

ACOD Onderwijs Statutair Congres 9 mei 2008



**voor een openbaar,
democratisch en
emancipatorisch onderwijs**

Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs

een syndicaal-pedagogische
visie op onderwijs

ACOD Onderwijs

Wij hebben het recht
om van broederlijkheid, van gerechtigheid,
van een andere economie, van collectief welzijn
en van veiligheid en solidariteit
te dromen.

Ricardo Petrella (2004)

VOORWOORD

Sedert de intrede van het VSO begin de jaren '70 heeft het onderwijs geen rustpauze gekend. De ene hervorming volgde de andere op; de ene ingrijpender dan de andere. Budgettair ging het onderwijs er niet op vooruit. De middelen werden schaarser en de werkdruk nam met rasse schreden toe.

De overheid pleegde opeenvolgende aanslagen op het personeelsstatuut. De weerstand hiertegen was soms fel (de gelijke latpolitiek in de jaren '80, de reacties tegen de financiële afbouw van het onderwijs, de TBS 55+); soms minder hevig omdat de aanvallen van de overheid en de inrichtende machten subtieler waren.

Vandaag staan we voor een enorme uitdaging. Het geven van meer autonomie aan de scholen, het dereguleren van de centrale regelgeving en het geven van financiële voordelen aan scholengemeenschappen voor schaalvergroting verhogen de macht van de inrichtende machten op niveau van de scholen en op niveau van scholengemeenschap en/of scholengroep. De centrale inrichtende machten, zijnde de koepels en het GO! onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, en de overheid vinden elkaar bijzonder goed in de denkpijpen over de schoolopdracht en de verhoging van de inzetbaarheid van het personeel.

Deze voorstellen tasten de rechten van het personeel verder aan en verhogen nogmaals de werkdruk. Het personeel wordt de speelbal van de inrichtende machten. De werkomstandigheden en de arbeidsvoorwaarden zijn nog nooit zo beproefd geweest als vandaag. De reactionaire politiek van de inrichtende machten en de overheid tast het welbevinden van het personeel en de leerlingen in de scholen aan. Proeftuinen vermarkten het onderwijs en benaderen het leerproces vanuit een utilitair economisch gezichtspunt.

Ouders beseffen niet dat hun kinderen worden benaderd als ware zij een economisch goed, klaargestoomd voor de arbeidsmarkt en op de arbeidsmarkt aangeboden net zoals een economisch product.

De Politiek Pedagogische Commissie heeft gepoogd deze trends te analyseren, een visie te ontwikkelen en een alternatief te formuleren. Het discussiedocument getuigt van vele uren werk.

Als Voorzitter van ACOD-Onderwijs en de Commissie dank ik de Commissieleden voor hun bijdrage en de ernst waarmee ze zich hebben gekweten van hun taak. In het bijzonder dank ik Kd Chico Detrez, die zorgde voor de basistekst en na iedere vergadering de aanpassingen aan de tekst verzorgde.

Ik dank eveneens het Algemeen Secretariaat, de opdrachtgever en het administratief kader.

Willy Vermorgen
Voorzitter

Hugo Deckers
Algemeen Secretaris

LEESWIJZER

In deel 1 – hoofdstuk 3 ‘Standpunten’ wordt eerst een korte synthetische weergave gegeven van de neoliberale onderwijsvisie (beschrijving in hoofdstuk 1 van deel 1). Daarna wordt overgegaan naar de verdediging van ACOD-Onderwijs tegenover deze onderwijsvisie, met andere woorden het alternatief dat ACOD-Onderwijs wil naar voor schuiven.

Met het begrip *scholen(groepen/gemeenschappen) en instellingen* bedoelen we zowel individuele scholen als scholen die deel uitmaken van scholengroepen, als de scholengroepen en -gemeenschappen zelf, de hogescholen en de universitaire instellingen.

Omwille van de leesbaarheid spreken we vooral over *leerkrachten*. Tenzij het uitdrukkelijk vermeld wordt, staat de term leerkracht voor alle in het onderwijs tewerkgestelde personeel van alle geledingen.

We kozen ook voor het gebruik van de ‘hij-vorm’ wanneer over personeelsleden wordt gesproken, ook al zijn we ons er van bewust dat voor heel wat categorieën de vrouwelijke personeelsleden in de meerderheid zijn.

Gemakshalve gebruiken we de term ‘*onderwijs*’ voor alle netten, tenzij we het uitdrukkelijk anders vermelden.

INHOUD

Voorwoord

Leeswijzer

Inhoud

- 1 Onderwijs in zijn maatschappelijke context, een analyse
 - 1.1 Mondialisering en globalisering als maatschappelijke context
 - 1.2 Kenmerken van een neoliberaal onderwijsconcept
 - 1.2.1 De mythe van de vrije markt
 - 1.2.2 De mythe van de gelijke kansen
 - 1.2.3 De mythe van de kennismaatschappij
 - 1.2.4 De mythe van het nieuwe leren
 - 1.2.5 De mythe van de leerkracht-coach
 - 1.2.6 De mythe van de autonome school en het beleidsvoerend vermogen
 - 1.2.7 De mythe van de participatie
 - 1.3 De educatieve sector en het onderwijs positioneren in een globaliserende en mondialiserende samenleving
- 2 Een socialistisch onderwijsconcept als antwoord
 - 2.1 Een socialistisch onderwijs in een socialistische maatschappij
 - 2.2 Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs
 - 2.2.1 Openbaar
 - 2.2.2 Democratisch
 - 2.2.3 Emancipatorisch
 - 2.2.4 Onderwijs
 - 2.3 Criteria voor kwaliteitsvol onderwijs
 - 2.3.1 Een zorgzame school
 - 2.3.2 Een democratische school
 - 2.3.3 Een maatschappijgerichte school
- 3 Standpunten ten aanzien van dominante trends in het onderwijslandschap
 - 3.1 De voortschrijdende vermarkting en de éénzijdige instrumentele economische benadering van onderwijs
 - 3.2 De netvervaging, de gelijke financiering van de netten, de verzelfstandiging, het langzaam afglijden naar één privaat onderwijsnet
 - 3.3 De schijnmaatregelen om ongelijke onderwijskansen te bestrijden
 - 3.4 De brede school als antwoord op de overbevraging van scholen en leerkrachten
 - 3.5 De toenemende druk op alle onderwijssectoren om de schaalgrootte op te drijven
 - 3.6 Subsidiariteit als beleidsprincipe met het vergroten van het beleidsvoerend vermogen van scholen als gevolg
 - 3.7 Het middel om de aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt te optimaliseren en de oplossing voor de schooluitval, de leerachterstand en het waternival-effect is: het technisch en

beroepsonderwijs herwaarderen, leerlingen kwalificeren, beroepsopleidingen modulariseren en flexibiliseren

- 3.8 Met taak- en loondifferentiatie, de schoolopdracht en de uitholling van het statuut wordt de opdracht uitgebreid en wordt het rendement verhoogd
- 3.9 Nieuwe inspraakstructuren verschuiven de controle op onderwijs van het centrale naar het lokale niveau

Bibliografie

1. ONDERWIJS IN ZIJN MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT: EEN ANALYSE

1.1. MONDIALISERING EN GLOBALISERING ALS MAATSCHAPPELIJKE CONTEXT

We leven in een tijdssegment waarin mondialisering en globalisering dominant aanwezig zijn.

Mondialisering

De grondprincipes en de functioneringswijze van de vrije markteconomie worden door de heersende klassen als de meest doeltreffende en efficiënte regulerings- en organisatievorm van de samenleving gezien, met een ongebreidelde concurrentiestrijd op mondiaal vlak tot gevolg.

De kapitalistische productieverhoudingen hebben de ganse wereld ingepalmd. Het economisch denken over het beheer en bestuur van alle maatschappelijke sectoren in de samenleving overheerst en stuurt het dagelijkse leven. De vrije markt breidt zich uit. Er heerst een ongenadige concurrentie.

Deze mondialisering steunt op drie belangrijke elementen: privatisering, deregulering en liberalisering (Petrella, 2004).

Privatisering

Elke menselijke activiteit die geld kan opbrengen wordt als een economisch goed (product/dienst) beschouwd. Ze wordt binnen de markteconomie onderworpen aan de mechanismen van en de prijsbepaling door de markt. Elk economisch goed is koopwaar die kan worden verkocht en gekocht en onderhevig is aan de wetten van vraag en aanbod.

Deze privatisering heeft tot

gevolg dat alles wordt gecommmercialiseerd en het voorwerp moet zijn van private toe-eigening, bezit en gebruik. Steeds meer goederen, ook die al van oudsher als niet commercieel en/of publiek goed werden beschouwd, worden gecommmercialiseerd: onderwijs, kennis, kunst, informatie, juridische activiteiten, veiligheid, gevangenis, humanitaire hulp, delen van het menselijk lichaam, water en lucht.

Deregulering

In de actieve welvaartstaat wordt de politiek regulerende macht van de overheid over economische beslissingen verminderd of afgeschaft. De controle wordt overgedragen aan de actoren van de vrije markt zelf. De nationale actieve welvaartstaat (of de supranationale gemeenschappen of staten) plooit zich terug op het ontwikkelen van algemene omkaderingsregels met betrekking tot het naleven van de vrije markt wetten, de daarbij horende concurrentiemechanismen en op de controle van de naleving van die regels op lokaal

vlak. Om dit te faciliteren worden de sociale verworvenheden afgebouwd en vervangen door een systeem van rechtvaardige verdeling van middelen dat steunt op het toekennen van sociale individuele voordelen voor hen die de centrale beleidsmaatregelen opvolgen. Tevens worden de openbare diensten afgebouwd en vervangen door een systeem van sociale rechtvaardigheid steunend op het toekennen van incentives aan privaat initiatief dat de centrale beleidsmaatregelen opvolgt. In de actieve

Om overheden weer op het goede spoor te krijgen gaf Friedman in *Capitalism and Freedom*, zijn eerste populair-wetenschappelijke boek, vorm aan wat het mondiale handboek voor de vrije markt zou worden ... Ten eerste moesten regeringen alle voorschriften en reguleringen afschaffen die de accumulatie van winsten in de weg stonden. Ten tweede moesten ze alle bedrijfsmiddelen in hun eigendom verkopen die bedrijven winstgevend zouden kunnen leiden. En ten derde moesten ze drastisch bezuinigen op programma's voor sociaal welzijn. Binnen de drieledige formule van deregulering, privatisering en bezuinigingen had Friedman een overvloed aan specifieke maatregelen te bieden. Als belastingen onontkoombaar waren, moesten ze laag zijn en rijken en armen zouden hetzelfde percentage belasting moeten betalen. Bedrijven zouden vrij moeten zijn om hun producten overal ter wereld te verkopen en regeringen zouden geen moeite moeten doen om binnenlandse industrieën of binnenlands eigendom te beschermen. Alle prijzen, inclusief de prijs van arbeid, zouden bepaald moeten worden door de markt. Er zou geen minimumloon moeten zijn. Ten behoeve van privatisering offerde Friedman de gezondheidszorg, de postdienst, het onderwijs, de pensioenregelingen en zelfs de nationale parken op.

Naomi Klein, 'De shockdoctrine. Opkomst van rampenkapitalisme'

welvaartstaat wordt ongelijkheid, gegenereerd door aanmoedigingen van de overheid (incentives of voordelen), gerechtvaardigd op basis van een compromis tussen gerichte prerogatieven en de vraag naar gelijkheid. De actieve welvaartstaat erkent deze ongelijkheid op voorwaarde dat ze kadert binnen een regelgeving en wordt begeleid door passende maatregelen. De rechtvaardiging van regelgeving en de erbij passende maatregelen vergt geen absolute unanimiteit, maar er moet eensgezindheid zijn over het controlerend regelgevend frame waarbinnen controversiële beslissingen toegelaten zijn.

Blijkbaar wil men een autoregulerende markt scheppen, waarin een absoluut vertrouwen heerst in de verantwoordelijkheidszin van ondernemingen als er realistische doelstellingen van duurzame ontwikkeling moeten worden gerealiseerd. Op technisch vlak is één van de zich ontwikkelende sleutelementen van de autoregulerende markt, de ontwikkeling van internationale normen en standaarden. Binnen de 'International Standards Organisation' (ISO), een wereldwijde privé organisatie die landen van de Verenigde Naties verzamelt, zijn het de multinationals die hun normen en standaarden opleggen. Met behulp van wetenschap en technologie controleren zij de markt op efficiënte wijze.

Deze deregulering is in volle ontwikkeling. Geregeld wordt dit liberale dogma verlaten door de leiders van de machtigste staten, wanneer zogenaamde nationale belangen op het spel staan. Zo stak de Britse staat 1,4 miljard toe aan British Energy en redde de Franse staat het op instorten staand Alstom¹. Onze eigen regering mengde zich in het debat tussen de twee metaalgiganten Arcelor en Mittal om de belangen van de Belgische aandeelhouders en het behoud van de vestigingen te verdedigen.

Liberalisering

Alle markten worden opengesteld voor het vrije verkeer van goederen, diensten, kapitaal en personen met het oog op de creatie van een grote mondiale eenheidsmarkt. De Europese

eenheidsmarkt betekent een belangrijke stap in die richting.

Niet alleen voor de profitsector worden wereldwijd de grenzen opengesteld, ook voor de dienstensector wordt een vrije markt gecreëerd (GATT-akkoorden, Bolkesteinrichtlijn).

Deze ontwikkeling zet in de eerste plaats de lonen onder druk. Ze stuurt aan op de afbouw (eventueel de vernietiging) van het sociale vangnet (de sociale zekerheid) dat in de meeste West-Europese landen na W.O.II is uitgebouwd.

Een aantal openbare diensten werden reeds afgebouwd door de verkoop van economisch rendabele overheidsbedrijven. Dit proces gaat vandaag verder. Het beheer van de openbare sector gebeurt op basis van economische maatstaven. Om de schuldenlast te bestrijden verkoopt de federale overheid haar gebouwen via een zeer soepel vastgoed bevak en stapt daarmee naar de Brusselse beurs. Onderwijs is op het vlak van tewerkstelling één van de grootste openbare sectoren van het land. In vergelijking met de andere sectoren heeft de sector onderwijs nog weinig te lijden gehad van liberalisering. Toch worden ook hier stappen gezet in de richting van vermarkting: naast ontwikkelingen in het universitair en hoger onderwijs kennen we recent de privaatpublieke initiatieven om de schoolgebouwen te financieren. Eind 2006 kondigde de minister aan dat 1 miljard euro werd uitgetrokken om 211 projecten op een 'alternatieve' manier te financieren (Het Laatste Nieuws, 2006).

Globalisering

De neoliberale ideologie breekt wereldwijd door met een nieuwe stijl en dito consumptiepatroon.

Door middel van de informatie- en communicatietechnologie worden tijd- en ruimtebarrières gesloopt. De moderne communicatiemiddelen worden steeds toegankelijker voor het grote publiek. Ze maken een wereldwijde gelijktijdigheid mogelijk. Dit is één van de belangrijkste kenmerken van de globalisering in het socioculturele domein. TV-beelden worden geproduceerd, geselecteerd en becommentarieerd door drie beeldbanken, die tachtig procent van de mediamarkt controleren. Enkele grote zoekmachines

¹ de grootste Franse engineeringfirma

op het internet filteren de informatiestroom. De MS Windows omgeving wordt als wereldstandaard

Wereldwijd draait ongeveer 95 procent van alle pc's op Windows, het besturingssysteem van Bill Gates en co. Begin januari maakte een apetrotse Steve Jobs van Apple bekend dat het vijf miljoen exemplaren had verscheept van Leopard, de laatste versie van OS X. Ongeveer tegelijkertijd verkocht Microsoft zijn honderd miljoenste exemplaar van Vista. Toegegeven Vista kwam bijna een jaar eerder op de markt, maar toch.

De Standaard 2008 02 06

opgedrongen.

Het neoliberale denken schept door middel van de nieuwe technologische ontwikkelingen andere levensverwachtingen. De ruimtelijke globalisering, dankzij de evoluties in de transportsector, creëert nieuwe consumptiepatronen. Een nieuwe internationale levensstijl op het vlak van voeding, kleding, wonen, muziek en toerisme ontstaat en wordt onderworpen aan uniformiserende consumptiepatronen. De concurrentiestrijd om op wereldschaal te produceren dwingt in de eerste plaats om te innoveren op het vlak van de productiekrachten. Innovatie op het vlak van onze levenswijze is er onlosmakelijk mee verbonden. Vanuit economisch oogpunt is er nood aan een nieuw type mens: het consumerende, flexibele, levenslang en levensbreed lerende, mobiele individu. De economische ontwikkelingen dreigen van de moderne mens nieuwe nomaden te maken, die onophoudelijk inzetbaar zijn op de internationale arbeidsmarkt. Vandaar de fenomenale investeringen in onderzoek naar de miniaturisering van steeds meer multimediale ICT's.

Opvallend zijn de tegenstellingen binnen het neoliberale discours over globalisering wanneer het over het vrije verkeer van mensen gaat. Economische motieven kan een asielzoeker niet inroepen om zich te regulariseren. Voor knelpuntberoepen zoals bijvoorbeeld in de bouwsector en de metaalsector wordt alles in het werk gesteld om Oost-Europese laaggekwalificeerde arbeiders op de arbeidsmarkt te kunnen verwelkomen; voor de spitstechnologische sectoren worden Aziatische hooggekwalificeerde werknemers aangetrokken.

Mondialisering en globalisering leiden tot een toenemende ongelijke sociale ontwikkeling. Dit resulteert in de ontbinding van het sociale weefsel en in een verregerende atomisering van de individuen in de maatschappij.

Kenmerkend voor de huidige kapitalistische wereld is:

a) op economisch vlak

- De verplaatsing van industriële en dienstenactiviteiten (vb. callcenters) naar lage loonlanden en landen zonder milieunormen en zonder sociale regelgeving (delocatie).
- De dienstensector neemt in belang toe.

Het Recht op Maatschappelijke Integratie, in de vorm van een uitkering (het leefloon) of tewerkstelling (activering), is van kracht sinds oktober 2002 (wet van 26 mei 2002) en kwam in de plaats van het bestaansminimum. ...

Tussen 2005 en 2006 steeg het aantal RMI-ontvangers in Vlaanderen met 821 personen of 3%. De stijging vindt plaats in alle provincies. In de grootsteden Antwerpen en Gent vinden we het merendeel van de RMI-ontvangers uit de respectievelijke provincies terug. In het Brussels Hoofdstedelijk Gewest kende men de grootste stijging (+ 6%) met 1.342 personen. Het aantal RMI-ontvangers per 1.000 inwoners is in 2006 het hoogst in de steden Gent (16,1%), Mechelen (10,6%), Antwerpen (11,4%), Oostende (10,1%) en de 19 Brusselse gemeenten (22,4%).

Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2007.

Eenzijds worden de 'harde' kennis, de deskundigheid en expertise duur betaald : topmanagers ontvangen exuberante lonen. Anderzijds investeert de overheid steeds minder in de "zachte" kennis, de zorgsector, cultuur en het onderwijs. De 'kenniseconomie' houdt op deze wijze een duale maatschappij in stand.

b) op sociaal vlak

- De sociale kloof tussen de gegoede klasse en de kansarmen groeit.

c) op demografisch vlak

Op wereldvlak stellen we volgende trends vast:

- Er ontstaan grote verschuivingen in de simultaan optredende mondiale inter- en intracontinentale migratiestromen, waardoor de etnische en culturele diversiteit toeneemt.

Voor de westerse economische wereld stellen we volgende trends vast:

- het percentage van de actieve bevolking ten opzichte van de totale bevolking daalt door de toenemende vergrijzing en de denataliteit
 - jonge mensen betreden op latere leeftijd de arbeidsmarkt
 - de pensioensgerechtigde leeftijd voor oudere werknemers verhoogt
- d) op politiek vlak
- Het dominant aanwezig neoliberaal gedachtegoed vormt de gemeenschappelijke horizon waarbinnen de vertegenwoordigde politieke fracties, in de al dan niet democratisch verkozen parlementen, zich kaderen. Het onderscheid tussen deze politieke stromingen bestaat nog louter uit kleine accentverschillen op een gemeenschappelijk neoliberaal programma en/of verschillen in opvattingen over ethische kwesties.
 - De fascistoïde bewegingen in de westerse wereld kennen een opflakking.
- e) op ecologisch vlak
 - De economische productiewijzen en de wereldhandel hebben nefaste ecologische gevolgen voor de wereld en dringen de mens ongezonde leefgewoonten op. Zolang schonere technologische productietechnieken haaks staan op het winstbejag, blijven negatieve gevolgen voor het milieu van ondergeschikt belang. Zolang de concurrentie dwingt tot het ongebreideld transporteren van voedsel, grondstoffen en goederen zal met de CO₂-uitstoot, onder andere veroorzaakt door transport, te weinig of geen rekening worden gehouden.

1.2. KENMERKEN VAN EEN NEOLIBERAAL ONDERWIJSCONCEPT

Het neoliberaal discours vertrekt vanuit een economische benadering van onderwijs. Het misbruikt sociaal en emancipatorisch gedachtegoed en jargon van de jaren '70. Wanneer we echter naar het reële beleid kijken, dan stellen we vast dat een aantal mythen worden gecreëerd. Het neoliberaal beleid lukt erin om met deze mythen de mensen voortdurend zand in de ogen te strooien.

1.2.1. *De mythe van de vrije markt*

Het neoliberale gedachtegoed wil ons doen geloven dat de invoering van marktmechanismen in het onderwijs de kwaliteit van dat onderwijs zullen verbeteren.

Soms lijkt het erop dat men de principes en de functioneringswijze van de vrije markteconomie wil laten overkomen als de van nature meest effectieve en efficiënte organisatievorm voor het onderwijs. Kiezen voor het marktprincipe als reguleringsvorm is echter het resultaat van een politieke keuze die wordt bepaald door de politieke

krachtsverhoudingen binnen het huidige tijdsgewricht.

Iedere samenleving wordt voortdurend geconfronteerd met de kernproblemen van onderwijs:

- Wat moet er worden onderwezen en geleerd (de kwestie van de onderwijsinhoud of het curriculum)?
- Hoe moet er worden onderwezen en geleerd (de kwestie van de inrichting, organisatie en 'productie' van onderwijs)?
- Voor wie is welk onderwijs (de kwestie van de verdeling van de onderwijskansen)?

In ieder tijdsegment zullen er op basis van de krachtsverhoudingen tussen de klassen politieke keuzes worden gemaakt om deze kwesties te reguleren en tot een sociaal arrangement te komen (Waslander, 1999).

Dit arrangement moet invulling geven aan drie overheidsfuncties:

- Het verschaffen van onderwijs
- Het financieren van onderwijs

- Het reguleren van onderwijs

Met de industrialisering was voor de overheid een hoofdrol weggelegd in het sociaal arrangement van de kernproblemen voor onderwijs.

Het is de wereldwijde economische recessie van de jaren tachtig die in veel landen de aanleiding was voor politici om de aanval op de publieke sector in te zetten. De invulling van de overheidsfuncties met betrekking tot de kernproblemen van de openbare diensten kwam onder druk te staan. In deze politieke stroming hebben vooral de Angelsaksische landen een vooraanstaande rol gespeeld: het tatcherisme in Engeland, het reaganisme in de Verenigde Staten en het rogeromics in Nieuw-Zeeland. Deze politiek vormde de basis voor de terugtrekkende overheid onder het nieuwe adagium: markt waar het kan, overheid waar het moet (Lievens, 2005).

Het is in het kielzog van deze neoliberale politieke stroming dat eind de jaren tachtig de voorstellen ontstonden om meer marktwerking in het onderwijs te introduceren.

De voorstellen richten zich telkens op één van de kernproblemen van onderwijs:

- De beslissing om het vernieuwd secundair onderwijs (VSO) af te bouwen was het resultaat van het debat over de kwestie van de verdeling of de gelijke kansen in onderwijs.
- In de jaren negentig staat het facet van het produceren van onderwijs in de belangstelling. In deze periode vindt in het onderwijs het denken in termen van het bedrijfsmanagement ingang. Tegelijkertijd wordt het CIPO-model van de gemeenschapsinspectie ontwikkeld. Het CIPO-model is een instrument dat het onderwijsproces onder de loep neemt.
- In het actuele kennisdebat wordt de vermeende belabberde kwaliteit van onderwijs toegeschreven aan door de eindtermen uitgeholde curricula en staat de kwestie van wat moet worden onderwezen centraal.
- De beleidsbeslissingen brengen verschuivingen aan in de functies die de overheid opneemt bij

het tot stand komen van het sociaal arrangement. Het is net hier dat we de elementen van mondialisering en vermarkting

De Post	verzelfstandigd in 2000, werkt met beheerscontracten	omzet 2006: 2184,6 miljoen €
Fortis	de openbare instelling 'Algemene Spaar- en Lijfrentekas' (ASLK) kreeg in 1980 een privaat bankstatuut en werd in 1998 volledig overgenomen door Fortis	omzet 2006: € 10,11 miljard winst 2006: € 4,35 miljard
Belgacom	Regie voor Telegraaf en Telefoon (RTT) wordt in 1991 een autonoom overheidsbedrijf, werkt met beheerscontracten	Totale opbrengsten voor niet-terugkerende elementen: € 6.100 miljoen Nettowinst: € 973 miljoen Omzet 2005: € 10,108 miljoen
Dexia	in 1996 ontstaan door de fusie van het Gemeentekrediet van België (opgericht in 1860) en Crédit Local de France (opgericht in 1987).	
Electrabel	is sinds 20 juli 2007 voor 100% eigendom van de Franse nutsgroep SUEZ	Omzet 2004: € 12 458 miljoen Winst 2006: € 2 142 miljoen
Sabena	in 1923 door de Belgische staat opgericht. 49.5 % van de aandelen verkocht aan Swissair in 1995. November 2007 faillissement	

het sterkst zien opduiken:

- Door te kiezen voor een toenemende liberalisering stelt het beleid de functie van het verschaffen van onderwijs in vraag. De functie van onderwijsverschaffer wordt kleiner. Het vroegere Rijksonderwijs is nu als GO! een gefinancierd autonoom onderwijsnet. Steden en gemeenten worden in de rol van regisseur van het lokale onderwijs gedwongen en verzelfstandigen hun stedelijk/gemeentelijk onderwijs (Antwerpen) of stoten het af (Mechelen).
- Met de privatisering van het onderwijs wil het

Oosterlinck steunt Innovatiepact Dewael

De rector van de KU Leuven pleitte er bij de uitreiking van enkele eredictoraten voor de Europese engagementen rond een verhoging van de financiering van onderzoek en ontwikkeling (O&O) hard te maken. Op de Europese top in Lissabon werd een stijging met 50 procent van het budget voor onderzoek vooropgezet tegen 2010. Tegen dan zou 3 procent van het bruto binnenlandse product naar onderzoek en ontwikkeling moeten gaan: 1 procent voor rekening van de overheid en 2 procent voor het bedrijfsleven. Omdat deze afspraken vrijblijvend zijn, wil rector André Oosterlinck dat ze omgezet worden in een bindende Europese richtlijn.

WVDV
De Financieel Economische Tijd 2003.02.04

beleid de functie van de financiering afbouwen. Het universitair en hoger onderwijs zijn daar in de

eerste plaats het slachtoffer van. Het dwingt deze instituten om middelen te genereren via het aantrekken van onderzoeksopdrachten en zich op de onderwijsmarkt te begeven via een aanbod van nascholings- en trainingsprogramma's. In het volwassenenonderwijs wordt de bijdrage van de cursisten verhoogd.

- De functie van het reguleren van onderwijs wordt afgebouwd. Dereguleren is nu het credo. De overheid zweert bij het subsidiariteitsprincipe en wil nog slechts een minimale rol van regulator opnemen. In de hogescholen en de universiteiten wordt door middel van de accreditatie de 'kwaliteitscontrole' uit handen gegeven.

In de neoliberale visie op onderwijs blijft men de mythe hanteren dat meer markt voor onderwijs een oplossing zal bieden voor alle problemen en kwaliteitsverbetering zal genereren. Het neoliberale denken wil ons dan ook doen geloven dat het falen van de overheid groter is dan het falen van de markt.

Tenslotte wil het neoliberale gedachtegoed de absolute individuele vrijheid naar voor schuiven als ideaal omdat het marktmechanisme functioneert bij de gratie van verschillen in individuele voorkeuren en particuliere initiatieven. Algemeen belang, universele rechten, gelijkwaardigheid en solidariteit maken plaats voor individualisme, eigen belang en consumentisme.

De grondwettelijke vrijheid van onderwijs zoals wij die kennen, die eenieder de vrijheid en de (financiële) faciliteiten moet garanderen om een school op te richten, steunt op een liberale visie.

De vermarkting van onderwijs neemt toe, toch kunnen we de situatie van onderwijs niet vergelijken met die van de profitsector. Onderwijs wordt steeds meer in een situatie van quasimarkt gedwongen. Deze quasimarkt wordt gekenmerkt door het privaatrechtelijke karakter van de instellingen, de vrije schoolkeuze, de vrijheid van het oprichten van scholen en de overheid als derde betaler. Het openbaar onderwijs wordt door deze quasimarkt verdrukt en wordt meegezogen in een groeiende concurrentie tussen scholen.

De quasimarkt werkt de maatschappelijke segregatie in de hand. Er ontwikkelen zich 'sterke' scholen en 'zwakke' scholen op basis van reputatie.

Die wordt vooral bepaald door het aantal leerlingen,

Ouders slaan (opnieuw) tenten op aan schoolpoort

Brussel

De eerste ouders die er niet voor terugschrikken om enkele dagen voor de schoolpoort te kamperen om hun kinderen in te schrijven, zijn gisteren al gesignaleerd. Voor de poort van de basisschool van het prestigieuze Sint-Jans-Berchmanscollege had een zestal ouders al postgevat, tent en ander kampeergerief inclusief. Ook aan Maria Boodschap zijn de eerste zeven ouders al gearriveerd.

JVB

Het laatste nieuws 2007 02 27

het controleren van de instroom op kwaliteit en het beantwoorden aan maatschappelijk dominante normen en waarden.

'Sterke scholen' hebben een initieel 'natuurlijk' voordeel. De vraag is groot, veel leerlingen wensen zich in te schrijven. De mogelijkheid tot selectie bij de instroom vergroot. De reputatie neemt toe en de school ontwikkelt een opwaartse spiraal.

'Zwakke scholen' hebben een initieel 'natuurlijk' nadeel. De vraag is klein, weinig leerlingen dienen zich aan bij inschrijvingen. Ze hebben geen mogelijkheid tot selectie bij de instroom. Ze verwerven een zwakke reputatie en ontwikkelen een neerwaartse spiraal (Hirtt, e.a., 2007).

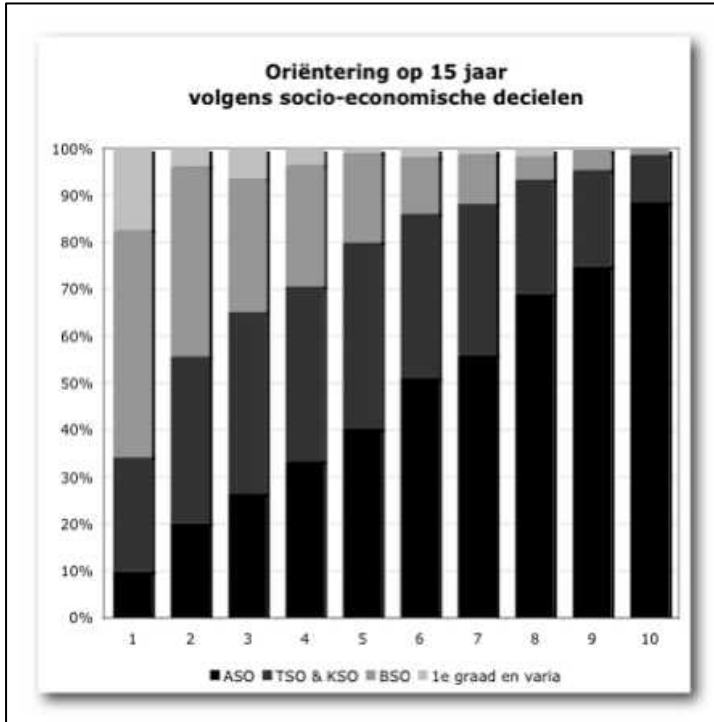
1.2.2. De mythe van de gelijke kansen

Een tweede mythe schuift de school de schuld voor de sociale (kansen)ongelijkheid in de schoenen en verplicht haar om een oplossing aan te reiken.

Het productieproces verloopt binnen bepaalde sociale productieverhoudingen. Hierdoor ontstaan sociale ongelijkheden waarmee de school wordt geconfronteerd. De sociale ongelijkheid is een maatschappelijk gegeven dat wordt geproduceerd, los van de school en bestaat voor de school ter sprake komt. Noden en behoeften worden door de cultuur gecreëerd, gemodelleerd en als dusdanig ongelijk verdeeld. Daarbij aansluiten vergroot de sociale ongelijkheid en verdiept de kloof tussen de kansrijke en kansarme groepen in de samenleving.

Kansrijkdom is het vermogen en de macht tot het herkennen, het bepalen en het formuleren van noden, behoeften en doelen vertrekkend vanuit een groot socio-cultureel kapitaal. Kansarmoede betekent net het onvermogen tot het formuleren van noden, behoeften en doelen door het gebrek aan socio-cultureel kapitaal.

sociale aspect van de emancipatie, de verbondenheid en solidariteit een plaats geven. Ze kan echter onder geen beding de sociale ongelijkheid, die buiten haar wil om is ontstaan en functioneert, ongedaan maken.



Terwijl nog 88,5% van de 15-jarige leerlingen van het laatste deciel (rechts) in het ASO zitten, valt dit percentage bij het eerste deciel (links) terug op amper 10%. Bij het bekijken van deze grafiek kan men werkelijk spreken van "klassenonderwijs", in de zin dat de leerlingen op de uiteinden van de schaal van de sociale hiërarchie zich bijna exclusief in één onderwijsvorm bevinden. De kinderen uit de "rijkste" middens zitten bijna uitsluitend in het doorstromingsonderwijs (vooral in het ASO), terwijl de leerlingen uit de "armste" milieus overwegend in de richtingen van het kwalificatie-onderwijs zitten.

Belangrijk is de vaststelling dat in het Franstalig onderwijs van België bijna hetzelfde sociaal determinisme wordt aangetroffen: 83% oriëntering naar het ASO bij het tiende deciel tegenover 11% bij het eerste deciel. Alleen de wijze is verschillend: in de Franse Gemeenschap voltrekt deze sociale segregatie zich meer door overzitten dan in de Vlaamse Gemeenschap

Nico Hirtt, Sociale ongelijkheid in het onderwijs in België.

Door een complex systeem van kwalificatie (het competent maken voor de arbeidsmarkt) en allocatie (het toeleveren tot bepaalde maatschappelijke posities) draagt de school gedeeltelijk bij tot de reproductie van die maatschappelijke ongelijkheid (Brands, 1977).

Ondanks het gelijke kansenjargon in het neoliberal discours is er van daadwerkelijk emancipatorisch onderwijs, nog amper sprake. Cijfers wijzen op een teruglopend percentage arbeiderskinderen in hoger en universitair onderwijs (Verhaeghe, e.a., 2000; Nicaise, e.a., 2000).

De bijdrage tot deze reproductie vergroot in de mate dat de school haar werking exclusief laat leiden door de noden van het bedrijfsleven en de arbeidsmarkt; in de mate dat het kernprobleem van de inhoud, het curriculum, onderhevig is aan vermarkting. Anderzijds kan de school via een bewuste emancipatorische aanpak bijdragen tot het ontwikkelen van inzicht in dit systeem. Ze kan jonge mensen mondig en weerbaar maken, zodat zij zich later als volwassenen in de 'rat-race' overeind kunnen houden. Ze kan het palet aan aspiraties van jongeren vergroten, verbreden en ze leren weerwerk bieden aan de persoonlijke en de maatschappelijke remmen die op dit emancipatieproces inwerken. Ze kan het

Het neoliberale discours schept niet alleen de illusie dat de school de maatschappelijke ongelijkheid kan oplossen. Het wil ons doen geloven dat zij het kind daadwerkelijk centraal stelt in haar onderwijsconcepten. Dit 'kind centraal stellen' sluit echter aan bij de vermarkte visie op onderwijs en het daarmee samenhangende consumentisme van de ouders.

Het mensbeeld achter deze zogenaamde 'centraal gestelde leerling' is dat van de tot louter homo economicus afgeslankte karikatuur van de mens: de producerende en consumerende mens. De individualistisch ingestelde jongere wordt gedreven

door competitie en concurrentie met als horizon een tomeloze consumptie. De weg om aan de consumptiedrang te voldoen is deze van de minste weerstand, de kleinste intellectuele inspanning. Jongeren worden voorgesteld als individuen die hun eigen lot in handen nemen op weg naar actief mondig burgerschap. Jongeren dienen als individu zelf te kiezen, hun eigen waarden te ontwikkelen en een eigen zingeving aan hun bestaan te geven. Het stelt jongeren voor als jongvolwassenen die 'de vrijheid' bezitten om zelf een plaats te kiezen op de maatschappelijke ladder. De enige voorwaarden zijn het tonen van voldoende inzet, de bereidheid om uiteenlopende competenties levenslang te leren en flexibel te zijn. In deze talentenideologie, gericht op toelevering van arbeidskrachten via een systeem van streaming, worden leerlingen niet langer uitgedaagd om te leren wat ze niet kennen en kunnen, maar wat door de samenleving wel wordt beschouwd als noodzakelijke kennis en vaardigheden waarover elke burger moet kunnen beschikken. Het spreekt voor zich dat wie in zo'n systeem nog aan die kennis en vaardigheden zal toekomen, diegene is die ze buiten de school leert. Leerzorg dreigt dit te versterken via compenserende en/of dispenserende maatregelen.

Het mensbeeld legt niet alleen een onrealistische verantwoordelijkheid bij de jongeren, het vertrekt vanuit de illusie dat zij los van maatschappelijke invloeden kunnen handelen. De werkelijk vrije keuze die jongeren hebben is beperkt. De studieloopbaan wordt maatschappelijk sterk gestuurd. De invloed van de sociale positie en de scholingsgraad van de ouders blijken nog altijd voor de meeste leerlingen in ons onderwijs bepalend voor hun onderwijsloopbaan. Uit onderzoek blijkt dat de meritocratische visie, waarbij men beweert dat de sociale status bepaald wordt door prestaties en capaciteiten, al een even grote mythe is. Onderzoeken in de Verenigde Staten en in Frankrijk tonen aan dat de maatschappij slechts een uiterst klein deel (11%) van jongeren gunt om hun in hogere kwalificaties omgezette prestaties en capaciteiten te verzilveren (de zgn. paradox van Anderson). Het grootste aantal vrouwelijke gediplomeerden die de universiteit verlaten, vinden we niet terug in overstemmende jobs op de arbeidsmarkt.

De verantwoordelijkheid van het individu is ook terug te vinden in de didactische concepten van 'het zelfsturend leren'. De lerende die in het onderwijs centraal staat is diegene die van huize uit de zelfsturingmechanismen ten aanzien van het onderwijs reeds heeft meegekregen. De ideologische mythe van de zelfsturing draagt zodoende bij tot de maatschappelijke tweedeling. Illustrerend hiervoor is het feit dat nooit wordt verwezen naar de wijze waarop zelfsturing wordt geleerd.

Het beleid culpabiliseert de leerkrachten door hen de illusie te geven dat de sociale gelijkheid via het onderwijs kan worden waargemaakt. De overheid dringt steeds radicaler hervormingen op die altijd - noodzakelijkerwijze - aan hun doel voorbij schieten en steeds om nieuwe hervormingen vragen (GOK, leezorg). Deze illusie veroorzaakt slechts demotivatie bij de belangrijkste actoren in het veld, leerkrachten en leerlingen. Daarbij gaat de inspectie bij doorlichtingen van het GOK niet na of de reële kansen van kinderen verbeteren. De inspectie controleert of een plan wordt uitgevoerd, niet of het plan zinvol is, niet of het plan werkt.

1.2.3. De mythe van de kennismaatschappij

In het neoliberale gedachtegoed wordt onze samenleving als een kennismaatschappij voorgesteld. 'Kennis' wordt een economisch goed, een koopwaar, die nodig is om concurrentieposities in de maatschappij en het leven, veilig te stellen. Om met deze kennis om te gaan moeten voortdurend nieuwe competenties worden verworven door middel van levenslang en levensbreed leren.

Het assessment bij aanwervingen, waarbij functierelevant gedrag, kennis, vaardigheden en capaciteiten van de sollicitant in kaart worden gebracht, illustreert hoe kennis en vaardigheden nog enkel worden gezien in hun economisch belangrijke marktwaarde. Ook in het onderwijs neemt het functioneel op de arbeidsmarkt gerichte kennen en kunnen steeds meer plaats in. Meetbare beroepsgerichte leerinhouden, (specifieke) doelen, kwalificatiegerichte competenties en (beroeps)attitudes worden belangrijker en spelen een belangrijke rol bij de evaluatie van leerlingen.

Hierdoor wordt het onderwijs op het vlak van inhouden en doelstellingen uitgehold. Competenties krijgen een uitgesproken utilitaire betekenis. Niet onmiddellijk in het beroepenveld toepasbare competenties (kennis, vaardigheden en attitudes) worden onbelangrijk. Het concept van een brede algemene culturele ontwikkeling en de daarop aansluitende vorming van de totale persoonlijkheid wordt verlaten. In de nu overheersende 'no nonsens' benadering passen grotere, samenhangende gehelen van kennis en inzichten niet. De emancipatorische waarde die kennis in deze gehelen bezit, wordt niet langer erkend. Er wordt weinig ruimte gelaten om met kennisontwikkeling als zingevende activiteit bezig te zijn.

Ondanks de retoriek over het belang van 'kennis' in de huidige maatschappij, blijven sociaal zwakkeren verstoken van de noodzakelijke kennis om de maatschappij te begrijpen en te veranderen. Het hoeft geen betoog dat het achterwege blijven van essentiële culturele en maatschappelijke kennis en inzichten in de eerste plaats die leerlingen benadeelt die deze inzichten niet van huis uit hebben meegekregen. In de toekomst zullen GOK-uren in de eerste plaats moeten worden gebruikt om bij te spijkeren wat het onderwijs een deel van zijn leerlingen aan noodzakelijke kennis en inzichten niet meer aanbiedt.

Een andere inhoudelijke verschuiving onder invloed van het neoliberale denken is het werken aan 'ondernemend onderwijs'. Met initiatieven zoals de 'Ondernemersklassenweek', van de Vlaamse Regering en het onderwijsproject "Grote Prijs Ondernemende School" van Unizo wordt het

ondernemerschap gepromoot (Vlaamse Overheid, 2007 02 05).

Ondernemersklassenweek maakt leerlingen en leraren warm voor ondernemende vaardigheden

Bedrijfsbezoeken, ondernemers voor de Klas, bedrijfsspelen, Opendeurweek Leerbedrijven, Internationale beurs voor Oefenfirma's, Marktdagen, Ondernemende zoektochten ... vanaf vandaag start een resem activiteiten in het kader van de Ondernemersklassenweek. De Vlaamse ministers Fientje Moerman (Economie) en Frank Vandenbroucke (Onderwijs) gaven vandaag het startschot van de Ondernemersklassenweek in Mechelen, waar prins Filip het onderwijsproject "Grote Prijs Ondernemende School" van Unizo bezocht.

Ein november lanceerden Vandenbroucke en Moerman het actieplan 'Ondernemend onderwijs'. Daarmee willen ze scholen aanzetten om nadruk te leggen op ondernemersattitudes en -vaardigheden. Een overzicht van de acties bevindt zich in bijlage. Het actieplan is een primeur in Vlaanderen en benadrukt de noodzaak aan samenwerking tussen de twee bevoegde ministers. Met het actieplan wordt tevens een concreet antwoord op een aanbeveling van de Europese Commissie terzake gegeven.

De eerste actie werd al meteen bij de lancering uitgevoerd: de informatiemarkt met goede praktijkvoorbeelden voor scholen en bedrijven. Fientje Moerman liet ook weten dat ze 14 brugprojecten met een budget van bijna 2,5 miljoen euro ondersteunt. Brugprojecten zijn innovatieve samenwerkingsverbanden tussen onderwijsinstellingen en bedrijven om ondernemerschap te stimuleren.

Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming en Kabinet Vlaams minister van Economie, Ondernemen, Innovatie, Wetenschap en Buitenlandse Handel 2007 02 05

1.2.4. *De mythe van het nieuwe leren*

Het liberale individualisme beïnvloedt het pedagogisch en didactisch denken. Modulaire opleidingen en leertrajecten, op maat van de individuele leerling, worden als ideaal model naar voor geschoven. Flexibele leerprocessen laten lerenden zo vlot mogelijk door het onderwijsproces stromen. Deze trajecten worden gekenmerkt door de mogelijkheid om voortdurend bij te stellen, pakketten aan te passen of niet af te leggen en het overstappen naar andere opleidingen mogelijk te maken.

De nadruk op de individuele trajecten van lerenden maakt dat het leren steeds minder een collectief gebeuren wordt tussen jonge mensen en hun leerkrachten. Leren als een sociale, groepsgebonden activiteit komt in de verdrinking. Groepsvorming die bij jongeren zo centraal staat in hun 'welbevinden'

gaat verloren en daarmee ook de enige reden waarvoor bij vele jongeren de school nog aanvaardbaar is.

Deze evolutie wordt nog versterkt door de manier waarop het belang van 'zelfsturing van het leerproces' naar voor wordt geschoven. De overheid wil het individu volledig verantwoordelijk maken voor het afgelegde leertraject en de behaalde leerresultaten alsof het individu kan handelen los van maatschappelijk remmende of stimulerende invloeden.

De behoefte aan zelfsturende groei en het verlangen naar de ontplooiing van bekwaamheden vooronderstelt een sociaal milieu waarin het perspectief op dergelijke ontwikkeling reeds als quasi-evidentie aanwezig is. Dit is veelal het geval in de vierde wereld waar dan ook andere pedagogisch-emancipatorische strategieën noodzakelijk zijn. In veel van de zelfsturende concepten van het nieuwe leren is de externe sturing nog nooit zo groot geweest. Het zijn de beroepsprofielen, de daarvan afgeleide opleidingsprofielen en (basis)competenties die worden verwoord in leerplannen en curricula, die de leertrajecten van lerenden bepalen.

Ook levenslang en levensbreed leren wordt op een economische leest geschoeid. In de jaren zeventig werd permanente educatie nog als een hefboom voor maatschappelijke emancipatie gezien. Nu wordt het individu veroordeeld tot levenslang en levensbreed leren in functie van economische rendabiliteit.

1.2.5. *De mythe van de leerkracht-coach*

De leerkracht beweegt zich in een veranderend onderwijsveld. In het neoliberale verhaal wordt zijn rol omschreven als begeleider, coach van de individuele zelfgestuurde leertrajecten van de lerenden.

In het lerarenprofiel moet de vakinhoudelijke en maatschappelijke kennis het afleggen ten opzichte van de zogenaamde 'basiscompetenties'.

Ook de eindtermen en leerplannen steunen leerkrachten steeds minder in het afbakenen van wat

maatschappelijk relevante kennis, inzichten, vaardigheden attitudes zijn die leerlingen in het leerproces dienen te verwerven. Ook hier domineren praktisch bruikbare competenties.

De leraar wordt tot leermiddel gemaakt. Hij komt naast de andere leermiddelen te staan. Waar vroeger de druk van het handboek deze verschuiving versterkte, neemt nu ICT deze rol over. Daarmee verdwijnt het aandeel van leraren aan het emancipatieproces van lerenden.

De leraar als (kritische) drager van sociale en culturele waarden en als mediator in het doorgeven van deze waarden; de leraar als (kritische) partner in de dialoog met jongeren die leidt tot zingeving, dreigt verloren te gaan. Ook in de lerarenopleiding staat deze benadering onder druk.

Het effect is dat de leraar constant ter beschikking moet staan (vb het veelbesproken SMART-experiment). Een leraar heeft echter ook recht op een privé leven, tijd waarin hij niet bereikbaar, beschikbaar of aanspreekbaar dient te zijn, los van alle (nieuwe) communicatiemiddelen.

Ondanks de degradatie van de maatschappelijke opdracht van de leerkracht scheidt deze nieuwe invulling van het leraarschap vaak illusies. Door allerlei actieve werk- en spelvormen, door het benaderen van de leerlingen in een andere relatie en door het loslaten van het strikte leerplan, gaan leerkrachten geloven dat ze zelf veel meer de invulling van hun klassenpraktijk kunnen bepalen. Toch ontsnappen zij niet aan het dominant aanwezige competentie- en kwalificatiegerichte denken over onderwijs. Ze worden daarin vaak gestimuleerd door de begeleidingsdiensten. Een treffende illustratie vormen het aantal vakoverstijgende projecten voor het basisonderwijs en voor de eerste graad van het secundair onderwijs die jonge mensen (en dan vaak vooral meisjes) moeten warm maken voor technische beroepen. Zo ontwikkelde BASF Antwerpen voor de sector Chemie een pakket "Mooi en cool met chemie" voor jonge kinderen, die hun eerste stappen zetten in de wereld van het ondernemen en de productontwikkeling op basis van scheikundige processen.

Maak van uw school een chemisch fabriekje

Leerlingen van het vijfde en zesde leerjaar die haargel, badschuim en bruisballen maken? Met het project 'Mooi en Cool met Chemie' maken ze kennis met de chemische wereld. De leerlingen richten hun eigen chemisch bedrijfje op in de klas. Ze kopen ingrediënten, maken de producten en verkopen ze op de eerstvolgende opendeurdag van de school. Interesse? De leraren van het vijfde en zesde leerjaar kunnen eerst een gratis workshop volgen waar ze alle producten zelf al eens maken. Het lessenpakket 'De Chemiebende', met de vier speurneuzen Kwikske, Sulfien, Nikko en Kloortje, krijgen ze daarna toegestuurd.

Schooldirect Editie - 2007-9-5

Het project Ankie (ANders KIEn) had een dubbel doel: afstappen van de traditionele rolpatronen en als eerste keuze een TSO-optie of TSO-studierichting kiezen.

De gewonnen 'vrijheid' wordt zwaar gehypothekeerd door doorlichtingen en visitaties waarin vaak moeilijk te achterhalen en wisselende criteria worden gebruikt. Op het einde van de rit valt nog steeds het verdicht en blijft de chaotische werkdruk geïnstalleerd. Vraag is of deze nieuwe invulling moreel, om niet te zeggen deontologisch, te verantwoorden valt. Het verklaart ook ten dele de in het binnen- en buitenland vastgestelde overdreven behoudsgezinde reacties die terug willen naar louter directief en klassikaal onderwijs in een keurslijf van louter op kennis gebaseerde leerplannen (O-zon, 2007; BON, 2006). Door de invoering van de functiebeschrijvingen scheppen de inrichtende machten de illusie dat de leerkracht de mogelijkheid heeft een eigen invulling te geven aan zijn opdracht. Ook die illusie geeft een gevoel van vrijheid.

Aan het principe van die eigen invulling koppelt de overheid de zelfevaluatie. Deze vrijheid is echter

schijn omdat de leerkracht enkel en alleen kan kiezen uit vooraf vastgelegde taken. De zelfevaluatie stelt de leerkracht verantwoordelijkheid voor zijn eigen gekozen opdracht, legt de basis voor zijn eigen evaluatie en de daarmee samenhangende sanctionering. Door deze visie ontwijkt de leidinggevende de verantwoordelijkheid voor de beoordeling van de leerkracht en plaatst de volle verantwoordelijkheid bij de leraar zelf.

Welke (objectieve) beoordelingsmechanismen hierin een rol spelen is een andere vraag, want de invulling van de opdracht steunt op de inschatting van zowel de leidinggevende als de betrokkene.

1.2.6. De mythe van de autonome school en het beleidsvoerend vermogen

Vermarkting, privatisering en deregulering zijn kernbegrippen in het neoliberale verhaal om de efficiëntie en de effectiviteit te vergroten. In het onderwijs heeft vooral deregulering plaatsgevonden, onder andere in de vorm van een sterke decentralisatie. Recentelijk keurde de Vlaamse regering het voorontwerp van decreet over het flankerend onderwijsbeleid goed. Met dit decreet wil de overheid het lokaal onderwijsbeleid verbreden en verankeren. Steden en gemeenten krijgen meer ruimte om de scholen op hun grondgebied financieel en logistiek te ondersteunen, ook als ze niet tot het eigen net behoren.

Tot nu kon dat alleen op strikt omschreven domeinen: de zogenaamde "sociale" voordelen. Deze blijven behouden, als de gemeente ze toekent aan de scholen van het eigen net, moet ze dat tegelijk voor alle scholen doen. Maar daarnaast krijgen ze de vrijheid om ook "andere" voordelen toe te kennen aan scholen die niet tot het gemeentelijk net behoren (Vlaamse Overheid, 2007 04 04).

BEDRIJFSMODEL

- de **school** als leerinstituut
- de **jeugdige** gereduceerd tot de rol van individuele "leerling"
- het **leerproces** is vooral functioneel en pragmatisch klantgericht
- **prestaties** van leerlingen en leraren zijn "meritocratisch" individueel en meetbaar
- **leraren** zijn specialisten en professionelen
- **schoolhoofden** zijn "managers"
- vaak **grootschalige** en massale scholen gebaseerd op de principes van efficiëntie en effectiviteit

FAMILIEMODEL

- de **school** als educatieve gemeenschap
- de **jeugdige** als gehele, relationele persoon
- het relationele leven van de jeugdige is uitgangspunt voor **opvoedend leren**; ook gebaseerd op principes
- **prestaties** zijn ook relationeel en expressies van groeps- en teamwerk; leerlingen en leraren gedragen zich niet als geïndividualiseerde "kwantiteiten"
- **leraren** zijn ook opvoeders
- **schoolhoofden** zijn zowel formele als informele leiders en bezielers
- het psychisch en sociaal relatievermogen van de leerling als maat voor de **schaal** van de school

Kelchtermans, G. (red.). 'De stuurbaarheid van onderwijs'.

De autonomie en de responsabilisering van scholen(groepen/-gemeenschappen) en instellingen neemt toe. Daarmee is een quasimarkt gecreëerd. De onderlinge concurrentie wordt groter. De strijd om voldoende leerlingen in te schrijven wint aan belang. Zoals men ons wil laten geloven dat de kijkcijfers bepalend zijn om de kwaliteit van een TV-zender aan te tonen, zo wil men het aantal leerlingen die een school kan aantrekken en het niveau van de sociale positie van de ouders, tot kwaliteitsnorm verheffen. Deregulering en autonomie betekenen echter dat er een groter deel van de beleidsvoering naar het niveau van de scholen(groepen/-gemeenschappen) en instellingen verschuift.

De toegenomen autonomie van de scholen is voor de overheid in de eerste plaats een middel om het onderwijsbudget nog efficiënter en effectiever te beheren. Dat budget voor de openbare diensten en het openbaar onderwijs staat onder grote druk van besparingen. (zie ook 1.2.1. De mythe van de vrije markt).

De toegeschoven autonomie is een instrument om scholen met ontoereikende middelen steeds meer te laten presteren. Scholen(groepen/-gemeenschappen) en instellingen zullen in de toekomst meer en meer worden verplicht elders middelen te zoeken. Met minder middelen wordt hetzelfde of zelfs een hoger rendement afgedwongen. Meer en meer taken zoals het garanderen van de veiligheid en het onderhouden

van de infrastructuur moeten nu door de school opgenomen worden.

De druk om sponsoring en/of steun uit de bedrijfswereld te aanvaarden wordt groter en de afhankelijkheid van de private sector neemt toe.

Het terugschrijden van de overheid verhoogt dit beleidsvoerend vermogen. Dat het een waarborg zou zijn voor een betere kwaliteit is net de mythe. Het staat wel borg voor meer centrale, bureaucratische machtsuitoefening door het beleidsvoerend team. Het beleidsvoerend vermogen schept een bijkomende lokale regelgeving en installeert willekeur en subjectieve besluitvorming (vb. aanstellingen en benoemingen in het GO! en Hoger Onderwijs). Daarbij dwingt het verhogen van het beleidsvoerend vermogen tot het installeren van een groeiend middenkader dat een belangrijk deel, van de nu al schaarse middelen, naar zich toe trekt. Het veroorzaakt een toenemende bedrijfsgerichte benadering. Scholen zijn echter geen ondernemingen. Scholen streven pedagogische doelen na en geen commerciële doelen. Ze moeten ook anders georganiseerd en geleid worden. Er is in het onderwijs dan ook geen plaats voor een bedrijfsgericht management, human capital resources, ISO-normen, strategische beleidsplanning, kortom een bedrijfsgericht beleid en beheer. Een andere beleids optie waarmee de overheid de autonomie en de verantwoordelijkheid wil stimuleren is de opgelegde zelfevaluatie van scholen.

De koppeling van de zelfevaluatie aan de doorlichting leidt tot bedrog en zelfbedrog. In de evaluatie wordt alsmaar meer gekeken naar de virtuele school die wordt gecreëerd om de schone schijn hoog te houden.

1.2.7. *De mythe van de participatie*

De neoliberale invulling van de democratisering van het onderwijs wijzigt grondig de inspraakstructuren. Het participatiedecreet geeft aan de overheid de kans zich te onttrekken aan de maatschappelijke controle op onderwijs. De maatschappelijke sturing op schoolbesturen verschuift steeds meer naar lokaal niveau. Ouders, leerlingen en leidinggevenden uit de socio-economische omgeving van de school dienen de maatschappelijke controle te waarborgen. De leraren komen in dit plaatje nauwelijks aan bod. De participatiestructuren zijn in de eerste plaats bedoeld om tegemoet te komen aan de verzuchtingen en de directe eisen van de betrokken 'klant' (ouder, lerende, bedrijf), die vertrekken vanuit het eigenbelang. Deze egocentrische benadering van 'democratische controle' past in het meritocratische denken en in de liberale visie op de rol van de individuele burger in de actieve welvaartstaat. Het individuele belang van de 'klant', met name de ouder en de afnemer van gekwalificeerde leerlingen, krijgt voorrang op het algemeen maatschappelijk belang.

De formalistische en bureaucratische inspraakorganen die de huidige regelgeving voorziet werken ontregelend en verlamd.

De vertegenwoordigers in de inspraakorganen vormen echter geen afspiegeling van de sociale samenstelling van de maatschappij. Sociaal zwakkere ouders en leerlingen komen in dit participatieverhaal weinig of niet aan bod. (Detrez, 2006). De formalistische en bureaucratische invulling van inspraak en participatie in het participatiedecreet maakt een karikatuur van interne democratie op school.

De gewijzigde overheidscontrole en het principe van de vrije markt werkt het uitbouwen van een participatieve democratie tegen.

De scholen bouwen zelf betuttelende en allesomvattende controlesystemen uit, die het personeel overbelasten en verstikken. Het leidt, op lokaal vlak, al te gemakkelijk tot ruimte voor despotische schoolbesturen en machtsmisbruik van leidinggevenden. De gewijzigde vorm van overheidscontrole vergroot uiteindelijk de sturende greep van het beleid op het budgetbeheer en de onderwijsveranderingen. In de toekomst zal de uitbreiding van het autonome personeelsbeleid de controle op en de betutteling van het personeel nog doen toenemen.

Vandaag speelt het vrije marktprincipe binnen de scholen. Leerkrachten worden meer en meer concurrenten bij aanwerving, benoeming en bevordering. Participatie, teamgevoel, samenhang en solidariteit die een inrichtende macht van een schoolteam verlangt, staan haaks op zowel het centraal als het lokaal gevoerde beleid. De leerkrachten voelen dat er met hen een spel wordt gespeeld.

Welk schoolteam heeft de beste ondernemerskwaliteiten?

Barst uw school van de ondernemerstalenten? Stel zelf een team van vijf leerlingen secundair samen dat de eer van de school zal verdedigen op de 'Competitie rond ondernemerskwaliteiten voor schoolteams' van het project COOS. Misschien wint uw team wel de beker 'Schoolteam met de beste ondernemerskwaliteiten in Vlaanderen'. De competitiedag vindt plaats op maandag 18 februari 2008 in het Park Plaza Hotel in Antwerpen. Alle deelnemende teams mogen die dag een gratis bezoek brengen aan Aquatopia, het winnend team organiseert er een privéfuif. Dit event, georganiseerd door de Dienst voor Beroepsopleiding (DBO), kadert binnen de Ondernemersklasseweek 2008 en is volledig gratis.

Schooldirect 2008 01

1.3. DE EDUCATIEVE SECTOR EN HET ONDERWIJS POSITIONEREN IN EEN GLOBALISERENDE EN MONDIALISERENDE SAMENLEVING

Sinds de industriële revolutie heeft de educatieve sector steeds meer aan belang gewonnen. Na elke technologische revolutie stellen we een spontane en spectaculaire groei in het onderwijs vast. De vorming en socialisatie van jongeren werd steeds meer een opdracht van het instituut school.

Tegen het einde van de eerste helft van de 19de eeuw, na de ontwikkeling van de metaalnijverheid, de steenkoolproductie, de spoorwegen en andere industriële sectoren, was dat zo voor het lager onderwijs. De ontwikkeling van de elektriciteit, de ontploffingsmotor, de non-ferro industrie enz. leidde tot de uitbreiding van het beroeps- en technisch secundair onderwijs in het interbellum. Na de tweede wereldoorlog had de vlucht van de elektronica, de petrochemie, de kernenergie, de ruimtevaart en andere technologieën een boom tot gevolg in het hoger en universitair onderwijs.

Vandaag stellen we vast dat het leerplichtonderwijs een grotere verantwoordelijkheid krijgt in het voorkomen en bestrijden van allerhande maatschappelijke knelpunten, die niet behoren tot het domein van het onderwijs. Het concept van de brede school is hiervan een mooie illustratie. Het werkveld van het leerplichtonderwijs wordt verruimd met deze knelpunten zonder dat hiervoor voldoende middelen worden voorzien. Het toeschuiven van de verantwoordelijkheid aan onderwijs vormt voor het beleid een alibi om deze netelige knelpunten niet te moeten oplossen binnen het eigen werkveld (cultuur, verkeer, welzijns- en gezondheidszorg, werk). Het creëert de illusie dat er aan de maatschappelijke problemen daadwerkelijk wat gebeurt. Het benadrukken van het belang van onderwijs in het bestrijden van maatschappelijke problemen, wordt een middel om onderwijs voortdurend te bekritisieren en te culpabiliseren. Het dwingt de school tot vernieuwen om problemen op te lossen die - per definitie - niet alleen door het onderwijs op te lossen zijn. Daarenboven verplicht deze symptoombestrijding scholen tot extra inspanningen,

en veroorzaakt ze een overbevraging van het personeel dat zijn kerntaken moeilijker kan vervullen. In de eerste plaats blijft de vraag of onderwijs alleen de kracht heeft om de invloed van de verschillende maatschappelijke problemen op het functioneren van leerlingen in de klas aan te pakken. Onderwijs heeft daar de ondersteuning van andere departementen voor nodig. Investerings in verschillende departementen zijn noodzakelijk. Erg relevant is in dit verband de wijze waarop beleidsmakers internationaal vergelijkbaar onderzoek hanteren. Of de resultaten nu positief of negatief zijn, telkens worden ze gebruikt om hervormingen en vernieuwingen op te leggen. 'Vandaag kampioen in wiskunde, morgen in gelijke kansen', de titel van de beleidsnota 2005, is daarvan een treffende illustratie.

Dat onderwijs maatschappelijk belangrijk is, blijkt uit de aandacht die uitgaat naar scholingsgraad en opleidingsvorm als voorwaarde tot het bekleden van een bepaalde sociale positie.

We stelden reeds hoger (zie 1.2.2. De mythe van de gelijke kansen) dat dit mechanisme niet werkt en dat slechts een klein percentage jongeren hun scholingsgraad en opleidingsniveau kunnen verzilveren in een hogere sociale positie.

In de globaliserende en mondialiserende samenleving is de positie van het leerplichtonderwijs binnen het educatieve veld veranderd. Scholen zijn niet langer prioritaire plaatsen waar onderwijs wordt verstrekt. Deze ontwikkeling is sterker in het secundair onderwijs en het vervolgonderwijs dan in het basisonderwijs.

In de pleidooien voor een levenslang en levensbreed leren is het leerplichtonderwijs 'nog slechts' een onderdeel van de veel grotere educatieve sector. Deze sector bestaat uit een veelheid aan opleidingen en vormingen en wordt door een even zo grote verscheidenheid aan verstrekkers ingevuld. Er is vandaag een groeiend aanbod aan educatieve initiatieven buiten het traditionele schoolaanbod, privé-opleidingen, cursussen en vormingen. Enerzijds ontstaan nieuwe contexten waarin het formele leren

wordt aangeboden; anderzijds zijn er steeds meer contexten waarin informele leerprocessen plaatsgrijpen. Deze winnen aan belang. 'Elders Verworven Kwalificaties' (EVK) en 'Elders Verworven Competenties' (EVC) krijgen een formele erkenning om ze bij aanwervingen een gewicht te kunnen toekennen. Op dit ogenblik is er voor een tiental beroepsprofielen reeds de mogelijkheid voorzien om op basis van elders verworven competenties een ervaringsbewijs te behalen.

Op de 35ste Vrouwendag heeft minister van Onderwijs, Werk en Vorming Frank Vandenbroucke op 11 november de eerste 'ervaringsbewijzen' uitgereikt. Via het ervaringsbewijs kunnen mensen hun competenties, waar ook verworven, letterlijk verzilveren. Ook mensen die geen diploma hebben, kunnen op die manier hun beroepservaring valoriseren. De eerste ervaringsbewijzen gingen naar twee callcenter operatoren. Het zijn Anne-Marie Anthonissen (40) uit Heist-op-den-Berg en Fabian Corbeel (34) uit Berchem.

Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming. 2006 11 11.

Het beeld dat gebruikers en buitenstaanders over het (leerplicht)onderwijs hebben en de betekenis die zij aan het belang van (leerplicht)onderwijs geven, wordt sterk gekleurd door het neoliberale gedachtegoed. De utilitaire en meritocratische benadering van onderwijs is dominant aanwezig. De noodzaak om het (leerplicht)onderwijs te herdefiniëren en te herwaarderen tot een emancipatorisch en democratisch onderwijs, dringt zich vandaag meer dan ooit op.

2. EEN SOCIALISTISCH ONDERWIJSCONCEPT ALS ALTERNATIEF

In de socialistische ideologie heeft een paradigmaverschuiving plaatsgevonden. Het concept van de sociale welvaartstaat, waarin de zwakkeren worden beschermd, is vervangen door dat van de actieve welvaartstaat (zoals reeds werd besproken in het kader van de neoliberale mondialisering en globalisering). De actieve welvaartstaat betekent de afbouw van sociale democratie en de ontmanteling van de sociale zekerheid. Aan de hand van zeven

belangrijke mythen toonden we aan hoe het onderwijs de neoliberale actieve welvaartstaat dient te onderbouwen.

Het hierna beschreven socialistisch onderwijsconcept is een breed algemeen referentiekader. Daarin worden principiële standpunten geformuleerd. Het zijn de fundamentele uitgangspunten en waarden voor waarachtig socialistisch onderwijs,

2.1. SOCIALISTISCH ONDERWIJS IN EEN SOCIALISTISCHE MAATSCHAPPIJ

Volwaardig openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs kan enkel bestaan in een socialistische maatschappij
Een samenleving zonder uitbuiting, onderdrukking en achterstelling waarin het economisch bestel in functie staat van het algemeen belang en niet in functie van het winstbejag.

Een maatschappij waar iedereen menswaardig kan leven ongeacht zijn arbeid, maar waar ook elk individu het beste van zichzelf kan geven voor de groei van de gemeenschappelijke sociale welvaart, waar iedereen, ongeacht zijn herkomst, taal, geslacht of geaardheid gelijkwaardig is en daadwerkelijk bij het beheren van de samenleving wordt betrokken.

Een samenleving die zuinig omspringt met natuurlijke rijkdommen en die kwalitatieve productienormen hanteert, die vervuiling bestrijdt, voorkomt en de volgende generaties een evenwichtig leefmilieu garandeert.

Een samenleving waarin vrije meningsuiting en vrijheid van democratische organisatie niet worden bedreigd. Een maatschappij waarin alle democratische vrijheden met inbegrip van het stakingsrecht, onverkort worden geëerbiedigd. Waar elke machtsuitoefening onder democratische controle staat. Waarin iedereen zich cultureel kan ontplooiën binnen een door diversiteit gekleurde interculturele samenleving in de meest brede betekenis van het woord.

Een maatschappij waar solidariteit, verantwoordelijkheid en rechtvaardigheid centraal staan en conflicten niet met geweld worden uitgevochten.

2.2. VOOR EEN OPENBAAR, DEMOCRATISCH EN EMANCIPATORISCH ONDERWIJS

Het socialistisch onderwijsconcept van de ACOD-Onderwijs steunt op de principes van een emancipatorisch gerichte permanente vorming. Het bestrijkt het totale educatieve systeem (onderwijs, opleiding en vorming) voor kinderen, jongeren en volwassenen.

Onderwijs dient openbaar, democratisch en emancipatorisch te zijn.

2.2.1. Openbaar

Onderwijs is een kerntaak voor de overheid. Het is de maatschappelijke plicht van de overheid de volledige verantwoordelijkheid te dragen in het

sociaal arrangement met betrekking tot het onderwijs. Openbaar onderwijs wil zeggen dat de overheid verantwoordelijk is voor:

- › het verschaffen van onderwijs
- › het financieren van onderwijs
- › het reguleren van onderwijs

Het verschaffen van onderwijs

De overheid kan zelf scholen oprichten en beheren. Andere initiatieven kunnen een functionele openbare dienstverlening aanbieden. De overheid hanteert hierbij sluitende deugdelijkheidscriteria, vastgelegd in een duidelijke regelgeving (zie ook het reguleren van onderwijs). Deze deugdelijkheidscriteria zijn:

- › het respecteren van het neutraliteitsprincipe en actief pluralisme,
- › het streven naar gelijke onderwijskansen in een multiculturele leeromgeving,
- › het aanwerven van deskundig (kwalitatieve opleiding en bijscholing), rechtvaardig (gelijkwaardige behandeling) en luisterbereid personeel (leerlingenbegeleiding),
- › het waarborgen van maximale ontwikkelingskansen voor alle leerlingen,
- › het waarderen van de vrijheden en waarden van alle leerlingen,
- › het openstellen van de school voor alle leerlingen zonder onderscheid van herkomst, taal, geslacht, levensbeschouwing of geaardheid,
- › de aanvaarding van de door de overheid opgelegde minimumdoelen en de controle hierop,
- › de aanvaarding van de door de overheid opgelegde structuur,
- › de aanvaarding van de door de overheid opgelegde beheers- en bestuursstructuren (waaronder een gelijke verantwoordingsplicht van alle gebruikte, inclusief de eigen verworven, middelen),
- › het werken aan een actief didactisch en methodisch pluralisme,
- › het respecteren van de centraal vastgelegde rechtspositie van het personeel.

Wanneer de privaatrechterlijke onderwijssector tegemoetkomt aan de deugdelijkheidscriteria, krijgt deze onderwijssector zoals de openbare sector een aangepaste financiering. Vermits de privaatrechterlijke sector, in tegenstelling tot de openbare sector, eigendom en inkomsten verwerft, is een volledig gelijke financiering uitgesloten.

Het financieren van onderwijs

De overheid moet scholen een volledige financiële onafhankelijkheid garanderen. In de eerste plaats t.o.v. het bedrijfsleven.

Een door de overheid gefinancierd onderwijs betekent ook gratis onderwijs voor lerenden.

Het reguleren van onderwijs

De overheid is de regulator voor uiteenlopende aspecten van onderwijs. De overheid regelt:

a) wat er moet worden onderwezen

De overheid moet de kwalificatiefunctie van onderwijs controleren. De ontwikkeling van de productiekrachten in de economische sector dwingt het onderwijs mensen te laten afstuderen met overeenkomstige kwalificaties op de arbeidsmarkt. Er mag niet op een blinde manier voldaan worden aan de kwalificatie-eisen van de arbeidsmarkt. De overheid moet hierbij de grenzen trekken. Het aanbieden van algemeen vormende kennisinhouden, vaardigheden en attitudes behoort tot de opdracht van het onderwijs. Daartoe behoren ook technische vaardigheden. Het aanbieden van kennisinhouden en beroepsvaardigheden die louter en alleen noodzakelijk zijn voor het beroep behoren tot de opdracht van de economische sector. Ook moet de overheid de socialisatie- en legitimatiefunctie controleren. Onderwijs heeft de opdracht jongeren te confronteren, zich te identificeren en zich te situeren ten aanzien van de maatschappelijke verhoudingen en diverse culturen. In een snel evoluerende interculturele samenleving is een school, die haar socialisatiefunctie enkel ziet als het doorgeven van de heersende waarden en normen, verouderd. Zij moet op basis van de meest recente inzichten uit de natuur- en humane

wetenschappen de leerlingen begeleiden om zich in de wereld van waarden en normen te leren oriënteren en zo uiteindelijk te komen tot zelfstandige keuzen. De overheid dient een verscheidenheid aan coherente kaders en concepten te waarborgen. Vanuit de confrontatie met samenhangende gehelen van kennis en inzichten kunnen mensen het bestaan en ontstaan van maatschappelijke verhoudingen op een kritische manier begrijpen en kiezen hoe deze dienen te veranderen. De overheid legt dan ook de minimumdoelen vast en controleert of de inspanningen werden geleverd om deze minimumdoelen te bereiken. Openbaar onderwijs garandeert pluralistisch onderwijs. Het respect voor de waarden van de diverse levensbeschouwingen binnen de school en de scholengemeenschap is opgenomen in het pedagogisch project, met uitsluiting van die strekkingen die de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens negeren of antidemocratisch zijn. Dit betekent dat in een veralgemeend pluralistisch onderwijs cultuur en wereldbeschouwing een inhoudelijke component is die aan alle leerlingen wordt aangeboden. Het aanbod van levensbeschouwelijke vakken verbonden aan een erkende religie of niet-confessionele zedenleer wordt dan overbodig. Het moet evenwel duidelijk zijn dat deze oplossing enkel kan worden overwogen op het ogenblik dat in alle scholen afstand is genomen van een eenzijdig, op één levensbeschouwing gesteund onderwijs en van het eenzijdig onderwijzen van één levensbeschouwelijk vak.

b) hoe onderwijs tot stand komt

Hiervoor is een controle op de selectie- en allocatiefunctie noodzakelijk. In het onderwijs heeft een selectieproces plaats en worden jonge mensen naar bepaalde maatschappelijke posities geleid. Leerlingen met ouders zonder of met lage onderwijsgetuigschriften hebben minder kansen om zelf hogere getuigschriften te halen en tot het hogeschool- of universitair onderwijs door te dringen. Deze selectie en allocatie hangen nauw samen met de competentie-eisen in het onderwijs en de daaraan gekoppelde kwalificatie-eisen van het bedrijfsleven, maar het zijn niet de enige factoren. De taal en de vaardigheden uit de burgerlijke

maatschappij, die dominant aanwezig zijn in het onderwijs, maken evenzeer dat sociaal zwakkere kinderen uitvallen. Ook de maatschappelijke status die aan bepaalde beroepen en opleidingsvormen wordt gegeven, zet het onderwijs onder druk en werkt de selectie in de hand. Een overheid heeft de verantwoordelijkheid om weerwerk te bieden aan dit selectie- en allocatieproces. Daarom draagt de overheid de verantwoordelijkheid voor de structuur van het onderwijs en legt het de krijtlijnen voor het beheer en bestuur, waaronder de rechtspositie en -regeling van het personeel, centraal vast. Openbaar onderwijs mag, op basis van de ervaringen uit het verleden, echter niet worden gezien als synoniem voor een strak centralistisch en bureaucratisch geregeld onderwijs.

Openbaar onderwijs waarborgt vanuit zijn pluralistische opstelling de pedagogische vrijheid. Leerkrachtenteams hebben binnen de school de vrijheid en de verantwoordelijkheid om op eigen wijze invulling te geven aan hun didactische en pedagogische praktijk. Dit impliceert dus ook een actief methodisch pluralisme. Naast elkaar kunnen er dus scholen met gelijke minimumdoelen en verschillende pedagogische systemen bestaan.

c) welk onderwijs er voor wie is

Het recht op onderwijs overstijgt het louter individueel recht op onderwijs. Het recht op onderwijs staat voor het recht op onderwijs als openbare dienstverlening. Het gaat in essentie over het gelijke recht op leren, op het verwerven van kennis en vaardigheden, op profijt van het onderwijs (Ides Nicaise, J. Vrancken ea., Armoede en sociale uitsluiting, Jaarboek 2001). Het impliceert de plicht van de overheid tot het verschaffen van onderwijs. Het is aan de overheid om iedereen het onderwijs te laten doorlopen, de leerplicht te bewaken en iedereen hoger onderwijs aan te bieden om zijn mogelijkheden maximaal te ontplooien. Daarenboven dient de overheid bij te dragen in het socialisatieproces en gelijke onderwijskansen te scheppen voor iedereen. Om deze redenen is het wenselijker te spreken van schoolplicht in plaats van leerplicht. Een openbaar onderwijs impliceert ook een beleid dat andere, niet-educatieve sectoren voor hun educatieve verantwoordelijkheid plaatst, op de

eerste plaats de culturele, recreatieve en sportsectoren.

2.2.2. Democratisch

Het onderwijs dient voor iedereen toegankelijk te zijn, ongeacht sociaal-economische situatie, filosofische overtuiging, ongeacht verschillen in cultuur, ras, geslacht of seksuele geaardheid. Scholen dienen in hun sociale samenstelling de maatschappij te weerspiegelen in al haar diversiteit en heterogeniteit. De school heeft tot taak, naar best vermogen, bij te dragen tot het wegwerken van de initieel vastgelegde kansongelijkheid tussen kinderen van verschillende sociale origine. Iedereen heeft het recht op gelijke kansen inzake vorming en persoonlijkheidsontwikkeling. Om dit te faciliteren dient de overheid krachtige onderzoekprogramma's (OBPWO's) op te zetten.

Waar gelijke kansen reeds bij de start niet voorradig zijn, dient elke vorm van achterstelling te worden bestreden. Derhalve moeten alle oriënterings- en vormingsmiddelen worden gebruikt, die de emancipatie van de lerende ten goede komt. Het recht op vorming mag noch door sociale, culturele en/of financiële belemmeringen, noch door de aard, de organisatie en de structuur van het onderwijssysteem zelf worden beperkt.

Intern dienen leerkrachten de besluitvorming mee in handen te hebben. Leerlingen en ouders kunnen daarin een adviserende en beperkt beslissende stem hebben. Er is voor de betrokkenen tijd en ruimte nodig om actief te kunnen participeren.

Directe democratie stelt grenzen aan de schoolgrootte. De complexiteit van te grote organisaties tast de kwaliteit van de besluitvorming aan. De groeiende afstand tussen de beleidsmensen en de basis maakt dat beleidsmensen onvoldoende kennis verwerven over wat leeft aan de basis en als dusdanig niet meer over de noodzakelijke deskundigheid beschikken om rechtschapen beslissingen te nemen. Te complexe organisaties maken het voor mensen aan de basis onmogelijk om op een effectieve en zinvolle manier te participeren in besluitvormingsprocessen. Het ontbreekt hen aan

mogelijkheden om relevante informatie te verwerken en te beoordelen in functie van de besluitvorming.

2.2.3. Emancipatorisch

Opvoeding, onderwijs en cultuurbeleid moeten bijdragen tot de vorming van vrije mensen die hun verantwoordelijkheid durven opnemen, die doordrongen zijn van de sociale realiteit en actief deelnemen aan de omvorming van de maatschappij. We zijn er ons van bewust dat de school alleen de maatschappij niet kan veranderen, maar toch zal de maatschappij niet veranderen als de school hier niet toe bijdraagt. Het streven naar een zo groot mogelijke maatschappelijke emancipatie vraagt naar een onderwijsbeleid waarin gelijke uitkomsten centraal staan. Dit is een onderwijsbeleid gericht op het (eind)resultaat, het gemiddelde profijt dat lerenden met verschillende sociale kenmerken uit het onderwijs halen. Gelijke uitkomsten wil de sociale ongelijkheid aan de eindmeet van het onderwijs (zoveel mogelijk) uitroeien, zonder te vervallen in een blind systeem van gelijke beloning. Evenmin wordt hiermee een nivellering naar beneden bedoeld. Remediëren en positieve discriminatie (een ongelijke behandeling en extra-investeringen in jongeren uit lagere milieus) zijn hiermee onlosmakelijk verbonden. Gelijke uitkomsten veronderstellen in de eerste plaats het remediëren van de sociale ongelijkheid aan de start van het onderwijsproces en vervolgens een regelmatig bijsturen tijdens het onderwijsproces.

Onder emancipatie (of bevrijding) verstaan we het proces waarbij personen zich individueel en/of collectief bevrijden uit een situatie van uitbuiting (sociaal-economisch) en/of onderdrukking (politiek-juridisch) en/of achterstelling (sociaal-cultureel) en daardoor de mogelijkheid verwerven om zelfstandig vorm te geven aan hun leven, dit wil zeggen tot het vergroten van hun autonomie, door het ontwikkelen van mondigheid en weerbaarheid.

Deze omschrijving houdt in dat in het sociale ontvoogdingsproces alle individueel en maatschappelijk belemmerende factoren op het totale functioneren van een persoon of personen, moeten worden in rekening gebracht. Bovendien ligt

in deze omschrijving de solidariteit met andere onderdrukte personen en groepen besloten.

Naar onderwijs toe vertaald, betekent dit dat de jonge mens systematisch moet leren:

- › zelfstandig te opereren op cognitief, affectief-dynamisch en psychomotorisch gebied
- › de samenhang tussen deze gebieden in de eigen persoon te zien
- › zelf zijn grenzen en mogelijkheden te onderzoeken
- › tegenstellingen en conflicten toe te laten, te onderkennen en te hanteren
- › alternatieven af te wegen en daartussen te kiezen
- › deel te nemen aan besluitvormingsprocessen
- › met anderen samen te leven en te werken
- › een eigen waarden- en normensysteem uit te bouwen en daarnaar te handelen
- › het recht op autonomie en authenticiteit van anderen te respecteren en daarnaar te handelen
- › het bovenstaande te verdedigen ten opzichte van elke vorm van autoritarisme.

2.2.4. Onderwijs

De basis voor een gedegen permanente vorming wordt in het funderend onderwijs gelegd. Het blijkt immers dat in het volwassenenonderwijs niet de doelgroep van laaggeschoolden wordt bereikt, maar wél de relatief hooggeschoolden, die reeds uitvoerig hebben kunnen gebruik maken van de onderwijsvoorzieningen in het secundair onderwijs.

Het onderwijs moet comprehensief zijn en een zo groot mogelijke kans bieden aan de persoonlijke ontwikkeling van iedere jongere. Rekening houden met de mogelijkheden en interesse van de jongere, mag geen alibi worden om jongeren al vroeg naar bepaalde beroepsrichtingen te oriënteren met alle segregerende gevolgen. Vandaar dat voorrang wordt gegeven aan de openbare pluralistische school die iedereen een funderende opleiding (een brede basisvorming en polyvalente opleiding) aanbiedt.

De leerplicht zoals ze op dit moment in de regelgeving voorzien is volstaat niet. Een schoolplicht voor het funderend onderwijs kan dit tekort opvangen. Niemand mag worden onttrokken aan de socialiserende meerwaarde van de school die bijdraagt aan de kansengelijkheid.

Idealiter biedt: schoolplichtonderwijs:

- › een voltijdse algemene brede basisvorming tot minimum 16 jaar aan,
- › een voltijdse beroeps- of studiegerichte vorming van 16 tot minimum 18 jaar.

Niet schoolplichtonderwijs omvat:

- › in het volwassenenonderwijs o.a. beroepsvervolmaking, beroepsopleiding, taalcurricula en diplomagerichte opleidingen,
- › in het deeltijds kunstonderwijs o.a. kunstopleidingen en opleidingen met het oog op culturele ontwikkeling.

Na 18 jaar is de bedrijfswereld verantwoordelijk, ook financieel, voor de beroepsopleiding die is afgestemd op de specifieke eisen van de arbeidsmarkt

Een voltijdse algemene brede basisvorming tot minimum 16 jaar staat garant voor een minimum aan samenhangende gehelen van kennis, inzichten en vaardigheden die voor iedere (jonge) mens noodzakelijk wordt geacht om zinvol deel te nemen aan de (toekomstige) samenleving.

Over het begrip basisvorming bestaan vele misvattingen. Het betekent niet dat alle leerlingen tot hun 16 jaar of ouder een identiek pakket aan einddoelen en lesinhouden voorgeschoteld krijgen. Het betekent niet dat er geen rekening met de belangstelling en de mogelijkheden van de leerlingen rekening gehouden wordt.

Een brede algemene basisvorming betekent:

- › dat alle leerlingen, ongeacht hun interesses, bekwaamheden en aspiraties, gemengd blijven zitten in dezelfde school en binnen eenzelfde klassengroep

- een gemeenschappelijk vorming voor alle leerlingen bestaat steeds uit volgende componenten: taal (met inbegrip van cultuur), wiskunde-wetenschappen (met inbegrip van onderzoek), technisch-technologische (met inbegrip van praktijk), muzische (met inbegrip van muziek en beeld), fysiek-motorische (met inbegrip van spel en sport)
- een minimumpakket aan gemeenschappelijke vorming voor alle leerlingen met de mogelijkheid tot uitbreiding op basis van interesses, bekwaamheden en aspiraties door middel van differentiatie
- het tonen van respect voor de traditionele kennisinhouden, die worden aangeleerd als algemene samenhangende kennisgehelen, denkmethodes, vaardigheden en attitudes
- dat het onderwijs voldoende maatschappelijk en sociaal is door het organiseren van bezoeken aan en activiteiten in bedrijven, diensten en organisaties. Bedoeling is de wereld te leren kennen en ervaren om te leren kiezen, met bijzondere aandacht voor het doorbreken van de traditionele genderrollen
- dat leren opgevat wordt als een sociaal leerproces. Het dient gelegenheid te bieden om ervaringen te verwerken, nieuwe inzichten en creatieve gedragsmogelijkheden te ontwikkelen en die in solidaire actie met anderen toe te passen.

De Scandinavische landen en Finland tonen het succes aan van het werken met een gelijkaardige gemeenschappelijke basisvorming. Het is een kwestie van te willen, van de aangepaste structuren op te

2.3. CRITERIA VOOR KWALITEITSVOL ONDERWIJS

In het algemeen gesteld mag de toetssteen voor kwaliteitsonderwijs geen eenzijdig sociaal-economisch criterium zijn. De mate waarin het onderwijs via bewuste en kritische maatschappelijke vorming bijdraagt aan gewenste democratiserings- en emancipatieprocessen bepaalt de kwaliteit. Niet utilitair-adaptieve aanspraken, maar brede emancipatorische doeleinden moeten worden nagestreefd. Zeker in een sociaal arme maatschappelijke context kan onderwijskwaliteit

zetten en de noodzakelijke middelen uit te trekken en te werken aan een pedagogische cultuur die een draagvlak vormt voor deze gemeenschappelijke basisvorming. Het zal op een geleidelijke manier moeten worden ingevoerd. Ondersteuning en begeleiding van leerkrachten in het huidige basis- en secundair onderwijs zullen daarbij noodzakelijk zijn.

Een voltijdse beroeps- of studiegerichte vorming van 16 tot minimum 18 jaar.

Deze volgt op de gemeenschappelijke basisvorming. Naast een component algemene vorming die aanwezig blijft, worden beroepsinitierende activiteiten aangeboden.

Louter beroepsgerichte opleidingen maken dus geen deel uit van het leer(school)- plichtonderwijs tot minimum 18 jaar.

Het recht op vorming mag niet worden beperkt tot de leerplichtige leeftijd. We willen hier met nadruk het principe van de permanente vorming onderstrepen. Geen permanente vorming echter waarin, zoals in de dominante technocratische rationaliteit, het accent ligt op de aanpassing aan de economische behoeften. Een emancipatorisch gerichte permanente vorming staat voorop. Deze biedt aan het individu de mogelijkheid om via onderwijs, vorming en opleiding zijn persoonlijkheid permanent te verrijken, zijn beroepsvorming te vervolmaken, zijn competenties en kwalificaties te veranderen en - vooral- om bewust bij te dragen tot de opbouw van een maatschappij zonder uitbuiting, onderdrukking en achterstelling.

alleen begrepen worden in termen van globaal maatschappelijk rendement naar alle lagen van de bevolking toe. Concreet betekent dit dat kwalitatief hoogwaardig onderwijs alleen kan aanwezig zijn in een zorgzame, democratische en maatschappijgerichte school.

2.3.1 Een zorgzame school

Een zorgzame school is een school waar kwaliteit van onderwijs wordt 'gemeten' in termen van processen om bepaalde leer- en vormingsdoelen te bereiken. In een zorgzame school slaagt het onderwijs erin een leeromgeving te creëren waar leerlingen en leerkrachten zich veilig en geborgen voelen. Waar leerkrachten en leerlingen gemotiveerd zijn om de aangeboden uitdagingen tot leren aan te pakken. De vraag is dus of het proces beantwoordt aan de behoeften van de leerling en de leerkracht, of het proces doelmatig is in alle, in dat vormingsproces te onderscheiden, opzichten. Onderwijskwaliteit kan dus afgemeten worden aan de ruimte die de leerling en de leerkracht krijgen om zich in de school ook als individu veelzijdig te ontwikkelen.

2.3.2 Een democratische school

De school moet een voorbeeld en oefenplaats zijn voor zinvol samenleven. Op die manier wordt de school een vormingsinstituut 'an sich', waarin diverse groepen vanuit verschillende horizonten actief betrokken zijn en veel van elkaar kunnen leren. Principes van interne democratisering moeten het leven op school kenmerken zodat ieder leert zich te gedragen als verantwoordelijk mens, die de belangen van het geheel kan zien en daarin de eigen belangen kan relativeren. Solidariteit en de ethiek van verbondenheid moeten in de organisatie van het schoolleven tot uiting kunnen komen. De school wordt dan een instelling, met zijn eigen specifieke instituties, waarin zich allerlei aspecten afspelen van wat 'sociaal leren' zou kunnen worden genoemd.

2.3.3 Een maatschappijgerichte school

Het leerproces moet in een directe relatie staan tot de maatschappelijke werkelijkheid. Extra-murosactiviteiten, stages en vormen van alternerend leren kunnen de leerling en de leerkracht in contact brengen met de verwevenheid van mensen en beroepen in de industriële samenleving. De inhoud die op school worden aangeleerd zijn dermate belangrijk voor de persoonlijke ontplooiing van de leerlingen en ook voor de evolutie van de

samenleving, dat een bestendige kritische bevraging noodzakelijk is. Een maatschappijgerichte school bevordert het ingroeien in de cultuur als product van menselijke ervaring, kennis en inzicht.

3. STANDPUNTEN TEN AANZIEN VAN DOMINANTE TRENDS IN HET ONDERWIJSLANDSCHAP

De standpunten ten aanzien van dominante trends zijn geen onmiddellijke eisen. Ze vormen een toetssteen waarmee actuele tendensen en beleidsmaatregelen op hun waarde worden geschat. Ze laten toe uit te maken of het gevoerde beleid en nieuwe beleidsconcepten en/of -voorstellen al dan niet bijdragen tot de uitbouw van een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs of het onderwijs de tegenovergestelde richting uitsturen.

3.1. Het onderwijs 'vermarkt' en een éézijdige instrumentele economische benadering overheerst.

Marktmechanismen worden in onderwijs ingevoerd. Alle aspecten van onderwijs (inhoud, organisatie en bestuur) worden gecommmercialiseerd. Kiezen voor het marktprincipe als reguleringsvorm is echter het resultaat van een politieke keuze die wordt bepaald door de politieke krachtsverhoudingen binnen een bepaald tijdsgewricht. Onderwijs wordt een quasimarkt met concurrentie en segregatie tot gevolg.

Tegen de voortschrijdende vermarkting en de éézijdige instrumentele economische benadering van onderwijs verdedigen wij:

- **het buiten de educatieve sector houden van zowel lokale als internationale marktmechanismen**

De educatieve sector dient, zoals de gehele openbare sector, volledig buiten het mechanisme van de vrije markt worden gehouden. Ook een quasimarktsituatie is onaanvaardbaar. Daarom kan de educatieve sector niet het voorwerp zijn van internationale handelsovereenkomsten.

Scholen worden gevrijwaard van nefaste managementprincipes uit de bedrijfswereld die haaks staan op pedagogisch-didactisch handelen in de school.

Ook de begeleiding, de nascholing en de externe evaluatie van educatieve instellingen dienen buiten de 'markt' te worden gehouden.

- **het behoud van een kwaliteitsvol onderwijs met ruimte voor niet meetbare, pedagogische activiteiten**

In het pedagogisch-didactisch handelen is de relatie tussen de leerkracht en de leerling essentieel. De overgrote meerderheid van de afgestudeerden

wijten de voorliefde voor een vak aan de leerkracht die het onderwees.

Deze relatie komt slechts tot stand indien er voldoende ruimte is voor niet meetbare pedagogische activiteiten. De leerling verwacht van de leerkracht naast deskundigheid, ook rechtvaardigheid en luisterbereidheid. In het kwaliteitsdenken primeert deze pedagogische relatie op het belang van de effectiviteit van didactische instrumenten.

- **een kwaliteitsvol emancipatorisch onderwijs**

Kwaliteitsvol emancipatorisch onderwijs reikt lerenden samenhangende concepten en referentiekaders aan die toelaten de wereld te begrijpen, belangen en belangenconflicten te onderkennen en het mogelijk maken te kiezen voor een maatschappelijk engagement.

Emancipatorisch onderwijs is gericht op het ontwikkelen van kennis, inzichten en (communicatieve) vaardigheden die toelaten greep te krijgen op beleefde probleemsituaties. Kwaliteitsvol emancipatorisch onderwijs ontwikkelt houdingen die

in coöperatieve contexten toelaten op een geweldloze manier met conflicten om te gaan.

- **een kwaliteitscontrole gericht op de pedagogisch-didactische activiteit met de lerenden**

De overheid bewaakt het onderwijs op zijn kwaliteit zonder afbreuk te doen aan de pedagogische autonomie van scholen. De controle dient zich te beperken tot een controle op de inspanningsverplichting om (een minimaal) pakket doelen te verwezenlijken. Centrale proeven en/of classificaties (ranking van scholen) zijn uitgesloten, ondanks de aanhoudende druk van allerhande internationale instanties die geen democratische legitimatie bezitten.

Zelfevaluatie kan niet worden opgelegd en gekoppeld aan evaluatie.

Pedagogische begeleiding en nascholing dienen scholen te ondersteunen in hun opdracht om de gestelde doeleinden te realiseren.

- **een beleid van onderwijsvernieuwing met respect voor de maatschappelijk geëngageerde inbreng vanuit de basis**

Experimenteeruimte zit vervat in de pedagogische autonomie van scholen. Initiatieven tot onderwijsvernieuwing moeten inspelen op de uitwisseling van ervaringen van leerkrachten. Innovaties tonen respect voor legitieme

pedagogische argumenten van leerkrachten. De inspraak en de participatie van leerkrachten in het (pedagogisch) beleid van de school en dus ook in het opzetten van innovaties dienen structureel te worden verankerd, met andere woorden binnen de school worden ruimte, tijd en democratische procedures voorzien om te innoveren.

Zoals in het werk van de leerkracht voor de klas geldt ook hier dat goed werk leveren niet enkel betekent dat criteria moeten worden behaald.

Indien de overheid wenst dat een leerkracht ook nog onderzoeker is, dan moet dit deel uitmaken van de lerarenopdracht.

- **een brede opleiding op academisch niveau en nascholing van leerkrachten**

Een brede lerarenopleiding is noodzakelijk. In deze opleiding komen de theoretische en de praktijkcomponent op evenwichtige wijze aan bod. Permanente vorming en bijscholing maken deel uit van de pedagogisch-didactische lerarenopdracht. De nascholing is afgestemd op het door het team gedragen schoolwerkplan. Tijdens de nascholing behoudt de leerkracht zijn loon en zijn statutaire rechten.

3.2. Langzaam neemt de netvervaging toe en verglijdt het onderwijs naar één gelijk gefinancierd privaat onderwijsnet.

De verschillen tussen de netten vervagen. Door middel van de grotere autonomie van de scholen (groepen/- gemeenschappen) en instellingen, en de gelijke financiering van de netten, ontstaat er één groot onderwijsnet. De openbaarheid van de openbare school gaat verloren en het private karakter van de onderwijsinstellingen neemt toe.

Tegen de netvervaging, de gelijke financiering van de netten, de verzelfstandiging van de scholen en de langzame verglijding naar één privaat onderwijsnet verdedigen wij:

- **een (openbaar) onderwijs als openbare dienstverlening**

Openbaar onderwijs is onderwijs dat door de overheid wordt verschaft, gefinancierd, gereguleerd en gecontroleerd. Wie van dit recht geen gebruik

wenst te maken en eigen initiatieven wenst te ontwikkelen, heeft geen recht op financiering. Alle bestaande initiatieven met een openbare dienstverlening kunnen worden gefinancierd op voorwaarde dat dit onderwijs aan de deugdelijkheidscriteria voldoet en afstand doet van zijn privaatrechterlijk karakter. Het bestuur van de school wordt dan overgedragen aan de openbare sector.

- **de koppeling van het onderwijsbudget aan het BBP**

Het onderwijsbudget dient minimaal 7 % van het bruto binnenlands product (BBP) te bedragen. Het onderwijsbudget dient dan ook aan het BBP gekoppeld te blijven, met andere woorden het onderwijsbudget moet welvaartsvast zijn. Dit is noodzakelijk voor een grotere en betere omkadering, degelijke gebouwen, modern materiaal en goed opgeleide leerkrachten. Er zijn dus bijkomende middelen nodig.

- **overheidsfinanciering van werkingsmiddelen, gebouwen en wedden**

De overheid financiert het onderwijs zonder inmenging vanuit de privésector, inbegrepen

gedeeltelijke of volledige outsourcing van school- of instellingsgebonden activiteiten. Hiermee wordt de onafhankelijkheid ten opzichte van de bedrijfswereld verzekerd.

Deze financiering geldt ook voor administratief personeel, onderhoudspersoneel, de (gemeenschaps)inspectie, de pedagogische begeleiding en de nascholingsorganisaties. De democratisering van het onderwijs is, naast materiële zaken, ook een zaak van pedagogiek, structuren, doelstellingen en leerplannen. Zonder herfinanciering is op deze gebieden geen vooruitgang mogelijk. Aanmoediging door de overheid onder de vorm van financiële (incentives) of organisatorische voordelen moet ook pedagogisch verantwoord zijn.

Transparantie van alle financiële middelen, inclusief de zelf verworven middelen, moet afdwingbaar worden om het controlerecht van de representatieve vakorganisaties te waarborgen.

Gebouwen van een niet-openbare school kunnen niet gefinancierd worden aangezien deze gebouwen in tegenstelling tot openbare gebouwen deel uitmaken van het privé patrimonium van de niet-openbare school.

3.3. De ongelijke onderwijskansen worden met schijnmaatregelen bestreden.

De maatschappij schuift de schuld voor de sociale (kansen)ongelijkheid in de schoenen van de school en verplicht daarmee ook de school om oplossingen aan te reiken voor allerlei maatschappelijke problemen.

Door de wijze waarop de mensen in hun levensonderhoud voorzien, ontstaan in de loop der tijden bepaalde productie- en eigendomsverhoudingen en daarmee eveneens sociale ongelijkheden.

Het productieproces verloopt binnen bepaalde sociale productieverhoudingen en genereert hierdoor sociale ongelijkheden. Dit betekent dat de sociale ongelijkheid een maatschappelijk gegeven is dat bestaat voor de school tussenbeide komt en wordt geproduceerd los van de school.

Tegen de schijnmaatregelen om ongelijke onderwijskansen te bestrijden verdedigen wij:

- **maximale kansen op gelijke uitkomsten en een gekwalificeerde uitstroom**

De sociale ongelijkheid, die door de sociaal-economische verhoudingen wordt gecreëerd, wordt in een eerste fase bestreden door tot zestien jaar te voorzien in:

- een kosteloze schoolplicht van 3 tot 18 jaar,
- een brede basisvorming en polyvalente opleiding voor iedereen,
- een uitstel van studiekeuze.

Scholen maken werk van gelijke uitkomsten, met andere woorden iedereen bereikt de minimumdoelen. Dit concept vertrekt vanuit het democratische (gelijke) recht op leren, op het verwerven van vaardigheden en kennis, op het profijt van onderwijs. Kansarmen krijgen extra faciliteiten om de kansongelijkheid aan de start te nivelleren en positieve acties tijdens de studieloopbaan hebben als doel de kansarmoede bij te sturen.

Gelijke uitkomsten verzoenen de maatschappelijke meerwaarde van individuele verschillen met het streven naar het wegwerken van sociale verschillen. Zo wordt de valkuil vermeden van de diversiteit als alibi om de sociale ongelijkheid te aanvaarden en te versterken. Hiervoor is een emancipatorisch gerichte opleiding van leraren noodzakelijk.

Ook kinderen en jongeren zonder papieren of wettig verblijf, moeten hun schoolloopbaan kunnen voltooien.

- **een geïntegreerd kansenbeleid**

Een kansenbeleid in het onderwijs maakt deel uit van een geïntegreerde aanpak waarvan ook een werkgelegenheidsbeleid, een sociaal woningbeleid, een cultuur-, welzijns- en gezondheidsbeleid deel uitmaken.

Structurele maatregelen zijn noodzakelijk op het vlak van samenwerking tussen de onderwijsinstellingen en de welzijnsorganisaties. Het overleg tussen de betrokken partners geschiedt op gelijkwaardige basis.

- **een actief beleid inzake diversiteit waarbij elk kind recht heeft op gelijke onderwijskansen en dat strijdt tegen sociale uitsluiting, waarbij**

- alle sociale kansgroepen aan bod komen, met een multi-etnische schoolbevolking en een personeelsteam en inspraakorganen die divers zijn samengesteld,
- alle individuen, leerlingen en personeelsleden, zich kunnen ontplooiën en ontwikkelen,
- niemand op school uitgesloten wordt,
- iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de onderlinge samenhang.

- **een zorgbeleid afgestemd op een evenwicht tussen draagkracht, draaglast en draagvlak van de school**

Een zorgbeleid vertrekt vanuit een zorgaanbod van de school, niet vanuit de leerlingen als individuele dragers van zorgvragen.

Scholen kunnen inclusie en heterogeniteit binnen groepen enkel waarborgen als er afstemming komt tussen verschillende bepalende factoren:

- de draaglast die de zorgvraag van de leerling met zich meebrengt
- de draagkracht van de leerkracht, opgeleid binnen de school, omkaderd en ondersteund door interne en externe begeleiders, maar niet ten koste van het lesurenpakket
- het draagvlak, bepaald door de klasgrootte, de zorgvragen van de lerenden, de mogelijkheden van de lerenden binnen de groep en de houding van de omgeving.

- **een emancipatorisch gerichte opleiding van leraren**

Een emancipatorisch gerichte opleiding van leraren zorgt er voor dat leraren een sociaal bewustzijn ontwikkelen, dat vermijdt dat leraren tegen de diversiteit aankijken als alibi om de sociale ongelijkheid te aanvaarden en te versterken.

- **een toelatingsgebied dat een reëel inschrijvingsrecht en -plicht waarborgt, door middel van volgende maatregelen:**

- het waarborgen van het inschrijvingsrecht in een school van keuze,
- het verplichten van scholen, een schriftelijk bewijs af te leveren bij de inschrijving zodat het

schoolshoppen en dubbele inschrijvingen worden gebannen,

- het verplichten van scholen om ouders te informeren over het toelatingsbeleid van de school,
 - het verplichten van de ouders om hun kind te registreren.
- **het ontwikkelen van een taalbeleid voor kleuters, jongeren, volwassenen en anderstalige nieuwkomers op maat van de lerende**

Dit omvat zowel achterstandsbestrijding via alle vormen van onderwijs die maatschappelijke uitsluiting tegengaan, als ook (verdere) culturele en talige

ontwikkeling en inclusie van achtergestelde en niet-achtergestelde groepen. De inzet is daarbij niet die variatie door middel van homogeniserend taalonderwijs te vervangen door talige en culturele uniformiteit, maar het is de bedoeling te komen tot acceptatie en waardering van heterogeniteit. Op basis daarvan kan in de samenleving en in het onderwijs met die verschillen worden omgegaan op een wijze die tegelijkertijd recht doet aan die verschillen en bevorderlijk is voor de bereidheid bij kinderen, jongeren en volwassenen om de Nederlandse standaardtaal te leren. Een dergelijke benadering bevordert maatschappelijke inclusie en gaat maatschappelijke exclusie tegen: eenheid in verscheidenheid.

3.4. De brede school als antwoord op de overbevraging van scholen en leerkrachten

Het leerplichtonderwijs krijgt een steeds grotere verantwoordelijkheid toegeschoven in het voorkomen en bestrijden van allerhande maatschappelijke knelpunten, die niet behoren tot het domein van het onderwijs. Het concept van de brede school is daar een illustratie van. Het werkveld van het leerplichtonderwijs wordt verruimd met deze knelpunten zonder dat hiervoor voldoende middelen worden voorzien.

Het beklemtonen van het belang van onderwijs in het bestrijden van maatschappelijke problemen wordt een middel om onderwijs voortdurend te bekritisieren en te culpabiliseren. Het dwingt de school tot permanent vernieuwen om problemen op te lossen die - per definitie - niet alleen door het onderwijs moeten worden opgelost. Daarenboven verplicht deze symptoombestrijding scholen tot extra inspanningen en veroorzaakt ze daarbij overbevraging van het personeel.

Tegen de brede school als antwoord op de overbevraging van scholen en leerkrachten verdedigen wij:

- **een school die deel uitmaakt van een lokaal sociaal netwerk**

Scholen dienen deel uit te maken van sociaal-educatieve netwerken. In deze netwerken worden scholen erkend in het vervullen van hun kerntaak: het leren van lerenden. Deze sociaal-educatieve netwerken hebben een faciliterende functie voor de school en de buurt. (Detrez, 2006).

De overheid dient middelen en mensen te investeren om sociaal-educatieve netwerken te ontwikkelen en scholen de mogelijkheid te geven aan deze netwerken te participeren.

De sociaal-educatieve netwerken hebben de opdracht een compenserende rol te spelen in het opvangen van achterstanden in de sociaal-

emotionele ontwikkeling van jongeren. Scholen kunnen hun kerntaken verbeteren door hun rol te verruimen in het netwerk door:

- buiten de lesuren een divers aanbod van activiteiten aan te bieden
- samen te werken met andere partners uit de sociale, economische en culturele sector.

Tegelijkertijd hebben deze centra een emanciperende opdracht waarin het jeugdwerk, jeugdcultuurwerk en jeugdwelzijnswerk prioritaire partners zijn.

3.5. De toenemende druk op alle onderwijssectoren om de schaalgrootte op te drijven

Vanuit economische motieven neemt de overheid maatregelen om scholen (groepen/-gemeenschappen) en instellingen te dwingen of aan te zetten hun schaalgrootte op te drijven. Pedagogisch-didactische en sociale criteria spelen hierbij geen rol.

Tegen de toenemende druk op alle onderwijssectoren om de schaalgrootte op te drijven verdedigen wij:

- een schaalgrootte van scholen die pedagogisch en onderwijskundig verantwoord is

De schaalgrootte van scholen wordt door pedagogische en onderwijskundige argumenten bepaald. Een school dient een pedagogische gemeenschap te zijn waarin alle partners, naar hun mogelijkheden, maximaal kunnen participeren. Hierdoor staat er een grens op de omvang van het aantal actoren en de complexiteit van de organisatie. Een beperkte schaalgrootte voorkomt een kloof tussen schoolleiding en basis. Ook wordt er verregaande anonimiteit en atomisering door vermeden, zodat corporatisme en belangenbehartiging per categorie onnodig worden

- samenwerking tussen scholen, enkel op vrijwillige basis

Scholen zijn onafhankelijke entiteiten. Samenwerking kan enkel op vrijwillige basis, rekening houdend met de grootte, de eigenheid, de draaglast, de draagkracht, het draagvlak van de school en is pedagogisch verantwoord. Het al dan niet deel uitmaken van een samenwerkingsverband mag niet leiden tot rechtstreekse of onrechtstreekse benadeling, zowel op financieel vlak als op het vlak van de omkadering.

3.6. Subsidiariteit als beleidsprincipe met het vergroten van het beleidsvoerend vermogen van scholen.

Deregulering en autonomie betekenen dat er een groter deel van de beleidsvoering naar het niveau van de scholen (groepen/-gemeenschappen) verschuift. Het creëert meer centrale, bureaucratische machtsuitoefening. Het centrale beleid maakt plaats voor lokale regelgeving die kan leiden tot willekeur en subjectieve besluitvorming. Daarbij dwingt het verhogen van het beleidsvoerend vermogen in combinatie met schaalvergroting tot het installeren van een groeiend middenkader dat een belangrijk deel van de schaarse middelen naar zich toe trekt.

Tegen subsidiariteit als beleidsprincipe met het vergroten van het beleidsvoerend vermogen van scholen als gevolg verdedigen wij:

- een corrigerende sturing vanuit het centrale beleid

De overheid dient een centraal beleid te voeren dat

het kader aanreikt en de controle garandeert op de maatschappelijke opdracht van onderwijs en de rechtspositie van het personeel, met andere woorden het is de taak van de overheid om de minimale doelen te formuleren en te controleren. Daarnaast dient de overheid de rechtspositie van alle leerkrachten decretaal vast te leggen en toe te zien op de correcte toepassing in het veld.

Het is enkel de gemeenschapsinspectie die voor de controle van deze elementen moet instaan. De begeleidingsdiensten ondersteunen en begeleiden scholen via een vraaggestuurd aanbod om aan hun maatschappelijke opdracht te voldoen.

- **een reële pedagogische vrijheid**

Op pedagogisch vlak bezitten scholen de vrijheid om op eigen wijze het pedagogisch concept, waarmee ze de einddoelen willen bereiken, in te vullen. De outputcontrole beperkt zich tot de controle op de inspanningsverplichting om (een minimaal) pakket doelen te verwezenlijken.

3.7. Het middel om de aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt te optimaliseren en de oplossing voor de schooluitval, de leerachterstand en het watervaleffect is: het technisch en beroepsonderwijs herwaarderen, leerlingen kwalificeren, opleidingen modulariseren en flexibiliseren.

Het samenbrengen van de ministeriële bevoegdheden voor 'onderwijs en vorming' met 'werk' heeft een bijna symbolische betekenis. De impuls, 'anders leren - anders kiezen - anders werken', gegeven door de commissie 'Accent op Talent' werd overgenomen door minister Frank Vandenbroucke in zijn beleidsvisie. Het heeft de tendens om onderwijs af te stemmen op de arbeidsmarkt alleen maar versterkt.

Tegen kwalificeren, modulariseren en flexibiliseren, als oplossing voor de school-uitval, de leerachterstand en het watervaleffect en als middel om de aansluiting van onderwijs op de arbeidsmarkt te optimaliseren, verdedigen wij:

- **een voltijdse schoolplicht van 3 tot 18 jaar met een gemeenschappelijke algemene basisvorming tot minimum zestien jaar**

Met het begrip 'plicht' in 'schoolplicht' wordt beklemtoond, dat absoluut iedere jongere het leerplichtonderwijs op een school moet doorlopen. Het is belangrijk voor zijn sociale ontwikkeling dat hij met leeftijdsgenoten van verschillende sociale achtergronden wordt geconfronteerd. Alleen dan

Scholen kunnen alleen verantwoordelijk zijn voor de inspanningsverplichting om de minimumdoelen bij de leerlingen te behalen als ze voor de realisatie ervan over voldoende middelen konden beschikken.

- **een school met voldoende middelen en mensen om alle beheertaken op te nemen naast de kerntaak van het leren en onderwijzen**

Een school moet over een multidisciplinair team beschikken. De samenstelling ervan staat in functie van de kernopdracht van onderwijs, leren en onderwijzen.

Een volwaardige administratieve omkadering is een onmisbaar deel van het schoolteam dat de kerntaak mee ondersteunt. Een pedagogische leiding coördineert en leidt het schoolteam.

Het is de overheid die het openbare onderwijs van voldoende middelen moet voorzien. Scholen kunnen alleen verantwoordelijk zijn voor de bereikte resultaten als ze voor de realisatie ervan over voldoende middelen konden beschikken.

kan hij een identiteit ontwikkelen die hem toelaat actief en constructief deel uit te maken van de multiculturele samenleving.

- In een eerste fase spoort een beleid van kansen in de betekenis van gelijke uitkomsten samen met een brede gemeenschappelijk basisvorming tot minimum zestien jaar.
Een gemeenschappelijke basisvorming betekent:
- alle leerlingen krijgen gemengd onderwijs

- alle leerlingen krijgen een stuk algemene vorming (theoretisch denken en abstraheren), een stuk polytechnische vorming (productietechnieken en -technologieën, kennis en technieken van het dagelijks leven), een stuk artistieke en expressieve vorming, sport en lichamelijke opvoeding en een recreatieve opvoeding,
- dat een minimumpakket aan gemeenschappelijke vorming wordt gecombineerd met een uitbreiding op basis van interesses en mogelijkheden van de jongere,
- respect voor de traditionele vakgebieden, die worden aangeleerd als algemene samenhangende kennisgehelen, denkmethodes, vaardigheden en attitudes,
- dat bezoeken en stages in bedrijven, diensten en organisaties dienen om de arbeidswereld te leren kennen en ervaren, niet om één of andere beroepsvoorbereidende vorming aan te bieden,
- de gelegenheid bieden om ervaringen te verwerken, nieuwe inzichten en creatieve gedragsmogelijkheden te ontwikkelen en die in solidaire actie met anderen toe te passen.

Pedagogisch-didactische en logistieke ondersteuning van het lerarenteam dient een daadwerkelijke differentiatie binnen de algemene basisvorming mogelijk te maken.

De voltijdse leer(school)plicht bestaat uit:

- een gemeenschappelijke algemene basisvorming tot de leeftijd van 16 jaar¹;
- een beroepsgerichte vorming tot 18 jaar.

Beroepsgerichte vorming start na de brede gemeenschappelijke basisvorming.

Binnen de gemeenschappelijke basisvorming en de beroepsgerichte vorming hebben de technologische en de technische componenten, de vaardigheden en de attitudes enkel een vormende bedoeling.

Specialisaties op het vlak van talen, wetenschappen, humane wetenschappen, technologie en techniek kunnen enkel na de leeftijd van zestien jaar.

Modularisering staat haaks op het aanbieden van

samenhangende kennisgehelen en kan enkel vanuit pedagogisch-didactische principes binnen de beroepsvervolmaking.

- **een door de bedrijfswereld aangeboden beroepsopleiding afgestemd op de noden van de arbeidsmarkt na 18 jaar**

De eigenlijke beroepsopleiding na de leeftijd van 18 jaar, afgestemd op de specifieke eisen van een bedrijf, wordt bekostigd door de bedrijfswereld.

- **levenslang en levensbreed leren in functie van het sociaal voordeel van de lerende**

Levenslang en levensbreed leren vertrekt van het sociaal voordeel voor de lerende, enkel dan kan het emancipatorisch effect worden verzekerd.

Het volwassenenonderwijs biedt kansen tot beroepsvervolmaking, maar geeft eveneens aan burgers de kans zich persoonlijk en cultureel te verrijken. Het volwassenenonderwijs dient kosteloos te zijn.

¹ zie ook 3.3. De ongelijke onderwijskansen worden met schijnmaatregelen bestreden.

3.8. Met taak- en loondifferentiatie, de schoolopdracht en de uitholling van het statuut wordt de opdracht uitgebreid en het rendement verhoogd.

Het neoliberale beleid zet al lang en op vele manieren de onderwijsopdracht onder druk. Niet alleen verwacht dit beleid van onderwijzers een ongelimiteerde bereidheid tot vernieuwing, het wil ook de aanwezigheid en inzetbaarheid van het personeel tijdens (en na) de schooluren vergroten. Met voorstellen in de richting van loondifferentiatie wordt de concurrentie en rivaliteit tussen leerkrachten opgedreven. Het beleid biedt de schoolbesturen de mogelijkheid tot het voeren van een autonoom personeelsbeleid door beleidsmaatregelen zoals de puntenenveloppen voor het ondersteunend personeel en het middenkader.

Tegenover taak- en loondifferentiatie, schoolopdracht en de uitholling van het statuut om de opdracht uit te breiden en het rendement te verhogen verdedigen wij:

- **een lerarenopdracht waarin het pedagogisch-didactisch teamwerk van de leraar centraal staat en door een faciliterende schoolcontext wordt ondersteund**

De lerarenopdracht is vastgelegd in een statutair kader. In de lerarenopdracht staat het pedagogisch-didactisch werken van de leraar met de leerlingen, als lid van een lerarenteam, centraal.

Een lerarenopdracht bestaat uit volgende componenten:

- De contacturen met de leerende(n). Deze contacturen maken deel uit van de geïntegreerde begeleiding van de jongeren. Het leren, het psychosociaal functioneren, het kiezen en de fysieke gezondheid van leerlingen komt hierin aan bod.
- Het pedagogisch-didactisch teamoverleg. Dit omvat het ontwerpen, voorbereiden en bijsturen van het pedagogisch-didactisch handelen in team. Daarmee kan de minimale planlast worden gedeeld binnen het team en is dit niet langer een individuele verantwoordelijkheid van de leraar.
- De nascholing en permanente vorming. Elke leerkracht kan op zijn vraag en met behoud van loon, nascholing en permanente vorming volgen op kosten van de overheid en afgestemd op het door het schoolteam gedragen schoolwerkplan.
- Contact en overleg met ouders, schoolexterne en onderwijsinterne diensten (CLB, pedagogische begeleiding, nascholingsorganisaties) na overleg

door het schoolteam in een wettelijk geregeld kader vastgelegd.

Om de lerarenopdracht uit te voeren biedt de school de nodige logistieke ondersteuning aan. Een lerarenopdracht sluit alle niet pedagogisch-didactische taken uit. Een lerarenopdracht moet voldoende ruimte laten aan de leerkracht voor de ontwikkeling van de eigen vrije tijd, bijvoorbeeld om actief deel te nemen aan socio-culturele activiteiten. Dit is voorwaarde voor de ontwikkeling en het behoud van het noodzakelijke socio-culturele engagement van leraren.

Een lerarenopdracht geeft recht op een privéleven, tijd waarin men niet bereikbaar, beschikbaar of aanspreekbaar dient te zijn, los van alle (nieuwe) communicatiemiddelen.

- **een beheersing van de taakbelasting door een functie- en taakdifferentiatie binnen een collegiale verstandhouding en zonder loondifferentiatie**

Een functie- en taakdifferentiatie kan de taakbelasting van leerkrachten verlichten op voorwaarde dat deze functie- en taakdifferentiatie wordt gestuurd door pedagogische argumenten. Functie- en taakdifferentiatie ondersteunen het werk van de leerkrachten met de leerlingen in de klas en verlichten de werkdruk. Hiervoor is een grotere omkadering in de scholen nodig. Een uitbreiding van het personeelskader moet niet alleen een pedagogisch verantwoorde klasgrootte garanderen,

het moet daarnaast de mogelijkheid geven tot het aanwerven van personeel met specifieke deskundigheden, om logistieke ondersteuning aan de leerkrachten te geven. Daarbij wordt rekening gehouden met de vereiste bekwaamheidsbewijzen. Alleen dan kunnen in scholen daadwerkelijk multidisciplinaire teams worden gevormd.

Multidisciplinaire teams werken op basis van collegiale verstandhouding, die niet mag worden gehypothekeerd door loondifferentiatie. Ervaringen in het buitenland (Nederland, Zweden) leren ons dat loondifferentiatie het rendement niet vergroot. Het levert vooral stress op bij de leerkrachten.

De inzet van een leerkracht voor het onderwijsleerproces laat zich niet vangen in enkel meetbare normen die in een functioneringsgesprek en/of evaluatie kunnen worden gepeild. Naast onvolledigheid is subjectiviteit troef bij deze vormen van waardering.

- **een personeelsbeleid op schoolniveau binnen een algemeen statutair kader**

Een personeelsbeleid op schoolniveau, tot stand gekomen na onderhandelingen, kan enkel binnen duidelijke beschermende krijtlijnen die:

- › binnen het statuut van het personeel zijn vastgelegd
- › de verworvenheden van het statuut behouden en een verbetering van het statuut nastreven
- › de vaste benoeming garanderen
- › objectieve procedures en normen zoals anciënniteitsregels respecteren

3.9. Nieuwe inspraakstructuren verschuiven de controle op onderwijs van het centrale niveau naar het lokale niveau

De nieuwe inspraakstructuren werken niet democratiserend. De leerlingen, ouders en vertegenwoordigers van socio-economische en culturele milieus die participeren aan de inspraakstructuren komen veelal uit een sociaal hogere stratificatielaag. Sociale armoede indicatoren en een te hoge schooldrempel bemoeilijken de deelname van de sociaal zwakkere aan de participatiestructuren.

De inspraakorganen moeten het terugschrijden van de overheid in haar controle op onderwijs mogelijk maken. De maatschappelijke controle via de overheid wordt vervangen door die van de individuele gebruiker.

- › bescherming bieden voor alle personeel
- › de opdracht van de personeelsleden onderhandelt en de kernopdracht erkent
- › oog heeft voor de taakbelasting van leerkrachten in de lerarenopdracht

Iedere leerkracht heeft statutair recht op het uitbouwen van zijn loopbaan. Elke leerkracht kan op zijn vraag, zonder enige beperking van de inrichtende macht, nascholing volgen met het oog op het behalen van een selectie- of bevorderingsambt, met behoud van loon en integraal op kosten van de overheid.

- **de herwaardering van het beroep leraar**

- › erkenning van een beroepsprofiel onderhandeld tussen de overheid en de erkende representatieve vakorganisaties,
- › de kernopdracht van het beroep 'leraar' wordt duidelijk omschreven en wettelijk vastgelegd
- › de taakbelasting van de leraar houdt rekening met de draaglast, de draagkracht en het draagvlak van de lerarenopdracht

- **een effectief en efficiënt vervangingsstelsel voor afwezig personeel**

Vervangingsopdrachten behoren niet tot de lerarenopdracht.

Leerkrachten die deel uitmaken van het contingent dat instaat voor vervangingen werken in een door het statuut beschermde opdracht.

Tegenover de nieuwe inspraakstructuren verdedigen wij:

- **door de overheid erkende onderhandelingsstructuren centraal vastgelegd binnen een wettelijk kader**

Enkel en alleen de representatieve vakbonden onderhandelen met de inrichtende machten de onderwijsorganisatorische kwesties, de arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden.

- **inspraak en overleg over pedagogische aangelegenheden in een pedagogische raad:**

Deze raad overlegt over pedagogische materies. De pedagogische raad handelt niet over personeelsaangelegenheden, arbeidsvoorwaarden en -omstandigheden. Deze laatste materie behoort exclusief tot het daartoe bevoegde lokale comité.

- **inspraakorganen met bevoegdheden en verantwoordelijkheden centraal vastgelegd binnen een wettelijk kader.**

Een centraal vastgelegd wettelijk kader dient de bevoegdheden en verantwoordelijkheden, met inbegrip van de financiële verantwoordelijkheid, van bestuurs-, beheers- en inspraakorganen vast te leggen.

De inspraak van ouders, leerlingen en vertegenwoordigers uit de socio-economische en culturele milieus kan de verantwoordelijkheid van de overheid niet vervangen. De overheid is verantwoordelijk voor de kwaliteitseisen op pedagogisch, onderwijskundig, inhoudelijk en bestuurlijk vlak en bewaakt deze vanuit het centrale beleidsniveau. Het is niet aan de individuele ouder, leerling en/of vertegenwoordiger van socio-economische en culturele milieus om de school, scholengroep of -gemeenschap te controleren.

- **inspraakorganen en overlegstructuren voor ouders en leerlingen afgestemd op lokale noden en behoeften**

Inspraakorganen en overlegstructuren voor ouders en leerlingen dienen soepel te zijn om de participatie van de verschillende actoren mogelijk te maken. Ze moeten rekening houden met lokale noden en

verschillen. Gestructureerde en geïnstitutionaliseerde inspraakorganen van ouders en leerlingen worden in overleg met het personeel op maat van de school ontwikkeld. De overheid stimuleert initiatieven en motiveert de betrokken partijen. Het schoolwerkplan begrenst de bevoegdheden en legt deze limitatief vast.

De formalistische en bureaucratische inspraakorganen in de huidige regelgeving werken ontregelend en verlamdend. Inspraak moet op schoolniveau worden ontwikkeld met ruimte voor informele en formele vormen van participatie aan het schoolleven.

- **inspraak van ouders en leerlingen gestoeld op partnerschap in het opvoedingsproces**

Het uitgangspunt van de participatie van ouders- en leerlingen aan inspraakorganen is de verbondenheid met het opvoedingsproject. Het steunt op partnerschap, niet op consumentisme. Dit betekent ruimte en tijd creëren voor leerkrachten, leerlingen en ouders om binnen een geïnstitutionaliseerd kader rechtstreekse contacten te leggen waarin informatie-uitwisseling, overleg en advies centraal staan.

De inspraak van leerlingen aan het opvoedingsproces krijgt in eerste instantie zijn plaats binnen de klas of klassengroep. (Detrez, 2006)

- **inspraak van ouders en leerlingen erkent de professionele bekwaamheid van de leerkracht**

Ouders worden gerespecteerd in hun ouderschap; leerlingen worden gerespecteerd in hun kind of jongvolwassene zijn. Daarmee wordt ook de moeilijke situatie erkend, waarin kansarme ouders en leerlingen zich bevinden en de kloof die daardoor ontstaat tussen school en thuis.

Leerkrachten worden gerespecteerd in hun professionele deskundigheid. Leerkrachten bezitten

als deskundige kennis en ervaring. Zij hebben verplichtend inspraak in alle pedagogische kwesties.

Bibliografie

Beter Onderwijs Nederland (BON). (2006). *Manifest: Beter Onderwijs Nederland*. [Www.beteronderwijsnederland.nl](http://www.beteronderwijsnederland.nl).

Bossaerts, B., Denys, J., Tegenbos, G. (2002). *Accent op talent. Een geïntegreerde visie op leren en werken*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

Bouverne – De Bie, M. Claeys, A., De Cock, A., Vanhee, J. (2003). *Armoede & Participatie*. Gent: Academia Press.

Brands, J., Egas, G., Karsten, S., Wendrich, E. (1977). *Andere wijs over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*. Nijmegen: LINK.

Detrez, C. (2006). *Participatie in onderwijs, ook voor kansarme leerlingen en ouders*. Handboek Leerlingenbegeleiding Twee. Mechelen: Woltern Plantyn.

Detrez, C. (2006). *De Brede school. nood aan een alternatief*. Bevrijding jrg. 2006 . nr.1. Antwerpen: ACOD.

Detrez, C. (2006). *Hoe gelijk is gelijke behandeling? Een pleidooi voor openbaar onderwijs, nog maar eens*. Bevrijding jrg. 2005. nr.4/5 Antwerpen: ACOD.

Detrez, C. (2006). *Accent op talent: liberale blauwdruk voor onderwijs anno 2010*. Bevrijding jrg. 2003 . nr.2. Antwerpen: ACOD.

Het Laatste Nieuws, 25 11 (2006 11 25).

Hirtt, N., de Selys, G. (2003). *Zwart bord. Tegen de privatisering van het onderwijs*. Berchem: EPO.

Hirtt, N. Nicaise, I., De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Berchem: EPO.

Hirtt, N. (2005). Sociale ongelijkheid in het onderwijs in België. Wat leert ons PISA 2003 ? (deel 1). <http://www.democratischschool.org>.

Hogeschool Gent. (2005). *Anders Kiezen*. http://lera.hogent.be/od/onderzoek/anders_kiezen.cfm.

Jacobs, R., van Dooselaer, J. (2000) *Het pomphuis van de 21^{ste} eeuw. Educatie in de actieve welvaartstaat*. Berchem: EPO.

Kelchtermans, G. (red.). (2004). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. Studia Paedagogica 37. Leuven: Universitaire Pers.

Klein, N. (2007). *De Shock Doctrine. De Opkomst van rampenkapitalisme*. Breda: De Geus.

Lievens, M. (2005). *Het neoliberal bedrog. Tegen extreem-rechts en het neo-liberalisme in een andere politiek mogelijk!* Brussel: Formation Leon Lesoil vzw.

Nicaise, I., Bollens, J., Groenez, S., Verhaeghe, J.-P., Ackaert, L. (2000). *Studiekosten, studietoelagen en participatie in het hoger onderwijs*. Syntheserapport, Leuven: HIVA / Gent: Vakgroep Onderwijskunde R.U.Gent.

Onderwijs - Zonder Ontscholing (O-zon). (2007). O-zon Manifest. [Www.o-zon.be](http://www.o-zon.be).

Petrella, R. (2004). *Menselijk Verlangen. Het recht om te dromen*. Brussel: VUBPress.

Van den Berghe, W., Bossaerts, L. (red.). (2004). *Accent op talent. Een agenda voor vernieuwing*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.

- Veugeliers, W. en Bosman, R. (red.) (2005). *De strijd om het curriculum. Onderwijssociologische perspectieven op inhoud, vorm en zeggenschap*. Antwerpen-Appeldoorn: Garant.
- Verhaeghe, J.-P., Ackaert, L., Nicaise, I., Bollens, J., Groenez, S. (2000) *Studiatoelagen en participatie in het hoger onderwijs, Gent: Vakgroep Onderwijskunde*. R.U.Gent / Leuven: HIVA.
- Vlaamse Overheid. Departement Onderwijs en Vorming. (2007). *Forum onderwijsontwikkeling. 42 Praktijkverhalen. Proeftuinen innovatie*. <http://start.vlaanderen.be>.
- Vlaamse Overheid. (2007 02 05) *Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming en Kabinet Vlaams minister van Economie, Ondernemen, Innovatie, Wetenschap en Buitenlandse Handel*.
<http://start.vlaanderen.be>.
- Vlaamse Overheid. (2007 04 04). *Persmededeling Kabinet Vlaams minister van Onderwijs en Vorming*.
<http://start.vlaanderen.be>.
- Vlaamse Overheid. (2007 01 31). *Schooldirect. Nieuwsbrief*. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws>.
- Vlaamse Overheid. (2007 01 31). *Schooldirect. Nieuwsbrief*. <http://www.ond.vlaanderen.be/nieuws>.
- Vranken, J., Geldof, D., Van Mexel, G. Van Ouytsel, J. (red.) (2001). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2001*. Leuven: ACCO.
- Vranken, J., Campart, G., De Boyser, K., Dierckx, D. (red.) (200è). *Armoede en sociale uitsluiting. Jaarboek 2007*. Leuven: ACCO.
- Waslander, S. (1999). *Marktwerking in het onderwijs*. Assen: Van Gorcum.
- Wielemans, W. (2000). *Ingewikkelde ontwikkeling. Opvoeding en onderwijs in relatie tot maatschappij en cultuur*. Leuven/Leusden: ACCO.



ALGEMEEN SECRETARIAAT
FONTAINASPLEIN 9 - 11, 1000 BRUSSEL
TEL. 02.508 58 80
FAX 02 508 59 32
ONDERWIJS@ACOD.BE
WWW.ACODONDERWIJS.BE