



PROFLANDRIA

Netwerk van Vlaamse Ondernemers en Academici

Sluiten we de boeken in 2020?

De verborgen agenda achter de onderwijshervormingen blootgelegd.

Manifest ter begeleiding van het colloquium in *De Warande*, 8 november 2013.

Kurt Moons
Voorzitter Pro Flandria

Jan Boons
Werkgroep Onderwijs

Sluiten we de boeken in 2020?

De verborgen agenda achter de onderwijshervormingen blootgelegd.

Pro Flandria mengt zich, voor de eerste maal in haar bestaan, in een onderwijsdebat. En niet zonder reden. Er worden regelmatig nieuwe wetten of hervormingen doorgedruwd zonder dat er al te veel ophef over wordt gemaakt, de algemene vorming en kennis van onze jongeren gaat stelselmatig achteruit, ... op al die vlakken weinig nieuws onder de zon. De reden dat het noodzakelijk is om *nu* standpunt in te nemen, is omdat er twee fundamentele onderwijshervormingen op ons afkomen, namelijk enerzijds het “masterplan” voor het secundair onderwijs en anderzijds het onschuldig lijkend plan om vanaf 2017 “scholengroepen” in te richten. Onze analyse is dat deze twee hervormingen (1) het vooropgestelde doel niet zullen halen, (2) zeer nefast zijn voor de onderwijskwaliteit. Daardoor raken ze rechtstreeks aan de kernpunten van Pro Flandria: ondernemerschap, waarden en normen, en autonomie met het oog op de Vlaamse maatschappelijke en economische toekomst.

De (her)lancering van het masterplan kende wel wat weerklank in de pers – wat niet wil zeggen dat het debat ten gronde gevoerd werd. Daarentegen werd het plan om scholengroepen op te richten volledig geruisloos gepresenteerd aan de leden van het Vlaams Parlement (Commissie Onderwijs). Wie het onderwijsdebat het laatste decennium heeft gevolgd op beleidsniveau, zal zeker de tekenen hebben opgemerkt die wijzen op de toenemende drang van de overheid om het vrij onderwijs onder staatscontrole te brengen. Welnu, dit schijnbaar onschuldige plan betreffende de scholengroepen zou wel eens goed het kader kunnen vormen van deze verborgen agenda.

In 2006 (naar aanleiding van de nakende “gelijke financiering” tussen vrij en gemeenschaps-

onderwijs) werd het VSKO¹ voor een zware verantwoordelijkheid gesteld: kiezen tussen enerzijds capitulatie in ruil voor financiering of anderzijds vrijheid en kwaliteit op eigen krachten. Bij velen bestond de vrees dat met het aanvaarden van de gelijke financiering, het laatste argument waarmee de noodzakelijke onderwijsvrijheid van het ‘vrij’ onderwijs kon worden ‘afgekocht’ van de overheid, niet meer zou bestaan. Aldus zou het vrij onderwijs vervallen tot een overheidsinstelling die nog enkel in naam “vrij” is. Gelijke financiering is immers gelijke inmenging, en volledige financiering dus volledige inmenging.

Zij die hoopten dat er verzet zou komen vanuit de Guimardstraat (naar analogie met het verzet tegen de invoering van het Vernieuwd Secundair Onderwijs) of zij die hoopten dat het met de aanhorigheid van het vrij onderwijs aan het beleid wel zou meevallen, bleken al snel bedrogen uit te komen. Mevrouw Van Hecke leek misschien op het publieke forum wel van zich af te bijten (Knack, 3 september 2008) maar toonde zich daarentegen in de politieke beslotenheid van de Commissie Onderwijs (Vlaams Parlement) een heel gewillige adept van de ontwerpen van toenmalig Minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke. Wat toen nog slechts als onderstroom aanwezig was, komt zich nu maar eerst aan de oppervlakte. De gelijke financiering is slechts één schakel in de uitvoering van de verborgen agenda die leidt tot het samensmelten der netten.

Het verontrustende gebrek aan weerstand vormde voor de overheid het signaal dat de tijd rijp was om de overname van de netten, wat haar verborgen agenda is, te kunnen realiseren.

¹ VSKO = Vlaams Secretariaat van het Katholiek Onderwijs, ook wel “de Guimardstraat” genaamd, voorlopig nog geleid door mevrouw Van Hecke.

Nochtans is net de onderwijsvrijheid de grote kracht achter de veel geroemde Vlaamse onderwijskwaliteit. Het versmelten der netten voltrekt zich in alle verborgenheid, maar desalniettemin met de grootste zorg voor detail. Deze versmelting (eerst tot één enkel officieel net en naar alle waarschijnlijkheid vervolgens tot één net inclusief het “vrij” onderwijs) zal de onderwijsvrijheid uithollen, wat rechtstreeks zal leiden tot nivellering, kwaliteitsverlies en niveaudaling. De twee genoemde hervormingen kunnen wel eens van cruciaal belang blijken voor de toekomstige onderwijskwaliteit, en bij uitbreiding voor de Vlaamse economische en maatschappelijke situatie.

De titel “*Sluiten we de boeken in 2020?*” bevat een tweeledige boodschap: enerzijds is er de vraag naar de stand van zaken, nu en in de nabije toekomst; anderzijds is er de verborgen oproep om dat – indien de analyse correct is – niet zo maar te laten gebeuren. We hebben bewust gekozen voor een grondige analyse omdat zo de volle draagwijdte van wat zich nu achter de schermen aan het voltrekken is, kan geopenbaard worden.

Veel leesplezier – en strijdlust !

Kurt Moons
Voorzitter Pro Flandria

Colloquium Onderwijs:

Onderwijshervormingen:
de verborgen agenda blootgelegd.

Vrijdag 8 november 2013.

De Warande, Zinnerstraat 1, 1000 Brussel

Sprekers:

✓ Jan Van Damme (VI.)

✓ Frank Fleerackers (VI.)

✓ Presley Bergen (NI.)

✓ Kauko Hämäläinen (Fi.)

Conclusie: Boudewijn Bouckaert (VI.)

Inschrijven: proflandria@gmail.com

Deelname: 15 € / 10 € voor PF-leden.

Rekeningnummer: BE 55 0682 3678 8444

Inhoudstafel

§ 1 Wezen en werkelijk doel van de onderwijshervormingen.	5
§ 2 Onderwijsvrijheid als kwaliteitsfundament.	7
§ 2.1 Wat houdt onderwijsvrijheid vandaag nog in?	8
§ 2.2 Waar staan allochtonen vandaag in het Vlaams onderwijs?	10
§ 3 Eerste hervorming : het masterplan.	13
§ 4 Tweede hervorming : Scholengroepen.	15
§ 4.1 De voltooiing van de agenda.	17
§ 4.2 Doelstelling en inhoud.	17
§ 5 Wat betekent dit voor Vlaanderen?	19
§ 6 Welke actie dient ondernomen te worden?	20
Verklarende woordenlijst.	22
Een korte Schets.	23

Inleiding.

Vanwaar komt het Vlaams onderwijs, waar staan we vandaag, en waar willen we morgen niet eindigen? Wat zijn de implicaties voor de waarden en normen van onze maatschappij, voor het ondernemerschap (op schoolniveau maar ook in de maatschappij) en wat betekent dit op het vlak van autonomie (de drie pijlers waarop de opdracht van Pro Flandria gericht is)? Dat zijn de centrale vragen in dit essay.

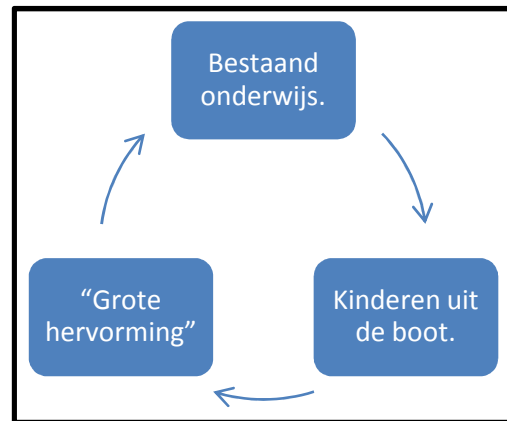
Het Vlaamse onderwijs vandaag is uiteraard de resultante van een lange onderwijsgeschiedenis, in het bijzonder sinds 1830. Twee onderwerpen worden meegenomen vanuit dit historisch perspectief om de huidige status en toekomstige veranderingen te kunnen kaderen: ten eerste de dynamiek van hervormingen, en ten tweede het fundamenteel karakter van onze onderwijsvrijheid.

§1

Het wezen en het werkelijke doel van onderwijshervormingen.

Grote structuurhervormingen in het onderwijs zijn van alle tijden en hebben relatief veel met elkaar gemeen. Enkele voorbeelden uit de 19^{de} en 20^{ste} eeuw zijn onder andere de oprichting van de “moderne” humaniora naast de bestaande klassieke humaniora, of het opnemen van het “nijverheidsonderwijs” als volwaardig middelbaar onderwijs. Een hervorming wordt meestal aangestuurd door politici – slechts zelden door hen die er het voorwerp van zijn – als maatregel ter sociale bevordering van hen die in het bestaande systeem op een of andere wijze uit de boot (zouden) vallen. Het is echter ook een constante dat na een ingrijpende hervorming er nog steeds alsook opnieuw leerlingen uit de boot vallen, wat de dynamiek opnieuw in gang zet. Twee gemeenschappelijke kenmerken van de grote onderwijshervormingen worden hier belicht.

Figuur 1: De eeuwige hervormingscyclus



Ten eerste is het bijna steeds een minderheid van **beleidsmakers en politici** die boven de hoofden van hen (waarvan ze beweren dat de hervormingen voor bedoeld zijn) de hervorming uittekenen en doordrukken. De hervormingen worden dus niet vanuit het onderwijs gevraagd of gestuurd.

Het doel van de hervormingen is dan ook niet van onderwijskundige aard, en evenmin volgt de hervorming de logica van de geldende onderwijskundige principes. Alles draait rond het zuiver sociale aspect van de maatregelen. Het doel van die politici is niet beter onderwijs op zich, maar wel het bewerkstelligen van een nieuwe sociale **gelijkheid**. En het “oude” onderwijssysteem staat deze ontwikkeling hinderlijk in de weg. Het wordt als (sociaal) onwenselijk en fout voorgesteld om kinderen die ergens onderwijskundig niet toe in staat zijn, die kwalificatie ook daadwerkelijk te onthouden (de zogenaamde “immorele kloof”). Dat heeft Frank Vandenbroucke als grote pleitbezorger van de “gelijkheid” niet zelf uitgevonden, het is veeleer een mantra van de 68ers. Het sociaal minderwaardigheidscomplex dat leeft in de hoofden van enkele politici is de drijfveer achter de grote onderwijshervormingen. De sociale aspecten krijgen echter steeds voorrang op de gevolgen voor de kwaliteit van de uitstroom.

Een tweede kenmerk van de grote onderwijshervormingen, verder bouwend op het eerste, is dat de “grote gelijkheid” steeds geforceerd wordt door in de eerste plaats **structuren toegankelijk** te maken voor hen die er ongekwalificeerd voor zijn, en ten tweede door de

kwalficatie die voor enkelen is voorbehouden, uit te delen aan de grote massa's die er voordien niet in slaagden die kwalificatie zelfstandig te verdienen. In dat opzicht wordt wel eens van "afgunstsocialisme" gesproken: vanuit de jaloezie voor hoog aangeschreven diploma's en vanuit frustratie uit onvermogen die diploma's op gewone wijze te verwerven, grijpt de overheid in om die kwalificaties over de bredere populatie uit te delen.

De beleidsmakers beweren natuurlijk dat de beoogde verbreding en vergrote toegankelijkheid niet tot **kwaliteitsverlies** zal leiden. Zelf spreken ze over "verbreding" terwijl het in feite om een "verlaging" van de toegangsdrempels gaat. Misschien dat het woord "verlaging" te scherp stelt dat een grotere instroom van zwakke leerlingen per definitie het niveau naar beneden haalt: wie zwakkere leerlingen toelaat tot een niveau waar ze op eigen kracht niet kunnen overleven, moet ofwel buitenproportioneel veel energie in dat overleven investeren, ofwel de normen verlagen totdat de beoogde doelgroep wel zelfstandig kan overleven. Het derde scenario, waarbij leerlingen boven de grenzen van hun eigen mogelijkheden presteren, is, zo het al zou bestaan, hoogst uitzonderlijk.

Terzijde moet opgemerkt worden dat er, in theorie althans, voor **inclusief onderwijs**, waar sterk en zwak samen zitten, iets te zeggen valt, al is het enkel onder strikte voorwaarden: (1) de zwakke groep mag niet te groot zijn, (2) het initieel verschil mag niet te groot zijn, (3) de motivatie en de capaciteiten moeten bij de zwakke groep aanwezig zijn om het inhaalmanoeuvre te laten slagen, en (4) tenslotte moet de omkadering voldoende sterk zijn om dit proces te ondersteunen en te laten lukken.

Vandaag is in Vlaanderen aan *geen enkele* van deze voorwaarden voldaan, en bijgevolg ligt het kritische punt tot waar inclusief onderwijs te overwegen is, reeds ver achter ons. Met andere woorden: elke vorm van opgedrongen inclusie gaat opnieuw gepaard met niveaudaling – of erger: wanneer de zwakke groep de hoofdgroep uitmaakt, is het de kopgroep die naar het middelpunt getrokken wordt.

Gezien het feit dat grote hervormingen gestuurd worden vanuit een sociaal minderwaardigheidscomplex, is het begrijpelijk dat de "**naam**" van de hoogste kwalificatie doelbewust overgenomen wordt, bijvoorbeeld "humaniora" voor de klassieke als voor de moderne afdeling, "ingenieur" voor burgerlijk of industrieel, "master" voor zowel binnen als buiten de universiteit en zo verder. Het overnemen van de naam verradt duidelijk dat de sociale perceptie het hoofddoel is van een hervorming. Een gevolg is wel dat er een enorme spanning is tussen de naam van de kwalificatie en haar inhoud. Al te vaak raakt de overheid in een onontwarbare dubbelzinnigheid verstrikt door aan de zwakste groep een kwalificatie uit te delen die in naam gelijk klinkt, maar die dat daarom in valorisatie niet is (vb. als "master" vertaler-tolk sta je in het werkveld niet op gelijke hoogte met de "master" Taal- en Letterkunde). De overheid zit gevangen in de ambiguïteit van het opheffen en negeren van verschillen die in realiteit blijven verder bestaan... Maar de realiteit laat zich niet zo eenvoudig boetseren, natuurlijke verschillen laten zich niet zo makkelijk weggommen. Vandaar dat na elke grote hervorming er opnieuw jongeren uit de boot vallen: structuren kunnen niet samenbrengen wat de natuur verdeelt.

Politici staan tot het onderwijs, zoals Panamarenko tot ingenieurs: het moet niet werken, als het maar schoon is. De illusie volstaat.

Frank Vandenbroucke roemde zich er nochtans herhaaldelijk op dat hij de "tweede grote democratische revolutie in het onderwijs" op gang had getrokken. Bewerken al die hervormingen en schijnelijkheden effectief de democratisering? En tot slot is de fundamentele vraag de volgende: indien die hervormingen niet hun doel bereiken? Wie houdt die beleidsmakers dan in toom en kan hen doen ophouden met de vernieuwing-en-flatercumul? Huidig minister van Onderwijs Smet zei langs zijn neus weg dat het VSO "een vergissing" was en stroopt vervolgens de mouwen op om die vergissing minstens even grondig opnieuw te maken (Handelingen Vlaams Parlement 18 november 2012).

In Nederland heeft men – helaas te laat – ondervonden dat onderwijs ook “*kapothervormd*” kan worden. In de eerste plaats heeft elke hervorming tijd nodig om “verwerkt” te worden. Men spreekt dan van onderwijsrust. Wordt die tijd aan het werkveld niet gegund, dan krijgen de hervormingen een destructieve ondertoon. Die nefaste ondertoon wordt op zijn beurt versterkt door de negatieve effecten van de vernieuwingen. Door ervaring en kunde opgebouwde methoden die hun werkzaamheid jarenlang bewezen hebben, moeten zonder pardon plaats ruimen voor methoden die enkel in de hoofden van niet-ervaringsdeskundigen werkzaam en wenselijk zijn. Op dat vlak heeft de Nederlandse hoogleraar Ad Verbrugge een sterk punt dat de bewijslast moet omgedraaid worden: experimenteer niet met het onderwijs waaruit dan later het ‘grote gelijk’ moet blijken, maar bewijs op voorhand de efficiëntie van de nieuw in te voeren methoden en structuren (www.BON.nl). Beleidsvoerders staan overigens niet bekend voor hun intellectuele eerlijkheid wat betreft het erkennen en toegeven van foute beslissingen en hervormingen. Dus eens ingevoerd worden zelfs de slechtste methoden zelden nog terug afgevoerd, ongeacht de sociaal-economische gevolgen.

De Finse onderwijsraad kwam in zijn eigen onderzoek naar de oorzaken achter het Fins succes tot de bevinding dat de rem op hervorming, een zeer bewuste keuze overigens, een heel belangrijk element in dat succes betekende. Hun laatste hervorming dateert al van 40 jaar geleden (*Future challenges for education and learning outcomes*, 2005, Hannele Niemi)

Tot slot moet opgemerkt worden dat beleidsmakers door hun hervormingen, nu meer dan vroeger, ook een **uniformiserend** effect beogen, of cru gesteld: hun visie als praktijk willen opdringen aan scholen die er niet om vragen. Misschien was het “vrijheid en eigenheid versterkende” schoolpact (1958) de enige uitzondering die Vlaanderen daarin gekend heeft. Hervormingen hebben dus zelden of nooit tot doel om de kwaliteit (gemeten over het ganse onderwijslandschap heen) te verbeteren door meer autonomie en onderwijsvrijheid te gunnen, wel integendeel. Dat leidt tot de vraag: hoe komt

het dat onderwijsvrijheid en kwaliteit zo onlosmakelijk verweven zijn – en hoe komt het dat beleidsmakers daar zo verbeterd tegenin gaan?

§2

Onderwijsvrijheid als kwaliteitsfundament.

Het is noodzakelijk om de Vlaamse onderwijsvrijheid historisch te kaderen, opdat we ten volle beseffen in welke mate deze het fundament van onderwijskwaliteit is, en in welke mate het inperken van die vrijheid de onderwijskwaliteit verzwakt.

Dit essay wil vooral een oproep zijn voor de strijd voor onderwijsvrijheid.

Napoleon met zijn lycées en Willem I met zijn athenea hadden eenzelfde doel: de Vlaamse elite omvormen tot modelburgers van een ‘vreemde’ staat. Beiden hadden ook hetzelfde effect, namelijk het opwekken van zeer veel weerstand. Vanuit die tegenreactie werd in 1830 in België het onderwijs “vrij” verklaard, al had dat ook een andere, typisch Belgische reden. De Franstalige Belgische overheid trok de stekker uit het bestaande onderwijs (onder andere door de diplomaplicht van leerkrachten, zoals die onder Willem I gold, af te schaffen) vanuit het standpunt niet te willen investeren in de ontwikkeling van het Vlaamse volk – verdere analfabetisering werd beoogd (M. Depaepe, alsook *Geschiedenis van het onderwijs, deel II, van 1830 tot heden*, J. Boons, 2005). Met als doel de grootste bevolkingsgroep van onderwijs te depriveren, werd het onderwijs “vrij” verklaard om zo ook de overheid van die taak te ontslaan. Ironisch genoeg is deze maatregel, bedoeld om Vlaanderen te doen verachten, net de **oorzakelijke factor** van het huidige hoge niveau. Wat we zelf deden in het onderwijs, deden we in ieder geval beter dan Wallonië of de rest van de wereld.

Dit historische aspect slaat enkel op de vrijheid om onderwijs op te starten en blijvend in te richten. Naast (1) deze eerste organisatorische

invulling van het begrip 'onderwijsvrijheid' gelden nog drie andere **gewaarborgde aspecten**: (2) de vrijheid om als inrichter de eigen leerinhouden autonoom te bepalen, (3) de vrijheid om als inrichter de eigen methode te volgen naar inzicht en vermogen en (4) tenslotte de vrijheid om als ouder de school te kiezen waar het kind ingeschreven wordt. Dat was in de 19^{de} eeuw...

§ 2.1

Wat houdt onderwijsvrijheid vandaag nog in?

Het is nu vrij makkelijk in te zien hoe die historische onderwijsvrijheid de oorzakelijke factor is achter de huidige kwaliteit. De vrijheid van inrichten creëerde immers een zeer brede "**vrije markt**" van scholen in Vlaanderen, waar elke school zich op een bepaald profiel van leerlingen of sociale klasse, kon toeleggen. Vlaanderen neemt hier toch wel een bijzondere positie in ten opzichte van de rest van de wereld: (1) er zijn weinig landen ter wereld waar het 'vrij' onderwijs een aanzienlijk percentage van het onderwijs op zich neemt. Bekleedt het private onderwijs in andere landen vaak een minderheids-positie (numeriek marginaal), bij ons neemt het tweederde van de leerlingen in het basis en driekwart van de leerlingen in het secundair onderwijs voor zijn rekening – al moet wel genuanceerd worden dat wij eerder een door de overheid gestuurd vrij onderwijs hebben dan wat er klassiek onder privaatonderwijs wordt verstaan. (2) Beduidend meer dan het gemiddelde in andere landen worden de Vlaamse scholen gekenmerkt door grote onderlinge verschillen, zowel in kwaliteit als in sociaal profiel. Binnen één en dezelfde school is de populatie meer homogeen, maar het onderwijslandschap als geheel behoort in Vlaanderen tot één van de meest diverse in de wereld. (3) Meer dan in andere landen bezitten en bestendigen scholen een sociale identiteit – wat een natuurlijke uitloper is van de betekenis die ouders zelf aan de school geven. Veel meer dan in andere landen speelt onze sociale determinatie. Wat houdt die sociale determinatie in, en is deze

echt zo nadelig? Dat zijn fundamentele vragen in het licht van het wezen van hervormingen.

De **sociale determinatie** werkt in beide richtingen, van de ouders en leerlingen naar de school toe, en omgekeerd van het schoolmilieu naar de individuele leerling. Het sociale profiel, de sociale identiteitskaart van een school, is een sterk bepalende factor voor de schoolkeuze door de ouders. Vlamingen zijn een sociaal middelpuntzoekend volk, en in het bijzonder in de schoolkeuze. De onderhuidse conformiteitsdrang binnen een sociale stratus – of net de drang zich er met alle macht aan te onttrekken, zijn beide zeer groot in Vlaanderen. Tot slot houdt die sociale determinatie ook een grote voorspelbaarheid in: gegeven het sociale profiel van een leerling, en gegeven zijn instap in het onderwijs, kan aan de hand daarvan makkelijk voorspeld worden hoe zijn verdere schoolloopbaan er zal uitzien. De data zijn zo stabiel dat politici zich het hoofd breken over de veranderbaarheid van de onderliggende realiteit – en bijgevolg hun lichte verdraaiing dat "schoolstructuren de ongelijkheid vasthouden en versterken" herhalen totdat iedereen het zou gaan geloven. Die uitspraak is alleen maar correct wanneer men die ultieme "gelijkheid in resultaat" beoogt, diezelfde uitspraak is inhoudsloos wanneer men van het uitgangspunt vertrekt dat de scholen de leerlingen op hun plaats in de maatschappij voorbereiden die hen van huize uit het meest natuurlijk ligt, wat allerminst uitsluit dat via prestaties in het onderwijs die sociale vooruitgang kan gerealiseerd worden.

Wie over "gelijkheid" en "diversiteit" (leerlingenspreiding) spreekt, onderschat de enorme kracht van de onderwijsvrijheid. De onderwijsvrijheid met haar diversiteit aan onderscheiden scholen en hun meer homogene populaties is er de oorzaak van dat elke school in Vlaanderen zich kan toeleggen op (of ronduit uitblinken in) één specifiek segment (expertiseopbouw). Alle scholen bij elkaar genomen, het zogenaamde scholen-landschap, verzorgen een gamma en bereiken een **breedte** die niet binnen één enkele school aangeboden kan worden. De "vrije markt" in het onderwijslandschap is het natuurlijk gegroeide antwoord om aan de enorme diverse populatie het

hoofd te bieden. Vlaanderen differentieert, niet per klas, weinig per school, maar wel *tussen de scholen*. We mogen niet vergeten dat Vlaanderen (in internationale vergelijking) een zeer heterogene leerlingpopulatie herbergt wat betreft de kernpunten motivatie en intelligentie – een diversiteit die door de massale immigratie en gebrek aan integratie nog exponentieel toeneemt.

In de commissiezitting in het Vlaams Parlement (27/06/2013) stelde Minister van Onderwijs Pascal Smet dat hijzelf net als de OESO de schoolautonomie als een “sterk punt” beschouwt. Maar de daden van de minister stroken niet met zijn woorden. De eerste invulling van de grondwettelijke onderwijsvrijheid, namelijk het **inrichten**, wordt bedreigd door de vorming van de scholengroepen. Via de scholengroepen zullen de bevoegdheden van de inrichtende machten worden overgedragen aan nieuwe entiteiten, daarmee de inrichtende macht reducerend tot eerst initiator van ‘eigen’ onderwijs en vervolgens tot loutere uitvoerder van de overheidsopdracht, het vertrekpunt van het eigen pedagogisch project verliezend (zie verder).

Waar staan we vandaag met de drie overige aspecten van de onderwijsvrijheid? (1) De **inhoudelijke** vrijheid biedt in praktijk zeer weinig speelruimte sinds de invoering van de eindtermen. Op papier kunnen er afwijkingen aangevraagd worden, maar in de praktijk legt de overheid haar eindtermen meer en meer op als maatstaf – terwijl de mogelijkheden om zich er aan te onttrekken evenredig afnemen. Zo wordt er bijvoorbeeld werk gemaakt van een nationaal examen op basis van de eindtermen (ook al met het oog op het verder wegwerken van de verschillen tussen het vrij net, het gemeenschapsonderwijs en het gemeentelijk net). Een ander voorbeeld is de invoering van de eindtermen als dwingende “referentie” in het thuisonderwijs waar de overheid nochtans geen enkele financiële of morele grond heeft voor enige inmenging.

(2) Wettelijk gezien zou de **methodische vrijheid** het meest gevrijwaarde aspect van de onderwijsvrijheid zijn, maar ook hier is de realiteit anders. De overheid stuurt en beïnvloedt discreet en indirect, bijvoorbeeld vanuit haar magazine

Klasse of vanuit de inspectie (die hiermee haar boekje te buiten gaat zonder daarvoor op de vingers te worden getikt). De angst van de schoolteams voor de doorlichting wordt uitgebuit om methodische richtlijnen op te leggen, zoals over de verhouding tussen kennis en vaardigheden; of bijvoorbeeld ook hoe de verplichte verlevendiging van het onderwijs vorm moet krijgen, vertrekkende vanuit de leefwereld van de leerling. Dit is echter niet zo onschuldig. Methodische vrijheid is van wezensbelang, omdat de grootste leervorderingen, ook bij zwakke leerlingen, gemaakt worden wanneer men veeleisend blijft en tegelijkertijd maximale, maar aangepaste, ondersteuning aan de leerling biedt opdat deze aan de hoge eisen kan voldoen. Het is in die ondersteuning in de les om de leerling de leerdoelen te laten behalen, dat methodiek-opmaat het verschil maakt. Daarbij geldt dat methodische flexibiliteit (vrijheid) kwaliteit maakt.

(3) Tot slot is er de **keuzevrijheid** waarbij ouders hun kind kunnen aanmelden voor de school van hun eigen keuze. Zonder al te veel weerklink werd met de steun van alle meerderheidspartijen in Antwerpen in 2010 de vrije schoolkeuze vervangen door een systeem waarbij ouders een top drie van voorkeur mochten kenbaar maken. Die top drie mag dan wel de schijn van vrijheid hoog houden, maar uiteindelijk is het de enkel en alleen de Antwerpse overheid die de beslissing neemt waar kind X en kind Y school zullen lopen – en dit over de drie netten! Het loutere feit dat een school, ongeacht het net en dus inclusief de “vrije” scholen, op Antwerps grondgebied gevestigd is, volstaat voor het stadsbestuur om zich de bevoegdheid toe te eigenen om de volledige schoolpopulatie eigenhandig samen te stellen. De voorlopers van dit “Antwerps” systeem, de LOP’s, zijn in 16 andere steden of gebieden in voege (LOP: Lokaal Overleg Platform, zie verder). Maar het kan nog erger. Thans is het plan gestemd om tegen 2019-2020 Vlaanderen volledig op te delen in onderwijsgebieden (gekoppeld aan de scholengroepen), met dezelfde finaliteit als het Antwerpse model. Dit is, van alle vandaag gekende plannen, mogelijk de **grootste bedreiging** voor de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs, omdat hierdoor alle onderwijs de facto staatsgestuurd

wordt; de vrijheid afgeschaft en met haar het kwaliteitsniveau gefnuikt (cfr infra).

De reden voor deze doorgedreven machtsgreep van de overheid op het onderwijs is eenvoudigweg dat ouders en leerlingen niet “spontaan” doen wat de overheid wil dat ze doen in het kader van de gefantaseerde ultieme gelijkheid. Want wat wil de overheid dan dat iedereen doet? De overheid wil (1) dat elke school een “afspiegelingsschool” wordt (waarbij de sociale samenstelling van de schoolomgeving zich exact weerspiegelt in de schoolpopulatie die dan niet meer mag verschillen van de naburige school), en (2) waarbij er tussen de verschillende sociale groepen geen verschil in resultaat mag bestaan. De aloude ‘gelijkheid’ gaat vandaag, onder impuls van het politieke linkerveld, zeer concreet over de positie van allochtonen in ons onderwijs, en de (tegen)reactie hierop van autochtone ouders en dito onderwijsverstrekkers. Om de recente alsook komende hervormingen (leerzorg, masterplan, schoolgroepen, financiering, inschrijving, ...) correct te kunnen begrijpen en vervolgens te kunnen inschatten m.b.t. de finaliteit en relatie tot allochtone leerlingen, moet hun positie eerst correct, in alle sereniteit, geschetst worden.

§2.2

Waar staan allochtonen vandaag in het Vlaamse onderwijs?

Sinds pakweg 2003 (met het eerste GOK-decreet als markeringspunt) hebben onderwijs-initiatieven en hervormingen in steeds toenemende mate het doel om de positie van allochtonen in ons onderwijs te versterken. Met beperkt succes evenwel. De reden dat er een onaanvaardbaar **contrast** is tussen aangehouden inspanning en het uitblijvende resultaat, is dat de maatregelen gebaseerd zijn op het fantasiebeeld van de “kansarme allochtoon”. Een beeld dat in het Vlaams Parlement zelden wordt gecorrigeerd. Dat incorrecte of onvolledige plaatje dat in de commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement wordt opgehangen van allochtonen en hun

schoolloopbaan, vloeit gedeeltelijk voort uit een onvolledige kennis van het onderwijslandschap zelf.²

Echter, de hoofdoorzaak van het onjuiste beeld dat het beleid kenmerkt, is de **politieke correctheid**³. Die politieke correctheid belet beleidsmakers om efficiënte maatregelen te *kunnen* nemen. De magere resultaten in het gelijktrekken van de kansen en/of de resultaten vloeien voort uit het gebrek aan durf om te vertrekken van realiteiten en ware oorzaken. Men verkiest de ontkenning. De “ontkenning” doet beleidsmakers jammer genoeg kiezen om 1) keuzes voor zich uit te schuiven en zo zéér veel kostbare tijd verloren te laten gaan en 2) om beleid te voeren dat de oorzakelijke factoren miskent en dus gedoemd is inefficiënt te blijven. Het onderwijsbeleid mag dan fundamenteel op de positie van allochtonen gericht zijn, in het debat echter worden de echte oorzakelijke factoren genegeerd, en vervangen door makkelijker bespreekbare (nep)oorzaken.

Het gevoelige punt in de politieke correctheid ligt in het feit dat de schooldoorstroming van allochtonen in het Vlaamse onderwijs niet kan losgekoppeld worden van het politieke vraagstuk van de **integratie**. Het ligt voor partijen zeer moeilijk om toe te geven dat de integratie niet zo vlot loopt. Nochtans werd / wordt er geen sector zo zwaar gebruikt en misbruikt ten behoeve van integratie, als juist het onderwijs. Dit leidt

² Eén voorbeeld ter illustratie: aan voormalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke werd gevraagd vanaf welk percentage hij het aandeel Nederlands-onkundige kinderen in een school “problematisch” vond, waarop hij voor de vuist weg “10%” antwoordde. Groot was zijn verbazing dat op dat moment (2006/07) al meer dan 37% van de scholen in Vlaanderen (excl. Brussel) boven die drempel uitkwamen – de toenmalige minister had er zelf nog nooit bij stilgestaan.

³ Iets is ofwel in se waar (correct) ofwel strookt de omschrijving *niet* met de realiteit. Indien, ten gevolge van ‘onwenselijkheid’ de omschrijving wordt verzwegen, aangepast of wat dan ook (politiek correct gemaakt) wordt de omschrijving per definitie onwaar. Kort gesteld: politieke correctheid is een mooie term voor wat naar naakte waarheid een leugen is.

rechtstreeks tot de fundamentele vraag naar de maatschappelijke en dus politieke prioriteit: onderwijs of integratie? Ofwel laat men de onderwijsvrijheid primeren (door te differentiëren op schoolniveau met concentratiescholen tot gevolg) maar dan behoudt men de segregatie en hindert men de integratie, ofwel laat men de integratie primeren door leerlingen gedwongen samen te zetten, met een zware en sociaal onwenselijke kostprijs voor de kwaliteit van het onderwijs.

De oorzaak achter deze feitelijke **onverenigbaarheid** van integratie en onderwijskwaliteit vindt zijn oorsprong in de verschillende graad van "schoolbaarheid" van allochtone kinderen en autochtone kinderen. Die schoolbaarheid kent twee pijlers, motivatie en intelligentie, die beiden gevormd en ingevuld worden in het thuismilieu van het kind, en ruimer, de omliggende cultuur.

Er is een brede en lange onderzoekstraditie naar alle facetten van **motivatie**⁴ in onderwijskundige context, onder andere specifiek naar de verschillen van motivatie tussen sterke en zwakke leerlingen. Wat zijn nu die verschillende elementen in schoolse motivatie, hun aandeel en hun impact? Ongeveer 20% à 25% van de motivatie kan rechtstreeks begrepen worden van uit de sociaal-economische situatie van het gezin waarin de leerling leeft (Välijärvi, 2006) Let op, dit heeft minder met de daadwerkelijke financiële slagkracht te maken, dan wel met de toegankelijkheid van culturele input (dat wil bv. zeggen: waar wordt op televisie naar gekeken, waar wordt aan tafel over gesproken, of samengevat: in welke mate is het gezin en de

⁴ Motivatie en intelligentie worden al ruim een eeuw tot de twee krachtigste factoren van onderwijssucces geduid – vandaag worden deze factoren angstvallig uit het politieke debat geweerd. Zie bijvoorbeeld *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (Academia Press, 2006) of ook *Motivation in education: Theory, research and applications* (Schunk ea, 2008, Pearson). In bijvoorbeeld het boek *Wit krijgt schrijft altijd beter* (Duquet ea, 2006 Garant) worden oorzaken opgesomd over de slechte doorstroming van allochtonen, maar in het boek is geen letter over intelligentie terug te vinden.

omgeving het stimulerende venster op de wereld?).

Daarnaast zijn er nog twee karaktertrekken (toewijding, bijna 25% en interesse, bijna 20%) die evenmin los te denken zijn van opvoeding, thuissituatie en ruimere culturele context. Zij maken de kern uit van de intrinsieke motivatie en bepalen eveneens voor een groot stuk de attitude waarmee leerlingen het leerplichtonderwijs tegemoet treden.

Deze zo fundamentele maar genegeerde factor 'motivatie' bepaalt voor het grootste stuk het succes of gebrek er aan in het onderwijs.

Onderwijs kent in de cultuur van de voor ons kenmerkende immigratielanden **niet die plaats** in het levensloopsperspectief, de maatschappij of de economie die het bij ons verworven heeft. Concreet, Vlamingen overladen hun kinderen met boekjes nog voor ze kunnen lezen, met een zakcentje voor een goed rapport, met de aanmoediging later alles te kunnen worden wanneer je op school je best doet... en allochtonen moeten het zonder dat alles redden, met alle gevolgen van dien. Het is een titanenwerk om dat fundamenteel cultuurverschil weg te werken. Let wel: het is niet omdat dit verschil zich sterk uit in het onderwijs, dat het ook in het onderwijs zelve dient aangepakt te worden. Het is een gegeven van het thuismilieu en moet allicht dààr, via kordate integratie, aangepakt worden.

Dagelijks ondervinden leerkrachten de remmende impact van vreemde culturen op de schooldoorstroming van de betreffende kinderen: huwelijksmigratie en bijhorende taalverslechtering bij volgende generaties (dit alles ten gevolge van de gemeenschapsmiddelpuntzoekende krachten), de culturele regel dat dochters niet hoger dan zonen, en zonen niet hoger dan de oudste zoon mogen studeren, en zo verder...

Motivatie is veel meer divers, meer verweven en heeft dus een veel grotere impact dan tot nu toe wordt toegegeven. Meer zelfs, motivatie wordt niet meer als dusdanig genoemd maar de *gevolgen* van de falende motivatie worden bedrieglijk

omgedoopt tot en voorgesteld als de “oorzaken” van de situatie van allochtonen in het onderwijs. Drie voorbeelden hiervan: de drop-out en ongekwalificeerde uitstroom bij allochtone leerlingen is het focuspunt bij de grote hervormingen (masterplan van minister Smet) maar gaat voorbij aan de falende motivatie terwijl de feiten er net een uiting van zijn. Idem voor de zogezegde “foute schoolkeuze”: het is het gebrek aan betrokkenheid van ouders, het gebrek aan geloof in het onderwijs als hefboom in leven en maatschappij, dat de keuzes vrijblijvend en “foutief” maakt – niet omgekeerd. Tot slot stelt zelfs de OESO in haar rapport dat anderstaligheid *niet* een struikelblok an sich is, maar wel als uiting (gevolg dus) van gebrek aan wil tot integratie, wat de algemene factor is achter het schools falen (*Where immigrants students succeed*, OESO, 2005, p246). Het spreekt dan ook voor zich dat alle beleid dat op die nep-oorzaken gestoeld is, geen reëel effect kan teweegbrengen en tot mislukken gedoemd is. Tot zo ver de culturele handicap in intrinsieke motivatie en uit gebrek aan integratie. Hoe staat het met de andere factor, intelligentie?

Het opvallend schaarse aantal Vlaamse of Nederlandse onderzoeken dat de **intelligentie** van autochtone en allochtone leerlingen met elkaar vergelijkt, toont een rondweg dramatisch verschil ten nadele van allochtone leerlingen (meer dan één standaarddeviatie).⁵

De ongemakkelijke resultaten verdelen de vakwereld en de leken in twee kampen, die we gemakshalve de ‘believers’ en de ‘non-believers’ zullen dopen. De ‘believers’ geloven in het verschil an sich, een verschil dat grotendeels overeind blijft indien alternatieve verklaringen aangereikt worden. De conclusies voor het beleid zouden dan zijn dat het verschil niet binnen de leerplichtleeftijd

⁵ Zie hiervoor bijvoorbeeld *Succesvol doorstromen in de aanvangsjaren van het secundair onderwijs* (Van Damme ea, 1997, Acco) of ook nog *Invloed van achtergrondkenmerken van kleuters op de prestaties en de leerwinst in de derde kleuterklas* (Verachtert ea, 2005, niet gepubliceerde uitgave) en *De school van de ongelijkheid* (Hirtt ea, 2007, EPO). Ook in bijvoorbeeld Nederland is het sinds de storm rond het intelligentieonderzoek van Evers en Nijenhuis (1999) stil geworden.

is weg te werken, en dat het niet aangewezen is om autochtonen en allochtonen binnen eenzelfde onderwijssysteem te laten schoollopen. Anderzijds zijn er de ‘non-believers’ die de ‘believers’ racisme verwijten, en wat de resultaten zelf betreft, steevast overtuigd zijn van een alternatieve verklaring die het verschil moet wegrelativeren. Hun argument is dat IQ-testen cultureel bepaald zijn, en dat allochtonen niet over een lagere maar ‘cultureel andere’ intelligentie beschikken. Het verschil zou dan moeten verdwijnen op cultuurvrije⁶ IQ-testen – wat het allerminst volledig doet.

Aangezien cultuurvrij onderwijs eenvoudigweg niet bestaat, zou voor onderwijsbeleidsmakers die tot de ‘non-believers’ behoren de conclusie dezelfde moeten zijn als voor de ‘believers’: aangezien het Vlaamse onderwijs op Vlaams-culturele leest geschoeid is en allochtonen over hun andere, eigen cultureel-ingebedde intelligentie beschikken, maakt dit opnieuw een slechte match tussen ons Vlaams onderwijs en hun allochtone intelligentie. Anders gezegd komt de vraag of één onderwijssysteem iedereen op onze bodem ten dienste kan zijn ook voort uit de conclusies en bezorgdheden van de ‘non-believers’. Zelfs de hoofdanalist van PISA, Andres Schleicher, stelde daarom voor om ons curriculum op te delen en flexibel te maken (op het PISA-congres, maart 2005 in Helsinki). Wij zijn van oordeel dat niet het kerncurriculum dient aangepast te worden, maar wel de onderwijsvrijheid maximaal moet benut worden. Om vanuit het beleid op deze spreidstand een antwoord te formuleren, toont de maximale onderwijsvrijheid zich als kern van de oplossing. Het onderwijsbeleid moet durven om het verschil als uitgangspunt te nemen in plaats van het te negeren.

Intelligentie, als één van de belangrijkste factoren die de mogelijkheden te velde bepalen en beperken, is als onderwerp en als factor volledig geweerd uit de onderwijsdebatten.

⁶ Zie hiervoor bijvoorbeeld de toonaangevende richtlijnen van het NIP, het Nederlands Instituut van Psychologen.

Het gevolg daarvan is dat de maatregelen veroordeeld zijn om geldverslindend, tijdrovend, en vooral misplaatst en inefficiënt te blijven.

§ 3

Eerste hervorming: het Masterplan.

Zoals gezegd zijn er twee hervormingen in het bijzonder die wel eens zeer bedreigend kunnen zijn voor de onderwijskwaliteit en -toekomst. De eerste daarvan is het masterplan, ofwel de hervorming van het secundair onderwijs volgens het rapport Monard, destijds besteld door Frank Vandenbroucke, en ingevuld op influisteren van zijn kabinetschef en huidig OESO-medewerker Dirk Van Damme. Ondertussen, na jaren enkel stof verzameld te hebben, is het rapport Monard uitgebreid tot een volwaardig “masterplan”. Tal van bijkomende maatregelen (zoals bijvoorbeeld het parachuteren van vakleerkrachten in het lager onderwijs) vallen buiten de focus van dit manifest.

Het hoofddoel van het masterplan stond al van meet af aan vast en werd herhaaldelijk met evenveel woorden zo omschreven door Vandenbroucke: het afschaffen van de ‘schotten’ tussen ASO, TSO en BSO. Steen des aanstoots in de huidige structuur is de zogenaamde ‘waterval’ waarbij leerlingen, niet in het minst allochtonen, in het ASO starten, vervolgens in het TSO terechtkomen om te eindigen in het BSO. Een onomkeerbaar eenrichtingsverkeer waar dit ontwerp een halt aan moet toeroepen. Even terzijde: wat was het hoofddoel van het eenheidstype ook al weer? Juist, de “afvallig van leerlingen tegengaan”. De eenheidsstructuur laat dat toe, dus moet de oorzaak waarom de opwaartse beweging zich niet voordoet, gezocht worden in leerlingenkenmerken.

Het masterplan onthult een aantal (foutieve) onderliggende premissen in het denkwerk van de SP.A-ministers. (1) Het schoolsysteem is oorzaak van een ongelijkheid die zich sociaal verder zet – daar waar wij betoogd hebben dat het omgekeerde een natuurlijke realiteit is, namelijk dat bestaande sociale verschillen ook aanleiding

geven tot verschillende schoolloopbanen. (2) Daarnaast laten de ministers uitschijnen dat allochtonen, eens in het BSO aangekomen, daar ‘onterecht’ zitten, daar waar de impact van de culturele achtergrond, de motivatie en de intelligentie niet in het verhaal mag opgenomen worden – die worden per definitie als “gelijk” beschouwd. (3) De ministers verwachten ook dat het loutere samen zetten van sterk en zwak, van autochtoon en allochtoon, een automatisch heilzaam effect heeft, daar waar wij betoogd hebben dat inclusie in Vlaanderen al lang niet meer haalbaar en efficiënt is. (4) Tenslotte verwacht men dat de sociale perceptie, door groepen samen te brengen, meer gelijk zal worden dan voorheen, terwijl ouders en werkgevers steeds op zoek zullen gaan naar datgene wat hun kind of werknemer onderscheidt van de anderen.

Gestoeld op zoveel fundamenteel **foutieve veronderstellingen**, zullen ook na deze structurele hervorming de oorspronkelijke problemen, de valkuilen voor schoolloopbanen, de onaangename oorzaken, en de sociale percepties blijven bestaan, Hier worden factoren als gelijk beschouwd die het niet zijn, alsof die ongelijkheid meteen een ongelijkwaardigheid zou inhouden, wat niet het geval is. Daardoor zal het niet lang duren alvorens in de nieuwe structuur leerlingen uit de boot vallen en de sociale perceptie ongelijkheden uitvergroot. En zo zal de hele hervormingscyclus zich weer van voor af aan voltrekken in een eeuwige beweging.

De politiek gekleurde doelen en wensen van wat de hervorming dient te bereiken, zijn gekend. Maar wat is eigenlijk haar onderbouw en verantwoording? Wat is haar wetenschappelijke basis? In het rapport en vervolgens het masterplan, wordt ten hoogste een correctheid benaderende analyse meegegeven van de huidige toestand, wat nog iets anders is dan het blootleggen van de effectieve oorzakelijke verbanden. Er wordt geen enkel cijfermateriaal meegegeven. Evenmin komen de effectieve onderwijsnoden – die tot de hervorming zouden dwingen – in beeld. Enkel de politiek-sociale wensen vullen pagina na pagina. Ter verantwoording laten de commissieleden Monard weten dat ze “menen” dat de opdeling in drie onderwijsvormen ASO, TSO en BSO “niet meer van

deze tijd” is (Rapport commissie Monard, p. 15). En daarmee is voor hen de kous af.

Voor het tegendeel, namelijk voor het behoud van de schotten tussen ASO, TSO en BSO vindt men wel gedegen argumenten, gebaseerd op relevant cijfermateriaal en praktijkervaring. De resultaten uit de PISA-studie (www.oecd.org/pisa) vormen voldoende grond om de opdeling te handhaven omdat het gestratificeerd onderwijs in het geheel meer kansen aanbiedt aan een bredere waaier leerlingen dan binnen één “brede school” wanneer rekening wordt gehouden met de spreiding van leerlingenkenmerken. In Finland, een land met een nog vrij homogene populatie kan inclusie voorlopig nog aangewezen zijn. Maar in Vlaanderen, dat één van ’s werelds meest diverse schoolpopulaties heeft, is een gelaagd systeem aangewezen. Bovendien: in de PISA-uitslagen scoren de Duitse Gesamtschulen die de “gelijke kansen”-visie in praktijk brengen, het laagst (cfr. Onderwijskrant juli 2006).

Niet de afschaffing van de schotten is de oplossing van het probleem. Eerder dient men elke onderwijsvorm inhoudelijk op te waarderen en te versterken, zodat ook de sociale waardering ervan toeneemt en geen rol speelt in de schoolkeuze.

Het tweede doel van het masterplan, naast het wegwerken van de verketterde schotten, is het wegwerken van de ongelijkheid in behaalde **resultaten**⁷. De ongekwalificeerde uitstroom wordt weggewerkt, en één van de methoden om dat te bereiken is het bijna onmogelijk maken van het B- en C-atteest. Iedereen moet en zal een diploma verwerven, niet op basis van capaciteiten en verdiensten, maar eenvoudigweg omdat men niet meer kan ‘buizen’ in het Vlaamse onderwijs. Zo eenvoudig jaagt de overheid de gelijkheid in resultaten na.

Nochtans is deze maatregel even nefast als contraproductief. De stok achter de deur

⁷ Zo schreef voormalig minister van Onderwijs Frank Vandenbroucke in zijn beleidsnota 2004: “Dit streven naar gelijke uitkomsten vormt trouwens de rode draad doorheen de vier speerpuntacties”.

verdwijnt, de uitdaging verwatert en desondanks verwachten onze politici dat de motivatie om schools te presteren onverminderd hoog blijft of zelfs toeneemt in die mate dat er geen ongekwalificeerde uitstroom zal bestaan. Drop out en ongekwalificeerde uitstroom worden nergens ter wereld gecounterd onder het motto: “*ok dan moet je je niet meer inspannen, je krijgt het zo*”. Maar net dat is het wat men in Vlaanderen wil proberen.

Maar ook op hen die nog wel vooruit willen in het onderwijs heeft deze maatregel een grote impact, zowel motivationeel als intellectueel. Het geforceerd samen zitten werkt demotiverend en het gebrek aan aangepaste uitdaging is intellectueel nefast. Dat het plan “de lat enigszins hoger” wil leggen, is ronduit lachwekkend als ambitie. Kennisoverdracht maakt geen deel uit van het plan.

Sterke leerlingen worden tot een systeem verplicht dat hen niet de uitdaging biedt die ze verdienen teneinde de voortrekkers te worden van lokale, nationale en internationale kennis en economie.

Wie het aanbod verengt in de veronderstelling dat dan meer leerlingen “de kans krijgen die ze verdienen”, slaat de bal mis. Wie geen antwoord biedt op het vraagstuk van de intelligentie voert een nodeloze hervorming door. Wie geen integratie afdwingt terwijl wordt vastgesteld dat school doorlopen cultureel bepaald is voert een nodeloze hervorming door. Een nodeloze hervorming ten koste van het bestaande onderwijs, ten koste van de overige leerlingen, ten koste van de Vlaamse maatschappij en economie.

Het mag duidelijk zijn, los van de vele goedbedoelde secundaire maatregelen, dat het masterplan ten gronde de structurele hefboom en motivationele hefboom om te presteren in het onderwijs, ernstig ondermijnt. Kennis is geen kernpunt – de afwezigheid er van lijkt dat wel te zijn: de gelijkheid van niveau zal bereikt worden op de bodem, niet aan het plafond.

Tweede hervorming: de scholengroepen.

De tweede grote hervorming houdt zo mogelijk een nog grotere bedreiging in: het installeren van ‘scholengroepen’ in het jaar 2019-2020. Dit moet begrepen worden in het licht van de verborgen agenda die we trachten bloot te leggen, in het bijzonder van de **serie GOK-decreten** (sinds 2002). Wanneer we het GOK-decreet als referentie nemen, tekent zich geen positief beeld af van wat ons te wachten staat. Vanuit haar drang om resultaten en populatie gelijk te trekken, (1) werkt de overheid natuurlijke tendensen tegen, in plaats van oplossingen *vanuit* die natuurlijke tendensen te zoeken, (2) miskent de overheid de reële oorzaken en houdt ze vast aan de eigen fabeltjes, (3) investeert de overheid enorm veel geld daar waar maatregelen van een andere orde nodig zijn, (4) en wordt nooit de vraag gesteld waarom alles wat tot nu toe geprobeerd is, niet efficiënt is. Zal er verandering komen alvorens het onderwijs kapot hervormd zal zijn?

Want wat houdt dat GOK-decreet juist in? GOK staat voor “gelijke onderwijs kansen” wat een bewust misleidende titel is daar het decreet zich enkel met de inschrijvingspolitiek van scholen bezighoudt. De titel is functioneel gekozen omdat in het bijhorende debat niemand zich durft verzetten tegen “gelijke kansen”. Als inschrijvingsdecreet dicteert deze wet enkel wie waar kan of moet ingeschreven worden. Terzijde, kan worden opgemerkt dat, althans volgens de politici, het hoofddoel van dit decreet erin bestaat ‘kampeertoestanden’ weg te werken.

Uit onze analyse van de twee doelen van de overheid (gelijkheid en spreiding) bleek echter duidelijk dat het GOK-decreet ontwikkeld werd om vorm te geven aan de spreiding van de leerlingenpopulatie. Daar de overheid het bestaan van “witte” of “zwarte” scholen niet langer duldde, moest dit decreet bewerkstelligen dat allochtone leerlingen zich ongehinderd in “witte” scholen konden laten inschrijven. De heersende visie is dat scholen in hun verhouding tussen autochtone en allochtone leerlingen een bijna perfecte

afspiegeling dienen te zijn van de omliggende buurt, zonder onderscheid met de naburige school.

Dit decreet ondermijnt rechtstreeks de keuzevrijheid zoals gegarandeerd in de Grondwet, kent eveneens een grote impact op de onderwijskwaliteit en de draagkracht van de scholen, en werpt tenslotte fundamentele vragen op over de voorrang van integratie op onderwijskwaliteit. Maar het Vlaams Parlement komt in zijn debatten tegenwoordig niet verder dan: *“is de postcode een goede parameter om ‘buurt’ te definiëren?”* (Handelingen Vlaams Parlement, 26-09-2013). Een iets hoger niveau van discussie zou de ernst van de situatie geen onrecht aandoen.

De achterliggende veronderstelling voor dit decreet is de naïeve gedachte dat de schoolse achterstand en de maatschappelijke wrijvingen spontaan zouden verdwijnen ten gevolge van dat gedwongen samen zitten. Echter, leerkrachten getuigen dat het prestatieverschil en de spanning toeneemt – wat ook tot uiting komt in recent onderzoek waarbij positieve effecten enkel in schaarse gevallen gevonden worden, met name in kleine groepen die aan de voorwaarden voor inclusie voldoen.

Is dat GOK-decreet dan zo erg en zo kwaad bedoeld? In oorsprong niet. Toenmalig minister van Onderwijs Marleen Vander Poorten huldigde bij het eerste GOK-decreet (2003) letterlijk het ongenaakbare principe van keuzevrijheid, er weliswaar van uitgaande dat het decreet als effect zou hebben allochtonen toegang te doen vinden in scholen die voorheen voor hen drempelig waren. Maar een belangrijk, onvoorzien effect was dat autochtonen van die keuzevrijheid eveneens gebruik maakten om scholen nog verderop op te zoeken, waardoor de spreiding ten gronde even ongelijk bleef, maar enkel geografisch verschoof met de witte druk op de rand rond grootsteden tot gevolg. Nu moet eerlijkheidshalve wel genuanceerd worden dat die ongelijkheid wel meevalt: in Antwerpen in 2006 (dus op moment dat GOK-2 in voege kwam) telde het vrij onderwijs 41% allochtonen tegenover 44% in het gemeenschapsonderwijs wat voor de overheid een voldoende groot verschil was om te blijven herhalen dat het vrije net *“zijn*

verantwoordelijkheid tegenover allochtonen niet opneemt” (cfr. besprekingen in Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement, 2005). Het punt is en blijft dat de Vlamingen de keuzevrijheid in hun eigen voordeel ombogen en de overheid verder van haar beoogde doel afbracht. Dus volgde er een tweede GOK-decreet, dat ditmaal de greep op de autochtonen moest versterken. Merk op dat de insteek nu dubbel wordt: niet langer moeten allochtonen makkelijker toegang vinden in “witte” scholen, maar moeten autochtone leerlingen beknot worden in hun mogelijkheden om aan de verplichte samensmelting te ontsnappen. En dus werden er LOP’s opgericht. Letterlijk: Lokale Overleg Platformen wat in feite semipolitieke organen zijn met vertegenwoordiging uit de buurt die het inschrijvingspercentage van scholen vastleggen. Dat percentage is geen vrijblijvend streefcijfer: indien een percentage niet behaald wordt zou de betreffende school zelfs haar subsidiëring en erkenning kunnen verliezen. Ten bewijze dat de overheid het meent.

Zoals hoger beschreven is van daar uit in Antwerpen een totalitair en dus onaanvaardbaar systeem ontwikkeld, waarbij het territorialiteitsbeginsel absolute voorrang krijgt op: (1) de grondwettelijke keuzevrijheid, op (2) de in het schoolpact verankerde netverdeling, en op (3) de wensen van haar bevolking en onderwijsverstrekkers, die echter voorlopig nog gedwee ondergaan.

Dat het grondgebied voorrang krijgt op de vrijheid van de netten, is een betekenisvolle omslag op de weg naar de uitholling van de netten en hun daaropvolgende samenvoeging.

Een tweede manier van de overheid om meer greep te krijgen op de spreiding en instroom van leerlingen in het vrije net, is via de zogenaamde “gelijke financiering” waarbij ditmaal de netten wel op eenzelfde wijze gesubsidieerd worden, maar de leerlingen niet meer. Een allochtone leerling brengt meer middelen op voor een school dan een autochtone leerling.

De waarheid verplicht ons expliciet te spreken van allochtone leerlingen, en niet zoals de

overheid altijd doet om opzettelijk te bedriegen, van “kansarme leerlingen”. Hoezo? De thuistaal en het opleidingsniveau van de vader zijn het sterkst indicatief om “kansarmoede op school” op te sporen. Dus zouden dit als indicator verwachten. De thuistaal en het opleidingsniveau van de moeder vertelt dan weer beter of een leerling autochtoon dan wel allochtoon is. En welk van beide gebruikt de overheid als indicator? Juist, taal en opleiding van de moeder. Dus waar is het de overheid dan precies om te doen? Levert de overheid hier het bewijs dat voor haar etniciteit belangrijker is dan zuivere kansarmoede?⁸

Het tweede doel van die “gelijke financiering” was natuurlijk het wegnemen van het laatste en sterkste argument van het vrij onderwijs om zichzelf nog langer vrij te noemen – een mijlpaal voor wie als verborgen agenda een geplande totaalovername wil realiseren. In het ministerieel persbericht (1 februari 2008) wordt reeds onverhuld in de derde zin duidelijk gemaakt dat: “die nieuwe financiering [afstapt] van het onderscheid tussen de netten.”. Eigenaardig is dat Mieke Van Hecke dit “neveneffect” in de voorafgaande hoorzitting van het Vlaams Parlement weglachte, maar zich er in het Knack-interview een half jaar later over bekloeg.

Een ogenschijnlijk onbeduidend decreet heeft nochtans een andere, belangrijke rol vervuld. Het flankerend onderwijsbeleid (FLOB) dat gemeenten een coördinerende rol toekent voor onderwijsprojecten, over de netgrenzen heen, brengt een fundamentele wissel te weeg: er wordt niet langer gedacht in termen van netten, maar in termen van territorialiteit. Het grondgebied telt.

⁸ Het zijn de cijfers van de overheid zelve, gepresenteerd door voormalig minister Vandenbroucke bij zijn decreet leerplichtfinanciering. Toen de oppositie op die cijfers doorboemde, werd een parlementaire hoorzitting door toenmalig voorzitter mevr. Monica Van Kerrebroeck verhinderd door het inroepen van zogezegde “agendaproblemen”.

§ 4.1

De voltooiing van de agenda.

Wat is de eigenlijke samenhang tussen deze decreten? Wat is de verborgen agenda en welke rol spelen de scholengroepen van de toekomst daarin?

Is de verborgen agenda het samenvoegen der netten? De grote stappen zijn dan alleszins al wel gezet...

Het draaiboek, om te komen van het schoolpact (met zijn eeuwige garantie op de vrijheid der netten) tot de huidige situatie waarin het samensmelten wordt voorbereid, telt zeven hefbomen, voorwaarden: (1) een gelijke financiering, (2) een gelijke structuur, (3) een gelijke inhoud, (4) een gelijke inschrijvingspolitiek en dito populatie, (5) een gelijk personeelsstatuut, (6) gelijke aansturing en (7) een paradigmawissel waarbij niet langer in netten maar prioritair in grondgebieden wordt gedacht. Moest dit de agenda zijn, dan noteren we alvast een hoge realisatiegraad: aan de fundamentele voorwaarden is ruim en onopgemerkt voldaan. Aan het eenheidsstatuut van het personeel (tussen het vrij onderwijs en het officieel onderwijs) wordt momenteel de laatste hand gelegd. Het FLOB en het beleid te Antwerpen hebben de paradigmawissel al grotendeels voorbereid. De invoering van de scholengroepen vervolledigt dit, en vervolmaakt ook de gelijke aansturing. De vorming van de **scholengroepen** heeft dus een ander doel dan schaalvergroting. Vandaar de noodzaak aan de uitwerking van een nieuw, apart juridisch kader naast het bestaande kader van de scholengemeenschappen (dat schaalvergroting al toelaat).

Ter zijde, de effectieve besparing die via scholengemeenschappen of scholengroepen gerealiseerd wordt, is bitter klein – vandaar dat het accent destijds ook verschoven is naar ‘expertise-uitwisseling’. Desondanks moet schaalvergroting als middel tot verhoogde efficiëntie blijvend overwogen worden, zowel op financieel als bestuurlijk vlak.

§ 4.2

De doelstelling en inhoud.

Wat staat er concreet in dat plan? Twee pistes. De eerste piste draait rond de opdeling van Vlaanderen in 44 onderwijszones, naar het model van het Antwerpse systeem. Het doel hiervan is om een bepaalde spreidingspolitiek te kunnen afdwingen, en om het territorialiteitsprincipe voorrang te doen krijgen op het onderscheid der netten – om zo dat onderscheid aan relevantie te laten inboeten. Elke zone wordt bestuurd door zijn “zonaal onderwijs-forum” dat zelf geen rechtspersoonlijkheid bezit, maar wel belangrijke beslissingen neemt, en ook afdwingt (zoals over personeel, programmatie en inschrijvingen). De exacte samenstelling is nog open. De overheid maakt nu nog niet bekend hoeveel en welke leden van dat bestuursorgaan niet uit de plaatselijke scholen komen, maar van “hogerhand” of uit de buurt. Weinig geruststellend is de weigering om de garantie in te bouwen dat de lokale onderwijsverstrekkers het zwaartepunt van de besluitvorming zullen blijven. Daar komt nog bij dat het de Vlaamse Regering vrij staat om het lijstje bevoegdheden van zo een lokaal onderwijsforum naar believen uit te breiden (conceptnota scholengroepen, Vlaamse Regering, 3 mei 2013).

De tweede piste is de oprichting van scholengroepen, die in eerste instantie niet aan die zones gebonden zijn. De school is zogezegd “vrij” om al of niet toe te treden, maar indien ze niet toetreedt, kan ze geen aanspraak maken op een aantal middelen en omkaderingsuren, of anders gezegd, niet toetreden is financiële zelfmoord en naar takenpakket onmogelijk.

Scholengroepen zijn “bestuurlijke entiteiten met rechtspersoonlijkheid”. Het is de bedoeling dat de individuele inrichtende machten bevoegdheden op het vlak van personeel, alsook pedagogisch-inhoudelijke bevoegdheden overdragen aan de scholengroep als entiteit van hogere orde. Het is niet langer de bedoeling dat je als inrichtende macht nog iets te zeggen hebt binnen je eigen school. Omgekeerd zullen ook *alle* middelen die van de overheid komen (uren,

lestijden, omkaderingspunten en werkingsmiddelen) aan de scholengroep en niet langer aan de individuele school worden toegekend. Dit is een pervers spelletje: indien er middelenschaarste heerst, moet men het zijn gelieerde scholen euvel duiden (wat verbloemend omschreven wordt als “lokale onderhandelingen”) in plaats van de besparende overheid. Een scholengroep is dus niet zo maar een vrijblijvend samenwerkingsverband, maar zal quasi exclusief het onderwijs aansturen.

Vervolgens is er de vraag in welke mate de besturen van de scholengroepen vrij van rechtstreekse overheidsaansturing kunnen te werk gaan (naar analogie van de aangestuurde en gepolitiseerde LOP's). Het plan laat dat angstvallig in het midden.

Voorts brengt de overheid de zeer expliciete suggestie in dat plan om scholengroepen **netoverschrijdend** op te bouwen. Meer zelfs, nu staat al aangekondigd dat “een commissie de haalbaarheid van één publiek net [zal] onderzoeken”. Die commissieaanbeveling zal worden samengelegd met de voor 2019 geplande evaluatie. Mogen wij u de uitkomst van die evaluatie en dat commissierapport nu al voorspellen, of is het voldoende duidelijk wat er nu al besloten is? Het doel van die commissie is daarna, aldus het plan van de Vlaamse Regering, “om de **volgende** stappen in het beleid voor te bereiden” (conceptnota scholengroepen). Met andere woorden, de vorming van de scholengroepen is geen eindpunt op zich, het samengevoegde officiële net is geen eindpunt op zich, het zijn tussenstappen tot het volledige samensmelten en dirigeren van de netten in Vlaanderen!

Moest de overheid vandaag bekend maken het vrij onderwijs te willen overnemen, zou de basis in opstand komen. Dus wordt eerst het alternatief opgebouwd, waardoor het onderscheid tussen de drie netten alle relevantie verliest. Stap voor stap, nietsvermoedend, met misleidende bedoelingen omkleed. Dat alternatief wordt opgebouwd rond middelen, werking en doelen waar het vrij onderwijs zich niet afzijdig van kan houden. Maar aan de verborgen agenda valt niet meer te ontkomen. Eens dat nieuwe systeem geruime tijd in voege is, zal iedereen er mee

akkoord gaan dat de afschaffing van het vrij onderwijs niet meer dan logisch en natuurlijk zal zijn daar het alle relevantie verloren heeft.

Het “vrij” overgebleven onderwijs zal naar alle waarschijnlijkheid dan worden bestuurd door de overheid op het niveau van de scholengroep. De overheid kan zodoende volledig bepalen welke leerlingen er in welke school komen, welke lesinhouden gegeven worden, op welke methode, met welke middelen, binnen welk studieaanbod en op basis van welke studiekeuze, en zo verder...

Dus “vrij” onderwijs?

Verleden tijd, voltooid verleden tijd.

Het vrij onderwijs in Vlaanderen scoort op PISA beter dan het Finse, en is de absolute wereldtop! Het gemeenschapsonderwijs in Vlaanderen scoort middelmatig, op het niveau van Oost-Europese aanklammers (eigen analyse, bevestigd door de cijfers in De Standaard, mei 2008). Welke richting zal het niveau uitgaan na deze vorming van scholen-groepen? Het Vlaamse vrije onderwijs wordt geslachtetofferd op het altaar van politieke ideologie.

De drang van de overheid om het vrij (en gemeentelijk) onderwijs op te zadelen met de problemen van het gemeenschapsonderwijs is groter dan haar durf om de sterke kanten er van over te nemen en zo het eigen onderwijs te verbeteren.

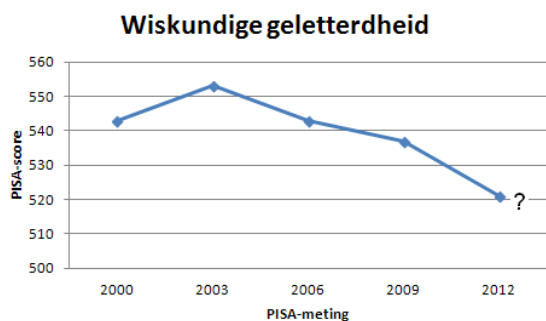
Bijna geen enkele politieke partij durft deze doorgedreven uniformisering van het onderwijs een halt toeroepen. Waarom niet, is een raadsel. Wie de vrijheid van onderwijs afschaft, raakt immers ook aan de kwaliteit van het onderwijs.

§ 5

Wat betekent dit voor Vlaanderen?

De gevolgen van ondoordachte en misplaatste hervormingen situeren zich op drie vlakken, namelijk (1) het kennisniveau van de leerlingen, (2) het operationeel kader van het onderwijs, en tot slotte (3) in de economie en maatschappij.

De daling van het **kennisniveau** wordt scherp geïllustreerd aan de hand van de Vlaamse score op de sinds 2000 driejaarlijkse PISA-studie.



De stijging tussen 2000 en 2003 is volledig toe te schrijven aan de verbeterde prestatie van de kopgroep. De kopgroep haalde rendement uit maatregelen die de facto bedoeld waren om de zwakke groep te ondersteunen. Echter, de zwakke groep bleef zelf ter plekke trappelen, ondanks die maatregelen. Het is dus ironisch dat de kloof vergrootte door de maatregelen bedoeld om ze te verkleinen. Dit positieve resultaat van de kopgroep was voor de overheid echter een “ongewenst effect”. Bijgevolg werden die maatregelen aangepast. Zo werd hoogbegaafdheid als “luxe-probleem” buiten de beleidsopties geplaatst. Een ander voorbeeld is het aanpassen van het GOK-decreet dat voorheen toeliet aan succesvolle autochtone leerlingen om vanuit een stad in de verder gelegen stadsrand kwaliteitsonderwijs op te zoeken. Dat is sindsdien sterk verhinderd.

Een dalende trend tekent zich duidelijk af, waarbij moet opgemerkt worden dat vanaf 2003 er enkel nog leerlingen in de PISA-studie zitten die het volledige product zijn van de generaliserende

eindtermen. Zijn de eindtermen dan toch die sluipende moordenaar van het niveau zoals sommigen hardnekkig beweren?

Welke conclusies moeten getrokken worden uit deze schets en onderliggende cijfers?

Eén. De sterke groep wordt vandaag opnieuw **onder** zijn **niveau** uitgedaagd. De kopgroep krijgt dus niet het onderwijs op maat dat een ononderbroken leerproces voorziet zoals de wet het zelf voorschrijft. De kopgroep lijdt onder de gedwongen inclusie.

Twee. In haar drang om de (politiek dogmatische) “gelijkheid” te realiseren schrikt de overheid er niet voor terug om doelbewust en permanent de vorming van de **Vlaamse intellectuele elite** tegen te gaan. Het bereiken van “gelijkheid” is belangrijker dan het voorzien in sterk onderwijs voor de kopgroep. De veelbesproken nivellering naar beneden is een feit!

Drie. De overheid heeft de **leerlingen-kenmerken** van de zwakke groep **foutief ingeschat**. De maatregelen bedoeld om de zwakke groep op hoger niveau te tillen kennen een verwaarloosbaar rendement omdat er niet het minst rekening wordt gehouden met intelligentie en cultureel bepaalde motivatie.

Vier. **Hervormingen** hebben een **grote impact** op het niveau, of ze nu groot zijn (zoals de eindtermen) of schijnbaar kleiner (zoals de wijzigingen in het GOK-decreet).

De algemene conclusie voor het onderwijsniveau is dan ook niet optimistisch: wie de parallellen trekt tussen het recente verleden en de nabije toekomst, weet dat een nieuwe **niveaudaling onvermijdelijk** is.

Ook op het vlak van de operationele ruimte die scholen nog zullen overhouden (de onderwijsvrijheid) is er weinig reden tot optimisme. Steeds sneller en sterker trekt de overheid het vrije net naar zich toe met de uiteindelijke overname als einddoel.

In de eerste plaats is de onderwijsvrijheid het fundament van de onderwijskwaliteit. De

inperking van de vrijheid leidt rechtstreeks tot een kwaliteitsverlies.

In de tweede plaats zal het reeds karige lerarenkorps versneld uitgedund raken. Minder vrijheid, meer taaklast, minder omkadering, een grotere leerlingenheterogeniteit op school en in de klas, ... en de motivatie is snel verdwenen, zowel op schoolniveau (de "draagkracht") als op individueel niveau (de leerkracht). Hervormingsmoeheid treedt dan in.

Tot slot hebben de misplaatste hervormingen een grote **economische en maatschappelijke kost**. Om globaal competitief te blijven is een kenniseconomie met hoogopgeleide innovatieve krachten een absolute voorwaarde. Inzetten op eenvoudige arbeidskracht (en wat leiden we nog anders op in ons egalitair onderwijs?) is onhoudbaar ten opzichte van onze buurlanden (cfr. loonkostdiscussie). Vergeleken met datgene waartoe China, Indië en Brazilië in staat zijn, is het onbegrijpelijk dat Vlaanderen zo zwaar inzet op arbeid en tezelfdertijd innovatie beknot.

De economische weerslag op lange termijn van het opzettelijk verwaarlozen van onze elite, is cruciaal, nationaal als **internationaal**. Onze eens zo hoog aangeschreven diploma's zullen in de EU maar ook daarbuiten sterk aan referentiewaarde verliezen.

§ 6

Welke acties dienen ondernomen te worden?

Bewust van de bedreiging die de geschetste hervormingen inhouden, zijn er twee acties die moeten ondernomen worden. De eerste is eenvoudig en haalbaar: de boodschap zo veel mogelijk verspreiden. De tweede opdracht, proberen de hervormingen af te zwakken (dat wil zeggen, de elementen met negatieve gevolgen er uit filteren) is een ander paar mouwen. Want bij wie moet men aankloppen?

(1) Slechts per grote uitzondering doet het zich voor dat een plan, reeds voorgesteld in de Commissie Onderwijs van het Vlaams Parlement, uiteindelijk niet verder ontwikkelt tot een wettekst en als dusdanig niet gerealiseerd wordt. Dus, hopen op een politieke oplossing lijkt geen realistische optie. Bij politici is het niet zo zeer een kwestie van "weten" als wel van "willen" en dit ten gevolge van het correcte politieke discours.

(2) Het onderwijs is overladen met adviesorganen allerhande. Het is dan ook een missie om hen het standpunt te doen innemen dat deze hervormingen èn inefficiënt zijn èn een brug te ver zijn betreffende de aantasting van de onderwijsvrijheid. Indien de hoogste, officiële adviesorganen dat zouden doen, kunnen ze daarmee de minister, die verplicht advies moet inwinnen, al minstens dwingen, indien hij zijn plan wil doorzetten, om zich ten gronde te verantwoorden – of bij te sturen.

Maar laten we ook op die adviesorganen niet al onze hoop vestigen.

(3) De onderwijsverstreckers aan de basis, dat wil zeggen de inrichtende machten en directies (met hun middenkaders) van de gemeentelijke en de vrije scholen... dààr moet de bewustwording en het verzet groeien.

Zij moeten vandaag nog strategische keuzes maken, hun doelen afbakenen, zich verenigen en in verzet gaan. Indien pas over vier jaar, bij de effectieve invoering, actie wordt ondernomen is het kalf verdrongen.

Het eerste slachtoffer van de smelting is het gemeentelijk onderwijs. Welke houding zal haar koepel aannemen (het OVSG)? Welke reactie komt er vanuit politieke hoek, niet zo zeer de oppermachtige partijhoofdkwartieren, maar wel van de burgemeesters en schepenen zelve? Zijn die daadwerkelijk blij om van een financiële molensteen verlost te zijn, of treden zij in het verzet om een lokale troef te kunnen behouden? En zullen hen die bereid zijn te strijden voor hun onderwijs(vrijheid) voldoende gewicht kunnen betekenen?

En het vrij onderwijs? Ten tijde van de invoering van het VSO was het klaar en duidelijk dat het vrij onderwijs niet plooidde. Zijn mensen dan zoveel veranderd dat dit verzet nu niet meer denkbaar is? Tot wie dienen die directies zich te richten met hun grieven? Tot het beleid in Brussel, of tot hun eigen afwachtende koepel(s)? Gezien de ernst van de situatie wordt naar het VSKO gekeken om stappen te zetten... maar wat indien die uitblijven en directies zich in de steek gelaten voelen?

Verzet is één piste, zelf het alternatief uitbouwen een andere. Het privaat onderwijs en het thuis onderwijs groeien snel en steeds sneller. Velen nemen er hun toevlucht toe, vol afkeer van wat de overheid nog te bieden heeft. Optie één: het oprichten van scholen binnen de krijtlijnen van de overheid is een haalbare kaart, om dan vervolgens maximaal afwijkingen te vragen en aan de negatieve elementen te ontkomen – zo dat al mogelijk en voldoende is. Dus optie twee: onderwijs opstarten buiten de regels van de overheid. Sinds onderwijsdecreet XXIII (juni 2013) gelden vele regels van het onderwijs ook voor het

onderwijs buiten het onderwijs... of dacht u nu echt dat de overheid nog ontsnappingsroutes zou openlaten voor hen die niet akkoord gaan met de visie en de maatregelen? Maar toch: mits voldoende eigen financiering bestaat de mogelijkheid zelf onderwijs in te richten in relatieve vrijheid en dus naar eigen inzicht en vermogen. Wie of wat dat doet maakt op zich minder uit daar het feit dat de onderwijsvrijheid wordt verder gezet tegen de overheid in, belangrijker is dan het initiële aanbod binnen die vrijgevochten vrije scholen. Wat belangrijker is, is het tijdspad. De vraag naar scholen buiten het aangestuurde onderwijs zal exponentieel toenemen in 2020, maar dan is het niet de moment om te beginnen nadenken en middelen te zoeken voor een eigen vrij onderwijs buiten de overheid. Dan, in 2020, moet het alternatief al klaarstaan, en dus moet er vandaag al werk gemaakt worden van de uitbouw van het “ware vrije” net. Pro Flandria heeft zijn steentje willen bijdragen door vandaag aan bewustmaking te doen ... nu is het aan hen die zich geroepen voelen.

Verklarende woordenlijst.

Schoolbaarheid:	De graad waarin de attitudes van de leerling zijn inpassing in de schoolse setting toelaten.
GOK-decreet:	Een serie decreten bedoeld om de “leerlingenstromen” te boetseren naar wens van de overheid. Het zijn de facto inschrijvingsdecreten. De afkorting staat voor “ g elijke o nderwijs k ansen”. Deze decreten moeten in samenhang begrepen worden met de LOP’s.
LOP:	Een L okaal O verleg P latform dat over een grootstedelijk gebied problemen van spreiding en inschrijving behartigt (om zo afspiegeling te garanderen). Samengesteld uit onderwijsverstrekkers, maar ook buurtactoren.
Concentratieschool:	Een school met een dermate hoge concentratie aan zorgleerlingen of allochtone leerlingen, waardoor noodzakelijkerwijs het onderwijs daar op wordt afgestemd.
Eenheidstype:	Huidige structuur van het secundair onderwijs, ingevoerd om “eenheid” te brengen zowel tussen het vrij als het officieel onderwijs, als meer eenheid tussen sterke en zwakke leerlingen.
FLOB:	Flankerend onderwijsbeleid is een klein decreet waarin gemeenten een coördinerende rol moeten opnemen om onderwijsproblemen (in projectvorm) aan te pakken op hun grondgebied, over de netten heen.

Een korte schets:

Het Vlaamse onderwijs, dat is vandaag:

BASIS: 240.000 Kleuters en 440.000 lagere school kinderen verspreid over 2.500 basisscholen waarvan bijna tweederde vrij onderwijs.

SECUNDAIR: 440.000 Leerlingen in het secundair onderwijs over 1.500 scholen waarvan driekwart vrij onderwijs, 17% gemeenschapsonderwijs en bijna 8% officieel gesubsidieerd.

De drie stromen ASO / TSO / BSO tellen elk ongeveer een derde van de leerlingen. *De Vlaamse 15-jarigen scoren / scoorden in de geroemde PISA-studies als absolute wereldtop, daarbij "gidsland" Finland evenarend of overtreffend. Het vrij onderwijs scoort op zijn beurt zeer significant beter dan de andere netten.*

HBO: Het hoger beroepsonderwijs, als tussenvorm, herbergt nog 35.000 studenten.

HOGER: 120.000 Studenten in hogescholen, 80.000 studenten in universiteiten.

VOLWASSENEN: Het volwassenenonderwijs is een vaak vergeten volumineuze groep van ongeveer 45.000 (bijna uitsluitend allochtone) volwassenen die hun diploma basisonderwijs pogen te halen, en ruim 325.000 (!) cursisten die een vervolgopleiding volgen, weze het voor persoonlijke verrijking of als professionele bij- of omscholing.