tegen 10 maart de nodige financiële middelen te voorzien ...