C130 – OND14

VLAAMS PARLEMENT

Zitting 2005-2006

2 februari 2006

HANDELINGEN

COMMISSIEVERGADERING

COMMISSIE VOOR ONDERWIJS,VORMING, WETENSCHAP EN INNOVATIE

INHOUD

Interpellatie van mevrouw Marleen Vanderpoorten tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de lerarenopleiding en de ondersteuning van leerkrachten 1
Met redenen omklede motie 4

Interpellatie van mevrouw An Michiels tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de evolutie van de kennis van het Frans
Vraag om uitleg van mevrouw Kathleen Helsen tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de kennis van het Frans in het secundair onderwijs 4
Met redenen omklede motie 12

Vraag om uitleg van mevrouw Anissa Temsamani tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de bijdrage die schoolkeukens moeten betalen aan het Federaal Agentschap voor de Veiligheid van de Voedselketen (FAVV) 12

Vraag om uitleg van mevrouw Stern Demeulenaere tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over het tijdelijke project voor vervangingen van korte afwezigheden van personeelsleden die aangesteld zijn in een wervingsambt van het bestuurs- en onderwijzend personeel in het basis- en secundair onderwijs 15

Voorzitter: mevrouw Monica Van Kerrebroeck

Interpellatie van mevrouw Marleen Vanderpoorten tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de lerarenopleiding en de ondersteuning van leerkrachten

De voorzitter: Mevrouw Vanderpoorten heeft het woord.

Mevrouw Marleen Vanderpoorten: Mevrouw de voorzitter, mijnheer de minister, mijn vraag is niet zozeer ingegeven door de lerarenopleiding zelf, want ik weet dat de procedure lopende is. Het ontwerp is goedgekeurd door de Vlaamse Regering en men wacht nu op de adviezen. Het is een erg belangrijk ontwerp van decreet omdat de kwaliteit van het onderwijs staat of valt met de kwaliteit van de leerkrachten. Er zitten erg goede dingen in, zoals veel meer aandacht voor stages en de begeleiding van jonge leerkrachten.

Mijn interpellatie is gebaseerd op de bezorgdheid om ondersteuning en begeleiding van leerkrachten die al aan het werk zijn, en die soms 25 of 30 jaar geleden zijn afgestudeerd. Er bestaat natuurlijk heel wat om leerkrachten te begeleiden en te ondersteunen, maar het is erg versnipperd. Het aanbod aan stages, steunpunten, begeleidingsdiensten en nascholingsmogelijkheden is onvoldoende transparant voor leerkrachten en te weinig vraaggestuurd. Het aanbod wordt vaak bepaald door de overheid, de tussenliggende structuren en soms de directies, maar zelden door de leerkrachten zelf. Sterke leerkrachten nemen dat zelf in handen, maar net zij hebben het minder nodig dan leerkrachten die minder sterk in hun schoenen staan.

Niet alleen de structuur van de lerarenopleiding is belangrijk, maar vooral ook de inhoud. Daarom moeten de basiscompetenties geregeld herbekeken en vernieuwd worden met het oog op nieuwe maatschappelijke uitdagingen zoals talenonderricht, gelijke kansen, ICT-vaardigheden, startcompetenties, enzovoort.

Mijn interpellatie is ook ingegeven door de aanhoudende vraag van leraren over hoe ze bijkomende en veranderende opdrachten moeten blijven vervullen. Ik herinner me de uitspraak van Magda Deckers die, toen ze al een tijdje actief was in het Brusselse, zei dat het voor haar geen optie was om kleinere klassen te maken, maar dat het veel belangrijker was om leerkrachten goed te begeleiden en te ondersteunen. Op die manier 'renderen' ze beter, om het met een lelijk woord te zeggen. Ze geeft blijk gegeven van een goede invulling in Brussel. Ook de rol van de zorgcoördinator zou er voor een deel uit moeten bestaan om steun te geven aan leerkrachten die het op een bepaald moment niet zo goed meer weten.

Mijn interpellatie is ook ingegeven door de vaststelling dat pedagogische begeleidingsdiensten die uiteraard netgebonden zijn, toch wel willen samenwerken. Ze constateren dat hun expertise anders is naargelang het net waartoe ze behoren, maar dat ze voor een groot deel complementair is. Samenwerking kan dan ook een meerwaarde betekenen. De wil is er, maar ik weet niet wat daar tot nu toe mee is gebeurd.

Mijnheer de minister, hoe staat u ten opzichte van een meer vraaggestuurd in plaats van een voornamelijk aanbodgestuurd nascholingsaanbod? Hoe wilt u dat in de praktijk realiseren? Hoe wilt u het nascholingsaanbod transparanter maken voor leerkrachten? Hoe staat u ten opzichte van het koppelen van de nascholing voor leerkrachten aan de lerarenopleidingen? In het ontwerp van decreet wordt gesproken van expertisenetwerken die voor een versterking van de dienstverlening moeten zorgen op het vlak van de continue professionalisering van de leerkrachten. Ik veronderstel dat dit gaat in de richting van het bundelen van expertise. Dat kan een belangrijke rol spelen in de vorming van leerkrachten die al aan het werk zijn. Ik begrijp daaruit dat de pedagogische begeleidingsdiensten er niet bij zouden worden betrokken, terwijl die toch wel het meest schoolnabij zijn. Hoe past dat allemaal in elkaar?

Het onderwerp ligt me na aan het hart en ik vind dat het een onderschat probleem is. Hoe gaan leerkrachten om met vernieuwing en veranderende tendensen? Iemand studeert af en leert gaandeweg bij uit de praktijk, terwijl er verder in een aantal gevallen weinig professionele begeleiding is.

De voorzitter: Mevrouw Poleyn heeft het woord.

Mevrouw Sabine Poleyn: Mijnheer de minister, merkt u dat er binnen het onderwijs nood is aan vraagge-

stuurde nascholing in plaats van aanbodgestuurde? Ik merk dat niet in zo'n grote mate. Mevrouw Vanderpoorten stelt dat er te weinig vraaggestuurd aanbod is voor de nascholing van oudere leerkrachten, maar is dat zo?

De voorzitter: Alleen voor oudere leerkrachten, of voor leerkrachten in het algemeen?

Mevrouw Sabine Poleyn: Voor leerkrachten in het algemeen. *(Opmerkingen van de heer Ludo Sannen)*

De voorzitter: Ik voel me helemaal niet aangesproken. Ik ben al vijf jaar uit het circuit.

De heer Marginet heeft het woord.

De heer Werner Marginet: De vragen van mevrouw Vanderpoorten zijn uiteraard zeer terecht. Ik wil het hebben over één element van haar uitgangspunt, namelijk de koppeling van opleiding en ervaring. Dit wordt min of meer vertaald als het aanreiken van navorming die de beginnende leerkracht nodig heeft. Misschien kan de zaak echter worden omgedraaid: waarom niet de ervaring van de beginnende leerkracht naar de opleiding brengen, naar de nog net niet begonnen leerkracht? Aan de hand van de ervaringen van de beginnende leerkracht kan de nog net niet begonnen leerkracht zich een goed beeld vormen van wat het is om te beginnen. Hij zal horen welke vaardigheden er nodig zijn om te voldoen aan de vereisten en om de opgaven tot een goed einde te kunnen brengen. De beginnende leerkrachten kunnen de nog net niet begonnen leerkrachten ook duidelijk maken waarop ze degelijk of onvoldoende voorbereid waren. Zo kan de nog net niet begonnen leerkracht tijdens de opleiding bijsturen of afwegen welke vaardigheden het meest moeten worden bijgeschaafd om succesvol te kunnen beginnen. Dit komt de kwaliteit van de opleiding zeer zeker ten goede. Hierdoor sluit de opleiding immers maximaal aan bij de realiteit waarop ze moet voorbereiden. Hopelijk kan zo de praktijkschok waarover de minister het in het verleden al eens heeft gehad, drastisch worden verzacht.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Zoals mevrouw Vanderpoorten daarnet aanbracht, is er inderdaad meer nood aan transparantie in het nascholingsaanbod. Ik zou zelfs durven zeggen dat we werk moeten maken van een doorlichting van de kwaliteit van het aanbod. Het aanbod is immers heel disparaat. De kwaliteit kan heel sterk verschillen. Misschien moet er een kwalificatie aan worden gehecht, zodat het zeker is dat het aangebodene kwalitatief goed en het volgen waard is.

Binnen de scholen zou het goed zijn dat wat wordt gevolgd door de leerkrachten ook voortdurend in een algemeen nascholingsbeleid wordt gekaderd. Het zou ook in de vakwerkgroepen moeten worden besproken, zodat het niet blijft bij een enkeling die zich inspant om iets te volgen, maar dat zich een totaalbeleid kan ontwikkelen met een impact op de hele school.

Ik ga ervan uit dat leerkrachten al heel wat investeren in het volgen van nascholing, binnen of buiten de uren. Ik ga er ook van uit dat de kosten terzake moeten worden gedragen door de school. Ik stel echter vast dat dit niet zo is op alle plaatsen. Soms moeten leerkrachten zelf inschrijvings- en verplaatsingskosten dragen. Kunnen er in die zin geen aanwijzingen worden gegeven? Ik huiver ervoor dit te verplichten, maar ik vind het normaal dat, indien leerkrachten zich de moeite getroosten om extra nascholing te volgen, ze niet nog eens mogen worden bestraft doordat ze er zelf voor moeten betalen. Het lijkt mij evident dat de school de verplaatsingen en de inschrijvingen zelf bekostigt.

De voorzitter: Minister Vandenbroucke heeft het woord.

Minister Frank Vandenbroucke: Mevrouw de voorzitter, het decreet van 16 april 1996 betreffende de lerarenopleiding en de nascholing heeft de nascholing meer vraaggestuurd gemaakt. Het decreet gaat uit van het respect voor de autonomie van scholen. Het aanbod aan nascholingsactiviteiten wordt voor het grootste deel overgelaten aan de principes van de vrije markt. Op die manier zal het aanbod – ook dat van de tussenliggende structuren of de koepels – moeten worden afgestemd op de vragen van de afnemers.

Daarnaast dient elke school volgens het decreet een jaarlijks nascholingplan op te stellen. Een goed nascholingsplan houdt rekening met het onderwijsbeleid van de school, maar ook met de vragen van leerkrachten. Mevrouw Vanderpoorten, uw vaststelling dat er te weinig rekening wordt gehouden met de noden van de leerkrachten, valt dan ook te betreuren. De vrije markt kan zich ook niet aanpassen aan de vraag, als die niet gesteld wordt. Het komt er dus

op aan de scholen te helpen bij het formuleren van hun vraag naar nascholing.

Er zijn al heel wat mogelijkheden voor scholen om zich te laten ondersteunen bij het maken van een goed nascholingsplan. Zo hebben in het verleden nascholingsprojecten, op initiatief van de Vlaamse Regering, zich specifiek gericht op het opmaken van nascholingsplannen. Ook de pedagogische begeleiding kan scholen daarbij ondersteunen. Dit alles heeft te maken met het beleidsvoerende vermogen van een school. Scholen moeten de noodzakelijke beleidskracht hebben om de voorwaarden te creëren om een vraaggestuurd nascholingsplan te realiseren, in dialoog met hun pedagogisch project.

In mijn beleidsnota en -brief maak ik duidelijk hoe ik wil zorgen voor de versterking en ondersteuning van het beleidsvoerend vermogen van scholen. Een verdere professionalisering van directies is een van de zaken die in dit kader perspectieven biedt voor een betere toekomst.

Leerkrachten zien op de markt van nascholingsorganisaties en -activiteiten vaak door het bos de bomen niet meer. Een vrije markt ontwikkelt zich los van het overheidsinitiatief. Streven naar vraaggestuurde nascholing houdt in dat het aanbod zich kan ontwikkelen op vraag van de gebruiker en zonder sturing van de overheid. Dat betekent niet dat de overheid geen rol kan spelen in de vraaggestuurde nascholing en een transparant nascholingsaanbod. We kunnen leerkrachten helpen en ondersteunen om hun weg te vinden in het ruime en gevarieerde aanbod. Zo kunnen leerkrachten momenteel al op het net in een repertorium op zoek gaan naar nascholingsorganisaties die activiteiten organiseren voor hun vakgebied, interesses of behoeften. De pedagogische begeleidingsdiensten zijn er om leerkrachten daarin te begeleiden en te ondersteunen. Ik wil dat voort verfijnen en verbeteren. Tegen het einde van dit schooljaar wil ik op basis van de nieuwe beleidsopties en de ondersteuningsbehoeften van scholen, de kerntaken van de pedagogische begeleidingsdiensten, de PBD's, beter profileren. We zullen dat doen in samenwerking met de PBD's, andere ondersteuningsinitiatieven, de nascholingsorganisaties en de lerarenopleiding. Ik wil de scholen en leerkrachten gericht en efficiënt ondersteunen door al die ondersteunende organisaties beter op elkaar af te stemmen.

Het voorontwerp van decreet op de lerarenopleiding ligt nu voor advies bij de adviesorganen. Het voorziet in een structurele samenwerking tussen de opleidingsinstituten en de scholen, zowel op het vlak van de aanvangsbegeleiding en de stagebegeleiding als van de begeleiding van de leraar-in-opleiding. Dat is een leraar die nog niet in het bezit is van een diploma van leraar. De samenwerking tussen opleidingsinstituten en scholen is dus verzekerd via dit ontwerp en situeert zich zowel op het vlak van de lerarenopleiding zelf als op het vlak van de werksfeer van de leraar.

Het samenwerkingsconcept hangt samen met mijn visie op de professionaliteit en professionalisering van de leraar. De leraar van vandaag is een professional met een eigen beroepsprofiel met specifieke kenmerken. De scholen als werkgevers moeten er mee voor zorgen dat die professional een basisopleiding krijgt die hem moet toelaten te functioneren in een professionele omgeving. Tevens moeten de scholen erover waken dat de professional kan blijven functioneren zoals een school mag verwachten. Dat kan via nascholing. Ik heb er voor gekozen in het voorontwerp van decreet het eerste aspect grondig aan te pakken, namelijk de basisopleiding tot leraar. De redenen hiervoor zijn gekend: de inpassing van de lerarenopleiding in de BAMA-structuur en het lenigen van de noden blootgelegd in de beleidsevaluatie. Voorts heb ik met de introductie van de mentorenopleiding toch al een deelaspect van de professionalisering van de functionerende leraar aangeraakt. De mentorenopleiding, dat is de vorming van mentoren, moet ervoor zorgen dat ervaren leraren beginnende leraren kunnen opvangen.

Ik heb de idee van expertisenetwerken niet uitgebreid tot de nascholing. Ik wou eerst een stevige basis van samenwerking ontwikkelen met betrekking tot de basisopleiding. Ik wil eerst leren stappen voor ik ga lopen. Dat wil niet zeggen dat nascholing niet bijzonder belangrijk is. In de toekomst moeten we het koppelen aan de samenwerkingsverbanden en de lerarenopleiding. Ik heb geprobeerd in het voorontwerp eerst de expertisecentra in samenwerkingsverbanden te consolideren en ze op het vlak van de basisopleiding op te richten.

Natuurlijk, mevrouw Poleyn, staan we voor een uitdaging. Er zijn leerkrachten met behoefte aan nascholing. Zij komen niet altijd aan hun trekken, ook om financiële redenen. Ik geloof dat er behoefte is aan vraaggestuurd optreden. We hebben bezuinigd op de aanbodgestuurde nascholing van het departement, omdat we het gevoel hadden dat het niet zo

vlot werkt. Ik ben ervan overtuigd dat we moeten vertrekken van de bestaande vraag. Ik onderschrijf gedeeltelijk de probleemstelling.

De voorzitter: Mevrouw Vanderpoorten heeft het woord.

Mevrouw Marleen Vanderpoorten: Ik ben tevreden met uw bezorgdheid, mijnheer de minister. De professionalisering van de directies is essentieel. Ik begrijp dat er een kerntakendebat komt over de pedagogische begeleidingsdiensten en hun profiel. Dat is positief.

Het meest positief vind ik dat u na de eerste stap van die expertisenetwerken wil nadenken over een uitbreiding van de professionalisering van de leerkrachten.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Ik wil mijn vraag over de kosten, ook voor de leerkrachten zelf, herhalen.

U hebt gesproken over de mentorenopleiding. U hebt ze aangeduid en de opleiding is opgestart. U spreekt ook van een opleiding. Zal dat in de toekomst de voorwaarde zijn om tot het mentorschap te worden toegelaten?

Minister Frank Vandenbroucke: Ik denk dat we daar nog over moeten praten als we het hebben over het decreet lerarenopleiding. Ik ga niet uit van een formalistische benadering, waarbij we zeggen dat iemand een welbepaalde opleiding moet hebben gevolgd om mentor te mogen zijn. Daar ben ik eigenlijk niet echt voor te vinden. Ik ga er wel van uit dat de lerarenopleiders en de scholen goed overleggen over wie er geknipt is om mentor te zijn en dat ze mentors voor die specifieke opdracht ondersteunen door vorming en nascholing. Ik denk dus dat het goed is dat het wat georganiseerd wordt, maar ik ben er geen voorstander van om dat sterk te formaliseren en welbepaalde eisen op te leggen. Dat zou niet goed zijn. We kunnen daar echter op terugkomen als we het decreet lerarenopleiding bekijken.

Mevrouw Vanderpoorten, op uw eerste vraag heb ik inderdaad niet zo meteen geantwoord, een beetje uit voorzichtigheid. Ik denk – maar ik zeg dat met veel voorzichtigheid – dat het niet mogelijk is om vandaag te zeggen dat eender welke nascholing die een leerkracht volgt volledig moet worden gefinancierd, inclusief de verplaatsingsonkosten en dergelijke. Ik denk niet dat we dat zomaar kunnen decreteren. Zoals ik daarnet al heb gezegd, erken ik wel het probleem. Leerkrachten zeggen geregeld dat bepaalde nascholingen wel interessant zijn, maar dat ze er eigenlijk onvoldoende financiële tegemoetkoming voor krijgen en dat ze er daarom niet naartoe gaan. Daar ligt dus nog een uitdaging. Ik durf echter niet meteen zeggen dat eender welke nascholing die leerkrachten interessant vinden, volledig zal worden vergoed.

Met redenen omklede motie

De voorzitter: Door de heer Marginet en de dames Michiels en Martens werd tot besluit van de interpellatie een met redenen omklede motie aangekondigd. Ze moet zijn ingediend uiterlijk om 17 uur op de tweede werkdag volgend op de sluiting van de vergadering.

Het incident is gesloten.

Interpellatie van mevrouw An Michiels tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de evolutie van de kennis van het Frans

Vraag om uitleg van mevrouw Kathleen Helsen tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de kennis van het Frans in het secundair onderwijs

De voorzitter: Mevrouw Michiels heeft het woord.

Mevrouw An Michiels: Mevrouw de voorzitter, mijnheer de minister, collega's, mijn interpellatieverzoek is in eerste instantie gebaseerd op de berichten in de krant een tweetal weken geleden over de slechte resultaten van de Nederlandstalige leerkrachten in Brussel voor het taalexamen Frans. Onmiddellijk daarop verschenen nog een aantal artikels, die algemener waren en gingen over het feit dat de kennis van het Frans bij onze studenten er de laatste jaren zeker niet op vooruit is gegaan. Ik denk daarbij dan vooral aan die artikels waarin professor Vanneste, hoogleraar Franse taalkunde, de alarmklok luidde over de kennis van het Frans bij onze jongeren, artikels waarnaar ook collega Helsen in haar vraag om uitleg verwijst. Ook mijn eigen voorgeschiedenis heeft

echter een rol gespeeld. Ik was namelijk in een vorig leven leerkracht Frans en heb dus het probleem van de tanende kennis van het Frans persoonlijk kunnen vaststellen bij mijn leerlingen.

Bij mijn opzoekingen naar meer gegevens over taal en onderwijs, bleek echter dat dat probleem niet enkel geldt voor het Frans, zoals ik in eerste instantie dacht, maar ook voor de kennis van andere vreemde talen die in het secundair onderwijs worden aangeleerd, namelijk vooral voor het Duits en weliswaar in iets mindere mate voor het Engels. Ik zou de interpellatie dan ook graag willen opentrekken naar de kennis en het onderwijs van alle vreemde talen, niet enkel het Frans, want het probleem is toch wel algemener.

Professor Clijsters, die hoogleraar zakelijk Frans is, zei het al in oktober 2005: 'Al sinds 1990 organiseren wij een wedstrijd Frans, en de resultaten gaan voortdurend in dalende lijn. Ondanks de grote invloed van de Angelsaksische cultuur, onder meer via de media, ligt ook de kennis van het Engels bedroevend laag. Duits is in de meeste scholen geminimaliseerd tot een uurtje per week of zelfs volledig afgevoerd wegens te moeilijk en niet sexy genoeg, en dat terwijl onze Limburgse bedrijven staan te schreeuwen om kaderpersoneel dat op hoog niveau kan onderhandelen met Duitsland, Polen, en het hele voormalige Oostblok.'

Dergelijke signalen duiken bijna met de regelmaat van de klok opnieuw op. In deze commissie zijn over dat probleem dan ook al verschillende vragen om uitleg gesteld. Een eenduidige oorzaak van de alarmkreet – als ik het zo mag noemen – is er niet, er speelt een combinatie van verschillende elementen. Enerzijds zal zeker de omgeving een grote rol spelen. Als we vandaag in aanraking komen met een vreemde taal, dan is dat in de eerste plaats het Engels. Onze jongeren leren die taal bijna spelenderwijs, door de muziek waarmee ze opgroeien, door het aanbod op televisie, enzovoort. Dat houdt echter het gevaar in dat het Engels wordt gedegradeerd – om het met een sterk woord te zeggen – tot straat- of praatengels, zonder aandacht voor grammaticale correctheid.

Met het Frans komen jongeren buiten de schoolse context minder en minder in aanraking. Op radio, op televisie, overal worden ze overspoeld door de Engelse taal. Ze zien er het nut niet van in om naast dat Engels nog een vreemde taal te leren. Het is pas als ze willen verder studeren of als ze zich ergens willen aanbieden voor een baan, dat ze plots met hun neus op de feiten worden gedrukt en merken dat Frans nog steeds een belangrijke taal is, niet alleen in dit land maar ook in Europa. Maar zeg nu zelf, voor welke jongere van 12 jaar is de gedachte aan werk vinden de belangrijkste factor bij de studie? Experts zijn het er ook over eens dat Engels een afblokker is, die het vermogen om andere talen aan te leren zou blokkeren. Waarom zouden kinderen nog een andere taal moeten leren, als de halve wereld Engels begrijpt?

Dan wil ik het nog even hebben over het Duits. Die taal wordt algemeen als zeer moeilijk ervaren wegens de complexe grammaticale structuur. Leerlingen leren niet graag Duits omdat ze niet vertrouwd zijn met al die grammaticale termen en er niet mee kunnen werken. Ook hier geldt wellicht dat ze niet inzien waarom ze al die zaken zouden moeten leren, als ze hun plan kunnen trekken met het Engels.

Naast de omgeving speelt zeker ook de motivatie van jongeren om een vreemde taal te leren een belangrijke rol in het verwervingsproces van die vreemde talen. Ik heb hier in de commissie eerder al gezegd dat het zeer belangrijk is dat jongeren van bij de eerste kennismaking met een vreemde taal enthousiast worden voor die taal. Een eerste negatieve kennismaking heeft een ontzettend slechte invloed op het hele verdere proces om een taal aan te leren. Het loont mijns inziens dan ook de moeite om een aantal kritische vragen, die trouwens ook vaak gesteld worden vanuit het talenonderwijs, eens nader te onderzoeken.

Worden taaldocenten voldoende gesteund? Krijgen ze genoeg ruimte, vrijheid en middelen om hun beroep naar behoren uit te voeren? Zijn ze nog voldoende gemotiveerd om hun enthousiasme voor die vreemde taal over te brengen op de leerlingen? Kunnen ze met andere woorden die leerlingen nog motiveren om die taal aan te leren? Hierbij past zeker ook nog de overweging dat in het huidige onderwijs, en vooral dan in ASO-richtingen, wiskunde en wetenschappen als dominant worden ervaren. Talenrichtingen worden beschouwd als minder belangrijk of minder moeilijk en scoren dus minder hoog in het lijstje en krijgen een minder positief imago. Bovendien is het alom geweten dat het vooral de vreemde talen zijn, met het Duits als koploper, die de laatste jaren lesuren hebben moeten inleveren. Met al die overwegingen in het achterhoofd is het dan ook niet zo verwonderlijk dat onze jongeren het nut van die kennis niet meer inzien.

Nog een ander aspect dat er volgens mij toe bijdraagt dat de talenkennis van de jongeren erop achteruit

gaat, ligt in de definitie van de eindtermen. In het secundair onderwijs wordt de nadruk gelegd op het communicatieve aspect. Zo moet 60 percent van de lessen of de punten worden besteed aan communicatieve vaardigheden en 40 percent aan theoretische kennis. Ik wil hier zeker niet pleiten voor een terugkeer naar de tijd dat men om te kunnen slagen eindeloze lijsten onregelmatige werkwoorden of voorzetsels met naamval vanbuiten moest blokken. Een dergelijke aanpak heeft helemaal geen zin, want toen stelde men vast dat goede ASO-leerlingen uit een sterke taalrichting na 4 tot 6 jaar taalonderwijs niet of nauwelijks in staat waren om een eenvoudig gesprek te voeren. Ik denk echter dat de slinger nu wel te veel in de andere richting is uitgeslagen. Het is heel goed dat er aandacht is voor het communicatieve aspect van een taal, het is goed dat leerlingen leren om te functioneren in bepaalde situaties, maar men mag daarbij de noodzaak van een elementaire grammaticale basis niet uit het oog verliezen, zoals nu wel te vaak gebeurt. Grammatica en woordenschat vormen immers de bouwstenen om een taal aan te leren. Als men beschikt over een grammaticale basis, dan kan men nadien de taal nog op eigen kracht verder aanleren en perfectioneren.

Die analyse is niet mijn analyse, ze wordt ook door anderen gedeeld. Zo stelt bijvoorbeeld Sam Truyers, die verantwoordelijk is voor taaltrainingen in bedrijven, het in de krant als volgt: 'Na het secundair onderwijs zien we een totaal gebrek aan actieve kennis van vreemde talen. Dat komt door de nieuwe aanpak, waarbij grammatica uit den boze is. Jongeren durven zich nu wel meer uitdrukken dan vroeger, maar van enige correctheid is geen sprake.' Verschillende taalleerkrachten formuleren het nog sterker: 'Niet alleen in ons land, maar ook elders in Europa is men de laatste 20 jaar bijna geobsedeerd geweest door communicatief talenonderwijs. Het uitgangspunt, dat het naoorlogse vreemdetalenonderwijs te eenzijdig gericht was op grammatica en theorie, was correct. Zeker de spreekvaardigheid, maar ook de luister- en leesvaardigheid werd stiefmoederlijk behandeld. Men is van de weeromstuit in het andere uiterste vervallen. Het talenonderwijs moet en mag alleen nog maar draaien rond vaardigheden. Grammatica en een systematische benadering zijn uit den boze.'

Onder anderen professor Decoo, didacticus Frans aan de Universiteit Antwerpen, pleit voor een didactiek die op een evenwichtige manier kennis van grammatica, woordenschat en taalsystematiek als volwaardig leermiddel combineert met een verantwoorde aandacht voor communicatieve vaardigheden. Daarom mijn pleidooi en vraag om de eindtermen zodanig te herformuleren dat ook aan die grammaticale kennis van bij het begin van het aanleren van de taal, en niet op het einde, de nodige aandacht besteed wordt. Ik bedoel hier niet alleen de eindtermen vreemde talen in het secundair onderwijs maar ook de eindtermen Nederlands in het basisonderwijs bijvoorbeeld. Ook daar ligt een oorzaak van de problemen. In het basisonderwijs leert men bijvoorbeeld niet meer hoe men een zin moet ontleden. Zo staat er te lezen bij de eindtermen lager onderwijs Nederlandse taalbeschouwing: 'De leerlingen kunnen de geëigende term gebruiken: onderwerp, persoonsvorm, zinsdeel.' In het secundair spreekt men bij het aanleren van een vreemde taal plots over lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp en werkwoord. Dan blijkt dat de leerlingen die termen helemaal niet kennen.

Dat probleem is niet alleen eigen aan het Vlaamse onderwijs, ook in Duitsland aan de universiteit van Vechta zijn de studenten Germaanse sinds kort verplicht een elementaire cursus Latijn te volgen om voldoende inzicht te verwerven in de mechanismen en structuur van hun moedertaal. Misschien zou men in Vlaanderen bij de aangekondigde evaluatie van de eindtermen, kunnen nagaan in hoeverre de gehanteerde terminologie in basis- en secundair onderwijs overeenstemt. Eenzelfde oefening zou kunnen worden gemaakt voor de overgang van secundair naar hoger onderwijs. In hoeverre stemt de kennis die de leerlingen moeten verworven hebben op het einde van het secundair onderwijs, overeen met de kennis die noodzakelijk is om een bepaalde studierichting in het hoger onderwijs aan te vatten. Conclusies trek ik daar voorlopig niet uit, het zijn enkel open vragen.

Het is duidelijk dat het taalonderwijs niet langer optimaal is en aan onze leerlingen niet langer voldoende bagage meegeeft om met succes hogere talenstudies aan te vatten of te solliciteren voor jobs waar tweetaligheid een noodzaak is. Welke beleidsmaatregelen zult u nemen, mijnheer de minister, om die tendens te keren, niet alleen voor Frans maar ook voor andere vreemde talen? Gaat u bij de aangekondigde herziening van de eindtermen aandringen op meer aandacht voor spraakkunstregels zodat het communicatieve aspect niet langer dominant is?

In het parlement wordt ook gepleit voor de invoering van tweetalig onderwijs naar het voorbeeld van Wallonië. In verschillende kranten konden we lezen

dat u laat onderzoeken of het ook in Vlaanderen kan worden ingevoerd en dat u het idee niet ongenegen bent. In uw antwoord op de vraag van mevrouw Vanderpoorten in oktober 2005, kondigde u het opstarten van een groep van deskundigen aan om die mogelijkheid te onderzoeken. Tegelijkertijd liet u verstaan dat u die gedachte niet zal volgen als niet duidelijk blijkt dat het goed is voor alle leerlingen. Hoe is de stand van zaken? Is de werkgroep reeds opgestart? Zijn er conclusies mogelijk? Hebt u al verdere initiatieven genomen?

De voorzitter: Mevrouw Helsen heeft het woord.

Mevrouw Kathleen Helsen: Mevrouw de voorzitter, mijnheer de minister, ik heb de vraag gesteld omdat het probleem weer in de belangstelling kwam naar aanleiding van resultaten van het onderzoek van professor Vanneste. We willen er vooral op wijzen dat heel het verhaal over het taalonderwijs en Frans in het onderwijs zeer complex is. Ook onderzoeksresultaten moeten in het juiste kader worden geplaatst en we moeten voorzichtig zijn met het trekken van conclusies.

Hoe ver staat het met de groep van onderwijsdeskundigen die u volgens uw antwoord op een vraag om uitleg in oktober vorig jaar, in de herfstvakantie wilde oprichten. Is die groep ondertussen opgestart? Is het probleem dat professor Vanneste aankaart, stof voor discussie in die groep?

Wij stellen vast dat er doorheen de jaren in het ASO meer aandacht is gekomen voor wiskunde en wetenschappen en minder voor talen. Daardoor hebben we de indruk dat leerlingen een bepaald traject afleggen. In welke mate heeft de grotere aandacht voor wiskunde in het ASO een negatief gevolg voor ASO-leerlingen die sterker zijn in talen en minder sterk in wetenschappen en wiskunde waardoor ze moeten overschakelen naar een TSO-richting? Daardoor wordt ook het talenonderwijs op een ander niveau gebracht waardoor de mogelijkheden van die leerlingen ten aanzien van studies aan het hoger onderwijs anders zijn dan als ze ASO wel zouden kunnen voltooien. Vangt u die signalen op? Worden de ervaringen daaromtrent mee opgenomen in de discussie over aanbod en eindtermen in het secundair onderwijs?

De voorzitter: De heer Gatz heeft het woord.

De heer Sven Gatz: De meeste commissieleden weten beter dan ikzelf hoe we het doen in een internationale benchmarking op het gebied van talenonderwijs. We doen het zeker niet slecht, zelfs goed, maar we zakken wel lichtjes weg. We zien dat degenen die ons op de hielen zitten, allerlei initiatieven ontplooien om hun vorm van talenonderwijs te verbeteren. We verschillen niet van mening over het feit dat we erover moeten waken dat we onze goede positie behouden. Er moet eerder nu worden gehandeld dan binnen enkele jaren.

U hebt op een vraag van mevrouw Vanderpoorten geantwoord dat u een werkgroep aan het werk zou zetten. Als ik me niet vergis, is dat ondertussen ook gebeurd. Wat is de precieze opdracht van de werkgroep en binnen welke context werkt hij? Het is belangrijk dat u en wij hem kunnen afrekenen op de doelstellingen die u hebt gesteld. Wat is de samenstelling van de werkgroep? Op basis van welke criteria hebt u geselecteerd? Wat is de timing? Zullen we voor het zomerreces al voorlopige of definitieve bevindingen vernemen?

Het zal u niet verwonderen dat het voor ons iets meer mag zijn. We kunnen ons proactiever opstellen door de knowhow die we in Vlaanderen hebben ontwikkeld in het kader van NT2 te gebruiken. Dat past dan weer in de GOK-thematiek. Volgens mij is er al voldoende knowhow aanwezig om de steunpuntfunctie om te vormen tot een steunpuntfunctie voor talenonderwijs in het algemeen. Het zou geen slechte zaak zijn om daarover na te denken.

De voorzitter: De heer De Cock heeft het woord.

De heer Dirk De Cock: Mevrouw de voorzitter, mijnheer de minister, ik sluit me voor een gedeelte aan bij wat hier is gezegd. Ik ben zelf 21 jaar leraar vreemde talen geweest in de Brusselse regio. Ik heb er ook deel uitgemaakt van de raad van bestuur van een lagere school van het Nederlandstalige onderwijs. Ik weet dus waar het kalf gebonden ligt. Volgens mij stellen onze examinandi te hoge eisen. Ik verneem dat een examenvraag gaat over het subtiele verschil tussen ‘reconnaître’ en ‘avouer’. Ik vraag me af of dit de manier is om te beslissen over de competentie van leerkrachten die in het vijfde leerjaar Frans moeten geven. Ik verneem dan weer – maar daar hebben we geen enkele jurisdictie over – dat Franstaligen die het examen Nederlands afleggen veel minder streng worden beoordeeld. Hun competentie wordt veel minder in vraag gesteld en ze krijgen dan ook de premie tweetaligheid van de Franse Gemeenschap, terwijl gemiddeld genomen de kennis van hun Nederlands

lager ligt dan de kennis Frans van de Nederlandstalige onderwijzers. Wat denkt u daarover?

Mijnheer de minister, er schort volgens mij iets aan de eindtermen in het lager onderwijs, vooral voor het later aanleren van Latijn en Duits. In de eindtermen staan alleen nog onderwerp, persoonsvorm en zinsdeel, en niet langer lijdend voorwerp, meewerkend voorwerp, bezittelijk voornaamwoord en dergelijke. Die termen hebben leerlingen nochtans nodig voor het aanleren van naamvallen in het Duits en Latijn. Als het erg goed wordt gegeven in het zesde leerjaar, dan kan men zelfs al het onderscheid maken tussen eerste, tweede en derde aanvulling. In de meeste scholen gebeurt dat echter niet. Pleit ik nu voor een grammaticalisering van het onderwijs? Neen, helemaal niet. Ik pleit voor communicatief onderricht en dat is veruit het belangrijkste. Zeg ik dat er te weinig grondslag is om grammatica te geven? Misschien wel, maar dat is misschien niet het belangrijkste.

Het vreemdetalenonderwijs bevindt zich een beetje in het defensief. De oorzaken daarvan zijn velerlei. Ik hoor hier zeggen dat Engels een killer is en dat blijkt ook uit gespecialiseerde artikels die ik heb gelezen. Als Engels de eerste vreemde taal is, dan is het moeilijk voor andere vreemde talen om voet aan de grond te krijgen. Ik pleit dan ook voor Frans als eerste vreemde taal in Vlaanderen omdat het zo veel gemakkelijker is om andere vreemde talen aan te leren.

Ik wil ook wijzen op een initiatief van de Duitstalige Gemeenschap waarbij een aantal gemeenten rond de tafel is gaan zitten om leerkrachten van de Waalse en Duitstalige regio uit te wisselen. Ze geven de onderscheiden vreemde talen aan elkaars leerlingen. Dat moet in Brussel ook te doen zijn, mits er overeenkomsten worden gesloten. Dit is een denkspoor dat we niet mogen veronachtzamen.

Ik blijf een adept van het communicatieve taalonderricht: het is belangrijker dat iemand kan spreken dan voor 100 percent correct kan schrijven. Diegenen die zich in een taal willen bekwamen, zullen zich echter wel de moeite moeten getroosten om een grammaticale basis te verwerven. Uiteraard moet die dan wel worden aangeboden.

Tot slot wil ik nog wijzen op het feit dat 36 percent van de vacatures in de Antwerpse haven nog steeds minstens een opleiding hoger middelbaar onderwijs vraagt met kennis van het Duits. In de Limburgse regio bedraagt dat zelfs 42 percent. Ik vind het dan ook een beetje jammer dat het Duits in ons middelbaar onderwijs naar beneden gaat. Mijnheer de minister, ik roep u op om ook op dat vlak een statement te doen. De vreemde talen zijn erg belangrijk voor onze economische concurrentiepositie in Europa. Men heeft de alarmklok geluid en ik wil die een heel klein beetje mee laten klinken.

De voorzitter: Minister Vandenbroucke heeft het woord.

Minister Frank Vandenbroucke: Mevrouw de voorzitter, dames en heren, dit is een heel breed onderwerp dat me heel erg boeit en dat ik ook belangrijk vind.

De groep onderwijsdeskundigen is ondertussen geïnstalleerd en vergaderde een eerste keer in december 2005. Ik vroeg hen met een voorstel te komen voor een – bij wijze van spreken – alomvattende beleidsnota voor het talenonderwijs: voor Nederlands als moedertaal en als onderwijstaal, en voor de moderne vreemde talen. Daarnaast gaf ik hen een twaalftal deelopdrachten rond tal van aspecten. Die groep experts buigt zich dus over verschillende facetten van het taalbeleid van het Vlaamse leerplichtonderwijs. Daarom ook is de groep verdeeld in verschillende subwerkgroepen die ieder vanuit hun invalshoek werk maken van het evalueren van het huidige onderwijstaalbeleid met het oog op het invullen van tekorten, het wegwerken van problemen en het ontwikkelen en hertekenen van het taalbeleid van het Vlaamse leerplichtonderwijs. Uiteraard kon ook de betrokken groep niet voorzien welke aandacht het talenonderwijs plots in de media zou krijgen. Hij heeft zijn werkzaamheden daar ook niet op toegespitst. Een tweede plenaire vergadering is gepland voor 8 februari.

Professor Vanneste stelde onder meer het volgende probleem en ik citeer uit De Standaard van 19 januari: ‘Pedagogen hebben verordend dat 60 percent van de lessen moet worden besteed aan communicatieve vaardigheden en 40 percent aan theoretische kennis. Het gevolg is dat men maar wat praat en de basisregels niet meer kent. Veel leerkrachten klagen daarover en het wordt tijd dat het beleid naar hen luistert.’

Die uitspraak kwam nog niet aan bod in één van de subwerkgroepen omdat ze uiteraard van zeer recente datum is en plots kwam opduiken naar aanleiding van de persberichten over de resultaten van

de Vlaamse onderwijzers in Brusselse scholen die meededen aan het voor hen verplicht examen Frans. Indirect echter raken de expertwerkgroepen Taalbeleid in hun besprekingen wel de onderliggende problemen aan.

Mevrouw Helsen stelt in haar inleiding terecht dat meteen allerlei conclusies trekken met betrekking tot de kwaliteit van de lessen Frans iets te makkelijk is. We kunnen niet met de nodige bewijskracht zeggen dat de communicatieve aanpak de oorzaak is van de vermeende achteruitgang. Er bestaan nauwelijks echte, harde gegevens over de achteruitgang van de kennis van het Frans, maar ik leg het probleem toch wel nadrukkelijk open. Het is en blijft volgens taalexperts heel belangrijk de nadruk te leggen op het vlot kunnen gebruiken en inschakelen van een vreemde taal in reële situaties op gebied van luisteren, schrijven, spreken, lezen en talige interactie. De hoofddoelstelling voor vreemde talen in het secundair onderwijs is de aangeleerde taal te kunnen gebruiken. In die zin zijn ook de eindtermen geconcipieerd en de leerplannen van de verschillende inrichters van het onderwijs sporen daarmee. De 60/40-verhouding waar professor Vanneste naar verwijst, is trouwens een evaluatieafspraak onder de pedagogische begeleidingsdiensten voor de moderne vreemde talen, met rechtstreekse relevantie voor de leerplandoelstellingen.

Recent vroegen gedreven leraren in lezersbrieven om meer aandacht voor taalstructurerende aspecten. We hoeven de klok niet terug te draaien vanuit een doemdenken dat enkel de vroegere methode van taal aanleren mét accent op woordenschat en grammaticakennis de goede methode is. Ik wil niet mordicus vasthouden aan vroegere zekerheden en ook de gangbare trends zijn voor mij niet sacrosanct. Ik wil wel dat zulke belangrijke signalen ernstig worden genomen en dat ik er degelijk over gedocumenteerd wordt. Mogelijk, waarschijnlijk zelfs, is ook hier de middenweg de juiste. Talenonderwijs zal baat hebben bij didactisch goed uitgewerkte communicatieve werkvormen. Als leerlingen ook de taalstructurele elementen beheersen, zullen er snel vorderingen kunnen worden gemaakt. Het is dus niet zo dat in een communicatieve aanpak grammatica uit den boze is. De taalexperts zijn van mening dat ondersteunende kennis wel degelijk nodig is om de taal te kunnen gebruiken. Uiteraard moet binnen een communicatieve methode de leerkracht in de klas op correct taalgebruik oefenen, trainen en daarvoor de ondersteunende kennis en regelformuleringen aanreiken. De uitspraak van de professor dat ‘men dus maar wat praat’ is volgens mij een onfaire verwoording van de gangbare praktijk.

De inspectie vat een en ander goed samen in de Onderwijsspiegel van 2002-2003. Uit het hoofdstuk over het onderwijs in moderne talen blijkt dat er grote verschillen zijn in studiepeil naargelang van de schoolcultuur en het -beleid. In de eerste graad is men al vaker op weg naar communicatief en interactief vaardigheidsonderwijs en stelt men positieve effecten op het studiepeil vast.

In de tweede graad is deze vernieuwing in mindere mate veralgemeend. In de derde graad halen leerboek- en kennisgerichtheid het nog vaak van de leerplan- en vaardigheidsgerichtheid.

Ik ga ervan uit dat de beleidsgroep met betrekking tot de talen, die eind vorig jaar werd opgericht, in de verslaggeving over de aanpak en de evaluatie van het vreemdetalenonderwijs een uitspraak zal doen. Ook de pedagogische begeleidingsdiensten en de lerarenopleidingen moeten hierbij worden betrokken. In de toespraak die ik op 26 september over deze kwestie heb gehouden, heb ik gezegd dat een minister van Onderwijs niet de onderwijsdeskundige bij uitstek is. Daarover zal ik nu dus geen uitspraken doen. Mijn taak is het die onderwijsdeskundigheid tot haar recht te laten komen. Mijn intuïtie is dat we een middenweg moeten bewandelen, maar meer uitspraken zult u vandaag niet horen.

De VUB voert momenteel een studie uit, om na te gaan of het opgelegde taalexamen Frans voor de Vlaamse onderwijzers in Brussel aansluit bij hun opleiding. Het ware evenzeer interessant om na te gaan in welke mate het taalexamen in kwestie nog strookt met de beheersing van het Frans van onze leerlingen op het einde van de derde graad van het secundair onderwijs. Zou het, met andere woorden, kunnen dat het taalexamen, dat nota bene dateert uit 1986, misschien te ver afstaat van wat men van de leerlingen verwacht bij het bereiken van de eindtermen Frans?

Een van de opdrachten van de talengroep is ook de eindtermen zoals die vandaag bestaan, af te stemmen op de niveaus van het Europees Referentiekader voor de Talen. Dat is een omvangrijke opdracht, die er op zijn minst zal toe leiden dat wie een taal leert, duidelijkheid krijgt over het niveau dat hij of zij heeft bereikt. Verder weet u dat ik geregeld peilproeven wil

opzetten om na te gaan of de leerlingen inderdaad de in de eindtermen neergeschreven leerdoelen beheersen. Ik wil daaruit informatie halen en zo mogelijk terugkoppelen naar de scholen, opdat ze elk voor zichzelf hun beleid kunnen bijsturen, waar dat nodig is. Het gaat telkens om een zeer breed uitgewerkte peilproef, die wordt afgenomen bij een groot aantal leerlingen, en ook de verwerking van de resultaten gebeurt zeer grondig.

Onze huidige planning voorziet in ongeveer één peilproef per jaar. Frans in de eerste graad van het secundair onderwijs komt in deze planning aan bod in het voorjaar van 2008. Ik heb aan mijn departement gevraagd of het mogelijk is om deze proef met één jaar te vervroegen. Het is immers wat frustrerend dat dit over een dergelijke belangrijke kwestie pas in 2008 zou gebeuren. Voor een peilproef is 2008 kortbij, want dit vergt een gigantische hoeveelheid voorbereidend werk. Anderzijds is het vrij veraf, willen we nog in de loop van deze zittingsperiode komen tot definitieve conclusies en die vertalen in beleid. Ik wil er dus alles aan doen om die proef te vervroegen tot 2007, maar ik moet wel zeggen dat de toetsen nog moeten worden ontwikkeld. Er is dus nog heel wat werk aan de winkel.

Als uit de evaluatiegegevens en uit het eindverslag van de talengroep blijkt dat de eindtermen moeten worden aangepast in deze of gene richting, dan zullen we dat doen. Op dit ogenblik is dat mijns inziens echter nog niet aan de orde. Ik wil heel omzichtig en gedocumenteerd tewerk gaan. Ik hoed me ervoor bij het onderwijsbeleid af te gaan op indrukken, percepties en persartikels, hoe belangrijk die laatste ook zijn. Een peilproef is natuurlijk de beste documentatie die we ons kunnen indenken. Op basis daarvan zullen we beslissen of we onze eindtermen moeten corrigeren.

Mevrouw Michiels, in uw inleiding geeft u zelf aan dat we voor de negatieve perceptie van de vreemdetaalbeheersing van de jongeren een verklaring moeten gaan zoeken in de tijdssfeer en de bijhorende maatschappelijke positie van het Engels enerzijds en het Duits en het Frans anderzijds. Iedereen weet dat men een taal niet alleen leert in de klas. Via film, tv en muziek pikken we veel op. Daarnet zei ik dat vroeger wellicht vooral de leerlingen die in hun omgeving vaak in contact kwamen met de Franse taal, sterker waren dan de anderen qua spreken en schrijven, en dan zeker op het gebied van het spreken. Vandaag lijken de leerlingen vlotter om te kunnen gaan met het Engels, omdat het Engels veel meer een deel uitmaakt van hun omgeving dan het Frans. Voor heel wat leerlingen zijn Duits en Frans vandaag in Vlaanderen meer een vreemde taal dan het Engels. Meer aandacht voor andere culturen die ons omringen zou de tendens wellicht kunnen doen keren, een tendens die trouwens in de cultuursector zelf al bestaat.

In het kader van de talengroep gaan we praten met de lerarenopleiders over de beheersing van het vak Frans door onderwijzers. Dat doen we nog dit schooljaar. Het ware interessant op termijn ook voor een betere afstemming te zorgen met de universiteiten en hogescholen die talenstudies aanbieden. Onderzoek naar het profiel van de studenten die instromen in het eerste jaar van de afdelingen Talen en Taalkunde van het hoger onderwijs – voor alle moderne vreemde talen – en van de onderwijzers die deelnemen aan het verplichte examen Frans, kan een helder beeld geven.

Mogelijk is het profiel van de onderwijzer in de Nederlandstalige scholen in Brussel ook gewijzigd. De heer De Cock weet daar misschien meer over dan wij. Waar scholen vroeger onderwijzers uit Brussel konden rekruteren, doen ze nu een beroep op onderwijzers uit Vlaanderen die niet in een tweetalige omgeving leven en geen contact meer hebben met het Frans. Waarom dat zo is, weet ik niet, maar het schijnt een vaststaand feit te zijn. Minder dan vroeger stromen leerlingen met een ASO-vooropleiding talen, die dan bijvoorbeeld Latijn behelst, de lerarenopleiding in. Met andere woorden, het profiel van de aspirant-onderwijzer of leraar bepaalt mogelijk mee de negatieve perceptie. Wellicht gaat het om een cumulatie van factoren, die de resultaten beïnvloeden.

Er zijn door de Vlaamse Gemeenschapscommissie initiatieven genomen om de onderwijzers beter te begeleiden bij het verbeteren van hun talenkennis en de voorbereiding van hun examen. Dat zal zeker een positief effect hebben. Ook de lerarenopleidingen hebben terzake een belangrijke rol te vervullen. Het is duidelijk dat de taalvaardigheid die de studenten bezitten, verder moet worden ontwikkeld en gestimuleerd tijdens hun lerarenopleiding. Daarvoor zijn allerlei soorten werkvormen mogelijk, maar er moet in worden geïnvesteerd, zowel door het instituut als door de student. Uitsluitsel over de profielen van de beschreven groepen zullen ons in staat stellen correcter of genuanceerder over het beheersingsniveau van de moderne vreemde talen bij de leerlingen secundair onderwijs te rapporteren.

Ik wijs er ook nog op dat de Europese Commissie werk maakt van het opstellen van een taalcompeten-

tie-indicator. Concreet zal het wellicht hierop neerkomen dat in de nabije toekomst aan de hand van een representatief staal van 15- tot 16-jarige leerlingen gegevens zullen worden verzameld over de taalcompetenties van die leerlingengroep in de eerste en de tweede vreemde taal. Die gegevens zullen dan de Europese Commissie in staat stellen een niveau aan te duiden van vreemdetaalbeheersing. Dat alles zal ons heel wat leren over ons Vlaamse taalonderwijs.

Mevrouw Helsen, u verwees naar de recente geschiedenis, en meer bepaald naar de ingrepen in de lessentabellen die de onderwijskoepels hebben voorgesteld aan de bij hen aangesloten scholen. Ook de heer De Cock heeft daarop gealludeerd, met name wat het vrij onderwijs betreft. De onderwijskoepels creëerden daarin enige vrije ruimte. Soms gebeurde dat ten koste van een lestijd moderne vreemde talen, soms van een ander vak. Mevrouw Helsen, u suggereert dat leerlingen in het secundair onderwijs, vooral in het ASO, vastlopen in hun schoolloopbaan omdat ze in het ASO, na de reductie van studierichtingen van de voorbije jaren, als ze goed zijn in talen maar bijvoorbeeld niet in wiskunde of wetenschappen, niet echt meer aan hun trekken komen. U verwijst vermoedelijk naar de tweede graad, waar de richtingen met 'moderne talen' in de naam – maar ook 'wiskunde' – uit de lijst werden geschrapt.

Heel vaak is het zo dat leerlingen die uitstromen met hoge cijfers in het basisonderwijs en de eerste graad van het secundair onderwijs, georiënteerd worden naar richtingen in het ASO met wiskunde en wetenschappen. Er gebeurt weinig positieve selectie naar richtingen met talen. Die trend in de leerlingenorientering gebeurt ook op vraag van de ouders. Als leerlingen daarin dan toch niet goed blijken te zijn, worden ze vaak na twee jaar geherioriënteerd naar richtingen met talen in de derde graad, mogelijk zonder na te gaan of de basiskennis inzake de eindtermen Frans en Engels wel voldoende is bereikt, en misschien zelfs zonder er een probleem van te maken als dat niet het geval is. De inspectie rapporteerde over diezelfde vaststelling in de al aangehaalde Onderwijsspiegel. Dat heeft uiteraard ook te maken met het attesteringsbeleid van scholen. Dat beleid heeft een invloed op het studiepeil en kan in de voornoemde evolutie nefaste gevolgen hebben voor het talenonderwijs.

In mijn beleid zijn we vandaag met vele zaken bezig. Een structurele hervorming van het secundair onderwijs staat momenteel niet op de agenda. Er zijn wel proeftuinen die te maken hebben met overgangen en structuren. Wel heb ik een aantal medewerkers van mijn kabinet en mijn administratie de opdracht gegeven om, als de databestanden dat cijfermatig toelaten, na te gaan hoe de leerlingenevoluties verlopen: of er bewegingen zijn naar meer wiskunderichtingen, welke ASO-leerlingen opteren voor studierichtingen in het TSO enzovoort.

Zodra we terzake over betrouwbare en valide gegevens beschikken, kunnen we dat punt hernemen. Zoals u weet, interesseer ik me heel sterk voor talentontdekking en -ontwikkeling, studiekeuze en de begeleiding van leerlingen daarbij. We moeten echter onze beleidsacties enigszins spreiden. Ik stel voor dat we de leerlingenstromen binnen ASO en van ASO naar andere onderwijsvormen en de gevolgen daarvan voor het talenonderwijs later op de agenda plaatsen. Of die prominente aanwezigheid van wiskunde en wetenschappen in het ASO negatieve gevolgen heeft voor het ASO-leertraject van sommige leerlingen, weten we dus nog niet. Het is uitermate moeilijk te bewijzen of dit een verschil maakt, ook in vergelijking met de vroegere trajecten.

Uiteraard ben ik bereid om op een open manier te praten over het aanbod en de eindtermen in het secundair onderwijs. Ik wil dat echter niet doen op basis van indrukken of ervaringen zonder bewijs. Wel zal ik, aan de hand van evaluatiegegevens, een systeem van kwaliteitsconferenties opzetten, op basis waarvan, zo mogelijk, consensusbesluiten worden geformuleerd. Evaluatieresultaten kunnen afkomstig zijn uit peilingonderzoek, uit ander wetenschappelijk onderzoek en uit rapporten van de onderwijsinspectie. Partners van de conferenties kunnen zijn: leerplanmakers, begeleiders, nascholers, onderwijsinspecteurs en -adviseurs, lerarenopleiders en vooral leraren en directies. Zij hebben elk een eigen verantwoordelijkheid en moeten vanuit die verantwoordelijkheid betrokken en bevraagd worden. Tijdens de conferenties zal ik beschikbare evaluatiegegevens voorleggen.

Ook de beleidsgroep inzake taal buigt zich zeker over dat probleem, omdat ik eerder al de vraag stelde of men voor bepaalde leerlingen, in dit geval de leerlingen met de component vreemde talen, de lat niet wat hoger moet leggen. De onderwijsdeskundigen zeggen me echter dat zowel de eindtermen als de specifieke eindtermen vreemde talen de lat al hoog leggen. Ze veronderstellen een ruim en hoog beheersingsniveau en, zoals reeds gezegd, een degelijke basiskennis van

de ondersteunende grammatica en een ruim pakket aan zinvolle woordenschat.

Een van de eerste taken die de groep zal hebben afgewerkt, betreft een extra aanbod aan vreemde talen in het beroepssecundair onderwijs. Daarmee proberen we een Vlaamse vertaling te geven van de richtlijn van de EU om bij iedereen die de school verlaat een bepaald beheersingsniveau na te streven voor de moedertaal en twee moderne vreemde talen.

Mevrouw Michiels, u verwees ook naar de discussie over het taalbadonderwijs. U vroeg of daarover al was gesproken met de deskundigen. U hebt daarnet al kunnen vernemen dat die groep deskundigen is samengesteld en al een eerste keer is bijeengekomen. Ik kan u nog geen conclusies voorleggen, omdat de groep nog lang niet zover is gevorderd. Initiatieven met betrekking tot meertalig onderwijs heb ik dus nog niet genomen. Ik kan u wel het volgende meedelen. Ik heb mijn diensten de opdracht gegeven na te gaan of projecten waarbij leerlingen in een vreemde taal worden ondergedompeld binnen de Vlaamse context haalbaar en wenselijk zijn, uitgaand van de idee dat de kansen voor alle leerlingen vergroot moeten worden.

Voor die voorbereidende studie wordt gebruik gemaakt van de gegevens van een Eurydice-overzicht inzake Content and Language Integrated Learning of over het aanbod van meertalig of TTO-onderwijs, – wat tweetalig onderwijs betekent – in de Europese lidstaten, die dan in de Vlaamse context worden geplaatst. Die voorbereidende studie zal eerlang klaar zijn. De beschikbare internationale gegevens, de contextualisering ervan naar Vlaanderen en zijn verschillende subregio's en de ervaringen van de kleinschalige Vlaamse experimenten, met name STIMOB en de CLIL-experimenten die momenteel lopen in de vrije ruimte of het complementaire gedeelte, en de conclusies van de beleidsgroep taal, zorgen ervoor dat mijn toekomstige beleidskeuzes terzake op feiten en analyses zullen steunen. Ik zal daar dus niet op vooruitlopen, hoezeer ik daartoe ook word uitgenodigd.

De voorzitter: Mevrouw Michiels heeft het woord.

Mevrouw An Michiels: Mijnheer de minister, ik dank u voor het zeer uitvoerige antwoord. Het antwoord en de betogen van de diverse leden tonen aan dat het talenonderwijs ons na aan het hart ligt. Ik had nog een vraagje. U hebt die groep deskundigen gevraagd om een ontwerp van alomvattende beleidsnota inzake talen te maken. Is er terzake een timing vooropgesteld?

Minister Frank Vandenbroucke: Ik heb geen heel precieze timing, maar we mikken toch wel op september van dit jaar.

Mevrouw An Michiels: Namens mijn fractie wil ik een met redenen omklede motie aankondigen.

Met redenen omklede motie

De voorzitter: Door de mevrouw Michiels werd tot besluit van deze interpellatie een met redenen omklede motie aangekondigd. Ze moet zijn ingediend uiterlijk om 17 uur op de tweede werkdag volgend op de sluiting van de vergadering.

Het incident is gesloten.

Vraag om uitleg van mevrouw Anissa Temsamani tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over de bijdrage die schoolkeukens moeten betalen aan het Federaal Agentschap voor de Veiligheid van de Voedselketen (FAVV)

De voorzitter: Mevrouw Temsamani heeft het woord.

Mevrouw Anissa Temsamani: Mevrouw de voorzitter, mijnheer de minister, dames en heren, in de beleidsnota Onderwijs wordt terecht gesteld dat een kwaliteitsvolle, een aantrekkelijke, maar ook en vooral een veilige schoolomgeving van wezenlijk belang is. Ondertussen weten we ook dat in dat verband een aantal directe maatregelen genomen worden en grootschalige structurele ingrepen voorbereid worden.

Tegen die achtergrond is het belangrijk om te kijken wat de situatie hier en nu is in onze scholen. Enerzijds merk ik een grote bereidheid van schooldirecties en inrichtende machten om de concrete problemen op te lossen, en vaak op een innoverende manier. Anderzijds brengen dit soort problemen een zware financiële en tijdsbelasting met zich mee, die ook als negatief ervaren wordt. Als men noodgedwongen infrastructurele behoeften moet laten primeren op

pedagogische noden, of dat gevoel sterk leeft, betreden we een gevaarlijk terrein.

Het kost scholen op dit moment al veel inspanningen om de materiële en personele aanpassingen door te voeren om de nieuwe normen en reglementering op verschillende terreinen te volgen. Als daarnaast de nieuwe reglementering ook zorgt voor steeds nieuwe planlast en nieuwe kosten voor planning, aanvragen en controles, is dat vaak de spreekwoordelijke druppel die de emmer bij directies en inrichtende machten doet overlopen.

Uit een rapport van het Federaal Agentschap voor de Veiligheid van de Voedselketen (FAVV) van 2003 blijkt dat niet minder dan de helft van alle schoolkeukens niet in orde was met de regels van de voedselveiligheid. Dat was een verontrustende vaststelling, maar het was op zich wel goed om de ernst van de situatie ten volle in te schatten. Controles zijn dus nodig. Maar moeten de scholen voor de kost van die controles opdraaien? Vroeger betaalde een school om de 3 jaar een forfaitair bedrag van 50 euro voor voedselcontroles door de overheid of 16,6 euro op jaarbasis. Met de inwerkingtreding van het KB van 10 november 2005 betreffende de heffingen voor de financiering van het FAVV, stijgen die kosten aanzienlijk.

Een school die op de een of andere manier een rol speelt in de voedselketen, is onderhevig aan de controle door het FAVV en moet eenzelfde heffing betalen als horecazaken. Het gaat van scholen waar melk of fruit wordt bedeeld, tot scholen waar warme maaltijden worden bereid. Enkel een school waar de kinderen al hun eigen eten en drank meebrengen en waar geen drankautomaten in eigen beheer staan, is niet onderhevig aan deze heffing. Scholen die richtingen hebben in het studiegebied voeding, betalen a rato van het aantal praktijkleerkrachten vaak aanzienlijke bedragen.

Naar de letter van het aangehaalde KB komt dat neer op een jaarlijkse forfaitaire heffing van 100 euro per vestigingsplaats, vermeerderd met een bedrag per personeelslid dat in aanraking komt met voedsel. Sinds midden november verstuurt het FAVV brieven en formulieren naar de scholen, waaruit blijkt dat zij minstens 111 euro per jaar moeten betalen. Dat is dus minstens 6,5 keer meer dan voorheen. De scholen moeten in principe voor 1 februari 2006 hun jaarlijkse aangifte over het jaar 2005 bezorgen aan het FAVV. Binnen scholengemeenschappen en koepels werd dat alles argwanend onthaald. Het VSKO heeft zelfs opgeroepen om geen aangifte in te dienen.

Door allerlei regelgeving, die op zich zeker zinvol is, wordt een situatie gecreëerd waarin het voor scholen steeds moeilijker wordt om aan een betaalbare prijs maaltijden en dranken te verstrekken, zonder te beknibbelen op andere, vaak even noodzakelijke uitgaven. In de afgelopen jaren zorgden scholen vaak voor een heel degelijke oplossing voor het probleem door het bereiden van maaltijden uit te besteden aan cateringbedrijven of centrale keukens binnen scholengemeenschappen. Door die schaalvergroting kon men tegelijkertijd zorgen voor een betere prijskwaliteitverhouding en betere, modernere keukens. De nieuwe heffing van het FAVV hypothekeert deze positieve wending, omdat de heffing niet alleen wordt betaald waar het eten bereid wordt, maar ook waar het verspreid wordt. Als ook de bedeling van dranken, fruit en koeken binnen scholen op de helling komt te staan, denk ik dat we zeker een stap te ver gaan. Hebt u weet van recentere rapportering over de voedselveiligheid binnen onze scholen?

Blijkbaar stelt de federale wetgeving een school waar enkel een drankautomaat staat of melk wordt uitgedeeld aan de kinderen, sowieso gelijk met een horecazaak. Klopt dat en hoe is het in de federale regeling kunnen sluipen, ondanks het overleg tussen de Vlaamse Regering en federale overheid op 17 januari 2005? Vindt u dat scholen moeten betalen voor de financiering van de werkzaamheden van het FAVV? U zult het wel weten, de onderwijskoepels hebben een brief verstuurd aan minister Demotte om daar tegen te protesteren. Op 26 januari kreeg het VSKO het bericht dat de minister niet is ingegaan op de vraag van de koepels om de scholen buiten het toepassingsgebied van de horeca te houden. Hij wil een evaluatie na één jaar.

Bij navraag door individuele directies bij het FAVV kregen sommige scholen te horen dat zij geen heffing betalen omdat zij alleen maar drank verkopen. Is er sprake van een soort gedoogbeleid voor scholen waar slechts in beperkte mate voedsel wordt verdeeld? Hebt u hierover ondertussen bijkomende contacten gehad met de federale overheid of het Voedselagentschap? Heeft dat geleid tot nieuwe afspraken?

Welke scholen vallen wel of niet onder het toepassingsgebied en vallen die scholen waarop de heffingen geheven worden, automatisch in dezelfde categorie als horecazaken? Ik heb verwezen naar het antwoord

van minister Demotte, maar ik zou ook graag uw antwoord kennen. Voorziet u in compensaties voor de scholen die de heffing moeten betalen?

Eigenlijk zorgen niet alleen de controleurs van het FAVV voor het bewaken van de voedselveiligheid. Is de controle op het naleven van de regels betreffende voedselveiligheid in een lescontext, in de praktijklessen binnen het studiegebied Voeding, niet eerder een taak van de onderwijsinspectie? Is dat een argument om een lagere heffing voor scholen te bepleiten? Een praktijkleerkracht heeft toch niet dezelfde verantwoordelijkheid als een kok in een commercieel bedrijf?

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Ik sluit me volledig aan bij die dringende vraag. Het is de zoveelste ingreep op de toch al vaak te beperkte werkingstoelage. Het past volledig in de reeks heffingen zoals Sabam, Reprobel, Vlarem enzovoort. Het is niet alleen een financiële zaak maar ook een administratieve overbelasting. Als we de planlast willen verminderen, dan is dit een mooie kans.

Bovendien is het de zoveelste bevoegdheidsoverschrijding van de federale overheid. Ze wil zich met een Vlaamse bevoegdheid inlaten. Ik vind dat wij mogen vragen dat u daarop reageert zodat de federale overheid een halt wordt toegeroepen. Misschien doen we dat te omfloerst. Dat is alleszins essentieel voor de bestaanszekerheid van heel wat scholen.

De voorzitter: Minister Vandenbroucke heeft het woord.

Minister Frank Vandenbroucke: Het Federaal Agentschap voor de Veiligheid van de Voedselketen publiceert jaarlijks een verslag over zijn werking en bevindingen. In tegenstelling tot wat u zegt, mevrouw Temsamani, was volgens het jaarverslag 2003 de algemene hygiëne in schoolkeukens in 2002 vrij goed. Het is nog verbeterd in 2003. In het jaarverslag van 2004 worden de schoolkeukens echter niet meer in een afzonderlijk hoofdstuk behandeld, maar staan ze onder de rubriek 'grootkeukens'. Er is dan ook geen recente informatie met betrekking tot schoolkeukens ter beschikking om eventuele trends te kunnen afleiden. Het jaarverslag 2005 is nog niet verschenen. Ik zal aandringen bij het FAVV om opnieuw een aparte rapportering over de schoolkeukens op te nemen.

Wij zijn in het bezit gesteld van de antwoorden van mijn federale collega Demotte op een brief van het VSKO aan de federale overheid met een vraag tot verduidelijking van de regelgeving betreffende de heffingen. Voor automaten van dranken, belegde broodjes en snoepgoed geldt de regel dat de eigenaar van de automaat dient geregistreerd te zijn bij het FAVV. Hij is daarmee onderworpen aan het KB van 10 november 2005 betreffende de heffingen in het kader van de financiering van het FAVV, met name voor de sector kleinhandel. Dat betekent dat de scholen die heffing enkel dienen te betalen, als zij zelf eigenaar zijn van de automaten. Als scholen voedsel bereiden, opwarmen, afkoelen, verwerken, behandelen, moeten zij zich laten registreren bij het FAVV en zijn zij onderworpen aan de heffing voor de sector horeca. Die heffing gebeurt op basis van de personeelsleden die betrokken zijn bij voormelde activiteiten.

De veiligheid van de voedselketen is een strikt federale aangelegenheid. De federale overheid legt in het KB van 10 november 2005 de last van de financiering van het FAVV – en zodoende van de controle op de voedselketen – bij de producent, in dit geval de scholen. Het Overlegcomité tussen Vlaamse en federale overheid heeft enkel betrekking op bevoegdheidsconflicten. Er is hier geen sprake van een bevoegdheidsconflict. In het licht daarvan zijn er dienaangaande dan ook geen contacten geweest met de federale overheid.

Op dit ogenblik zijn er geen plannen om compensaties te bieden aan scholen die de heffing moeten betalen.

Voor het bewaken van de voedselveiligheid in de scholen moet er een onderscheid worden gemaakt tussen de organisatie van de voedselveiligheid op schoolniveau en het toepassen van voedselveiligheidsvoorschriften in een didactische context. Wat het eerste niveau betreft, voert de onderwijsinspectie een marginale toetsing uit. Dat betekent dat de primaire controle wordt uitgevoerd door de specifieke inspectiediensten, in dat geval de controleurs van het FAVV, terwijl de onderwijsinspecteurs onderzoeken of die controles worden gerespecteerd. Wat het niveau van de didactische context aangaat, ziet de inspectie erop toe dat de voorschriften betreffende voedselveiligheid ook effectief worden overgedragen en toegepast in de praktijklessen. Het standpunt van waaruit dat toezicht wordt uitgeoefend, is dus van onderwijskundige aard, namelijk in welke mate worden de leerlingen correct geïnformeerd over die voorschriften en in welke mate worden ze ook consequent toegepast. Een inbreuk op de voorschriften

of het niet-overdragen van de kennis daarover wordt als een onderwijskundig probleem benaderd en zo nodig bestraft. In die zin zijn beide controlesystemen supplementair aan elkaar. Dat is een bevredigende situatie.

Over het algemeen zijn de bijkomende heffingen erg frustrerend voor scholen. De werkingsmiddelen zijn al krap. U weet dat we van plan zijn om in de loop van de legislatuur een bijkomende injectie van werkingsmiddelen te geven in het kader van de nieuwe financiering. Dat is volgens mij het enige adequate antwoord op termijn. Allerlei specifieke uitzonderingen bepleiten op bestaande heffingen wegens het onderwijskarakter van bijvoorbeeld een grootkeuken lijkt me een moeilijk verdedigbaar denkspoor. Dat geldt overigens voor veel andere heffingen. We moeten gewoon alles op alles zetten om uit de Vlaamse begroting meer middelen te halen om de werkingsmiddelen in het algemeen te verhogen.

De voorzitter: Mevrouw Temsamani heeft het woord.

Mevrouw Anissa Temsamani: Ik dank u voor uw uitvoerig antwoord, mijnheer de minister. Ik blijf de extra planlast betreuren. Ik kijk uit naar de eventuele compensaties aan de scholen.

De voorzitter: Het incident is gesloten.

Vraag om uitleg van mevrouw Stern Demeulenaere tot de heer Frank Vandenbroucke, vice-minister-president van de Vlaamse Regering, Vlaams minister van Werk, Onderwijs en Vorming, over het tijdelijke project voor vervangingen van korte afwezigheden van personeelsleden die aangesteld zijn in een wervingsambt van het bestuurs- en onderwijzend personeel in het basis- en secundair onderwijs

De voorzitter: Mevrouw Demeulenaere heeft het woord.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Mevrouw de voorzitter, mijnheer de minister, in de circulaire aangaande de vervangingen van korte afwezigheden in het basis- en secundair onderwijs wordt bij wijze van experiment aan een aantal scholen en instellingen de mogelijkheid gegeven om personeelsleden die minder dan 10 werkdagen afwezig zijn, te vervangen op de wijze die wordt vastgelegd in een convenant dat wordt afgesloten tussen de vakorganisaties en de betrokken inrichtende machten. Nu reeds worden de scholen of instellingen die deelnemen aan dit proefproject, geconfronteerd met het volgende probleem. Blijkbaar zou de vervangende leerkracht alleen worden vergoed volgens het regime waaronder de te vervangen leerkracht valt.

Ik geef een voorbeeld: een leerkracht die een dienst bekleedt van slechts 12/24 en die bijvoorbeeld werkt op maandag en dinsdag, is afwezig en wordt vervangen op de dagen waarop hij normaal zou werken. Hierbij zou in principe de regel worden gehanteerd dat ook de vervanger, die werkt op maandag en dinsdag, slechts wordt vergoed in het systeem van halve dagen, hoewel hij volledige dagen presteert. Er schort dus iets aan die regeling. Het systeem is ook heel weinig motiverend voor de vervanger, hoewel hij natuurlijk nog zou kunnen worden gemotiveerd door het aspect anciënniteit, dat hem uiteindelijk toch nog ten goede komt. Het wordt echter nog erger als de te vervangen kracht slechts functioneert in een regime van 10/24, want dan telt de anciënniteit helemaal niet meer mee.

Wat is dan het gevolg van deze regeling? De vervanging van korte afwezigheden zal enkel worden toegepast voor de vervanging van leerkrachten die fulltime werken. Ik denk namelijk dat het heel moeilijk is om mensen te motiveren prestaties te leveren zonder de daarbij horende financiële tegemoetkomingen.

Ik had dan ook graag vernomen van de minister of mijn redenering klopt, want ze is gebaseerd op nota's die me werden overhandigd en op de antwoorden die ik kreeg van het OVSG. Zou het niet opportuun zijn om de regeling van de circulaire aan te passen, zodat vervangers die een fulltime lesschema hebben ook fulltime worden betaald? Als dat niet mogelijk is, hoe kunnen de vervangers dan worden gemotiveerd?

De voorzitter: Mevrouw Michiels heeft het woord.

Mevrouw An Michiels: Ik zou me graag kort aansluiten bij de vraag om uitleg. Ik heb namelijk ook vernomen dat het met de regeling die momenteel van kracht is, niet zo gemakkelijk is om iemand te vinden om iemand deeltijds te vervangen. Het voorbeeld dat ik heb doorgekregen, is dat van iemand die 1 dag werkt en op die dag 7 uur les geeft ter vervanging van iemand die werkt in een regime van 7/21. De vervanger zal slechts 33 percent van een dagloon

krijgen, omdat de te vervangen persoon slechts een derde werkt. Daartegenover staat dan dat iemand die 1 dag werkt en die dag 1 uur les geeft, ter vervanging van iemand met een volledige opdracht, dus 21/21, wel een volledige dag uitbetaald zou krijgen. Er wordt dan ook gesignaleerd dat het zo wel heel moeilijk wordt om iemand aan te trekken voor korte vervangingen.

Om die reden zou ik willen vragen of het misschien niet te overwegen valt om voor die korte vervangingen het aantal contracturen als basis te nemen voor de vergoeding, zodat de vervanger betaald wordt voor het aantal uren dat hij effectief werkt. Op die manier zou het probleem kunnen worden vermeden dat men vooral voor korte vervangingen voor een deeltijdse opdracht weinig mensen vindt, terwijl het voor een voltijdse opdracht veel gemakkelijker is.

Mevrouw Monica Van Kerrebroeck: Ik denk dat er zich inderdaad problemen kunnen voordoen bij vervangingen, zoals de twee collega's hebben uitgelegd. Er kan zich echter nog een ander probleem voordoen. Als een korte vervanging uiteindelijk overgaat in een lange vervanging, mag dan de persoon die insprong voor de korte vervanging, ook inspringen voor die lange vervanging of is de school verplicht de eerste persoon te ontslaan en een nieuwe kandidaat te zoeken die wel aan de voorwaarden van een lange vervanging voldoet? Er zijn daarvoor namelijk twee verschillende manieren van betaling. Dat kan ertoe leiden dat de opsplitsing van die vervanging wordt gevraagd. Misschien moet dat binnen de administratie eens grondig worden bekeken.

De voorzitter: Minister Vandenbroucke heeft het woord.

Minister Frank Vandenbroucke: Ik wil even recapituleren. Mevrouw Demeulenaere, de gedachtegang die u opbouwt, bestaat eigenlijk uit drie stukjes. Als eerste punt vraagt u of het correct is dat, volgens het systeem van de vervanging van de korte afwezigheden, de vervangende leerkracht wordt vergoed volgens het regime waaronder de te vervangen leerkracht valt. Het tweede deel van uw vraag gaat daarop voort. U stelt daarin dat een personeelslid dat in dat stelsel minder dan een halftijdse opdracht vervult, geen anciënniteit zou opbouwen. Ten slotte stelt u dat de regeling slechts zal worden toegepast voor vervanging van leerkrachten die onder het regime van 24/24 vallen, omdat vandaag niemand nog gemotiveerd kan worden om te presteren zonder financiële tegemoetkoming.

Ik wil u graag wijzen op de doelstellingen van de maatregel, die het mogelijk maakt dat collega's die voor korte tijd afwezig zijn, kunnen worden vervangen. De maatregel komt voort uit de besprekingen van CAO VII en was al lang gevraagd door het onderwijsveld. De maatregel komt immers niet alleen ten goede van de leraren, maar ook – en vooral – van de leerlingen. Als leraren ziek of afwezig zijn voor minder dan tien aaneensluitende werkdagen, bijvoorbeeld voor een deelname aan een dag nascholing, dan ontvangt de leerkracht die hen vervangt geen salaris van de overheid. De korte afwezigheid wordt dan vaak onbezoldigd opgevangen door een of meerdere collega's die dit bovenop hun opdracht doen of in hun plage-opdracht. Soms wordt er ook geen vervanger aangesteld en krijgen de leerlingen studie of worden ze samen gezet in grotere klassen. Het tijdelijke project 'vervangingen van korte afwezigheden' biedt daarvoor nu eindelijk een oplossing. Door extra middelen voor deze vervangingen worden er belangrijke stappen gezet voor de verbetering van het comfort voor de leerlingen, een vermindering van de werkdruk van de leerkrachten en een betere bezoldiging van die collega's die een bijkomende opdracht op zich nemen.

Mevrouw Demeulenaere, uw opmerking dat de regeling slechts zal worden toegepast voor vervanging van leerkrachten die onder het regime van 24/24 vallen, blijkt in de praktijk niet te kloppen. Totnogtoe werd ongeveer de helft van de leraren aangesteld in opdrachten die geen voltijdse opdracht omvatten. Het is inderdaad correct dat, volgens het systeem van de vervanging van de korte afwezigheden, de vervangende leerkracht wordt vergoed volgens het regime waaronder de te vervangen leerkracht valt. De aanstelling van een personeelslid voor de vervanging van een korte afwezigheid gebeurt echter volgens precies dezelfde regels die gelden voor een vervanging van gelijk welke andere afwezigheid in het onderwijs. Het knelpunt dat u aanhaalt, is nu eenmaal inherent aan het bestaande bezoldigings- en vervangingsstelsel in het onderwijs. Ik leg dat even uit. Het systeem is gebouwd op de weekopdracht van het personeel en wordt uitgedrukt in een aantal prestatie-eenheden per week. Een personeelslid wordt aangesteld en betaald voor een bepaalde weekopdracht, bijvoorbeeld 24/24 of 20/20, en dat voor een bepaalde periode. Gedurende die aanstellingsperiode ontvangt het personeelslid voor elke dag een gelijk loon, ongeacht de daadwerkelijke prestaties die het op de onderscheiden dagen levert. Voor vervangingen die minder dan een week duren, kan dat soms tot gevolg hebben dat

het salaris niet helemaal overeenkomt met het proportioneel aantal gepresteerde uren.

De betalingsregel is niet nieuw of vreemd voor de scholen, ook niet als het gaat om vervangingen van korte duur, die vandaag ook al mogelijk zijn in de kleine of zeer kleine basisscholen waar slechts enkele personeelsleden werkzaam zijn. Ook in langere perioden van vervanging is het perfect mogelijk dat een personeelslid de vervanging van een titularis beëindigt of moet beëindigen omdat de titularis terugkeert op een – voor de vervanger – minder gelukkig ogenblik. Tijdens de onderhandelingen over het besluit van de Vlaamse Regering is die thematiek uitgebreid besproken. Het resultaat was een brede consensus bij de onderhandelingspartners om het mechanisme van het gebruik van de vervangingseenheden en de betaling van de personeelsleden die in deze eenheden worden aangesteld, volledig te enten op het huidige geldelijke statuut en betalingssysteem voor het onderwijspersoneel. Enerzijds is het namelijk zo dat een alternatief, bijvoorbeeld betaling per uur, diverse grondregels en verworvenheden inzake het geldelijk en administratief statuut op de helling zou zetten. Anderzijds is het moeilijk te verantwoorden dat in een school een vervangende leraar die in het kader van deze proeftuin invalt voor een korte afwezigheid, op een andere wijze zou worden betaald dan een collega in een 'organieke' vervangingsopdracht.

Uw opmerking dat een leraar die minder dan een halftijdse opdracht vervult, geen anciënniteit opbouwt, klopt niet wat de opbouw van de geldelijke anciënniteit betreft en dat is belangrijk voor de hoogte van het salaris. Voor de geldelijke anciënniteit speelt het volume van de opdracht in het onderwijs geen enkele rol. Voor de dienstanciënniteit, die van belang is voor bijvoorbeeld het verwerven van status van 'tijdelijke van doorlopende duur' en voor de vaste benoeming, worden de prestaties die minder dan de helft van een voltijdse betrekking bedragen, gedeeld door twee. Die regeling – die me logisch lijkt – geldt overigens voor alle tijdelijke personeelsleden.

U vraagt of het niet opportuun zou zijn om het proefproject te optimaliseren en de circulaire aan te passen. Gelet op wat ik daarnet heb geantwoord, is het mijns inziens duidelijk dat het niet opportuun is om een aanpassing door te voeren. Overigens steunt de circulaire op het inmiddels op 27 januari 2006 definitief goedgekeurde besluit van de Vlaamse Regering tot invoering van een tijdelijk project betreffende vervangingen van korte afwezigheden, bedrijfsstages en mentorschap. Omdat het gaat om een proefproject, zal uiteraard een grondige evaluatie worden gemaakt en besproken in een stuurgroep waarin de overheid, de vakorganisaties en de inrichtende machten participeren.

De voorzitter: Mevrouw Demeulenaere heeft het woord.

Mevrouw Stern Demeulenaere: Mijnheer de minister, ik dank u voor het antwoord. Ik vrees echter dat ik u moet tegenspreken. Tot nu toe zijn de vervangingen vlekkeloos verlopen maar de mensen van de inrichtende machten van de scholengemeenschappen zijn pas nu tot het besef gekomen hoe het juist in elkaar zit. Naar aanleiding van wat al is gebeurd in die enkele maanden, zijn ze tot die vaststelling gekomen. Ze hebben gezegd dat ze niet meer zullen vervangen, want de vervanger komt niet aan zijn trekken. Ik denk dat de vervangingen zullen verminderen. Er is inderdaad totnogtoe geen probleem geweest. Na de eerste uitbetalingen zijn de mensen tot die vaststelling gekomen. De bestuurder van de scholengemeenschap van mijn gemeente heeft besloten om geen vervangingen meer te doen van mensen met een parttime job. Ik denk dat er problemen zullen komen. Het gaat natuurlijk om een proefproject dat zal worden bekeken naarmate de tijd verloopt, wat goed zou zijn.

De voorzitter: Minister Vandenbroucke heeft het woord.

Minister Frank Vandenbroucke: Het is nuttig dat u dat signaleert. Het verbaast me een beetje dat men zegt dat men ermee stopt om die reden. Er kunnen misschien ook andere redenen zijn, ik weet dat niet. We hebben er wel uitvoerig over gepraat, ik herinner me dat levendig. Reeds bij het principieel tot stand komen van de CAO was het duidelijk dat het speciaal is, maar het is eigen aan de grondregels van het statuut. We moeten evalueren als het proefproject wat verder staat.

De voorzitter: Het incident is gesloten.