

# TIJDSCHRIFT VOOR ONDERWIJSRECHT EN ONDERWIJSBELEID

## REDACTIE:

Henri COREMANS, Ere-Rechter bij het Arbitragehof  
Jean DUJARDIN, Ere-stadssecretaris van de Stad Gent, docent VUB  
Prof. Dr. Johan HEENE †, gewoon hoogleraar, RUG  
Georges MONARD, Secretaris-generaal van het Departement  
Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap  
Prof. Dr. L.P. SUETENS †, Rechter bij het Arbitragehof,  
buitengewoon hoogleraar, KU Leuven  
Prof. Dr. Dirk VAN DAMME, docent RUG, algemeen directeur  
VLIR  
Karel VAN GOETHEM, directeur Academische Planning, UA  
Prof. Dr. Ludo VENY, docent VUB-RUG  
Prof. Dr. Eugeen VERHELLEN, gewoon hoogleraar RUG  
Prof. Dr. Jef VERHOEVEN, gewoon hoogleraar, KU Leuven  
Prof. Dr. Raf VERSTEGEN, gewoon hoogleraar, KU Leuven  
Prof. Dr. Willy WIELEMANS, gewoon hoogleraar, KU Leuven

## HOOFDREDACTIE:

Prof. Dr. Jan DE GROOF, Regeringscommissaris Universiteit  
Antwerpen en LUC, hoogleraar Europacollege Brugge

## REDACTIESECRETARIAAT:

*Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*  
Frank ORNELIS  
Arthur Goemaerelei 52  
2018 Antwerpen, tel. (03)238.44.23, fax (03)238.58.56  
tijdschrift@onderwijsrecht.be / www.onderwijsrecht.be

Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid  
is een uitgave van Wolters Plantyn  
www.woltersplantyn.be

*Verantwoordelijke uitgever:*  
Herman Jongeling  
Kouterveld 2  
1831 Diegem

De redactie streeft naar betrouwbaarheid van de gepubliceerde  
informatie, waarvoor ze echter niet aansprakelijk kan worden gesteld.

## Klantendienst Wolters Plantyn

**Tel.: (0800) 30 143, (vanuit het buitenland) +32 2 402 77 54**  
**Fax: (0800) 17 529**  
**e-mail: info@kluwer.be**  
**adres: Santvoortbeeklaan 21-25, B-2100 Antwerpen**

## Prijzen (inclusief BTW en verzendkosten):

- Jaargang 2001-2002: 4.400 BEF (109,07 €) (6 nummers per jaar)
- los nummer: 995 BEF (24,67 €)
- band: 761 BEF (18,86 €)

Een abonnement loopt per academiejaar en wordt automatisch  
verlengd behoudens opzegging.

**Adreswijziging:** bij wijziging van naam of adres, een verbeterd  
adresetiket terugzenden a.u.b.

© 2001 Kluwer

Behoudens de uitdrukkelijk bij wet bepaalde uitzonderingen mag niets uit  
deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd  
gegevensbestand of openbaar gemaakt, op welke wijze ook, zonder de  
uitdrukkelijke voorafgaande en schriftelijke toestemming van de uitgever.

**Aanbevolen citeerwijze:** *T.O.R.B.* 2001-2002, nr. 2

**ISSN: 0778-0443**

## INHOUD

Cedric RYNGAERT

Leerlingenopvang en stakingsrecht in het  
onderwijs: moeilijk verzoenbaar? 89

## Verslagen van het congres 'Leerlingen in de waterval?'

Jef C. VERHOEVEN

Het watervalfenomeen in het onderwijs:  
een spiegelbeeld van onze samenleving? 99

Jean-Louis LEROY

Sporen van de waterval. De inspectie secundair  
onderwijs als bevoorrechte waarnemer 108

Koen PELLERIAUX

De invloed van de schoolloopbaan en de  
onderwijsvorm op het welbevinden van  
laatstejaars secundair onderwijs 114

Peter VAN PETEGEM, Kurt DE WIT, Alexia DENEIRE

Sociale ongelijkheid wegwerken via  
onderwijsbeleid: mythe of realiteit? 119

Paul MAHIEU

Waterval en achterstelling: wat is oorzaak  
of gevolg? 128

Barbara TAN

Samenwerken aan de herwaardering van het  
technisch en beroepssecundair onderwijs:  
broodnodig 140

Guy TEGENBOS

Van waterval naar waterkracht? 145

Walter VAN DAM

Over sluisen en bruggen: authentieke  
middenscoles en de waterval 148

Gaby HOSTENS

Leerlingen in de waterval 155

## GEANNOTEEERDE RECHTSPRAAK

Hof van Cassatie, 2e Kamer – 11 juni 2001, met  
noot 159

Kamer van Beroep gesubsidieerd officieel onder-  
wijs, G.O.O./2001/92, B. (W), 29 augustus  
2001, met noot 166

## KRONIEK VAN DE ONDERWIJSWETGEVING

F. ORNELIS, S. PAUWELS, B. STEEN en L. VENY, onder de  
zorg van het I.C.O.R. (Coördinatie L. VENY)

A. Algemeen 168

B. Basisonderwijs 169

C. Secundair onderwijs 169

D. Hoger onderwijs 170

E. Personeel 172

# LEERLINGENOPVANG EN STAKINGSRECHT IN HET ONDERWIJS: MOEILIK VERZOENBAAR?

*Cedric Ryngaert\**

## I. INLEIDING

De stakingen die de onderwijssector eind 2000 en begin 2001 in de ban hielden, deden in hoofde van de overheid de vraag rijzen of er met het oog op de vrijwaring van de belangen van ouders en leerlingen geen beperkingen aan het stakingsrecht van de leerkrachten aangebracht konden worden. Met name was de verplichting tot opvang van de leerlingen gedurende de staking een voortdurende twistappel tussen de Minister van Onderwijs en de onderwijsvakbonden. De Minister van Onderwijs gelastte haar inspectiediensten tijdens de stakingen na te gaan of de scholen wel hun opvangverplichting nakwamen.<sup>1</sup> Vooral de massale staking van 25 en 26 januari 2001 bracht aan het licht dat in zeer veel scholen geen opvang of toezicht voorzien was.

Onderhavige bijdrage gaat na hoe de beweerde plicht tot leerlingenopvang juridisch geduid kan worden. Deze plicht wordt in het bijzonder getoetst aan de mogelijke beperkingen die kunnen worden gesteld aan het grondrecht dat het stakingsrecht is. Daarbij zal blijken dat aan een opvangverplichting een zorgvuldig afwegingsproces tussen het stakingsrecht en de rechten en belangen van derden, met name het recht op onderwijs en het recht op een kosteloze toegang tot het onderwijs, vooraf dient te gaan. Uiteindelijk wordt gepoogd een uitweg te bieden uit de impasse die ontstaat bij een (langdurige) staking in het onderwijs: biedt de verantwoordelijkheidszin van de protagonisten voldoende waarborgen of dient de overheid – als zij dat juridisch gezien al kan – regulerend op te treden?

## II. HET STAKINGSRECHT IN HET ONDERWIJS

### A. Het stakingsrecht in de publieke sector

Het wordt heden ten dage niet langer betwist dat leerkrachten een stakingsrecht hebben. Ook voor hen is het stakingswapen een geoorloofd middel om deel te nemen aan het collectief overleg.

Opmerkelijk is dat het stakingsrecht in België, ook in de private sector, niet wettelijk gegarandeerd wordt.<sup>2</sup> Dit recht wordt als grondrecht wel gewaarborgd door artikel 8 van het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten (ECOSOC, 1966), indirect door artikel 11 van het Europees Verdrag tot bescherming van de rechten van de mens en de fundamentele vrijheden (EVRM, 1950) en vooral door artikel 6, 4° van het Europees Sociaal Handvest (ESH, 1961). Artikel 6 ESH regelt het recht op collectief onderhandelen en maakt hierbij geen onderscheid tussen de private en de publieke sector. Artikel 6, 4° ESH stipuleert dat, teneinde de onbelemmerde uitoefening van het recht op collectief onderhandelen te waarborgen, de overeenkomstsluitende partijen het recht van werknemers en werkgevers op collectief optreden in gevallen van belangengeschillen erkennen, met inbegrip van het stakingsrecht behoudens verplichtingen uit hoofde van reeds eerder gesloten collectieve arbeidsovereenkomsten. Hoewel dit verdrag door België pas goedgekeurd werd bij wet op 11 juli 1990<sup>3</sup>, wordt het stakingsrecht reeds lang erkend in België. Sinds 1960 gedooft de overheid de staking van het overheidspersoneel, daarin begrepen het personeel van het officieel en vrij gesubsidieerd onderwijs.<sup>4 5</sup> In 1994 werd het stakingsrecht voor het overheidspersoneel

\* Licentiaat in de rechten. Een eerste versie kwam tot stand onder de vorm van een scriptie voor het college Onderwijsrecht aan de KU Leuven, academiejaar 2000-2001, gedoceerd door Prof. Dr. R. VERSTEGEN. De auteur dankt professor VERSTEGEN voor zijn deskundige begeleiding bij de eindredactie van deze tekst.

1. Hierna worden de bewoordingen uit de persmededeling van het kabinet van Minister van Onderwijs VANDERPOORTEN dd. 28 november 2000 telkens in voetnoot geciteerd.

2. Een aantal wetsbepalingen regelen wel de gevolgen van de staking op de rechten en verplichtingen die uit de sociale wetgeving voortvloeien (zoals artikel 11ter van de Wet betreffende de arbeidsovereenkomsten van 3 juli 1978 en artikel 3 van de Wet van 19 augustus 1948 betreffende de prestaties van algemeen belang in vredeestijd).

3. *B.S.*, 28 december 1990.

4. Het onderwijzend personeel van het vrij onderwijs wordt reeds lang geacht een functionele openbare dienst te vervullen. Zie bijvoorbeeld R. VERSTEGEN, *Het statuut van de vrije onderwijsinstellingen*, Brugge, Administratief Lexicon, 1976, 21-24.

5. Zie voor een rechterlijke erkenning van het stakingsrecht in het onderwijs: Kort Ged. Rb. Luik, 5 november 1990, *J.L.M.B.* 1990, 1435.

door de (federale) overheid erkend in het Algemene Principesbesluit.<sup>6</sup>

Zoals de meeste grondrechten is ook het stakingsrecht niet absoluut. Uit artikel 31 van het ESH volgt dat beperkingen van het stakingsrecht mogelijk zijn voorzover ze bij de wet zijn vastgesteld en in een democratische samenleving noodzakelijk zijn voor de bescherming van de rechten en vrijheden van anderen en voor de bescherming van de openbare orde, de nationale veiligheid, de volksgezondheid of de goede zeden. Deze beperkingen kunnen uitsluitend worden toegepast voor het doel waarvoor zij zijn bestemd. Volgens de Raad van State kan de uitoefening van het recht voor de openbare diensten geregeld worden door een wet of door collectieve arbeidsovereenkomsten.<sup>7</sup>

### B. Het stakingsrecht in het onderwijs in conflict met andere rechten en belangen

Het recht op staken heeft noodzakelijkerwijze een weerslag op de activiteiten van de onderneming van de werkgever en berokkent hem dus schade. Deze schade is de essentie zelf van het stakingswapen dat gebruikt wordt in een collectief arbeidsconflict.<sup>8</sup> Volgens de voorzitter van de rechtbank van Luik wettigt het stakingsrecht geen andere gedraging dan het staken. De enige aantasting van de rechten en vrijheden van een derde, die gewettigd wordt door het stakingsrecht, is de aantasting die gebonden is aan de weigering om het overeengekomen werk uit te voeren en niet de aantasting die gebonden is aan enige andere gedraging.<sup>9</sup>

Een staking in een productieonderneming heeft in de regel slechts een weerslag op de activiteiten van de onderneming zelf en op een beperkte kring van derden zoals toeleverings- en afnamebedrijven. Een staking in een onderwijsinstelling (en meer in het algemeen elke dienstverlenende publiekrechtelijke instelling) heeft daarentegen verstrekende gevolgen. Inderdaad, de activiteiten van de instelling worden verstoord, maar de werkstaking treft minder de werkgever – juridisch gezien de inrichtende macht, economisch gezien de overheid die de loons- en arbeidsvoorwaarden bepaalt – dan wel de gebruikers van het onderwijs: de leerlingen aan wie de toegang tot het onderwijs tijdelijk ontzegd wordt. Bovendien ondervindt een kring van personen aan wier toezicht de leerlingen onderworpen zijn hinder: de ouders.<sup>10</sup> Zij zien hun toezichtsverplichting uitgebreid wan-

neer de toezichtsdelegatie aan de onderwijsinstelling door een staking opgeschort wordt; zij worden verplicht *zelf* voor het toezicht in te staan of dit toezicht te delegeren aan andere personen of instanties. De ouders hebben met andere woorden een *belang* bij de opvang van hun kinderen in de onderwijsinstelling omdat ze hun kind daar ingeschreven hebben. Maar kan hun ook een recht toegekend worden in de wetenschap dat enkel het kind een onmiddellijk recht op onderwijs heeft? Het onderscheid tussen *belang* en *recht* is belangrijk in de afweging met het stakingsrecht als *grondrecht*: een subjectief recht weegt zwaarder dan een louter belang zonder juridische neerslag.

### III. JURIDISCHE GRENZEN AAN HET STAKINGSRECHT

#### A. De onderwijsovereenkomst

Tussen de ouders en de school is, althans in het vrij onderwijs, sprake van een contractuele band.<sup>11</sup> De mondelinge overeenkomst die de school met haar leerlingen en de ouders als hun wettelijke vertegenwoordigers sluit, is op te vatten als een *toetredingscontract*. Het is evenwel de vraag of de opvang van leerlingen tot de onderwijsovereenkomst behoort. Veny meent in navolging van de Nederlandse rechtsleer dat de toegang tot de gebouwen en de bijbehorende onderwijskundige, sociale en culturele voorzieningen inderdaad een element is van deze overeenkomst.<sup>12</sup> De school zou dan ook contractueel aansprakelijk zijn indien zij haar contractuele opvangverplichting niet nakomt. Niettemin lijkt het stakingsrecht als grondrecht in die mate contractueel door te werken dat het de bepalingen betreffende de opvang die inherent zouden zijn aan de onderwijsovereenkomst, buiten werking kan stellen.

---

wordt niet in het gedrang gebracht door een onderwijsstaking.

6. K.B. van 26 september 1994 tot bepaling van de algemene principes van het administratief en geldelijk statuut van de rijksambtenaren die van toepassing zijn op het personeel van de diensten van de Gemeenschaps- en Gewestregeringen en van de colleges van de Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie en van de Franse Gemeenschapscommissie, alsook op de publiekrechtelijke rechtspersonen die ervan afhangen, *B.S.* 1 oktober 1994.

7. R.v.St. nr. 52.424, 22 maart 1995, *Soc. Kron.* 1996 (samenvatting), 442, noot J. JACQMAIN.

8. Kort. Ged. Rb. Brussel, 8 maart 2000, *De Juristenkrant*, 2000, 208.

9. Voorz. Rb. Luik 30 juli 1999, *J.T.T.* 1999, 377, noot.

10. Art. 203 § 1 Burgerlijk Wetboek. De verplichting tot opleiding die in dit artikel bepaald is, doet niet ter zake. Zij

→

11. De juridische relatie in het officieel onderwijs wordt beheerst door de beginselen van de openbare dienst, wat met zich meebrengt dat de privaatrechtelijke mechanismen uit het verbintenisrecht niet van toepassing zijn. Zo heeft de overheid op grond van het beginsel van de continuïteit van de openbare dienst niet zonder meer de mogelijkheid een openbare dienst die aan een effectieve maatschappelijke behoefte beantwoordt, zoals het onderwijs, te onderbreken of op te heffen (zie L. VENY, *Rechtsbescherming in het onderwijs*, Brugge, die Keure, 1990, 10-15). Het is moeilijk in te denken dat dit beginsel onverkort toepassing vindt in geval van een overmachtssituatie zoals staking. De overheid kan immers niet overgaan tot opeising van leerkrachten om de discontinuïteit van de openbare dienst, waaraan zij geen schuld heeft, te verhelpen.

12. L. VENY, *o.c.*, 16-25. Hierna wordt uitgediept wat het recht op onderwijs, waaraan de onderwijsovereenkomst slechts uitvoering geeft, precies inhoudt. Daar zal blijken dat 'onderwijs' niet noodzakelijk 'opvang' hoeft te impliceren.

## B. De omzendbrief inzake opvang bij onderwijsstakingen

De opvang in geval van onderwijsstaking is voor de Minister van Onderwijs al langer een bron van zorgen. Een eerste omzendbrief over deze materie dateert reeds van 13 maart 1981. De laatste omzendbrief, van de hand van Minister van Onderwijs Van den Bossche, werd verstuurd op 10 januari 1996.<sup>13</sup> Hij werd door de huidige Minister van Onderwijs als argument voor verplichte kinderopvang aangewend.

Een omzendbrief heeft uit zijn aard slechts interpretatieve waarde. Hij vult slechts de aan de overheid verleende discretionaire bevoegdheid in en is geen normatieve akte.<sup>14</sup> Het is belangrijk voorop te stellen dat de overheid niet buiten haar beleidsruimte kan treden om inbreuk te maken op (hogere) rechtsnormen. Een omzendbrief kan wel bindend zijn voor ondergeschikte ambtenaren op grond van het hiërarchisch beginsel. Directies en inrichtende machten van scholen vallen nochtans hiërarchisch niet onder de Minister van Onderwijs. Het niet naleven van de bepalingen van de omzendbrief geeft dus geen aanleiding tot tuchtsancties. Wel zijn de vrije scholen voor de financiering van hun werkingskosten afhankelijk van de overheid. Men is geneigd de voorwaarden bepaald in de omzendbrief daarom als financierings- of subsidiëeringsvoorwaarden te beschouwen. Deze uitlegging schendt echter het legaliteitsbeginsel in het onderwijs uit artikel 24 § 5 van de Grondwet, volgens welk de subsidiëring door de gemeenschap wordt geregeld door de wet of het decreet. De Minister dreigde aan het niet organiseren van kinderopvang financiële gevolgen te verbinden. Het is echter de vraag of zij hiervoor een voldoende rechtsgrond heeft. Juridisch gezien staat het niet aan de uitvoerende macht aan het overtreden van normatieve bepalingen een sanctie in de vorm van het inhouden van subsidies te voorzien.

De omzendbrief kan ook niet als een overeenkomst tussen vakbonden en overheid beschouwd worden. De Minister werpt de vakbonden tegen dat zij zich *in tempore non suspecto* akkoord verklaard hebben met de omzendbrief. Nochtans is een dergelijke brief een eenzijdige rechtshandeling van de Minister, die juridisch in geen geval steunt op een overeenstemming tussen de overheid en de representatieve vakorganisaties. Indien de betrokken partijen juridische bindende afspraken willen maken, is een collectieve arbeidsovereenkomst dienend. Maar zelfs indien men de omzendbrief als een verkapte overeenkomst beschouwt, wordt aan de individuele leerkracht niet zijn stakingsrecht ontnomen: de vertegenwoordigers van de leerkrachten kunnen te zijnen laste *geen* beperkingen aanbrengen aan het grondrecht op staking.<sup>15</sup>

13. Omzendbrief 13AC/CR/B.Ph./SH/js van 10 januari 1996. Zie: <http://edulex.vlaanderen/omzendbrieven/Personeel/13AC-CR-B-Ph-SH-js-10-1-1996-pers.htm>.

14. Voor een precieze bepaling van de juridische draagwijdte van een omzendbrief: A. MAST, J. DUJARDIN, M. VAN DAMME & J. VANDE LANOTTE, *Overzicht van het Belgisch administratief recht*, Antwerpen, Kluwer, 1999, 40-44.

15. Het stakingsrecht is immers een sociaal grondrecht dat deel uitmaakt van het *individueel* statuut van de werknemer (M. RIGAUX, *Staking en bezetting naar Belgisch recht*, Antwer-

pen, Kluwer, 1979, 133). Verder is ook de (relatieve) vredesplicht relevant. Deze plicht houdt in dat de partijen bij een collectieve arbeidsovereenkomst geen strijdmiddelen mogen aanwenden teneinde de inhoud van de overeenkomst te wijzigen. De vredesplicht houdt slechts verplichtingen in voor de vakorganisaties. Stakingen zonder medewerking van de vakorganisatie zijn derhalve *niet* in strijd met de vredesplicht (M. RIGAUX, *o.c.*, 305). Concreet betekent dit dat de individuele leerkrachten – in het hypothetische geval dat er een akkoord was tussen vakorganisaties en de Minister over het uitoefenen van het stakingsrecht – zonder meer hun toevlucht kunnen nemen tot het stakingswapen.

De inrichtende macht dient de nodige maatregelen te treffen opdat de leerlingen toegang zouden krijgen tot de onderwijsinstelling. Leerkrachten die niet staken, moeten volgens de omzendbrief voorzover mogelijk hun normale pedagogische bezigheden vervullen. Als blijkt dat door de staking niet genoeg leerkrachten aanwezig zijn om de normale lessen doorgang te laten vinden, is het de taak van de aanwezige leerkrachten om onder verantwoordelijkheid van de inrichtende macht te voorzien in een doelmatig toezicht. Wanneer daarvoor niet genoeg leerkrachten komen opdagen, dan dient de inrichtende macht zelf te zorgen voor een doelmatig toezicht op de leerlingen. De omzendbrief bepaalt niet op welke wijze dit dan dient te gebeuren. Moet of mag het toezicht door het administratief personeel uitgeoefend worden? Of kan de inrichtende macht ook privé-opvang door niet-leerkrachten organiseren? Indien alle leerkrachten staken, is er volgens de omzendbrief – in het uitzonderlijke geval – zelfs een mogelijkheid tot tijdelijke sluiting van de school.<sup>17</sup> In ieder geval moeten de ouders op de hoogte gebracht worden van de staking, *a fortiori* indien het toezicht niet verzekerd kan worden.<sup>18</sup>

De Minister tracht de omzendbrief in haar voordeel in te roepen door te wijzen op het onderscheid dat de omzendbrief maakt tussen ‘opvang’ en ‘toezicht’. Volgens de Minister kan het voorkomen dat het toezicht niet mogelijk is wanneer de inrichtende macht de beslissing neemt de school te sluiten. Toch zou de inrichtende macht in dat geval verantwoordelijk blijven voor de

pen, Kluwer, 1979, 133). Verder is ook de (relatieve) vredesplicht relevant. Deze plicht houdt in dat de partijen bij een collectieve arbeidsovereenkomst geen strijdmiddelen mogen aanwenden teneinde de inhoud van de overeenkomst te wijzigen. De vredesplicht houdt slechts verplichtingen in voor de vakorganisaties. Stakingen zonder medewerking van de vakorganisatie zijn derhalve *niet* in strijd met de vredesplicht (M. RIGAUX, *o.c.*, 305). Concreet betekent dit dat de individuele leerkrachten – in het hypothetische geval dat er een akkoord was tussen vakorganisaties en de Minister over het uitoefenen van het stakingsrecht – zonder meer hun toevlucht kunnen nemen tot het stakingswapen.

16. Dit opzet ligt ook aan de basis van de Wet betreffende de prestaties van algemeen belang in vredetijd, van toepassing op de private sector. Zie hiervoor infra.

17. Artikel I, vijfde lid van de omzendbrief: “De beslissing om de onderwijsinstelling tijdens de staking eventueel te sluiten, behoort tot de bevoegdheid van de inrichtende macht.”

18. Artikel I, vierde lid van de omzendbrief: “Indien echter zou blijken dat dergelijk toezicht niet mogelijk is, dan moeten de ouders hiervan in kennis gesteld worden.”

→

opvang van de haar toevertrouwde leerlingen.<sup>19</sup> Het komt voor dat de woorden ‘opvang’ en ‘(doelmatig) toezicht’ in de omzendbrief synoniemen zijn en dat de Minister op betwistbare wijze een onderscheid tussen beide heeft trachten te maken. In het courante taalgebruik wordt ‘toezicht’ begrepen als hoede, zorg of controle.<sup>20</sup> ‘Opvang’ (bij personen) wordt omschreven als het bij overgang in een nieuwe situatie tegemoetkomen en helpen zich aan te passen.<sup>21</sup> Terwijl ‘toezicht’ een meer hiërarchische bijklink heeft, benadrukt ‘opvang’ veeleer het zorgzame. Niettemin is het zorgkarakter gemeenschappelijk aan beide begrippen en valt niet in te zien hoe opvang georganiseerd zou kunnen worden zonder in enige vorm van toezicht, zij het coördinatie, te voorzien. Niet onbelangrijk is dat de omzendbrief slechts een mededelingsplicht voor de inrichtende macht behelst. In geval van staking dienen de ouders steeds op de hoogte te worden gebracht van de maatregelen die werden getroffen voor de opvang van de leerlingen. Hieruit afleiden dat de inrichtende macht *verplicht* is tot opvang, gaat een brug te ver.

Het is duidelijk dat de omzendbrief de mogelijkheid erkent dat er geen opvang georganiseerd wordt. Het behoort tot de verantwoordelijkheid van de inrichtende macht om de school als ultieme maatregel te sluiten. In voorkomend geval is een doelmatig toezicht dan onmogelijk. De inrichtende macht kan uiteraard geen leerkrachten opeisen om een doelmatig toezicht te verzekeren.

Een bestraffing van inrichtende machten of directies zoals de Minister voorstaat, gaat in tegen het rechtsbeginsel dat men slechts gestraft kan worden als men schuld heeft aan een laakbare gedraging. Soms nemen inrichtende machten of directies een afwachtende of zelfs afwijzende houding aan tegenover een dreigende staking. Hen treft dan geen schuld, want de staking is veelal niet tegen hen gericht maar tegen de Minister. Een andere keer stellen zij zich eerder welwillend op. Maar ook dan is een bestraffing weinig opportuun. Indien de directies gestraft zouden kunnen worden, zouden zij immers het personeel dwingen af te zien van het stakingswapen, wat de verstandhouding binnen de schoolgemeenschap ernstig verstoort.<sup>22</sup>

De ongeschiktheid van sanctie maatregelen jegens de schoolbesturen of directeurs betekent nochtans niet dat zij *zomaar* kunnen overgaan tot een sluiting van de school zonder mogelijkheid tot opvang. Al vraagt ook de inrichtende macht meer middelen en heeft zij een belang bij de staking van de leerkrachten, toch staakt zij als juridische werkgever zelf niet en en moet zij een mischien moeilijke zoektocht naar adequate opvangmogelijkheden dus volvoeren. De omzendbrief impliceert dus wel een zekere verantwoordingsplicht in hoofde van de schoolbesturen of directeurs. De door de inrichtende

macht ondervonden opvangmoeilijkheden, ook al zijn diens inspanningen bedenkelijk, hebben evenwel geen weerslag op het stakingsrecht van de leerkrachten.

De omzendbrief van 10 januari 1996 lijkt geen beperkingen aan te brengen op het recht op staking van leerkrachten. Hij heeft slechts organisatorische pretenties en draagt het voorzien van opvang op aan de inrichtende macht van de onderwijsinstelling. De omzendbrief laat de mogelijkheid van niet-opvang onverlet. Leerkrachten kunnen niet verplicht worden zelf het toezicht te verzekeren.

### C. Het schooljaarorganisatiebesluit van 17 april 1991

De Minister van Onderwijs probeerde eveneens met het Besluit van de Vlaamse Regering tot organisatie van het schooljaar<sup>23</sup> het gelijk aan haar kant te krijgen in haar meningsverschil met de vakorganisaties.

Het besluit stelt de vakantieperiodes vast (artikel 4), bepaalt de dagen die – voorzover ze niet tijdens een vakantieperiode vallen – aparte vakantiedagen zijn (artikel 5), legt de bijkomende facultatieve vakantiedagen vast (artikel 6) en bepaalt in welke gevallen de lessen geschorst kunnen worden (artikel 7). Stakingsdagen worden niet vermeld. De Minister meent derhalve dat aangekondigde stakingsdagen ‘naar de leerlingen toe’ als schooldagen te beschouwen zijn.<sup>24</sup> De leerlingen zouden bijgevolg op die dagen in de onderwijsinstelling terecht moeten kunnen.

Deze conclusie trekken is echter voorbarig. Indien de lessen slechts geschorst kunnen worden in de gevallen bepaald in artikel 7, wordt elke staking onmogelijk gemaakt: het valt niet in te zien hoe een staking gestalte kan krijgen zonder een schorsing van de lessen. Een staking verhinderen kan uiteraard niet, aangezien het stakingsrecht een grondrecht is dat verklankt is in diverse internationale verdragen. Bij de uitlegging van juridische normen uit de interne rechtsorde moet een verdragsconforme lezing gehanteerd worden. Bij de overheid kan daarom geenszins de bedoeling voorgeleggen hebben het stakingsrecht in het onderwijs te verhinderen, te meer daar zij onderwijsstakingen reeds lang tolereert. Een ander argument is dat in het bewuste besluit de gevallen van overmacht niet opgesomd staan, wat ook niet kan daar overmacht een open categorie is waarvan de wetge-

19. Persmededeling van het kabinet van Marleen Vanderpoorten, Vlaams Minister van Onderwijs en Vorming, dinsdag 28 november 2000.

20. Van Dale, Groot woordenboek der Nederlandse taal, Van Dale Lexicografie, Utrecht/Antwerpen, 1989, 2946.

21. *Ibid.*, 2028.

22. Zie F. DORSSEMONT, “Kinderopvang en stakingsrecht in het onderwijs”, *De Juristenkrant*, 23 januari 2001, 2.

23. Besluit van de Vlaamse Regering van 17 april 1991 tot organisatie van het schooljaar in het basis- en secundair onderwijs, in het deeltijds onderwijs en in het onderwijs voor sociale promotie georganiseerd, erkend of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap, *B.S.* 11 juli 1991.

24. Persmededeling van het kabinet van Minister van Onderwijs VANDERPOORTEN dd. dinsdag 28 november 2000: “Het besluit van de Vlaamse regering van 17 april 1991 [...] legt de vakantieperiodes vast, bepaalt in welke gevallen de lessen geschorst kunnen worden en welke facultatieve verlofdagen mogelijk zijn. Stakingsdagen worden hierbij niet vermeld. Bijgevolg moeten de aangekondigde stakingsdagen naar de leerlingen toe beschouwd worden als schooldagen. Dit betekent dat de leerlingen er ook op die dagen in principe terecht moeten kunnen. Het naleven van dit besluit is een erkenningsvoorwaarde.”

ver de modaliteiten niet *a priori* uitputtend kan poneren. Het is een algemeen rechtsbeginsel dat rechtssubjecten geen wettelijke of contractuele aansprakelijkheid kunnen oplopen indien de uitvoering van hun verplichtingen verhinderd wordt door een vreemde oorzaak. Net als brand bijvoorbeeld is ook staking een dergelijke vreemde oorzaak ten aanzien van de opvangverplichting, althans voor de inrichtende macht die deze verplichting vorm moet geven. Toch moet zij de gevolgen van een staking voor de leerlingen in de mate van het mogelijke beperken. Zo niet zou de staking geen overmachtssituatie uitmaken.

Aangezien een beperking aan het stakingsrecht niet in dit besluit begrepen kan worden, vloeit geen verplichting tot opvang voort uit artikel 7 van genoemd besluit.

#### D. Het recht op onderwijs

Het recht op onderwijs *sensu stricto* wordt gewaarborgd door artikel 24 § 3 van de Grondwet. Ook artikel 13, 1° van het ECOSOC-verdrag beschermt het recht op onderwijs.

Zoals reeds aangehaald, heeft enkel het kind rechtstreeks subjectief recht op onderwijs. De problemen die ouders – al zijn zij de wettelijke vertegenwoordigers van hun kinderen – ondervinden doordat het recht op onderwijs van hun kind in het gedrang gebracht wordt, zijn te situeren in de sfeer van de belangenschade, zij het met de specificering dat ouders in het vrij onderwijs in voorkomend geval *recht* op opvang kunnen hebben.<sup>25</sup> In een afweging met het stakingsrecht trekken de belangen van de ouders aan het kortste eind. Maar ook eventuele impliciete contractuele rechten in hoofde van de ouders worden opzijgeschoven, omdat zij niet vermogen een in de hiërarchie der rechtsnormen hoger gequoteerd grondrecht als het stakingsrecht van zijn slagkracht te beroven.

Het is belangrijk na te gaan wat het recht op onderwijs precies inhoudt. De rechtsleer besteedt wat dit betreft voornamelijk aandacht aan het recht op vrijeschoolkeuze. Maar wat ‘onderwijs’ precies betekent, is onduidelijk. In ieder geval kan men bezwaarlijk voorhouden dat opvang of toezicht tot de essentie van onderwijsverstrekking behoort. Wel is het zo dat de ‘inrichter’ van het onderwijs per se een zekere vorm van toezicht dient te organiseren om het hele onderwijsgebeuren in goede banen te leiden. Opvang is dan ook een noodzakelijke omkaderingsmodaliteit die erop gericht is het onderwijs efficiënt te verstrekken. De echte kern van het onderwijs is kennisoverdracht en vorming. Volmondig kan aangesloten worden bij de definitie die het woordenboek Van Dale geeft van ‘onderwijs’: “(geregeld) onderrecht, het systematisch, volgens aangenomen beginselen, georganiseerd overbrengen van elementaire en uitgebreide kennis en kunde door daartoe aangestelde, bevoegde leerkrachten, aan afzonderlijke of daarvoor bijeenzijnde (jonge) personen”.<sup>26</sup> Het Europees Hof voor de Rechten van de Mens omschreef het begrip ‘onderwijs’ uit artikel 2 van het eerste Protocol bij het Europees Verdrag voor de Rechten van de Mens in § 33 van het arrest van 25

februari 1982, inzake Campbell en Cosans, als volgt: “[...] l’enseignement ou l’instruction vise notamment la transmission des connaissances et la formation intellectuelle.”<sup>27</sup>

Een korte onderwijsstaking brengt het recht op onderwijs niet in het gedrang. De kennisoverdracht en vorming die de kern van het recht op onderwijs zijn, kunnen later gemakkelijk ingehaald worden. Een voorbehoud is te formuleren voor langdurige onderwijsstakingen. Uit deze impasse wordt verder een uitweg geboden.

Bovendien impliceert het recht op onderwijs een recht op onderwijs van een zekere *kwaliteit*. De leerkrachten staken om hun eis voor meer middelen, beter materiaal en een hoger loon kracht bij te zetten. De verwezenlijking van die eisen kan de leerlingen (en de ouders) slechts ten goede komen, want zijn ook zij geen vragende partij voor beter onderwijs met meer gemotiveerde leerkrachten? Het stakingsrecht lijkt in die optiek minder te botsen met het recht op onderwijs. Integendeel, het lijkt tot op zekere hoogte een voorwaarde te zijn om het recht op onderwijs te verwezenlijken.

#### E. Het principe van de kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs

Volgens artikel 24 § 3 van de Grondwet is de toegang tot het onderwijs kosteloos tot het einde van de leerplicht. De eerste twee alinea’s van artikel 12 van de Schoolwet bepaalden al dat het kleuter-, lager en secundair onderwijs kosteloos is in de inrichtingen van de Staat en in de inrichtingen die de Staat krachtens deze wet subsidieert. Geen enkel direct of indirect schoolgeld mag geïnd of aangenomen worden. Nu bepaalt artikel 27 § 1 van het Vlaams Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997<sup>28</sup> dat de toegang tot het basisonderwijs kosteloos is in de door de Gemeenschap gefinancierde of gesubsidieerde scholen. Net als het stakingsrecht is ook de kosteloze toegang tot het onderwijs in een internationaal verdrag neergelegd, meer bepaald in artikel 13, 2° van het ECOSOC-verdrag (1966), volgens welk het lager onderwijs voor allen verplicht en kosteloos beschikbaar dient te zijn en het middelbaar onderwijs door middel van alle passende maatregelen en in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs voor eenieder beschikbaar en algemeen toegankelijk dient te worden gemaakt.

Het beginsel van de kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs is een aspect van het recht op onderwijs. Dit recht kan immers slechts daadwerkelijk gerealiseerd worden indien de toegang tot het onderwijs laagdrempelig is.

In tegenstelling tot het recht op onderwijs *sensu stricto* hebben ouders wél een subjectief recht op een kosteloze toegang tot het onderwijs van hun kind. Zij zijn

25. Zie II, B.

26. Van Dale, o.c., 1917.

27. J. DE GROOF, *De Grondwetsherziening van 1988 en het onderwijs. De schoolvrede en zijn toepassing*, Brussel, Story Scientia, 1989, 84.

28. Vlaams Decreet basisonderwijs van 25 februari 1997, B.S. 17 april 1997.

overeenkomstig artikel 203 B.W. immers onderhoudsplichtig ten aanzien van hun kind.

De kosteloze toegang tot het onderwijs van de leerlingen komt op gespannen voet te staan met het stakingsrecht van de leerkrachten. Door stakingen worden een aantal ouders verplicht betaalde opvang te voorzien voor hun kinderen of zelf het toezicht uit te oefenen, eventueel door een verlofdag op te nemen. De beide grondrechten worden gegarandeerd in internationale verdragen. Zij komen zelfs samen voor in het ECOSOC-verdrag. *In abstracto* kan men dan ook geen hiërarchie tussen beide rechten instellen. Toch is het in het concrete geval mogelijk een afweging te maken. Het komt voor dat een één- of tweedaagse onderwijsstaking de kosteloze toegang tot het onderwijs slechts minimaal in het gedrang brengt.

Bovendien is het niet onredelijk te veronderstellen dat de kosteloze toegang tot het onderwijs slechts kosten die met een zekere regelmaat terugkeren, verbiedt, en kosten die *indirect* voortvloeien uit het ten gevolge van overmacht zeer tijdelijk niet aangeboden onderwijs, inclusief opvang, niet viseert. In dit verband kan erop gewezen worden dat de verwezenlijking van de *volledige* kosteloosheid van het leerplichtonderwijs niet beoogd wordt door de Grondwet.<sup>29</sup> Als uitgangspunt bij de grondwetsherziening van 1988 gold weliswaar dat de leerplicht het kosteloos leerrecht veronderstelde, maar budgettaire overwegingen leidden tot een beperkende formulering van het toenmalige artikel 17, § 3 G.W. (het huidige artikel 24, § 3 G.W.) zelf: slechts de toegang tot het onderwijs is kosteloos.<sup>30</sup> De opzet lag voor om de drempel van de financiële last, die men de ouders zou opleggen bij het aanschaffen van didactisch materiaal en het vervullen van bepaalde activiteiten, zo laag mogelijk te houden. In de eerste plaats werd vooropgesteld dat de eventueel te vragen financiële bijdrage van de ouders niet hoger mag zijn dan de kostprijs van de noodzakelijke en geleverde goederen of prestaties<sup>31</sup>, en voorzover mogelijk lager.<sup>32</sup> Het wezenlijke van een staking is net dat er geen dienst gepresteerd wordt, zodat van enige gelijkwaardige of lagere tegenprestatie geen sprake kan zijn. Een en ander zou met zich meebrengen dat het 'recht van de leerling op kosteloos onderwijs' bij staking niet speelt. Wellicht moet de onbevoegdheidsverklaring van de Commissie Laakbare Praktijken voor het basisonderwijs tegen deze achtergrond begrepen worden.<sup>33</sup> Deze Commissie werd meermaals gevat met de vraag of een school verplicht is te zorgen voor opvang in geval van

staking.<sup>34</sup> In de zaak CLP 01/111 (vraag inzake kosteloze toegang) stelde de Commissie Laakbare Praktijken: "Het principe van de kosteloze toegang betekent niet dat aan de ouders geen geld mag gevraagd worden, maar betekent wel dat er geen inschrijvingsgeld mag gevraagd worden en dat ze niet moeten betalen voor handboeken, schriften en noodzakelijk schoolgerei. Gelet op artikel 27, § 1 van het decreet basisonderwijs is de commissie van oordeel dat [slechts – *eigen invoering*] schoolbenodigdheden en activiteiten die essentieel zijn voor het nastreven van de ontwikkelingsdoelen en het bereiken van de eindtermen gratis ter beschikking moeten gesteld worden aan de leerlingen." Hierna verklaarde de Commissie: "Het beantwoorden van de vraag of een school al dan niet in opvang moet voorzien tijdens stakingen behoort niet tot het bevoegdheidsdomein van de Commissie. De Commissie verwijst dan ook naar de omzendbrieven van 10 januari 1996 en 11 mei 2000 inzake de maatregelen te treffen bij staking [...]. In deze omzendbrieven is te lezen dat het toezicht op de aanwezige leerlingen moet worden gewaarborgd."<sup>35</sup>

Deze these is niet zo vanzelfsprekend indien de staking langer dan een aantal dagen aansleept. De kosten voor de ouders (kinderopvang, gedeelde beroepsinkomsten) kunnen aldan zo hoog oplopen dat de toegang tot het onderwijs voor sommigen ook in de praktijk gehypothekerd wordt.

De Minister stelde dat scholen die op een schooldag en tijdens de schooluren een vergoeding vragen aan de ouders voor de opvang van leerlingen, die kosten in mindering gebracht kunnen zien van hun werkingsbudget.<sup>36</sup> Afgezien van de vraag of de Minister voor deze sanctie wel bevoegd is volgens het legaliteitsbeginsel (zie supra), is het gepast na te gaan of de inrichtende macht gerechtigd is betaalde opvang te organiseren in de onderwijsinstelling zelf. Indien de opgedaagde leerkrachten zelf in opvang voorzien, is deze sanctie terecht – want dan zouden zij zich aan zelfverrijking bezondigen. Maar het vragen van een opvangvergoeding die overeenstemt met de vergoeding voor buitenschoolse opvang lijkt wel te kunnen indien de inrichtende macht private opvang voorziet indien zij onvoldoende leerkrachten kan mobiliseren om een doelmatig toezicht te organiseren. De inrichtende macht heeft zich in dat geval immers de moeite getroost private opvang te organiseren en tracht hierdoor tegemoet te komen aan de ouders, die ontlast

29. J. DE GROOF, *o.c.*, 113.

30. *Ibid.*, 110.

31. *Ibid.*, 112.

32. "Daarenboven moet alles in het werk gesteld worden, opdat deze bijdrage de reële toegang van jongeren, ook van minvermogende ouders, tot het voor hen geschikte onderwijs niet zou verhinderen." Zie: *Gedr. St.*, Senaat, B.Z., 1988, nr. 100, 1/1°, p. 4.

33. Overeenkomstig de artikelen 27, § 2, 52 en 92, § 5 van het Decreet Basisonderwijs is de Commissie Laakbare Praktijken voor het basisonderwijs bevoegd om vragen en klachten te behandelen over *kosteloze toegang*, laakbare praktijken en sociale voordelen.

34. Zie CLP 01/107 dd. 8 maart 2001, CLP 01/111 dd. 8 maart 2001 en CLP 01/114 dd. 29 mei 2001 (niet gepubliceerd).

35. Deze laatste gevolgtrekking van de Commissie kan niet bijgetreden worden. Zie supra over de omzendbrief inzake opvang bij stakingen dd. 10 januari 1996.

36. Persmededeling dd. 28 november 2000: "Scholen die voor de opvang van leerlingen op een schooldag (in dit geval een stakingsdag) tijdens de schooluren een vergoeding aan de ouders vragen, handelen in strijd met het principe van de kosteloze toegang tot het leerplichtonderwijs. Voor het basisonderwijs zullen klachten hierover bekeken worden door de Commissie Laakbare Praktijken en bij overtreding kan de Minister sanctioneren. De kosten die aan de ouders worden gevraagd voor kinderopvang kunnen bijvoorbeeld in mindering gebracht worden van het werkingsbudget van de school."

worden van hun zoektocht naar een geschikte opvangplaats voor hun kinderen. Zoals reeds betoogd, laat de omzendbrief van 10 januari 1996 in het midden hoe de inrichtende macht in een doelmatig toezicht dient te voorzien en sluit zij een betaalde opvang in de onderwijsinstelling zelf niet uit. Deze situatie brengt niettemin na verloop van tijd de kosteloze toegang tot het onderwijs effectief in het gedrang. De ouders zijn er immers van uitgegaan dat hun kinderen op de officiële schooldagen op school terecht kunnen. In het licht daarvan hebben zij hun professioneel leven gestalte gegeven. Organisatorische beslommingen veroorzaken dan niet alleen een meerkost voor de ouders wanneer zij opvang moeten zoeken voor hun kinderen, maar ook voor de maatschappij als dusdanig: bij massale onderwijsstakingen schiet de bestaande opvang sowieso tekort en zullen vele ouders een dag vrijaf nemen, wat de organisatie van het maatschappelijk leven en het productieritme in de ondernemingen ernstig belast.

#### IV. EEN UITWEG UIT DE IMPASSE?

##### A. Burgerzin in een rechtsvrije ruimte

Uit het voorgaande blijkt dat het recht er niet aan in de weg staat dat een korte onderwijsstaking de opvang van leerlingen onmogelijk maakt. Een langdurige onderwijsstaking kan echter het recht op onderwijs en eventueel het recht op kosteloosheid van het onderwijs in het gedrang brengen. Een rotatiesysteem waarin leerkrachten elk op hun beurt toezicht houden, kan een uitkomst bieden uit deze impasse. Ook kan de nadruk tijdelijk gelegd worden op zelfstudie, eventueel op minimumbasis begeleid door een leerkracht. Het ligt voor de hand dat het stakingswapen als drukkingsmiddel dan wel uitgehold wordt.

Deze oplossingen hangen uiteraard af van de goede wil en de burgerzin van de stakende leerkracht, die door de rechter overigens geenszins gedwongen kan worden zijn onderwijsopdracht te vervullen.<sup>37</sup> Moet de overheid daarom geen structurele waarborgen bieden voor een effectief genot van het recht op onderwijs en de kosteloze toegang tot het onderwijs?

##### B. Zin en onzin van collectief overleg

De Wet betreffende de prestaties in het algemeen belang in vreedstijd uit 1948 biedt een mooi voorbeeld van hoe algemeen belang en stakingsrecht in de private sector met elkaar verzoend worden.

De wet beoogt het recht van werknemers op het collectief en vrijwillig stopzetten van de arbeid (staking met andere woorden) te verzoenen met zekere vitale behoeften van het land. Daartoe moeten bepaalde maatregelen,

prestaties en diensten verzekerd worden, waardoor sommige werknemers hun stakingsrecht niet kunnen laten gelden.

Belangrijk is dat de overheid zich in dezen terughoudend opstelt en slechts subsidiair tot opeising van werknemers overgaat. Zij respecteert in de beste Belgische traditie de autonomie van de sociale partners. In eerste instantie draagt de wet aan de paritaire comités op de vitale behoeften en minimumprestaties vast te leggen. In geval van collectief conflict duidt een werkgroep in de schoot van het paritair comité de werknemers aan die de minimumprestaties moeten uitvoeren, voorzover de werkgever en de werknemers in een bestaakte onderneming zelf geen overeenstemming bereiken over de vraag wie de minimumprestaties moet uitvoeren. Opdrachten moeten bij voorrang aan werkwillige werknemers toevertrouwd worden. Indien dit collectief overleg mislukt, kan de Koning na advies van de Nationale Arbeidsraad zelf de vitale behoeften en minimumprestaties vastleggen en werknemers opeisen.

De Prestatiewet is vreemd genoeg slechts van toepassing op de private sector, niet op de publieke sector noch op de gehele onderwijssector. Slechts in de particuliere sector worden het algemeen belang en het stakingsrecht verzoend, terwijl net de werking van ondernemingen en instellingen van de publieke sector het algemeen belang vorm geeft. De niet-toepasselijkheid van de wet op de publieke sector heeft een historische oorsprong: het stakingsrecht in de publieke sector was in 1948 nog betwist, waardoor een Prestatiewet niet nodig leek.<sup>38</sup>

Dorssemont toont zich voorstander van een Prestatiewet voor de publieke sector, naar Italiaans voorbeeld.<sup>39</sup> Voor de Italiaanse wet ter vrijwaring van de openbare diensten is de aard van de arbeidsverhoudingen en van het privaat- of publiekrechtelijk karakter van de onderneming of de instelling irrelevant. In tegenstelling met de Belgische Prestatiewet zijn in Italië de organisaties die de gebruikers van de publieke diensten vertegenwoordigen, bij het overleg betrokken.

Het idee van Dorssemont lijkt zeer lovenswaardig. Stakingen in openbare diensten zoals de spoorwegen of het onderwijs veroorzaken heel wat wrevel bij de publieke opinie. Aangezien de Minister van deze wrevel kan profiteren om zijn of haar visie door te drukken, wordt de efficiëntie van de staking ondermijnd.

Het Vlaamse onderwijslandschap modelleren naar de principes van de Italiaanse wet, die een regeling heeft uitgewerkt voor de openbare dienst, daarin begrepen het onderwijs, heeft op het eerste gezicht weinig voeten in de aarde. Hoewel de Prestatiewet niet van toepassing is op het onderwijs, zijn er in het onderwijs wel een aantal overlegstructuren voorhanden die zaakdienend kunnen zijn. Er is niet alleen paritair collectief overleg tussen werkgevers en werknemers, maar ook medezeggenschap van de gebruikers van de openbare dienst die het onderwijs is, de ouders, zowel in het gemeenschaps- als in het gesubsidieerd onderwijs.<sup>40</sup>

37. *Nemo praecise cogi potest ad factum*. De rechter kan evenmin overgaan tot indirecte reële executie door een dwangsom op te leggen. Artikel 1385bis van het Gerechtelijk Wetboek verbiedt het opleggen van een dwangsom ten aanzien van de vorderingen terzake van de nakoming van arbeidsovereenkomsten.

38. Zie F. DORSSEMONT, *art. cit.*, 3.

39. *Id.*

40. \* Decreet van 23 oktober 1991 betreffende de medezeggenschap in het gesubsidieerd onderwijs, *B.S.* 14 november



Zo zijn er op de drie bestuursniveaus van het gemeenschapsonderwijs – de scholen, de scholengroepen en het centrale niveau – raden die samengesteld zijn uit ouders, personeelsleden, vertegenwoordigers uit lokale sociale, economische en culturele milieus en de directeur (vertegenwoordiger van de inrichtende macht).<sup>41</sup> De schoolraad (het lokale niveau) heeft een advies- en overlegbevoegdheid betreffende een aantal aangelegenheden.<sup>42</sup> De weerslag van een staking op de leerlingenopvang hoort hier niet bij. Andere advies- en overlegbevoegdheden kunnen nochtans bij decreet of besluit worden verleend aan de schoolraad.<sup>43</sup> Het decreet voorziet hier dus een delegatie aan de uitvoerende macht: de Vlaamse Regering kan de bevoegdheden van de schoolraad uitbreiden tot stakingsoverleg.

In iedere onderwijsinstelling van het gesubsidieerd onderwijs wordt een participatieraad opgericht.<sup>44</sup> Deze raad is samengesteld uit een gelijk aantal vertegenwoordigers van de inrichtende macht, de ouders, het personeel en de lokale gemeenschap.<sup>45</sup> Het decreet bepaalt een aantal minimumbevoegdheden inzake advies en overleg.<sup>46</sup> Een overlegbevoegdheid inzake stakingen hoort daar niet bij. Aan de participatieraad *kunnen* daarenboven een recht op inlichtingen en een uitgebreider advies- en overlegbevoegdheid toegewezen worden.<sup>47</sup> De scholen kunnen dus *zelf* een overlegbevoegdheid inzake stakingen aan de participatieraad toekennen als zij dat wensen. Indien de overheid een dergelijke bevoegdheid aan *alle* gesubsidieerde onderwijsinstellingen wil opleggen, is een decreet noodzakelijk. Een delegatie aan de uitvoerende macht is niet voorzien.

In de betrokken raden van het gemeenschaps- en gesubsidieerd onderwijs zijn alle belanghebbende groepen vertegenwoordigd als het op een staking in het onderwijs aankomt: de twee ‘tegenstanders’ – namelijk ouders en leerkrachten –, de inrichtende macht die in voorkomend geval voor doelmatig toezicht moet zorgen en onafhankelijke waarnemers uit de brede maatschappij. Het toekennen van een overlegbevoegdheid aan de raden zou het stakingsrecht en het algemeen belang kunnen verzoenen en past in een maatschappelijke trend om eerst

alle actoren rond de tafel te brengen alvorens de pin uit de granaat te halen. Waarom zouden vakorganisaties zich tegen een overlegbevoegdheid verzetten? Het zou hun krediet bij de samenleving verhogen en hun stakingsrecht onverlet laten. Het mislukken van het overleg zou immers geen opeisingsinterventie van de overheid tot gevolg hebben.

In de eerste plaats is hiertegen in te brengen dat het organiseren van overleg op een tijdsprobleem kan botsen. Rest er tussen de stakingsaanzegging en de staking zelf nog voldoende tijd om alle belanghebbenden in een buitengewone vergadering bijeen te roepen? Zouden de leerkrachten een eventueel overlegmechanisme niet kunnen ontduiken door over te gaan tot (quasi-)spontane stakingen? Moeten ook hierover nadere regels bepaald worden?

Bovendien is te vrezen dat het toekennen van een overlegbevoegdheid aan de school- en participatieraden wel eens een lege doos zou kunnen zijn omdat een staking het *ultimum remedium* bij het vastlopen van collectieve onderhandelingen is. Zij beoogt een zo groot mogelijke schade aan te richten om de positie van de werknemers ten opzichte van de werkgever te verstevigen. Een overlegmodel met andere actoren dan de werkgever en de werknemers berooft het stakingswapen echter onvermijdelijk van zijn doelmatigheid. Een overlegdemocratie waarin alle actoren hun stem kunnen laten horen, maakt het mogelijk een oplossing voor een collectief conflict te vinden die de kool en de geit spaart, en waarbij vooral de gebruiker van de openbare dienst zo weinig mogelijk schade lijdt. En deze uitkomst is net het tegenovergestelde van wat elke strijdbare vakbond met een staking wenst te bereiken. De logica die inherent is aan het vakbondsmilitantisme lijkt met andere woorden een geloofwaardig overlegmodel dat niet gesanctioneerd wordt door de overheid onmogelijk te maken.

Of een overlegmodel waarbij de overheid bij mislukking een stok achter de deur houdt, terzake soelaas biedt, is twijfelachtig. Een onverkorte uitbreiding van het toepassingsgebied van de Prestatiewet naar het onderwijs stuit in elk geval op constitutionele bezwaren. De Prestatiewet is immers een federale wet, terwijl de bevoegdheid inzake onderwijs nagenoeg volledig gecommunautariseerd is. De decreetgever zou dus eventueel het initiatief moeten nemen.<sup>48</sup> Maar afgezien van deze bevoegdheidsvragen is het onduidelijk of het voorzien van leerlingenopvang een vitale behoefte van het land in de zin van de Prestatiewet is. Het maatschappelijk leven lijkt kennelijk geen onoverkomelijke hinder te ondervinden van een zeer tijdelijke onderwijsstaking en men zou dus niet aan de toepassing van de Prestatiewet op onderwijs-

1991, zoals gewijzigd door het Decreet van 28 april 1993 (B.S. 28 mei 1993), het Decreet van 15 december 1993 (B.S. 1 maart 1994), het Decreet van 5 april 1995 (B.S. 8 juni 1995), het Decreet van 1 december 1998 (B.S. 10 april 1999) en het Decreet van 18 mei 1999 (B.S. 31 augustus 1999).

\* Bijzonder Decreet van 14 juli 1998 betreffende het gemeenschapsonderwijs, B.S. 30 september 1998.

41. Artikel 7 van het Bijzonder Decreet van 14 juli 1998 wat de schoolraden betreft, artikel 17 wat de algemene vergadering van de scholengroepen betreft en artikel 31 wat de Raad van het Gemeenschapsonderwijs betreft.

42. Artikel 11 § 1 Bijzonder Decreet van 14 juli 1998.

43. Artikel 11 § 5 Bijzonder Decreet van 14 juli 1998.

44. Artikel 3 van het Decreet van 23 oktober 1991. Voor het gesubsidieerd vrij onderwijs en het gesubsidieerd officieel onderwijs wordt ook telkens één participatiecollege opgericht, dat door de Vlaamse Regering samengesteld wordt: zie artikel 30.

45. Artikel 8 van het Decreet van 23 oktober 1991.

46. Artikel 29 § 1 en § 2 van het Decreet van 23 oktober 1991.

47. Artikel 29 § 3 van het Decreet van 23 oktober 1991.

48. De Gemeenschappen hebben de volle bevoegdheid voor het hele personeelsbeleid. Volgens VERSTEGEN brengt dit met zich mee dat de decreetgever ook kan beslissen in welke mate het federale arbeidsrecht van toepassing blijft. De federale overheid zou de Prestatiewet dus kunnen amenderen en in een declaratieve bepaling stellen dat, wanneer niets anders is bepaald in de onderwijswetgeving, de wet van toepassing is op het onderwijspersoneel. Zie: R. VERSTEGEN, “De grondwettelijke bevoegdheidsverdeling inzake rechtspositie, medezeggenschap en inspraak van het personeel in het onderwijs”, *R.W.*, 1994-95, 1149.

stakingen toekomen. Moet het toepassingsgebied dan uitgebreid worden? Neen uiteraard. Alsdan zou de deur openstaan voor allerlei willekeurige beperkingen van het fundamenteel recht op staken. Artikel 31 van het Europees Sociaal Handvest bepaalt dat slechts beperkingen aangebracht kunnen worden voorzover noodzakelijk in een democratische samenleving ter bescherming van de rechten en vrijheden van anderen en voor de bescherming van de openbare orde, de nationale veiligheid, de volksgezondheid of de goede zeden. Het proportionaliteitsbeginsel dat uit dit artikel volgt, brengt met zich mee dat elke wettelijke beperking op zeer goede gronden dient te berusten om een grondrecht als het stakingsrecht te kortwieken. Zoals onder 3.D en 3.E geargumenteed, komen de rechten en vrijheden van anderen bij een eenmalige onderwijsstaking niet in het gedrang. Ook de openbare-orde-uitzondering is niet dienend aangezien het publieke leven door een onderwijsstaking slechts in zeer geringe mate ontwricht wordt. Een dergelijke staking bedreigt immers niet de levering van levensnoodzakelijke goederen of diensten.

## V. BESLUIT

Een staking is een normaal verschijnsel in het sociale 'leven' van een onderneming of instelling. Het stakingswapen is een legitiem instrument in handen van de werknemers om hun eisen voor betere loons- en arbeidsvoorwaarden kracht bij te zetten. Onvermijdelijk, meer zelfs,

doelbewust, veroorzaakt een staking leed. Leed bij de ouders die adequate opvang voor hun kind dienen te zoeken. Maar ook leed bij het kind, dat bij een langdurige staking zijn recht op onderwijs uitgehold ziet. Omdat deze getroffenen – afgezien van hun electorale macht tegenover de bewindvoerders – moeilijk tegemoet kunnen komen aan de eisen van de stakers die in de eerste plaats aan de Minister van Onderwijs gericht zijn, hoeden de vakorganisaties zich er het best voor om al te lichtzinnig hun toevlucht te nemen tot het stakingswapen.

Het recht op staking in het onderwijs en het belang van de ouders bij, of eventueel het recht van de ouders op, de opvang van hun kind gedurende de normale schooluren, blijven juridisch gezien moeilijk verzoenbaar. Een wettelijke regeling naar het voorbeeld van de Prestatiewet van 1948 is uitnodigend, maar botst al gauw op het fundamenteel belang van het stakingsrecht in het collectief overleg. De mislukking die de Prestatiewet is geworden illustreert dit ten overvloede. Waarschijnlijk valt nog het meeste heil te verwachten van een integere houding van de vakorganisaties, die zij in overlegorganen gestalte kunnen geven. De maatschappelijke afkeuring die hun deel is bij een langdurige staking riskeert hun onderhandelingspositie ten overstaan van de Minister immers ernstig te verzwakken. Gezond eigenbelang zou hen er dan toe moeten nopen de continuïteit van de openbare dienst niet al te zeer te hypothekeren en minstens een minimale leerlingenopvang te verzekeren.

# SOCIALE MOBILITEIT BEVORDEREN: ONDERZOEKSBEVINDINGEN EN OPLOSSINGEN OP MACROVLAK

---

*Dit nummer bevat een selectie van bijdragen geleverd op het congres 'Leerlingen in de waterval?' georganiseerd door het Centrum voor Beroepsvervolmaking voor Leraren (CBL) en de Onderzoeksgroep EduBRON, beide van de Universiteit Antwerpen. De studiedag gaf een overzicht van onderzoeksbevindingen over sociale mobiliteit en het watervalstelsel. Daarnaast werden oplossingen voor het watervalfenomeen gepresenteerd op de drie klassiek te onderscheiden (maar niet te scheiden) beleidsniveaus, met name het macro-, meso- en microniveau.*

*Wat wordt er eigenlijk bedoeld met de watervalmetafoor? De waterval doelt meestal op veranderingen in de schoolloopbaan van een leerling op het niveau van de onderwijsvormen. Leerlingen starten bij het begin van het secundair onderwijs in een algemeen vormende opleiding, die 'te zwaar' blijkt te zijn voor de betreffende leerling(en). Daarom 'zakken ze af' naar een minder moeilijke studierichting in het technisch en nog 'verderop' in het beroepssecundair onderwijs. Gemeenzaam wordt de waterval dus voorgesteld komende van de richting ASO naar TSO en tot het BSO.*

*We maken hierbij momenteel nog abstractie van leerlingen die doorstromen naar vormen van deeltijds onderwijs en de ongekwalificeerde uitstroom uit (deeltijdse) vormen van het secundair onderwijs. Een merkwaardige vaststelling: meestal komt het kunstsecundair onderwijs (KSO) niet voor in het klassieke lijstje. Terwijl nooit publiek gepubliceerd onderzoek terzake onomstotelijk heeft aangetoond dat de instroom in hogere jaren van het kunstsecundair onderwijs ongemeen groot is.*

*Vlaams effectiviteitsonderzoek (Van Petegem, 1998) toont aan dat de verschillen binnen de onderwijsvormen – laat ons het TSO als typevoorbeeld nemen – vaak even groot zijn als de verschillen tussen de onderwijsvormen. Willen we het watervalfenomeen beschrijven, dan moeten we dus evenzeer de overgangen binnen de onderwijsvorm beschouwen. Nieuw en/of typisch Vlaams is het fenomeen alleszins niet. In zijn bijdrage in dit nummer verwijst Verhoeven naar het in 1960 in de Amerikaanse literatuur beschreven 'cooling out'-gegeven.*

*Als we de watervalmetafoor doortrekken, stellen we tegelijkertijd de beperkingen en de gevaren ervan vast. Het ASO dient zich aan als de bron van de waterval en het BSO ligt het dichtst bij de monding. Met de monding wordt vaak de arbeidsmarkt bedoeld of, breder nog, de samenleving. Blijkens vroeger onderzoek van het HIVA speelt de ongelijkheidsproblematiek daar ook bijzonder sterk. Het watervalfenomeen in het onderwijs kent zijn spiegelbeeld in de samenleving. De*

*maatschappelijke waardering van verschillende beroepen bestaat evenzeer, en daar klatert de waterval dus ook volop. We beperken ons hier tot het polariseren van handenarbeid versus hoofdarbeid, van arbeiders versus bedienden. Maar ook in het bredere economische leven, in het gezin en in vrijwilligersorganisaties voltrekt zich het fenomeen. Deze gedachte komt onder meer in de bijdrage van Tegenbos aan bod.*

*De samenhang van dit onderwijskundig fenomeen met het economisch en maatschappelijk bestel brengt met zich mee dat een adequate aanpak van het watervalstelsel niet kan stoppen aan de schoolpoorten.*

*In deze bijdrage zullen we focussen op oplossingen die geboden worden op macroniveau (waardering van techniek, technisch handelen en technische vormingen, differentiatie op macroniveau met authentieke middenscholen als antwoord, het – nog te bewijzen – preventief karakter van de scholengemeenschap). Deze oplossingen moeten in samenhang worden gezien met oplossingen op microniveau (differentiatie binnen de klas, communicatie, ...) en op mesoniveau (differentiatie op schoolniveau, kenmerken van effectieve scholen, impact van CLB, studiekeuzebegeleiding, remediëring, socio-emotionele begeleiding, ...). Er is nood aan een coherent beleid op alle niveaus, zowel binnen als buiten de sector 'onderwijs'. De onderzoeksbevindingen en de oplossingen op macrovlak staan beschreven in dit themanummer. De oplossingen op meso- en microniveau vindt de geïnteresseerde lezer in een katern van het losbladig lexicon Schoolleiding en -begeleiding (Van Petegem, P. e.a., Leerlingen in de waterval, Deurne, Kluwer, 2001, 120 p.).*

*De Vlaamse Minister van Onderwijs heeft aan de Koning Boudewijnstichting gevraagd een denkgroep bijeen te roepen voor reflectie over het technisch en beroepsonderwijs. De commissie 'Herwaardering technische / technologische beroepen en opleidingen' stelt dat 'de waardering voor technische beroepen is verankerd gebleven in klassiek-industriële structuren en culturen, zowel in de onderwijs- als in de sociaal-economische wereld. Het onderscheid arbeiderbediende en het klassieke watervalstelsel – en de een-dimensionale rangschikking van capaciteiten van leerlingen die daarmee gepaard gaat – zijn de belangrijke ankers die de gelaakte onderwaardering van de als technisch beschreven opleidingen en beroepen en het ermee verwante mens- en wereldbeeld vasthouden. Die ankers moeten gelicht worden'.*

*Of om het met de titel van de bijdrage van Guy Tegenbos te zeggen: 'Van waterval naar waterkracht?'.*

*De redactie i.s.m. P. Van Petegem*

# HET WATERVALFENOMEEN IN HET ONDERWIJS: EEN SPIEGELBEELD VAN ONZE SAMENLEVING?

*Jef C. Verhoeven\**

Waarom gebruikt men in Vlaanderen het idyllische beeld van een waterval om in onze samenleving iets aan te duiden dat niet zo idyllisch is? Zijn Vlamingen cynici? Om te zien of wij de enigen zijn die deze terminologie gebruiken, heb ik me met de moderne zoekmachines op onderwijskundige databanken geworpen, maar ik heb het begrip niet teruggevonden in de anderstalige onderwijskundige literatuur in de betekenis zoals wij het hier in relatie tot het onderwijs gebruiken. Bestaat dit fenomeen dan elders niet? Natuurlijk bestaat het elders ook. In de VSA spreekt men bijvoorbeeld over 'ending social promotion'. Is het fenomeen dan zo nieuw dat men nu pas een woord daarvoor gevonden heeft? Al evenmin. Ik hoef maar naar mijn jeugd jaren terug te gaan om te zien hoe het verliep. Het is niets meer dan het oude verhaal dat onze samenleving graag selecteert en dat de sterken zolang mogelijk worden verzorgd en de zwakken opzijgeschoven.

Burton Clark noemde dit fenomeen in 1960 'cooling out'. Leerlingen die in het begin nog veel verwachten van het onderwijs, botsen regelmatig op zoveel desillusies dat zij stilaan hun enthousiasme verliezen. Geleidelijk aan worden zij afgekoeld. Wat zij ook doen of niet doen, regelmatig krijgen zij op hun neus dat het niet langer zo gaat. Zij kennen hun lessen niet; hun huiswerk voldoet de leraar niet en stilaan krijgen zij het gevoel dat zij een bepaalde studierichting of school moeten verlaten. En met die halt in het onderwijs verdwijnt ook stilaan de droom om later een mooie job te vinden. Hen wacht werk dat minder gewaardeerd wordt in onze samenleving, geen of weinig leidinggevende taken en dergelijke.

Het onderwijs is steeds bezig geweest met dit afkoelelen van oorspronkelijk enthousiaste leerlingen. Moet men dit enkel aan het onderwijs verwijten? Ik geloof het niet. Er zijn sociologen die verdedigen dat elk systeem in de samenleving een zeer geïsoleerd leven leidt, los van de andere. Dit is het gevolg van de functionele differentiatie in onze samenleving, zo zegt N. Luhmann. Het onderwijs zou enkel maar geprikkeld worden door de andere systemen, niet erdoor bepaald worden. Dit klopt niet volgens mij. Het onderwijs is deel van die samenleving en erft er tal van kenmerken van. Het staat er niet los van. Het weerspiegelt zelfs die samenleving. Als men dan over een waterval in het onderwijs spreekt, dan kan men

ook verwachten dat er in de samenleving iets is dat die waterval toelaat, of nog sterker: in de samenleving zit eveneens een watervalstelsel. Maar alvorens die overeenstemming tussen samenleving en onderwijs te beschrijven, wil ik het watervalfenomeen zoals het zich nu voordoet wat scherper beschrijven. Ik zal mij beperken tot enkele cijfers om dit fenomeen te illustreren.

## I. HET WATERVALFENOMEEN

Wat verstaat men onder het watervalfenomeen in het onderwijs? Het gaat hier om leerlingen die zich bij het begin van het secundair onderwijs goed voelden in een 'zwaardere richting' en daarna door zittenblijven, door een attest gedwongen of vrijwillig overgaan naar een 'lichtere' richting. De formulering roept hier reeds een bepaalde hiërarchie op, ook al zal men regelmatig zien dat men de gelijkheid van de studierichtingen verdedigt. Spreken over een waterval wijst op niveaoverschillen, ook al wordt de al dan niet gedwongen keuze door de leerling van een andere studierichting dikwijls voorgesteld als de studierichting die beter gepast is voor de interesse en de aanleg van de leerling.

Die waterval doet zich voor op verschillende wijzen. In de eerste plaats door **zittenblijven**. Leerlingen blijven niet enkel zitten in eenzelfde onderwijsvorm, maar migreren ook naar andere onderwijsvormen die als 'lichter' worden omschreven. Ik geef hier een voorbeeld aan de hand van een tabel van het departement Onderwijs (1998) waarin de zittenblijvers van het derde jaar zijn opgenomen en de studievorm waarin zij zijn terechtgekomen bij het zittenblijven. Uiteraard doet het fenomeen zich ook in andere jaren voor.

*Tabel 1: zittenblijvers, gegroepeerd naar onderwijsvorm in het vorige schooljaar, uitgesplitst naar de onderwijsvorm in het huidige schooljaar; derde leerjaar (schooljaar 1996-1997) (%)*

	Huidig				
Vorig	ASO	TSO	KSO	BSO	Totaal
ASO	62,99	32,15	2,69	2,18	100
TSO	1,28	83,28	0,87	14,56	100
KSO	3,39	17,80	65,25	13,56	100
BSO	0,37	2,82	0,52	96,29	100

Bron: Departement Onderwijs, 1998

\* J.C. VERHOEVEN is gewoon hoogleraar aan de KU Leuven en leidt aldaar het Centrum voor Onderwijs sociologie.

In deze tabel kunnen we o.a. vaststellen dat van de 4,53% van de leerlingen die in 1995-1996 niet slaagden in het derde jaar ASO, er in 1996-1997 slechts 62,99% zijn blijven zitten in het derde jaar ASO, de anderen zijn overgestapt naar het TSO, KSO of BSO. In dit geval zijn er 32,15% overgegaan naar een derde jaar TSO. In het TSO zien we dezelfde beweging, maar het gaat hier wel over 9,53% van de leerlingen van het derde jaar die moesten zitten blijven. Merk op dat het aandeel dat blijft zitten in het TSO groter is dan het aandeel dat blijft zitten in het ASO. Hier wordt ook meer de stap gezet naar het BSO. Gelijkaardige vaststellingen kan men doen voor KSO en BSO, maar voor de leerlingen van het BSO zijn er weinig andere keuzen weggelegd.

Het zijn nochtans niet enkel de zittenblijvers die in het waterval systeem terecht komen. Ook bij de **doorstromers** doet zich het fenomeen voor. Dit gebeurt vrijwillig of op basis van een B-attest. In tabel 2 geven we een beeld van de overgang van het derde naar het vierde jaar.

Tabel 2: doorstromers gegroepeerd naar onderwijsvorm in het vorige schooljaar (1995-1996), uitgesplitst naar de onderwijsvorm in het huidige schooljaar (1996-1997); overgang van het derde naar het vierde leerjaar (%)

3de jaar	4de jaar				Totaal
	ASO	TSO	KSO	BSO	
ASO	93,85	5,54	0,39	0,22	100
TSO	0,20	91,67	0,27	7,87	100
KSO	1,40	3,68	90,02	4,90	100
BSO	0,01	0,08	0,00	99,92	100

Bron: Departement Onderwijs, 1998

Van diegenen die slaagden in het derde jaar ASO (in 1995-1996), studeerden er in het vierde jaar ASO (in 1996-1997) nog 93,85%. De rest stapte over naar het TSO (het grootste deel) en een klein aantal ging naar het KSO of het BSO. In het TSO zien we hetzelfde, maar hier gaan er meer over naar het BSO. Ook nu zien we dat er voor het BSO geen alternatieven zijn.

Deze ruwe beschrijvingen volstaan echter niet om de waterval volledig weer te geven. In het rapport van het departement Onderwijs (1998) *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams onderwijs* wordt uitvoerig ingegaan op de overgang van 'zwaardere' richtingen in het ASO naar 'lichtere' richtingen in het ASO, en hetzelfde doet men voor het TSO. Voorts wordt ook duidelijk gemaakt dat deze overgangen dikwijls gepaard gaan met een B-attest, dit wil zeggen dat de leerlingen geen andere keuze hebben dan hun oorspronkelijke studierichting te verlaten. Dit is vooral het geval bij de overgang van het ASO naar het TSO en van het TSO naar het BSO.

Wat wij hier beschrijven voor het secundair onderwijs, doet zich ook op andere domeinen voor. Zo kan men zich vragen stellen bij bepaalde overgangen van het gewone onderwijs naar het buitengewoon onderwijs (grotere proportionele aanwezigheid van allochtonen (Vranken e.a., 1997) en lagere socio-professionele groepen (Pasteels, 1995)). Maar ook in het hoger onderwijs is dit te zien. De meeste overgangen in het hoger onderwijs

gebeuren van het universitair onderwijs naar het hogeschoolonderwijs.

Ook al gebruikt men de term 'afzakken' in onderwijsmiddens niet graag, het is meteen duidelijk dat wanneer men de metafoor van de waterval gebruikt er automatisch een bepaalde hiërarchie in het onderwijssysteem wordt onderscheiden. Niet alleen worden er hoogteverschillen in het beeld opgeroepen, maar eveneens krijgt men het gevoel dat men niet kan ontsnappen aan de druk van de waterval. De druk is zo sterk dat men niet anders kan dan stroomafwaarts. De attesten zorgen er trouwens voor dat er weinig andere uitwegen zijn voor de leerlingen. De stroom waarin men terecht komt, is daarenboven gekenmerkt door de oude hiërarchie die er bestond tussen de algemene, meer theoretische vorming die toelaat om door te stromen naar het hoger onderwijs, en de meer gespecialiseerde beroepsvorming die bijna als een finaliteit wordt gezien. Een laatste kenmerk dat ik wil onderstrepen, is dat de stroom bijna steeds van meer cognitief gerichte opleidingen gaat in de richting van opleidingen die meer op handenarbeid gericht zijn.

Men zou uit deze analyse kunnen besluiten dat het onderwijs slechts oogst wat het gezaaid heeft. De onderwijsstructuur roept als het ware deze waterval in het leven. Men kan zich echter de vraag stellen of het onderwijs zo alleen staat met deze wijze van functioneren. Ik geloof het niet. Een blik op de andere delen van onze samenleving (zoals het arbeidsleven, het gezin, de gezondheidszorg) volstaat om dezelfde structuren en processen te zien als in het onderwijs. Ik zal de rest van mijn uiteenzetting dan ook vooral toespitsen op een beschrijving van deze gelijkenissen, waarbij enerzijds zal worden gewezen op de verschillende maatschappelijke structuren doorheen de tijd, maar anderzijds ook de continuïteit van de ongelijkheid in de samenleving aan het licht komt.

## II. DE OVEREENSTEMMING TUSSEN SAMENLEVING EN ONDERWIJSSYSTEEM

### A. Een samenleving van ongelijkheden

#### 1. De industriële samenleving

Om van een waterval te spreken, moet er een bepaald hoogteverschil zijn waarbij het water van het ene niveau naar het andere doorstroomt. Deze metafoor heeft geen zin indien men in de samenleving geen hoogteverschillen zou hebben. In een democratische samenleving spreekt men uiteraard niet graag van ongelijkheden. Alle burgers zouden gelijk zijn en zouden evenveel rechten hebben. Dit was bij de grondleggers van de democratie reeds aanwezig en wordt nu nog steeds als principe gezien. Maar een principe huldigen betekent nog niet dat dit principe wordt toegepast. Trouwens, reeds door de eerste grondleggers van de democratie (Franse revolutie en de Amerikaanse vrijheidsstrijd) werd die gelijkheid niet erkend. Het waren burgerlijke revoluties, waar gelijkheid aan de burgerij werd gegeven, maar niet aan de andere klassen. De industriële samenleving en de ontwikkeling naar een moderne samenleving hebben deze ongelijkheid

nog bevorderd. De arbeidersbeweging heeft dit een halt toegeroepen, maar men kan zich afvragen in welke mate dit gelukt is. Tot op de dag van vandaag leven wij niet in een gelijke samenleving, wat voldoende blijkt uit de drukingsgroepen die zich blijven inzetten voor het beschermen van de rechten van zij die niet gelijk behandeld worden op basis van economisch of cultureel kapitaal, sekse, etnische herkomst, en dergelijke.

### *...en het onderwijs*

Dat het onderwijs door de samenleving werd gekneet tot een apparaat dat de noden van de samenleving moest lenigen, blijkt voldoende uit de geschiedenis van het onderwijs. Lager onderwijs werd gezien als het onderwijs voor de arbeidskrachten waaraan de industrie nood had, het middelbaar onderwijs leverde het middenkader en de arbeidskrachten die het bureaucratisch apparaat van de industrie en de staatsadministratie moesten steunen, en de universiteiten vormden de professionelen en de leiders van de industrie. Ik grijp hier ook even terug naar een boek van een van de eerste onderwijssociologen die op dit fenomeen hebben gewezen en die met cijfers het watervalstelsel beschreven, nl. Willard Waller (1932). Hij gebruikt daarvoor cijfers van Dr. Ayres uit 1913. Voor elke 1.000 kinderen die startten in de scholen van de VSA, zaten er in het:

2e leerjaar: 723  
 3e leerjaar: 692  
 4e leerjaar: 640  
 5e leerjaar: 552  
 6e leerjaar: 462  
 7e leerjaar: 368  
 8e leerjaar: 263  
 1e leerjaar high school: 189  
 2e leerjaar high school: 123  
 3e leerjaar high school: 81  
 4e leerjaar high school: 56

Willard merkte op dat indien enkel sterfte en immigratie een rol zouden gespeeld hebben, er in het 8e leerjaar nog 871 van de 1.000 beginners zouden moeten zitten. In feite blijven er slechts 263 over, of 608 van de 1.000 zijn uit de school verdwenen. Deze statistiek stemt niet helemaal overeen met wat hierboven werd bepaald als het watervalstelsel. We krijgen immers geen cijfers over het 'afdalen' naar een minder hoog gewaardeerde vorm van onderwijs. Nochtans leren deze cijfers duidelijk dat het onderwijs zijn selectietaak, ook in landen waar de gelijkheid hoog in het vaandel stond, reeds zeer lang vervult. Waller verdedigde zeker niet dat dit proces rechtvaardig was. Hij wijst op de uitval van de armen op basis van criteria die dikwijls niets met hun capaciteiten te maken hebben, zoals thuis helpen, de nood aan geld verdienen voor het gezin, de schaamte van deze kinderen voor hun vuile kleren, het gebrek aan traditie in het gezin, het gebrek aan deelname aan het culturele leven en dergelijke. Nochtans geloofde hij dat "het sorteermecanisme van de school resultaten oplevert die grotendeels conformeren met de culturele en inherente kwaliteiten van de individuen die gesorteerd werden, en er is ook een grote mate van overeenstemming tussen het niveau

dat iemand in de school bereikt en het niveau waarop hij functioneert in de samenleving" (Waller, 1932: 21). De school deed het met andere woorden nog zo slecht niet, meende hij. Hij geloofde ook dat een democratie een competitieve samenleving is; zonder rechtvaardige competitie – en dit was wel een voorwaarde – geen democratie. Voor hem is dit een samenleving waarin sociale klassen blijven bestaan die functioneel zijn voor de economie. Dit zijn weliswaar geen gesloten klassen, wel open klassen. En hij beleed zijn geloof in de Amerikaanse droom door te stellen dat een democratie theoretisch een hoge opwaartse sociale mobiliteit zou moeten hebben, al gaf hij zelf tal van redenen die dit verhinderen.

### *2. De risicosamenleving*

Nu hebben we echter deze moderne samenleving verlaten en zijn we beland in wat dikwijls een postmoderne samenleving wordt genoemd. Over de inhoud hiervan bestaat echter zoveel onenigheid dat ik dit begrip liever niet gebruik en een beroep wil doen op U. Beck's (1986 (1994)) begrip: de **risicosamenleving**. Volgens Beck leven we in een overgangssituatie van een samenleving die zich voornamelijk bezighoudt met de verdeling van welvaart naar een samenleving die geconfronteerd wordt met de verdeling van risico's. Hoe dit zich verder zal ontwikkelen, is helemaal niet zeker. Nochtans kan men niet ontkennen dat een risicomaatschappij meer en meer zichtbaar zal worden. Wat zijn de kenmerken van een risicosamenleving? In de eerste plaats worden wij geconfronteerd met de risico's van radioactiviteit en chemische pollutie, typische vormen van vervuiling die in de dagelijkse ervaring meestal onzichtbaar zijn. Enkel de wetenschap kan ze zichtbaar maken en, afhankelijk van de wetenschappelijke definitie, zullen ze betekenis krijgen in de samenleving. Ten tweede zijn er in deze samenleving groepen die meer bedreigd zijn door deze risico's dan andere. Dit is deels klassegebonden (arbeiders die in een 'gevaarlijke' industrie werken) en deels afhankelijk van de rijkdom van een land (vervuilende productie-eenheden worden geïmporteerd in de derde wereld). Maar anderzijds bedreigen deze risico's de hele samenleving, zonder onderscheid van klasse. De risicoproducers zijn immers eveneens bedreigd. Ten derde blijft deze maatschappij in de greep van de grootindustrie en wordt het private tot publiek goed gemaakt. De vraag naar goederen van de industrie die risico's produceert, neemt toe en houdt zichzelf in stand. Het systeem lijkt een eigen leven te lijden en is voortdurend gericht op uitbreiding waaraan moeilijk nog een einde kan worden gesteld. Ten vierde zijn deze risico's steeds verbonden met beschaving. Een beschaafde samenleving produceert voortdurend deze risico's en het zijn enkel de specialisten die de risico's kunnen waarnemen. Kennis is dus een essentiële voorwaarde om de risico's te kennen, wat haar meteen een belangrijke politieke betekenis geeft, maar ook de ongelijkheid in stand houdt tussen de bezitters van kennis en zij die over minder kennis beschikken.

Deze risicomaatschappij is niet langer de klassensamenleving van de negentiende eeuw. Het socialezekerheidsstelsel van de verzorgingsstaat heeft ervoor gezorgd dat de harde verschillen zijn afgezwakt. Nochtans zijn ze niet verdwenen. Spijts de vele maatregelen ter bevorde-

ring van de kanselijkheid zijn er zowel objectief als subjectief nog scheidelijnen in onze samenleving (De Witte, 1991). Meer dan ooit beseft men nu dat bedrijven plots de deuren kunnen sluiten en mensen van de ene op de andere dag op straat kunnen zetten (o.a. Renault en recentelijk de vele afdankingen in grote bedrijven). Dit heeft niet enkel gevolgen voor de materiële welvaart en het geestelijke welzijn van de werknemer, het heeft eveneens een diepe impact op zijn gezin. Vooral de gezinnen met slechts één inkomen zijn bijzonder kwetsbaar, en nog meer bedreigd is de positie van de eenoudergezinnen, vooral daar waar de ouder een vrouw is. Sociale uitsluiting is hier geen fictie.

### 3. ... en de informatiesamenleving

In deze risicosamenleving zijn we ook in een ander economisch systeem beland, een systeem dat Castells (1996) een **informatie-economie** is gaan noemen. Niet langer staat de industriële productie centraal, maar de capaciteit om informatie te verzamelen zowel lokaal als mondiaal (globaal, internationaal). Dit bepaalt de competitiekracht en de productiviteit van de bedrijven. En ook hier moet worden vastgesteld dat de hogere socio-professionele categorieën en de hoger geschoolden veel beter zijn opgeleid en uitgerust om in deze digitale maatschappij te functioneren (CERI, 2001: 86). Het is ook een economie die flexibel moet weten in te gaan op de nieuwe eisen van het ogenblik. Snelle en betrouwbare informatie is hiervoor nodig. Men wil produceren in functie van de vraag die door het industriële systeem niet enkel wordt opgevolgd, maar ook gemaakt. In plaats van te werken met grote bureaucratische eenheden zal men gebruikmaken van netwerken die de producenten in staat stellen om een beroep te doen op kleine productie-eenheden die op het gepaste moment de zaken aanleveren die nodig zijn (just in time). Dit heeft zijn gevolgen voor de arbeidsmarkt, die op het gepaste moment de arbeidskrachten moet aanleveren voor de eisen van het ogenblik. De arbeidszekerheid neemt daardoor af en werknemers moeten hun arbeid snel op andere plaatsen aanbieden. Dit brengt wederom risico's mee: men loopt niet enkel het gevaar op een bepaald ogenblik deze veranderende vraag niet meer te kunnen volgen, heel wat mensen komen ook in onzekere situaties terecht: werkloosheid volgt op tijdelijke tewerkstelling zodat werknemers in onzekerheid leven. Het waterval fenomeen komt ook hier weer aan de oppervlakte.

Deze samenleving wordt ook gekenmerkt door een 'overbenadrukken' van de economische waarden. Brown e.a. (1996) spreken hier van een neoconservatisme, dat samen met een neoliberalisme de politiek in het Westen is gaan bepalen. Enerzijds komt men op voor de individuele vrijheid en de vrije markt, maar anderzijds verdedigt men een sterke staat die de morele en politieke orde moet bewaken. Men heeft daarom aan de scholen meer vrijheid gegeven dan vroeger het geval was. Anderzijds heeft men maatregelen genomen om na te gaan of de scholen overeenkomstig bepaalde regels werken om in een competitieve maatschappij het hoofd te bieden aan de nieuwe uitdagingen.

### 4. ... en sociale ongelijkheid

In deze risicosamenleving, die meer en meer beheerst zal worden door de informatietechnologie, ontbreekt het waterval systeem dat in het onderwijs wordt waargenomen niet. Toekomstige werknemers worden gescreend, voor een deel op basis van de diploma's (screening devices) die zij hebben behaald, maar later komen uiteraard hun eigen werkkracht en de mate waarin zij beantwoorden aan de verwachtingen van de werkgever aan bod. Stijgen is mogelijk, maar stilaan komt men in de trechter terecht waar er enkel plaats is voor de 'besten'. De anderen worden vastgepind op een bepaald niveau of worden afgevoerd naar minder hoog gewaardeerde arbeidsplaatsen. En ook hier blijft het onderwijs zijn sporen nalaten: zij die de 'betere' vormen van onderwijs hebben genoten, maken het meest kans om zich te handhaven en te stijgen in de bedrijfshiërarchie. Nochtans speelt onderwijs op een bepaald ogenblik geen grote rol meer. Heeft men een leeftijd van ruwweg 50 jaar bereikt, dan maakt men minder kans om opnieuw in een andere taak te worden ingezet, welke opleiding men ook genoten heeft. Het wordt voor hen erg lastig om tegen de waterval op te zwemmen.

Op welke basis gebeurt deze blokkering? (Merk trouwens op dat in onze samenleving van piramideklimmers blokkering dikwijls als degradatie wordt gezien.) Niet steeds omdat de werknemer tevreden is met het niveau dat hij of zij bereikt heeft, maar veeleer op basis van economische argumenten. Indien besluitvormers van een bedrijf de positie van een werknemer vanuit economisch oogpunt als minder gunstig zien voor het bedrijf, dan wordt deze naar een andere positie geleid. Het bedrijf moet immers efficiënt en flexibel inspelen op de eisen van de snel veranderende markt. Veel vrijheid heeft de werknemer niet. Hij moet de plaats aanvaarden of elders gaan. De situatie van vrouwen is deels gelijk, deels verschillend. Vrouwen worden net zoals mannelijke werknemers op een bepaald ogenblik geblokkeerd in hun ontwikkeling in het bedrijfsleven, maar hier grijpt men nog strenger in. Nog veel minder worden vrouwen serieuze kansen geboden om door te groeien. Zelfs de sociale herkomst van de vrouwen heeft dit proces nog niet overtuigend doen omkeren. Vrouwen komen gemakkelijker in de waterval van de arbeidssector terecht en verdienen gemiddeld minder dan mannen, ook al hebben zij hoger onderwijs genoten (CERI, 2001: 81). Voorts maakt onderzoek ook duidelijk dat de leden van de lagere socio-professionele categorieën minder kansen hebben om sociaal opwaarts mobiel te zijn. Dit heeft als effect dat deze categorieën ook langer samen blijven en dus meer kans maken om zich met die klassenbeleving te gaan identificeren (Bilton e.a., 2001: 189-190). Het systeem is dus zeer **dwingend**. Daarin verschilt het economische leven niet van het onderwijs. In het secundair onderwijs kan een leerling in principe in de studierichting blijven die hij of zij gekozen heeft, ook al heeft men in bepaalde vakken gefaald. Doch wanneer een leerling een B-attest heeft gekregen, mag hij niet overgaan naar een volgend leerjaar binnen dezelfde stroom waarin hij zat. Met een stevige hand wordt hij geduwd in de richting die het onderwijs voor hem of haar op het oog heeft. Het patroon is meestal zoals hierboven beschreven: van

een **algemene** opleiding die jongeren voorbereidt op de universiteit of hogeschool, gaat het in de richting van studierichtingen die meer op een directe inzetbaarheid op de arbeidsmarkt gericht zijn. Van een opleiding die vooral de cognitieve en sociale vaardigheden ontwikkelt, wordt de leerling gestuwd in de richting van opleidingen waarin manuele vaardigheden de boventoon krijgen. Dezelfde hiërarchie als in het bedrijfsleven treft men hier aan: hoe belangrijk de productie ook is, de opbouw van het concept van de organisatie wordt hoger gewaardeerd. Daarenboven is het zo dat het aandeel van de arbeidskrachten dat in de productie ingeschakeld wordt, steeds kleiner wordt. Machines nemen vele van hun taken over. De arbeider dreigt iemand te worden die gemakkelijk door machines vervangen kan worden. De uitdenkers van de machines en de organisatie kan men minder vervangen door machines en hun prestige blijft beter overeind.

Men kan zich afvragen of deze economische reflex ook niet de ratio is die het watervalstelsel in het onderwijs beheerst. Een school is immers niet enkel een pedagogische eenheid, zij is ook een economische eenheid. De vraag is ook hier hoe men op de meest efficiënte manier zijn doelstellingen kan bereiken. Dit betekent dat de krachten die dat proces in de weg staan, zo snel mogelijk uit het circuit worden weggenomen. Zij verhinderen immers dat de doelstellingen die men moet bereiken, worden bereikt. Het watervalstelsel is vanuit dat oogpunt economisch een interessant middel. Hoe sneller men kan komen tot homogene groepen, hoe meer kans men heeft om de doelen te bereiken. In die zin is het watervalstelsel een voordelig systeem voor de school en ons onderwijssysteem is daarvoor gemaakt. Het beeld van de 'comprehensive school' is in Vlaanderen lang achterhaald.<sup>1</sup> Waar dit model tegen de haren instreek van de heersende hiërarchische, maatschappelijke verhoudingen, stelde onze samenleving na twintig jaar experimenteren weer duidelijk paal en perk aan dit model en koos resoluut voor een multilateraal (piramidaal) onderwijssysteem in een piramidale samenleving.

## 5. Gezin

Het is nochtans niet zo dat enkel het economische leven correspondeert met het onderwijssysteem, zoals Bowles en Gintis (1976) reeds jaren geleden aantoonde. Ook is er een correspondentie tussen het gezinsleven en het economische leven, en tussen gezin en onderwijs. Laten wij even kijken naar de correspondentie tussen gezin en school, en dus naar het watervalstelsel waarin gezinnen kunnen terecht komen. Ofschoon onze samenleving in principe openstaat voor opwaartse sociale mobiliteit, is neerwaartse sociale mobiliteit niet uitgesloten. Integendeel, spijs alle sociale voorzieningen moeten heel wat mensen ervaren dat zij niet enkel prestige verliezen, maar ook dat zij zich niet steeds degelijk voedsel of kleding kunnen aanschaffen en zich moeten tevredenstellen met de meest simpele vorm van huisvesting. Veel vrijheid wordt hen niet gelaten, wanneer gezinnen door ziekte,

werkloosheid en dergelijke worden getroffen. Zij worden gedwongen uit het normale circuit te stappen en dat heeft zijn effect op het gezinsleven en op de contacten van het gezin met de omgeving (Verhoeven en Kochuyt, 1995).

Onderzoek heeft ten overvloede aangetoond dat het gezinsleven niet enkel kenmerken heeft die overeenstemmen met het watervalstelsel in het onderwijs. Ook is duidelijk geworden dat het gezinsleven een belangrijke determinant is van de onderwijswaterval. Inderdaad, wanneer men op zoek gaat naar welke leerlingen in de onderwijswaterval terechtkomen, wordt al gauw duidelijk dat kinderen van ouders met enkel lager onderwijs tweemaal meer kans maken om over te stappen naar een andere onderwijsvorm op basis van een C-attest dan kinderen van ouders die hoger onderwijs hebben genoten (Elchardus, Kavadias en Siongers: 1998). Of nog anders gezegd: ongeveer een kwart van de leerlingen van ouders met enkel lager onderwijs is op het einde van het secundair onderwijs eens moeten blijven zitten en is later ook afgedaald naar een lager gewaardeerde onderwijsvorm. Dit speelt niet enkel in het secundair onderwijs, maar ook in het hoger onderwijs. In twee studiegebieden, nl. personeelswerk en informatica van het hoger onderwijs, hebben wij onderzocht hoeveel studenten reeds 'geprobeerd' hadden aan de universiteit. Uit de cijfers blijkt dat bijna 46% van de studenten personeelswerk reeds een andere – meestal universitaire – opleiding hadden geprobeerd. Opvallend is evenwel dat van de arbeiderskinderen slechts 56% een twee-cycli- of een universitaire opleiding hadden gevolgd, meestal zonder succes. Bij de kinderen van de bedienden was dit 79% en bij de kinderen van zelfstandigen 76%. Bij de studenten informatica was het aantal studenten met een voorafgaande hogere opleiding 27%. De andere cijfers waren respectievelijk 62%, 70% en 77% (Verhoeven e.a. 2000: 199, 241). Opmerkelijk is dat in dit geval de kinderen uit de hogere socio-professionele lagen in grotere proportie dan de anderen eerst aan de universiteit proberen en dan een nieuwe weg inslaan. Zij kunnen blijkbaar langer stroomopwaarts zwemmen omdat zij over meer middelen beschikken.

## 6. Vrijwilligerswerk

Ik neem nog een ander stukje van onze samenleving waarin het watervalstelsel nu ook naar boven dreigt te komen: **het vrijwilligerswerk**. Dit was tot voor enige tijd een domein waar mensen hulp leverden op basis van hun goed hart en inzet, meer was er niet nodig. Nu wordt echter ook de hulpverlening geprofessionaliseerd. Terwijl vroeger een onbetaalde hulpverlener zijn diensten aanbood, heeft onze verzorgingsstaat nu voorzien in hulpverleners van allerlei soort. Dit heeft het vrijwilligerswerk niet doen verdwijnen. Het is er wel anders door geworden. In bepaalde deelgebieden van de hulpverlening volstaat het niet meer dat men iets met een goed hart doet, het moet ook nog professioneel gebeuren. Dit is zeker iets dat kan worden verdedigd als de gezondheid van diegene die hulp krijgt ervan afhangt. De andere zijde van de medaille is dat zij die zich deze professionaliteit niet eigen willen of kunnen maken, worden afgestoten (Hustinx en Lammertyn, 2001). De tijd van de amateurs is voorbij. Men wil dat hulpverlening professioneel

1. Voor een kritiek op de huidige ontwikkeling van het onderwijssysteem in het Verenigd Koninkrijk en een verdediging van het comprehensive systeem: zie Holt (1999).



gebeurt, ook al biedt zich hier iemand aan die zijn medemens graag ziet en daarvoor tijd wil uittrekken.

## B. Een maatschappij beheerst door individualisme?

### 1. Economisme en individualisme

Critici van onze samenleving hebben gewezen op de gevaren van het economisme (zoals verdedigd door het neoliberalisme of neoconservatisme) in onze samenleving. De verzorgingsstaat (de 'nanny state' genoemd door de neoconservatieven) had volgens deze neoconservatieven te veel de verantwoordelijkheid van de mensen weggenomen. Men wachtte gewoon tot de staat gaf wat men verantwoord vond. De burger had verleerd voor zichzelf in te staan. Deze levenswijze zou men niet langer mogen handhaven in onze wereld. Mensen moet geleerd worden voor zichzelf op te komen en voor zichzelf te zorgen. Niet alleen moet men voor zichzelf zorgen, maar ook voor diegenen voor wie men een ondersteuningsplicht heeft. Dat betekent dat ouders moeten zorgen voor de opvoeding van hun kinderen, niet enkel pedagogisch, maar ook financieel, en dat familieleden moeten instaan voor de zieken en de bejaarden van de familie, enz. De staat kan dit niet langer verzekeren. Het individu moet zichzelf verzekeren tegen de onzekerheden van het leven.

Dit alles ligt in het verlengde van een geloof in een economisch individualisme dat pleit voor een streven naar de bevrediging van het eigenbelang. De neoliberale geloven immers dat vrije competitie de bron is van rijkdom en succes (Bilton e.a. 2001: 299). Deze vrijheid moet beschermd worden, wil men de welvaart doen stijgen.

Uiteraard gaat niet iedereen akkoord met deze analyse en vinden wij regelmatig kritiek op de bijdrage die deze neoliberale staat zou leveren aan het algemeen welzijn. Brown en Scase (1991) bijvoorbeeld wijzen erop dat de veranderingen in de samenleving naar dit neoliberale model de materiële ongelijkheid nog hebben doen toenemen, ofschoon mensen zich minder dan ooit bewust waren van deze ongelijkheid. De ongelijkheid in de samenleving wordt nu – gemakkelijker dan vroeger – gezien als het resultaat van persoonlijke inspanningen. Iedereen staat voor zichzelf in en als hij niet lukt, dan is het zijn eigen fout, zo gelooft men. Het geloof in het individualisme heeft volgens Brown en Scase een cultuur van onverschilligheid in het leven geroepen. Deze onverschilligheid is er de oorzaak van dat weinigen nog reageren tegen de ongelijkheden die men ervaart. Ongelijkheid is immers het gevolg van individuele onbekwaamheid, niet van een politieke structuur waartegen vroeger gereageerd werd.

### 2. Individualisme in de ruime samenleving

Men kan zich echter de vraag stellen of mensen dit individualisme verdedigen. Op basis van opiniepeilingen hierop een antwoord geven, is niet eenvoudig. Heel wat metingen steunen op verschillende indicatoren en zijn moeilijk te vergelijken. Ik geef enkele indicatoren, die elk slechts een zeer klein facet van individualisme tonen.

Inglehart e.a. (1998: V247, V250, V252, V267) vonden in 1993 ongeveer 52% van de Belgen die sterk op hun autonomie zijn gericht, en de onderzoekers stelden vast dat dit sterker is bij de hogeschoolden en de groepen met een goed inkomen. Men moet evenwel voorzichtig zijn met deze vaststelling, want in feite gaat het om een antwoord op de vraag of mensen de voorkeur geven aan vrijheid boven gelijkheid als zij tussen beide moeten kiezen. Bijna evenveel Belgen komen op voor grotere stimuli om persoonlijke inspanningen te doen en de relaties van hierboven komen ook hier aan het licht. Hoe hoger men geschoold is en hoe meer men verdient, des te meer komt men ervoor op om de stimuli voor persoonlijke inspanningen te verhogen. Dit zijn wel interessante gegevens omdat wellicht tot deze categorieën de mensen behoren die aan het beleid inhoud geven. Nog niet een derde van de Belgen komt op voor de stelling dat de staat meer zou moeten zorgen voor het welzijn van iedereen. En bij de hoogst opgeleiden en de bestbetaalden is dit slechts een vierde. Ten slotte nog één indicator die het individu in het licht stelt. 81% van de Belgen vindt dat het een goede zaak zou zijn indien men meer de klemtoon zou leggen op de ontwikkeling van het individu. Ook hier zien we dat de beter opgeleiden meer voor dit principe opkomen dan de zwakkeren.

Dit waren vaststellingen van 1993. Men kan zich afvragen of men deze trend ook nu nog kan terugvinden. In 1999 heeft men het zojuist vermelde onderzoek overgedaan. Het probleem is echter dat de data niet vergelijkbaar zijn. Zonder diep in te gaan op de inhoud van de indicatoren, kunnen wij ruwweg zeggen dat men ongeveer 37% individualistisch ingestelde mensen vindt, en deze categorie wordt het meest bij de hogeschoolden gevonden (Waege en Heinderickx, 2000: 204, 207), een categorie die een flink stuk van het beleid in handen heeft.

### 3. Individualisme in de scholen

Vindt men dit individualisme nu ook terug in de scholen? Ook hier stoten we weer op de moeilijkheid om vergelijkbare instrumenten te vinden en is het haast onmogelijk om op basis van dezelfde criteria uitspraken te doen over de opvattingen die leven bij de individuen. Ik neem enkele uitspraken uit het onderzoek van Elchardus e.a. (1998). Wat blijkt nu? Leerlingen houden er dikwijls een andere mening op na dan hun leraren:

- “Iedereen moet maar eerst voor zichzelf zorgen en niet rekenen op de hulp van de anderen.” 51% van de leerlingen verwerpt deze stelling en 17% staat er achter. Bij de leraren is dat resp. 63% en 12%.
- “De mensheid, onze naaste, solidariteit...wat een onzin allemaal, iedereen moet eerst voor zichzelf zorgen en zijn belangen verdedigen.” 54% van de leerlingen verwerpt dit en 15% staat erachter. De leraren halen resp. 85% en 3%.
- “Men moet steeds zijn eigen plezier nastreven. Naast-liefde, liefdadigheid en solidariteit zijn onzin.” Leerlingen verwerpen met 74% deze stelling, 6% staat erachter. Leraren scoren resp. 96% en 2%.

In een enigszins andere sfeer kan men de volgende uitspraken zien:

- “Als er grote ongelijkheid is in de samenleving, kunnen mensen niet echt vrij zijn.” Hier staat 35% van de leerlingen achter en 68% van de leraren, terwijl 20% van de leerlingen en 12% van de leraren deze stelling afwijzen.
- “Belangrijk in het leven is voelen dat men er niet alleen voor staat.” Hierover zijn de leraren en leerlingen praktisch akkoord: 89% van de leerlingen en 90% van de leraren staat achter deze stelling, 2% van de leerlingen en van de leraren wijst dit af.

Belangrijk om vaststellen is dat de oudere generatie met meer overtuiging het utilitair individualisme verwerpt. Ook een flink deel van de leerlingen doet het, maar het blijft onmiskenbaar waar dat een groter deel van de leerlingen met minder overtuiging reageert tegen dit individualisme. Het blijkt voorts ook zo te zijn dat leerlingen gemakkelijker ongelijkheid aanvaarden dan leraren. Maar hier (ook bij de vorige items) moet men voorzichtig zijn met de interpretatie. Vele duidingen zijn mogelijk en de onderzoeksresultaten laten niet toe hieraan een eensluidende invulling te geven. De eerste vraag is reeds wat men verstaat onder ongelijkheid. Het begrip is niet gedefinieerd en kan dus betrekking hebben op allerlei vormen van ongelijkheid (geld, geluk, gezondheid bijvoorbeeld). Een tweede vraag is wat men verstaat onder vrijheid: vrij om te beslissen, vrij om te kopen, vrij om te doen wat men wil, enz. In elk geval wordt duidelijk dat leraren meer dan hun leerlingen geloven dat ‘ongelijkheid’ tussen de mensen niet samengaat met vrijheid.

Nu is het juist het onderwijssysteem dat de leerkrachten die niet zo individualistisch ingesteld zijn en gelijkheid verdedigen, weinig andere mogelijkheden laat dan op een of andere manier mee te werken om deze ongelijkheid in de school in te vullen. Hun taak bestaat erin de leerlingen zo goed mogelijk te begeleiden op hun weg naar persoonlijke vervolmaking. Om dit te doen, hebben zij een aantal instrumenten ter beschikking. Naast het stimuleren van leerlingen kunnen zij echter ook sluiswachter spelen en de leerlingen die niet aan bepaalde normen voldoen, afleiden naar onderwijsvormen die meer geschikt zijn voor hen. In principe kan dit alle kanten uit, maar meestal zien we dat deze leerlingen naar zogenaamde ‘lichtere richtingen’ worden doorverwezen. Stroomopwaarts gaat men maar zelden. Enerzijds leeft bij leerkrachten het geloof in een samenleving waarin meer gelijkheid aanwezig is, anderzijds worden zij door het onderwijssysteem gedwongen om leerlingen op sporen te zetten die niet dezelfde toekomstperspectieven geven in onze opgedeelde samenleving. De opgedeelde samenleving wordt zichtbaar en voelbaar in de school. Elke leerling wordt geleerd op welk niveau hij in de samenleving staat.

#### 4. Waterval en welbevinden van de leerlingen

Zijn de leerlingen daar nu ongelukkig om? Globaal gezien staan de leerlingen niet erg enthousiast tegenover de school, maar dat betekent ook weer niet dat zij de school afwijzen. Elchardus e.a. (1998: 4-59) vonden bij een steekproef van de laatstejaars van het secundair onderwijs een gemiddeld cijfer van 58 op 100. Wij vonden bij een steekproef van laatstejaars in 1992 een gelijkaardig

cijfer (Verhoeven e.a. 1992: 224). Wij moeten er echter aan toevoegen dat dit cijfer wel significant lager ligt dan in het 1e jaar van het secundair onderwijs. Daarenboven is het welbevinden in het eerste jaar B, zij die reeds de waterval zijn opgestapt, nog lager dan in de A-klassen. Schoolwelbevinden daalt dus blijkbaar naarmate men langer op school zit en men stelt vast dat men minder gelukkig is op school als men de waterval induikt. In ons onderzoek kon deze vraag niet verder uitgewerkt worden. Wij kunnen nu evenwel een beroep doen op een onderzoek van J. Van Damme en W. Mertens (2000) waarin de band tussen schoolwelbevinden en het watervalfenomeen wel werd onderzocht. Voorafgaandelijk is het interessant om op te merken dat zij ongeveer dezelfde gemiddelde score voor schoolwelbevinden hebben gevonden als wij in 1992. Wat afstromen of veranderen naar minder zware studierichtingen betreft, stellen de onderzoekers vast dat dit niet gepaard gaat met een lager schoolwelbevinden. Dit ligt anders bij de bissers: bissers, lang geleden of recentelijk, voelen zich doorgaans minder goed op school. Zeer interessant voor leerkrachten is te weten dat indien bissers goede relaties hebben met de leerkracht, dit het schoolwelbevinden omdraait in een positieve richting. Een andere merkwaardige bevinding is dat afstromen gepaard gaat met een hoog academisch zelfconcept. Men kan zich afvragen hoe dit mogelijk is. De onderzoekers wijzen erop dat dit een gevolg is van het feit dat de afgestroomde leerlingen zich vergelijken met de nieuwe leerlingen, die wellicht zwakker zijn. Verder stelt men vast dat probleemgedrag op school niet samengaat met afstromen, wel met bissen.

### III. AFRONDING

De vraag van deze bijdrage was of het watervalfenomeen van het onderwijs ook zichtbaar was in de samenleving. Dit werd onderzocht in het economische leven, het gezin en zeer beperkt in vrijwilligersorganisaties. In elk van deze sectoren werden processen gevonden die dezelfde beweging vertoonden als het watervalfenomeen in het onderwijs. Er werd vastgesteld dat de school niet losstaat van de samenleving, maar gevangen zit in de samenleving, die van de school bepaalde taken verwacht. Net zoals in de andere delen van het maatschappelijke leven is de school bezig met selecteren, of – nog scherper gezegd – de school neemt reeds de taak op zich om de selectie van de samenleving voor te bereiden. Sommigen betogen wel eens dat de band tussen diploma en de taak die men in het beroepsleven gaat uitvoeren meer en meer los van elkaar zullen komen. Dit klopt ook in bepaalde gevallen. Bepaalde houders van verschillende diploma’s worden toegelaten om dezelfde functies uit te voeren. Wat evenwel niet zo gemakkelijk verdwijnt, is de differentiële rangschikking van kenmerken van mensen. Men betoogt wel dat taken gelijkwaardig zijn, maar de beloning die eraan wordt verbonden, verschilt; zij wordt zelfs op de huidige dag meer dan ooit afhankelijk gesteld van de individuele bijdrage van elkeen, en minder en minder van een bijdrage die geleverd wordt door een bepaalde groep met een gelijke vorming. Het individualisme in zijn verschillende gedaanten krijgt in onze samenleving een bijzondere plaats. Wij stellen ook vast dat de groep

die het best is uitgerust (nl. de beter geschoolden) om zich te handhaven in deze samenleving, meer dan de andere dit individualisme verdedigt. Tegelijkertijd stellen wij vast dat in het onderwijs waarden als solidariteit worden verdedigd, zowel door leerlingen als door leraren, en de leraren nog meer uitgesproken dan de leerlingen. Dit betekent evenwel niet dat leraren zich zouden kunnen onttrekken aan de taak om een onderscheid te maken tussen leerlingen. Ook al staat gelijkheid hoog aangeschreven in het onderwijssysteem, ze wordt niet zonder meer aanvaard. Wat men wel tracht te doen, is leerlingen met gelijkaardige kenmerken zoveel mogelijk samen zetten. Zij die niet aan de hoge eisen van een bepaalde studierichting beantwoorden, worden stilaan 'afgekoeld' en moeten zich tevredenstellen met een plaats in het onderwijssysteem die men oorspronkelijk niet zo hoog achtte. Dat dit nog steeds te doen heeft met sociale herkomst, is een oud verhaal dat voortdurend wordt herhaald.

Een tweede zaak die opvalt, is de persistentie van het watervalfenomeen. Vroeger werd de metafoor van de waterval niet gebruikt, maar het fenomeen was nog veel sterker aanwezig dan nu het geval is. We hebben beschreven hoe onze samenleving van een industriële samenleving stilaan is overgegaan naar een risico- en informatiesamenleving. Op tal van punten werden er veranderingen vastgesteld. Wat echter niet veranderde, was de differentiële plaatsing van mensen in onze samenleving. Het is zeker zo dat bepaalde taken in de huidige samenleving een andere plaats hebben gekregen, maar de vraag blijft of onze samenleving nu meer gelijk is geworden dan vroeger. Ook daar zijn er zeker verschuivingen en heeft men in onze samenleving voorzien in ondersteuning van hen die minder geluk hebben in het leven (sociale voorzieningen). Het principe van de ongelijkheid is echter niet verdwenen. Daarenboven wordt wellicht meer dan vroeger die ongelijkheid niet zozeer verbonden met het feit dat men behoort tot een bepaalde groep, maar wordt de verantwoordelijkheid meer in de schoenen geschoven van het individu dat niet in staat is (of niet bereid is) om de kansen te grijpen die geboden worden. Voor het onderwijs is het dan ook niet eenvoudig om tegen dit principe in te gaan.

In het onderwijs heeft men terecht geredeneerd dat dit proces van 'afkoeling' kan worden afgeremd. Niet zozeer vanuit de opvatting dat iedereen op dezelfde plaats moet belanden op het einde van de studieloopbaan. Wel vanuit de overtuiging dat elkeen in onze certificatenamenleving recht heeft op een dergelijk certificaat om op die manier meer garanties te hebben voor het latere leven. Men heeft de vrijheid gelaten aan de individuen om te zoeken naar hun beste spoor en men heeft aanvaard dat dit ook tot gevolg kan hebben dat leerlingen beginnen op een spoor dat hen niet zo goed ligt. Deze optie vindt daarenboven steun in het feit dat onderzoek heeft uitgewezen dat leerlingen die dit meemaken, daarover niet per definitie erg ongelukkig zijn. Zij verwerven trouwens een diploma, wat hen meer kansen geeft dan wanneer zij dit diploma niet hadden (denk aan de grotere werkloosheid bij diegenen die geen diploma hebben behaald). Wat de school dan wel niet direct kan veranderen, is de waardering die men heeft voor de verschillende sporen die men aanbiedt. Ook al pleit men voor de ge-

lijkwaardigheid van de verschillende opleidingen, de samenleving geeft er een andere invulling aan. De school kan die maatschappelijke differentiatie niet direct veranderen. Zij kan er zeker wel invloed op hebben door de beeldvorming over de verschillende onderwijsvormen te veranderen en duidelijk te maken dat elke onderwijsvorm zijn eigen belangrijke bijdrage heeft voor de samenleving. Of de ruime samenleving deze vertaling dan ook automatisch zal volgen, is zeer betwifelbaar. Daarvoor zijn ingrijpender maatschappelijke veranderingen nodig.

Kan de school nog op een andere wijze bijdragen om de kansengelijkheid te bevorderen? Gezien de heersende sociale ongelijkheid in de samenleving ligt dit niet voor de hand. Onderzoek heeft echter aangetoond dat er wegen zijn. Zo heeft Mortimore (1997) zich afgevraagd of effectieve scholen (scholen met goed leiderschap, waar participatie van de leraren aan de besluitvorming mogelijk is en het hoofd motiveert en leidt, en waar leerkrachten worden gezien als *change agents*) kunnen compenseren voor de ongelijkheid die in de samenleving bestaat. Zijn antwoord is ja, althans in zekere mate. Ik sluit me daarbij aan. Scholen geven kansen aan leerlingen die men thuis niet altijd krijgt. Het blijft echter waar dat de beter gesitueerde groepen meer profijt halen uit de school dan de gedepriveerde groepen. In welke mate dit gevolgen heeft voor de samenleving, hangt echter af van veel meer dan wat er in de school gebeurt. Wel toont onderzoek aan dat gedepriveerde leerlingen in effectieve scholen soms meer vooruitgang maakten dan de beter gesitueerden in weinig effectieve scholen. De school kan op die wijze een bijdrage leveren om betere kansen te geven aan minder goed gesitueerden. Of dit gevolgen heeft voor het latere leven, zal afhangen van wat zij zelf met deze mogelijkheden doen en van een dosis geluk.

Het onderwijssysteem heeft de idealen van meer kansengelijkheid willen realiseren door een watervalstelsel in te voeren. Het heeft voor tal van leerlingen als gunstig gevolg gehad dat zij zich beter voelden in hun nieuwe onderwijsvorm en dat zij een diploma behaalden dat in onze samenleving wordt gezien als een paspoort voor het leven. Dit zijn zeker waardevolle verworvenheden. Daarenboven pleit men in het onderwijs graag dat alle onderwijsvormen gelijkwaardig zijn, een principe dat zeker door heel wat mensen geloofd wordt. Het probleem is echter dat de ruime samenleving hiermee niet instemt, maar het onderwijs gebruikt als legitimatie voor de ongelijkheden in waardering, zowel in termen van geld als in termen van maatschappelijke erkenning. Voor velen eindigt de koele rit op de waterval in de vlakke. En eenmaal beneden, is het moeilijk om terug naar boven te klimmen. Waar het onderwijssysteem eigenlijk wordt voorgesteld als een station waar men langs verschillende sporen en wissels allemaal in dezelfde richting met dezelfde kansen kan verder stomen, realiseert men dat de samenleving dit in feite toch ziet als een waterval. Zolang in de samenleving dit beeld blijft overheersen, zullen de goede bedoelingen van het onderwijs niet hun doel bereiken. En net zoals voorheen zullen de zwakkeren dit meer ervaren dan de anderen.

## BIBLIOGRAFIE

- BECK, U. (1986 (1994)) *Risk society. Towards a new modernity*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage Publications.
- BILTON, T., BONNETT, K., JONES, P., SKINNER, D., STANWORTH, M. en WEBSTER, A. (1997) *Introductory sociology*. New York: Palgrave.
- BOWLES, S. en GINTIS, H. (1976) *Schooling in capitalist America*. New York: Basic books Inc.
- BROWN, P., HALSEY, A.H., LAUDER, H. en WELLS, A.M. (1997) *Education. Culture, Economy, Society*. New York: Oxford University Press.
- BROWN, P. en SCASE, R. (1991) *Poor work: disadvantage and the division of work*. Buckingham: Open University press.
- CASTELLS, M. (1996) *The rise of the network society. The information age. Economy, society and culture. Vol. I The rise of the network society*. Oxford: Blackwell.
- CERI (2001) *Education Policy Analysis. Education and Skills*. Paris: OECD.
- Departement Onderwijs (1998) *Zittenblijven en schoolse vertraging in het Vlaams Onderwijs. Een kwantitatieve analyse 1996-1997*. Brussel: Departement Onderwijs.
- DE WITTE, H. (1991) "Over de verburgerlijking van de arbeidersklasse. Houden (ongeschoolde) arbeiders er nog andere opvattingen op na dan bedienden?", *Tijdschrift voor Sociologie*, 12 (3&4): 563-584.
- ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D. en SIONGERS, J. (1998) *Hebben de scholen invloed op de waarden van jongeren?* Brussel: Onderzoeksgroep TOR.
- HOLT, M. (1999) "Recovering the comprehensive ideal", *Teacher development. An international journal of teachers' professional development*, 3 (3): 329-340.
- HUSTINX, L. en LAMMERTYN, F. (2001) "Professional volunteering. A typology of volunteer commitment between solidarity and expertise", pp. 1-13 in MEYS, L.C.P.M. en HOOGSTAD, E.D. (eds) *Proceedings derde onderzoeksdag: Vrijwilligerswerk in Nederland en Vlaanderen*. Rotterdam: Business-Society Management.
- INGLEHART, R., BASANEZ, M. en MORENO, A. (1998) *Human Values and Beliefs: a cross-cultural sourcebook*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- MERTENS, W. en VAN DAMME, J. (2000) "De school", pp. 81-148 in DE WITTE, H., HOOGE, J. en WALGRAVE, L. (eds) *Jongeren in Vlaanderen: gemeten en geteld*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- MORTIMORE, P. (1997) "Can effective schools compensate for society?", pp. 476-487 in BROWN, P., HALSEY, A.H., LAUDER, H. en WELLS, A.M. (eds) *Education. Culture, Economy, Society*. New York: Oxford University Press.
- PASTEELS, I. (1995) *Sociale kansen(on)gelijkheid in het onderwijs: buitengewoon onderwijs als opvangnet voor 'sociaal gehandicapten'?* Leuven: eindverhandeling sociologie (o.l.v. J.C. VERHOEVEN).
- VERHOEVEN, J.C. en KOCHUYT, T. (1995) *Kansenongelijkheid in het onderwijs. Een biografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel: Federale diensten voor wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden.
- VERHOEVEN, J.C., VANDENBERGHE, R., VAN DAMME, J. e.a. (1992) *Schoolmanagement en kwaliteitsverbetering van het onderwijs. Een empirisch onderzoek in secundaire scholen*. Leuven: Departement Sociologie – Departement Pedagogische Wetenschappen.
- VERHOEVEN, J.C., VANDEPUTTE, L. en VANPÉE, K. (2000) *Universiteiten en Hogescholen: elk hun eigen roeping?* Leuven: K.U.Leuven Departement Sociologie.
- VRANKEN, J., GELDOLF, D. en VAN MENKEL, G. (1997) *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 1997*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- WAEGE, H. en HEYNDERICKX, F. (2000) "Individueel onderscheid of collectieve overeenkomst? Segmentatie van het waardenspectrum bij de Belgen", pp.193-220 in DOBBELAERE, K., ELCHARDUS, M., KERKHOFS, J., VOYÉ, L. en BAWIN-LEGROS, B. (eds) *Verloren zekerheid*. Tiel: Lannoo.
- WALLER, W. (1932) *The sociology of teaching*. New York, London, Sydney: John Wiley & Sons, Inc.

# SPOREN VAN DE WATERVAL

## De inspectie secundair onderwijs als bevoorrechte waarnemer

*Jean-Louis Leroy\**

### I. INLEIDING

De inspectie secundair onderwijs is hoofdzakelijk belast met de kwaliteitscontrole en –bewaking.<sup>1</sup> De doorlichting speelt hierbij een belangrijke rol. In de loop der jaren heeft de inspectie expertise verworven en gegevens verzameld. In de aanloop naar de doorlichting bezorgt de school immers een informatiedossier aan het inspectieteam. Dat dossier bestaat uit cijfergegevens en toelichtingen over de school als organisatie. De elektronische verwerking van de cijfergegevens van alle doorgelichte scholen geeft inzicht in evoluties en tendensen. Dit werkt dan weer inspirerend voor het “Verslag van de inspectie over de toestand van het onderwijs”<sup>2</sup> dat de Vlaamse Regering jaarlijks aan het Vlaams Parlement moet bezorgen.

Een belangrijk pluspunt in het inspectiewerk is de aanwezigheid in de school, de mogelijkheid tot rechtstreeks contact met de participanten en de observaties ter plaatse. Dat stelt de inspectie in staat om verdiepend te werken en de vooraf opgevraagde cijfers betekenis te geven. Daartoe gaat de inspectie tijdens schooldoorlichtingen, ook na aanvulling bij het aanvatten van de tweede ronde, uit van het CIPO-ordeningskader.<sup>3</sup> Bij de beoordeling en de interpretatie van de vastgestelde resultaten (de output), houdt de inspectie rekening met de specifieke situatie van de school (input en context) en zoekt ze verbanden met de inspanningen die de school levert (proces).

Deze bijdrage gaat op zoek naar sporen, elementen die een invloed kunnen hebben op de waterval. Het gaat om cijfers en vaststellingen uit schooldoorlichtingen, geordend volgens het CIPO-model.

---

\* Inspecteur bij de Onderwijsinspectie van de Vlaamse Gemeenschap.

1. Zie Wet tot wijziging van sommige bepalingen in de onderwijswetgeving van 29 mei 1959, art. 6<sup>quater</sup>. Zie ook Decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie [, Dienst voor onderwijsontwikkeling] en pedagogische begeleidingsdiensten, art. 5.
2. Zie Decreet van 17 juli 1991 betreffende inspectie [, Dienst voor onderwijsontwikkeling] en pedagogische begeleidingsdiensten, art. 10.
3. In het vierletterwoord CIPO staat C voor context, I voor input, P voor proces en O voor output.

### II. VANUIT DE CONTEXT

Twee belangrijke principes uit onze wetgeving kunnen een invloed hebben op de waterval.

- Ons onderwijs hanteert het leerstofjaarklassensysteem. Elke leerling moet jaarlijks een attest krijgen van de delibererende klassenraad<sup>4</sup>, met een gemotiveerd advies indien het gaat om een B- of een C-attest.<sup>5</sup> Een leerling doet er bijgevolg goed aan om jaarlijks voor al zijn vakken een voldoende te behalen, zo niet ligt zijn lot in de handen van de delibererende klassenraad. Omgekeerd bestaat de mogelijkheid dat elke leerling jaarlijks, na uitreiking door de school van een B- of een C-attest, zijn loopbaan een nieuwe wending moet geven.
- De Grondwet garandeert de vrijheid van onderwijs. Voor ouders en leerlingen houdt dit niet alleen de vrije schoolkeuze in, maar ook de vrijheid om adviezen al dan niet op te volgen en autonoom een basisoptie of een studierichting te kiezen, behoudens uitsluitingen door een B-attest.

De school verwerft dank zij hetzelfde principe van vrijheid van onderwijs een niet geringe autonomie. Zo bepaalt ze onder meer vrij haar structuur, de besteding van het toegekende lesurenpakket en haar pedagogische methodes.<sup>6</sup>

Kan de verschillende structuur die scholen aannemen een invloed hebben op de waterval? In een aantal regio's hebben scholen van eenzelfde koepel of net een overlappend studieaanbod. Verscheidene scholen organiseren er, hoofdzakelijk in het ASO, dezelfde studierichtingen. In die regio's ontstaat spontaan concurrentie. In andere regio's heeft elke school een eigen, specifiek aanbod. Meestal is er een autonome middenschool die, na de eerste graad, de leerlingen laat doorstromen naar bovenbouwscholen die elk een specifiek aanbod hebben.

- 
4. Zie Besluit van de Vlaamse Regering van 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, art. 5.
  5. Zie de SO 64 van 25 juni 1999, “Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs”, punt 8.1.6.
  6. Zie Wet tot wijziging van sommige bepalingen in de onderwijswetgeving van 29 mei 1959, art. 6 § 1.

Een vergelijking, in tabel 1, tussen telkens drie regio's met en zonder concurrentie brengt ruime verschillen aan het licht op het vlak van de spreiding van de leerlingen over de respectieve onderwijsvormen. Uiteraard kunnen dergelijke verschillen mede te wijten zijn aan de plaatselijke situatie: b.v. de ligging (stedelijk versus landelijk) of de samenstelling van de bevolking. Zo telt, binnen elke structuur, één van de drie regio's minstens 10% meer leerlingen in het BSO dan de twee overige. Maar de cijfers doen knipperlichten branden. Daar waar scholen in concurrentie treden, zitten er gemiddeld dubbel zoveel leerlingen in het ASO in vergelijking met de regio's zonder concurrentie. Het ASO is uitgerekend de onderwijsvorm waar men de meeste overlappings qua studietoelaatting vaststelt. Mogelijk ontstaat tussen de concurrenten een hiërarchie. Of mag men zeggen: een waterval? Het is alleszins niet denkbeeldig dat een groep leerlingen alle aanwezige ASO-scholen uitprobeert, van de meest categoriaal ingestelde over de meest comprehensieve of/ en begeleidende tot de meest toegankelijke om toch maar zo lang mogelijk in het ASO te kunnen blijven.

De regio's waar scholen niet tegen elkaar moeten opboksen, tellen een nagenoeg identiek percentage leerlingen in het ASO, zowat ruim een vijfde van de leerlingen. Over mogelijke bewegingen van leerlingen naar (ASO-)scholen van andere regio's geven de percentages geen informatie. Dergelijke bewegingen bestaan allicht.

### III. VANUIT DE INPUT

Over het inschrijvingsbeleid van scholen is het laatste woord nog niet gezegd; over de schoolkeuze van leerlingen en hun ouders evenmin. Een studie van de verborgen agenda's en van de verzwegen motieven – zo een dergelijk project überhaupt mogelijk is – zou interessante gegevens kunnen opleveren.

Vanuit het pedagogisch project, het studietoelaatting, organisatorische en pedagogische visies maar ook vanuit de eigen mogelijkheden, heeft de school een verwachtingspatroon ten aanzien van instromende leerlingen. Zo bepaalt, naast de schoolcultuur, de aanwezige expertise, onder meer verkregen via nascholing, mee de draagkracht van de school en de houding die ze aanneemt tegenover de verschillende doelgroepen: doelgropleerlingen, leerlingen met bijzondere noden, GON-leerlingen, dyslectische leerlingen, enz.

Als leerlingen en hun ouders van meet af aan een te ambitieuze keuze maken, kunnen ze vrij snel in de waterval terecht komen. In sommige gevallen houden leerling en ouders gewoon rekening met de waterval: ze kiezen resoluut voor een eerste jaar A met Latijn, want, zo redeneren ze, je kan nog altijd van optie veranderen ("een stapje lager zetten") als het niet gaat. Scholen wijzen erop dat leerlingen, die best geen optie Latijn kiezen, in een eerste jaar A met ondersteuning<sup>7</sup> hun kansen op doorstroming naar een tweede graad ASO of TSO vergroten. Wie zijn mogelijkheden onrealistisch hoog in-

schat of onvervulde ambities op zijn kinderen projecteert, verhoogt de kansen op mislukking, ontgoocheling en afhaken.

Hoe vaak komen studiekeuzes zonder voldoende voor- of zelfkennis voor? Een studie<sup>8</sup> over de instroom tijdens het schooljaar 1999-2000 in de Studierichting Informaticabeheer van de 3de graad TSO kan enig uitsluitel brengen. Deze studierichting werd dat schooljaar voor het eerst en alleen in het VVKSO georganiseerd.<sup>9</sup> Gezien de informaticahype en het feit dat het toen om een gloednieuwe studierichting ging die haar profiel nog moest waarmaken, is wel enige voorzichtigheid geboden in de beoordeling van de gegevens.

Met deze studierichting Informaticabeheer-TSO mikte de koepel bij voorkeur op afgestudeerden uit de tweede graad Handel-TSO. Afgestudeerden uit de tweede graad ASO of uit andere studierichtingen TSO konden eventueel ook nog aansluiten. Algemeen verwachtte men van de kandidaten dat ze gemotiveerd waren voor de informatica, wiskundige bagage bezaten en aanleg hadden voor probleemoplossend werken.

De gegevens, die slaan op 32 van de 35 scholen die in september 1999 de studierichting Informaticabeheer voor het eerst organiseerden, tonen aan dat de verwachtingen niet ingelost werden. De hype rond deze nieuwe studierichting heeft uiteraard een en ander versterkt, maar er zijn toch opvallende vaststellingen. Wat de attestering betreft, maakt de helft van de leerlingen een keuze op basis van een A. De andere helft is aan heroriëntering toe na een B- of een C-attest. Dit blijkt duidelijk uit tabel 2. Tabel 3 toont aan dat de instromers zeer verschillende en talrijke studieloopbanen vertegenwoordigen. Dit geldt vooral voor de leerlingen die met vertraging instromen. Bovendien komt, volgens tabel 4, een belangrijke groep leerlingen uit studierichtingen die niet beantwoorden aan het vooropgestelde profiel. Daarvan leveren vooral Handel-Talen, Sociale en Technische Wetenschappen (samen ruim 13% van de TSO-instroom) en Economie-Moderne talen en Menswetenschappen (samen ruim 35% van de ASO-instroom) een belangrijk aantal leerlingen. Of de leerlingen uit die studierichtingen de vereiste wiskundige bagage bezitten, is zeer de vraag.

De conclusie van de studie ligt er niet om: de leerlingen die zich aanbieden in het eerste jaar van de derde graad Informaticabeheer, vormen een zeer heterogene groep waarvan een groot aantal een niet-ideale vooropleiding heeft genoten. Ondanks voorafgaande heroriëntering, gelet op het grote aantal verschillende schoolloopbanen, is een belangrijk percentage leerlingen twee jaar voor het afsluiten van het secundair onderwijs nog steeds op zoek naar een gepaste studierichting.

- 
7. In plaats van Latijn krijgt de leerling dan andere vakken, b.v. bijkomende uren wiskunde, Nederlands en Frans.
  8. Jos Vermijl, *Op weg naar de studierichting Informaticabeheer. Netoverschrijdend onderzoek in het Vlaamse onderwijslandschap (1999-2000)*, juni 2000, interne studie inspectie secundair onderwijs.
  9. Het Gemeenschapsonderwijs heeft reeds langer een studierichting Informatica.

Tabel 1: vergelijking van 3 regio's waar scholen van eenzelfde koepel of net een overlappend studieaanbod hebben (dus met concurrentie) met 3 regio's waar scholen van eenzelfde koepel of net elk een eigen, specifiek aanbod hebben (dus zonder concurrentie)<sup>10</sup>

3 regio's met concurrentie					3 regio's zonder concurrentie			
REGIO	% ASO	% TSO	% BSO	% KSO	REGIO	% ASO	% TSO	% BSO
A	45,5	25,5	29		A	23,2	45,5	31,3
B	55	27	16,4	1,6	B	22	36,8	41,2
C	52,6	28	19,4		C	24,9	43,8	31,3

Tabel 2: herkomst van de leerlingen Informaticabeheer (1999-2000) op basis van onderwijsvorm en attest

698 leerlingen uit 32 scholen					
Instroom per onderwijsvorm			Instroom per attest		
ASO	TSO	KSO	A	B	C
39%	61%	1 leerling	50%	29%	21%

Tabel 3: herkomst van de leerlingen Informaticabeheer (1999-2000) op basis van de opgelopen vertraging

Naar Informaticabeheer	Aantal leerlingen	Aantal verschillende loopbaantypes
Op leeftijd	442	80
Met 1 jaar vertraging	113	113
Met 2 jaar vertraging	50	38

Tabel 4: herkomst van de leerlingen Informaticabeheer (1999-2000) op basis van de studierichting

<b>Totaal TSO</b>	<b>425</b>	<b>100%</b>
Handel	212	49,9%
Boekhouden-informatica	44	10,4%
Handel-Talen	41	9,6%
Elektromechanica	32	7,5%
Industriële wetenschappen	31	7,3%
Sociale en Technische wetenschappen	16	3,8
Techniek wetenschappen	16	3,8%
Overig	33	7,7%
<b>Totaal ASO</b>	<b>272</b>	<b>100%</b>
Economie-moderne talen	86	31,6%
Economie-wiskunde	86	31,6%
Moderne talen-wiskunde	55	20,2%
Menswetenschappen	10	3,7%
Wetenschappen-wiskunde	10	3,7%
Overig	25	9,2%

#### IV. VANUIT HET PROCES

Zoals reeds gezegd, staat het de school vrij om het proces, de manier waarop ze te werk gaat om de leerplandoelstellingen en het pedagogisch project te realiseren, naar eigen inzicht te organiseren.

De school krijgt, op basis van een telling op 1 februari, naar rato van de aard en het aantal leerlingen, een lesurenpakket voor de organisatie van het volgende

schooljaar. Ze is echter niet verplicht om de lesuren daadwerkelijk te besteden voor de leerlingen waarmee ze de uren verwerft. Gegevens over de in 1999-2000 doorgeleichte scholen tonen aan dat scholen inderdaad uren overhevelen.

Scholen besteden gemiddeld 94,8% van hun lesurenpakket aan effectieve lesuren. De resterende 5,2% gaan naar bijzondere pedagogische taken, inhaallessen, klasraad of klassendirectie binnen de lesopdracht<sup>11</sup> en overdracht van lesuren (b.v. naar een andere school).

Alleen het lesurenpakket van het ASO ligt, volgens tabel 5, boven het gemiddelde; in de derde graad is de overschrijding zelfs fors. Die onderwijsvorm is dus de enige winnaar van de overhevelingen. De eerste graad, het BSO en het TSO leveren in. De tweede graad BSO en TSO zijn de grote verliezers. Wellicht spelen argumenten als een makkelijker uurrooster voor de derde graad of gewoon het instandhouden van een onderwijsvorm, meestal het ASO, of van studierichtingen mee. Hoe dan ook gaat dit ten koste van het pedagogisch comfort van leerlingen die het kunnen gebruiken. Ze zitten daardoor bijvoorbeeld in grotere klassen, lopen een verhoogd risico op afhaken en komen in de waterval terecht. De eerlijkheid gebiedt te vermelden dat sommige overhevelingen, gezien evoluties in de schoolbevolking ten opzichte van de telling op 1 februari van het vorige schooljaar, volkomen te verdedigen zijn.

10. Het gaat om zes regio's uit eenzelfde provincie met in totaal 12.113 leerlingen (schooljaar 1999-2000). De percentages slaan telkens op scholen van dezelfde koepel en geven de verhoudingen tussen de onderwijsvormen weer per regio. Met dank aan twee collega-verificateurs voor de gegevens.

11. In de meeste scholen komen taken als klasraad en klassendirectie bovenop de lesopdracht; sommige scholen kennen leraren echter voor elk van beide taken één uur toe in de lesopdracht.

Tabel 5: procentuele aanwending van de lesuren per graad (aangeduid met een Romeins cijfer) en onderwijsvorm<sup>12</sup>

Gemiddelde: 94,8%	
A-stroom	92%
B-stroom	90,1%
II, ASO	99,9%
II, BSO	87,6%
II, TSO	86,4%
III, ASO	108,8%
III, BSO	90,8%
III, TSO	89,1%

Omgekeerd kan de mate waarin de school maatregelen neemt om haar leerlingen goed te begeleiden, positieve effecten sorteren en bijgevolg leerlingen uit de waterval houden.

Op 2 oktober 1992 hield de Bond van Grote en Jonge Gezinnen v.z.w. een studienamiddag over zittenblijven.<sup>13</sup> De voorafgaande publicatie van het OESO-rapport<sup>14</sup> over het Belgische onderwijs had het thema plots brandend actueel gemaakt. De toenmalige Minister van Onderwijs, Luc Van den Bossche, gaf de inspectie de opdracht een onderzoek te doen naar het zittenblijven. Dat onderzoek gebeurde grotendeels op basis van de toen doorgelichte scholen. De gegevens over de attestering werden opgevraagd.<sup>15</sup> Drie jaar later nam de inspectie het initiatief om het onderzoek over te doen in dezelfde scholen. Men wilde zien of er evolutie was en in welke zin. Om een verklaring te hebben voor mogelijke evoluties, vroeg men de scholen ook een vragenlijst in te vullen. De bevindingen verschenen in het jaarverslag van de inspectie.<sup>16</sup>

Positieve vaststellingen waren onder meer de daling van het aantal "herexamens" (van 9,4% naar 5,8%) en de daling van het aantal C-attesten (van 9,1% naar 7,8%). Het schijnbaar luttele verschil van 1,3% vertegenwoordigde toch zowat 345 leerlingen.

Die positieve resultaten kwamen niet uit de lucht vallen. Uit de begeleidende vragenlijst bleek dat de scholen, drie jaar na de doorlichting, meer werk hadden gemaakt van leerlingenbegeleiding, zij het hoofdzakelijk met spilfiguren en middels het toekennen van uren voor bijzondere pedagogische taken. De bereidheid om leerlingen te begeleiden en de tevredenheid om de behaalde resultaten groeiden, hoewel er ook nog weerstanden waren.

Scholen kunnen impulsen geven, maar trekt men die door naar het klasniveau? De invloed van de individuele leraar blijft groot en het lesgebeuren doorslaggevend. Het bieden van een leerkrachtige omgeving heeft zeker een invloed op de prestaties van leerlingen. Tal van elementen bepalen het resultaat bij de leerling: gaat de activiteit uit van de leraar of is hij animator? Is het uiteindelijke doel louter reproductie van kennis of komen, naast kennis, ook vaardigheden en attitudes aan bod? Beperkt de leraar zich tot de eigen vakinhouden of werkt hij ook vakoverschrijdend? Geeft hij les voor de gemiddelde leerling of past hij zich aan aan verschillen tussen leerlingen? Vertrekt alles vanuit de leraar of hanteert men interactieve werkvormen, groepswork en zelfstandig werk? Maken boek, bord en krijt de dienst uit of gebruikt men ook andere leermiddelen? Zijn leerboeken met een speelsere lay-out en aantrekkelijke illustraties voor TSO of BSO bestemd? De wijze waarop de leraar in de klas inspeelt op de interesse en op de noden van zijn leerlingen is doorslaggevend.

Naast de studiebegeleiding is de loopbaanbegeleiding van cruciaal belang. Een juiste studiekeuze biedt hoge slaagkansen, waardoor de leerling niet in de waterval terechtkomt. Dit is echter nog een na te streven ideaal dat door allerlei belangen wordt doorkruist. Termen als oriënteren en heroriënteren dekken vele ladingen. Soms is het een eufemisme voor nauwelijks verholen afschudden van leerlingen. Scholen, en vooral leraren, ontberen ook nog vaak voldoende kennis over de onderwijsvormen en de studierichtingen, zodat ze leerlingen verkeerde adviezen geven. Ten slotte is er het eigenbelang van scholen, waardoor men de leerlingen bij voorkeur oriënteert naar de eigen studierichtingen en ze daar zo lang mogelijk houdt. TSO-scholen klagen herhaaldelijk en terecht over het feit dat leerlingen pas na de tweede graad naar hen overstappen. Daardoor beschikken die leerlingen niet steeds over de nodige basiskennis en -vaardigheden. Cijfers over de attestering en de uitgestelde evaluatie bevestigen dat de loopbaanbegeleiding nog niet van een leien dakje loopt. De vijf schooljaren tussen 1994 en 1999 hebben de doorgelichte scholen (meer dan de helft van de Vlaamse secundaire scholen) na de tweede graad ASO gemiddeld 13,2% B-attesten uitgereikt. Dit heeft niet kunnen beletten dat 14,5% van de leerlingen uit het eerste jaar van de derde graad ASO met herexamens kreeg af te rekenen en 9% van de leerlingen een C-attest kreeg.<sup>17</sup> Ten slotte kan men zich, indien men nogmaals tabel 1 bekijkt, afvragen of er niet te veel leerlingen in het ASO zitten.

Het zou onrechtvaardig zijn alleen scholen de steen toe te werpen. In hun streven naar een efficiënte loopbaanbegeleiding, ondervinden ze een toenemende druk, soms zelfs weerstand vanwege de leerlingen en hun ouders. Leerlingen en ouders oefenen druk uit om toch maar niet naar het BSO of het TSO te "moeten" gaan en zijn veelal niet gelukkig met een B-attest. Herhaald overzitten in het ASO, zelfs met een B-attest, zijn uitingen van hun weigering om in te gaan op adviezen van de school. Aandrigen om toch maar herexamens te mogen

12. Bron: *Onderwijsspiegel, Verslag van de Inspectie over de toestand van het onderwijs*, Deel B, p. 19-20.

13. Zie *Zittenblijven*, Verslagboek studienamiddag 2 oktober 1992, BGJG studiedienst, 1993.

14. Zie *Het educatief bestel in België: van convergentie naar divergentie*, 1992. Het betrof hier een rapport als voorbereiding op een audit die de ministers van onderwijs van de drie Gemeenschappen bij de OESO hadden besteld. Zie ook *Klasse*, nummer 24, april 1992, p. 6-15.

15. Zie *Verslag van de inspectie over de toestand van het onderwijs*, september 1993.

16. Zie *Verslag over de toestand van het onderwijs. Inspectie secundair onderwijs*, 1996, Hoofdstuk III, Zittenblijven: drie jaar later (p. 73-85).

17. Zie *Onderwijsspiegel, verslag over de toestand van het onderwijs 1999-2000*, Deel B, p. 24, 25 en 28.



afleggen, dreigen met een beroepsprocedure of een gerechtzaak zorgen voor bijkomende druk. Het hoge welbevinden van leerlingen in een bepaalde school kan hen aanzetten om toch maar niet van school te veranderen en desnoods een minder (of helemaal niet) geschikte studierichting te kiezen, als ze maar op "hun" school kunnen blijven. Het is niet eenvoudig om al deze ontwijkingsmechanismen te neutraliseren. Uit de confrontatie groeien dan soms slechte compromissen: verlenging van de evaluatietermijn<sup>18</sup>, door de wetgever toegelaten in individuele gevallen en met het doel bijkomende informatie te verkrijgen, verwordt tot een vast recht op nog een kans. Een nog subtieler compromis is het A-attest met advies. De leerling mag dus onbeperkt doorstromen, maar de school adviseert om dan toch maar niet in dezelfde studierichting te blijven. Het zal, na wat voorafging, niemand verbazen dat het geformuleerde advies bijna steeds in de wind wordt geslagen.

## V. VANUIT DE OUTPUT

De attestering is een belangrijk uitgangspunt om de output te beoordelen. Uit de cijfers van de, tijdens het schooljaar 1999-2000, doorgelichte scholen kan men enkele opmerkelijke conclusies halen (zie tabel 6). Scholen heroriënteren hoofdzakelijk vanuit het ASO en, nog veel meer, vanuit het TSO. Het BSO daarentegen reikt slechts een beperkt aantal B-attesten uit. Niet het BSO maar het TSO heeft de meest opvallende cijfers: opmerkelijk minder A-attesten dan in de overige onderwijsvormen en opmerkelijk meer B-attesten. Verder valt nogmaals op dat de scholen, in weerwil van het hoge aantal B-attesten na het tweede jaar van de tweede graad, niet kunnen beletten dat zowat 1 op de 10 leerlingen, ongeacht de onderwijsvorm, mislukt in het eerste jaar van de derde graad.

Wellicht wordt hier de waterval in beeld gebracht: leerlingen starten in het ASO en verlagen dikwijls slechts beetje bij beetje hun ambities. Het TSO fungeert als doorgeefluik naar het BSO. Een onderzoek naar het lot van de leerlingen die in 1B zijn gestart, zou erg interessant kunnen zijn. Vermoedelijk, maar dit is slechts een hypothese, worden zij geleidelijk weggedrukt door de "sterkere instroom" (vanuit het TSO) in het BSO. Zij belanden uiteindelijk in het deeltijds onderwijs of ze haken af.

De retentiviteit gaat na hoeveel leerlingen, gestart in een school, uiteindelijk in diezelfde school een diploma behalen; dit kan op tijd of met vertraging gebeuren en binnen of buiten de aangevatte onderwijsvorm. Tabel 7 geeft een overzicht voor het schooljaar 1999-2000.

Wie in het ASO start, heeft veruit de meeste kansen op een diploma. Maar weer is het TSO de onaangename verrassing, want die onderwijsvorm biedt niet meer perspectieven dan het BSO. Het TSO telt zelfs het kleinste percentage leerlingen dat in dezelfde onderwijsvorm het diploma secundair onderwijs behaalt.

18. Zie Besluit van de Vlaamse Regering van 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs, (Hoofdstuk IV) art. 34 § 2.

Verschillende vaststellingen wijzen erop dat er een probleem is in het TSO. De retentiviteit is er laag, er is een hoog aantal zittenblijvers in het eerste jaar van de derde graad (13,9%<sup>19</sup>), over de laatste 5 schooljaren heeft men in datzelfde jaar 11,4% C-attesten uitgereikt en voor 14% van de leerlingen de evaluatietermijn verlengd. Bovendien hevelen scholen veel lesuren over van het TSO naar het ASO.<sup>20</sup> Hier rijzen vragen naar de wijze van oriënteren (drempelvrees voor het BSO?). Mogelijk zit het late instromen vanuit het ASO mee aan de basis van deze problematiek.

## VI. CONCLUSIES

De school is een afspiegeling van onze maatschappij en de waardering van de respectieve jobs bepaalt de perceptie van de onderwijsvormen. De vrijheid van onderwijs en de autonomie van de scholen kunnen tegelijk de beste en de slechtste resultaten opleveren. Maar kan een meer centralistische aanpak met meer en strengere regelgeving meer opleveren? Het volgende voorbeeld doet minstens twijfels rijzen.

De Franse Gemeenschap beslist in het Decreet van 24 juli 1997<sup>21</sup>, ook décret "missions" genoemd, om in het secundair onderwijs de leerlingen pas op het einde van de eerste graad voor het eerst te oriënteren. Dit impliceert dat alle leerlingen, vanaf het schooljaar 1997-98, probleemloos overgaan van het eerste naar het tweede jaar van de eerste graad. Net geen vier jaar later draait het Decreet van 19 juli 2001 de klok grotendeels terug. De scholen krijgen opnieuw meer autonomie en, voegt de decreetgever eraan toe, verantwoordelijkheid. Zij kunnen, indien nodig, in de eerste graad een derde schooljaar inlassen voor leerlingen die een intensieve begeleiding vergen. Nergens valt het woord zittenblijven, men heeft het over een "année complémentaire". In de inleiding tot het decreet verantwoordt men de bijsturing onder andere met de vaststelling dat het percentage A-attesten de laatste vier schooljaren constant is gedaald, niet alleen in de eerste graad, maar ook in de overige graden van het ASO (enseignement général).<sup>22</sup> Met andere woorden: meer dan de waterval met één jaar uit te stellen, heeft het nu bijgestuurde Decreet van 24 juli 1997 niet gekund. Het beste bewijs dat het makkelijker is een decreet te stemmen dan de mensen in het veld te overtuigen.

19. Zie *Onderwijsspiegel, verslag over de toestand van het onderwijs 1999-2000*, Deel B, p. 22.

20. Zie tabel 5 in dit artikel.

21. Dit décret "missions" van 24 juli 1997 kan, net als de overige onderwijsregelgeving van de Franse Gemeenschap, doorgenomen worden op [www.agers.cfwb.be](http://www.agers.cfwb.be).

22. Het decreet van 19 juli 2001, zegt op p. 2 woordelijk: "Globalement, durant les quatre dernières années scolaires, le pourcentage d'attestations A (réussite sans restriction) est en constante diminution pour les années certifiées du premier degré et pour chacune des années des 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> degrés de l'enseignement général".

Tabel 6: gemiddelde attestering (A-, B- en C-attesten) van de doorgelichte scholen (schooljaar 1999-2000) per graad, jaar en onderwijsvorm<sup>23</sup>

2de graad 1ste jaar	A	B	C	3de graad 1ste jaar	A	B	C
ASO	88,1%	8,3%	3,6%	ASO	90,9%		9,1%
BSO	85,7%	3,7%	10,6%	BSO	89,5%		10,5%
TSO	79,7%	14,9%	5,4%	TSO	82,2%	6,4%	11,4%
2de graad 2de jaar	A	B	C	3de graad 2de jaar	A	B	C
ASO	81,6%	13,2%	5,2%	ASO	97%		3%
BSO	90,9%	3,3%	5,8%	BSO	95%		5%
TSO	76,5%	16,5%	7,0%	TSO	93,4%		6,6%

Tabel 7: gemiddelde retentiviteit van de doorgelichte scholen (schooljaar 1999-2000)<sup>24</sup>

Gestart in 1ste jaar/2de graad	Diploma in zelfde onderwijsvorm			Diploma in andere onderwijsvorm		
	Tijdig	Vertraagd	TOTAAL	Tijdig	Vertraagd	TOTAAL
ASO	63,3%	9,3%	69,7%	3%	0,8%	73,4%
BSO	54,6%	3,4%	58%			58%
TSO	44,2%	9,6%	53,8%	3,9%	0,4%	58,1%

De outputgegevens brengen de waterval in kaart. Leerlingen schuiven geleidelijk op in plaats van meteen hun bestemming te vinden. In de tweede graad kan men de talrijke bewegingen afleiden uit de aantallen B- en C-attesten. In de derde graad toont het aantal C-attesten dat één op de tien leerlingen nog steeds niet op zijn plaats zit.

De inputgegevens wijzen erop dat niet iedereen de beste startpositie kiest. De wijze waarop scholen van eenzelfde koepel of net binnen een regio het studieaanbod organiseren, kan de startpositie van leerlingen positief of negatief beïnvloeden en mogelijk verkeerde studiekeuzes verlengen.

De procesgegevens beïnvloeden de waterval het sterkst, in gunstige of in ongunstige zin, naar gelang van de wijze waarop scholen, leraren, leerlingen en ouders omspringen met hun vrijheid. De waterval wordt veroorzaakt door een complex samengaan van allerlei factoren op macro-, meso- en microniveau, en alle onderwijsparticipanten spelen hun rol.

Een neutrale en egalitaire perceptie van onze onderwijsvormen, gekoppeld aan een optimale loopbaanbegeleiding, zou de waterval kunnen doen opdrogen. Men moet echter niet dromen: je kan mensen niet laten eten wat ze niet lusten. De uitgesproken voorkeur voor het ASO, de poort bij uitstek naar de jobs in maatpak, en de afkeer voor het BSO en het TSO kan men niet in een handomdraai bijstellen. Ingrijpen in het proces kan voorlopig het meeste effect sorteren. Een veralgemening en verfijning van de leerlingenbegeleiding (loopbaanbegeleiding, studiebegeleiding en psycho-sociale begeleiding) zal ongetwijfeld positieve gevolgen hebben. Ook de recentelijk gevormde scholengemeenschappen kunnen een positieve bijdrage leveren door de kennis van het onderwijsaanbod te verbeteren, afspraken te maken over de attestering en clausulering en de leerlingenstromen in kaart te brengen en te analyseren.

23. Zie *Onderwijsspiegel, verslag over de toestand van het onderwijs 1999-2000*, Deel B, p. 24 en 25.

24. Zie *Onderwijsspiegel, verslag over de toestand van het onderwijs 1999-2000*, Deel B, p. 23.

# DE INVLOED VAN DE SCHOOLLOOPBAAN EN DE ONDERWIJSVORM OP HET WELBEVINDEN VAN LAATSTEJAARS SECUNDAIR ONDERWIJS

*Koen Pelleriaux*\*

## I. CASCADELOOPBANEN

Binnen de onderwijswereld maakt men zich zorgen over het zogenoemde 'cascade-effect' in het secundair onderwijs<sup>1</sup> (OCDE, 1991: 169-175). Het fenomeen doet zich voor dat leerlingen bij het begin van hun secundair onderwijs kiezen voor een algemeen vormende opleiding, die achteraf te zwaar blijkt te zijn. Deze leerlingen komen dan 'met omwegen' in andere richtingen of opleidingsvormen terecht. Veelal lopen ze tijdens hun omzwervingen in verschillende richtingen van het secundair onderwijs nogal wat achterstand op. Deze 'watervalloopbanen' zouden om verschillende redenen nefast zijn. Leerlingen die te hoog mikken en dan via een aantal overzigtjaren moeten 'afzakken' tot technisch, beroeps- of deeltijds beroepsopleiding, combineren in zekere zin de nadelen van verschillende vormen van remediëring.

Zittenblijven, als remediëring van een onvoldoende verwerken van de leerstof, neemt een middenpositie in tussen, enerzijds, maatregelen die erop gericht zijn de leerling in zijn eigen jaargroep of klas te houden en, anderzijds, initiatieven die ertoe leiden dat de leerling de school verlaat of in een andere onderwijsafdeling wordt geplaatst. Zittenblijvers blijven wel in de eigen school of onderwijsrichting maar niet in hun eigen klas (Doornbos, 1973 (1969): 27). Het is in die zin een poging leerlingen die zijn achtergeraakt opnieuw aansluiting te geven op het onderwijsproces. Nadelen van het zittenblijven zijn voornamelijk de hoge economische kosten en de negatieve effecten op de leerlingen (Standaert, 1988). Zo zouden een aantal doublerende leerlingen zich minder goed integreren in hun nieuwe klas en zou er een effect zijn van het zittenblijven op het toekomstperspectief van de zittenblijvers (Van Damme, 1992: 110-111). Doubleren zou er ook toe leiden dat leerlingen zich vervelen (Bos, 1984: 47).

Het heroriënteren van leerlingen naar andere (lichtere) richtingen als maatregel bij het onvoldoende verwerkt

zijn van de leerstof, heeft echter ook nadelen, vooral als het vrij laat in de schoolcarrière gebeurt. Het leerjaar in de nieuwe richting van de leerling veronderstelt immers voorkennis die niet noodzakelijk aanwezig is bij de leerling. Zo is het b.v. duidelijk dat een leerling uit het vierde jaar van het algemeen vormend onderwijs, die in het 5<sup>e</sup> jaar van het technisch onderwijs terechtkomt, heel wat achterstand heeft voor een aantal technische vakken. Minstens voor deze vakken zal de nieuwe leerling, opnieuw, aan het staartje van de klas bengelen en, misschien, gedemotiveerd raken. Cascadeloopbanen combineren de nadelen van doubleren en heroriëntatie. Die leerlingen bissen, veranderen van richting en komen vrij laat in hun carrière terecht in de richting waarin ze dan afstuderen of eventueel de school zonder diploma of getuigschrift verlaten. In die zin kan verwacht worden dat leerlingen met onregelmatige schoolloopbanen op verschillende indicatoren van welbevinden negatiever scores.

Een eventueel verband tussen cascadeloopbanen en welbevinden kan echter ook op een andere manier tot stand komen. Watervalloopbanen eindigen – per definitie – in het kwalificatiegericht onderwijs. Het is dus mogelijk dat een eventueel verband tussen afstromen en welbevinden eerder te maken heeft met de onderwijsvorm waarin die leerlingen terechtkomen dan met het afstromen als dusdanig. In wat volgt zal dus de invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm op het welbevinden van de leerlingen nagegaan worden. In eerste instantie wordt toegelicht op basis van welke gegevens deze analyses worden verricht.

## II. GEGEVENS

De data die hier worden gebruikt, werden verzameld in het kader van een onderzoek naar de invloed die scholen hebben op de waarden van hun leerlingen (Elchardus, Kavadias en Siongers, 1998).<sup>2</sup> Het betreft een schriftelijke bevraging van 4.722 leerlingen in het laatste jaar van

\* Vakgroep Sociologie VUB, Onderzoeksgroep TOR.

1. De maatschappelijke bezorgdheid over watervalloopbanen valt ook af te leiden uit de aandacht die eraan besteed wordt door kranten en weekbladen. Elders maakte ik een overzicht van die pers aandacht (2000: 99-105). Het bleek dat, in de zes maanden van april 1999 tot en met september 1999, het onderwerp minstens 25 keer werd aangesneden.

2. In het betreffende onderzoeksverslag is een gedetailleerd verslag van de steekproeftrekking opgenomen. Het onderzoek naar de waardevorming op school liep in opdracht van en werd gefinancierd door het Departement Onderwijs van het Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

het secundair onderwijs. Deze leerlingen werden bevraagd in 63 scholen.

Er zijn zeer verschillende instrumenten in omloop om het welbevinden van leerlingen te meten. Zo gebruikt Van Damme (2000: 117) een schaal bestaande uit vier verschillende dimensies: inzet voor leertaken, relatie met leerkrachten, academisch zelfconcept en 'zich goed voelen op (deze) school'. Elchardus e.a. (1998: 58-59) gebruikt een instrument voor schoolwelbevinden dat correleert met het zelfbeeld, negatief toekomstbeeld en andere meer algemene maten van welbevinden. In wat volgt wordt een instrument gebruikt dat ontwikkeld werd met de uitdrukkelijke bedoeling gevoelens van achterstelling en uitsluiting te meten (Pelleriaux, 1995, 2000: 110-115). Tabel 1 geeft de frequentieverdeling en de componentlading van de items die gebruikt worden voor de demotieschaal.

Om een beter zicht te krijgen op de schaal voor sociale demotie worden in Tabel 2 de correlaties gegeven van de schaal met een aantal verwante instrumenten. De laatste kolom van Tabel 2 geeft de ladingen van de verschillende schalen op de eerste hoofdcomponent.

Demotie blijkt in belangrijke mate samen te hangen met een negatief toekomstbeeld. Toch is het gevoel van achterstelling niet herleidbaar tot een pessimistisch toekomstbeeld. Slechts 32% van de variantie is gemeenschappelijk. Naast een pessimistisch toekomstbeeld hangt ook het zelfbeeld van de leerlingen sterk samen met het gevoel van achterstelling. De correlaties tussen demotie, de relatie met de ouders en het schoolwelbevinden zijn weliswaar een beetje kleiner maar zijn toch nog behoorlijk hoog. De vijf meetschalen hangen voldoende samen om ze te zien als subdimensies van één complex. Dat blijkt ook uit de hoofdcomponentenanalyse die resulteerde in één gemeenschappelijke component. Deze component is te typeren als algemeen welbevinden. In de volgende paragraaf wordt de invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm nagegaan op de mate waarin leerlingen het gevoel hebben niet mee te tellen in onze maatschappij. Daarnaast wordt ook de invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm nagegaan op het algemeen welbevinden.

Tabel 1: frequentieverdeling en componentlading van de items die gebruikt worden voor de demotieschaal

Item	Oneens	Onbeslist	Eens	Lading
Er zijn een hoop mensen die het nooit goed zullen hebben en ik hoor bij die groep.	90.3	7.2	2.5	0.514
Eigenlijk heb ik al geen hoop meer op een goede job.	72.4	20.9	6.6	0.608
Mensen als mijn ouders en ik hoeven geen mooie toekomst te verwachten.	89.0	8.3	2.7	0.655
Mijn ouders moeten hard werken en worden er niet voor beloond. Dat zal waarschijnlijk ook voor mij zo zijn.	76.5	17.0	6.5	0.678
Hoe je het ook draait of keert, wij zijn het soort mensen dat altijd het zware en vuile werk moeten doen.	73.6	20.8	5.6	0.645
Wij hebben geen lange arm en dus zullen we altijd moeten ploeteren.	44.1	36.1	19.8	0.597
Mijn ouders hebben het moeilijk gehad, ik zal het moeilijk hebben en mijn kinderen waarschijnlijk ook.	77.3	18.2	4.5	0.617
Een mooie carrière, dat is niet voor ons soort mensen.	84.8	12.0	3.2	0.635

Cronbachs'  $\alpha$  is 0.77. De eigenwaarde van de eerste component is 3.08, deze component dekt 38.5% van de variantie van de items.

Tabel 2: correlaties tussen demotie en een aantal verwante instrumenten; ladingen van de verschillende schalen op de eerste hoofdcomponent

	I	II	III	IV	V	Lading
Demotie (I)	1.00					0.754
Pessimistisch toekomstbeeld (II)	0.57	1.00				0.826
Positief zelfbeeld (III)	-0.44	-0.57	1.00			-0.757
Slechte relatie met ouders (IV)	0.26	0.30	-0.29	1.00		0.559
Schoolwelbevinden (V)	-0.25	-0.31	0.26	-0.26	1.00	-0.559

Alle correlaties zijn significant verschillend van 0 ( $\alpha = 0.01$ ). De eerste hoofdcomponent heeft een eigenwaarde van 2.4, en verklaart 48.7% van de gemeenschappelijke variantie. De tweede hoofdcomponent heeft een eigenwaarde kleiner dan één, nl. 0.86.

### III. INVLOED VAN SCHOOLLOOPBAAN EN DE ONDERWIJSVORM OP HET WELBEVINDEN

In de volgende modellen wordt de invloed van de schoolloopbaan en de onderwijsvorm nagegaan via *multilevel*-modellen. Deze techniek is noodzakelijk omdat de leerlingen bevroegd werden in scholen (Kreft en De Leeuw, 1998). In eerste instantie wordt zowel voor demotie als voor de globale maat voor welbevinden een nulmodel geschat. Uit dat nulmodel (Tabel 3) blijkt al dat zowel demotie als het globale welbevinden<sup>3</sup> niet sterk *geclusterd* zijn op het niveau van de scholen, noch op het niveau van de administratieve groep. Dat wil zeggen dat het globale welbevinden van de leerlingen en het gevoel achtergesteld te zijn niet systematisch samenhangt met kenmerken van de scholen. Dat is ons inziens reeds een belangrijke conclusie. Het betekent dat de invloed van de school op het welbevinden wellicht niet groot is.

In het volgende model berekenen we de invloed van zogenaamde cascade-loopbanen op het welbevinden van de leerlingen. Omdat zowel watervalloopbanen als welbevinden kunnen beïnvloed zijn door de sociale achtergrond van de leerlingen, wordt daarvoor gecontroleerd. Dat gebeurt aan de hand van een SES-maat die gebaseerd is op het opleidingsniveau en de arbeidsmarktpositie van de ouders (Pelleriaux, 2000: 255-257). Om de schoolloopbaan in kaart te brengen gebruiken we in de eerste plaats het overzicht van de leerlingen. De gegevens laten toe een onderscheid te maken tussen het bissen in het lager onderwijs en het bissen in het secundair onderwijs. Deze twee variabelen worden als *dummy*'s ingevoerd.

De invloed van de schoolloopbaan op demotie en welbevinden laat zich wellicht niet vatten door enkel te kijken naar het overzitten. Vooral het herhaaldelijk falen, gecombineerd met het moeten veranderen van onderwijsvorm zou wel eens een belangrijke invloed kunnen hebben op demotie. Door onze manier van het in kaart brengen van de schoolloopbaan is het mogelijk een dergelijke variabele te construeren. Om het 'cascade-element' op te nemen in de analyse worden twee nieuwe *dummy*'s gemaakt. De eerste *dummy* geeft weer of een leerling al dan niet van onderwijsvorm is veranderd, terwijl hij of zij het vorig schooljaar een B-attest heeft gekregen. De tweede *dummy* geeft aan of een leerling van vorm veranderde op basis van een C-attest. Vooral die tweede *dummy* geeft denkkelijk goed weer welke leerlingen een 'watervalachtige' schoolloopbaan achter de rug hebben.

De sociale achtergrond van de leerlingen heeft een duidelijke invloed op het welbevinden en op het gevoel

3. De ladingen in *Tabel 2* laten zien dat eigenlijk het omgekeerde gemeten wordt van welbevinden. Om de tekst leesbaar te houden, werd de schaal omgekeerd. In de volgende tabellen wordt gebruikgemaakt van de omgekeerde schaal. Er wordt dus effectief welbevinden gemeten. Hoe hoger een leerling op de schaal scoort, hoe groter zijn of haar welbevinden.
4. In deze en de volgende tabellen kan men de significantie van een parameter makkelijk afleiden uit de standaardfout. De absolute waarde van de ratio tussen de parameter en de betreffende standaardfout moet groter zijn dan twee om te besluiten tot een significantie relatie, met een  $\alpha = 5\%$ .

achtergesteld te zijn. Deze invloed is echter niet heel groot. Een jaar moeten overzitten in het lager onderwijs heeft geen significante invloed op demotie of op het globale welbevinden. De *critical ratio*'s zijn 1.90 in het geval van demotie en 1.04 in het geval van welbevinden. Het bissen in het secundair onderwijs heeft wel een significante invloed op het gevoel achtergesteld te zijn en op het globale welbevinden. De verklaringskracht ervan is echter zeer gering.<sup>5</sup> Leerlingen die gebist hebben in het secundair onderwijs scoren gemiddeld 0.09 standaardafwijking hoger op de demotieschaal dan leerlingen die niet gebist hebben in het secundair onderwijs. Het welbevinden van leerlingen die gebist hebben is gemiddeld 0.14 standaardafwijking lager dan het welbevinden van leerlingen die niet gebist hebben in het secundair onderwijs.

Het al of niet gemaakt hebben van een vormovergang op een B-attest of een C-attest heeft geen enkele invloed op het welbevinden en het gevoel achtergesteld te zijn van de leerlingen. Deze bevinding plaatst torenhoge vraagtekens bij de wijdverspreide stelling dat cascade-loopbanen leiden tot leerlingen die zich niet goed voelen op school. Al bij al blijkt dat noch het bissen noch het moeten van vorm veranderen op basis van een B-attest of een C-attest een belangrijke invloed heeft op het welbevinden van de leerlingen. In totaal wordt slechts 5.17% verklaard van het gevoel achtergesteld te zijn. Van het globale welbevinden wordt slechts 2% verklaard. Daarbij moet opgemerkt worden dat de belangrijkste verklarende variabele de sociale achtergrond is.

Vermits blijkt dat watervalloopbanen geen invloed hebben op het welbevinden van de leerlingen, wordt het plausibel dat de onderwijsvorm wel invloed heeft. In het volgende model wordt nagegaan wat de invloed is van de onderwijsvorm op het gevoel achtergesteld te zijn en op het globale welbevinden. *Tabel 5* geeft de parameters van het model. Uit de analyse blijkt dat de onderwijsvorm een grotere invloed heeft dan de schoolloopbaan. Leerlingen in het BSO zitten eenderde van een standaardafwijking hoger op de schaal voor demotie dan de andere leerlingen. Leerlingen in het TSO zitten eenvijfde standaardafwijking hoger op de schaal voor demotie dan de andere leerlingen. Wat het globale welbevinden betreft, zijn de invloeden kleiner maar ze zijn wel duidelijk en consistent. Leerlingen uit het BSO scoren eenvijfde van een standaardafwijking lager voor algemeen welbevinden dan de andere leerlingen. Leerlingen uit het TSO hebben ook een wat lager welbevinden dan de andere leerlingen. De onderwijsvorm verklaart de variantie van demotie en welbevinden beter dan de schoolloopbaan. In totaal wordt bijna 7% van demotie verklaard op basis van de sociale achtergrond en de onderwijsvorm. Van het globale welbevinden wordt bijna 2.5% verklaard.

5. Als het model stapsgewijze wordt opgebouwd blijkt dat na controle voor de sociale achtergrond het bissen ongeveer een halve procent variantie extra verklaard van demotie en van het globale welbevinden. Dat is zeker niet indrukwekkend.

Tabel 3: nulmodel voor demotie en globaal welbevinden<sup>4</sup>

Model	Vaste parameters			Varianties			Modelfit
	Parameter	Schatting	Std. fout	Parameter	Schatting	Std. fout	R <sup>2</sup>
Demotie	Const.	-0.0247	0.0349	Leerling	0.8785	0.0200	0.00%
				Groep	0.0330	0.0094	0.00%
				School	0.0572	0.0143	0.00%
				Totaal			0.00%
						-2LL	12314
Globaal welbevinden	Const.	0.0412	0.0287	Leerling	0.9224	0.0210	0.00%
				Groep	0.0428	0.0106	0.00%
				School	0.0295	0.0097	0.00%
				Totaal			0.00%
						-2LL	12552

In het geval van demotie is 90.7% van de variantie gesitueerd op leerlingniveau, 3.4% op niveau van de administratieve groep en 5.9% op niveau van de school. In het geval van onze maat voor globaal welbevinden is 92.7% van de variantie gesitueerd op leerlingniveau, 4.3% op niveau van de administratieve groep en 3.0% op niveau van de school.

Tabel 4: model met SES, bisse in het lager en secundair onderwijs en vormveranderingen als verklaring voor demotie en globaal welbevinden

Model	Vaste parameters			Varianties			Modelfit
	Parameter	Schatting	Std. Fout	Parameter	Schatting	Std. Fout	R <sup>2</sup>
Demotie	Const.	-0.0631	0.0295	Leerling	0.8660	0.0196	1.43%
	SES	-0.1660	0.0153	Groep	0.0248	0.0085	24.95%
	Bis LO	0.1178	0.0619	School	0.0279	0.0086	51.18%
	Bis SO	0.0949	0.0367	Totaal			5.17%
	Vorm op B	-0.0082	0.0456				
	Vorm op C	-0.0406	0.0805				
						-2LL	12193
Globaal welbevinden	Const.	0.0816	0.0282	Leerling	0.9169	0.0208	0.60%
	SES	0.0966	0.0158	Groep	0.0383	0.0101	10.60%
	Bis LO	-0.0662	0.0639	School	0.0199	0.0077	32.52%
	Bis SO	-0.1326	0.0378	Totaal			1.97%
	Vorm op B	0.0278	0.0470				
	Vorm op C	-0.0431	0.0831				
						-2LL	12496

Tabel 5: de invloed van de onderwijsvorm op demotie en globaal welbevinden

Model	Vaste parameters			Varianties			Modelfit
	Parameter	Schatting	Std. Fout	Parameter	Schatting	Std. Fout	R <sup>2</sup>
Demotie	Const.	-0.1683	0.0302	Leerling	0.8625	0.0196	1.83%
	SES	-0.1486	0.0156	Groep	0.0293	0.0088	11.22%
	TSO	0.1999	0.0475	School	0.0117	0.0057	79.53%
	BSO	0.3747	0.0535	Totaal			6.73%
						-2LL	12160
Globaal welbevinden	Const.	0.1268	0.0320	Leerling	0.9173	0.0208	0.55%
	SES	0.0849	0.0162	Groep	0.0412	0.0103	3.85%
	TSO	-0.1298	0.0506	School	0.0125	0.0064	57.44%
	BSO	-0.2188	0.0568	Totaal			2.38%
						-2LL	

#### IV. BESLUIT

Welbevinden, zowel het algemeen welbevinden als het gevoel niet mee te tellen, heeft meer te maken met de onderwijsvorm dan met de schoolloopbaan die de leerlingen achter de rug hebben. In die zin moeten grote vraagtekens geplaatst worden bij de stelling dat de schoolloopbaan een impact heeft op het welbevinden. De grote invloed van de watervalloopbaan die verondersteld wordt, moet zeer sterk gerelativeerd worden, zeker in verband met het welbevinden van de leerlingen. Daarmee is echter niet gezegd dat watervalloopbanen niet problematisch zijn. Denkelijk hebben de problemen echter een meer pedagogisch karakter. Zo is duidelijk dat het moeilijk is leerlingen technische kwalificaties mee te geven als ze slechts in de derde graad instromen in het technisch of het beroepssecundair onderwijs. Ten tweede moet ook benadrukt worden dat zowel demotie als algemeen welbevinden betrekkelijk slecht verklaard worden door de sociale achtergrond, de schoolloopbaan en de onderwijsvorm van de leerlingen. Dit wijst er waarschijnlijk op dat noch welbevinden, noch demotie veel te maken hebben met de school. Wellicht heeft het welbevinden eerder te maken met gebeurtenissen of omstandigheden die zich buiten de schoolpoort situeren. Die stelling was ook al af te leiden uit het nulmodel in Tabel 3. Daar bleek immers dat méér dan 90% van de variantie van demotie en globaal welbevinden zich situeerde op het niveau van de leerlingen. In die zin past ook enige voorzichtigheid bij het formuleren van beleidsaanbevelingen om via de scholen het welbevinden van de leerlingen op te krikken. Misschien hebben scholen daar helemaal geen invloed op.

#### BIBLIOGRAFIE

BOS, D.J. (1984) *Blijven zitten met zittenblijven?* (S.V.O.-reeks nr. 78). Haarlingen: Flevo, 411 p.

DOORNBOS, K. (1973 (1969)) *Opstaan tegen het zittenblijven*. 's Gravenhage: Stichting voor onderzoek van het onderwijs, Staatsuitgeverij, 103 p.

ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D. en SIONGERS, J. (1998) *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR.

KREFT, I. en DE LEEUW, J. (1998) *Introducing Multilevel Modeling*. London: Sage, 149 p.

OCDE (1991) *Examens des politiques nationales d'éducation: Les systèmes éducatifs en Belgique: similitudes et divergences*. Bruxelles – Eupen: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Departement Onderwijs – Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation – Verwaltung der Deutschsprachigen Gemeinschaft, Abteilung Unterricht, 456 p.

PELLERIAUX, K. (1995) *Technisch verslag van het 'Kevin' vooronderzoek*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel, Vakgroep Sociologie, Onderzoeksgroep TOR, 30 p.

PELLERIAUX, K. (2000) *Het ontstaan van een demotiecultuur in het secundair onderwijs. Een cultuursociologische analyse van de nieuwe vormen van ongelijkheid en van de nieuwe sociale kwestie. Proefschrift tot het verkrijgen van de graad van doctor in de sociologie*. Brussel: Vrije Universiteit Brussel: Faculteit Economische, Sociale en Politieke Wetenschappen, 282 p.

STANDAERT, R. (1988) “De noodzaak van geleidelijke oriëntering” in *PMS-Tijdschrift*, 33(1): 2-22.

VAN DAMME, J. (1992) “Schoolse vertraging en zittenblijven: frekwentie, betekenis en beleving door de leerling” in *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid* (2): 103-119.

VAN DAMME, J., MEYER, J., DE TROY, A. en MERTENS, W. (2000) *Succesvol middelbaar onderwijs. Eindrapport van het LOSO project*. Leuven: K.U.Leuven, Departement Pedagogische Wetenschappen. Leuven Instituut voor Onderwijsonderzoek (LIVO), 389 p.

# SOCIALE ONGELIJKHEID WEGWERKEN VIA ONDERWIJSBELEID: MYTHE OF REALITEIT?

*Peter Van Petegem, Kurt De Wit en Alexia Deneire* \*

## I. INLEIDING: DE DOELEN VAN BELEID

Kunnen we van onderwijsbeleid gericht op het verminderen van sociale ongelijkheid verwachten dat het meer sociale gelijkheid bewerkstelligt? Hoewel het op het eerste gezicht misschien niet voor de hand ligt, kunnen we deze vraag beantwoorden met 'nee, dat kunnen we niet verwachten'. Daar zijn verschillende redenen voor. Vanuit een eerder marxistisch geïnspireerde hoek wordt er bijvoorbeeld reeds lang op gewezen dat het beleid in handen is van de dominante klassen in onze samenleving, waardoor het vooral de doelen van die klassen zullen zijn die in het beleid vorm krijgen. Het behoud van de klassenstructuur zou dan belangrijker zijn dan het bevorderen van sociale ongelijkheid.

Maar ook los van een dergelijke invalshoek kan het antwoord niet ondubbelzinnig 'ja' zijn. Beleid dient immers vele doelen, ook al worden die niet altijd expliciet gemaakt. In een democratie kan het voeren van bijvoorbeeld een sociale-gelijkheidsbeleid ook gezien worden als een politieke strategie om legitimiteit te winnen, behouden of versterken. Bewindsvoerders krijgen deze legitimiteit door zich in meerdere of mindere mate te laten leiden door maatschappelijke definities van 'gelijkheid' en 'rechtvaardigheid'. Zij horen immers te luisteren naar de stem van het volk. De legitimiteit van het beleid hangt af van de perceptie van de (on)rechtvaardigheid door de burgers. Wat door de (democratisch gevoelige en kritisch-mondige) burger als goed en rechtvaardig wordt beschouwd, zal daardoor van belang zijn.

Er is echter geen sprake van eenduidigheid in deze maatschappelijke definities. We kunnen drie grote categorieën van definities onderscheiden. Er is ten eerste de opvatting van gelijkheid als gelijke kansen: iedereen krijgt toegang, maar een ongelijke behandeling en ongelijke resultaten worden aanvaard op basis van het criterium 'verdienste'. Ten tweede kan gelijkheid ook een gelijke behandeling betekenen (non-discriminatie). De laatste opvatting – meteen de meest vérgaande – ziet een rechtvaardige gelijkheid pas verworven als de resultaten gelijk zijn. Een ongelijke behandeling van individuen of

groepen ter compensatie van hun eventuele initiële achterstand (positieve discriminatie) is dan aanvaardbaar.

Door deze veelheid aan opvattingen hebben beleidsvoerders aanzienlijke speelruimte. Die wordt nog versterkt doordat het gelijkheidsprincipe niet alleen staat en andere principes niet mag of kan verdringen, zoals de efficiëntie van het onderwijs, het garanderen van het niveau van de elite, of het opvoeden van kinderen tot vrije en verantwoordelijke burgers. Dit alles maakt dat bij het totstandkomen van het sociale gelijkheidsbeleid ook andere motieven spelen dan louter 'idealistische'. In het beleid dat wij hier onder de loep nemen, de comprehensivering van het secundair onderwijs, is dit zeer duidelijk het geval geweest.

Eerst bespreken we de oorsprong van het probleem van kansenongelijkheid in het secundair onderwijs. Daarna bekijken we hoe het comprehensiveringsbeleid totstandkwam en wat dit betekende voor het onderwijs. Vervolgens brengen we een aantal gegevens samen om na te gaan: 1) of dit beleid zijn doelen bereikt heeft en 2) hoe we kunnen verklaren dat dit slechts gedeeltelijk zo is. Ten slotte geven we aan welk beleid in de huidige context o.i. wellicht wel kans van slagen heeft.

## II. DE DEMOCRATISERING VAN HET SECUNDAIR ONDERWIJS

Na de Tweede Wereldoorlog werd de democratisering van het secundair onderwijs een belangrijk thema in het onderwijsbeleid. De idee vatte post dat iedereen het onderwijs zou moeten kunnen volgen waarvoor zij/hij geschikt is. De overheid wilde eenzelfde standaard voor het gehele secundair onderwijs invoeren en bepaalde voor het eerst centraal de organisatie ervan. Het humaniora-onderwijs kreeg nieuwe structuren. De structuur en organisatie van het technisch en beroepssecundair onderwijs werd hiermee gelijklopend gemaakt (gecoördineerde wetten van 30 april 1957). Het vooroorlogse onderwijsstelsel, dat in sterke mate hiërarchisch en categoriaal was opgebouwd en dat slechts weggelegd was voor een minderheid van de kinderen, werd hierdoor heel wat toegankelijker. De Omnivalentiewet van 1964 opende daarenboven de toegang tot het hoger onderwijs voor alle afgestudeerden van het secundair onderwijs, mits zij slaagden in een maturiteitsproef (tot 1975 dienden leerlingen uit het technisch en kunstonderwijs daartoe weliswaar een staatsexamen af te leggen). De verschillende studierichtingen werden dus formeel als gelijk-

\* Peter VAN PETEGEM is werkzaam binnen de academische lerarenopleiding van de Universiteit Antwerpen, alwaar hij de onderzoeksgroep EduBRON leidt. Kurt DE WIT was en Alexia DENEIRE is werkzaam bij EduBRON, in het kader van de werkzaamheden voor Netwerk C (onderwijsprocessen) van het INES-project (International Indicators of Educational Systems) van de OESO.



waardig aangeduid. Verder werden een aantal materiële belemmeringen inzake de toegang tot het secundair onderwijs weggenomen. In 1954 kwam een studiebeurzenstelsel tot stand dat financieel minder draagkrachtige studenten moest toelaten de school te blijven bijwonen. De kosteloosheid van het leerplichtonderwijs (en voorzieningen voor leerlingen die niet op een redelijke afstand een school van hun keuze vinden) kreeg zijn beslag in het Schoolpact (1958). In combinatie met een gestegen geboortecijfer brachten deze maatregelen de massificatie van het secundair onderwijs met zich mee. Op twintig jaar tijd (1950-1970) verdriedubbelde het aantal leerlingen. Maar de democratisering bleek niet op alle vlakken even succesvol. Kinderen van een lagere sociale herkomst participeerden weliswaar meer dan vroeger aan het secundair onderwijs, maar kozen daarbinnen duidelijk voor de minst gewaardeerde en minst toekomstgerichte richtingen (Vandekerckhove en Huysse, 1976).

Op het einde van de jaren vijftig en in de jaren zestig, een periode van economische groei en maatschappelijke verandering, groeide het geloof in de rol van het onderwijs als hefboom voor sociale verandering. Van daaruit groeide ook de idee dat het noodzakelijk was om de structuur van het secundair onderwijs aan te passen in een meer comprehensieve richting. In het Rijksonderwijs bestonden er vanaf 1957 reeds experimenten in die zin en in 1963 werd de observatie-oriëntatie-cyclus veralgemeend naar alle lagere secundaire cycli van het Rijksonderwijs. Maar ook in het katholieke onderwijsnet gingen stemmen op voor verandering. Bovendien was de comprehensivering van het secundair onderwijs in heel Europa aan de orde. Landen als Groot-Brittannië en Zweden voerden het comprehensief onderwijs reeds in. De Raad van Europa nam in 1968 een resolutie aan waarin de structuur van het comprehensief onderwijs uiteengezet werd en die de basis zou vormen voor vernieuwingen in het secundair onderwijs in Frankrijk, Duitsland, Italië en ook België.

### III. DE INVOERING VAN HET VSO

Het klimaat ten aanzien van comprehensief onderwijs was dus op het einde van de jaren zestig uitermate gunstig. De vaststelling dat de democratisering van het secundair onderwijs niet voltooid was, deed (bij sommigen) de roep om een ander type van secundair onderwijs, dat zou openstaan voor alle leerlingen, dat een zo breed en lang mogelijke basisvorming zou bieden en dat de oriëntering van de leerlingen geleidelijk zou doen verlopen, luider klinken. Dit leidde tot het experiment van het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO), dat officieel werd ingevoerd in de Vlaamse Gemeenschap in 1970 en waarvan de structuren werden vastgelegd in de Wet van 19 juli 1971. Het doel van de invoering van het VSO was duidelijk. De traditionele school werd aangezien als sociaal discriminerend, onaangepast aan de noden van de tijd en ondemocratisch. Het VSO moest deze tekortkomingen opvangen.

In het VSO werd de vroegere indeling in 2 cycli van drie jaar verlaten en vervangen door een structuur van drie graden van twee jaar. In de eerste graad, de observatiegraad, kregen de leerlingen een gemeenschappelijke

basis aangeboden. Het eerste jaar was volledig gemeenschappelijk, maar leerlingen met leertekorten konden (tijdelijk) terecht in een B-structuur. Ook in het tweede jaar waren nog 25 lestijden gemeenschappelijk. In de oriëntatiegraad moesten de leerlingen een keuze maken voor een bepaalde richting, maar was een overstap eventueel nog mogelijk. Vanaf dan werd het VSO bovendien ingedeeld in twee stromen: enerzijds de doorstroming (als voorbereiding op hoger onderwijs), anderzijds de kwalificatie (als voorbereiding op een directe intrede in de maatschappij). In de determinatiegraad ten slotte werd de keuze definitief bevestigd en daalde het aantal gemeenschappelijke uren aanzienlijk. In de kwalificatiestroom konden leerlingen zowel na het einde van de oriëntatiegraad de school verlaten (korte kwalificatie), als na de determinatiegraad (lange kwalificatie). Op elk van deze eindpunten was er de mogelijkheid om een vervolmakings- of specialisatiejaar te volgen.

In deze structuur werd de definitieve studiekeuze zo lang mogelijk uitgesteld, om te voorkomen dat de sociale herkomst van de leerlingen een rol zou spelen bij die keuze. Uitgaande van het feit dat de socio-culturele startpositie van de leerlingen ongelijk is, werden niet alleen de klassen heterogeen samengesteld maar werden ook inhaallessen voorzien voor de achtergestelde leerlingen. Verdere principes van het VSO waren nog het verruimen van de basisvorming (niet alleen kennis bijbrengen maar ook vaardigheden en attitudes); het permanent begeleiden en evalueren van de leerlingen door de leerkracht en het leerkrachtenteam; en het bevorderen van een democratisch schoolklimaat.

Niettegenstaande de nobele doelstellingen, bestond er van in het begin weinig politieke duidelijkheid rond het VSO. De oorspronkelijke intentie was om het VSO te veralgemenen maar er werd geen verplichting ingesteld om het in te voeren. Ook werden de bedoelingen al snel minder duidelijk geformuleerd (iedere onderwijsminister wilde zijn eigen stempel op het VSO drukken). In het Rijksonderwijs werd het VSO dan weer overhaast ingevoerd (1975), zonder consultatie van de leerkrachten, wat heel wat weerstanden uitlokte. Het katholieke net, dat vanaf het begin veel minder VSO-gezind was en de vrijheid behield om al dan niet van structuur te veranderen, verkoos de weg van de 'begeleide geleidelijkheid', maar zo groeide een tweespalt binnen dit net zelf tussen VSO-gezinde scholen en scholen die het traditionele type (sinds 1976 type II genoemd) bleven verdedigen. Zowat de helft van de scholen bleef met type II werken, wat dan weer voor bijkomende problemen zorgde, zoals een dubbel beleid en administratie, onduidelijkheid bij de ouders, en concurrentie op basis van een verschillend structuraanbod. Ten slotte maakten de opeenvolgende wijzigingen van de structuur van het VSO, vooral ten aanzien van het Rijksonderwijs, de bedoelingen van het beleid er niet duidelijker op. De scholen kregen trouwens binnen die structuur de vrijheid om naar eigen inzicht de uren, programma's en methoden vast te leggen.

Naast de beleidsmatige onduidelijkheid was er ook kritiek op de principes en de structuur van het VSO als dusdanig. Een eerste veelgehoorde kritiek was dat het VSO zou leiden tot een niveaudaling (volgens de wet van de geringste weerstand zouden de leerlingen de minst moeilijke richtingen kiezen). Verder zou het VSO

bij de doorstroming en oriëntatie de technische opties te weinig waarderen. Op macrovlak was er de kritiek dat de structuur van het VSO te complex was en bovendien bleek de wetgeving onaangepast aan een dergelijke structuur. Vanuit het type II wees men ook op de ongelijke verdeling van middelen (het VSO kreeg veel pedagogische werkmiddelen ter beschikking).

Dit laatste punt speelde ook weer mee op het politieke vlak. Zoals gezegd werd het VSO ingevoerd in een periode van economische expansie en vertrouwen in het onderwijs. Het kreeg echter zijn definitieve vorm in een tijd van crisis. Vanaf de regering Martens V (1981-1985) werd besparing het ordewoord, ook in het onderwijs. Het VSO werd in deze optiek als te duur beschouwd, wat een veralgemening ervan onmogelijk maakte. Er volgden maatregelen die de kern van het VSO aantastten: verminderingen van het aantal inhaallessen voor de leerlingen, van de uren voor klassenraden, van de pedagogische omkadering; bovendien ook verstrenging van de normen voor het oprichten van opties en onderdrukking van het splitsen van klassen. In feite was de vernieuwing hiermee stopgezet.

#### IV. DE EENHEIDSSTRUCTUUR

Vanaf het schooljaar 1989-1990 werd in Vlaanderen het Algemeen Kader voor het Secundair Onderwijs, beter gekend als de eenheidsstructuur, ingevoerd (Besluit van de Vlaamse Executieve van 5 april 1989; Decreet betreffende het onderwijs van 31 juli 1990). Dit betekende concreet dat vanaf 1 september 1989 alle Vlaamse scholen en netten progressief éénzelfde, nieuwe organisatievorm aannamen, vertrekkend van het eerste jaar secundair onderwijs. De eerder competitief naast elkaar bestaande types I en II werden zo jaar na jaar afgebouwd. De voornaamste redenen voor de invoering van een eenheidsstructuur in het secundair onderwijs moeten echter niet gezocht worden in de vaststelling dat het VSO niet al zijn democratische doelstellingen kon waarmaken. Het waren andere problemen die de beleidsvoerders ertoe brachten een nieuwe algemene structuur voor alle scholen van alle netten uit te werken, zoals de verwijten vanuit het katholieke net ten aanzien van het overheidsbeleid, het negatieve imago van het Rijksonderwijs (vanaf 1989 Gemeenschapsonderwijs genoemd) en de hoge kostprijs van het VSO. De eenheidsstructuur was in feite een compromis, waardoor het kon worden ingevoerd in zowel het Gemeenschapsonderwijs, als het gesubsidieerd officieel onderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs; in zowel scholen van het traditionele type als VSO-scholen (met uitzondering van het buitengewoon secundair onderwijs en het aanvullend secundair beroepsonderwijs, nu de 4<sup>e</sup> graad BSO). Het bevorderen van kansgelijkheid was met andere woorden slechts in tweede orde, na het vinden van een voor alle partijen aanvaardbaar compromis, een doelstelling van de invoering van de eenheidsstructuur. Weliswaar werden een aantal elementen van de comprehensieve structuur van het VSO behouden. Maar aangezien de eenheidsstructuur de twee types diende te verzoenen, is de comprehensiviteit ten opzichte van het VSO afgezwakt en zijn ook kenmerken van het traditionele onderwijs behouden in de nieuwe

structuur. Daarenboven konden/kunnen scholen in de praktijk nog steeds hun onderwijsstructuur zodanig organiseren dat ze hun oude structuur benaderen.

De Vlaamse Executieve keurde op 5 april 1989 het besluit goed betreffende de organisatie van het secundair onderwijs. Dit besluit werd geïntegreerd in het Decreet van 31 juli 1990 betreffende het onderwijs. Het valt op dat de hervorming in 1989 werd gelanceerd door de Minister van Onderwijs, terwijl de formele goedkeuring van het decreet in feite volgde nadat de reële hervorming in de scholen zelf al van start was gegaan. Pas na lange politieke discussie heeft men beslist om deze hervorming bij decreet te bekrachtigen in 1990.

De eenheidsstructuur is opgebouwd uit drie graden van twee leerjaren en – vanaf de tweede graad – vier onderwijsvormen. Daarbinnen wordt de definitieve studiekeuze zo lang mogelijk uitgesteld. In de eerste graad gaat de meeste aandacht dan ook naar de basisvorming, dat wil zeggen het aanreiken van zoveel mogelijk verschillende vakken aan de leerlingen. In het eerste jaar wordt bovendien onderscheid gemaakt tussen de A-klas en de B-klas. Het eerste leerjaar B is bedoeld voor leerlingen met leerachterstand. Zij kunnen daarna doorstromen naar het beroepsvoorbereidend leerjaar, maar ook naar het eerste leerjaar A. Het eerste leerjaar B vervult dan een brugfunctie naar het eerste leerjaar A.

Vanaf de tweede graad wordt een onderscheid gemaakt tussen vier onderwijsvormen: algemeen, technisch, kunst- en beroepssecundair onderwijs. De leerlingen kiezen dan voor een bepaalde studierichting. Deze studierichtingen zijn al naargelang de onderwijsvorm meer op theoretische vorming (ASO en deels TSO en KSO) dan wel op het leren van een beroep gericht (BSO en deels TSO en KSO). In de derde graad worden de studierichtingen verdergezet en nog aangevuld met enkele nieuwe richtingen. Ten slotte is er nog een aanvulling op de derde graad mogelijk (een zevende jaar). BSO-afgestudeerden kunnen echter ook een bijkomend jaar volgen om het diploma secundair onderwijs te halen, zodat ook zij kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs. In dit bijkomend jaar staat een meer algemene vorming centraal.

Naast het uitstellen van de definitieve studiekeuze en het aanbieden van een algemene basisvorming (vakken als lichamelijke opvoeding en godsdienst/zedenleer zijn verplicht voor alle leerlingen) zijn ook de heterogene samenstelling van de groepen naar sociale herkomst, de (in principe) leerlinggerichte werking (d.w.z. aangepast aan de specifieke capaciteiten van de leerling) en evaluatie op een ruime basis comprehensieve elementen in de eenheidsstructuur.

Maar de eenheidsstructuur heeft ook een aantal elementen uit de traditionele structuur behouden. Vanaf de tweede graad is er een duidelijke splitsing tussen de onderwijsvormen. Overgangen zijn vanaf dan moeilijk, althans tegen de stroom van de zogenaamde 'waterval' (van ASO naar TSO naar BSO) in. Zittenblijven is onder meer daarvan een gevolg. Maar in feite is er reeds vanaf het eerste leerjaar een scheiding, namelijk tussen de A- en de B-structuur. Eenmaal in de B-structuur terechtgekomen, is de meest gevolgde weg het BSO. Bovendien kunnen scholen zoals gezegd nog steeds hun onderwijs-

structuur zodanig uitwerken dat deze de traditionele structuur van het eerste leerjaar benadert.

## V. ONDERZOEK WIJST OP BLIJVENDE ONGELIJKHEID

Gegeven de politieke onduidelijkheden over het VSO en de weerstanden ertegen in het veld, is het eigenlijk niet verwonderlijk dat de evaluatie van het VSO steeds een moeilijke zaak is geweest. Niet alleen gebeurde er niet veel onderzoek, vaak werd dit bovendien politiek gebruikt om het VSO te steunen dan wel aan te vallen. Niettemin is uit het (schaarse en meestal indirecte) onderzoek wel duidelijk dat het oordeel over het VSO in termen van kansgelijkheid niet onverdeeld positief kan zijn, niettegenstaande dit duidelijk een van de hoofddoelen van het VSO was. Een overzicht van evaluaties uit 1982 (Dewaele, 1982) komt tot het besluit dat zich bij de implementatie van de principes van het VSO in de praktijk een aantal problemen stelden. Vooral het weinig vernieuwende gedrag van de leerkrachten en de snel opeenvolgende veranderingen kregen kritiek. Het bleek evenwel dat scholen die de VSO-principes het best realiseerden, ook de beste resultaten boekten wat het neutraliseren van de sociale herkomst betreft. Niettemin kon het herkomsteffect slechts in zeer geringe mate geneutraliseerd worden. Later onderzoek kwam tot bevindingen die het blijvende effect van de sociaal-economische status bevestigden. Een grootschalig onderzoek naar het doorstromen van leerlingen secundair onderwijs naar het hoger onderwijs (Stinissen, 1986) stelde vast dat naarmate het beroepsniveau van de vader van de abiturient daalde, de doorstroming naar het universitair onderwijs sterk verminderde (van 50 % in de twee hoogste niveaus tot 12 % in het laagste niveau). Ten aanzien van het hogeschoolonderwijs (vooral dat van één cyclus) vertoonde de doorstroming een gelijklopend, maar minder uitgesproken patroon. Omgekeerd bleek het aantal afgestudeerden secundair onderwijs dat helemaal niet begon aan hoger onderwijs, te verhogen als het beroepsniveau van de vader daalde (van respectievelijk 4 % tot 26 %).

In het secundair onderwijs zelf speelde de sociaal-economische status van de leerlingen op verschillende vlakken een differentiërende rol. Of VSO-scholen het daarbij beter deden dan traditionele scholen, was niet duidelijk. Brutsaert (1986) kwam bijvoorbeeld tot de conclusie dat in het VSO de sociale herkomst geen rol meer speelde bij het bepalen van het gevolgde curriculum en positieve gevolgen had voor bepaalde opvattingen van de leerlingen, onder meer inzake zelfwerkzaamheid en studieaspiraties. Deleeck en Storms (1989) daarentegen stelden vast dat de deelname van arbeiders- en bediendenkinderen aan het secundair onderwijs tot voor de verlenging van de leerplicht in 1983 lager was dan van hogere categorieën. Vertraagde leerlingen behoorden meer tot de lagere sociale klassen. Wat studiekeuze betreft, waren de hoogste socio-professionele categorieën veel meer vertegenwoordigd in het algemeen vormend onderwijs, ongeacht hun intelligentie (en zelfs ondanks hun soms lagere intelligentie).

Over de periode vanaf de invoering van de eenheidsstructuur zijn reeds meer gegevens beschikbaar. Daarbij

mogen we niet vergeten dat in 1983 de leerplicht verlengd werd van 14 tot (deeltijds) 18 jaar, zodat een ongelijkheid in deelname aan het secundair onderwijs zich in principe niet meer kan voordoen. Tevens dienen we voor ogen te houden dat het bevorderen van kansgelijkheid, zoals eerder vermeld, niet een van de prioritaire doelstellingen was bij de invoering van de eenheidsstructuur. Dit neemt echter niet weg dat het een gematigd comprehensieve structuur is, die in principe iedereen gelijke kansen moet garanderen. Maar wordt dit bereikt?

Een studie van het HIVA (Vandeveld e.a., 1996), gebaseerd op longitudinale databankgegevens van het Centrum voor Sociaal Beleid (CSB) en van het LOSO-project, vond duidelijke verschillen naar sociale herkomst tussen leerlingen uit het ASO, het TSO en het BSO. De studiekeuze in het eerste en tweede leerjaar bleek sterk beïnvloed te worden door de kenmerken IQ en opleidings- en beroepsniveau van de ouders. De ASO-, TSO- en BSO-leerlingen hadden bovendien een verschillend profiel wat betreft hun schoolverleden, hun onderwijsoriëntatie en een aantal inkomens-, culturele en sociale kenmerken van de ouders (bijvoorbeeld het bezit van onroerende goederen, participeren in verenigingen, ...). TSO-leerlingen namen daarbij veelal een middenpositie in tussen ASO- en BSO-leerlingen. In tabel 1 wordt dit geïllustreerd aan de hand van het opleidingsniveau van de ouders en de onderwijsvorm die hun kinderen volgen. Vooral wanneer we kijken naar het opleidingsniveau van het gezinshoofd, zien we duidelijk dat disproportioneel veel leerlingen die ASO volgen een ouder hebben die hoger onderwijs heeft gevolgd: 41,3%, terwijl slechts 5,6% een gezinshoofd heeft dat ten hoogste lager onderwijs heeft genoten. Omgekeerd vinden we opvallend veel leerlingen die BSO volgen van wie de ouders ten hoogste een diploma lager onderwijs hebben. Binnen het TSO zien we dat de leerlingen vooral afkomstig zijn uit gezinnen waar ook het gezinshoofd TSO heeft gevolgd.

In dezelfde studie werd vastgesteld dat de brugfunctie van het leerjaar B naar het leerjaar A slechts voor een beperkte groep gerealiseerd wordt. Ook overgangen in hogere jaren zijn veeleer uitzonderlijk. Omgekeerd rekruteert het TSO in belangrijke mate uit het ASO, en het BSO zowel uit het ASO als uit het TSO. De keuze om al dan niet algemeen vormend onderwijs te volgen in het tweede leerjaar blijkt preoriënterend bij de overgang naar de tweede graad. Zittenblijven, veranderen van richting en uitstromen komen relatief meer voor in het TSO.

Gelijkaardig aan de verschillen in socio-economische status en niet los daarvan te zien, stellen we een ongelijke deelname vast van leerlingen met een vreemde nationaliteit aan de verschillende onderwijsvormen in het secundair onderwijs. Zij bevinden zich disproportioneel veel in het TSO en vooral het BSO en hebben bovendien een grote kans op vertraging. Tabel 2 illustreert dit aan de hand van enkele gegevens uit het Longitudinaal Onderzoek Secundair Onderwijs (LOSO), dat de schoolloopbaan van 6.400 leerlingen in het secundair onderwijs gedurende (minstens) zes jaar opvolgde. De tabel geeft de eindposities in het voltijds secundair onderwijs weer van de groep allochtone leerlingen in het onderzoek die thuis (eventueel onder meer) Turks spreekt en de groep die thuis (eventueel onder meer) Marokkaans spreekt. De

Tabel 1: gevolgd opleidingsniveau van de moeder en de vader vergeleken met de opleidingsvorm van hun kinderen, CSB-bestand, 1992 (in %)

	ASO	TSO	BSO
<b>Opleidingsniveau gezinshoofd</b>			
Hoger onderwijs	41,3	19,7	11,2
Algemeen secundair onderwijs	23,8	12,7	10,3
Technisch secundair onderwijs	18,0	35,7	23,0
Beroepssecundair onderwijs	9,0	10,8	10,8
Lager onderwijs	5,6	17,2	32,2
<b>Opleidingsniveau partner</b>			
Hoger onderwijs	29,4	17,9	8,3
Algemeen secundair onderwijs	26,3	15,2	11,1
Technisch secundair onderwijs	17,5	16,5	15,1
Beroepssecundair onderwijs	12,1	22,0	22,2
Lager onderwijs	9,6	24,8	38,9

Bron: Vandevelde, e.a., 1996: 111.

eindpositie verwijst naar de positie die bereikt was in het zevende jaar vanaf de start in het secundair onderwijs. Er worden vier verschillende categorieën onderscheiden op basis van de bereikte eindpositie. De normaalvorderende leerlingen zijn degenen die zonder vertraging het zesde leerjaar van het secundair onderwijs succesvol afwerken ('Normaalvorderend'). Er zijn ook leerlingen die dit met één jaar vertraging doen ('1 j vertraging'). Verder zijn er leerlingen die de betreffende onderwijsvorm nog volgen en dus in de toekomst succesvol kunnen afwerken, zij het met minstens twee jaar vertraging ('Toekomst?'). 'Geen succes' ten slotte duidt op leerlingen die het voltijds onderwijs zonder succes verlaten hebben.

Uit deze tabel blijkt dat allochtonen slechts uitzonderlijk in het ASO eindigen. De grote meerderheid eindigt in het beroepssecundair onderwijs: dit geldt voor meer dan driekwart van de leerlingen die Marokkaans spreken, en voor meer dan tweederde van de leerlingen die Turks spreken. Een kwart van de leerlingen die Marokkaans spreken en meer dan eenderde van de leerlingen die Turks spreken, verlaten het voltijds onderwijs zelfs zonder getuigschrift van het zesde leerjaar.

Aan de andere kant bleek uit dit onderzoek echter ook dat de allochtonen het relatief goed doen in het secundair onderwijs, wanneer men ze vergelijkt met leerlingen die thuis exclusief Nederlands spreken, maar die voor het overige vergelijkbaar zijn met betrekking tot

andere variabelen ('onderwijsniveau van vader en moeder', 'score op intelligentietest', 'aanvangsproeven Wiskunde en Nederlands' en 'aanvangsleeftijd').

Om de allochtonen te vergelijken met enigszins vergelijkbare autochtonen, hebben Van Damme e.a. (2001) zich in tabel 3 beperkt tot de groepen van wie beide ouders maximaal lager onderwijs genoten, of althans in het secundair onderwijs geen getuigschrift behaalden. Meer in het bijzonder hebben ze een subgroep die thuis exclusief Nederlands (of een variant ervan) spreekt (N = 362) vergeleken met een subgroep die thuis exclusief hetzij Turks hetzij Marokkaans spreekt (N = 311).

Uit tabel 3 blijkt dat de autochtonen in sterkere mate doorstromen naar het algemeen en het technisch secundair onderwijs, en ook minder vertraging oplopen in het secundair onderwijs. De schoolloopbanen van de allochtonen zijn met andere woorden minder gunstig dan die van de autochtonen. Van Damme e.a. (2001) merken wel op dat gelijkstelling van twee groepen op één punt niet tot volledig gelijke groepen leidt. Bovendien is er zelfs op dat ene punt sprake van verschil; een aantal vaders en veel moeders van de allochtonen hebben namelijk geen getuigschrift basisonderwijs, terwijl dit bij de autochtonen hoogst uitzonderlijk is. Tot slot, in deze tabel hebben we de migrantenkinderen vergeleken met een groep socio-economisch zwakkeren, waarbij bleek dat de allochtonen nog slechter af waren dan de laatste

Tabel 2: procentuele verdeling over de eindposities van subgroepen allochtonen

Voertaal		ASO	TSO	BSO	TOTAAL
Marokkaans (N = 53)	Normaalvorderend	1.9	7.5	32.1	41.5
	1 j vertraging	3.8	3.8	9.4	17.0
	Toekomst?		3.8	13.2	17.0
	Geen succes		1.9	22.6	24.5
	Totaal	5.7	17.0	77.4	100.0
Turks (N = 420)	Normaalvorderend	5.5	7.1	22.9	35.5
	1 j vertraging	4.0	6.0	11.4	21.4
	Toekomst?	1.0	4.5	3.3	8.8
	Geen succes	0.7	2.6	31.0	34.3
	Totaal	11.2	20.2	68.6	100.0

Bron: Van Damme, e.a., 2001: 70.

Tabel 3: procentuele verdeling over de eindposities van subgroepen autochtonen en allochtonen van wie beide ouders maximaal een getuigschrift lager onderwijs behaalden

Voertaal		ASO	TSO	BSO	TOTAAL
Exclusief Nederlands	Normaalvorderend	13.5	12.7	24.9	51.1
	Ij vertraging	2.2	4.4	9.9	16.6
	Toekomst?	0.6	2.8	3.3	6.6
	Geen succes	0.0	6.4	19.3	25.7
	Totaal	16.3	26.2	57.5	100.0
Exclusief Turks of Marokkaans	Normaalvorderend	4.5	8.0	26.4	38.9
	Ij vertraging	3.2	4.8	9.6	17.7
	Toekomst?	0.6	4.8	3.9	9.3
	Geen succes	0.0	2.6	31.5	34.1
	Totaal	8.4	20.3	71.4	100.0

Bron: Van Damme, e.a., 2001: 70.

groep. Zoals reeds opgemerkt, zijn achterstand naar socio-economische status en naar nationaliteit niet los te zien van elkaar.

Ten aanzien van dergelijke bevindingen past overigens ook nog een meer algemene kanttekening; meer bepaald het feit dat de leerlingen niet als onbeschreven blad aan het secundair onderwijs beginnen. Patronen van achterstand en achterstelling zijn ook reeds zichtbaar in het lager onderwijs, en beginnen eigenlijk reeds op het niveau van de kleuterschool. Leerlingen met een vreemde nationaliteit lopen er meer vertraging op dan leerlin-

gen met de Belgische nationaliteit en ze halen gemiddeld ook slechtere resultaten. Tot op zekere hoogte geldt hetzelfde naargelang de sociale klasse van de leerlingen.

De resultaten van de Third International Mathematics and Science Study (TIMSS), een internationaal vergelijkend onderzoek uit 1995, geven hier een goede indicatie van. In tabel 4 geven we als voorbeeld de resultaten voor wiskunde van leerlingen in de eerste graad van het secundair onderwijs. We zien een duidelijk verschil al naar gelang het opleidingsniveau van de vader. Leerlingen van wie de vader slechts het lager onderwijs voltooid

Tabel 4: TIMSS-resultaten voor wiskunde in Vlaanderen, de Verenigde Staten, Nederland en Zweden naargelang de taalsituatie, het opleidingsniveau van de vader en de migrantenstatus van de leerlingen<sup>1</sup>

	Vlaanderen		Verenigde Staten		Nederland		Zweden	
	gemiddeld	signif.	gemiddeld	signif.	gemiddeld	signif.	gemiddeld	signif.
<b>Algemeen gemiddelde</b>	574,77		480,93		536,09		513,55	
<b>Taalsituatie:</b> frequentie waarmee leerling taal van het land spreekt		0,010		0,000		0,007		0,000
altijd	578,01		522,65		539,83		522,26	
soms	564,26		481,28		505,59		470,92	
nooit	575,64		514,93		552,57		482,23	
<b>Opleidingsniveau vader</b>		0,000		0,000		0,003		0,000
basisonderwijs	550,66		484,61		494,32		nvt <sup>2</sup>	
secundair	572,54		511,52		532,45		516,98	
beroeps	nvt <sup>2</sup>		512,17		557,44		nvt <sup>2</sup>	
universiteit	599,66		534,60		563,10		542,60	
onbekend	559,37		514,05		524,65		517,58	
<b>Migrantenstatus:</b> al dan niet in het betrokken land geboren		0,009		0,055 <sup>3</sup>		0,003		0,000
ja	575,42		483,22		538,51		517,47	
nee	561,44		464,29		500,31		470,10	

Bron: TIMSS-databank; berekeningen door Sven De Maeyer (Universiteit Antwerpen, EduBRON)

<sup>1</sup> de testresultaten zijn weergegeven op een schaal met een gemiddelde van 500 en een standaarddeviatie van 100

<sup>2</sup> niet van toepassing

<sup>3</sup> dit verschil is statistisch niet significant

heeft, scoren gemiddeld 49 punten minder dan leerlingen wiens vader universitair geschoold is (551 tegenover 600). Leerlingen van vreemde nationaliteit hebben gemiddeld een achterstand ten opzichte van Vlaamse kinderen van 14 punten (561 tegenover 575). Ten gunste van het Vlaamse wiskundeonderwijs pleit wel dat alle groepen in Vlaanderen beter scoren dan het internationaal gemiddelde van 513.

We durven concluderen dat de resultaten van het comprehensief onderwijs inzake het wegwerken van sociaal-economische ongelijkheid niet onverdeeld positief zijn. Ten aanzien van het traditioneel onderwijs werd reeds vroeg vastgesteld, ook internationaal (zie b.v. Husén, 1974), dat het comprehensief onderwijs erin slaagde meer kansen te bieden aan kinderen van een lagere sociaal-economische achtergrond. De hervormingen hebben echter niet kunnen verhinderen dat bepaalde ongelijkheden over de jaren heen zijn blijven bestaan (differentiële deelname aan de onderwijsvormen, schoolse vertraging, ...). De invoering van (gematigd) comprehensief onderwijs heeft niet kunnen voorkomen dat de bestaande ongelijkheden bij het begin van het secundair onderwijs versterkt worden doorheen het secundair onderwijs. De keuze die de leerlingen moeten maken bij de aanvang van het secundair onderwijs bepaalt immers nog steeds in grote mate de verdere schoolcarrière en de latere beroeps carrière. Het belang hiervan kan niet onderschat worden. In de International Adult Literacy Study (IALS) wordt het belang van onderwijs als volgt verwoord: "Het leereffect door ervaring dat zichtbaar was in de hoogste niveaus is totaal afwezig voor de laagstgeletterden. Met andere woorden, heeft men de elementaire functionele taalvaardigheden niet verworven op het einde van de leerplicht, dan verwerft men die ook later niet meer. Er is, voor de ganse bevolking [dat wil zeggen gemiddeld genomen, n.v.d.a.], van dan af enkel nog sprake van afleren en niet meer van bijleren" (Van Damme e.a., 1997:86).

## VI. OP ZOEK NAAR EEN VERKLARING

Als we de situatie in het secundair onderwijs bekijken, zien we dat sociale ongelijkheden in het onderwijs blijven bestaan en dat ondanks jarenlang – zelfs decennialang – beleid gericht op gelijke kansen. De tendens tot selectie en scheiding van leerlingen blijft sterk en blijft bepaald door factoren waarvan vrij algemeen wordt aangenomen dat ze geen rol zouden mogen spelen, met name sociale-achtergrondfactoren. Eerder werd reeds gewezen op verklaringen die te maken hebben met de aard van het beleid zelf, zoals de veelheid aan doelen, onduidelijkheden en compromisvorming. Maar het is al te makkelijk om de 'schuld' alleen maar bij een falend beleid te leggen. De sociale doelmatigheid van andere maatregelen, zoals het studietoelagestelsel, blijkt immers wel hoog te zijn (Tan, 1998:16). Misschien heeft het beleid wel positieve effecten, maar zien we ze niet of niet duidelijk omdat andere factoren een grotere invloed uitoefenen.

Om een verklaring te vinden voor de hardnekkigheid van dit fenomeen moeten we ruimer kijken en de sociale

en culturele bepaaldheid van het gezin en van het onderwijs in acht nemen.

Kinderen verwerven in hun gezin wat Bourdieu noemt sociaal en cultureel kapitaal. De notie sociaal en cultureel kapitaal houdt in dat men van de ouders bepaalde waarden, houdingen en gebruiken leert. Zij verschaffen een zekere kennis van de cultuur. Ze geven een bepaalde houding tegenover cultuur mee. Kinderen leren van hen een bepaalde taal. Ze leren sociale vaardigheden en sociale contacten leggen. Dit sociaal en cultureel kapitaal verschilt van gezin tot gezin, maar het wordt bepaald door de klasse waartoe het gezin behoort, aldus Bourdieu. Het zijn echter niet die verschillen op zich die een probleem vormen, maar het feit dat ook het onderwijs sociaal en cultureel bepaald is. Wat verwacht wordt op school, de waarden en gebruiken van de school, in feite alles wat er gebeurt op school, weerspiegelt vooral de waarden en gebruiken van de midden- en hogere klassen of strata van de samenleving. Jongeren uit deze strata functioneren beter en hun welbevinden is hoger dan dit van de andere jongeren. Leerlingen met een hoog sociaal en cultureel kapitaal hebben meer kans om een 'goede leerling' te zijn, ongeacht hun intelligentie. Dit betekent niet noodzakelijk dat ze objectief goed of beter scoren (al zal dit vaak zo zijn omdat ze het geschikte kapitaal hebben), maar betekent vooral dat ze beantwoorden aan de verwachtingen van de leerkracht.

Kinderen uit de lagere strata van de samenleving dienen als het ware eerst een acculturatieproces te ondergaan, ze moeten gewoon worden aan de cultuur van de school. Ze zullen met een grotere waarschijnlijkheid lagere resultaten behalen en meer achterstand oplopen. Overgangen zijn aanvankelijk nog mogelijk, omdat kinderen/leerlingen ook een beroep kunnen doen op het sociaal en cultureel kapitaal dat in hun omgeving (familie, vrienden, buurt, ...) aanwezig is. Toch zullen zij meer terecht komen in het technisch en nog meer het beroeps onderwijs. Het is natuurlijk niet onmogelijk dat iemand met 'ongeschikt' sociaal en cultureel kapitaal aan het ASO begint, maar dan zal die sneller ten prooi vallen aan de waterval. Die leerling zal immers minder voldoen aan de verwachtingen die het onderwijs stelt – en dat dus ongeacht de intelligentie van de leerlingen. De notie 'intelligentie' is trouwens zelf ook sociaal bepaald. Uit een recent onderzoek van het HIVA bleek dat bij 12-jarigen de verschillen in scores op intelligentietests voor maar liefst 71% louter een effect zijn van de sociale achtergrond (Nicaise, 2001).

De school bevestigt dus de klasse en bepaalt zo mee de schoolprestaties. Vooral de keuze van een secundaire onderwijsrichting is daarbij van doorslaggevend belang. Daar wordt immers de differentiëring in de onderwijscurricula ingezet (ASO-TSO-BSO-KSO). Deze opdeling reflecteert overigens ook een verschil in culturele en sociale kenmerken. Ouders zullen hun kinderen sturen naar richtingen waarmee ze vertrouwd zijn, met andere woorden richtingen waarmee de sociale en culturele afstand niet te groot is. Hiermee worden de grote lijnen voor de latere kansen en mogelijkheden aangegeven: wie daarbij in een technische richting belandt, ziet de waaier van mogelijkheden voor het hoger onderwijs reeds sterk uitgedund, lang voor zij/hij effectief een dergelijke keuze moet maken.

## VII. WEGEN NAAR VERANDERING

Uitgaande van het principe dat ongelijkheden naargelang intelligentie en vaardigheden gerechtvaardigd zijn, is het behoud van verschillende niveaus van onderwijs (bijvoorbeeld meer theoretisch georiënteerde en meer praktisch georiënteerde richtingen) aanvaardbaar. Maar dan zou de sociale achtergrond van leerlingen geen rol mogen spelen. Een maatschappelijke bezinning over wat uiteindelijk de doelstellingen van het onderwijs moeten zijn, moet dan ook gevoerd worden. Maar overduidelijk is dat ongelijkheid in het onderwijs geen gemakkelijk vast te pinnen probleem is. Hoewel de grote scheiding manifest is bij de opsplitsing ASO-TSO-BSO-KSO, spelen de processen die tot ongelijkheid leiden al vroeger. Een beleid dat zich richt op kansengelijkheid dient een ruime en geïntegreerde aanpak in te houden, niet alleen binnen het onderwijs maar ook daarbuiten. De problemen van de kinderen in de school zijn immers ook het gevolg van wat ze van hun ouders, familie, buurt, ... meekrijgen en situeren zich ook niet alleen in het onderwijs. Kansarmoede doet zich voor als een samenloop van factoren (relationele problemen in het gezin, gebrek aan schoolse vorming van de ouders, onoverkomelijke financiële moeilijkheden, gezondheidsproblemen,...), dus zouden in het ideale geval al die factoren aangepakt moeten worden (en dat kan reeds beginnen in de vorm van voorschoolse stimuleringsprogramma's).

Ook binnen het onderwijs moet de aandacht ruim gericht worden. Dat kan bijvoorbeeld door te werken over alle onderwijsniveaus heen in plaats van binnen elk onderwijsniveau afzonderlijk. Op die manier zou de continuïteit van bepaalde maatregelen (zoals een leerlingvolgsysteem) en resultaten m.b.t. de onderwijsloopbaan van leerlingen sterker gewaarborgd kunnen worden. Daartoe is ook de integratie van de beleidsmaatregelen en -projecten (die trouwens door het huidige beleid aangekondigd werd, maar dat gebeurde een tiental jaar geleden ook al eens) belangrijk.

Niet enkel het beleid, maar ook de leerkrachten moeten zich bewust zijn van deze problematiek. De lerarenopleiding enerzijds en vorming en nascholing anderzijds kunnen hier een rol spelen. Leerkrachten moeten zich bewust worden van de cultuur die in hun organisatie leeft en van hun eigen theoretisch en ideologisch referentiekader, de manier waarop ze zich gedragen, hun taalgebruik, enz. Vaak gaan zij immers uit van het beeld van 'de goede leerling', waarmee zij een bepaalde sociale waardering uitdrukken. De eindtermen zouden in deze optiek als nieuwe uitnodiging gezien kunnen worden om aan leerlingen die achterstand hebben meer tijd en middelen te besteden (differentiatie), zodanig dat zij de meer begunstigde leerlingen kunnen bijbenen. Anders bevoordeelt de school immers zij die reeds een (culturele en sociale) voorsprong hebben.

Deze bewustere aanpak moet ondersteund worden met een voldoende, permanente maar niettemin selectieve financiering. Beleid betekent in deze niet enkel 'meer van hetzelfde' (meer middelen voor bestaande praktijken), maar zou ook wat scholen doen met de bestaande middelen, moeten veranderen; of waar er verandering is, dit ondersteunen (denk aan de 'brede' school; inclusief onderwijs; intercultureel onderwijs; zorgverbreding). In

ieder geval dient de financiering onterechte uitsluitingen wegens budgettaire beperkingen te voorkomen.

Een voldoende hoog en permanent budget voor het sociale-gelijkheidsbeleid is daarom noodzakelijk. Ten aanzien van de scholen valt voorwaardelijkheid te verdedigen: scholen moeten aantonen dat ze iets aan het probleem willen doen en dat de middelen ook effectief hiervoor worden gebruikt. Het is wenselijk uit te gaan van een permanent budget dat beschikbaar is om te verdelen over de scholen, maar op basis van voorwaardelijke financiering van de scholen (b.v. scholen die een goed project lopen hebben nagenoeg automatisch verlenging toestaan, of projecten voor b.v. telkens vijf jaar goedkeuren). Dat vereist dan weer goede indicatoren, want achterhaalde indicatoren kunnen leiden tot onterechte uitsluitingen.

Op dit moment zijn veel resultaten van het beleid echter weinig kwantificeerbaar. Een werkzame en up-to-date definiëring van 'onderwijskansarme kinderen' is dus nodig, terwijl ook een brede en permanente evaluatie en opvolging van alle beleidsmaatregelen en projecten wat het kansenbeleid in het onderwijs betreft, wenselijk is.

## VIII. CONCLUSIE: MYTHE OF REALITEIT?

De comprehensivering van het secundair onderwijs had als expliciet doel sociale ongelijkheden in en door het onderwijs weg te werken. Ze werd in Vlaanderen echter slechts beperkt ingevoerd. Het VSO was verplicht in het Rijksonderwijs, maar het veel grotere vrije net voerde het maar gedeeltelijk en geleidelijk in. De eenheidsstructuur op zijn beurt is wel verplicht voor alle netten, maar is dan weer beperkt comprehensief uit zijn aard zelf. Een evaluatie van het beleid inzake comprehensivering is geen gemakkelijke zaak. Het beschikbare onderzoek laat echter zien dat sociale ongelijkheid in het onderwijs ondanks deze maatregelen blijft bestaan. Dat ongelijkheden kunnen weggewerkt worden via onderwijsbeleid, lijkt dus een mythe. Maar we moeten ook erkennen dat overheidsbeleid op zich slechts een element is in een ruimer maatschappelijk geheel. En in die maatschappij is selectie en scheiding een blijvend proces.

We 'geloven' daarentegen wel dat beleidsmakers de opdracht hebben de maatschappij te sturen en dat zij dit ook reëel kunnen doen. Men moet zich maar inbeelden hoe het onderwijs er zou uitzien als geen enkele van de hiervoor besproken maatregelen ooit genomen zou zijn. Hoewel het beleid kritisch bekeken moet worden, is het dus zeker niet de enige boeman. In feite is de blijvende ongelijkheid of beter het streven naar gelijkheid, een opdracht voor iedereen, niet alleen het beleid (op diverse gebieden, zoals onderwijs, economie, welzijn, ...) maar ook voor iedereen in het veld die begaan is met gelijke kansen voor iedereen.

## REFERENTIES

BRUTSAERT, H. (1986) *Gelijke kansen en leerlinggerichtheid in het secundair onderwijs*. Leuven/Amersfoort: ACCO.

- DELEECK, H. en STORMS, B. (1989) "Blijvende ongelijkheden in het onderwijs: tien jaar later" in *Gids op Maatschappelijk Gebied*, 80 (12): 1119-1138.
- DEWAELE, A. (1982) *De onderwijssituatie van de verschillende sociale groepen in Vlaanderen. Een literatuurstudie met bijzondere aandacht voor de arbeidersgroep*. Leuven: HIVA.
- DE WIT, K. en VAN PETEGEM, P. (2000) *Gelijke kansen in het Vlaamse onderwijs. Het beleid inzake kansengelijkheid*. Leuven: Garant.
- HUSÉN, T. (1974) *Talent, equality and meritocracy*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- JENNES, A. (1997) *Analyse van de beroepsopleiding in Vlaanderen. Implementatie en impact van het Europese Leonardo-da-Vinci-programma op Vlaams niveau*. Leuven: HIVA.
- NICAISE, I. (2001) *Democratisering van het onderwijs: opnieuw ontwaken uit een al te mooie wensdroom? Achterstevoren*. Onderwijs en sociale achterstelling. Studiedag HIVA 19 april 2001, Brussel.
- STINISSEN, J. (red.) (1986) *De overgang van secundair naar hoger onderwijs. Een follow-up van 6.000 abiturienten*. Leuven/Amersfoort: ACCO.
- TAN, B. (1998) *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*. Antwerpen: CSB.
- VAN DAMME, D., VAN DE POELE, L. en VERHASSELT, E. (1997) *Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- VAN DAMME, J. e.a. (2001) *Succesvol middelbaar onderwijs? Een antwoord van het LOSO-project*. Leuven/Leusden: ACCO.
- VANDEKERCKHOVE, L. en HUYSE, L. (1976) *In de buitenbaan*. Antwerpen/Amsterdam: Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij.
- VAN DE VELDE, V., VAN BRUSSELEN, B. en DOUTERLUNGNE, M. (1996) *Gezin en school. Een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs*. Leuven: HIVA.



# WATERVAL EN ACHTERSTELLING: WAT IS OORZAAK OF GEVOLG?

*Paul Mahieu\**

## I. INLEIDING

Op 18 april 2000 blokletterde de krant *De Morgen* op zijn voorpagina: “Armoede heeft schrijnend effect in het onderwijs”. De titel legde een oorzakelijk verband tussen sociale achterstelling en onderwijskansen. Maar even verder draaide de geïnterviewde Ides Nicaise (HIVA) de oorzakelijke relatie om als hij de opdeling in een technisch, beroeps- en algemeen secundair onderwijs onomwonden een klassensysteem noemde.

Deze bijdrage gaat over de wederzijdse relatie. Achtereenvolgens kaderen wij de problematiek, brengen wij een aantal cijfers bijeen en komen wij tot een conclusie. Daarbij besteden wij bijzondere aandacht aan regionale verschillen in Vlaanderen en doen daartoe een beroep op gegevens die recentelijk werden verzameld door het Departement Onderwijs in het kader van de task force Stedenbeleid van de Vlaamse regering.

## II. KADER

Internationale vergelijkingen van onderwijsresultaten kennen een lange traditie. Zij bieden een inzicht in de effecten van uiteenlopende onderwijssystemen. Recentelijk groeit ook de aandacht voor regionale verschillen inzake onderwijseffecten binnen regio's met eenzelfde onderwijsstructuur. Denken wij daarbij aan de persaandacht voor de provinciale verschillen inzake slaagkansen in het toelatingsexamen voor geneesheer en tandarts. Maar ook de gevolgen van maatschappelijke processen als stadsvlucht, migratie, jeugddelinquentie etc. voor het onderwijs kennen een verhoogde belangstelling.

Dit is een trendbreuk omdat onderwijsonderzoekers steeds geneigd waren het onderwijs als een relatief autonome factor te beschouwen, wat gepaard ging met een overwicht van onderzoek naar het reguliere leerplichtonderwijs. Daarbij werd vaak aan het belang van het kleuteronderwijs voorbijgegaan, een fenomeen dat wel werd vastgesteld door onderzoekers die vanuit het armoedeperspectief vertrokken (zo o. a. Kochuyt en Verhoeven). Het feit dat Vlaanderen een unieke plaats in de wereld bekleedt door de schoolpoorten vanaf de leeftijd van 2,5 jaar open te stellen, bevestigt dat het geïnstitutionaliseer-

de onderwijs bij ons een centralere rol krijgt toebedeeld dan in andere landen. De kleuterschool heeft immers een belangrijke onderwijs-socialiserende rol. Leerlingen leren er immers wat een school is en leren er zich naar de daar gangbare waarden, normen en regels te gedragen. Hier wordt de basis gelegd van taalverwerving, ontwikkeling van de motoriek en sociale vaardigheden.

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat de sociale groepen waarvan we vaststellen dat zij zich minder integreren in het leerplichtige onderwijs, in sterke mate ondervertegenwoordigd zijn in de kleuterschool (*cf. infra*).

Dat in Vlaanderen een school belangrijker wordt geacht dan elders, bleek in hoge mate uit de internationaal vergelijkende studie naar de geletterdheid van Dirk Van Damme (1997). Hij stelde vast dat in Vlaanderen, in verhouding tot de andere onderzochte landen, een diploma relatief veel sterker bepalend is voor kansen op tewerkstelling dan geletterdheid of ervaring.

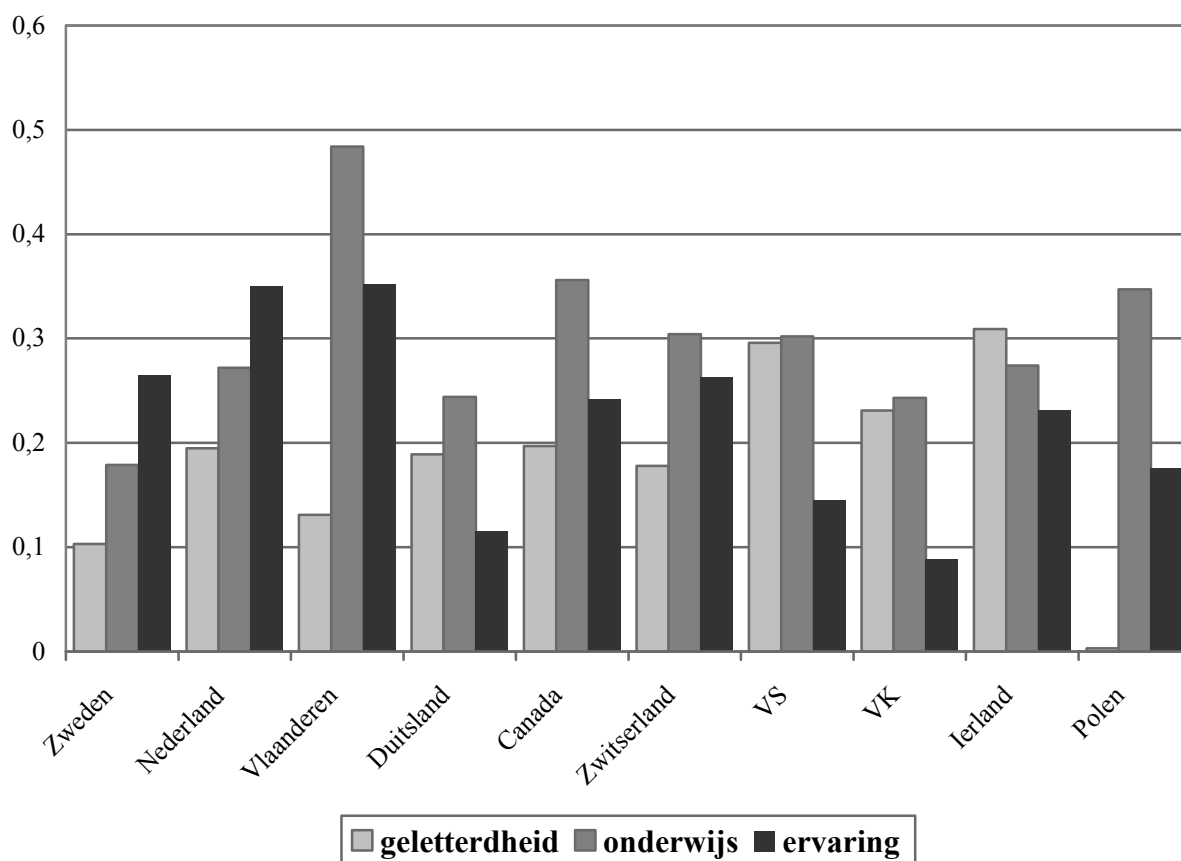
Bij een begrip als “sociale promotie” denken wij dan ook direct aan de centra voor volwassenenonderwijs, terwijl nochtans talrijke andere vormen van georganiseerd volwassenen-leren beschikbaar zijn. Zo blijkt dat van de zowat 9.000 allochtone volwassenen die in '98-'99 in de provincie Antwerpen een cursus NT2 volgden, er ‘slechts’ de helft dit deden in een CVO. Leyssen (2001) stelde overigens vast dat daar vooral de hoger geschoolden aan de bak komen terwijl Centra voor Basiseducatie zich vooral – en overigens met relatief succes – oriënteren op de minst geschoolden. Met andere woorden: wat officieel doorgaat als “sociale promotie” werkt veeleer sociale stratificatie dan sociale egalisering in de hand.

Veeleer dan zich te oriënteren op maatschappelijke noden, richt het onderwijs zich op eigen onderwijskundige normen om die op haar beurt over te dragen aan de samenleving. En dus worden eindtermen niet binnen het Vlaams Parlement gekozen, maar binnen de DVO en de VLOR, worden leerkrachten die uit het bedrijfsleven of andere sectoren komen en geen diploma van lerarenopleiding kunnen voorleggen, schromelijk financieel gediscrimineerd, en worden maatschappelijke problemen, zoals integratie van allochtonen in het onderwijs, toevertrouwd aan lokale overlegplatforms waarin het hele onderwijs is vertegenwoordigd, maar geen migranten...

Kortom: onderwijs is niet zozeer een autonome provincie, dan wel een eiland.

\* Hoofddocent aan de Universiteit Antwerpen en directeur van de studiedienst van het Instituut voor Didactiek en Andragogie (UFSIA).

Figuur 1: internationale vergelijking relatieve effect van geletterdheid, onderwijs en ervaring



Bron: Dirk Van Damme (Power Point n.a.v. de presentatie: “Hoe geletterd/gecijferd is Vlaanderen?”)

Het hoeft dan ook niet te verwonderen dat de kinderen van leerkrachten de beste schoolse prestaties leveren. Onderwijs is immers door onderwijzers geconcipieerd, wordt door hén uitgevoerd, en door even hoog geschoolden in het parlement, het ministerie en andere maatschappelijke groepen gefaciliteerd en beoordeeld.

Als wij dus de problematiek van de relatie tussen onderwijs en achterstelling behandelen, moeten wij steeds kritisch onszelf bevragen of de normen die wij al of niet expliciet hanteren, geen self-fulfilling-effect sorteren. Het Pygmalion-effect is inderdaad een realiteit in onze scholen.

Daarmee komen wij tot het begrip **achterstelling**. Woordenboeken kleven hieraan een negatieve connotatie: iemand minder of geringer schatten, ze minder beoordelen of begunstigen. Achterstelling in het onderwijs komt het meest duidelijk tot uiting in de distributieve werking van een school: door bijvoorbeeld een leerling een bank achteruit te plaatsen of hem/haar de toegang tot een school, studie of klas te weigeren. In deze betekenis vervult het onderwijs dus een actieve rol door haar normen expliciet als gedragsbepurende criteria te hanteren.

Maar actieve achterstelling gebeurt vaak ook op veel subtielere wijze. Zo hebben wij in een onderzoek naar discriminatieklachten in het Antwerpse onderwijs (Mahieu en De Meester, 2000) vastgesteld dat er wel eens sprake is van “constructief” weigeren. Allochtone leer-

lingen wordt dan niet botweg de toegang tot een school ontzegd, maar ze worden met argumenten dat het niveau wellicht veel te hoog is, andere scholen beter omkaderd zijn, of via impliciete culturele drempels aangezet om die bewuste school toch maar als minder aantrekkelijk te beschouwen. Ook in dit geval hanteert de school haar eigen normen, handig verpakt in termen als kwaliteit, niveau, cultuur etc.

Die normen resulteren in impliciete en expliciete toegangs-, door- en uitstroomcriteria, in belangrijke mate bepaald door het eigen publiek en de eigen schoolcultuur, waardoor zij de dualisering van het onderwijs zelf in de hand werken.

Samengevat heeft achterstelling zowel een passieve als een actieve component. Nicaise spreekt terzake van “ongelijke kansen” en “ongelijke behandeling of discriminatie”. De achterstelling berust op het criterium van afwijking t.o.v. de modale burger inzake sociale, fysieke, mentale, intellectuele en etnische kenmerken.

### III. CIJFERS

De achterstelling komt tot uiting in ongelijke instroom (toegang), doorstroom (schoolloopbaan) en uitstroom (validering) in het (reguliere) onderwijs.

Dit zullen dan ook onze criteria zijn om achterstelling in kaart te brengen, terwijl wij als verklarende variabelen zullen hanteren:

- de sociale afkomst;
- de etnische afkomst;
- en de ruimtelijke herkomst.

Met andere woorden, wij gaan uit van de hypothese dat onderwijskansen afhankelijk zijn van het feit van wie men afkomstig is, vanwaar men afkomstig is en van waar men woont. Daarbij maken wij dus abstractie van een aantal andere factoren (zoals gezinssituatie, I.Q., gezondheid, culturele en economische participatie en dgl.) waarvan het depriverend effect algemeen erkend wordt, maar die niet steeds gemakkelijk te detecteren, laat staan te remediëren zijn.

### A. Basisonderwijs

In het krantenartikel waaraan wij in de inleiding refereerden, stelde Nicaise vast dat één op de vier kinderen van een werkloze vader een jaar leerachterstand heeft als hij het eerste leerjaar bereikt en dat eenvierde van de kinderen uit een gezin met een lager inkomen lager dan 40.000 frank netto in hetzelfde schuitje zit.

Gegevens die wij van het departement onderwijs ter beschikking kregen en die slaan op het schooljaar 1998-1999, tonen aan dat in het Vlaamse gewest gemiddeld 13,7 % en in Brussel 17,7 % van de leerlingen in het lager onderwijs een schoolse vertraging hebben opgelopen. Het gaat in totaal over ongeveer 75.000 leerlingen met minstens één jaar vertraging.

Tabel 1: schoolse vertraging in het lager onderwijs (schooljaar '98 - '99)

	% vertraagden	Op totaal
Aalst	14,7	4.828
Antwerpen	24,1	29.369
Brugge	15,9	8.093
Genk	20,9	4.943
Gent	23,4	15.095
Hasselt	10,3	4.336
Kortrijk	17,0	5.716
Leuven	11,8	6.017
Mechelen	21,9	5.380
Oostende	16,3	4.005
Roeselare	13,8	4.112
Sint-Niklaas	16,5	4.831
Turnhout	12,0	2.958
<b>Vlaams Gewest</b>	<b>13,7</b>	<b>405.021</b>
Brussel	17,7	11.045

Bron: Departement onderwijs

Zittenblijven blijkt een specifiek stedelijk fenomeen te zijn, met pieken in Antwerpen, Gent, Mechelen en Genk. Die vier steden zitten allemaal minstens 50 % boven het Vlaamse gemiddelde en vertegenwoordigen samen een 12.800 letterlijk achtergestelde jongeren.

Wij hebben al het (onderwijs-socialiserend) belang van het kleuteronderwijs beklemtoond. Dit komt duidelijk tot uiting uit een studie van Neels (1998) naar de

onderwijspositie van Turkse en Marokkaanse mannen in België (zie Figuur 2).

Hij stelde vast dat de Turkse en Marokkaanse mannen die vóór de leeftijd van zes jaar naar België zijn gekomen of in België zijn geboren (onderinstromers), duidelijk een meer gunstige onderwijspositie innemen dan de eerste generatie (zij-instromers). Deze gunstige onderwijspositie trekt zich door tot in het tertiaire onderwijs én is veel meer uitgesproken voor Marokkaanse mannen. "Een verschillende regionale spreiding, een sterke oriëntatie van de Turken op beroeps- en technische richtingen in het secundair en een hogere frequentie van retourmigratie bij de Turken, maakt dat het gerealiseerde opleidingsniveau van de Turkse tweede generatie achter blijft bij dat van de Marokkaanse." (Neels, 1998, p. 30-31)

De achterstand in het gewoon lager onderwijs neemt toe naarmate de schoolloopbaan vordert (zie Tabel 2).

In het eerste leerjaar zit zowat 9% van de Belgen een jaar achter. Voor leerlingen met een vreemde nationaliteit is dat 26,4%. In het zesde jaar is dat opgelopen tot 37,8%. Leerlingen met een vreemde nationaliteit hebben ook een grotere leervertraging: zowat 9% zit in het zesde jaar twee jaar achter, tegen een half procent voor de Belgen. En het relatieve aantal allochtonen dat 3 jaar achterstand kent, is 40 keer groter dan dat van de Belgen.

Een even relevant gegeven is de aanwezigheid van allochtonen in het buitengewoon onderwijs. Ook dat blijkt toe te nemen naarmate de schoolloopbaan vordert. In het kleuteronderwijs is dat nog vrij gelijk. In het secundair onderwijs belooft dit meer dan het dubbele. Hierbij dient dan nog opgemerkt dat het nationaliteitscriterium een gunstiger beeld geeft dan het bredere concept doelgroepleerling (zie Tabel 3).

### B. Secundair onderwijs

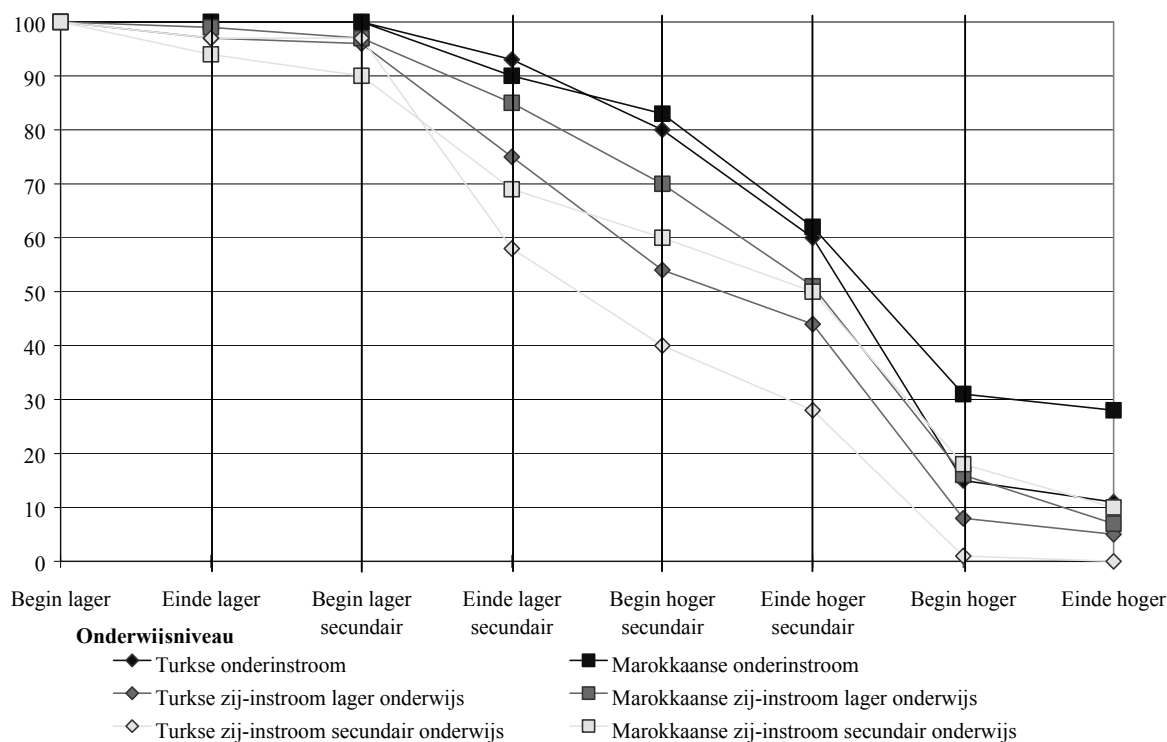
In het secundair onderwijs cumuleert de problematiek nog.

Tabel 4: schoolse vertraging in het gewoon secundair onderwijs (schooljaar 1998-1999)

	% vertraagden	Op totaal
Aalst	33,1	8.972
Antwerpen	47,7	35.664
Brugge	31,2	17.819
Genk	41,7	7.130
Gent	38,5	24.173
Hasselt	39,9	9.456
Kortrijk	28,4	11.012
Leuven	33,3	10.741
Mechelen	41,8	9.481
Oostende	36,2	5.914
Roeselare	18,3	7.126
Sint-Niklaas	27,7	9.279
Turnhout	30,6	8.169
<b>Vlaams Gewest</b>	<b>30,6</b>	<b>415.384</b>
Brussel H.G.	35,2	11.419

Bron: Departement Onderwijs

Figuur 2: schoolloopbaan van Turkse en Marokkaanse mannen (Neels, 1998)



Tabel 2: achterstand in het gewoon lager onderwijs van leerlingen met de Belgische en een vreemde nationaliteit, in % ten opzichte van respectievelijk het totaal aantal leerlingen van Belgische en vreemde nationaliteit (schooljaar 1997-'98)

Nationaliteit	Belg	Vreemde	Belg	Vreemde	Belg	Vreemde
	1 jaar		2 jaar		3 jaar	
1e leerjaar	9,33	26,44	0,25	2,70	0,02	0,81
6e leerjaar	11,45	37,82	0,48	8,89	0,01	0,42

Bron: Statistische jaarboeken van het Vlaams onderwijs

Tabel 3: het percentage leerlingen met een vreemde nationaliteit ten aanzien van het aantal leerlingen met de Belgische nationaliteit

	1991/92	1994/95	1997/98
Kleuteronderwijs	6,27	6,39	6,12
Buitengewoon kleuteronderwijs	7,62	7,20	6,96
Lager onderwijs	6,00	6,15	6,04
Buitengewoon lager onderwijs	8,15	8,28	7,71
Secundair onderwijs	4,74	4,82	4,46
Buitengewoon secundair onderwijs	8,95	10,36	9,33

Bron: Statistische jaarboeken van het Vlaams onderwijs

Voor '98-'99 zaten in het Vlaamse gewest 30,6 % of 127.000 leerlingen niet op hun niveau. In Brussel bedroeg het percentage 35,2 (500).

Ook hier behoren de reeds genoemde vier steden tot de top. Merkwaardig is dat in deze lijst de stad Hasselt met 39,9 % een opmerkelijke intrede doet, zeker in vergelijking met zijn relatief lage cijfers voor het lager onderwijs (nl. 10,3), en dat de stad Oostende 36,2 % (lager: 16,3 %) scoort. Dit fenomeen lijkt ons enkel te verklaren door de hypothese dat in deze steden in het secundair onderwijs "probleem"leerlingen worden geïmporteerd vanuit de randgemeenten, terwijl in andere steden het secundair onderwijs geconfronteerd wordt met zgn. witte vlucht.

Vooreerst is de schoolse achterstand vooral een zaak van het BSO en in veel mindere mate van het ASO. Dit wordt natuurlijk verklaard door de letterlijke interpretatie van het watervalstelsel, zeker als we de cijfers in relatie brengen met het relatieve aandeel van de onderwijsvormen (zie Tabel 5).

Het blijkt dat het zittenblijven zich meer voordoet bij jongens dan bij meisjes.

Verder blijkt het aantal zittenblijvers zowat omgekeerd evenredig met het "markt" aandeel van de onderwijsvorm. De cijfers bevestigen dat het watervalstelsel te maken heeft met de marginale positie van het BSO: deze onderwijsvorm is het minst aantrekkelijk en vervult in de hogere jaren een vuilnisvatfunctie.

De relatieve onaantrekkelijkheid van het BSO doet zich reeds voor in het eerste jaar SO. Onderzoek door het HIVA (Van de Velde et al., 1996) op basis van LOSO-databank toont aan dat de kans om in de B-klas terecht te komen sterk daalt naarmate het onderwijspeil van vader en/of moeder stijgt (zie Tabel 6).

De Leuvense onderzoekers brachten ook enkele relevante CSB-gegevens uit 1992 in herinnering omtrent de

inkomenssituatie van gezinnen met kinderen in het ASO, TSO, BSO (zie Tabel 7).

Dezelfde bron levert een verdeling op van de onderwijsvormen naar het al dan niet tewerkgesteld zijn van het gezinshoofd (zie Tabel 8).

In 1998 publiceerde de VUB-onderzoeksploeg o.l.v. Marc Elchardus gegevens over de verdeling van de leerlingen van het laatste jaar secundair onderwijs over de richtingen ASO, TSO en BSO naar het opleidingsniveau van de ouders (de gegevens in Tabel 9 betreffen het schooljaar 1996-1997 en zijn het resultaat van een steekproef van 63 scholen en 4.690 leerlingen).

Aanwezigheid van de sociale groepen in de diverse onderwijsvormen blijkt niet alleen een gevolg van een primaire keuze na de basisschool, maar wordt ook bepaald door het letterlijke-watervalstelsel zoals blijkt uit Tabel 10.

De HIVA-panelstudie uit 1992 toonde al aan dat de keuze voor een opleidingsvorm licht bepaald wordt door de al of niet stedelijke woonomgeving (zie Tabel 11).

Die cijfers worden in het meer recente materiaal dat wij van het departement ontleenden, bevestigd. De cijfers tonen een schril contrast aan tussen de steden inzake schoolse vertraging. Ter illustratie presenteren wij de gegevens voor de steden Antwerpen en Turnhout (zie Tabel 12).

Turnhout lijkt een meer evenredige spreiding over de onderwijsvormen te hebben, maar scoort merkkelijk lager inzake achterstand in het BSO.

Antwerpen heeft t.o.v. Vlaanderen een lichte ondervertegenwoordiging van ASO (-3%) ten gunste van BSO (+3,5%) maar scoort t.o.v. Vlaanderen in alle onderwijsvormen hoger inzake schoolvertraging (zie Tabel 13).

Tabel 5: verdraagden per onderwijsvorm

	% schools verdraagden 1998 - 1999			vgl. relatief aandeel onderwijsvorm (excl. KSO)		
	jongens	meisjes	totaal	jongens	meisjes	totaal
ASO	17,4	10,4	16,5	35,6	45,9	40,7
TSO	45,3	34,6	40,8	36,8	28,2	32,6
BSO	62,6	53,3	58,2	27,6	28,9	26,7

Bron: Departement Onderwijs

Tabel 6: starters leerjaar a en b per opleidingsniveau vader

Hoogste opleiding vader	% starters leerjaar a	% starters leerjaar b
Lager Onderwijs	13,5	34,8
LS Beroeps	10,1	22,3
LS Technisch	18,0	18,0
Lager Humaniora	5,3	5,1
HS Beroeps	3,7	5,3
HS Technisch	16,3	6,1
Hoger Humaniora	7,8	3,0
Pedagogisch Onderwijs	3,5	1,5
HOBUS	12,7	3,3
Universitair Onderwijs	9,1	0,5

Bron: Van de Velde et al., 1996

Tabel 7: participatie aan onderwijsvormen per gezinsinkomen

	ASO	TSO	BSO
Gemiddeld gezinsinkomen	794.889	634.334	552.324
Som van sparen en beleggingen (in %)			
< 500.000 BEF	57,0	77,0	88,0
> 500.000 BEF	43,0	23,0	12,0
Bezitter onroerende goederen (in %)			
Ja	82,4	74,1	63,7
Neen	17,6	25,9	36,3
Statuut eigen woning (in%)			
Bezitter	79,2	70,3	60,3

Bron: CSB

Tabel 8: participatie aan onderwijsvormen per tewerkstellingssituatie

Onderwijsniveau	% tewerkgestelden	% niet-tewerkgestelden
ASO	90	10
TSO	78	22
BSO	70	30

Bron: CSB

Tabel 9: participatie aan onderwijsvormen per onderwijsniveau ouders

Onderwijsniveau van de ouders	Richting, laatste jaar secundair onderwijs			Totalen
	ASO	TSO	BSO	
Beide ouders ten hoogste lager secundair	20,6	39,4	39,9	9,8%
Eén ouder hoger secundair, de andere een lager diploma	26,2	38,3	35,5	17,3%
Beide ouders hoger secundair	30,5	40,4	29,1	22,8%
Eén van de ouders hoger onderwijs	49,9	31,5	18,5	23,4%
Beide ouders hoger onderwijs	71,5	21,0	7,6	26,7%
Totaal	44,3	32,7	23,0	26,7%

Bron: Elchardus et al., 1998

Tabel 10: type-overgang ten gevolge van C-attest per onderwijsniveau ouders

Onderwijsniveau van de ouders	Minstens één type-overgang ten gevolge van C-attest
Beide ouders ten hoogste lager secundair	24,7
Eén ouder hoger secundair, de andere een lager diploma	25,4
Beide ouders hoger secundair	22,9
Eén van de ouders hoger onderwijs	18,7
Beide ouders hoger onderwijs	11,8
Totaal	19,5

Bron: Elchardus et al., 1998

Tabel 11: de materiële leefomstandigheden en de beleving van deze materiële leefomstandigheden van gezinnen met kinderen in het ASO, TSO, BSO anno 1992 (in %)

	ASO	TSO	BSO
Landelijke omgeving	71,0	67,0	65,0
Stedelijke omgeving	29,0	33,0	35,0

Bron: HIVA-Panelstudie, 1992

De vastgestelde omgekeerde relatie tussen een marktaandeel van een onderwijsvorm en leervertraging versterkt zich dus naarmate de verstedelijkingsgraad.

Wij sluiten het hoofdstuk secundair onderwijs af met enkele gegevens over de aanwezigheid van en het zitten-blijven bij allochtonen.

In de eerste graad blijkt uit de gegevens van het departement onderwijs voor het schooljaar 1998-1999, dat helaas het nationaliteitscriterium hanteert, dat de niet-Belgen sterk oververtegenwoordigd zijn in de B-klas en het beroepsvoorberedend jaar. Antwerpen benadert het Vlaamse gemiddelde, maar opmerkelijk is de gunstigere positie van de allochtonen in Turnhout (zie Tabel 14).

In de hogere graden volgt resp. 33,3 % en 53,7 % van de doelgroepeleringen een technische of beroepsrichting (zie Figuur 3).

Op basis van onvolledige gegevens voor de steden Antwerpen, Brussel en Gent stelden wij binnen het ASO een sterke oververtegenwoordiging vast in de menswetenschappelijke (36,80%) en economische richtingen (40,00%) (zie Figuur 4).

18,66% van de derdegraadsstudenten (in Antwerpen, Brussel en Gent) zou doelgroepelering zijn. Extrapolatie voor Vlaanderen is niet mogelijk door de grootstedelijke signatuur van de steekproeftrekking.

De diversificatie van de studierichtingen in het beroeps- en technisch onderwijs en de beperkte valabele gegevens laten ons niet toe om voor elk studiegebied de allochtone populatie weer te geven. We hebben voor beide onderwijsniveaus de 15 grootste studierichtingen geselecteerd en daarbinnen de vertegenwoordiging van doelgroepeleringen bekeken. Op basis hiervan kunnen we enkele indicaties aangeven. Voor het technisch onderwijs is er een oververtegenwoordiging in de richtingen 'electro-mechanica' (19,12%) en 'handel' (21,00%), én een extreem sterke oververtegenwoordiging in de richting 'autotechnieken' aangevuld met 'toegepaste autotechnieken' (58,82%).

In de volgende richtingen in het beroepsoponderwijs is er een concentratie van allochtone of doelgroepeleringen: centrale verwarming en sanitaire installaties (vertegenwoordiging van 25,58%), elektrische installaties (28,89%), haartooi (26,67%) en verzorging (25,95%). De richtingen 'kantoor aangevuld met kantooradministratie en gegevensbeheer', 'kleding – verkoop en retouches' en 'autotechnieken aangevuld met carrosserie – plaatbewerking' worden gekenmerkt door een extreem sterke concentratie doelgroepeleringen, respectievelijk 43,54%, 46,88% en 60,00 %.

Tabel 12: schoolse vertraging in Antwerpen en Turnhout

	% Schoolse vertraging 1998-1999			Vgl. relatief aandeel onderwijsvorm (excl. KSO)	Vgl. relatief aandeel in Vlaams gewest
	jongens	Meisjes	Totaal		
<b>ANTWERPEN</b>					
ASO	27,8	19,5	23,2	37,7	40,7
TSO	68,3	57,0	62,8	33,0	32,6
BSO	83,4	72,7	77,7	29,4	26,7
<b>TURNHOUT</b>					
ASO	20,8	11,6	15,9	34,1	40,7
TSO	50,4	31,5	41,8	34,2	32,6
BSO	62,5	45,0	52,0	31,8	26,7

Bron: Departement onderwijs (eigen bewerking)

Tabel 13: afwijking % verlaagd in Antwerpen en Turnhout t.o.v. Vlaams gewest

	Turnhout	Antwerpen
ASO	+ 2,4%	+ 9,7%
TSO	+ 1,0%	+ 2,2%
BSO	- 8,2%	+ 19,5%

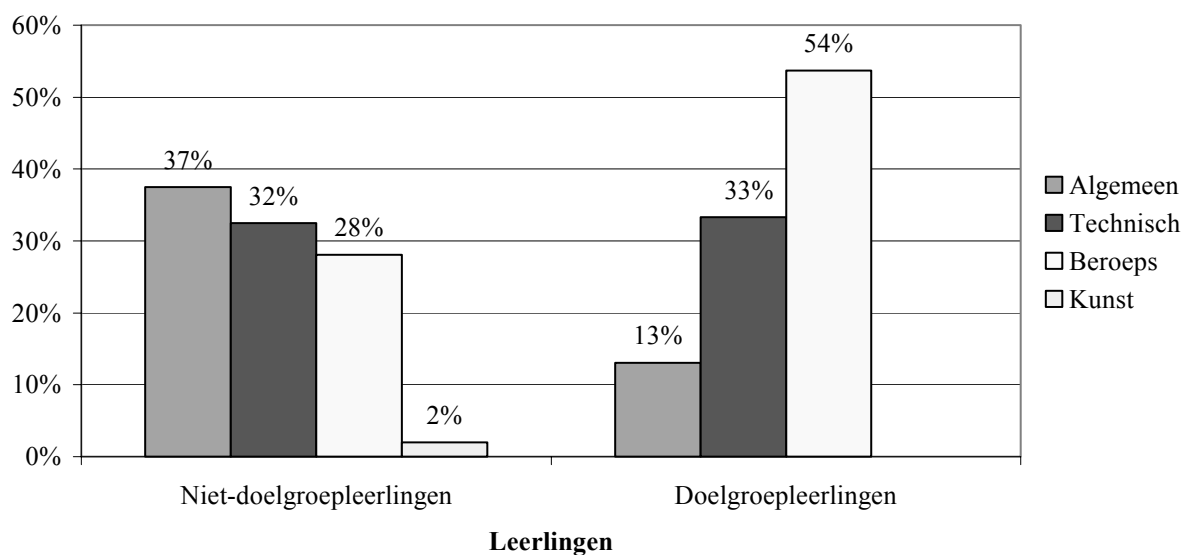
Bron: Departement onderwijs (eigen bewerking)

Tabel 14: vertegenwoordiging van niet-Belgen in de eerste graad: Vlaams gewest, Antwerpen en Turnhout

	Vlaams gewest		Antwerpen		Turnhout	
	Belgen	niet-Belgen	Belgen	niet-Belgen	Belgen	Niet-Belgen
1e lj A	89,1	67,5	89,8	63,7	89,7	87,2
1e lj B	10,9	32,5	10,2	36,3	10,3	12,8
2e lj	82,5	55,4	84,5	56,9	83,2	61,0
BVJ	17,5	44,6	15,5	43,1	16,8	39,0

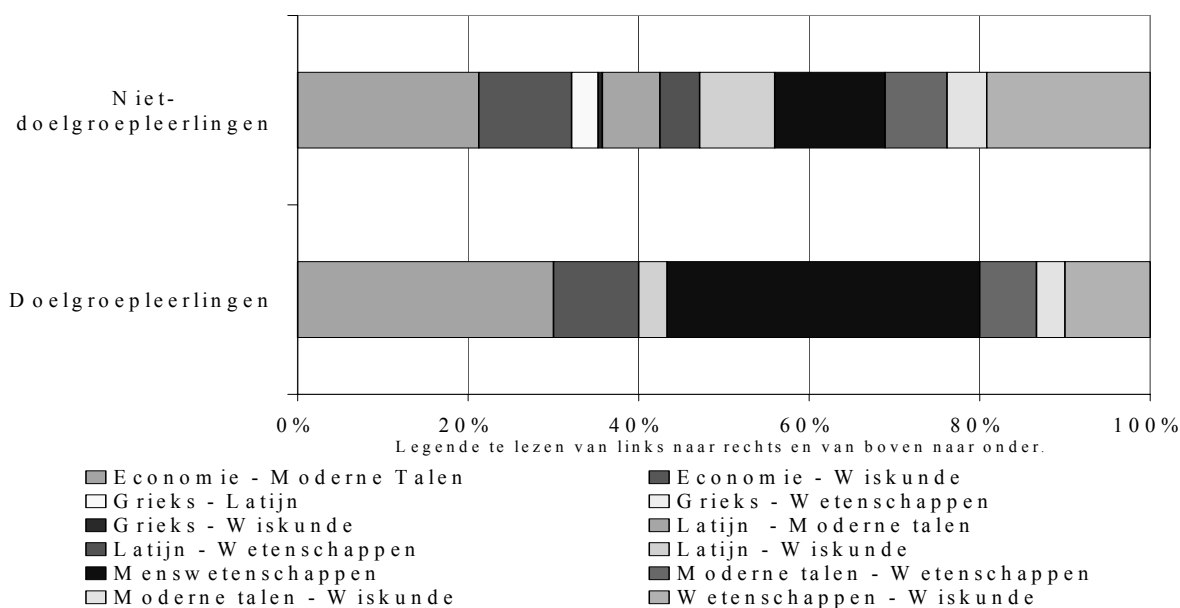
Bron: Departement onderwijs

Figuur 3



Bron: De Meester en Mahieu, 2002

Figuur 4: deelname (niet-)doelgroepleerlingen aan de studierichtingen in het ASO-onderwijs



Bron: De Meester en Mahieu, 2000

Het aanvullend jaar beroepssecundair onderwijs – het zogenaamde zevende jaar – verleent toegang tot het hoger onderwijs. Aangezien de grootste groep allochtone of niet-EU-leerlingen in het beroepssecundair onderwijs zijn ingeschreven, is dit aanvullend jaar een cruciale sluis voor hun verdere onderwijs- en tewerkstellingskansen.

In tegenstelling tot hun oververtegenwoordiging in het beroepssecundair onderwijs zijn – verhoudingsgewijs – allochtone leerlingen in het zevende jaar ondervertegenwoordigd. Waar we in het eerste en tweede jaar van de derde graad beroepssecundair onderwijs een verhouding van ongeveer vijf allochtone leerlingen tegenover twee autochtonen vaststellen, zien we in het derde jaar

van de derde graad oftewel het zevende jaar, een verschuiving naar één migrantenstudent tegenover twee Belgische studenten.

In het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs blijkt het percentage leerlingen met schoolse vertraging bij de Belgische leerlingen beduidend onder dit van de leerlingen met een andere nationaliteit te liggen. Het percentage niet-EU-leerlingen met schoolse vertraging ligt alleen voor het algemeen secundair onderwijs hoger dan het percentage van schoolvertraagde leerlingen uit een EU-lidstaat (zie Figuur 5).



### C. Hoger onderwijs

Dat de participatie aan het hoger onderwijs sterk sociaal-economisch wordt bepaald, werd duidelijk in kaart gebracht door Tan (zie Tabel 15).

Eigen onderzoek over de aanwezigheid van allochtone leerlingen toonde aan dat 1,89% van de eerstejaarsstudenten in de Vlaamse hogescholen traditionele allochtone familiale roots heeft. Het gaat hier om alle niet-EU-burgers waarvan de Marokkaanse studenten 36,67% (0,70%) vertegenwoordigen en hun Turkse collega's 18,22% (0,34%). Op basis van de registratiegegevens op basis van nationaliteit van het Departement Onderwijs zou slechts 0,85% van de HOBU-eerstejaarsstudenten allochtoon zijn.

Rekenen we de EU-studenten zonder de Nederlandse studenten ook tot de allochtone studenten, dan krijgen we een vertegenwoordiging van 2,42%. Met de Nederlandse studenten krijgen we 3,35% niet-Vlaamse studenten.

Ter vergelijking, het percentage allochtone leerlingen in het Nederlandse HBO bedraagt 2,1%.

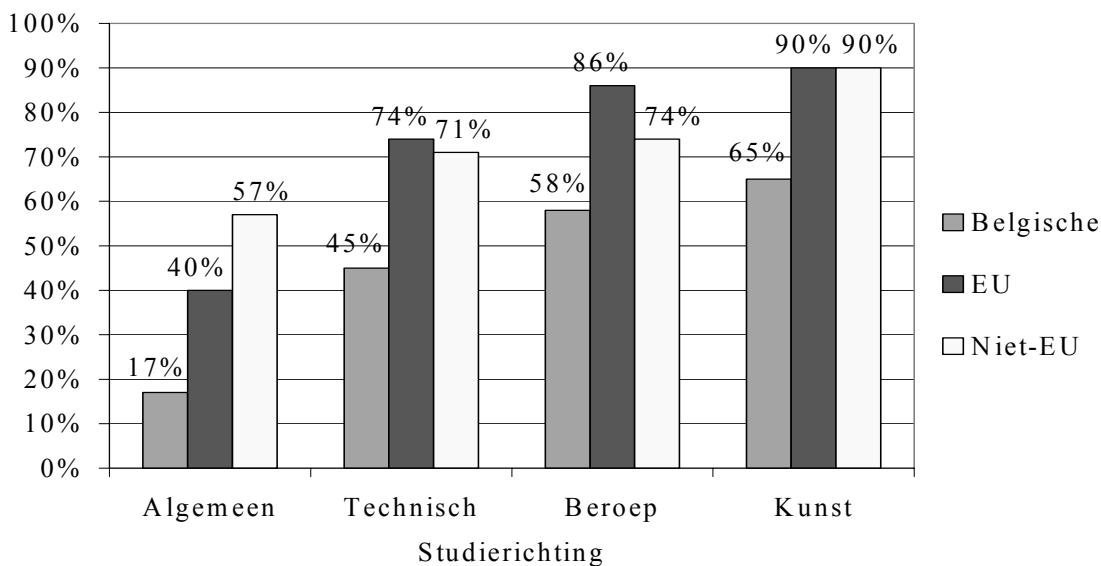
Uitgedrukt in absolute cijfers betekent dit dat van de 43.715 in 1999 ingeschreven eerstejaarsstudenten aan de hogescholen ongeveer 1.100 studenten (2,42%) zuiders of oosters bloed in hun aderen voelen stromen. Hiervan zouden ongeveer 460 van Maghreb- of Turkse origine zijn (zie Figuur 6).

De groep allochtone studenten is onderscheiden op basis van één van de volgende criteria: familienaam, nationaliteit of geboorteplaats van de ouders en/of het voldoen aan de criteria van 'doelgroep leerling'.

Van de totale populatie generatiestudenten in de hogescholen in het academiejaar '96-'97, kwam 93,36% uit het ASO (53,31%) of TSO (40,05%). Studenten uit het BSO (2,94%) en KSO (2,85%) stromen zelden door naar het HOBU-onderwijs.

"Bij de generatiestudenten in de opleidingen van één cyclus komt meer dan de helft uit het TSO (52,24%), 42,95% uit het ASO, 3,46% uit het BSO en 1,44% uit het KSO." (Departement Onderwijs – Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, 1999)

Figuur 5: percentage Belgische, EU- en niet-EU-leerlingen met schoolse vertraging in de derde graad van het algemeen, technisch, kunst en beroepssecundair onderwijs (schooljaar 1995-1996)



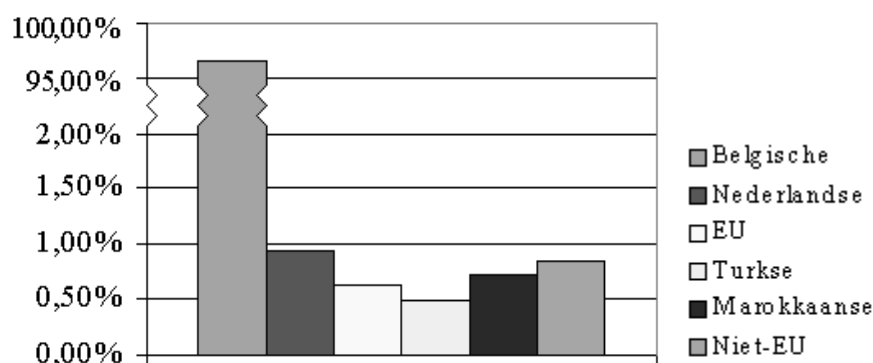
Bron: Van De Velde, 1997

Tabel 15: participatie-indices hoger onderwijs per socio-professionele categorie (1992)

Socio-professionele categorie	Participatie-indices	Aantal in totale groep 18-25 jaar
Arbeiders	14	35
Bediende	41	43
Ander beroep	25	22
Globalen	29	100

Bron: Tan, 1998

Figuur 6: percentuele aanwezigheid per etnische origine in eerste jaar hogeschoolonderwijs



Bron: De Meester en Mahieu, 2000

Globaal gesproken kunnen wij stellen dat allochtonen bij de instroom in het hoger onderwijs zowat 10 keer achterlopen op Vlaamse jongeren. Maar niet alleen de instroom naar het hoger onderwijs is kwantitatief gezien problematisch. Ook de kans op doorstromen naar het tweede jaar is voor allochtone studenten geen vanzelfsprekendheid. We constateren een opvallende kleinere doorstroom bij allochtone dan bij autochtone studenten. Het doorstromingspercentage van allochtone studenten ligt bijna de helft lager dan dat van autochtone studenten (zie Tabel 16).

Dit betekent dat het reële percentage dat de doorstroom of aanwezigheid van allochtonen in het tweede jaar aangeeft, slechts vijf procent is van de statistisch te verwachten doorstromingsgraad.

De relatieve doorstroom van allochtone leerlingen in sociaal georiënteerde richtingen is beduidend lager dan deze gemiddelden, in concreto 22,33% voor de richting gezondheidszorg en 23,18% voor de richting sociaalagogisch werk. Binnen de opleiding industriële wetenschappen en technologie ligt het doorstromingspercentage voor allochtonen beduidend hoger, met name 50,00%.

Studentenbegeleiders geven echter een ander signaal: allochtonen hebben dezelfde proportionele doorstromingskansen als autochtone jongeren. Hun inzet 'om de (enige) kans te grijpen' vormt als het ware een tegengewicht voor de institutionele en culturele achterstellingsmechanismen. Volgens Voorthuis en de Jong lijkt het erop dat allochtonen eigen culturele niches hebben gecreëerd die niet belemmerend zijn voor hun studieresultaten of doorstromingsgraad.

Als we onze onderzoeksbevindingen naast de opmerkingen van de studiebegeleiders en gegevens van Voorthuis en de Jong leggen, kunnen we de hypothese naar voren schuiven dat allochtone studenten eerder vroegtijdig afhaken dan falen bij de examens. Zodra men 'het moment van de waarheid', met name de examens, aanvat, heeft men dezelfde slaagkansen. De struikelblokken bevinden zich eerder tijdens of zelfs bij het begin van het academiejaar.

#### IV. OORZAAK OF GEVOLG?

We kunnen concluderen dat achterstelling zich zowel in het basis-, secundair als hoger onderwijs manifesteert in de instroom en de doorstroom van bepaalde groepen. Zowel de sociale als de etnische bepaaldheid is significant. Maar merkwaardig zijn ook de zeer grote verschillen tussen de grote steden en Vlaanderen, en tussen deze steden onderling.

Vaak wordt dit fenomeen verklaard vanuit de zgn. deficittheorie, waarbij de oorzaak bij de leerling en zijn omgeving wordt gelegd met verwijzing naar de beperkte educatieve bagage van de ouders, gebrekkige taalontwikkeling, onvoldoende studiebegeleiding en stimulanzen, de gezondheidstoestand, het sociaal en cultureel kapitaal, de stabiliteit en veiligheid van de gezinsomgeving, materiële en financiële drempels etc.

De studie van Verhoeven en Kochuyt heeft de mechanismen en problemen inzake de relatie aangetoond. Vooral het niet juist inschatten van het belang van onderwijs, het kennen van de specifieke codes die in scholen het succes mede bepalen, en de uiteenlopende aspiraties van de kansarme gezinnen, maken dat de kansen van hun kinderen van bij de geboorte beperkt zijn.

Het valt daarbij op dat persoonlijke en familiale onderwijsachtergronden vaak als determinanten voor andere depriverende factoren worden genoemd, die dan nog versterkt zouden worden door de onderwijsstructuur, het Mattheüseffect in het onderwijsbeleid en flagrante discriminerende maatregelen door scholen.

Met andere woorden: het onderwijs zou bewust of onbewust de ongelijkheid bestendigen.

De opmerkelijke concentratie van achterstelling (i.c. zittenblijven) in de grote steden zet ons aan de oorzakelijke relatie toch te nuanceren.

Vooreerst stellen wij vast dat de samenleving zelf het dominante belang van het onderwijs steeds weer beklemtoont. De verdere ontwikkeling van onze kennissamenleving zal dit proces nog versterken.

Tabel 16: doorstroming naar tweede jaar per etnische groep

Origine	Procentuele doorstroom		
	Totale populatie	Mannelijke populatie	Vrouwelijke populatie
Belgische	62,77%	61,04%	64,50%
Nederlandse	75,33%	63,16%	87,50%
EU	44,82%	45,45%	44,19%
Turkse	33,65%	42,31%	25,00%
Marokkaanse	34,35%	34,62%	34,09%
Niet-EU	39,17%	36,11%	42,22%

Bron: De Meester & Mahieu, 2000

Zij die om welke redenen ook (fysiek, mentaal, intellectueel, cultureel, sociaal) een “achterstandspositie” hebben (d.i. afwijken t.o.v. de modale Vlaming), vertrekken vanuit een ongunstigere startpositie. Maar door het feit dat deze groepen en individuen door allerlei mechanismen geconcentreerd in steden wonen en daar ook geconcentreerd scholen en studierichtingen kiezen, wordt het probleem herkend als dat van concentratiescholen. We moeten inderdaad toegeven dat zowel “elitaire” als “concentratiescholen” deze duale positie soms koesteren. Pragmatisme en opportunisme van scholen zet hen aan tot het “cultiveren” van de eigen schoolcultuur i.f.v. de specifieke doelgroep, waardoor zij de dualisering van het onderwijs én van de samenleving in de hand werken.

De effectiviteit van een gericht compensatiebeleid in het onderwijs durven wij daarom te betwijfelen, omdat het de dualisering alleen in stand houdt.

Gelet op het stedelijke karakter van het kansenbeleid zien wij meer heil in een gericht sociaal stedenbeleid, waarin het onderwijs dan wel een cruciale rol en positie dient te krijgen. Onderwijs in steden dat betekent: scholen. Wij pleiten ervoor de schoolverantwoordelijken in het lokale beleid een forum te geven en hen in staat te stellen met verantwoordelijken uit andere sectoren (huisvesting, politiek, cultuur, economie,...) een geïntegreerd beleid te ontwikkelen.

Die groepen zouden ook een actievere rol kunnen vervullen in het steunen en begeleiden van scholen.

Zo'n beleid zou ook moeten resulteren in een gericht informeren, sensibiliseren en activeren van het publiek over het belang van scholen, non-discriminatie en de voordelen van multicultureel (etnisch én sociaal) onderwijs. Als dit dan wordt ondersteund door maatregelen inzake meer objectieve school- en studiekeuzebegeleiding, kan de negatieve spiraal worden afgezwakt.

De scholen dienen er dan wel zorg voor te dragen dat zij via hun beleid niet stigmatiserend werken en daarmee dominante maatschappelijke voordelen veeleer versterken dan wegwerken.

Waarom, met andere woorden, steeds de benaming ASO laten primeren op TSO en BSO? Waarom de Latijn-Griekse klas steeds als de A-klas betitelen om zo af te dalen?

Waarom ook het verdere filialiseren van onze scholen en schoolgemeenschappen in sociaal en etnisch gesegregeerde gebouwen? We staan wat dat betreft ver af van de comprehensieve VSO-gedachte!

Het (perspectief van) levenslang leren biedt kansen tot het doorbreken van het disfunctionele jaarklassensysteem en tot het demystificeren van “het niveau” van de diverse onderwijsvormen en studierichtingen, of zoals Guy Tegenbos het ooit in De Standaard uitdrukte: “Leerlingen worden ingepast in dat stramien, uitgaande van de richtlijn: ‘Probeer maar zo hoog mogelijk, je kunt later nog afzakken.’ (...)”

Het resultaat is bekend: Vlaanderen heeft een groot aantal hooggeschoolden, een te klein aantal gemiddeld geschoolde vaklui, en een veel te groot aantal laaggeschoolde mensen die wel onderwijs gevolgd hebben maar er niet door aangesproken werden en het vroegtijdig verlieten. Ze blijken weinig of niet meer aan bod te komen in de arbeidswereld.

Het nefaste watervalstelsel moet omgedraaid worden. De regel moet niet zijn, ‘probeer maar zo hoog mogelijk, je kunt later nog afzakken’, maar: ‘studeer wat je aankan en wat je boeit, je kunt later nog altijd opklimmen’.

Het modulariseren van het BSO (en waarom niet van het SO?) biedt terzake perspectief. Trajecten van individuele coaching en begeleiding kunnen de “passieve” achterstelling reduceren. “Actieve” achterstelling kan worden voorkomen door verregaand overleg en samenwerking tussen scholen en door responsabilisering van scholen. Enkel zo kan de “splendid isolation” van het onderwijseland worden doorbroken.

## BIBLIOGRAFIE

DE MEESTER, K. en MAHIEU, P. (2000) ONSTUIMIG, *ONderzoek STudenten Uit de MIGratie*. Antwerpen: UFSIA.

DEPARTEMENT ONDERWIJS – MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (1999a), *Vlaamse onderwijsindicatoren in internationaal perspectief*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

DEPARTEMENT ONDERWIJS – MINISTERIE VAN DE VLAAMSE GEMEENSCHAP (1999b), *Beperkte statistische telling van de studenten in het hoger onderwijs op 29 oktober 1999. Academiejaar 1999-2000*. Brussel: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

- ELCHARDUS, M. (ed.) (1994) *De school staat niet alleen: verslag van de Commissie Samenleving-Onderwijs aan de Koning-Boudewijnstichting*. Kapellen: De Nederlandse Boekhandel.
- ELCHARDUS, M., KAVADIAS, D. en SIONGERS, J. (1998) *Hebben scholen een invloed op de waarden van jongeren? Een empirisch onderzoek naar de doeltreffendheid van waardevorming in het secundair onderwijs*. Brussel: VUB.
- LEYSEN, J. (2000) *Het volwassenenonderwijs 'Nederlands voor anderstaligen' in de provincie Antwerpen*. Antwerpen: UFSIA.
- MAHIEU, P. en DE MEESTER, K. (2000) "Het klaaglied van Ahmed. Over de implementatie van klachten en klachtenbehandeling met betrekking tot de non-discriminatie-overeenkomsten in de stad Antwerpen" in *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 1999-2000, nr. 3, blz. 211-223.
- NEELS, K. (1998) *Migratiegeschiedenis en schoolloopbaan. Onderwijspositie van Turkse en Marokkaanse mannen in België op basis van UIAP-surveydata*. Brussel: VUB - Steunpunt demografie.
- NICAISE, I. (1996) *Armoede en menselijk kapitaal*, doctoraatsproefschrift. Leuven: HIVA.
- TAN, B. (1998) *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*. Antwerpen: UFSIA.
- TEGENBOS, G. (1999) *Waterval verwant met ongelooft*. De Standaard, 7 september, blz. 13.
- VAN DAMME, D. et al. (1997) *Hoe geletterd / gecijferd is Vlaanderen? Functionele taal- en rekenvaardigheden van Vlamingen in internationaal perspectief*. Leuven: Garant.
- VAN DE VELDE, V. (1997) *Doorstroming in het Vlaamse onderwijs. Enkele illustratieve cijfers*. Leuven: HIVA.
- VAN DE VELDE, V., VAN BRUSSELEN, B. en DOUTERLUNGNE, M. (1996) *Gezin en school: een onderzoek over het gezin als indicator voor de schoolloopbaan in het secundair onderwijs*. Leuven: HIVA.
- VERHOEVEN, J.C. en KOCHUYT, T. (1995) *Kansenongelijkheid in het onderwijs: een bibliografisch onderzoek naar het schoolgaan in arbeiders- en kansarme gezinnen*. Brussel.
- VOORTHUIS, M. en DE JONG, U. (1997) "Allochtonen in het hoger onderwijs: een geval apart?" in *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 13(2), p. 116-125.

# SAMENWERKEN AAN DE HERWAARDERING VAN HET TECHNISCH EN BEROEPSSECUNDAIR ONDERWIJS: BROODNODIG

Barbara Tan\*

## I. INLEIDING

De waterval in ons onderwijssysteem is lang niet onbekend, wel onbemind. Deze problematiek wordt meestal in één adem genoemd met die van schoolvertraging en zittenblijven. De cijfers spreken op dat punt voor zich: in het schooljaar 1996-97 kampte reeds meer dan 20% van de leerlingen in het eerste leerjaar van het gewoon secundair onderwijs met schoolvertraging, op het einde van het secundair loopt dit percentage op tot ongeveer 38% (cijfers departement onderwijs, 1999). Schoolvertraging betekent dat men tijdens de schoolloopbaan een achterstand heeft opgelopen in vergelijking met de leeftijdsgenoten waarmee men gestart is. Schoolvertraging kan te wijten zijn aan zittenblijven maar is er niet noodzakelijk een synoniem van, het fenomeen kan evenzeer te maken hebben met ziekte of met a-typische studieovergangen, ... Wanneer men spreekt over het watervalstelsel, doelt men vooral op de gevolgen van deze 'a-typische' veranderingen van studierichting.

Empirische indicaties van het watervalstelsel vinden we in het feit dat er in het beroepssecundair (BSO) onderwijs en het technisch onderwijs (TSO) een veel hoger percentage jongeren schoolvertraging hebben opgelopen dan in het algemeen vormend secundair onderwijs (respectievelijk 58% in het BSO en 41% in TSO, tegenover 14% in ASO, cijfers van het departement onderwijs m.b.t. het schooljaar 1996-97). De verklaring die men hiervoor geeft, is dat jongeren eerst worden aangespoord om zo 'hoog' mogelijk te mikken (lees ASO), zodat zij daarna nog kunnen 'afzakken' naar de minder prestigieuze onderwijsvormen en studierichtingen (lees TSO/BSO). Op die manier ontstaat de beruchte waterval en krijgen het TSO en BSO de naam van: 'het onderwijs voor de gezakten en de uitgestoten in plaats van volwaardige onderwijsvormen voor hen die beter op een andere manier leren, voor hen die méér geboeid zijn door de praktijk en techniek'.

De term *watervalstelsel* draagt in zich reeds een negatieve connotatie: hij zegt immers impliciet dat de ene onderwijsvorm méér waard is dan de andere. Het Vlaams Economisch Verbond vecht dit eng hoog-laagdenken aan. Het bouwt immers voort op de misperceptie dat technische opleidingen en beroepen minderwaardig

zijn. Nochtans biedt het volgen van een technische en beroepsgerichte opleiding ook heel wat mogelijkheden en kansen. Het probleem zit hem dus niet daar, maar vooral in het negatieve imago waarmee deze onderwijsvormen kampen en in de gevolgen daarvan.

In deze bijdrage geven we een reflectie op de problematiek van de waterval vanuit het bredere perspectief van de positie die techniekonderwijs in ons Vlaamse onderwijssysteem inneemt. Hierbij zal dus niet uitsluitend worden gefocust op het BSO en TSO maar evenzeer aandacht worden gegeven aan de techniekcomponent in het ASO. Immers, om de watervalproblematiek goed te kunnen situeren, moet men het 'geheel' bekijken. Te meer daar de onderwaardering van techniekonderwijs in Vlaanderen in grote mate ook een resultante is van de specificiteit en de historiek van ons onderwijssysteem, dat traditioneel een hogere waarde hecht aan abstractie (met ook binnen het ASO nog een ranking met bovenaan klassieke talen, wiskunde) dan aan toepassingsgerichte vaardigheden en attitudes. Deze traditie staat evenwel in schril contrast tot de huidige (arbeidsmarkt)tendens om steeds meer de nadruk te leggen op *competenties* waarmee men *het geheel van kennis, vaardigheden en attitudes* bedoelt. Deze competentiebenadering stelt zowel het ASO, het BSO als het TSO voor de uitdaging om een beter evenwicht te zoeken tussen abstracte, theoretische kennis enerzijds en vaardigheden en attitudes anderzijds. Voor het BSO en TSO in het bijzonder zou deze tendens tot competentiebenadering moeten worden aangegrepen als een kans om zich te transformeren en herwaardering af te dwingen aangezien nu het klimaat lijkt te ontstaan waarin eindelijk steeds meer erkend wordt dat ook toepassingsgerichte vaardigheden essentieel zijn in een kennis-economie. Deze tendens merken we ook op in het internationale discours. Maar voordat dit discours ook werkelijk zijn vruchten zal kunnen afwerpen in het onderwijs, zullen nog heel wat barrières moeten worden overwonnen en traditionele beschotten doorbroken.

In wat volgt geven we eerst een overzicht van de stand van zaken van techniekonderwijs in Vlaanderen. We leggen hierbij zowel de sterktes als de zwaktes bloot. Deze analyse zal tevens een aantal factoren ter verklaring van het watervalstelsel blootleggen (II). Ten slotte worden een aantal mogelijke pistes voor het beleid aangegeven om in het initiële onderwijs reeds de basis te leggen voor het objectief van 'levenslang competent zijn' en

\* Adviseur Studiedienst Vlaams Economisch Verbond.

voor de noodzakelijke herwaardering van het techniekonderwijs (punt III).

## II. STAND VAN ZAKEN VAN TECHNIEKONDERWIJS IN VLAANDEREN

### A. Zwaktes

#### 1. Een zwakke kwaliteit van de algemene technologische vorming

Techniek is alomtegenwoordig in onze samenleving waarin technologische vernieuwingen zich bovendien tegen een hoog tempo opvolgen. Een zekere basiskennis en vaardigheden inzake techniek zijn dan ook voor iedereen een must. Technologische opvoeding werd daarom als een verplicht onderdeel opgenomen in de gemeenschappelijke vorming van alle leerlingen tussen 6 en 14 jaar. In het basisonderwijs wordt er ruimte voorzien voor techniekonderwijs in het leergebied Wereldoriëntatie; in het secundair onderwijs is er een apart verplicht vak technologische opvoeding (TO) in de eerste graad van het SO. Helaas, zowel in het basisonderwijs als in het secundair onderwijs blijkt dat de kwaliteit van dit techniekonderwijs ondermaats is. Dat blijkt althans uit de doorlichtingen die de onderwijsinspectie in de loop van het schooljaar 1999-2000 heeft gemaakt.<sup>1</sup>

Bovendien toonden interviews met jongeren aan dat zij van nature wél geïnteresseerd waren in techniek, maar dat het vak TO deze belangstelling niet bevordert maar juist veeleer negatief beïnvloedt. Het vak TO zou vrijwel geen enkele invloed hebben op de studiekeuze. Na twee jaar TO weten jongeren vaak niet meer af van technische opleidingen en beroepen dan voorheen. Het vak TO zou leerlingen onvoldoende doen ervaren wat technisch handelen is door het overwegend theoretische karakter van de lessen.

Deze zwakte is een eerste factor die ertoe bijdraagt dat te weinig jongeren vanuit een positieve ingesteldheid kiezen voor techniekonderwijs. Hun eerste kennismaking met techniek was immers niet motiverend.

#### 2. Een oververtegenwoordiging van sociaal zwakkere jongeren in het BSO en TSO

Het waardeoordeel dat vakmanschap en technische opleidingen en beroepen minderwaardig zijn, zit diep ingebakken in de dominante middenklassecultuur. Dit waardeoordeel wordt bovendien nog versterkt door de oververtegenwoordiging van jongeren uit sociaal zwakkere milieus en van migrantenjongeren in het TSO en vooral in het BSO. Onderzoek van het Centrum voor Sociaal Beleid (zie Tan, 1999)<sup>2</sup> toonde aan dat vooral jongeren

afkomstig uit een arbeidersmilieu of jongeren met laaggeschoolde ouders opteren voor het BSO en TSO. Van de kinderen met laaggeschoolde ouders gaat 24% naar het beroepsonderwijs tegenover slechts 4% van de kinderen van hooggeschoolde ouders (cijfers m.b.t. het schooljaar 1992). Bovendien ligt het risico op schoolvertraging ook hoger bij deze categorieën. Ook ander empirisch onderzoek (zie o.m. Van de Velde, 1996) op basis van de LO-SO-databank (1994-95) bevestigt deze conclusies. Vooral sociaal-culturele drempels spelen een rol bij deze sociaal gedifferentieerde studiekeuze en het sociaal gedifferentieerd risico op schoolvertraging. De gezinsprofielen van leerlingen van het ASO, het TSO en het BSO laten duidelijke verschillen zien wat betreft economisch, sociaal en cultureel kapitaal (Van de Velde e.a., 1996). Dit zijn sterke indicaties dat bij de studiekeuze niet alleen interesses en talenten een rol spelen maar ook sociale afkomst.

De gevolgen van deze milieuspecifieke selectie zijn echter negatief in twee richtingen: enerzijds komen jongeren (uit vooral sociaal zwakkere milieus) vaak na een afmattende afvallingskoers of door een discriminerende oriëntering in het TSO en BSO terecht (dit is dus géén positieve keuze), terwijl anderzijds jongeren uit de méér bevoorrechte milieus – ook al zouden ze de aanleg en interesse hebben voor techniekonderwijs – daar zo lang mogelijk worden weggehouden omdat in hun thuismilieu het ASO als de norm geldt en TSO en BSO als te weinig prestigieus worden beschouwd.

De maatschappelijke onderwaardering en de milieuspecifieke selectie leiden op die manier tot een 'self-fulfilling prophecy'. 'Probleemjongeren' waarmee men in het ASO geen raad weet, worden vaak 'doorverwezen' naar het TSO en BSO en in allerlaatste instantie naar het DBSO. Deze laatste onderwijsvormen kampen vandaag de dag inderdaad helaas vaak met een imago probleem: er is een concentratie van zittenblijvers en leerlingen die de school moe zijn.

#### 3. Weinig interesse voor 'harde' techniek

In wat voorafging illustreerden we dat het technisch en beroepsonderwijs kampt met een zwaar imago probleem. Dit leidt er echter niet toe dat de instroom in het BSO of TSO laag is zoals vaak wordt beweerd: bijna 60% van de leerlingen in het secundair volgt BSO of TSO. Het knelpunt is vooral dat binnen het techniekonderwijs de 'harde' technische richtingen niet meer populair zijn (de zogenaamde bèta-richtingen). Zo is bijvoorbeeld het aantal leerlingen in het nijverheidsonderwijs (elektronica, mechanica, elektriciteit, ...) sterk gedaald. Deze tendens heeft verstrekkende gevolgen op de arbeidsmarkt, waar er een structureel tekort is ontstaan aan tal van technisch geschoolde vaklui. In de VEV-studie 'Veel wensen, weinig mensen'<sup>3</sup> werd aangetoond dat dit tekort niet alleen bestaat in tijden van hoogconjunctuur maar ook in periodes van laagconjunctuur. Vooral vacatures voor beroepen in de technisch-technologische sfeer: de

1. Zie: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap, Onderwijsinspectie, *Onderwijspiegel. Verslag van de toestand van het onderwijs schooljaar 1999-2000*, deel A en B.

2. TAN, B., *Blijvende sociale ongelijkheden in het Vlaamse onderwijs*, Berichten/UFSIA, Antwerpen, Centrum voor Sociaal Beleid, mei 1998.

3. ANDRIES, M. en JANSSENS, B., *Veel wensen, te weinig mensen. Een studie over structurele knelpuntberoepen in Vlaanderen*, VEV-nota, december 2000.

typische nijverheidsberoepen, technische beroepen in de verzorgingssector en in de verkoop en de distributie blijken moeilijk invulbaar. Er is niet alleen een tekort aan technische vaklui, daarnaast is er ook een structureel tekort aan hogeschoolde technici zoals ingenieurs. De instroom voor ingenieursstudies bestaat bijna uitsluitend uit ASO-leerlingen. De effectieve doorstroming van leerlingen uit het TO naar hogescholen en universiteiten blijft nog beperkt. Ook dit moet een aandachtspunt blijven voor het beleid.

#### 4. Ongekwalficeerde uitstroom

Een bijkomend probleem dat nauw samenhangt met het watervalstelsel, is dat van de ongekwalificeerde uitstroom: herhaaldelijk schoolvertraging oplopen vergroot de kans dat jongeren het gevoel hebben van mislukking, dat zij schoolmoe worden en uiteindelijk, nadat zij de leerplichtige leeftijd hebben overschreden, het onderwijs verlaten zonder enig diploma op zak, of – erger nog – niet beschikken over de vereiste competenties die van hen verwacht worden. Sommigen hebben al wél op een aantal deelgebieden kennis en kunde opgedaan maar kunnen dit niet bewijzen. In 1998 verlieten 13.000 leerlingen (1 op 6 uitstromers) het secundair onderwijs zonder een diploma hoger secundair, waaronder 2.500 leerlingen (3,5%) zelfs geen getuigschrift van de tweede graad op zak hadden.<sup>4</sup>

#### B. Sterktes

Na een lange uiteenzetting te hebben gegeven over de zwaktes van het techniekonderwijs, past het om toch ook een aantal troeven te beklemtonen. Het volgen van een technische en beroepsgerichte opleiding biedt immers ook heel wat mogelijkheden en kansen.

Ten eerste is de tewerkstellingsgraad van afgestudeerden met een diploma hoger technisch secundair met 91% vergelijkbaar met deze voor hoger onderwijs afgestudeerden (respectievelijk 92% voor HOBU korte type, 89% HOBU lange type en 82% UHO<sup>5</sup>). De tewerkstellingsgraden van afgestudeerden uit het TSO (91%) en BSO (86%) liggen bovendien hoger dan deze van ASO'ers die het niet meer zien zitten om verder te studeren (83%). Deze positieve resultaten voor het BSO en vooral TSO hebben alles te maken met de grote vraag vanwege de arbeidsmarkt naar technisch geschoolde vaklui.

Uit de eerder vermelde VEV-studie blijkt dat 34% van de VDAB-vacatures voor knelpuntberoepen in 1999 moeilijk of niet ingevuld geraakten en dat tot deze knelpuntberoepen niet alleen ingenieurs en informatici behoren maar ook talrijke (technische) beroepen zoals metseleers, bekisters, chef-koks, lassers, techniekers (mechani-

ca, elektronica), verpleegkundigen, ... Indien men met vrucht een beroepsgerichte of technische opleiding heeft gevolgd, hoeft men dus lang niet zwak te staan op de arbeidsmarkt.

Maar indien men deze positie op de arbeidsmarkt wil vrijwaren (employability), zullen ook vakmensen zich steeds meer moeten bijscholen (hetzij via cursussen, hetzij via leren op de werkvloer, ...). De technologische ontwikkelingen volgen zich tegen een zodanig hoog tempo op, met als gevolg dat ook de initiële vakopleiding voor het leven niet meer bestaat. Bovendien moet hieraan worden toegevoegd dat de technologische en marktontwikkelingen alsmede de opkomst van nieuwe organisatie- en productieconcepten ook toenemende eisen stellen aan de vakbekwaamheid. Veel beroepen en functies zijn complexer geworden en dit zowel bij arbeiders als bij bedienden. Men spreekt in dit verband vaak over de noodzakelijke 'upskilling' van de beroepsbevolking, waarmee de behoefte wordt aangeduid aan een algemene verhoging van het vereiste competentieniveau voor het uitvoeren van de meeste jobs (zie o.m. OESO 2001). Deze tendens kan men ook positief bekijken: ten eerste betekent dit dat er niet enkel voor hogeschoolden maar ook voor vaktechnici een perspectief ontstaat tot levenslang leren (dit merken we bijvoorbeeld aan het toenemend belang dat wordt gehecht aan leren op de werkvloer); ten tweede bevestigt dit dat vakbekwaamheid niet onderschat mag worden: om een beroep goed uit te oefenen, is (bij)scholing en intellect nodig.

### III. BESLUIT: MOGELIJKE PISTES TER VERBETERING VAN HET (TECHNIEK)ONDERWIJS

Zoals in de inleiding reeds werd gesteld: de watervalproblematiek is niets nieuws. We moeten er echter over waken dat we niet steeds weer blijven hangen op het niveau van de probleemanalyse. De tijd is gekomen voor méér daadwerkelijke acties. We schetsen hieronder een aantal pistes die aanzetten tot een positieve waardering voor techniek. Een aantal pistes die we hierbij vermelden, werden reeds ten dele in beleid omgezet.

#### A. Het versterken van de technologische vorming in heel het onderwijscurriculum

Tijdig een positieve keuze maken voor techniek en technologie kan maar als dit wordt voorafgegaan door positieve ervaringsmomenten. Een belangrijk aandachtspunt blijft dan ook het structureel invoeren van technologische vorming in héél het onderwijscurriculum. Dit vergt extra inspanningen in vooral het lager onderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs. Technologische vorming zou ook in het ASO een volwaardige vormingscomponent moeten zijn. Momenteel zijn techniek en technologie na de eerste graad – waarin het vak TO voor iedereen verplicht is – grotendeels afwezig binnen het ASO. Bovendien blijkt het vak TO vaak niet goed ingevuld te zijn en hebben veel leraars geen of onvoldoende technologische vorming genoten. Daarom moeten de eindtermen TO inhoudelijk verder worden versterkt en zou om- en bijscholing van leraars TO moeten

4. DOUTERLUNGNE, M., VAN DE VELDE, V., e.a. *Ongekwalificeerd: zonder paspoort? Resultaten van een onderzoek naar de omvang, karakteristieken en aanpak van de ongekwalificeerde uitstroom*, HIVA, 2001.

5. SONAR, Studiegroep 'Van Onderwijs Naar Arbeidsmarkt', Jaarreeks 2000, De arbeidsmarkt in Vlaanderen, Deel 4: Jongeren in transitie.

worden aangemoedigd. In de lerarenopleiding zou er best ook meer aandacht worden gegeven aan technologische vorming. Bovendien zou het de leraars (TO) ook praktisch en organisatorisch mogelijk moeten worden gemaakt om zich 'extern' te vormen, bijvoorbeeld door het volgen van korte stages in bedrijven. De interesse voor techniek bij leerlingen zou o.m. kunnen worden aangemoedigd door vakoverschrijdende projectwerking rond techniek en technologie, door het organiseren van excursies, ... Er zijn scholen die reeds heel wat inspanningen leveren op dit vlak. De positieve ervaringen die zij hiermee hebben, zouden méér op de voorgrond moeten komen en positief belicht moeten worden in de media. Het is inderdaad niet altijd kommer en kwel met techniekonderwijs. Scholen die 'succesvol' zijn, zouden hun ervaringen kunnen delen met andere scholen (cf. peterschapsformules).

## B. Meer flexibele leertrajecten op maat van de leraars

Eén van de zwaktes van ons Vlaams secundair onderwijs die we hebben blootgelegd, is dat nog te veel jongeren de school verlaten zonder enig bekwaamheidsattest op zak. Nochtans wil dit niet zeggen dat al deze jongeren nog niets zouden hebben geleerd op school. Vaak hebben zij toch al heel wat kennis en vaardigheden van een bepaald deelgebied van hun opleiding verworven. Maar omwille van het 'alles-of-niets-systeem' dat geldt in ons onderwijs, waarbij men veronderstelt dat de gehele opleiding wordt doorlopen vooraleer men een getuigschrift ontvangt, worden deze reeds verworven competenties niet zichtbaar gemaakt (bijvoorbeeld via een of andere vorm van attest). Bijgevolg komen deze jongeren op de arbeidsmarkt waar zij over dezelfde kam worden geschooren als ongeschoolden. Datgene wat ze wél hebben geleerd op school kunnen ze immers niet bewijzen aan hun potentiële werkgevers, wat hun zoektocht naar een passende job bemoeilijkt. Als alternatief voor dit 'alles-of-niets-systeem' werd sedert het schooljaar 2000-2001 in het voltijds gewoon en deeltijds beroepssecundair onderwijs bij wijze van experiment het modulariseringsproject<sup>6</sup> ingevoerd. De doelstellingen van dit project zijn:

- het verbeteren van de transparantie van het onderwijsaanbod;
- het verhogen van de succeservaring bij de leerling/cursist;
- het tegengaan van ongekwalificeerde uitstroom;
- meer 'onderwijs op maat' door het aanbod van flexibele en gedifferentieerde leerwegen;
- een stimulans geven tot levenslang leren.

Het project tracht deze doelstellingen te bewerkstelligen door het modulair uittekenen van de onderwijscurricula, d.w.z. dat elke opleiding wordt opgedeeld in een aantal modules die telkens kunnen worden gehonoreerd met een deelcertificaat. Op die manier kunnen ook tussentijds opgedane competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) worden gevaloriseerd, wat motivatieverhogend werkt omwille van de 'succes-ervaring' die jongeren

daardoor krijgen. Op die manier wil men jongeren ook aansporen om uiteindelijk toch de gehele leerweg met succes te doorlopen.

Een belangrijke bemerking is evenwel dat erover gewaakt moet worden dat de verschillende modules een coherent leertraject vormen zodat er vermeden wordt dat leerlingen eindeloos shoppen en 'pretpakketten' samenstellen. Om dit te vermijden, dienen de beroepsprofielen van de SERV ook als basis voor de uittekening van de modulaire leertrajecten. Een belangrijke troef van het modulaire systeem is dat de leerling steeds (ook na de leerplicht) verder kan bouwen op de modules die reeds met succes werden afgelegd. Op die manier ontstaan meer mogelijkheden voor flexibele leertrajecten op maat van de student. Daarom is het ook van belang dat – indien men dit modulaire systeem naar de toekomst toe verder wil uitbreiden – de modules in het aanbod van het secundair onderwijs en deze uit het vervolgonderwijs, b.v. in de opleidingen van de VDAB, het VIZO, ..., (beter) op elkaar worden afgestemd. Dit biedt jongeren dan de kans om ook op latere leeftijd bijvoorbeeld nog het certificaat ten bate van een bepaald beroep te behalen door in het volwassenenonderwijs nog de ontbrekende modules hiervoor te behalen.<sup>7</sup>

## C. Het doorbreken van traditionele beschotten: binnen de school, tussen scholen, tussen de school en zijn maatschappelijke omgeving

Volgens Standaert<sup>8</sup> ligt historisch aan de oorsprong van de indeling tussen 'algemeen versus toegepast onderwijs' de veronderstelling dat het algemeen onderwijs 'zuiver' en niet utilitair is, terwijl het TSO en BSO daarentegen louter gericht zouden zijn op 'toepassing' of praktisch gebruik. Nog anders gezegd: men ging uit van een scheiding tussen denken en doen. De huidige onderwijsvormen zijn dus in feite op basis van dit criterium – m.n. een geïnstitutionaliseerde scheiding tussen hoofd- en handenarbeid – producten van een industriële samenleving

7. In sommige Europese landen, bijvoorbeeld Denemarken, staat men op het vlak van modularisering nog een stapje verder. Denemarken heeft in de loop van het jaar 2000 een grondige hervorming doorgevoerd van heel de initiële beroepsopleiding. Niet alleen werden de opleidingen gemodulariseerd, leerlingen kunnen bovendien ook – in samenspraak met het opleidingsbedrijf waar ze stage lopen – modules kiezen uit een gezamenlijke catalogoog opgesteld door de initiële beroepsopleiding enerzijds en het volwassenenonderwijs anderzijds. Dit opent meer perspectieven tot (verdere) specialisatie: leerlingen kunnen reeds in het secundair modules volgen uit het aanbod van het volwassenenonderwijs. Modularisering werkt in Denemarken dus naar twee kanten: enerzijds kunnen jongeren die tijdens het leerplichtonderwijs hun opleidingstraject niet afgerond krijgen dit later nog doen; anderzijds krijgen de gevorderden reeds sneller de mogelijkheid tot verdere specialisatie. Bron: National Education Authority, Danish Ministry of Education, *New structure of the Danish Vocational Education and Training System*, november 1999.

8. STANDAERT, R., *Initieel onderwijs als voorbereiding op levenslang leren. Een inhoudelijke en structurele aanpak*. Bijdrage in het kader van de Vlaamse conferentie: lerend trefpunt, 15 mei 2001.

6. Dit project loopt tot en met 2006-2007 en wordt herhaaldelijk geëvalueerd met het oog op eventuele uitbreiding.



die niet meer bestaat ten gevolge van de zich ontwikkelende informatiesamenleving. Bovendien heeft de moderne leerpsychologie aangetoond dat het onderscheid tussen 'denken en doen' niet relevant is omdat iedere vorm van leren om effectief te zijn moet resulteren in oefeningen, praktische vaardigheden en concrete voorbeelden en toepassingen. Vanuit de competentiebenadering ondersteunen we de stelling van Standaert dat men zich in de huidige context terecht vragen kan stellen bij deze traditionele indeling van de onderwijsvormen. Het debat hierover zou in de toekomst dan ook verder moeten worden gevoerd met de verschillende stakeholders.

Een eerste stap is alvast om de samenwerking tussen TSO- en ASO-scholen in scholengemeenschappen/groepen verder te bevorderen met accentuering van vorming van scholengemeenschappen (of -groepen) voor de eerste graad en dit in samenwerking met het basisonderwijs. Traditionele beschotten moeten doorbroken durven worden. In eerste instantie binnen de scholen zelf, denk maar aan de aparte speelplaatsen die in veel scholen bestaan voor leerlingen uit het ASO en deze uit het TSO en BSO, wat wederzijdse erkenning niet bevordert.

Maar niet alleen beschotten binnen de school (tussen leerlingen onderling, leerlingen, leerkrachten en directies), maar ook tussen scholen onderling, tussen school

en buurt en tussen het onderwijs en het bedrijfsleven moeten verder durven doorbroken worden. Men kan immers niet verwachten dat de school alléén de maatschappelijke opdracht om zoveel mogelijk talent tot ontplooiing te laten komen, kan waarmaken. Hiervoor heeft zij de steun nodig van ouders en andere stakeholders. Als werkgeversorganisatie pleiten wij ervoor dat ook bedrijven hun verantwoordelijkheid opnemen om de kloof tussen onderwijs en bedrijfsleven te overbruggen. Bedrijven kunnen dit onder meer doen door kwalitatieve stageplaatsen aan te bieden aan leerlingen en leerkrachten, door de organisatie van bedrijfsbezoeken, door het geven van objectieve informatie over arbeidsmarktverwachtingen. Specifiek voor de herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs is het aanbieden van de mogelijkheid om relevante praktijkervaring in een bedrijf op te doen een belangrijke hefboom.<sup>9</sup> Bedrijven kunnen ook meer sensibiliserend optreden om de 'verwondering' voor techniek bij jongeren, ouders en leerkrachten aan te wakkeren door middel van concrete acties en evenementen.

Samenwerken met alle betrokkenen aan de herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs, en breder aan de herwaardering van de technologische component in héél het onderwijs blijft broodnodig.

---

9. TAN, B. en ANDRIES, M., *Stages: oefening baart kunst. Situatieschets en VEV-visie*, VEV-nota 26 juni 2001.

# VAN WATERVAL NAAR WATERKRACHT?

*Guy Tegenbos\**

Er is goed nieuws. De waterval is herontdekt. Na een jarenlang sluimerend bestaan, is het inzicht dat het waternetstelsel in ons middelbaar onderwijs funest is, opnieuw naar boven gekomen. En ook de wil om daaraan iets te veranderen, is terug van weggeweest. De diagnoses die gemaakt worden, geven meer hoop dat het dit keer wel gaat lukken het stelsel te doorbreken. Welke maatschappelijke groepen de herontdekking voor hun rekening namen, is ook van belang. Een van de voorwaarden voor verandering is daarmee vervuld, zoals verder zal blijken.

## I. DE WATERVAL HERONTDEKT

Belangrijk is dat de herontdekking van de waterval dit keer niet van onderen komt, van “de basis”, maar van boven. Het is de politieke en sociaal-economische elite die de waterval en zijn gevolgen herontdekt heeft. Dat faciliteert de verandering. Ze deed dit op drie manieren.

### A. De knelpuntberoepen

De eerste herontdekking kwam uit het sociaal-economische veld. Er is een schrijnend tekort aan arbeidskrachten in een aantal beroepen. En dat blijken al meer dan tien jaar dezelfde beroepen te zijn. Een groot deel van de knelpuntberoepen van de VDAB is dat al meer dan tien jaar. Haast al die knelpuntberoepen zijn technisch/technologische functies, “mannelijke” en “vrouwelijke” (verpleegkunde) beroepen, op hoog, midden- en laag niveau. Het scherpst zijn de tekorten op middenniveau, het niveau van de geschoolde vaklui en technici. Die tekorten zijn zelfs veel ouder dan tien jaar. “De onvindbare loodgieter” is een begrip dat al van in de jaren zeventig meegaat. Die tekorten wegen almaar zwaarder op de economie. De ontwikkeling van nieuwe producten loopt vertraging op, de groei van bedrijven stagneert, productielijnen worden niet opgestart, projecten worden afgeleid naar het buitenland, bedrijven hebben het moeilijk om de evolutie van de technologie te volgen. Komen de tekorten al eens in het nieuws, deze gevolgen halen nauwelijks de koppen van de media. Het zijn dingen die niet gebeuren. Maar dat maakt ze niet

minder schrijnend. En de ondernemers weten hoe ernstig de toestand is.

Bij deze eerste herontdekking zijn enkele kanttekeningen te maken.

Merkwaardig is dat “de werking van de markt” deze tekorten niet oplost. Veel van die technici verdienen goed hun boterham. Maar dat maakt hun beroep niet aantrekkelijker. Velen blijven die beroepen verlaten als ze kunnen. De lassers vormen een voorbeeld. De VDAB leidt er op bij bosjes, maar kort nadien zijn ze weer verdwenen. In rook opgegaan? Neen, vertrokken naar andere werkvelden. De arbeidsomstandigheden worden aangewezen als boosdoener.

Het onderwijs lost de tekorten op de markt evenmin op. De belangstelling voor de opleidingen die naar deze beroepen leiden, neemt niet toe maar af. Het inzicht is gegroeid dat dit met de status van die beroepen te maken heeft. De geringe status van technisch/technologisch bezig zijn in de arbeidswereld, de werkomstandigheden die daaraan vastzitten, en de geringe positief-wervende kracht van de opleidingen die daarheen leiden, versterken elkaar. Het besef groeit dat de geringe status van die beroepen en opleidingen misschien nog wat te maken heeft met het al eeuwen achterhaalde onderscheid tussen lichaam en geest dat van de klassieke Grieken afstamt: handenarbeid is minder waard en minder waardig dan hoofdarbeid, zo wordt nog altijd impliciet of expliciet aangeleerd, al slaat dit nergens op. Maar de geringe status van de technisch/technologische beroepen heeft ook te maken, al ontkennen de ondernemers dat, met hun geringere belangstelling voor de verbetering van de arbeidsomstandigheden waarin dit werk vaak nog gebeurt. En het heeft nog veel meer te maken met het gegeven dat werkenden die technisch/technologisch bezig zijn, doorgaans een minderwaardig sociaal-juridisch statuut genieten: het statuut van arbeider of handarbeider dat veel minder bescherming en garanties inhoudt dan dat van bediende. Dat begint ook door te dringen.

### B. De scholingsparadoxen

Een tweede aanzet voor de elite om over de waterval na te denken, komt vanuit Europese en internationale statistieken, vanuit de “benchmarking”. Vlaanderen (België) was het land van de hooggeschoolden, zo hadden we onszelf altijd verteld. En dat klopt ook. Wij hebben in onze bevolking meer hooggeschoolden (26%) dan de meeste Europese landen (20%). Maar uit die statistieken blijkt ook dat wij meer laaggeschoolden in onze bevolking (43%) hebben dan het Europese gemiddelde (26%). Wat hooggeschoolden betreft, sluiten wij aan bij landen als Zweden; wat laaggeschoolden betreft, bij Ierland en

\* Redacteur bij “De Standaard”. Dit is een herwerking van de tekst, voorgebracht op de studiedag “Leerlingen in de waterval”. Cijfergegevens, grafieken en tabellen zijn zoveel mogelijk weggelaten uit deze tekst. Die zijn wel te raadplegen in een andere tekst over dit onderwerp die te vinden is op [www.tegenbos.be](http://www.tegenbos.be).

Griekenland. Voor de jongste generaties (16-25-jarigen) is het aantal laaggeschoolden kleiner, maar de trend blijft bestaan.

Ook bij deze tweede vaststelling zijn kanttekeningen te maken.

Het hoge aantal laaggeschoolden stemt niet overeen met de score van ons land op andere indicatoren die het ontwikkelingsniveau van de bevolking weergeven: geletterdheid, gecijferdheid. Daarop scoren we bij de toplanden. De hoge score voor laaggeschoolden, zo leren de statistieken, heeft te maken met het groot aantal jongeren dat wel tot 18 jaar school loopt maar geen diploma behaalt. In Vlaanderen is dat zeker 15%, in het Franstalig onderwijs nog meer. Dat is beduidend meer dan in andere landen, zelfs meer dan in landen waar de leerplicht een stuk vroeger eindigt.

Die lage diplomeringgraad heeft te maken met het watervalstelsel. En met ons onderwijs dat extreem goed wil zijn, en dat denkt dat het, om goed te zijn, selectief moet zijn, moet selecteren, moet uitstoten.

Jongeren met schoolse vertragingen komen massaal voor in ons onderwijsstelsel, jongens meer dan meisjes. Die jongeren hebben vaak meer dan een mislukking achter de rug; ze hebben moeten “overzitten” of zijn moeten “afzakken”. Ze zijn school- en leermoe geworden. Uit hun voortdurende mislukkingen hebben ze geleerd “dat leren toch niets voor hen is”. Vaak is dat laatste zinnetje hen zelfs voorgezegt op school. Ze haken af, zonder een diploma behaald te hebben.

En jongeren zonder diploma middelbaar onderwijs hebben weinig kans op een stabiele baan. Misschien niet eens omdat hun capaciteiten voor het bedrijfsleven te gering zijn. Het is best mogelijk dat zij competenties hebben die in het bedrijfsleven gewaardeerd worden, maar ze worden door bedrijven niet “herkend” omdat ze niet “erkend” worden. Dat komt door een gebrek aan alternatieve certificeringsmogelijkheden. Je krijgt alleen het bewijs dat je “iets” kunt als je “alles” kunt wat het onderwijsstelsel in dat specifieke spoor noodzakelijk acht. En voor veel jongeren leidt dat dus naar niets. Het is ook alleen het onderwijs dat bewijzen kan afleveren dat je iets kent. Het heeft het feitelijke monopolie. En het beschermt zichzelf daarmee.

Het buitenland leert nochtans dat het niet noodzakelijk is jongeren met “niets in handen” te laten vertrekken als ze een opleiding niet tot het laatste vakje afgemaakt hebben. Deelcertificaten zijn mogelijk. Het buitenland leert ook dat zelfs competenties die buiten een opleiding verworven zijn, “certificeerbaar” zijn. Dat deed ogen opengaan.

Uit de internationale benchmarking bleek nog een paradox. In het land van de scholing is het levenslang leren nauwelijks ontwikkeld. We zitten op het niveau van Polen. En in de weinige permanente vorming die er al is, komen laaggeschoolden en diplomalozen helemaal niet aan bod. Hiva-onderzoek bewijst dat het rendement van scholing bij laaggeschoolden veel groter is dan bij hogeschoolden. Maar het zijn de hogeschoolden die de kans krijgen om zich bij te scholen en de laaggeschoolden niet. Het aloude Mattheüs-beginsel slaat weer toe. Wie als dubbeltje afstudeert (of niet eens afstudeert), wordt in dit land nooit een kwartje.

## C. De nieuwe kwesties

Er was nog een derde aanleiding die de elite de waterval deed herontdekken: de nieuwe sociale kwestie. Maatschappelijke achterstelling en het bijhorende politieke en sociale gedrag stoelen niet meer op afkomst en klasseverschillen, maar op opleidingsverschillen. In almaar meer sociale gedragingen loopt er een kloof tussen twee groepen. Die dualisering van de samenleving verloopt langsheen de kloof tussen geschoolden en laaggeschoolden, en dat is meteen de kloof tussen ASO versus TSO en BSO. En die kloof loopt in grote lijnen parallel met de kloof tussen arbeiders en bedienden. De waterval en de foute waardering van techniek en technologie, en daarmee verbonden arbeidsstatuten, hebben onaanvaardbare economische, sociale en pedagogische gevolgen. Ze vormen bovendien de basis van nefaste politieke ontwikkelingen. Er is dus een nieuwe sociale kwestie, en die vormt meteen ook een nieuwe politieke kwestie.

## II. STRUCTUUR ÉN CULTUUR, ONDERWIJS ÉN ARBEID

Daarmee was de waterval herontdekt. Ze is meteen ook beter in kaart gebracht. Het gaat niet alleen om het watervalstelsel IN het onderwijs.

Het watervalstelsel in het onderwijs is nog altijd wat het is: een systeem dat studierichtingen unidimensioneel rangschikt van hoog naar laag, dat vervolgens leerlingen unidimensioneel rangschikt van hoog naar laag, en dat ten slotte de leerlingen inpast in de studierichtingen volgens het principe “begin maar hoog genoeg, je kunt nog altijd afzakken”.

De kritieken erop zijn bekend. Het vernauwt alle variaties die in studierichtingen aanwezig zijn tot één dimensie: van moeilijk tot gemakkelijk. Het miskent vervolgens het rijke gamma van capaciteiten, aanleg en belangstelling dat jongeren van elkaar onderscheidt, en verengt het tot één dimensie: van slim naar dom. En vervolgens past het de jongeren in het schema van de studierichtingen, en doorgaans net iets te hoog en met dat laatste wordt meteen de basis gelegd voor “de pedagogie van de mislukking” in plaats van “de pedagogie van het succes”. Leren wordt meteen een last, geen bron van vreugde.

Dat watervalmodel stoelt op het verouderde intellectualistische denken. Dat zegt dat kennen hoger en beter is dan kunnen. Dat kennen vanzelf leidt naar kunnen, maar dat laatste is niet eens belangrijk. Het model miskent ook het volwaardige leerpad dat van kunnen naar kennen leidt.

Het onderwijssysteem heeft een grote bekwaamheid verworven in het inpassen van jongeren in dit waterval-schema. Het LOSO-onderzoek van professor Jan Van Damme en zijn medewerkers bewijst hoe perfect we dit doen. Uit de “moeilijkste” studierichting stromen na zes jaar de jongeren uit die de hoogste aanvangsscores hadden bij het begin van het middelaar onderwijs. Uit de “laagste” studierichting stromen na zes jaar de jongeren uit die de geringste aanvangsscore hadden. De aanvangsscores van jongeren sporen perfect met de waterval-rangschikking van alle andere studierichtingen. Hoe

“hoger” de studierichting, hoe hoger de jongeren al scoorden bij de aanvang van het middelbaar onderwijs. Dit onderwijsniveau reproduceert dus perfect de ongelijkheid die er al was bij de aanvang. De efficiëntie daarvan is zo hoog dat ook haast niemand opklimt, van TSO naar ASO bijvoorbeeld. Het stelsel hoeft daarin niet te voorzien. Als het een ‘schuifaf’ heeft, is het genoeg. Een ladder om op te klimmen hoeft niet eens.

Het stelsel vindt zichzelf zo efficiënt dat het zelfs van mening is dat ook nadien, na de initiële opleiding, niet moet worden voorzien in opklimmogelijkheden. Het verzet van het systeem tegen deelcertificering en de geringe kansen op permanente vorming voor laaggeschoolden zijn daarvan uitingen. Het is dan ook niet vreemd dat het aloude “onderwijs voor sociale promotie” – ooit een lichtend voorbeeld in de wereld – niet langer tot “sociale promotie” leidt, zeker niet voor laaggeschoolden.

Dit stelsel zit niet alleen in de structuren. Het is ook verankerd in de cultuur, in de geesten, de harten en zelfs de nieren van al wie in en met dit onderwijs leeft: ouders, leraren, studiekeuzebegeleiders, de jongeren zelf. En de efficiëntie van het systeem dwingt de naleving van zijn regels ook af; een individu dat voor zijn kinderen een ander leerpad dan het watervalpad uittekent, komt daar snel op terug, ofwel omdat het hem nadrukkelijk wordt afgeraden, ofwel omdat hij “vanzelf” tot de vaststelling komt “dat zijn kind daar niet past”.

Maar het onderwijs “staat niet alleen” in dit dossier. Het onderwijs heeft, al dan niet onder druk van buitenuit, al verschillende malen gepoogd dit stelsel te doorbreken. Het mislukte telkens. Vaak omdat de pogingen naïef of inefficiënt waren. Maar nog belangrijker was dat er geen bondgenoten waren buiten de school. De herwaardering van het technisch en beroepsonderwijs mislukte keer op keer omdat er in de arbeidswereld niets veranderde. Alle hogergenoemde elementen, tot het miskennen van de kansen op vorming voor de laaggeschoolden toe, zijn ook terug te vinden in het bedrijfsleven. Het “minderwaardige” van het technisch/technologische werk is verankerd in de beroepsstatuten arbeider en bediende. En ook die structuur beantwoordt aan een cultuur die diep verankerd is in de harten, geesten en nieren van de mensen. Maar noch die structuur, noch die cultuur beantwoordt nog aan de sociaal-economische werkelijkheid. Er is geen handenarbeid meer zonder hoofdarbeid. En hoofdarbeid veronderstelt evenzeer technisch/technologische bekwaamheden als om het even welke andere vorm van arbeid.

In beide gevallen, in het onderwijs én in de sociaal-economische wereld, gaat het om structuren en culturen uit het vroeg- en klassiek-industriële tijdvak die zichzelf overleefd hebben. Wij hebben die meegesleept tot in het laat-industriële tijdvak toen de meeste Westerse landen er afscheid van hebben genomen; we hebben die zelfs meegesleept tot in het postindustriële tijdvak, tot in de jaren negentig (toen het grondwettelijk hof het conservatieve Duitsland verplichtte het “discriminerende” onderscheid arbeider-bediende af te schaffen); en we staan nu op het punt met dit watervalstelsel en het onderscheid handarbeider/hoofdarbeider de kennismaatschappij van de 21ste eeuw in te stappen. Onbegrijpelijk.

Deze stelsels zijn pedagogisch, sociaal, economisch en politiek schadelijk geworden, en toch handhaafden we ze. Tot nu. Want er is verandering op til.

### III. VOORWAARDEN VOOR VERANDERING

Er is verandering op til omdat een aantal voorwaarden voor verandering eindelijk voldaan zijn.

Dat er voldoende druk komt vanuit de arbeidsmarkt die zijn tekorten maar niet opgelost krijgt, is belangrijk.

Dat het de elite is die het dossier van de waterval dit keer ter tafel heeft gelegd, is hoopgevend. Zonder een zekere “elitaire consensus” zijn veranderingen van die omvang en intensiteit als de hier voorliggende, niet te realiseren.

De diagnoses die gemaakt worden daarbij, geven vertrouwen.

Het besef is er dat tegelijk moet gewerkt worden aan de structuren en aan de culturen.

En het besef groeit dat er tegelijk moet gewerkt worden aan veranderingen in het onderwijs en in het sociaal-economische veld. Het onderwijs moet zichzelf en zijn vormingsmodellen totaal herdenken. Maar het volstaat niet te sleutelen aan het onderwijs, als het sociaal-economische veld niet gelijktijdig het onderscheid arbeider-bediende wegwerkt, het symbool van het oude denken, en als het niet tegelijk sleutelt aan de waardering en de arbeidsomstandigheden van de beroepen waarvoor het geen kandidaten meer vindt.

Er zijn trouwens bouwstenen aanwezig om nieuwe modellen mee te bouwen.

Het levenslang leren en het belang ervan is ontdekt, en dat geldt ook voor de certificeringsproblematiek. De ICT-doorbraak maakt het noodzakelijk anders te gaan denken over leren, school en werken.

De benchmarking en de europeanisering zullen verder in die richting stuwten. Ons land kan niet langer achteraan blijven huppelen.

Zaak is nu de juiste taal en symbolen te vinden om erover te spreken en om het veranderende denken te verankeren: een nieuwe ideologie, en voor de school een nieuwe pedagogie.

### NASCHRIFT

Is dan meteen het tijdperk van de egalitaire samenleving uitgebroken? Dat is het laatste argument dat de sceptici van de verandering aanhalen. Het watervalstelsel en het onderscheid tussen arbeiders en bedienden zijn voor hen eeuwige waarden. Er is nu eenmaal hoog en laag en slim en dom in het leven. Wil je het water omhoog laten lopen? Er zijn verschillen tussen mensen en die zullen er altijd blijven, luidt het dan. En dat laatste is juist. De vraag is evenwel: wat doe je daarmee? Wat doe je met verschillen? Gebruik je die om mensen te rangordenen en ze domweg van boven naar beneden te laten vallen zoals in een waterval? Of gebruik je die verschillen in niveau om via permanente vorming altijd weer nieuwe energie op te wekken?

De waterval, of de waterkracht?

# OVER SLUIZEN EN BRUGGEN: AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN EN DE WATERVAL

Walter Van Dam\*

## INLEIDING

Authentieke middenscholen beitelten aan een schoolcontext die stimuleert dat met leraren, leerlingen en ouders gewerkt kan worden aan een niet-categoriaal onderwijs. Daarbinnen kunnen verschillende kinderen op basis van gelijke kansen zichzelf en hun weg binnen het secundair onderwijs proberen te vinden.

Binnen de Vlaamse onderwijscontext leveren en delen authentieke middenscholen denkwerk en knowhow via de Studiegroep Authentieke Middenscholen.

Authentieke middenscholen proberen de watervalproblematiek aan te pakken door bruggen te bouwen tussen kinderen met verschillende talenten, beperkingen, gerichtheden en achtergronden. Inspelend op de opzet van de huidige structuur van het secundair onderwijs, hanteren ze een brede eerste graad als sluisstelsel dat elk kind zijn eigen weg naar een meer gericht studietoericht in de tweede graad probeert te doen vinden.

## I. DE WRIKKENDE SCHOOL

Dit artikel steunt niet op onderwijswetenschappelijk onderzoek maar op praktijkervaringen. Het wortelt in een dagelijkse schoolwerking. Het baseert zich ook op permanente gedachteswisseling, visie- en praktijkontwikkeling tussen scholen die in Vlaanderen onder de noemer 'authentieke middenscholen' in dezelfde geest wensen te werken.

Er bestaat overigens (nog) geen omvattend onderwijswetenschappelijk onderzoek over de werking van middenscholen in het Vlaamse onderwijslandschap. Er zijn vanuit onderzoek wel vaststellingen over de werking van de eerste graad in het secundair onderwijs. Zo is er het recente HIVA-onderzoek (prof. Van Damme) dat zelfs aansluitende beleidsverklaringen van de Minister van Onderwijs heeft uitgelokt.

*"De hiërarchie van studievormen en het verschil in maatschappelijk prestige van richtingen lokt zittenblijven uit en belast de levensloop van jongeren. Een knooppunt zit in de eerste graad die breed en open zou moeten zijn, zoals het eenheidstype voorschrijft, maar die het in de praktijk van vele scholen niet is",* zegt De Standaard van

8 mei 2001 hierover. En: *"Veel scholen organiseren een verdoken opsplitsing in algemeen, technisch en beroeps-onderwijs van in de eerste graad en 'verplichten de leerlingen tot vroegtijdige keuzen', zegt de minister. Ze wil dit tegengaan en pleit voor de onafhankelijke middenschool."*

Onbewust knoop je daaraan vast wat de grote onderwijskoepel, het VVKSO, vorig jaar schreef in een brochure die de vorming van scholengemeenschappen in het katholiek secundair onderwijs begeleidt: *"Wie uitdrukkelijk de weg gaat van organisatorische afstemming, van complementariteit inzake aanbod e.d. zal in het model van de middenschool met verschillende bovenbouwen een prachtig middel vinden om tot een objectieve leerlingeneriëntering en optimale leerlingenbegeleiding te komen."* ('Samen bouwen aan de scholengemeenschap', VVKSO, november 2000)

Twaalf jaar na de invoering van het eenheidstype – waarbij de eerste graad in theorie een oriënterende functie kreeg toegewezen – kan men inderdaad vaststellen dat die functie van de eerste graad een sterke hernieuwde aandacht lijkt te krijgen en dat het middenschoolmodel wel eens meer genoemd wordt.

Verdiend de middenschool die aandacht? Is zij het wondermiddel dat de watervalproblematiek kan aanpakken?

Als middenschooldirecteur kan ik alleen maar bescheiden antwoorden dat – hoezeer objectieve oriëntering van leerlingen een basisdoelstelling is van authentieke (!) middenscholen – de rol van de school vooreerst correct moet worden ingeschat.

De watervalproblematiek is immers in wezen een problematiek van de samenleving en haar mentaliteiten. De school is slechts één component van die samenleving en niet steeds diegene die het meeste vermogen bezit om een oplossing te bieden voor dit en andere maatschappelijke problemen die men op haar bord schuift.

Dat ontslaat haar echter niet van haar verantwoordelijkheid. De school kan alleszins een hefboom zijn die, naast andere, wrikt en wringt. Ze kan wakker maken en andere wegen zoeken en tonen. Tenminste, als ze dat durft, en... als ze het zich kan permitteren binnen de gevoelige concurrentiepositie waarin ze zich vaak bevindt t.o.v. andere scholen. Want het betekent dat ze binnen en buiten haar muren moet durven ingaan tegen vaak moeizaam slijtende denkrestanten van een tijd toen de wereld anders in mekaar zat dan vandaag en om andere oplossingen voor andere problemen vroeg.

\* Directeur Sint-Maarten Middenschool, Beveren-Waas; lid raad van beheer van de Studiegroep Authentieke Middenscholen Vlaanderen.

In het geval van de ‘waterval’ moet ze b.v. durven en kunnen ingaan tegen categoriaal denken: tegen het opsplitsen van mensen in simpele categorieën die, op basis van een verenging van het menselijk kunnen tot cognitieve vaardigheden, de al te eenvoudige noemers ‘sterk’ en ‘zwak’ meekrijgen. Ze moet zich ook durven keren tegen de gewoonte om trapsgewijs status te verbinden aan in wezen verschillende deskundigheden, beroepen en dus ook studiewegen erheen.

Dat is heel wat. Het betekent immers dat ze – met respect voor, maar ook met een juiste inschatting van de traditie en de lokale context waarin ze school is – duidelijk een bepaald mensbeeld en opvoedingsproject moet durven hanteren.

Authentieke middenscholen rekenen zichzelf alleszins tot dat soort wrikkende scholen. Dat ze thans kunnen functioneren in een maatschappelijk klimaat waarin stemmen uit politiek of economie zich zorgen maken over de oriëntering van de studieloopbaan van jongeren is interessant. Het kan de jarenlang opgebouwde ervaringen van authentieke middenscholen de kans geven om op een serene manier – en ver weg van wat ooit de emotionele polemieken van twee onderwijstypes was – ingebracht te worden in het hieromtrent noodzakelijke onderwijsdenken.

Dit artikel wil daartoe bijdragen. Het wil enerzijds aan begripsverheldering doen. Anderzijds wil het niet alleen over visie spreken, maar vooral over de verbinding tussen theorie en praktijk. Al te vaak immers struikelen onderwijsvernieuwingen over de hoge verwachtingen van de theorie en de vele valkuilen van de dagelijkse schoolrealiteit. En dat is jammer want noch met kamergeleerdheid, noch met als realisme vermomd pessimisme is onderwijs gebaat.

## II. AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN?

Middenscholen. Autonome middenscholen. Authentieke middenscholen. Eerstegraadsscholen. De termen worden nogal eens door elkaar gebruikt. Als men het gesprek met een oog op de Europese context voert, verschijnen termen als de ‘comprehensive school’ of spreekt men zelfs over vierjarige middenscholen.

Enige verheldering binnen de Vlaamse onderwijsomgeving, waar men volgens de huidige structuur secundair onderwijs de verschillende termen in elk geval dient te verbinden aan de eerste graad, is op zijn plaats.

Een middenschool is om te beginnen niet hetzelfde als een eerstegraadsschool. Met die laatste bedoelen we het in omkadering lucratieve model dat door het laatste decreet op de hervorming van het secundair onderwijs plots mogelijk werd gemaakt als er aan zekere numerieke (en niet inhoudelijke) voorwaarden werd voldaan. Vooral zesjarige scholen met een eenpolige tweede en derde graad ASO of TSO-BSO hebben die decretale voordelen aangegrepen om hun eerste graad administratief af te splitsen, te voorzien van een eigen directie en omkadering, en meestal pedagogisch en organisatorisch te blijven werken zoals voorheen. De eerste graad blijft in dit model, ook als afgesplitste school, leverancier of schifter van leerlingen voor de tweede graad. Middenscholen,

laat staan authentieke middenscholen, zijn deze scholen – met alle respect – niet.

Een **middenschool** heeft, volgens de **administratieve definitie**, namelijk de volgende kenmerken:

- *Ze is een autonome instelling die behoort tot een scholengemeenschap waarin de volgende vormen van secundair onderwijs met volledig leerplan aanwezig zijn: ASO, TSO, BSO.*
- *Ze heeft een structuur bestaande uit: een eerste leerjaar A, een eerste leerjaar B, een tweede leerjaar met ten minste drie basisopties, en een beroepsvoorbereidend leerjaar met ten minste drie beroepenvelden of met één polyvalent beroepenveld.*
- *De uren die in het eerste leerjaar A niet behoren tot de gemeenschappelijke basisvorming, hebben een polyvalent karakter.*

M.a.w. in een middenschool en de scholengemeenschap waarin zij zich beweegt, zitten de structuren die de instroom mogelijk maken van een breed en heterogeen leerlingenpubliek (in de zin van vaardigheden, gericht-heden en sociale, emotionele, culturele en verstandelijke ontwikkelingskansen). Ze creëren bovendien een kader waarin een objectieve leerlinggerichte oriëntering zou kunnen gedijen.

Zulke structuren zijn alleszins belangrijke basisvoorwaarden, maar – zoals in elk segment van de samenleving – zijn structuren ‘an sich’ niet steeds voldoende. Wat je ermee doet, is even essentieel. Visie en de praktijk van de visie.

In die zin hanteert de Studiegroep Authentieke Middenscholen Vlaanderen (ST.A.M.), die sedert halfweg de jaren ‘80 als lerende organisatie, denktank en spreekbuis actief is en thans zo’n 65 middenscholen van katholieke signatuur groepeerde, een verdergaande definitie.

Een **authentieke middenschool**, zegt ST.A.M., is:

- *Een middenschool die voldoet aan de administratieve definitie.*
- *Ze heeft in het 2de leerjaar ten minste de volgende basisopties: Latijn, Moderne Wetenschappen én een optie met een technisch karakter.*
- *Ze hanteert een schoolwerkplan dat specifiek is op vlak van doelstellingen, condities, schoolcultuur en schoolorganisatie.*

De prioritaire doelstellingen die ze daarbij nastreeft (en die aan de basis liggen van haar schooleigen opvoedingsproject en schoolwerkplan, van haar schoolcultuur en organisatie) zijn vervat in een **basisdoelstellingen-tekst**.

Volgens die koers willen authentieke middenscholen varen. Maar zowel over inhoud als over de praktijk ervan willen zij voortdurend overleggen. Frequent ontmoeten ST.A.M.-scholen elkaar in een raad van beheer en in meerdere jaarvergaderingen. Ze houden een jaarlijkse congresdag met bovenbouwen waarmee ze samenwerken. Er is een jaarlijks meerdaags congres waarop middenschooldelegaties en vaak ook genodigden uit het ruimere onderwijs- of maatschappelijk vlak elkaar ontmoeten. De vele gepubliceerde congresverslagboeken zijn in dat opzicht een bewegende en blijvend borrelende

bron van knowhow en ideeën. De zorgvuldige lezer leert eruit dat authentieke middenscholen geen verhaal van onomstotelijke alwetendheid zijn, maar vooral een verhaal van gedreven beweging.

Dat verhaal vertelt vooral hoe die basisdoelstellingen door de betrokken middenscholen worden nagestreefd, elk in hun veld en elk met hun middelen, die dus niet noodzakelijk exact dezelfde zijn. Wel worden de praktijk-effecten ervan aan elkaar getoetst en recepten uitgewisseld. De gedachtewisseling rondom heterogeniteit in de schoolorganisatie (b.v. heterogene klasgroepen of heterogeniteit gedefinieerd als verscheidenheid in klasgroepen op schoolniveau; klasdoorbrekende niveau-groepen of klasinterne differentiatie, ...) is daar een voorbeeld van. Authentieke middenscholen zijn geen klonen. Maar dat maakt wellicht de bevruchting in de schoot van ST.A.M. rijker en de eeuwige spanning tussen onderwijstheorie en –praktijk misschien wel werkzamer.

### III. BASISDOELEN VAN AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN

Het ‘charter’ waarrond die zogenaamde authentieke middenscholen elkaar vinden, is doorheen de jaren gegroeid tot een werkbaar kompas dat zeker ook vatbaar zal blijven voor verdieping en verfijning. Het kristalliseert zich rond vier pijlers:

#### A. Opvang van alle basisschoolverlaters

Kinderen hebben recht op een school waarin de diversiteit van het leven ten volle aanwezig is. De gevarieerde rijkdom van het leven komt het best tot uiting in een pluriforme groepssamenstelling. Daarom streven we naar een leerlingenpopulatie die een zo getrouw mogelijke weergave is van de maatschappelijke omgeving.

De breedte van de leerlingenpopulatie wordt bepaald door de vaardigheden die de school bezit om een efficiënte begeleiding te bieden aan leerlingen met specifieke problemen. De school ontwikkelt die vaardigheden voortdurend met het oog op een gedegen begeleiding van de zo heterogene mogelijke groep leerlingen. “Alle” wordt dus gedefinieerd in functie van de vaardigheden en de knowhow van de school en niet in functie van de leerlingen met problemen.

Het aanvaarden van een jongere als leerling van de school houdt voor de school het engagement in om met deze jongere op weg te gaan en alle mogelijke middelen in te zetten om deze jongere optimale kansen tot ontplooiing te geven.

De schoolcultuur zal de sociale integratie van alle jongeren bevorderen. Toch moet het evenwicht bewaard blijven tussen de energie die het kind met specifieke problemen in een groep vraagt en de effectieve hulp die aan dat kind kan worden geboden. De spanning tussen het heil van het kind met problemen en het goed functioneren van de groep waartoe het kind behoort, zal in elk individueel geval geëvalueerd worden. Tegelijkertijd moet er zorg voor gedragen worden dat een grote zorgbreedte en een sterk uitgebouwde begeleiding niet tot

gevolg hebben dat te veel kinderen met problemen worden aangetrokken, wat kan leiden tot een pedagogische zelfmoord van de school.

#### B. Basisvorming voor alle leerlingen

Om op een zinvolle manier actief te kunnen participeren aan de uitbouw van onze samenleving en om bewust te kunnen deelnemen als volwaardig persoon aan ons gezamenlijk overleg, zijn een aantal basiscompetenties vereist. Onder basiscompetenties verstaan we kennis, inzichten, vaardigheden en attitudes binnen de ontwikkelingsdomeinen “kennen”, “kunnen” en “zijn”.

Het domein van het “kennen” bevat competenties die kennis en begrip mogelijk maken van de omgevende natuur en technologie en van de psychosociale en maatschappelijke fenomenen. De voornaamste competentie in dit domein bestaat uit het beschikken over gedifferentieerde schemata die toelaten om de realiteit genuanceerd te interpreteren.

Het domein van het “kunnen” bevat vaardigheden die toelaten om relationele netwerken te ontwikkelen. De voornaamste competenties in dit domein zijn communicatieve competentie en creativiteit.

Het domein van het “zijn” bevat disposities, persoonlijkheidskenmerken, attitudes die het omgaan met de realiteit sturen. De voornaamste competenties in dit domein zijn exploratiedrang en zelfsturing.

Om elke jongere alle kansen te geven om op sociaal, politiek, economisch en cultureel vlak volwaardig lid te zijn van de samenleving, moet deze basisvorming aan zoveel mogelijk leerlingen op een zo effectief mogelijke manier verstrekt worden.

De basisvorming dient eveneens als fundament waarop meer gespecialiseerde vorming moet steunen. Bij het verstrekken van een gemeenschappelijke basisvorming zal rekening gehouden worden met de verschillen die tussen leerlingen bestaan.

#### C. Uitstel van studiekeuze en positieve oriëntering

De jeugdige persoonlijkheid evolueert van kind over prepuber naar puber en adolescent. Tijdens die periode worden zelfconcept, schoolprestaties en oriëntering in grote mate beïnvloed door een aantal factoren zoals voorkennis, leermotivatie, relationele bindingen, zelfbeeld en sociaal-economische status.

Keuzerijpheid moet kansen tot groeien krijgen via processen van kiezen die zo weinig mogelijk determinerend zijn voor de verdere studieloopbaan.

#### D. Begeleiding van alle leerlingen

Leerlingen zijn in de school als totale persoon: met hun talenten, hun onvolmaaktheden en hun onvolgroeidheden. Ze kunnen rekenen op een totale algemene begeleiding in de verschillende domeinen:

##### *Leren leren*

“Leren leren” is een opdracht voor iedere leerling waarin hij/zij uitdrukkelijk begeleid wordt door de school.

**Leren kiezen**

Het studiekeuzeproces heeft als doel om onaangepaste studiekeuzes te vermijden maar heeft daarenboven vooral ook een emancipatorisch doel, namelijk leerlingen leren om op een verantwoorde wijze zelf keuzes te kunnen maken.

**Leren leven**

De schoolcultuur wordt gedragen door een waardepatroon van respect, solidariteit, creativiteit en innerlijkheid dat het dagdagelijks handelen bepaalt.

Leerlingen met problemen die hulp nodig hebben, zullen opgevangen worden in een georganiseerd begeleidingsnet.

#### IV. AUTHENTIEKE MIDDENSCHOLEN: SCHOOL MAKEN VANUIT EEN SPECIFIEKE CONTEXT

Vanuit het hiervoor beschreven theoretisch én structureel kader willen authentieke middenscholen binnen de eigen lokale omgeving bouwen aan een specifieke schoolcontext. Die moet toelaten dat – met de hoogten en laagten eigen aan de praktijk van het ware (school)leven – kan gewerkt en gewerkt worden aan een niet-categoriaal onderwijs. En daarbinnen willen authentieke middenscholen verschillende kinderen op basis van gelijke kansen zichzelf en hun weg binnen het secundair onderwijs helpen vinden.

Het is een context die pedagogisch indommelen niet direct bevordert. Integendeel.

Wanneer deze scholen ‘basisvorming voor alle leerlingen’ vooropstellen, dan zijn ze genoot de discussie rondom basisvorming aan te gaan: wat ligt er onder de eindtermen en leerplannen; vanuit welk mens- en maatschappijbeeld ben je bezig met het vormen van jongeren? Een niet steeds evidente discussie in een onderwijs dat vaak eerder kritiekloos de samenleving lijkt te reproduceren, terwijl men het anderzijds uitnodigt de samenleving te verbeteren en haar problemen op te lossen.

Oog in oog met het brede leerlingenpubliek van de middenschool wordt de leraar daarenboven geconfronteerd met enerzijds de gemeenschappelijke basisvorming die je – ook volgens de eindtermen en de leerplannen voor de eerste graad – aan alle leerlingen binnen A- of B-stroom moet geven. Maar langs de andere kant is er ook de heterogeniteit van het gezelschap. En hoe ga je daar dan mee om? Hoe schep je ruimte voor differentiatie? Hoe meet je objectief in welke mate een leerling de gemeenschappelijke doelstellingen heeft bereikt en gesitueerd dient te worden in het geheel van A- of B-stroom? Hoe evalueer je bovendien zodanig dat je evaluatie een hulpmiddel wordt voor de leerling en voor de school om respectievelijk zichzelf en de leerling te leren inschatten in functie van vervolgmogelijkheden en -beperkingen?

In zo’n context moet je als delibererende klassenraad, nadat je twee jaar leerlingen hebt laten ingroeien in het secundair onderwijs, je oriënterende rol spelen en hen vanuit de nog ruime gemeenschappelijkheid naar een specifiek en gericht studiespoor brengen via advies en/of attest. En hoe onderbouw je je beslissing en je wijze raad dan? Hoe zet je studiekeuzeprocessen in gang

waarbij de leerling bewust en actief mee zijn/haar eigen lot in handen leert nemen met voldoende realiteitszin en met besef van eigen waarde (waar die ook ligt)? En hoe breng je die in samenspel met de oriënterende rol van de school?

In diezelfde middenschoolse omgeving moet je als school het bonte gezelschap van je leerlingen ook leren omgaan met de verscheidenheid en ieder het gevoel geven even waardevol te zijn en deel uit te maken van dat grote schoolgeheel: de leerling beroepsvoorbereidend leerjaar en de leerling A-stroom met optie Latijn bijvoorbeeld. En hoe onderbouw je dat dan als school?

Ook ouders worden in zo’n context geprikkeld om anders te gaan denken. Want als bijvoorbeeld blijkt dat je kind na een A-keuze toch beter een vorming in de B-stroom aanvat, hoe maak je dan dat wat vaak eerst een rouwproces lijkt tot een positieve keuze voor jou en je kind? En hoe begeleid je dat als school vanuit het in wezen gunstige gegeven dat de koerswijziging van dat kind binnen dezelfde school of vanuit de middenschool naar een bovenbouw kan gebeuren? Hoe leer je als ouder van een theoretisch sterke leerling dat de op dat punt minder begaafde kinderen best ook leuke vrienden voor je kind kunnen zijn en vreemd genoeg andere kwaliteiten blijken te hebben? Hoe ontdek je als ouder dat je kind met beperkingen ook mogelijkheden heeft en dat je daarom geen minderwaardigheidscomplex moet cultiveren t.o.v. van andere ouders met andere kinderen?

Samengevat: de sfeer, de prikkels om te denken en te handelen en om te gaan met onderwijs en vorming van jongeren liggen in de context van een authentieke middenschool anders dan in de categoriale school.

Geeft dit meer mogelijkheden om te wrikken aan mentaliteiten en aan praktijken die leiden tot watervallen? Authentieke middenscholen beweren van wel. Ze besteden nogal wat energie aan ‘positief omgaan met verschillen’, aan studieloopbaanbegeleiding en oriëntering. Bruggen bouwen en sluisen installeren om de waterval te temmen: zo zou je hun strategie in beelden kunnen vatten.

#### V. BRUGGEN BOUWEN

Als je de gelijkwaardigheid van mensen en hun beroepen, en dus ook de studiewegen erheen, wil vooropstellen, dan moet je in de school zorg besteden aan het stimuleren van bruggen tussen kinderen met verschillende talenten en beperkingen, gerichtheden en achtergronden. Tezelfdertijd moet je erover waken dat de medewerkers van de school evenmin in termen van muren, maar in termen van bruggen tussen kinderen denken.

Dat zegt de authentiek middenschoolse theorie. Ze zegt ook dat die gelijkwaardigheid wat anders is dan de vanzelfsprekende erkenning van diverse moeilijkheidsgraden (en later ook professionele verantwoordelijkheden) in diverse domeinen van kennen en kunnen. En... dat bruggen bouwen niet betekent: elke oever identiek maken. Wel: omgaan en leren omgaan met verschillen.

Hoe wordt dat in praktijk gebracht? Op congressen van authentieke middenscholen zijn daarvan vele echo’s op te vangen. Het zijn geschiedenissen van zoeken, soms missen, vaak vinden. Bij wijze van illustratie en tezelf-



dertijd misschien ook een beetje bij wijze van bemoedigende vaststelling omtrent het vermogen van scholen om aan onderwijsontwikkeling te doen, een aantal samenvattende voorbeelden:

\* Bij de samenstelling van verschillende leerlingentanten in één school hanteren middenscholen verschillende modellen. In het eerste en tweede jaar zijn de verschillende studiekeuzes nog beperkte accentverschillen geënt op een grote gemeenschappelijke stam. Dus worden leerlingen met verschillende keuzepakketjes in respectievelijk A- of B-stroom in eenzelfde A- of B-klas gezet voor de gemeenschappelijke stam. Soms worden leerlingen van alle keuzepakketjes gelijkmatig verdeeld over alle klassen, soms is er een zekere groepering van één, twee of drie verschillende keuzepakketten per klas. Klassen of deelgroepen die verschillende keuzepakketjes groeperen, krijgen daarbij liefst geen namen als Latijnse of Moderne of Technische, maar b.v. 1A7 en 1A3, BVL 2, 2A9, 2A1... Daarbij wordt erover gewaakt dat 1A1 geen klas met keuzegedeelte Klassieke Studiën is en 1A10 geen klas met een eerder technisch keuzegedeelte.

\* Vanuit de gemeenschappelijke vorming worden aan alle leerlingen van respectievelijk 1A-2A en 1B-BVL in de meeste middenscholen dezelfde summatieve leerjaar-toetsen gegeven. De vakgroep en niet de individuele toevallige leraar is daarbij bepalend, zoals ook het vakleerarenoverleg de gemeenschappelijke leerplanning bepaalt en het samen denken daarover bevordert.

Verskillende benaderingen van dezelfde gemeenschappelijke basisdoelstellingen moeten tezelfdertijd tegemoetkomen aan de verschillen tussen kinderen.

Dat gebeurt bijvoorbeeld door voor sommige leerlingengroepen meer in lestijden te investeren om ze voor bepaalde vakken al eens meer te splitsen. Zo kunnen ze bij het nastreven van de gemeenschappelijke doelstellingen in kleinere groepen en met meer individuele zorg begeleid worden.

Ofwel worden de lessentabellen voor bepaalde groepen en bepaalde vakken zodanig aangevuld met vrijekeuze-uren dat er, afhankelijk van de leerlingengroep, voor bepaalde vakken meer tijd voor herhaling en/of verdieping is.

In authentieke middenscholen wordt daarbij voortdurend gezocht naar middelen voor differentiatie in leer-tempo en didactische aanpak. Wie in bijvoorbeeld 1A dezelfde leerstof Frans in 4 uren moet verwerken, moet iets meer vaardigheid tot sneller inzicht en tot zelfstandiger werk bezitten dan wie daarvoor 6 uren toegemeten krijgt, enz.

\* Ook bij de klassikale vorming en het hanteren van gemeenschappelijke summatieve toetsen dient onvermijdelijk aandacht besteed aan de meting van verschillende beheersingsniveaus die kinderen t.o.v. dezelfde doelstellingen nu eenmaal verwerven. Dat gebeurt dan weer door te werken aan een systeem van wat in de ene midschool 'leervelden' heet en in andere 'basis en extra'. Het is een systeem dat ook oriëntering kan helpen onderbouwen, want... het leert dat iedereen op een fiets kan rijden maar dat de ene gemakkelijker cols neemt of tijdritten rijdt dan de ander. Ook zo hopen authentieke mid-

denscholen hun leerlingen te leren dat fietsen de kunst is die hen samenhoudt, en dat de manier waarop je kan fietsen je eigen weg bepaalt, die best even waardevol is als die van de ander.

\* Dat gebeurt ook in tal van klasoverstijgende leer- en leefvormen eigen aan de authentieke midschool.

Alle leerlingen worden bijvoorbeeld meegenomen naar een tentoonstelling hedendaagse kunst, maar elk wordt volgens eigen gerichtheden en voelsprietten voorbereid en zo ontdek je dan bijvoorbeeld dat de B-leerling andere maar even verrijkende dingen kan ervaren als de A-leerling, en dat er ook in elke A- of B-leerlingengroep een boeiende verscheidenheid zit.

Of er wordt een leerdag georganiseerd met diverse klasdoorbrekende workshops waarin alle soorten leerlingen uit diverse A- en B-keuzegedeelten elkaar ontmoeten op basis van hun belangstellingskeuze voor zo'n workshop en niet op basis van hun studiekeuze.

In een midschool sport het heterogene gezelschap als vanzelfsprekend samen, gewoon als jongens, meisjes, kinderen van dezelfde school, zoals ze elkaar ook ontmoeten op één speelplaats en in dezelfde eetruimte.

En op een prijsuitreiking van een poëziewedstrijd van de school draagt de ene voor, kan de ander musiceren, mag de taalvaardige leerling, die wellicht niet toevallig Latijn heeft gekozen, het woord voeren, en is iedereen verbaasd hoeveel lekkers de leerlingen BVL Verzorging-Voeding hebben klaargemaakt en hoe zij dat stijlvol weten op te dienen, of hoe stevig een podium werd opgetimmerd door leerlingen uit de Nijverheidstechnieken, terwijl de computervaardigen van 2A optie Handel de affiches ontwierpen.

\* In een leerlingenraad worden vertegenwoordigers van elke klasgroep, A-stroom en B-stroom, geprikkeld om samen na te denken over hun school: hoe klasseer je het best je toetsen en taken, is een drankenautomaat op de speelplaats nodig en zinvol, hoe beheren jullie zelf het sportveld van de school? Kinderen van dezelfde school zijn immers morgen burgers van dezelfde samenleving...

\* Met de uitbouw van een begeleidingsnet rond socio-emotionele zorgen van leerlingen laten authentieke middenscholen duidelijk merken aan leerlingen, ouders en leraren dat ieder kind – wat ook zijn of haar studieweg is – dat soort zorgen kan hebben en ermee terecht kan in de school. En dat gebeurt net zo goed in een voor ieder toegankelijk leerondersteunend netwerk van inhaallessen, want zowel de leerling met duidelijke specifieke leerproblemen als de leersterke bolleboos die faalangstig blijkt te zijn, kunnen hulp nodig hebben.

\* Ook voor leraren ontwikkelen authentieke middenscholen middelen om muren te doorbreken en deskundigheden niet van hoog naar laag, maar aanvullend te hanteren.

In nogal wat van de scholen laat men leraren bij de toewijzing van opdrachten schooljaarlijks, maar qua volume op een hanteerbare wijze, roteren over de verschillende groepen leerlingen. De visie dat een midschoolleeraar een leraar is die overal in de school inzetbaar moet zijn en dus alle soorten leerlingen moet leren

kennen, ligt daaraan ten grondslag. Zowel bij de ontmoeting in klassenraden als bij de klasoverstijgende inzet van leraren (bij toezichten, in werkgroepen, schoolraad, extra-activiteiten...) wordt geen vakkenhiërarchie aangevend. De leraar Latijn of wiskunde is even belangrijk als de leraar muzikale opvoeding of huishoudkunde: ze hebben alleen een specifieke deskundigheid.

\* Voortdurend wordt middenschoolleraren ook op het hart gedrukt wat de juiste terminologie is van de klasindelingen: 1A met keuzegedeelte, 2A met optiegedeelte, 1B, BVL met beroepenvelden, en... dat ASO, TSO, BSO en KSO maar beginnen vanaf de 2<sup>de</sup> graad. Want... de oude reflexen zijn taai en de eigen onderwijsloopbaan blijft echoën wanneer men zelf voor de klas staat. Maar... in een middenschoolcontext worden die reflexen bevraagd en wordt de leraar geprikkeld om erover na te denken. Samen denken en samen school maken is overigens een constante in authentieke middenscholen: een school die voorbereid op de democratische samenleving moet immers zelf ook democratisch zijn...

Zo schrijven authentieke middenscholen hun verhaal van 'bouwen aan bruggen'. Het situeert zich grotendeels in hun schoolcultuur en mensbeeld en in hun visie op doel en zin van schoolse vorming.

## VI. SLUIZEN MAKEN

'Sluizen' zorgen ervoor dat schepen hun weg over wilde wateren vinden zonder dat ze zichzelf hopeloos beschadigen. Ze zijn dan ook een mooi symbool voor de middelen die de authentieke middenschool probeert te hanteren om haar leerlingen naar een bewuste en onderbouwde studiekeuze te loodsen in de tweede graad.

Wie het secundair onderwijs in Vlaanderen kent, weet dat het de bedoeling is dat na de eerste graad, waarin grote gemeenschappelijkheid en nog beperkte accentverschillen in respectievelijk A- en B-stroom zouden moeten vooropstaan, de studiesporen gericht en gespecialiseerd worden vanaf de tweede graad. Op weg gaan met de jonge leerling eerste graad naar een positieve keuze tweede graad die dus niet 'prestigieus' of 'afzakkend' is, zou de bedoeling moeten zijn.

Dat is niet eenvoudig wanneer ook in die tweede en derde graad nog altijd onderwijsvormen gehanteerd worden met meer dan de bijklank hoger-lager, en niet enkel (bijvoorbeeld alfabetisch te rangschikken) studierichtingen die een uitgesproken profiel hebben en die wegen naar hun vervolg in hoger onderwijs en/of arbeidsmarkt zouden tonen. Maar, daaraan kunnen authentieke middenscholen niet veel verhelpen. Ze kijken naar het onderwijsbeleid.

Intussen proberen ze binnen de huidige structuur van het Vlaams secundair onderwijs sluizen te creëren door vooreerst in de organisatie van het eigen studieaanbod consequent de termen en de opsplitsing van de tweede graad weg te houden. Ze proberen die sluizen te vervolledigen door een gestructureerde studieloopbaanbegeleiding in hun werking op te nemen. Daarbij streven ze ernaar om de leerling emanciperend tot actor van zijn eigen studiekeuze te maken. Evalueren en oriënteren (de rol van de school) zien ze in dit kader niet als een ele-

ment op zich. Beide handelingen moeten aansluiten en deel worden van het tweejarige proces van studieloopbaangroei dat gericht wordt op een positieve en onderbouwde studiekeuze.

Alle authentieke middenscholen bevestigen dat dat soms taai werk is: met hetzelfde en eeuwige vallen en opstaan, met soms sakkeren op de lokale context met bovenbouwen of de landelijke onderwijsstructuren, met ook talrijke interne discussies en gedachtewisselingen die zich in vakgroepen, oudervergaderingen, klassenraden en deliberaties kristalliseren. Maar zeker ook met de bevinding dat ermee kan worden gewerkt en dat er in hun midden reeds heel wat knowhow en praktijkervaring hieromtrent werden ontwikkeld die niet helemaal zonder succeservaringen zijn.

**Evalueren, delibereren en oriënteren** vragen daarbij veel aandacht. Dat betekent: zoeken naar een gemeenschappelijke en objectieve beoordeling van leerlingen eerste graad binnen respectievelijk A- en B-stroom én tegelijkertijd het tegemoetkomen aan en meten van verschillen tussen kinderen in dezelfde stroom. Daarop zullen immers oriënteringen naar een meer gespecialiseerde vorming (2<sup>de</sup> graad) gestoeld moeten worden.

Dat betekent dus: nadenken, vak per vak én als gehele klassenraad, over het funderen van beoordeling, over attestering en keuzeadviezen. Het is vragen durven stellen over de zin en onzin van cijfers en hun 'samenstelbaarheid'. Over attitudevorming en -beoordeling en de waarde daarvan. Over het meten van verschillende beheersingsniveaus van dezelfde leerplandoelstellingen. Over het persoonlijk werk van de leerling in de context van het hele leer- en beoordelingsproces. Over het doel van woordcommentaar op een rapport en de bijbehorende contacten met leerling en ouders. Over het toetsen van individuele resultaten aan een meer algemene en objectieve norm. Over de delibererende waarde van elk vak en elk beoordelingsaspect in functie van oriëntering. Over het doorbreken van vakken. Over leerplannen, eindtermen en de uiteindelijk onderliggende basiscompetenties...

Het is de onrustwekkende wetmatigheid van 'the tail wags the dog': als de school begint na te denken over haar evaluatie, begint ze te wrikken aan haar hele lerende werking en zin.

**Studieloopbaanbegeleiding** hoort daar onvermijdelijk bij. Voor authentieke middenscholen wil dat alleszins zeggen: de leerling leren het eigen lot mee in handen te nemen. Dat is meer dan alleen studiekeuze-informatie geven. Het is ook het ontwikkelen doorheen de hele eerste graad van procedures waarbij sociale vaardigheden, leren leren en het opbouwen van zelfkennis centraal staan. Hoe ga ik in gesprek over mijn studiekeuze met ouders, met leraars, met CLB, met bovenbouwscholen? Hoe moet ik studiekeuzebrochures en lessentabellen leren interpreteren? Hoe moet ik mijn rapport lezen? Hoe leer ik mijn gerichtheden, mijn mogelijkheden én mijn beperkingen in kaart brengen?

Elke authentieke middenschool zoekt en bewandelt hieromtrent wegen: werkbundels, vakgebonden en vakdoorbreekende lessen en lessenreeksen, infomomenten i.s.m. CLB en bovenbouwscholen, vaardigheidstrainingen, enz.

Het zijn middelen waarbij zowel de school als de leerling (en zijn ouders of begeleiders) gestimuleerd worden op te treden als bewuste actor, en waarmee authentieke middenscholen sluizen trachten te scheppen waarin voor elk schip kan worden gezocht naar de beste mogelijkheden om het eigen traject voort te zetten.

## VII. EFFECTEN?

Heeft al dat gewrik effect, zal de kritische lezer terecht vragen. Zijn er minder zittenblijvers in deze context? Wordt er positiever gekozen?

Algemene onderzoeksresultaten van de effecten van middenscholenwerking op dit vlak zijn niet voorhanden. De inspectie beschikt over deelmetaal (o.a. J.L. Leroy, CBL-congres van 14 mei 2001) dat erop zou kunnen wijzen dat er een positieve oriëntering is in een context waarbinnen middenscholen voldoende hun rol kunnen spelen.

Maar zelfs als men zo'n grootschalig Vlaams onderzoek zou doen, dan nog zou de onderzoeker eerst zorgvuldig moeten nagaan wat in welke context gebeurt. In hoeverre zitten die middenscholen in een omgeving waarbij bovenbouwen meespelen? Welke knowhow en praktijken hebben ze ontwikkeld en hoe zijn die doorheen de jaren geëvolueerd en met welke allicht wijzigende effecten dan?

Middenscholen proberen vaak zelf wel te meten en op te volgen op niveau van de scholengemeenschap waarbinnen zij werken, maar – ook als zij daar positieve tendensen vaststellen – vraagt interpretatie van de gegevens omzichtigheid en vooral een voldoende langetermijnmeting.

Authentieke middenscholen voelen alleszins aan dat ze wegen vinden en middelen ontwikkelen waarmee er andere kansen ontstaan in het kader van de groei en studieweg van leerlingen. In hun ontmoetingen op congressen en jaarvergaderingen is dat vast te stellen. En ongetwijfeld ligt hier nog een mooi terrein braak voor de onderwijsonderzoekers die bijvoorbeeld middenscholen meetinstrumenten zouden kunnen aanbieden waarmee ze misschien wel relevante informatie kunnen verzamelen, en die hen zouden kunnen helpen met een wetenschappelijk onderbouwde interpretatie ervan. Een verdere verfijning van het door de inspectie bij doorlichtingen gebruikte geautomatiseerd cijferdossier zou nuttig kunnen zijn.

## VIII. HET ONDERWIJSBELEID EN DE MIDDENSCHOOL

Wie de huidige minister hoort en wie het decreet op de hervorming van het secundair onderwijs kent, stelt vast dat objectieve oriëntering van leerlingen en het afbouwen van de waterval aandachtspunten zijn voor het onderwijsbeleid. Dat is een gunstige vaststelling.

Vanuit authentieke middenscholen zijn daar zeker voldoende kritische en constructieve bedenkingen bij te plaatsen. Die kunnen o.a. gaan over de mogelijkheden maar ook de beperkingen die de structuur van scholengemeenschappen kan bieden om ofwel onbevangen en objectief, ofwel krampachtig en watervalbestendigend te functioneren.

Wanneer nagedacht wordt over een vervolmaking van wat men met het decreet op de scholengemeenschappen heeft opgezet, dan zou het stimuleren van een brede en oriënterende eerste graad – waarbij middenscholen een stuwende rol kunnen spelen – een belangrijk richtsnoer kunnen zijn. Het stimuleren van bovenbouwen die, vrij van concurrentiesituaties, hun eigen gespecialiseerde taak kunnen opnemen, zou daar onvermijdelijk bijhoren.

De autonomie van de scholengemeenschappen heeft hier en daar ongetwijfeld een en ander in die zin in gang gezet, maar of de autonomie alleen de klus kan klaren is een andere vraag.

De overheid zou bijvoorbeeld het oriënterend effect van de afsplitsing van een eenpolige en van een brede eerste graad kunnen peilen. Ze zou zich kunnen beraden over de lestijdencoëfficiënten van de middenschool en de vraag omtrent degressief of lineair daarbij onderzoeken. Ze zou de weerslag van de huidige coëfficiëntenberekening op de inbreng van middenscholen in de puntenenveloppe van de scholengemeenschap kunnen bekijken en merken dat die niet bepaald de stem van middenscholen in die structuren bevordert.

Ze zou om te beginnen ook haar visie, waartoe de minister zelf een aanzet heeft gegeven, verder kunnen verduidelijken en het gesprek erover kunnen openen. Dat daarbij niet alleen de eerste graad maar de hele onderwijsstructuur waarbinnen de waterval gevoed wordt, aan de orde zou moeten zijn, lijkt vanzelfsprekend.

ST.A.M. is zeker bereid om in een dergelijk breed debat, dat alles te maken heeft met de maatschappelijke waarde en de kern van onderwijs, te participeren.

# LEERLINGEN IN DE WATERVAL

*Gaby Hostens*\*

## I. EEN MAATSCHAPPELIJK FENOMEEN

De waterval in het onderwijs is géén exclusief onderwijskundig fenomeen. Er is een duidelijke samenhang tussen de waterval in het onderwijs en de maatschappelijke waardering en positie van beroepen. De waterval is ook géén exclusief fenomeen van het Vlaams secundair onderwijs maar is een onderdeel van een breed maatschappelijk fenomeen. In het VEV-Snelbericht van 4 mei 2001 lezen we o.m.: “Het watervalstelsel dat het technisch onderwijs opzadelt met gedemotiveerde scholieren die ‘een hogere studierichting niet aankunnen’, kent parallellen in het hoger onderwijs. Zo tellen hogescholen behoorlijk wat graduaatstudenten die een poging in een universitaire studie of een hogere opleiding van 2 cycli achter de rug hebben. Een ‘tweede kans’ grijpen ze vaak aan zonder veel motivatie of vertrouwen in wat de ‘lagere’ opleiding hen biedt.” Dit citaat uit het VEV-Snelbericht ter illustratie van het feit dat het watervalstelsel geen exclusieve aangelegenheid van het secundair onderwijs is! Velen beweren bovendien dat in het Bologna-tijdperk via de ‘accreditering’ van instellingen van tertiair onderwijs, via de ‘waardering’ van studierichtingen, hogescholen en universiteiten een Europese waterval zal worden geïnstitutionaliseerd in het tertiair onderwijs.

In haar beleidsnota omschrijft minister Vanderpoorten het fenomeen als volgt: “Het watervalstelsel is geen exclusieve aangelegenheid van het technisch en beroepssecundair onderwijs. Het is een onderwijskundig en maatschappelijk fenomeen en omvat vele facetten. Er is met name een waterval tussen scholen, tussen studierichtingen binnen het algemeen secundair onderwijs, tussen algemeen secundair, technisch secundair, beroepssecundair en deeltijds beroepssecundair onderwijs, tussen studierichtingen binnen het technisch secundair en binnen het beroepssecundair onderwijs en binnen het tertiair onderwijs. Vele overgangen van het algemeen naar het technisch secundair onderwijs, of van het technisch naar het beroepssecundair onderwijs zijn ‘natuurlijke’ overgangen.”

De waterval is de onderwijskundige vertaling van brede maatschappelijke fenomenen, het bijproduct van het onderscheid in waardering tussen handen- en geestesarbeid, het verschil in statuut tussen bedienden en arbeiders, de verschillende waardering van beroepen, een voorbijgestreefde visie op techniek/technologie, schrik

voor het onbekende van de TSO-BSO-scholen, afkeer van de cultuur van deze scholen, enz. Ook in de media is er een waterval: kwaliteitskranten en andere, kwaliteitszenders en andere,... Het onderwijs wordt bovendien geconfronteerd met de ambitie van ouders die voor hun kinderen – terecht – het beste wensen. Het beste staat hier meestal gelijk met wat maatschappelijk het meest wordt gewaardeerd. Vele ouders laten hun kinderen liever een leerachterstand opbouwen dan een rationele studiekeuze voor technisch onderwijs dat, ondanks zijn grote verscheidenheid aan studierichtingen, voor vele ouders een grote onbekende is!

Stellen dat de waterval in het onderwijs géén exclusief onderwijskundig fenomeen is impliceert dan ook dat er géén gemakkelijke oplossingen zijn omdat het fenomeen ingebed is in opvattingen over maatschappij, cultuur en werk. Oplossingen aanreiken moet gebeuren in partnerschap met meerdere actoren uit de wereld van het onderwijs, de arbeidsmarkt, het bedrijfsleven, enz.

Toch dit: het onderwijsbeleid kan wel degelijk impact hebben op oriëntering van leerlingen. De gevolgen van het toelatingsexamen geneeskunde en tandheelkunde zijn een duidelijk voorbeeld: sedert de invoering is het aantal leerlingen in de studierichtingen met wiskunde – wetenschappen beduidend toegenomen en sterk afgenomen in de studierichtingen met Grieks en Latijn. Het toelatingsexamen heeft de studiekeuze van leerlingen stroomopwaarts, in het algemeen secundair onderwijs, op substantiële wijze beïnvloed. Deze wijzigingen in het studiekeuzegedrag van jongeren zijn een goed voorbeeld van de impact van de sociale status van beroepen. Tegelijkertijd versterkt/bevestigt dit toelatingsexamen een impliciete of expliciete hiërarchie onder studierichtingen in het algemeen secundair onderwijs.

## II. BEROEPSOPLEIDING BINNEN HET LEERPLICHTONDERWIJS: DRIE MODELLEN

In OESO-landen hebben we grosso modo 3 modellen van beroepsopleiding tijdens het leerplichtonderwijs:

- **Duaal systeem** in Oostenrijk, Duitsland, Zwitserland: de beroepsopleiding heeft een zéér omvangrijke component werkervaring in bedrijven. De sociale partners dragen in belangrijke mate bij in de financiering van de beroepsopleiding en ze hebben een grote impact op de inhoud en de vormgeving van het curriculum.
- **School-based systeem** in o.m. België, Finland, Frankrijk, enz.: een zeer groot percentage van de leerplichtige jongeren volgt een beroepsopleiding in

\* Directeur-generaal administratie secundair onderwijs, departement onderwijs.

de school. De echte arbeidservaring via stages is veeleer beperkt aanwezig.

- **General education systeem** in o.m. Australië, Japan, de USA en ook wel het Verenigd Koninkrijk: tijdens het leerplichtonderwijs krijgen weinig jongeren een echte beroepsopleiding. Het is een algemeen vormend onderwijs en de beroepsopleiding gebeurt typisch in de bedrijven en/of community colleges in de USA of in Further Education Colleges in het Verenigd Koninkrijk. Echter, de kansen tot opleiding in de grote traditionele bedrijven worden zeldzaam: in het post-industriële tijdperk zijn de traditionele industrieën grotendeels verdwenen of ze verdwijnen in versneld tempo.

Deze drie modellen hebben allemaal hun eigen specifieke problemen en zwaktes:

- **Duaal systeem:** deze landen kennen een relatief geringe participatie aan het algemeen secundair onderwijs en een beperkte doorstroming naar het tertiair onderwijs. De beroepsopleiding gebeurt overwegend in beroepen uit de traditionele industrieën en te weinig in beroepen uit de meer toekomstgerichte technologieën.
- **School-based systeem:** er is een watervalstelsel tussen onderwijsvormen en studierichtingen en tijdens hun opleiding is het aandeel reële werkervaring soms bedroevend laag, wat latere integratie in het beroepsleven niet altijd bevordert.
- **General education systeem:** aan het einde van de leerplicht is er altijd een zéér grote ongekwalificeerde uitstroom wegens de afwezigheid van echte beroepsopleiding.

Binnen de drie modellen secundair onderwijs is er een impliciete hiërarchie tussen de studierichtingen en is er een ... waterval!

### III. GEMEENSCHAPPELIJKE PROBLEMEN EN KNELPUNTEN

De thematische doorlichting van de OESO *From initial Education to Working Life. Making Transitions Work (2000)* heeft ten overvloede duidelijk gemaakt dat de drie beroepsopleidingsmodellen geconfronteerd worden met specifieke institutionele problemen en moeilijkheden: problemen omwille van het concept, de vormgeving en de plaats van de beroepsopleiding in het leerplichtonderwijs. De instellingen voor beroepsopleiding werken in vele gevallen met de meest kwetsbare groep jongeren. Er zijn de grote transformaties en innovaties in de traditionele industrieën en beroepen met hun impact op het technisch en beroepsonderwijs, zijn leerkrachten, zijn pedagogisch aanbod, zijn relaties met het bedrijfsleven, enz. Bovendien lijken er, zeker in Vlaanderen, grote maatschappelijke verwachtingen te zijn inzake efficiëntie en effectiviteit van het technisch en beroepsonderwijs: onmiddellijke en volwaardige inschakeling in het beroepsleven. Het massale mislukken van leerlingen in het tertiair onderwijs na studies ASO lijkt maatschappelijk beter aanvaard dan een periode van werkloosheid na het beëindigen van TSO of BSO!

Gemakkelijke oplossingen voor het watervalfenomeen zijn er niet. Evenmin is het haalbaar ‘succesvolle’ buitenlandse modellen te importeren omwille van hun inbedding in een eigen historische en sociale context.

#### A. Waterval, zittenblijven, leerachterstand

Vele onderwijsdeskundigen en beleidsverantwoordelijken aanzien deze fenomenen als uitingen van een gebrek aan efficiëntie van ons onderwijsbestel. Waarschijnlijk is er in veel scholen een te geringe aandacht voor de individuele leerling en zijn unieke mogelijkheden, te weinig aandacht voor een goede oriëntering van leerlingen, een gebrekkige invulling van de opdracht van de eerste graad als ‘observatiegraad’, een te gekleurde relatie van de eerste graad naar de bovenbouw toe, enz.

Toch wil ik van deze gelegenheid gebruikmaken om te wijzen op de grote kwaliteit van ons Vlaams secundair onderwijs. *Vlaamse Onderwijsindicatoren in Internationaal Perspectief, editie 2000*, een publicatie van het departement onderwijs, toont aan dat 84 % van een leeftijdscategorie een diploma secundair onderwijs behaalt, wat internationaal gezien een zéér hoge score is. Andere landen, zoals Nederland, halen een gelijkaardige hoge score maar dit met leerlingen die een diploma HAVO (= 17j) behalen!

De Vlaamse scores in de internationale vergelijkende toetsen wiskunde en wetenschappen van TIMSS (Third International Mathematics and Science Survey) in 1995 en TIMSS Repeat waren telkens uitstekend. In december worden de resultaten van PISA (Performance Indicators of Student Achievement) door de OESO bekendgemaakt. We kunnen erop rekenen dat de PISA-resultaten voor Vlaanderen inzake ‘geletterdheid’ in leesvaardigheid, wiskunde en wetenschappen niet zullen afwijken van de TIMSS-resultaten.<sup>1</sup>

Velen in Vlaanderen hechten een zeer relatieve waarde aan dergelijke internationale vergelijkende tests als barometer voor de kwaliteit van ons secundair onderwijs. Ze achten deze instrumenten niet geschikt om de kwaliteit van een onderwijssysteem te illustreren. In andere grote landen zoals de USA, Japan, Duitsland, enz. hechten de beleidsverantwoordelijken groot belang aan deze resultaten en beschouwen ze deze als een échte waarde-meter inzake de kwaliteit van hun onderwijs. De slechte TIMSS-resultaten van de USA hebben in 1995 geleid tot crisisberaad op het Witte Huis onder het voorzitterschap van Clinton en tot belangrijke beleidsinitiatieven om de kwaliteit van het onderwijs wiskunde en wetenschappen te verbeteren!

#### B. Acties en deskundigheidsbevordering op meerdere niveaus

De organisatoren en hun medewerkers hadden voor dit congres een duidelijk concept voor ogen: op basis van wetenschappelijke onderzoeksgegevens over school-

1. Ondertussen zijn de PISA-resultaten bekendgemaakt. Vlaamse 15-jarigen behoren tot de wereldtop voor moedertaal en wiskundige geletterdheid. Ook de resultaten voor wetenschappelijke geletterdheid zijn zeer goed.

loopbanen van leerlingen het fenomeen waterval in het secundair onderwijs in kaart brengen en analyseren. Daarna werd gepoogd via een confrontatie van onderzoekers, ervaringsdeskundigen en beleidsverantwoordelijken voorstellen tot oplossingen aan te reiken en dit zowel op micro-, meso- als macrovlak: onderwijsbeleid, schoolbeleid en klasbeleid.

### 1. *Klasniveau: de leraar*

We willen onmiddellijk aanvaarden dat de individuele leerkrachten misschien geen beslissende bijdrage kunnen leveren aan het terugdringen van het watervalfenomeen: de impact van hun didactisch handelen wordt immers mede bepaald door het hele schoolbeleid, de leerplannen, de lessentabellen, enz. Toch zijn het de individuele leerkrachten die grotendeels verantwoordelijk zijn voor de verheldering van het zelfbeeld van de leerlingen: "Wat kan ik? Wat kan ik niet in relatie tot het vak van de leraar en in relatie tot het studieprofiel van de studierichting?" Dit betekent dat de leerkracht inzicht moet kunnen verwerven in de leerstijlen van zijn leerlingen. Een leerkracht moet kunnen rekenen op een relatief stabiele lesopdracht om voldoende tijd te kunnen besteden aan het leerlinggericht verwerven van de leerinhouden. Een stabiele lesopdracht laat ook toe meer aandacht te besteden aan leren creatief leren, inhaallessen en remediëring, leerlingvolgsystemen.

Het lijkt mij noodzakelijk dat in de initiële lerarenopleiding en tijdens de in-service-training ruime aandacht wordt besteed aan het fenomeen waterval. In de basiscompetenties van de initiële lerarenopleiding zijn er meerdere functionele gehelen die als kapstok kunnen fungeren om de waterval ter discussie te stellen en om te illustreren hoe leerkrachten via hun evaluatiepraktijk de waterval kunnen versterken of bestrijden: *De leraar als lid van de onderwijsgemeenschap* en *De leraar als begeleider van leer- en onderwijsprocessen* lijken mij daartoe uitermate geschikt.

Individuele leerkrachten hebben misschien te veel aandacht voor de selectiefunctie van het onderwijs en te weinig aandacht voor hun opdracht als begeleider van de studiekeuze bij hun leerlingen.

Bewustmaking van de individuele leerkracht is een noodzakelijke schakel in de strijd tegen de waterval maar geen voldoende hefboom.

### 2. *Schoolniveau: the school as the heart of the matter!*

De schoolcultuur, de kwaliteit van de schoolleiding en de schoolvisie zijn kritische succesfactoren in de strijd tegen de waterval in het secundair onderwijs. In kwaliteitsvolle scholen is er een grote coherentie tussen kwaliteitszorg, nascholings-, evaluatie- en oriënteringsbeleid. De visie op begeleiding van leerlingen en hun studiekeuze is duidelijk verankerd in het hele schoolgebeuren.

In het nascholingsbeleid zal deskundigheidsbevordering van het hele team primeren op vakgebonden nascholing van individuele leerkrachten. De school zal een duidelijk evaluatiebeleid ontwikkelen.

In een wetenschappelijk onderzoek over de evaluatiepraktijk in onze secundaire scholen heeft prof. Jef Verhoeven het over 'testcultuur' versus 'assessmentcul-

tuur'. Testcultuur toetst overwegend cognitieve vaardigheden, maakt gebruik van traditionele toetsinstrumenten en is gericht op het verleden: wat heeft de leerling geleerd tijdens de les? Assessmentcultuur tracht de mogelijkheden van leerlingen in te schatten, zoekt welke competenties ze hebben en maakt gebruik van een veelheid en verscheidenheid van evaluatie-instrumenten. Assessmentcultuur is duidelijk gericht op de toekomst! Het onderzoek illustreert ten overvloede dat in veel scholen de testcultuur overheerst. Talrijke scholen hebben echter een zeer evenwichtig en coherent evaluatiebeleid, gericht op effectieve oriëntering van leerlingen. Het oriënteringsbeleid gebeurt in functie van de mogelijkheden van de leerlingen en niet in functie van het eigen pedagogisch aanbod van de school.

Hebben te kleine scholen niet de neiging leerlingen te oriënteren naar het eigen pedagogisch aanbod? Dit is niet in het belang van de leerlingen. Vandaar het belang van aantrekkelijke scholen die een zekere schaalgrootte hebben en stevig ingebed zijn in een effectieve scholengemeenschap! Vandaar het grote belang van de opbouw van studiekeuzedossiers voor de leerlingen als instrumenten voor een goede oriëntering.

### 3. *Niveau scholengemeenschap*

Het decreet secundair onderwijs van 1998 beklemtoont ten overvloede het belang van sterke, slagkrachtige scholengemeenschappen die in staat zijn een gemeenschappelijk beleid inzake evaluatie en oriëntering gestalte te geven en aldus een grote toegevoegde waarde kunnen bieden t.a.v. het evaluatie- en oriënteringsbeleid van de individuele scholen. De scholengemeenschappen nieuwe stijl zijn nog maar twee jaar operationeel. Op vele plaatsen en in velerlei organen werd inhoudelijk zeer goed werk geleverd om de scholengemeenschappen vorm en inhoud te geven. Een zeer hoopgevende vaststelling! De grote verschillen inzake vooruitgang in visieontwikkeling, in schaalgrootte en in geografische spreiding van de scholengemeenschappen zijn echter minder hoopgevend.

Verruiming van de bevoegdheden en organisatorische en onderwijskundige ondersteuning van de scholengemeenschappen zijn essentieel voor de toekomst: verruiming van de bevoegdheden via een interne dynamiek en/of via externe prikkels vanwege het beleid, ondersteuning om de verruimde bevoegdheden effectief gestalte te geven.

Vormgeving van slagkrachtige scholengemeenschappen zal moeilijk lukken indien de individuele scholen zich blijvend als concurrenten opstellen en elkaar wantrouwen. In effectieve scholengemeenschappen zal een groot ' **sociaal kapitaal** ' aanwezig zijn: vertrouwen, netwerken van deskundigheid, enz.

We kunnen niet genoeg de klemtoon leggen op de belangrijke opdracht van de nieuwe CLB's inzake een effectieve oriëntering van leerlingen in functie van hun reële mogelijkheden.

### 4. *Vlaams onderwijsbeleid*

We hebben er reeds op gewezen dat er geen gemakkelijke oplossingen zijn voor een complex onderwijskundig en maatschappelijk fenomeen als de waterval in het se-

cundair onderwijs. Te veel voorstellen zijn simplistisch en houden geen rekening met de maatschappelijke realiteit, met vastgeroeste vooroordelen en met de ambities van ouders voor hun kinderen. Het volstaat niet om overal middenscholen op te richten of de onderwijsvormen in de reglementering af te schaffen om de waterval te zien verdwijnen.

In haar beleid heeft minister Vanderpoorten reeds een aantal initiatieven genomen die de bevoegdheden van de scholengemeenschappen versterken: beslissingsbevoegdheid over de aanwending van bijkomende uren/leraar, toewijzing van het ondersteunend personeel aan de scholen, enz. Deze nieuwe initiatieven zijn bijkomende instrumenten om het beleidsvoerend vermogen van de scholengemeenschappen verder uit te bouwen.

In opdracht van de minister heeft het departement onderwijs een grootschalige evaluatie van de volledige lerarenopleiding uitgevoerd. In welke mate zijn de instellingen in staat de basiscompetenties als eindtermen voor de lerarenopleiding te bereiken? In welke mate besteden de instellingen aandacht aan nieuwe uitdagingen als I.C.T. in het onderwijs, de multiculturele samenleving, zorgverbreiding, onderwijsvoorrang, inclusief onderwijs, enz.? In welke mate besteden ze aandacht aan onderwijskundige fenomenen als de waterval in het secundair onderwijs? Deze grootschalige evaluatie zal ongetwijfeld leiden tot een bijsturing van het beleid en hopelijk tot een grotere professionalisering van de lerarenopleiding.

#### IV. KONING BOUDEWIJNSTICHTING: EEN AMBITIEUZE OPDRACHT

Minister Vanderpoorten heeft de Koning Boudewijnstichting gevraagd een denkgroep bijeen te brengen en een platform te creëren voor reflectie over het technisch en beroepsonderwijs. De directe aanleiding hiertoe was in feite het watervalfenomeen in het secundair onderwijs. De commissie 'Herwaardering technische/technologische beroepen en opleidingen' is samengesteld uit mensen uit het onderwijs en het bedrijfsleven, alsmede uit arbeidsmarktdeskundigen en andere experts. In de missie van de commissie lezen we o.m.: "Kernvaststelling is dat de waardering voor de technische beroepen is verankerd gebleven in klassiek-industriële structuren en culturen,

zowel in de onderwijs- als in de sociaal-economische wereld. Het onderscheid arbeider-bediende en het klassieke watervalstelsel – en de eendimensionele rangschikking van capaciteiten van leerlingen die daarmee gepaard gaat – zijn belangrijke ankers die de gelaakte onderwaardering van de als technisch beschreven opleidingen en beroepen en het ermee verwante mens- en wereldbeeld vasthouden. Die ankers moeten gelicht worden.

Het komt erop aan creatief te zijn en een reeks voorstellen te formuleren die al of niet verregaand lijken, mogelijk enige of grote weerstand uitlokken, maar die in staat zijn patroon doorbrekende symbolen te scheppen – nieuwe ankerpunten – of die in staat zijn een fundamentele knik teweeg te brengen in de gelaakte structuur- en cultuurelementen zodat ze de status van opleidingen en beroepen veranderen en meteen het denken van de mensen."

Tot zover een deel van de missie van de denkgroep. Het is een ambitieuze opdracht: een andere visie op techniek en technologie in de kenniseconomie ontwikkelen, een nieuwe ordening van beroepen mede vorm geven. Een cultuuromslag tot stand brengen. Belangrijk is dat de commissie een maatschappelijk draagvlak, een elitaire consensus helpt creëren waarin een nieuwe visie op techniek en technologie gestalte krijgt en maatschappelijk aanvaard wordt.

#### V. BEHOEFTE AAN COHERENTE MAATREGELEN

Essentieel in de strijd tegen de waterval is dat de beleidsverantwoordelijken zich ervan bewust zijn dat er géén gemakkelijke of simplistische oplossingen zijn voor een complex maatschappelijk probleem. Belangrijk is dat op alle niveaus het bewustzijn groeit dat de waterval een uiting is van een gebrek aan efficiëntie van ons onderwijs maar ook leidt tot demotivatie bij vele jongeren.

Een coherent beleid moet streven naar deskundigheidsbevordering op micro-, meso- en macrovlak. Deze deskundigheidsbevordering heeft een onderwijskundige maar evenzeer een ruimer maatschappelijke component en gaat eveneens samen met een nieuwe visie op techniek en technologie in onze samenleving.



## Hof van Cassatie, 2e Kamer, 11 juni 2001

Voorzitter: de h. Boes, afdelingsvoorzitter

Rapporteur: de h. Waÿters

Openbaar ministerie: de h. De Raeve

Advocaten: mrs. De Gryse en Bützler

VRIJ GESUBSIDIEERD ONDERWIJS – RECHTSPOSITIE PERSONEEL – ARBEIDSOVEREENKOMST – GERECHTELIJKE ONTBINDING O.G.V. ART. 1184 B.W. – BEVOEGDHEID ARBEIDSGERECHTEN

*Zowel de vrije gesubsidieerde onderwijsinstelling als de personeelsleden kunnen principieel de ontbinding van de arbeidsovereenkomst met toepassing van art. 1184 B.W. vorderen. De gerechtelijke ontbinding is echter uitgesloten in zoverre zij strijdig is met de beperkingen van onmiddellijk ontslag die in het decreet Rechtspositie zijn bepaald. Het feit dat de Kamer van Beroep oordeelt dat er geen aanleiding is om een tuchtmaatregel op te leggen, sluit de beoordeling van de feiten door de arbeidsgerechten voor de toepassing van art. 1184 B.W. niet uit.*

O t./V.

Gelet op het bestreden arrest, op 25 oktober 1999 gewezen door het Arbeidshof te Antwerpen, afdeling Hasselt:

**Over het tweede middel**, gesteld als volgt:

**schending** van de artikelen 144 en 149 van de Grondwet, 1134 in het bijzonder tweede en derde lid, 1135, 1184, 1319, 1320, 1322 en 1780 van het Burgerlijk Wetboek, 23, 578, 1<sup>o</sup> van het Gerechtelijk Wetboek, 9, 10, 11, 12, 13, 60, 62, 64 en 69 in het bijzonder § 2, van het Decreet van de Vlaamse Raad van 27 maart 1991 betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de psychomedische-sociale centra (*B.S.*, 25 mei 1991, en *B.S.*, 4 januari 1992, hierna afgekort: het Decreet Rechtspositie), **doordat** het bestreden arrest, na overwogen te hebben:

“(…) dat deze algemene beëindigingsvorm, voorzien in artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek, principieel eveneens van toepassing is op de arbeidsovereenkomst (...); dat evenwel niet elke tekortkoming (fout of niet-uitvoering van een verbintenis) aan de bij overeenkomst aangegane verbintenissen noodzakelijk de ontbinding impliceert van de overeenkomst, deze verweten tekortkoming niet noodzakelijk samenvalt qua zwaarwichtigheid met het begrip dringende reden zoals dit gebruikelijk in het kader van de Arbeidsovereenkomstenwet wordt begrepen, doch wel een duidelijk reële ernst dient te vertonen en bovendien van aard is schade te berokkenen aan de belangen van de medecontractant (...); dat het

tot de bevoegdheid van de rechter behoort om één en ander te beoordelen;

(…) dat het antwoord op de vraag of bepaalde gedragingen al dan niet als fout aangezien kunnen worden, afhangt van de mate waarin deze gedragingen al dan niet overeenstemmen met de concrete contractuele afspraken of met de verwachtingen die hieruit rechtmatig voortvloeien; dat deze gedraging derhalve dient getoetst te worden aan een welbepaald referentiepatroon, in deze, aan de wijze van leiding geven en het beheren van een school binnen het Vrij – in deze katholiek – gesubsidieerd onderwijs;

(…) dat dient nagegaan te worden welke contractuele afspraken (verweerder) maakte met (eiseres), welke bevoegdheden in de organisatie van (eiseres) en de VZW eigen zijn aan de functie van schooldirecteur, op welke wijze deze overeenkomsten en statuten daadwerkelijk worden of werden uitgevoerd en de verwachtingen die hieruit rechtmatig konden voortvloeien; dat de beoordeling door de rechter van de concreet gewraakte handelingen derhalve slechts mogelijk is wanneer een duidelijke omschrijving van dit referentiepatroon voorligt opdat een beoordeling of het kwestieus gedrag hiermee in overeenstemming is of niet, zou kunnen uitgebracht worden; (arrest, p. 7)”;

het hoofdberoep van verweerder niettemin gegrond verklaart waar het beoogt het bestreden tussenvonnissen teniet te doen, en het incidenteel beroep van eiseres ongegrond verklaart en de oorspronkelijke vordering van eiseres ongegrond verklaart waar zij de ontbinding vroeg van haar arbeidsovereenkomst met verweerder op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek en zulks op grond van de hiernavolgende overwegingen:

“Dat evenwel uit de regeling als een geheel en de memorie van toelichting bij het tot stand komen van het decreet, niet anders kan verstaan worden dan dat de vaste benoeming een afstand met zich bracht van elke eenzijdige beëindiging, voor zover die door het decreet zelf niet werd voorzien (...); (...) dat meteen door de regeling zelf de bevoegdheid van de arbeidsrechtbanken ten eerste werd beperkt wat betreft het beoordelen van de tekortkomingen van het personeel dat onder de tuchtprocedure valt voorzien bij het decreet, terwijl bovendien, door de onttrekking aan (*sic*) een algemeen recht tot eenzijdige beëindiging buiten het decreet om, de mogelijkheden tot beëindiging van de arbeidsovereenkomst van een vast benoemd personeelslid uitermate beperkt werden (arrest, p. 9); (...)

dat aldus de beëindiging ervan enkel mogelijk is, ofwel, met instemming van het personeelslid, ofwel, in de gevallen die als definitieve ambtsneerlegging worden omschreven (artikel 60), ofwel, mits het ontslag als tuchtmaatregel (artikel 64, 6<sup>o</sup>);



dat deze definitieve ambtsneerlegging, geregeld in artikel 60, drie soorten omstandigheden voorziet:

a - de omstandigheid dat het personeelslid niet meer voldoet aan de essentiële wettelijke basisvoorwaarden voor een vaste benoeming in het onderwijs

b - overmacht

c - omstandigheden waaruit de duidelijke wilsuiting van het personeelslid blijkt om zelf het ambt niet verder te willen vervullen;

(...) dat wat betreft de gevolgen van tekortkomingen aan hun plichten, het decreet dit uitsluitend regelt binnen de tuchtregeling en mits een geëigende procedure;

(...) derhalve dat, wanneer (eiseres) toepassing wil maken van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek, de rechter de voorgehouden wanprestatie dient te beoordelen rekening houdend met alle voorgaande normen en uitsluitingen; dat het artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek geen aparte weg opent om de bestaande wettelijke bepalingen inzake tucht en ontslag te vermijden; dat derhalve niet alleen de gedragingen zelf binnen genoemd referentiekader dienen beoordeeld te worden, doch m.b.t. de gevolgen van een eventueel foutief gedrag, eveneens het vast karakter van de benoeming dient in acht te worden genomen en een gerechtelijke ontbinding slechts kan uitgesproken worden zo deze niet strijdig is met de bestaande wettelijke of contractuele ontslagbeperkingen en -verboden (arrest, p. 10);

(...) dat, in zoverre (eiseres) verzoekt gemachtigd te worden (verweerder) te ontslaan wegens wanprestaties, dit wil zeggen tekortkoming aan zijn plichten, dit volgens artikel 64 van het Decreet Rechtspositie enkel aanleiding kan geven tot tuchtrechtelijke sancties;

dat de Kamer van Beroep reeds oordeelde over de door de tuchtraad uitgesproken tuchtmaatregel en vaststelde dat de ten laste gelegde tekortkomingen geen ontslag als tuchtmaatregel rechtvaardigden; dat het Decreet Rechtspositie uitdrukkelijk stelt (artikel 69, § 2) dat de Kamer van Beroep in laatste aanleg hierover oordeelt, zodat dit principe vaststaat en de tekortkomingen die (verweerder) aangewreven werden tijdens de tuchtprocedure derhalve geen beëindiging van de arbeidsovereenkomst wettigen;

(...) dat geen van beide partijen de vernietiging of herziening van deze beslissing vraagt wat haar uitwerking betreft zodat de vraag of de arbeidsrechtbank al dan niet bevoegd is om de grond van die beslissing opnieuw te onderzoeken of een marginaal toetsingsrecht zou hebben in verband met de rechtmatigheid van de gevolgde procedure, zich niet stelt;

(...) dat derhalve dient vastgesteld te worden dat (eiseres) (lees: verweerder) niet mag ontslagen worden als tuchtmaatregel wegens de fouten die reeds aangevoerd en beoordeeld werden, het (arbeidshof) die beslissing dient te eerbiedigen en niet bevoegd is om (eiseres) te machtigen tot eenzijdige beëindiging over te gaan op voormelde gronden (arrest, p. 12);

(...) dat derhalve gelet op het in laatste aanleg gevelde oordeel van de Kamer van Beroep, door dit arbeidshof niet meer kan vastgesteld worden dat de tekortkomingen van (verweerder) of enige onverenigbaarheid in zijn hoofd, een dergelijke wanprestatie zouden uitmaken die een gerechtelijke ontbinding zou kunnen wettigen; dat het incidenteel beroep zoals geformuleerd onder hoofd-

orde, 1 en 2, en onder eerste ondergeschikte orde derhalve ongegrond is" (arrest, p. 13);

**terwijn, eerste onderdeel**, overeenkomstig artikel 1184, eerste lid, van het Burgerlijk Wetboek de ontbindende voorwaarde in wederkerige contracten altijd stilzwijgend begrepen is, voor het geval dat een van beide partijen haar verbintenis niet nakomt het contract in dat geval niet van rechtswege ontbonden is de partij jegens wie de verbintenis niet is uitgevoerd, de keuze heeft om ofwel de andere partij te noodzaken de overeenkomst uit te voeren, wanneer de uitvoering mogelijk is, ofwel de ontbinding van de overeenkomst te vorderen met schadevergoeding (art. 1184, tweede lid, Burgerlijk Wetboek); de ontbinding in rechte gevorderd moet worden (art. 1184, derde lid, Burgerlijk Wetboek);

het arrest enerzijds te kennen geeft dat "deze algemene beëindigingsvorm (van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek) principieel eveneens van toepassing is op de arbeidsovereenkomst; dat evenwel niet elke tekortkoming (...) noodzakelijk de ontbinding impliceert van de overeenkomst (...) (arrest, p. 7) en dat "het tot de bevoegdheid van de rechter behoort om één en ander te beoordelen" (arrest, *ibid.*); het arrest daarbij wijst op de noodzaak om die fout te beoordelen in het licht van een "welbepaald referentiepatroon, in deze, aan de wijze van leiding geven en het beheren van een school binnen het vrij – in deze katholiek – gesubsidieerd onderwijs" (arrest, *ibid.*); het arrest aldus te kennen geeft dat artikel 1184 Burgerlijk Wetboek *in casu* principieel van toepassing is doch, in acht genomen de decretale omschrijving van de fout, een bijzondere beoordeling van de aangevoerde fout vereist, zoals tevens blijkt uit de overweging dat, "wanneer (eiseres) toepassing wil maken van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek, de rechter de voorgehouden wanprestatie dient te beoordelen rekening houdend met alle voorgaande normen en uitsluitingen;

dat derhalve niet alleen de gedragingen zelf binnen genoemd referentiekader dienen beoordeeld te worden, doch m.b.t. de gevolgen van een eventueel foutief gedrag, eveneens het vast karakter van de benoeming dient in acht te worden genomen en een gerechtelijke ontbinding slechts kan uitgesproken worden zo deze niet strijdig is met de bestaande wettelijke of contractuele ontslagbeperkingen en -verboden" (arrest, p. 10); het arrest besluit dat het deze beoordeling van de fouten *in casu* niet kan doen omdat zij reeds door een tuchtcollege beoordeeld waren en deze beslissing niet het voorwerp van de vordering zoals ingesteld door eiseres zou uitmaken ("dat geen van beide partijen de vernietiging of herziening van deze beslissing vraagt wat haar uitwerking betreft") (arrest, p. 12); het arrest met deze overweging te kennen geeft dat een eventuele beoordeling van tekortkomingen op grond van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek wél mogelijk zou zijn door de arbeidsgerechten zo eiseres gevorderd zou hebben om de tuchtbeslissing te horen vernietigen en met deze overweging de principiële toepasbaarheid van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek inzake de rechtsverhouding zoals tussen eiseres en verweerder niet uitsluit;

het arrest anderzijds ook oordeelt dat "wat betreft de gevolgen van tekortkomingen aan hun plichten, het decreet dit uitsluitend regelt binnen de tuchtregeling en mits een geëigende procedure" (arrest, p. 10); het hier-

mee te kennen lijkt te geven dat de toepassing van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek inzake de arbeidsovereenkomst tussen eiseres en verweerder bij decreet is uitgesloten,

**zodat** het arrest in zover het enerzijds de toepasbaarheid van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek niet uitsluit, mits de fout beoordeeld wordt in het kader van het decreet, doch anderzijds de toepasbaarheid van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek wel uitsluit omdat het decreet zulks heeft bepaald, een tegenstrijdigheid in zijn motivering inhoudt en mitsdien niet regelmatig met redenen is omkleed (schending van artikel 149 van de Grondwet);

**en, tweede onderdeel,** een vrije gesubsidieerde onderwijsinstelling zoals eiseres een privaatrechtelijk karakter bezit, zodat de arbeidsverhoudingen tussen haarzelf en haar vastbenoemd personeelslid (*in casu* verweerder) van contractuele aard zijn en ontstaan uit een arbeidsovereenkomst;

de rechtspositie van vastbenoemde personeelsleden van een vrije gesubsidieerde onderwijsinstelling weliswaar in ruime mate bepaald wordt door het Decreet van 27 maart 1991 (afgekort: het Decreet Rechtspositie);

het Decreet Rechtspositie aldus onder hoofdstuk VII, getiteld "definitieve ambtsneerlegging", een aantal bepalingen bevat in verband met het ontslag van tijdelijk aangestelde (artikel 60) of vastbenoemde personeelsleden (art. 60 en 62);

artikel 60 meer bepaald in een aantal hypothesen voorziet waarin tijdelijk aangestelde of vastbenoemde personeelsleden worden ontslagen, namelijk "1° indien het (personeelslid) niet meer voldoet aan de volgende voorwaarden: a) onderdaan van een lidstaat van de Europese Gemeenschap zijn, behoudens door de Vlaamse Executieve te verlenen vrijstelling; b) de burgerlijke en politieke rechten genieten; c) de verplichtingen van de dienstplichtwetten nakomen; 2° indien het na een geoorloofde afwezigheid zonder geldige reden behoudens ononderbroken periode van meer dan tien kalenderdagen afwezig blijft; 3° indien het zonder geldige reden zijn betrekking verlaat en gedurende een ononderbroken periode van meer dan tien kalenderdagen afwezig blijft; 4° indien het zich bevindt in de gevallen waarin de toepassing van de burgerlijke wetten en van de strafwetten de ambtsneerlegging ten gevolge heeft; 5° indien het na uitputting van de procedure weigert een einde te maken aan een vastgestelde en volgehouden toestand van onverenigbaarheid; artikel 66 is van overeenkomstige toepassing op dit personeelslid; 6° indien is vastgesteld dat het wegens een overeenkomstig de wet, het decreet of een reglement erkende blijvende arbeidsongeschiktheid niet meer in staat is zijn ambt naar behoren te vervullen; 7° indien het na terugroeping in actieve dienst zonder gegronde redenen weigert de door de inrichtende macht aangewezen betrekking te bekleden; 8° vanaf het ogenblik van de benoeming in vast verband in een voltijdse betrekking in hoofdambt buiten respectievelijk het gesubsidieerd vrij of het gesubsidieerd officieel onderwijs; 9° vanaf het ogenblik waarop de inrichtende macht, op verzoek van de bevoegde instantie van de betrokken godsdienst, aan de opdracht van de godsdienstleerkracht een einde maakt. Het bepaalde in artikel 66 is van overeenkomstige toepassing op deze personeelsleden";

overeenkomstig artikel 62 eveneens aanleiding geven tot definitieve ambtsneerlegging "1° het vrijwillig ontslag. Tenzij bij onderlinge overeenkomst een andere termijn wordt overeengekomen mag het personeelslid zijn dienst slechts verlaten na inachtneming van een opzeggingstermijn van minstens vijftien kalenderdagen; 2° de pensionering wegens het bereiken van de leeftijdsgrens; 3° het ontslag als gevolg van een tuchtmaatregel";

artikel 64, 6°, van hoofdstuk IX voorziet in de tuchtsanctie van het ontslag van het vastbenoemd personeelslid in geval van tekortkoming aan (zijn) plichten; zoals het arrest vaststelt, het niet betwist was dat verweerder vastbenoemd was;

het Decreet Rechtspositie in dit verband evenwel nergens de toepassing van het verbintenissenrecht in het algemeen en van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek in het bijzonder, uitsluit; de Memorie van Toelichting integendeel uitdrukkelijk het algemeen verbintenissenrecht als rechtsbron vermeldt daarbij stellende dat "de bepalingen van dit statuut niet exhaustief (zijn)" en dat "deze hiërarchie (aldus) dient opgevat dat een bepaling van een opgesomde rechtsbron slechts van toepassing is, in zoverre zij niet strijdig is met een analoge bepaling of met de algemene beginselen van een rechtsbron van een hogere rang" (Mem. van Toelichting), *Parl. St.*, VI. R. 1990-91, nr. 47011, 22; noch de bepalingen van het Decreet Rechtspositie inzake de definitieve ambtsneerlegging noch enige andere bepaling van dit decreet de burgerrechtelijke ontbindingsgrond van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek uitsluiten inzake de contractuele rechtsverhouding zoals tussen eiseres en verweerder; de bepalingen van bedoeld Decreet evenmin afbreuk doen aan het contractueel karakter van de rechtsverhouding tussen partijen

artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek derhalve een mogelijke rechtsgrond is en blijft, op grond waarvan één der partijen de ontbinding van de overeenkomst wegens wanprestatie kan vorderen;

het arrest evenwel oordeelt dat "uit de regeling als een geheel en de Memorie van Toelichting bij het tot stand komen van het decreet, niet anders kan verstaan worden dan dat de vaste benoeming een afstand met zich bracht van elke eenzijdige beëindiging voor zover die door het decreet niet werd voorzien" en dat, "wat betreft de gevolgen van tekortkomingen aan hun plichten, het Decreet dit uitsluitend regelt binnen de tuchtregeling en mits een geëigende procedure" (arrest, pp. 9-10);

het arrest aldus ten onrechte te kennen geeft dat artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek als algemeen verbintenissenrechtelijke grond tot ontbinding van een overeenkomst, ingevolge de bepalingen van het Decreet Rechtspositie, en de regeling ervan als een geheel geen toepassing meer kan vinden inzake de contractuele verhouding tussen een vrije gesubsidieerde onderwijsinstelling en haar vastbenoemd personeelslid,

**zodat** het arrest, door te oordelen dat geen beëindiging van een arbeidsovereenkomst mogelijk is buiten de bij decreet bepaalde ontslagregeling en door op die grond de vordering van eiseres in ontbinding als ongegrond af te wijzen, niet wettig is verantwoord (schending van de artikelen 1184 van het Burgerlijk Wetboek en 60, 62 en 64, 6° van het decreet);

**en, derde onderdeel**, de arbeidsrechtbanken krachtens artikel 578, 1° van het Gerechtelijk Wetboek bevoegd zijn om kennis te nemen van alle geschillen in verband met arbeidsovereenkomsten; zij op grond van artikel 144 van de Grondwet de volheid van rechtsmacht uitoefenen inzake de beoordeling van dergelijke geschillen; noch artikel 64 van het decreet dat bepaalt dat de vastbenoemde personeelsleden de in geval van tekortkoming aan hun plichten diverse tuchtrechtelijke sancties kunnen oplopen, noch artikel 69, § 2 van het Decreet van 27 maart 1991, dat bepaalt dat de kamers van beroep in laatste aanleg uitspraak doen over het beroep dat door een personeelslid werd ingesteld tegen een door de inrichtende macht opgelegde tuchtmaatregel, aan deze bevoegdheid en rechtsmacht van de arbeidsgerechten afbreuk doen;

overeenkomstig artikel 23 het gezag van het rechterlijk gewijsde zich niet verder uitstrekt dan tot hetgeen het voorwerp van de beslissing heeft uitgemaakt daarbij vereist wordt dat de gevorderde zaak dezelfde is, de vordering op dezelfde oorzaak berust en de vordering tussen dezelfde partijen bestaat, en door hen en tegen hen in dezelfde hoedanigheid is gedaan;

de beslissingen van een tuchtorgaan geen gezag van gewijsde hebben tegenover de arbeidsgerechten die hun volle bevoegdheid en rechtsmacht in verband met de beoordeling van geschillen tussen de vrije onderwijsinstellingen en hun personeelsleden behouden;

het aan de rechter, die moet oordelen over een vordering gesteund op artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek, behoort na te gaan of de beweerdde tekortkoming zwaarwichtig genoeg is om de gevorderde ontbinding uit te spreken,

**en terwijl** eiseres bij haar geding inleidende dagvaarding vorderde dat haar vordering ontvankelijk en gegrond zou verklaard worden en “dienvolgens de arbeidsovereenkomst (...) wegens de bewezen en toerekenbare foutieve wanprestatie van (verweerder), op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek te horen ontbinden lastens gedaagde” – dagvaarding, laatste pagina);

de arbeidsrechtbank in eerste aanleg deze vordering, gesteund op artikel 1184 Burgerlijk Wetboek, ongegrond had verklaard om reden dat de arbeidsgerechten ten aanzien van de beslissing van het tuchtorgaan slechts een marginale toetsingsbevoegdheid hebben; eiseres daarop “bij wege van incidenteel beroep (liet gelden) dat in hooforde de ontbinding van de arbeidsovereenkomst op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek wel degelijk gerechtigd (was)” (syntheseconclusie eiseres, p. 8) en tevens het dispositief van deze conclusie: “in hooforde de arbeidsovereenkomst dd. 26 augustus 1988 tussen (verweerder) en (eiseres) wegens de bewezen en toerekenbare foutieve wanprestatie van (verweerder) op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek te ontbinden lastens (verweerder)” (*ibid.*, p. 29);

eiseres voor de aan verweerder verweten tekortkomingen verwees naar de beslissing van de Kamer van Beroep van 27 maart 1997 “die op de bladzijden 12, 13 en 14 een opsomming geeft van de laakbare gedragingen die aan (verweerder) moeten worden ten laste gelegd (...); zij tevens stelde dat “de fouten van (verweerder) (...) bovendien bewezen (worden) door de bijgebrachte uitvoerige stukken uit de pers (...) en tenslotte zijn er de

laakbare feiten zoals verder uitvoerig beschreven onder punt B. met betrekking tot de onverenigbaarheden (syntheseconclusie eiseres, p. 12); eiseres in dit verband onder meer verwees naar zijn subversief handelen om de school aan de structuur van het katholiek onderwijs te onttrekken (syntheseconclusie p. 15), het niet respecteren van opvoedingsprojecten zoals bepaald door de inrichtende macht (*ibid.*), zijn in de pers gehouden pleidooien voor de afschaffing van de onderwijsnetten (*ibid.*), het verspreiden van schandaalverhalen in de pers (*ibid.*, pp. 15-16);

in zover eiseres aldus het arbeidsgerecht verzocht om de tekortkomingen van verweerder te beoordelen, niet vanuit tuchtrechtelijk doch vanuit burgerrechtelijk oogpunt, de rechter in toepassing van artikel 1184 Burgerlijk wetboek de zwaarwichtigheid van de aangevoerde feiten had moeten beoordelen en deze aldus afwegen tegen de sanctie van de ontbinding van de overeenkomst;

deze vordering de rechter er derhalve toe noopte om na te gaan of en – zo ja – in welke mate verweerder aan zijn verplichtingen was tekort gekomen, meer bepaald de plicht om het belang te behartigen van het onderwijs en van de instellingen waarin zij tewerkgesteld zijn, evenals dat van de leerlingen en consultants (art. 9 Decreet Rechtspositie), om de hun opgedragen taken persoonlijk en nauwgezet te vervullen, met inachtneming van de verplichtingen welke hun door of krachtens de wet of het decreet en, alnaar het geval, door de aanvullende regels van het bevoegd paritair comité, door de overeenkomst of het besluit van indienstneming of bij dienstorder zijn opgelegd (artikel 10 Decreet Rechtspositie), om zich correct te gedragen in hun dienstbetrekkingen en in de omgang met de leerlingen, de ouders van de leerlingen en het publiek (artikel 11, eerste lid Decreet Rechtspositie), om alles te vermijden wat het vertrouwen van het publiek kan schaden of afbreuk kan doen aan de eer of de waardigheid van hun functie in het onderwijs (artikel 11, tweede lid, Decreet Rechtspositie), om hun gezag niet aan te wenden voor politieke of commerciële doeleinden (artikel 12, Decreet Rechtspositie) om behoudens overmacht de uitoefening van hun ambt niet te onderbreken zonder voorafgaande toestemming van de rechtstreekse hiërarchische overheid (artikel 13 Decreet Rechtspositie);

eiseres derhalve, waar zij haar vordering op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek instelde, de rechter noopte tot een beoordeling van de zwaarwichtigheid van de verweten fouten, weliswaar steeds binnen het kader van het decreet, om na te gaan of deze de sanctie van een gerechtelijke ontbinding rechtvaardigden;

dat, zo zij hierbij *stricto sensu* niet de vernietiging van de door de Kamer van Beroep opgelegde tuchtsanctie beoogde, zij niettemin aan de rechter een geschil voorlegde in verband met de uitwerking van deze tuchtbeslissing, in zover bij de tuchtbeslissing het ontslag was ongedaan gemaakt en eiseres van oordeel was dat de verweten tekortkomingen toch van die aard waren dat zij een zwaardere sanctie, *in casu*, de ontbinding van de overeenkomst rechtvaardigden;

zij in dit verband in haar conclusie liet gelden dat “(de) arbeidsrechtbank (...) dus niet alleen bevoegd (is) om over het haar voorgelegde geschil uitspraak te doen, (...) zij tevens de bevoegdheid heeft om de beslissing

van de Kamer van Beroep inhoudelijk te toetsen; (...) de eerste rechter (...) echter ten onrechte (heeft) geoordeeld dat dient aangenomen te worden dat de arbeidsrechtbank enkel een marginaal toetsingsrecht zou hebben m.b.t. de procedure, gevolgd door de Kamer van Beroep, en (eiseres) (...) bijgevolg (laat) gelden, bij wege van incidenteel beroep, dat in hoofdorde de ontbinding van de arbeidsovereenkomst op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek wel degelijk gerechtigd is”, (syntheseconclusie eiseres, P. 8);

het arrest evenwel oordeelt dat “geen van beide partijen (...) herziening van deze [lees: de tuchtrechtelijke] beslissing vraagt wat haar uitwerking betreft” (arrest, p. 12);

het arrest zodoende iets niet leest in de conclusie wat er wel in vermeld slaat, namelijk dat eiseres de rechter vraagt om de tekortkomingen op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek te toetsen en in die zin de beslissing waarbij deze als onvoldoende zwaarwichtig werden beschouwd om de sanctie van ontslag te verrechtvaardigen, te herzien door te oordelen dat deze tekortkomingen wél een gerechtelijke ontbinding op grond van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek rechtvaardigen;

het arrest derhalve de bewijskracht van de conclusie van eiseres – meer bepaald van bovenvermelde passus, op p. 8 van de syntheseconclusie – schendt door aan te nemen dat “geen van partijen de herziening van de beslissing wat haar uitwerking betreft vraagt” nu de vordering zoals omschreven in de conclusie van eiseres wel hiertoe strekt (schending van de artikelen 1319, 1320 en 1322 Burgerlijk Wetboek);

het arrest bovendien de vordering gesteund op artikel 1184 Burgerlijk Wetboek ongegrond verklaart om reden dat een wanprestatie, dit wil zeggen een tekortkoming aan plichten, “enkel aanleiding kan geven tot tuchtrechtelijke sancties; (...) dat het Decreet Rechtspositie uitdrukkelijk stelt (artikel 69, § 2) dat de Kamer van Beroep in laatste aanleg hierover oordeelt, zodat dit principe vaststaat en de tekortkomingen die (verweerder) aangewreven werden tijdens de tuchtprocedure derhalve geen beëindiging van de arbeidsovereenkomst wettigen” (arrest, p. 12) en dat “gelet op het in laatste aanleg geveld oordeel van de Kamer van Beroep, door dit arbeidshof niet meer kan vastgesteld worden dat de tekortkomingen van (verweerder) een dergelijke wanprestatie zouden uitmaken die een gerechtelijke ontbinding zou kunnen wettigen (arrest, p. 12); de wettelijke bepalingen inzake de rechtsmacht en bevoegdheid van de arbeidsgerechten inzake de beoordeling van geschillen voortvloeiend uit de arbeidsovereenkomst tussen een vrije onderwijsinstelling en haar personeelslid miskent, in zover het te kennen geeft niet bevoegd te zijn om in een dergelijk geschil een uitspraak te doen (schending van de artikelen 144 van de Grondwet en 578, 1° van het Gerechtelijk Wetboek);

het arrest tevens in zover het op voormelde gronden nalaat de zwaarwichtigheid van de aangevoerde feiten met inachtnaam van de verplichtingen van verweerder op grond van het decreet te beoordelen, schending inhoudt van artikel 1184 Burgerlijk Wetboek en van de artikelen 9, 10, 11, 12 en 13 van het decreet en mitsdien niet naar recht verantwoord is;

het arrest tenslotte, in zover het oordeelt dat de rechter niet bevoegd is om deze tekortkomingen te beoordelen op het voorhanden zijn van een beslissing van een tuchtcollege over die tekortkomingen zoals voorzien bij artikel 69, § 2, van het Decreet van 27 maart 1991, aan die beslissing een gezag van gewijsde verleent die zij niet bezit en mitsdien artikel 23 van het Gerechtelijk Wetboek schendt en tevens, in zover het van oordeel is dat artikelen 64 en 69, § 2, van het Decreet Rechtspositie een rechterlijke beoordeling van het geschil uitsluiten, schending inhoudt van deze bepalingen van het Decreet Rechtspositie, evenals van de in dit onderdeel aangehaalde bepalingen inzake de rechterlijke bevoegdheid van de arbeidsgerechten inzake de beoordeling van geschillen voortvloeiend uit de rechtspositie van het personeel van het gesubsidieerd onderwijs (artikel 144 van de Grondwet en 578, 1°, van het Gerechtelijk Wetboek);

### **Wat het derde onderdeel betreft**

Overwegende dat, krachtens het decreet van de Vlaamse Raad van 27 maart 1991 betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de gesubsidieerde psycho-medische sociale centra, hierna genaamd Decreet Rechtspositie, de dienstbetrekking van de personeelsleden van het gesubsidieerd vrij onderwijs geregeld is door algemene en onpersoonlijke bepalingen die, blijkens de artikelen 20, eerste lid, 31, tweede lid, en 40, vierde lid van dit decreet, op die personeelsleden toepasselijk worden door een arbeidsovereenkomst en niet ingevolge een eenzijdige aanstelling;

Overwegende dat artikel 1184, eerste lid, van het Burgerlijk Wetboek bepaalt dat in wederkerige overeenkomsten de ontbindende voorwaarde altijd stilzwijgend begrepen is voor het geval dat één van de partijen haar verbintenis niet nakomt;

Dat het tweede lid van dit artikel bepaalt dat in dit geval het contract niet van rechtswege ontbonden is en het derde lid van dit artikel bepaalt dat de ontbinding in rechte moet worden gevorderd;

Overwegende dat, krachtens artikel 32 van de Arbeidsovereenkomstenwet, de algemene wijzen waarop de verbintenissen tenietgaan, van toepassing zijn op de verbintenissen die volgen uit de door die wet geregelde overeenkomsten;

Dat het Decreet Rechtspositie de toepassing van de gerechtelijke ontbinding overeenkomstig artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek niet principieel uitsluit;

Dat uit het voorgaande volgt dat zowel de vrije gesubsidieerde onderwijsinstelling als de in het decreet bedoelde personeelsleden principieel de ontbinding van de arbeidsovereenkomst kunnen vorderen met toepassing van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek;

Overwegende echter dat de gerechtelijke ontbinding uitgesloten is in zoverre zij strijdig is met de beperkingen van onmiddellijk ontslag die in het Decreet Rechtspositie zijn bepaald;

Overwegende dat het feit dat de Kamer van Beroep oordeelt dat er geen aanleiding is om een tuchtmaatregel van ontslag aan verweerder op te leggen, de beoordeling van de feiten door de arbeidsgerechten voor de voormelde toepassing van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek niet uitsluit;

Overwegende dat het arrest de toepassing van artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek ten laste van verweerder uitsluit op grond dat “gelet op het in laatste aanleg gevelde oordeel van de Kamer van Beroep, door (het arbeidshof) niet meer kan vastgesteld worden dat de tekortkomingen van verweerder een dergelijke wanprestatie zouden uitmaken die een gerechtelijke ontbinding zouden kunnen wettigen”;

Dat het arrest aldus artikel 1184 van het Burgerlijk Wetboek schendt;

Dat het onderdeel gegrond is;

Overwegende dat de overige grieven niet tot ruimere cassatie kunnen leiden.

(volgt: vernietiging)

### NOOT: Gevolgen van het cassatiearrest “Vanheeswijk” van 11 juni 2001: een eerste interpretatie

1. Wat aanvankelijk begon als een, weliswaar van meet af aan gevoelsgeladen conflict tussen een inrichtende macht en haar directeur, evolueerde geleidelijk naar een discussie over de grondbeginselen van ons Belgisch Onderwijsrecht. Via omzwervingen van deze kwestie voor de Kamer van Beroep, de Arbeidsrechtbank en het Arbeidshof, was onlangs het woord aan het hoogste Belgische rechtsorgaan: het Hof van Cassatie. Reden van dit moeilijke en aanslepende proces was dat door dit conflict de juridische waarde van het nu 10 jaar oude *decreet betreffende de rechtspositie van sommige personeelsleden van het gesubsidieerd onderwijs en de psycho-medisch-sociale centra van 27 maart 1991*<sup>1</sup> voor het eerst grondig onder de loep genomen werd.

2. Na de grondwetswijziging van 1988, was het de politiek van de Vlaamse Overheid om zo vlug mogelijk te starten met de opmaak van een rechtspositieregeling voor het personeel van het gesubsidieerd vrij onderwijs en het uitwerken van een gelijkaardig statuut voor de personeelsleden van het Gemeenschapsonderwijs. Het opmaken van een personeelsstatuut was een van de taken die ze naar aanleiding van de grondwetswijziging, uitdrukkelijk toegewezen kreeg.<sup>2</sup> Bedoeling van de Vlaamse overheid nadien was om beide “statuten” zo goed mogelijk op elkaar af te stemmen.

3. De vraag is of ze met haar goedbedoelde poging niet aan een quasi-onmogelijke taak is begonnen. Immers, de grondwetgever heeft altijd gewild dat er naast het *neutraal* onderwijs, waar de Overheid verantwoordelijkheid voor zou dragen, ruimte was voor *vrij* initiatief om onderwijs in te richten volgens de eigen pedagogische methoden van de initiatiefnemer, zeg maar de inrichtende macht.<sup>3</sup> Het katholiek onderwijs is daar tot nu toe altijd

het meest succesvol in geweest, maar ook zijn er o.m. protestantse en joodse scholen, naast niet-confessioneel geïnspireerde onderwijsvormen zoals die van Freinet en de Steinerscholen. Wanneer de grondwetgever *de vrijheid van onderwijs* zo fundamenteel acht, is het logisch dat “de rechtspositie van het personeel waarmee de inrichtende macht een contract afsluit, nooit identiek kan zijn aan het statuut van het rijksonderwijs, noch aan dat van gemeenten en provincies”.<sup>4</sup> Wanneer de inrichtende macht de vrijheid krijgt om onderwijs in te richten volgens haar eigen pedagogische methoden, impliceert dit ook dat ze vrij is om te contracteren met de kandidaat-personeelsleden die op dit onderwijsconcept willen intekenen. Die contractsvrijheid werd nadien door het Arbitragehof dan ook logischerwijze als correct erkend.<sup>5</sup> De grondwettelijke vrijheid van onderwijs werkt door in de arbeidsovereenkomst.<sup>6</sup> Het houdt volgens dezelfde redenering ook het vrije ontslagrecht in. Een statuut uitwerken voor het personeel van het gesubsidieerd vrij onderwijs is bijgevolg (bijna) niet mogelijk, vermits men hier voortdurend stuit op de beperkingen van artikel 24 § 4 G.W., die de decreetgever bij het uitschrijven van haar decreten de voortdurende opdracht geeft om “*rekening te houden met objectieve verschillen, (...) die een aangepaste behandeling verantwoorden*”. Het is dan ook logisch dat de term “statuut” in het vrij onderwijs door de memorie van toelichting als “*een geheel van regelen waarvan bij contract niet kan worden afgeweken*”<sup>7</sup> gekwalificeerd wordt.

4. Wanneer we terugkeren naar de memorie van toelichting bij het decreet rechtspositie lezen we vervolgens dat de decreetgever (wellicht juist omwille van haar gebondenheid aan artikel 24 GW) ruimte laat naast het decreet. “*De bepalingen van dit statuut zijn niet exhaustief*”<sup>8</sup>, schrijft ze. “*Voorzover de globale onderwijswetgeving lacunes bevat, zullen het vrij en officieel onderwijs teruggallen op hun “gemeen” recht, nl. het arbeids- en sociaal recht, respectievelijk administratief recht*”. De hierna opgesomde bronnen van het recht zijn volgens haar slechts van toepassing, “*in zoverre zij niet strijdig is met een analoge bepaling of met de algemene beginselen van een rechtsbron van hogere rang*” Haar opsomming is de volgende: 1) *het supra-nationale recht, inzonderheid het E.G.-verdrag*; 2) *de grondwet*; 3) *onderhavig decreet*; 4) *de dwingende bepalingen uit de Schoolpactwet, uit de globale onderwijswetgeving, het arbeids- en sociaal recht en het algemeen verbintenissenrecht*; 5) *de algemeen verbindend verklaarde beslissingen van de Paritaire Comités, bedoeld in titel II*; 6) *het intern reglement*; 7) *de geschreven individuele overeenkomst of het besluit bij aanwerving*; 8) *de niet-algemeen verbindend*

1. B.S. 25 mei 1991.

2. Parl. St. Senaat B.Z., 1988, nr. 100-1/2°, 27-28.

3. In dit artikel stellen we enkel gemeenschapsonderwijs en het gesubsidieerd vrij onderwijs tegenover elkaar, en wordt er niet gesproken over het onderwijs ingericht door Provincies, Steden en Gemeenten (het gesubsidieerd officieel onderwijs), die niet de verplichting heeft om neutraal onderwijs in te richten.

4. Parl. St. Senaat, B.Z. 1988, 100-1/1 (6).

5. Arbitragehof nr. 34/98, 1 april 1998, B.S. 1 mei 1998 en T.O.R.B. 1998-1999, 65 met noot, overweging B.4.5.

6. Arbitragehof nr. 66/99, 17 juni 1999, B.S. 27 augustus 1999, overweging B.3.4.

7. Memorie van Toelichting bij het decreet rechtspositie, p. 24.

8. M.v.T., o.c., p. 24.

*dend verklaarde beslissingen van de Paritaire Comités (in zoverre zij deel uitmaken van het contract).*<sup>9</sup>

5. Inzake de geschillenbeslechting nam de Vlaamse Overheid initiatief tot installatie van een Kamer van Beroep, als beroepskamer tegen beslissingen van de inrichtende macht. Ze volgde hierna de door haar opgebouwde logica met de stelling dat “*arbeidsrechtbanken kennis nemen van betwistingen voortvloeiend uit het statuut en de aanvullende beginselen in het gesubsidieerd onderwijs, en dit in beginsel na uitputting van de interne beroepsprocedures*”<sup>10</sup>, terwijl de Raad van State bevoegd rechtsorgaan is om kennis te nemen van het beroep tegen betwistingen van beslissingen genomen door de Kamer van Beroep voor het gemeenschapsonderwijs en tegen de beslissingen genomen door de Kamer van Beroep van het gesubsidieerd officieel onderwijs.

6. De bevoegdheden van de Kamer van Beroep staan uitgeschreven in het Hoofdstuk IX Tuchtregeling van het decreet rechtspositie.<sup>11</sup> Artikel 69 van het decreet stelt dat de kamer van beroep zich onder meer dient te buigen over een door de inrichtende macht gegeven ontslag. Tot hiertoe werd dit zo geïnterpreteerd (want nergens in het decreet letterlijk verwoord) dat ze de bevoegdheid heeft om een door de inrichtende macht gegeven ontslag te vernietigen. Nu evenwel duidelijk is dat de relatie tussen een inrichtende macht en het personeelslid in wezen een arbeidsrechtelijke relatie is, kan ons inziens de decreetgever nooit zover gaan dat ze een Kamer installeert (administratief overheidsorgaan) die deze bevoegdheid tot vernietiging heeft. Maximaal kan de Kamer ons inziens een oordeel uitspreken over het gegeven ontslag, waarbij ze enkel de bevoegdheid heeft om een ontslag rechtmatig of onrechtmatig te benoemen. Indien ze meent dat een ontslag onrechtmatig gegeven werd, kan het personeelslid met deze titel naar de burgerlijke rechtbank stappen om een schadevergoeding te eisen... maar de burgerlijke rechtbank dient daarbij zelf de feiten soeverein te beoordelen. Tweede eigenaardigheid is ons inziens de installatie van de Kamer zelf door de Vlaamse decreetgever. Na de grondwetswijziging van 1988 werd onderwijs Vlaamse materie. De Vlaamse overheid heeft dit maximaal geïnterpreteerd en eigende zich het recht toe om dit tot en met de geschillenbeslechting van het personeel te willen regelen. Ons inziens is dit betwistbaar, nu in de grondwet staat dat “geen rechtbank, geen met eigenlijke rechtspraak belast orgaan kan worden ingesteld dan krachtens een wet”.<sup>12</sup> En zelfs wanneer we ervan uitgaan dat de Vlaamse Overheid als decreetgever toch de bevoegdheid zou hebben om een Kamer te installeren (als uitvloeisel van het door haar opgemaakte personeelstatuut), dan nog moet ze hierbij de contouren van artikel 24 § 4 G.W.<sup>13</sup> respecteren.

9. M.v.T., o.c., p. 25.

10. M.v.T., o.c., p. 27.

11. Artt. 64 tot en met 73.

12. Artikel 146 G.W.

13. *Parl. St. Senaat*, B.Z. 1988, nr. 100-1/2, 28.

7. De Memorie van Toelichting nuanceert de bevoegdheid van de Kamer van Beroep zelf als volgt: “*Weze gepreciseerd dat waar vermeld staat dat de tuchtstraffen in laatste aanleg worden uitgesproken door de Kamer van Beroep dit niet kan betekenen dat het personeelslid zich niet meer tot de arbeidsrechtbank zou kunnen wenden. Deze behouden terzake hun grondwettelijk toegekende bevoegdheid.*”<sup>14</sup> Lange tijd ging de verdediging van de heer Vanheeswijck er daarom van uit dat het recht om beroep aan te tekenen enkel toekwam aan het personeelslid, en niet aan de inrichtende macht, wat juridisch natuurlijk onmogelijk is. Dit laatste zou immers in strijd zijn met het gelijkheidsbeginsel, verwoord in artikel 10 G.W. De arbeidsrechtbanken behouden hun grondwettelijk toegekende bevoegdheid uiteraard zowel voor werkgever als voor werknemer, zodat de arbeidsrechtbank van Tongeren zich dan ook *terecht* bevoegd verklaarde.

8. Nadat de arbeidsrechtbank zich tenslotte bevoegd verklaarde, dienen we de rechtsmiddelen die de inrichtende macht van het OLVrouw Lyceum naar voor bracht, wat van naderbij te bekijken.

9. In hoofddeorde wordt de ontbinding van de overeenkomst gevraagd wegens contractuele wanprestatie van de tegenpartij en dit op basis van artikel 1184 B.W. Zowel de arbeidsrechtbank als het arbeidshof nadien wijzen dit rechtsmiddel af omdat de rechters die deze zaak ter beoordeling krijgen ervan uitgaan dat ze, bij de beoordeling van de eerder door de Kamer van Beroep genomen beslissing, slechts een marginale toetsingsbevoegdheid hebben. Ze gaan er met andere woorden vanuit dat de Kamer van Beroep zich in laatste aanleg uitsprekt over de feiten en dat zij slechts mag controleren of dit gebeurde volgens de juridische regels van het spel of niet.<sup>15</sup> In de rechtsleer werd deze stelling al lang voor het uitbreken van dit conflict bekritiseerd. W. Rauws had het over een “niet zo marginale toetsing”.<sup>16</sup> D. Cuypers en A. Overbeeke besluiten in een recenter artikel over dit onderwerp resoluut als volgt: “*Ingeval de rechter enige rechtsmacht heeft om het geschil te beoordelen, moet hij de feiten van de tuchtprocedure in de beoordeling betrekken.*”<sup>17</sup> Het Hof van Cassatie was het ons inziens terecht niet eens met het standpunt van de eerdere rechters. Zij wijst erop dat nergens in het decreet de toepassing van artikel 1184 B.W. uitgesloten werd, en dat de Memorie van Toelichting uitdrukkelijk het algemeen verbintenissenrecht als rechtsbron vermeldt.<sup>18</sup> Verder stelt ze dat arbeidsrechtbanken krachtens artikel 578, 1° van het Gerechtelijk Wetboek bevoegd zijn om kennis te nemen van alle geschillen in verband met arbeidsovereenkomsten. Zij heeft op grond hiervan volheid van

14. M.v.T., o.c., p. 27

15. Arbrb. Tongeren 10 november 1998, overweging 4.1.2; Arbeidshof Antwerpen 25 oktober 1999, overweging 4.4.

16. W. RAUWS, “De rechtspositie van het personeel in het vrij onderwijs”, in M. RIGAUX (red.), *Actuele problemen van het arbeidsrecht*, IV, Antwerpen, Maklu, 1993, 400.

17. D. CUYPERS en A. OVERBEEKE, “Vastheid van betrekking in het vrij gesubsidieerd onderwijs”, *R.W.*, 1999-2000, nr. 40, 3 juni 2000, 1365.

18. Cass. 11 juni 2001, p. 11.

rechtsmacht inzake de beoordeling van dergelijke geschillen.<sup>19</sup> Het Hof van Cassatie stelt daarbij dat “*beslissingen van een tuchtorgaan geen gezag van gewijsde hebben tegenover de arbeidsgerechten die hun volle bevoegdheid en rechtsmacht in verband met de beoordeling van geschillen tussen vrije onderwijsinstellingen en hun personeelsleden behouden*”.<sup>20</sup>

10. Ons inziens heeft het arrest van het Hof van Cassatie tot gevolg dat niet alleen over artikel 1184 B.W. kan gepleit worden bij het Arbeidshof van Brussel (artikel waarop ze besluit tot cassatie over te gaan), maar dat alle eerder opgeworpen feiten en rechtsmiddelen opnieuw ter beoordeling van de raadsheren in beroep komen.

Het Hof van Cassatie heeft immers uitdrukkelijk verwezen naar het algemeen Verbintnissenrecht, het arbeids- en sociaal recht, dat volgens haar beoordeling suppletief van toepassing blijft naast het decreet. De raadsheren dienen als gevolg hiervan (maar uiteraard enkel voorzover partijen hun eerder gehanteerde rechtsmiddelen opnieuw opwerpen) zich ons inziens in beroep ook *opnieuw* te buigen over de andere middelen die de partijen eerder voor de rechtbanken neerlegde. Zonder hier diep op in te gaan ging het concreet om het recht tot eenzijdige beëindiging van elke overeenkomst (argument waar de voorzitter van de rechtbank van Tongeren op inging). Verder ondergeschikt werd de onveringbaarheid van de functie van de betrokken directeur met bepaalde handelingen en uitlatingen aangekaart en ten slotte vroeg de inrichtende macht in nog meer ondergeschikte orde aan de arbeids- en beroepsrechter om een prejudiciële vraag voor het Arbitragehof te stellen wanneer zij de mening zou zijn toegedaan dat het “statuut” verhindert dat de overeenkomst noch gerechtelijk ontbonden, noch eenzijdig beëindigd zou kunnen worden. Dit zou, volgens de inrichtende macht, immers een schending van het gelijkheidsbeginsel betekenen (artikel 10 gec. G.W.), nu de werknemer wel een einde kan stellen aan dezelfde overeenkomst, evenals een schending van artikel 24 gec. G.W., nu een administratief overheidsorgaan (Kamer van Beroep) een beslissing van een vrije inrichtende macht zou kunnen vernietigen. Het Arbeidshof maakte zich hier ons inziens wat al te gemakkelijk af van de door de inrichtende macht gestelde prejudiciële vragen, vanuit de overweging dat “de prejudiciële vraag gebaseerd is op een onvrijheid die er niet is”<sup>21</sup>, vermits de inrichtende macht feitelijk niet gedwongen kan worden om het personeelslid terug in dienst te nemen. Deze punten werden evenwel door cassatie niet meer behandeld, “*overwegende dat de overige grieven niet tot ruimere cassatie kunnen leiden*”.<sup>22</sup>

## 11. Besluit

De procedure die rond de directeur Vanheeswijck gevoerd werd heeft vanaf het begin een behoorlijke comotie met zich meegebracht. Aanvankelijk speelde de

discussie zich vooral af om en rond de lokalen van de onderwijsinstelling zelf. Naarmate echter de debatten meer principieel werden kwam het tot een onvermijdelijke botsing en discussie rond de vrijheid van onderwijs en de juridische waarde van een statuut voor personeelsleden van een privaatrechterlijke instelling. In de zaak Vanheeswijck is straks het woord aan het Hof van Beroep van Brussel. Of dat met het arrest van het Hof van Beroep te Brussel deze zaak definitief achter de rug zal zijn is wellicht nog een open vraag...

Luc Faes, juridisch adviseur Arteveldehogeschool

\* \* \*

## Kamer van Beroep Gesubsidieerd Officieel Onderwijs G.O.O./2001/92, B. (W), 29 augustus 2001

Voorzitter: de h. J. Dujardin

KAMER VAN BEROEP – LAATSTE AANLEG –  
VOLLE RECHTSMACHT  
TUCHTSTRAF – SCHORSING – DUUR

*Dat de Kamer van beroep oordeelt in laatste aanleg betekent dat de Kamer over de volle rechtsmacht beschikt om een dossier opnieuw te onderzoeken.*

*Een schorsing van 31 mei 2001 tot 30 juni 2001 krijgt ingevolge de opschortende werking van het beroep bij de Kamer van beroep geen uitvoering. De Kamer legt een schorsing op voor een bepaalde duur evenwel zonder tijdsbepaling.*

B. t/ Provincie Oost-Vlaanderen  
“(…)”

Overwegende dat voor het onderzoek ten gronde de Kamer van Beroep enkel rekening mag houden met de feiten zoals gerelateerd in de voormelde brieven van 10 en 11 oktober 2000; dat deze feiten in de eerste plaats betrekking hebben op afwezigheden, het laattijdig aankomen op school, het vroegtijdig verlaten van de lessen en het niet bijwonen van oudercontacten, klassenraden en lerarenvergaderingen; dat uit de toelichting die door de directies ter zitting werd gegeven duidelijk blijkt dat de heer B. tekort is gekomen wat de stipte aanwezigheid op school betreft en weinig ijver aan de dag heeft gelegd om zich te informeren over de dagen en uren dat hij zijn opdracht diende uit te voeren; dat een dergelijke volgehouden handelwijze de continuïteit in de werking van de school in het gedrang brengt en als een tekortkoming dient te worden weerhouden die een tuchtstraf rechtvaardigt;

Overwegende dat de Bestendige Deputatie dd. 31 mei 2001 aan verzoeker de tuchtstraf van de schorsing heeft opgelegd tot en met 30 juni 2001; dat de Kamer van Beroep er dus mag van uitgaan dat het de bedoeling was van de Bestendige Deputatie verzoeker te schorsen voor de duur van één maand en tegelijkertijd de periode heeft

19. Artikel 144 G.W.

20. Cass. 11 juni 2001, p. 13.

21. Overweging 4.8 van het arrest van 25 oktober 1999.

22. Cass. 11 juni 2001, p. 21.

aangegeven tijdens dewelke de tuchtstraf diende te worden uitgevoerd; dat echter door de schorsende werking van het beroep de uitvoering vooralsnog niet is geschied;

Overwegende dat de Kamer van Beroep overeenkomstig artikel 69, § 2 van het decreet van 27 maart 1991, in laatste aanleg uitspraak doet over het beroep dat door een personeelslid werd ingesteld tegen een door de inrichtende macht opgelegde tuchtmaatregel; dat hieruit volgt dat de Kamer van Beroep over de volheid van bevoegdheid beschikt en dat na beroep, het aan de Kamer toekomt de zaak volledig te onderzoeken en de beoordeling van de tuchtverheid over te doen en hierbij de beweerdte tekortkomingen niet of niet allemaal te weerhouden; dat in voorliggend geval de Kamer van Beroep van oordeel is dat de heer B. herhaaldelijk tekort is gekomen in de uitoefening van zijn taak; dat de tekortkomingen die de Kamer van Beroep in aanmerking mag nemen voldoende zijn om een schorsing van 15 dagen op te leggen.”

**NOOT: Schorsing als tuchtmaatregel: wel een duur maar beter geen tijdsbepaling**

*1. Tijdsbepaling en opschortende werking van het beroep*

De inrichtende macht schorst op 31 mei de betrokkene tot 30 juni 2001. Zoals behoorlijk bestuur past, wil zij de tuchtsanctie zo kort mogelijk bij het vergrijp laten aansluiten. De leerkracht wordt voor de laatste maand van het schooljaar geschorst en kan zodoende het nieuwe schooljaar met een vernieuwde inzet aanvatten. *In casu* waren de gegevens complexer; er was een eerste schorsing opgelegd op 8 maart tot 30 juni die om procedurele redenen op 31 mei werd ingetrokken.

De uitvoering van de beslissing botste evenwel op een dubbele handicap. De schorsing wordt opgelegd “met ingang van het effectief worden van de tuchtmaatregel”. Deze beslissing werd aan de betrokkene betekend met een brief van 18 juni, verstuurd op 19 juni. Wat een schorsing van een maand had kunnen zijn, wordt er in feite een van hooguit een tiental dagen. Op 26 juni tekent de betrokkene beroep aan bij de Kamer van beroep. Dit beroep heeft opschortende werking (art. 72, 2° Decr. 27 maart 1991 rechtspositie personeel gesubsidieerd onderwijs). Wat kan de Kamer dan op 29 augustus nog doen in het geval hij de sanctie wil bevestigen? Zuiver bevestigen kan enkel betrekking hebben op de duur, niet op de tijdsbepaling (tot 31 mei). In dit geval doet de Kamer het onderzoek over. Hij oordeelt dat de inrichtende macht een maximumstraf van 1 maand voor ogen had. Sommige feiten worden door de Kamer niet in rekening ge-

bracht, waarna de Kamer beslist dat een schorsing van 14 dagen een passende sanctie is voor de in acht genomen feiten. De Kamer laat het aan de inrichtende macht om te bepalen wanneer de sanctie zal ingaan.

Om redenen die uit het voorgaande blijken, wordt een tuchtmaatregel van schorsing of terbeschikkingstelling doorgaans opgelegd voor een bepaalde duur, maar zonder tijdsbepaling voor de uitvoering. Toch zijn er voor de Kamer van het vrij onderwijs ook precedentes van een schorsing met vaste tijdsbepaling (“voor vijf dagen, 27 mei – 31 mei 1992”; vernietigd op 14 juli 1992, G.V.O., 1992, V. (III); “van 1 september tot 30 september 1998”, beslist op 28 augustus 1998, vernietigd op 27 januari 1999, G.V.O. D.M. 1999/3. Interessant is de beslissing van dezelfde Kamer die een schorsing “van 11 maart 1996 tot 30 juni 1996” op 19 juni 1996 vervangt door een schorsing van 2 maand, ingaand op 1 juli, dit met het uitdrukkelijk motief de herinschakeling te bevorderen, G.V.O./1996/V.). Er is inderdaad geen bepaling die belet dat een schorsing of terbeschikkingstelling van een vastbenoemd personeelslid loopt tijdens de vakantiemaanden. Het effectieve karakter van de sanctie wordt er wel door beperkt.

*2. In zijn eigen vel snijden of de risico's van het aantekenen van beroep*

Het opschortende karakter van het beroep brengt onvermijdelijk een decalage mee tussen het opleggen van de sanctie en de effectieve uitvoering ervan. Het kan dat én het schoolgebeuren én de betrokkene daar meer hinder van ondervindt dan wanneer de schorsing effectief zou zijn uitgevoerd aan het einde van het schooljaar.

Meer nog: de leerkracht was tijdens de tuchtprocedure preventief geschorst van 27 oktober tot 31 juli. Indien er geen beroep was aangetekend was de lei afgeveegd op 30 juni (zij het met voor vijf jaar een tuchtsanctie in zijn dossier). De preventieve schorsing die genomen wordt “tijdens de behandeling van een tuchtordering” is inderdaad zonder voorwerp indien de tuchtmaatregel definitief geworden is (art. 67 Decreet rechtspositie).

De preventieve schorsing is nog geen tuchtsanctie, maar een bewarende maatregel genomen in het belang van de dienst (art. 67). Dat er een langdurige preventieve schorsing is geweest kan bij het bepalen van de strafmaat mee in rekening worden gebracht. Maar zoals *in casu* blijkt, belet dit niet dat een zelfstandige tuchtrechtelijke schorsing volgt op de preventieve schorsing.

R. Verstegen





## KRONIEK VAN DE ONDERWIJSWETGEVING

Onder de zorg van het I.C.O.R. (Coördinatie Prof. dr. L. VENY, UG)

Dit overzicht bevat een doorgedreven selectie van de onderwijswetgeving bekendgemaakt in het *Belgisch Staatsblad* in de periode juli 2001 – oktober 2001 en kwam tot stand met de medewerking van F. ORNELIS, S. PAUWELS, B. STEEN en L. VENY

### A. ALGEMEEN

#### **Centra voor leerlingenbegeleiding – multidisciplinair dossier**

Elk centrum voor leerlingenbegeleiding (CLB) heeft de decreetale opdracht voor elke leerling een multidisciplinair dossier aan te leggen. Een besluit van de Vlaamse regering van 8 juni 2001 (*B.S.* 11 september 2001) vult deze opdracht nader in. Zo omschrijft dit besluit elf categorieën van gegevens die in dit dossier thuishoren en legt het de verantwoordelijkheid voor de verwerking en actualisatie ervan bij de CLB-directeur, de beroepsbeoefenaar in de gezondheidszorg en de CLB-medewerker. Elke medewerker heeft toegang tot alle gegevens, al kan dit op vraag van de leerling of diens ouders, of ambts-halve, ingeperkt worden. Evenzo hebben de leerling en/of zijn ouders toegang tot de gegevens uit dit multidisciplinair dossier. Dit recht kan worden ingeperkt op basis van het beroepsgeheim of in het belang van de leerling. Aan derden mogen geen gegevens uit dit dossier worden bezorgd, tenzij aan betrokken schoolpersoneel of tenzij er een verzoek of toestemming in die zin vanwege de leerling of diens ouders voorligt. Een beperkte mogelijkheid van verzet tegen het overdragen van gegevens aan een ander CLB-centrum, dat de jongere voortaan begeleidt, is ingeschreven. De directeur informeert de ouders en de leerling over de dossiergegevens. Het besluit bevat ook bepalingen over de vernietiging van het dossier. Dit besluit is in werking getreden op 1 september 2001.

F.O.

#### **Project 'Milieuzorgsysteem Groene School' – verlenging**

Bij besluit van de Vlaamse regering van 13 juli 2001 (*B.S.* 30 augustus 2001) wordt het project 'Milieuzorgsysteem Groene School' m.i.v. 1 september 2001 voor de periode van één jaar verlengd. Overeenkomstig artikel 1, tweede lid, kunnen a rato van vijf VTE personeelsleden uit het onderwijs worden gedetacheerd, die worden aangeworven in het stelsel van 'verlof voor een opdracht in het belang van het onderwijs' en worden tewerkgesteld als begeleider van het project; voor de voormelde aanwervingen komen zowel vastbenoemde geaggregeerden HSO als LSO in aanmerking.

De met het project gepaard gaande kredieten vallen ten laste van het Minafonds.

L.V.

### **Gemeenschapsonderwijs**

Een beslissing van de Centrale Raad van het Gemeenschapsonderwijs van 19 april 2001 (*B.S.* 23 oktober 2001) beschrijft de procedure wanneer schoolraden van hetzelfde onderwijsniveau in een zelfde omgeving beslissen om één schoolraad te vormen. Schoolraden kunnen hiertoe gedwongen worden wanneer scholen fuseren of wanneer één of meer scholen ophouden te bestaan. Schoolraden kunnen hiertoe ook vrijwillig overgaan, zowel vóór als na de verkiezingen van schoolraden. Beslissen ze nog vóór de verkiezingen van de schoolraden tot samenvoeging, dan wordt één schoolraad gevormd volgens de regels van het aan te passen kiesreglement van de schoolraden. Schoolraden kunnen na de verkiezingen bij gewone meerderheid beslissen één schoolraad te vormen. Dit heeft consequenties voor de rechtstreeks verkozen ouders, cursisten en personeelsleden én voor de gecoöpteerde leden die deel uitmaken van de oorspronkelijke schoolraden. De beslissing geeft de procedures in verschillende hypothesen voor de samenstelling van de samengevoegde schoolraad weer. De nieuwe schoolraad stelt zijn reglement van orde op; de schooldirecteurs zetelen met raadgevende stem in de schoolraad.

De Centrale Raad besliste op 5 juli 2001 over het kiesreglement voor de schoolraden (*B.S.* 19 oktober 2001), die onder toezicht van een kiesbureau voor een periode van twee (deeltijds kunstonderwijs en onderwijs sociale promotie) of vier jaar verkozen worden. Dit reglement legt de voorwaarden voor kandidaatstelling en voor deelname aan verkiezingen en de procedures vast. In hoofdstuk III wordt de inhoud van de verklarende brief aan de kiesgerechtigden beschreven, waarbij ook een oproep tot kandidaatstelling gebeurt. Tegelijk doet het kiesbureau een ruime oproep tot kandidaatstelling voor coöptatie. Hierop volgt een onderzoek van de kandidaatstellingen, met mogelijkheid tot bezwaar voor diegenen wier kandidatuur niet aanvaard werd. In de loop van december 2001 worden de rechtstreekse verkiezingen gehouden door en uit de ouders en meerderjarige cursisten enerzijds en personeelsleden anderzijds. Het reglement behandelt in de hoofdstukken IV en V voor beide categorieën achtereenvolgens de lijsten met kiezers en kandidaten, de oproep tot kiezers en stemverrichtingen, het vaststellen van de uitslag en de bezwaarprocedure. Hoofdstuk VI geeft de procedure weer voor de coöptatie van leden uit de lokale sociale, economische en culturele milieus. De schoolraden nemen vanaf 1 april 2002 hun bevoegdheden op. Elk lid van de schoolraad onderschrijft o.m. het pedagogisch project van het gemeenschapsonderwijs op het ogenblik van het aanvaarden van zijn mandaat. Het reglement geeft ten slotte aan wanneer een mandaat vrijkomt.

F.O.

## Begeleidingsdecreet aanpassing begroting 2001

Het decreet van 6 juli 2001 houdende bepalingen tot begeleiding van de aanpassing van de begroting 2001 (*B.S.* 10 oktober 2001) brengt in een aantal onderwijsdecreten enkele materiële wijzigingen aan.

Vooreerst wordt in het decreet van 12 juli 1990 houdende de regeling van basiseducatie voor laaggeschoolde volwassenen een artikel 14*bis* ingevoegd. Luidens die nieuwe bepaling kan de Vlaamse regering door middel van tijdelijke projecten extra middelen toekennen aan de Centra voor Basiseducatie; die projecten bieden het hoofd aan dringende of onvoorziene problemen of testen experimenten uit, zonder daarbij de inrichting van de voormelde centra te wijzigen.

Voor de begrotingsjaren 2002-2004 worden tijdelijke projecten georganiseerd met het oog op, hetzij het wegwerken van de wachtlijsten voor de activiteit 'Nederlands tweede taal', hetzij het verwerven en verbeteren van de taalvaardigheid van ouders van allochtone leerlingen uit het basisonderwijs, hetzij het inrichten van taalcursussen voor gedetineerde anderstaligen. Artikel 14*bis*, § 2, tweede lid, bepaalt vervolgens de elementen die in de overeenkomsten met betrekking tot deze projecten moet worden opgenomen.

In het decreet van 9 juni 1998 betreffende de Hoge Zeevaarschool wordt de tweede volzin van artikel 35, § 1, gewijzigd; naar luid van de nieuwe bepaling bestaat het personeelskader van de Hogere Zeevaarschool uit 1 directeur, 1 adjunct-directeur, ten minste 32 voltijdse eenheden behorend tot het onderwijzend personeel en ten minste 3 personeelsleden behorend tot het administratief en technisch personeel.

Ten slotte worden in artikel 5 van de wet van 15 juli 1983 houdende oprichting van de Nationale Dienst voor Leerlingenvervoer een § 1 en § 2 aangebracht. Met ingang van 1 september 2001 neemt de Vlaamse Vervoermaatschappij de taken over van de voormelde nationale dienst; die taken hebben betrekking op het vastleggen van de reisroutes, het vaststellen van de behoeften en het in eigen beheer of via uitbesteding uitvoeren van de busdiensten.

De wijzigingsbepalingen treden op verschillende data in werking.

L.V.

## B. BASISONDERWIJS

### Ontwikkelingsdoelen buitengewoon basisonderwijs type 8

Bij besluit van 27 april 2001 (*B.S.* 18 september 2001) heeft de Vlaamse regering beslist om de eindtermen en ontwikkelingsdoelen van het gewoon basisonderwijs, die opgenomen zijn in een besluit van 27 mei 1997, als ontwikkelingsdoelen voor het buitengewoon basisonderwijs van het type 8 te doen gelden. Tegelijkertijd heeft de regering, in de bijlage bij het besluit van 27 april 2001, bijkomende specifieke ontwikkelingsdoelen voor dit type van buitengewoon onderwijs vastgelegd. Deze slaan op de gebieden 'leren leren', 'sociaal-emotionele ontwikkeling', 'Nederlands' en 'wiskunde'; de scholen moeten deze nastreven vanaf het schooljaar 2001-2002.

Dit besluit is in werking getreden op 18 september 2001.

F.O.

## C. SECUNDAIR ONDERWIJS

### Voltijds onderwijs – onderverdelingen

Bij ministerieel besluit van 6 juni 2001 tot wijziging van het ministerieel besluit van 10 maart 1995 tot vastlegging van de overeenstemmende onderverdelingen in het secundair onderwijs (*B.S.* 19 juli 2001) worden in bijlage 2 van het gewijzigde besluit onder diverse rubrieken een reeks onderverdelingen ingevoegd.

Het besluit is in werking getreden op 1 september 2001.

L.V.

### Deeltijds beroepssecundair onderwijs – benamingen kwalificatiegetuigschriften

Bij ministerieel besluit van 2 juli 2001 (*B.S.* 23 augustus 2001) wordt het ministerieel besluit van 5 juli 1999 tot vastlegging van de benamingen die kunnen voorkomen op de kwalificatiegetuigschriften van het deeltijds beroepssecundair onderwijs gewijzigd. In artikel 1 van het gewijzigde besluit wordt een aantal benamingen ingevoegd en wordt de volgnummering overeenkomstig aangepast.

Artikel 2 van hetzelfde ministerieel besluit, zoals gewijzigd, wordt opgeheven.

De nieuwe bepalingen zijn van kracht geworden sinds 1 september 2001.

L.V.

### Examencommissie voltijds secundair onderwijs

Het B. VI. Reg. van 31 augustus 2001 (*B.S.* 23 oktober 2001) wijzigt het besluit van de Vlaamse regering van 9 oktober 1991 houdende inrichting van de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap voor het voltijds secundair onderwijs.

Een nieuw artikel 6, § 2*ter*, wordt in het gewijzigde besluit ingevoegd en stelt dat de bevoegde Vlaamse minister of zijn gemachtigde vrijstelling van ondervraging over bepaalde vakken en/of specialiteiten kan verlenen aan de houder van één of meer studiebewijzen, uitgereikt vanaf het schooljaar 1999-2000 door een centrum voor volwassenenonderwijs en die ervoor opteert via de examencommissie van de Vlaamse Gemeenschap een getuigschrift van de tweede graad van het secundair onderwijs of een diploma van het secundair onderwijs te behalen.

In artikel 7 van het besluit worden de woorden '500 frank' vervangen door de woorden '15 euro'.

De nieuwe bepaling treedt in werking op 1 september 2001, terwijl de vervangende bepaling van kracht wordt op 1 januari 2001.

L.V.

### Deeltijds beroepssecundair onderwijs – tijdelijk project trajectbegeleiding

Het B. VI. Reg. van 14 september 2001 betreffende het tijdelijk project trajectbegeleiding in het deeltijds beroepssecundair onderwijs (*B.S.* 26 oktober 2001) heeft als toepassingsgebied het deeltijds beroepssecundair onderwijs, bedoeld in titel IV, hoofdstuk I, afdeling 3 van het decreet onderwijs-II.

Onder leerling verstaat dit besluit de deeltijds leerplichtige jongere die als regelmatige leerling in het deeltijds beroepssecundair onderwijs is ingeschreven; ook na het einde van de leerplicht en uiterlijk tot het einde van het schooljaar dat eindigt in het kalenderjaar waarin de betrokkene de leeftijd van 20 jaar bereikt, blijft hij als leerling beschouwd op voorwaarde dat hij, met het oog op het behalen van een volwaardige kwalifica-

tie, het deeltijds beroepssecundair onderwijs verder ononderbroken volgt (artikel 2). Het bedoelde project beoogt de leerling via individuele benadering naar een duurzame inschakeling in de arbeidsmarkt te begeleiden; trajectbegeleiding strekt ertoe voortijdig afhaken te voorkomen.

Voor de uitvoering van dit project wordt aan elk centrum uren-leraar toegekend, waarvan de coëfficiënt voor het lopende schooljaar door de minister in functie van de beschikbare kredieten kan worden aangepast. De hier bedoelde uren zijn uren die geen lessen zijn en worden ingericht in de vorm van bijzondere pedagogische taken (artikel 5); ze mogen uitsluitend voor het project worden aangewend.

De voor het project fungerende personeelsleden kunnen tijdelijk worden aangesteld, zonder dat de bedoelde uren vacant kunnen worden verklaard (artikel 6); onder geen beding kan een inrichtende macht voor deze uren een personeelslid vast benoemen, affecteren of muteren.

Binnen één maand na de start van het schooljaar geven de centra een overzicht van de wijze van toekenning aan de individuele personeelsleden van de bedoelde uren; eventuele wijzigingen hieraan in de loop van het schooljaar worden onmiddellijk aan de administratie medegedeeld.

Het besluit is in werking getreden op 1 augustus 1999 en houdt op uitwerking te hebben op 31 augustus 2002.

L.V.

#### Organisatie van het schooljaar

Het B. VI. Reg. van 31 augustus 2001 houdende organisatie van het schooljaar in het secundair onderwijs (*B.S.* 24 oktober 2001) is toepasselijk op het erkende, gefinancierde of gesubsidieerde voltijds gewoon en buitengewoon onderwijs en op het deeltijds beroepssecundair onderwijs, waarvoor het schooljaar begint op 1 september en eindigt op 31 augustus van het daaropvolgende kalenderjaar (artikel 2).

In het voltijds onderwijs worden de lessen gespreid over 9 halve lesdagen; voor het deeltijds beroepssecundair onderwijs worden de lessen gespreid over maximum vier halve lesdagen. Stages in het voltijds secundair onderwijs, met een maximum van 1200 lessen, kunnen op elk tijdstip van het schooljaar worden georganiseerd onder de voorwaarden bepaald in artikel 4 van het besluit, terwijl maximum dertig lesdagen aan evaluatie mogen worden besteed; artikel 5, § 1, bepaalt wat onder evaluatie te begrijpen valt.

Artikel 6 legt de dagen vast waarop de lessen kunnen worden geschorst; de vakantieperiodes zijn vastgesteld in artikel 7 van het besluit. De inrichtende macht kan evenwel op grond van uitzonderlijke organisatorische, onderwijskundige of levensbeschouwelijke argumenten beslissen om voor alle leerlingen of voor een leerlingengroep van bepaalde vakantieperiodes af te wijken, met dien verstande dat het normaal aantal lessen en de goedgekeurde leerplannen gewaarborgd worden en de leerling ten minste vier aaneensluitende weken vakantie tijdens het zomerverlof wordt toegekend.

Uiterlijk op 30 juni van het voorafgaande schooljaar wordt door de inrichtende macht de organisatie van het schooljaar per school vastgelegd, na onderhandeling in het bevoegde orgaan en na advies van de school, respectievelijk participatieraad.

De inspectie stelt per aangetekende brief aan de inrichtende macht eventuele overtredingen op dit organisatiebesluit vast; het schoolbestuur kan binnen één maand na de betekening hiervan een verweerschrift insturen. Op grond van het verslag en het verweerschrift beslist de minister over een eventuele bestraffing; voor het gemeenschapsonderwijs is de sanctie een inhouding op de werkingsmiddelen en voor een gesubsidieerde school bestaat de sanctie uit de terugvordering van de werkingstoelagen. Artikel 11, § 4, vermeldt de quotiënten van de

hiervoor vermelde inhoudingen, respectievelijk terugvorderingen voor een eerste en vanaf een tweede overtreding.

De artikelen 12 tot en met 18 wijzigen diverse bepalingen van het B. VI. R. van 17 april 1991 tot organisatie van het schooljaar in het basis- en secundair onderwijs, in het deeltijds onderwijs en in het onderwijs voor sociale promotie, georganiseerd, erkend of gesubsidieerd door de Vlaamse Gemeenschap; artikel 70*sexies* van het B. VI. Reg van 13 maart 1991 betreffende de organisatie van het voltijds secundair onderwijs wordt opgeheven.

Het besluit is in werking getreden op 1 september 2001.

L.V.

#### D. HOGER ONDERWIJS

##### Tertiair onderwijs – universiteiten – hogescholen – postinitieel onderwijs

Het decreet van 20 april 2001 houdende een aanpassing van de regelgeving betreffende het tertiair onderwijs (*B.S.* 13 juli 2001), brengt verschillende wijzigingen aan in de regelgeving betreffende de hogescholen, de universiteiten en de zogenaamde instellingen voor postinitieel onderwijs.

Op een aantal punten worden de regelgeving op de universiteiten en op de hogescholen in dezelfde zin gewijzigd. Hogescholen (art. 4) en universiteiten (art. 39) kunnen voortaan, ten behoeve van deeltijdse studenten, de voortgezette opleidingen flexibeler organiseren. Binnen bepaalde grenzen bepalen zij daartoe zelf de modaliteiten. De hogescholen (art. 5) en de universiteiten (art. 42) krijgen de mogelijkheid om vluchtelingen en daarmee gelijkgestelde vreemdelingen, die hun vooropleiding niet meer kunnen bewijzen, aan een bijkomend bekwaamheidsonderzoek of toelatingsexamen te onderwerpen. Het administratief en technisch personeel van zowel hogescholen (art. 8) als universiteiten (art. 53), kan voortaan, voor bepaalde opdrachten en onder dezelfde voorwaarden als het onderwijzend personeel, worden gedetacheerd naar een andere universiteit of hogeschool waarmee hun instelling samenwerkt. Art. 21 regelt de termijn waarbinnen de hogescholen de gegevens nodig voor het berekenen van de werkingsuitkering aan de regering moet meedelen (tegen 15 februari). Het decreet regelt zowel voor hogescholen (art. 21) als voor universiteiten (art. 60) de sanctie (voor hogescholen uitgedrukt in kalenderdagen, voor de universiteiten in maanden) die de regering bij laattijdigheid kan treffen en de procedure die daarbij moet worden gevolgd. De inhouding van de werkingsmiddelen kan in beide gevallen nooit ten koste gaan van het personeelsbudget (hogescholen: art. 25). Hogescholen (art. 22) en universiteiten (art. 58) mogen voortaan zonder goedkeuring van de regering roerende giften ontvangen tot 1 miljoen Euro. Er wordt tevens voorzien in een regeling voor het verwerven van roerende en onroerende goederen door de hogescholen; die is dezelfde als die van de universiteiten. Zowel voor hogescholen (art. 24) als voor universiteiten (art. 59) moet de regering bepalen op welke wijze de bezoldigingskosten van de instellingen moeten worden berekend met het oog op het vaststellen van het aandeel van het personeelsbudget in de totale enveloppe.

De artikelen 2 en 3 bevatten enkele technische correcties of voegen enkele definities in, terwijl art. 6 de ruimte voor de hogescholen om vrijstellingen of overzettingen te verlenen, uitbreidt tot individuele opleidingsonderdelen. Voortaan kunnen hogescholen bij de vaststelling van het programma rekening houden met relevante beroepservaringen en bekwaamheden. Zij kunnen nu onder dezelfde voorwaarden als universiteiten tot op zekere hoogte de gelijkwaardigheid van diploma's toekennen (art. 7). Voortaan kan een hogeschool ook met een

universiteit gezamenlijke (basis)opleidingen opzetten, wat nochtans geen bidiplomering tot gevolg kan hebben (art. 9). De artikelen 10 tot 20 bevatten enkele preciseringen m.b.t. de rechtspositie: regeling van de geldelijke en administratieve toestand van benoemden bij ambtswijziging (art. 10), herdefiniëring van de taken van de verschillende ambten van het onderwijzend personeel (artt. 11-13), bezoldigingsregeling bij verlies directeursmandaat bij fusie van hogescholen (art. 14) en enkele wijzigingen aan de regels inzake inschaling (artt. 15-20). De middelen bestemd voor de regeringscommissaris van de hogescholen wordt uit de berekening van de werkingsenveloppe gehaald (art. 21). Onroerende goederen moeten niet langer in een afzonderlijke inventaris worden opgenomen (art. 23); de boekhouding volstaat. Art. 24 vervangt art. 232 van het Hogescholendecreet dat betrekking heeft op de bezoldigingskosten. Die kosten mogen jaarlijks tussen de 75 à 85 % van de werkingsuitkeringen bedragen. Wanneer die kosten zich niet tussen onder- en bovengrens situeren, moet het hogeschoolbestuur maatregelen nemen. Luidens art. 25 wordt de hoogte van de sanctie bij het laattijdig indienen van het jaarverslag of de jaarrekening (m.n. inhouding van de werkingsuitkeringen), voortaan gekoppeld aan het aantal kalenderdagen. Deze inhouding kan niet ten koste gaan van het personeelsbudget. Art. 26 bouwt een recht van verdediging in voor de hogeschool die daardoor middelen dreigt te verliezen. Het in art. 252 Hogescholendecreet voorziene maar nooit opgerichte toezichtsc comité, dat de globale uitgavenontwikkeling van de hogescholen moest opvolgen, wordt opgeheven (art. 27). Art. 28 regulariseert de pensioenrechten van bepaalde directeurs van verpleegkunde-instellingen. De subsidiëring door de regering van uitzonderlijke projecten in het kader van het hoger kunstonderwijs wordt in beginsel beperkt tot drie jaar. De samenstelling van de interdisciplinaire commissie van deskundigen die de regering adviseert over de financiering van de projecten wordt gewijzigd (art. 30). De hogere instituten voor schone kunsten worden voortaan gesubsidieerd op grond van een vijfjarige beheersovereenkomst, waarvan o.m. de inhoud, het toezicht en de sanctionering bij niet-naleving in art. 31 nader worden bepaald. Het totale bedrag dat voor de subsidiëring wordt uitgetrokken wordt verhoogd tot 85 miljoen BEF. Art. 32 stelt de bezoldigingsregeling op punt die werd getroffen voor personeelsleden van de hogescholen die hun opdracht combineren met een opdracht in een ander onderwijsniveau en stelt de inwerking-treding een jaar uit. Art. 33 vermindert de dotatie van de hogere zeevaartschool.

Art. 36 voegt in art. 2 van het universiteitendecreet de definitie van instelling van postinitieel onderwijs in. De artikelen 37, 38 en 40 preciseren respectievelijk de aard van enkele specifieke opleidingen (godgeleerdheid, notariaat), de benaming en organisatiemodaliteiten voor de afstudeerrichtingen in het laatste jaar van de artsopleiding en de toegangsvoorwaarden tot het academisch onderwijs. Krachtens art. 41 kunnen de universiteiten beslissen om buitenlandse studenten toegang te verlenen tot de academische initiële lerarenopleiding wanneer ze een buitenlands diploma bezitten dat een studie van vier jaar bekroont. Art. 43 wijzigt de regeling i.v.m. het inschrijvingsgeld voor VAO's. Voor een deeltijdse VAO wordt het inschrijvingsgeld berekend evenredig met het aantal studiepunten van het gevolgde programma. Voor studenten die al drie jaar in het bezit zijn van een tweede cyclus- of buitenlands diploma en al een beroepsactiviteit uitoefenen, kan de universiteit vrij het inschrijvingsgeld bepalen, zij het dat dat bedrag nooit hoger kan zijn dan 1 miljoen BEF. Art. 44 maakt uitwisseling van studenten en docenten met hogescholen en instellingen voor postinitieel onderwijs mogelijk, zonder dat daardoor bidiplomering mogelijk wordt. Luidens art. 45 kunnen de universiteitsbesturen zelf de voorwaarden vaststellen die gelden voor de doorstroming voor de gediplomeerden van hogeschoolopleidingen van twee cycli. Hetzelfde artikel bekrachtigt de sinds 1

oktober 1998 toegestane afwijkingen op de vroegere regeling. De artikelen 46 tot 52 brengen kleine wijzigingen aan in de rechtspositie van het ZAP: de Vlaamse regering moet de ambtsbeëindiging van het ZAP regelen (art. 46), de cumul- en reductieregeling worden bijgestuurd (art. 47 en 51), de universiteitsbesturen moeten binnen bepaalde krijtlijnen een regeling uitwerken voor tijdelijke vervangingen (art. 48), de rechtstoestand van tijdelijk aangesteld ZAP wordt verduidelijkt, vooral bij niet-benoeming (art. 49) en het universiteitsbestuur krijgt ruimte om bij elke aanstelling, benoeming of bevordering het ZAP in een nieuwe anciënniteitscategorie in te schalen (art. 50). Verder worden de verschillende soorten anciënniteit voor het ATP afgeschaft (art. 52). Art. 54 breidt de samenwerkingsmogelijkheden uit tot alle hogescholen en instellingen van postinitieel onderwijs; op het vlak van onderwijs kan dergelijke samenwerking niet tot bidiplomering aanleiding geven. De artikelen 56 tot 61 hebben betrekking op de financiering: de financieringsduur voor godgeleerdheid wordt aangepast (art. 56), er komt een regeling voor de financierbaarheid van de gemeenschappelijk georganiseerde eerste licenties (art. 57) en art. 61 legt de Vlaamse regering enkele eisen op wanneer ze voorwaarden vaststelt voor haar tussenkomst in de financiering van het fundamenteel wetenschappelijk onderzoek. De universiteit zelf krijgt de opdracht om een onderzoeksraad op te richten en de werking ervan te regelen. De artikelen 62 tot 64 regelen een aantal problemen die te maken hebben met de inschaling en bezoldiging van het zgn. vastbenoemd wetenschappelijk personeel (VWP) en van FWO-onderzoekers die deeltijds deel uitmaken van het ZAP. Art. 65 bekrachtigt alle personeelsbeslissingen die de universiteiten hebben genomen voor 1 januari 2000. Art. 66 regulariseert het toerekenen op de werkingsuitkeringen van de uitgaven voor sociale voorzieningen voor het personeel voor 31 december 1991.

Art. 73 regelt de erkenning en subsidiëring, op basis van een beheersovereenkomst, van het Instituut voor Ontwikkelingsbeleid en -beheer aan de UA. O.m. de opdracht van het instituut, de taak van de initiërende universiteit, de minimale inhoud van de beheersovereenkomst, de hoogte van de subsidie en de wijze waarop de Vlaamse regering toezicht uitoefent, worden omschreven. Verder worden het universiteitendecreet (art. 71, 72 en 74) en het decreet betreffende het postinitieel onderwijs (art. 75-79) aangepast aan respectievelijk het verdwijnen van het College voor Ontwikkelingslanden en de niet-oprichting van het Interuniversitair Instituut voor Ontwikkelingsbeleid- en -beheer. De Vlaamse regering kan het laatstgenoemd decreet hernummeren (art. 80).

De artikelen inzake postinitieel onderwijs traden in werking op 1 januari 2001. De overige bepalingen worden op de meest verscheiden tijdstippen van kracht, doorgaans retroactief. Dit wordt geregeld in de artikelen 34-35 (hogescholen) en 67, 68 en 70 (universiteiten).

B.S.

### Gemeenschapsuniversiteiten – samenstelling bestuursorganen

Naar aanleiding van de recente perikelen met betrekking tot de samenstelling van de raad van bestuur van de Universiteit Gent, inzonderheid de aanwezigheid van een voormalig VB-senator, en de vraag tot wijziging van die samenstelling, heeft het Vlaams Parlement bij bijzonder decreet van 18 mei 2001 (*B.S.* 5 juli 2001) in het bijzonder decreet van 26 juni 1991 op dat vlak de nodige aanpassingen goedgekeurd.

In artikel 16, eerste lid, van het gewijzigde bijzonder decreet wordt in 7° een dubbele wijziging doorgevoerd; enerzijds worden zes vertegenwoordigers niet langer door de SERV en vier vertegenwoordigers niet langer door het Vlaams Parlement aangewezen. Anderzijds worden in de toekomst tien vertegen-

woordigers van openbare instanties, politieke, sociaal-economische en culturele milieus verkozen door de leden van de raad van bestuur, bedoeld in artikel 16, eerste lid, 1° tot 6°, van het voormelde decreet; hierbij wordt rekening gehouden met het profiel van de universiteit, terwijl het kiesreglement de wijze van verkiezing van deze leden moet vaststellen (artikel 3 wijzigingsdecreet).

Artikel 4 bepaalt, bij overgangsmaatregel, dat de leden van de raad van bestuur die bij de inwerkingtreding van het bijzonder decreet van 18 mei 2001 zitting hadden, blijven fungeren tot het einde van hun mandaat, uitgezonderd die leden vermeld in de gewijzigde bepaling; de tien nieuwe leden vervangen binnen de maand na de inwerkingtreding de niet langer zittinghebbende vertegenwoordigers.

Het decreet vermeldt geen datum van inwerkingtreding.

L.V.

### **Toelatingsexamen arts en tandarts**

Bij ministerieel besluit van 6 september 2001 (*B.S.* 13 oktober 2001) wordt de eerste sessie van het bedoelde toelatingsexamen 2002 vastgelegd op dinsdag 2 juli 2002, met uiterste inschrijvingsdatum op 5 juni 2002, terwijl de tweede sessie zal plaatshebben op dinsdag 27 augustus 2002, met uiterste inschrijvingsdatum op 1 augustus 2002.

De examens vinden plaats in de paleizen van het Tentoonstellingspark te Brussel.

L.V.

### **Universiteit Gent – vernietiging herstructureringsplan 1991-1996**

Bij arrest nr. 95.700 van 22 mei 2001 (*B.S.* 17 juli 2001) heeft de afdeling administratie, XIIde Kamer van de Raad van State het besluit van de Vlaamse regering van 2 augustus 1991 houdende goedkeuring van het herstructureringsplan 1991-1996 van de Universiteit Gent vernietigd.

L.V.

### **TUL – goedkeuring verdrag**

Met het decreet van 13 juli 2001 (*B.S.* 18 augustus 2001) heeft het Vlaams Parlement ingestemd met het verdrag gesloten tussen het Koninkrijk der Nederlanden en de Vlaamse Gemeenschap van België inzake de Transnationale Universiteit Limburg, ondertekend te Maastricht op 18 januari 2001; ingevolge

deze goedkeuring kan het voormelde verdrag nu volkomen gevolg hebben.

L.V.

## **E. PERSONEEL**

### **Lerarenambt – vervangingspool**

Het decreet van 13 juli 2001 houdende wijziging van het decreet van 8 juni 2000 houdende dringende maatregelen betreffende het lerarenambt (*B.S.* 22 augustus 2001, *err. B.S.* 24 augustus 2001) is een aanpassing van de operationalisering en samenstelling van de “vervangingspool” en van enkele elementaire begrippen die in dat kader worden gebruikt.

In een tweede luik wordt de mogelijkheid georganiseerd om in de lerarenopleiding te werken met een systeem van zelfstandige stage. Opleider, stageschool én student ondertekenen hiervoor een overeenkomst over de elementaire aspecten van de stage zoals duur, periode, opdracht, begeleidingsmodaliteiten, voorwaarden, evaluatie en plaats en gewicht in het curriculum. De vernieuwing is experimenteel, het systeem loopt tijdens de schooljaren 2001-2002 en 2002-2003 en wordt nadien geëvalueerd in het Vlaams Parlement.

In het decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing refereert de term “lerarenopleider” zowel aan universiteiten en hogescholen, als organisatoren van initiële en voortgezette lerarenopleiding. Voor wat de zelfstandige stage betreft, beperkt de decreetgever zich tot de initiële en voortgezette lerarenopleiding aan de hogescholen; de bepalingen betreffende de zelfstandige stages zijn niet van toepassing op de academische lerarenopleidingen.

Met uitzondering van de artikelen 3, 5, 12 en 17, is het decreet in werking getreden op 1 september 2001.

S.P.

### **Raad van het Gemeenschapsonderwijs – pensioenregeling**

Het koninklijk besluit van 4 juli 2001 (*B.S.* 17 augustus 2001) maakt de pensioenregeling, ingesteld door de wet van 28 april 1958 betreffende het pensioen van het personeel van zekere organismen van openbaar nu alsmede van hun rechthebbenden, toepasselijk op het personeel van de administratieve diensten van de Raad van het Gemeenschapsonderwijs.

Het K.B. heeft uitwerking met ingang van 1 april 1999.

L.V.

# RICHTLIJNEN VOOR AUTEURS

## Doelstellingen

Het *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid* wil een gedegen informatiebron zijn voor al wie professioneel met onderwijs en onderwijsrecht bezig is. De lezer vindt er informatie, achtergrond en duiding bij het onderwijsgebeuren. Wetenschappelijk verantwoord, helder en bruikbaar.

Elk nummer biedt in beginsel een vijftal artikelen, enkele (becommentarieerde) relevante vonnissen en arresten, een kroniek van recente onderwijswetgeving, enkele boekbesprekingen, de rubriek “kanttekeningen” en ten slotte de rubriek “verslagen en mededelingen”.

De redactie, die multidisciplinair is samengesteld, waakt over het juiste evenwicht tussen de juridische bijdragen enerzijds en de meer beleidsmatige artikelen anderzijds.

Het tijdschrift verschijnt tweemaandelijks.

Het lezersbereik is zeer breed, gaande van personeel en directies van scholen en centra voor leerlingenbegeleiding over personeel van de netten, tot ambtenaren, beleidsmedewerkers, wetenschappers, advocaten en magistraten, ouders en studenten.

## Huisregels

Graag vragen we even uw aandacht voor volgende huisregels.

Een bijdrage voor een *artikel* vermeldt dadelijk onder de titel de auteur (met voornaam voluit), met een korte aanduiding van functie en/of titel in eerste voetnoot (met asterisk). De onderverdeling van het artikel gebeurt bij voorkeur aan de hand van titels in hoofdletters met Romeinse cijfers. Onderverdeling hiervan geschiedt met subtitels in vet met letters (bv. III.B.2.f).

Noten worden doorlopend onderaan de pagina gezet. Een bibliografie is mogelijk, maar is niet onnodig uitgebreid. De lengte van een bijdrage wordt aan uw appreciatie overgelaten, maar overschrijdt idealiter 25 pagina's niet.

Een *noot* draagt steeds een titel en vermeldt achteraan de auteur en zijn functie. De ingetikte tekst van het geannoteerde vonnis of arrest wordt mee opgestuurd, desgevallend beperkt tot de relevante passages. De uitspraak krijgt steeds een koptekst mee, met trefwoorden (in romein) en een aanduiding van het cruciale punt (in cursief). Een noot is niet langer dan een paar pagina's. Indien dit langer wordt, werkt u uw standpunt best om tot een hoofdartikel.

*Boekbesprekingen* vermelden de naam van de auteur, titel, uitgever, plaats van uitgave, jaartal en aantal pagina's. *Kanttekeningen* respecteren de regels van de hoofdartikelen, al zijn ze normalerwijze iets korter.

De juridische bijdragen volgen de V&A-richtlijnen van de interuniversitaire commissie (*Juridische verwijzingen en afkortingen*, Kluwer Rechtswetenschappen België, derde uitgave, 1998).

## Aanleveren van de teksten

U levert een afdruk van uw bijdrage in bij het redactiesecretariaat, **A. Goemaerelei 52, 2018 Antwerpen**. U mailt uw tekst aan **[tijdschrift@onderwijsrecht.be](mailto:tijdschrift@onderwijsrecht.be)** (of u zendt met uw afdruk een diskette mee). Grafieken en tabellen in aparte bestanden opslaan, los van de tekst.

Indien u uw artikel tegen de afgesproken deadline inlevert, dan sturen wij u enkele nummers van het tijdschrift met uw bijdrage binnen drie maanden toe. Vergeet niet te vermelden waar we u kunnen bereiken voor het toezenden van drukproeven en auteurssexemplaren. Graag ook de adressen van alle medeauteurs vermelden.

## Summary

De auteur voegt aan zijn artikel een beknopte Engelstalige samenvatting van ca. 10 regels toe, waardoor de meerwaarde voor de onderzoekswereld verhoogt. Deze samenvatting wordt na elk artikel geplaatst.