

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°43, september 2010 • 3 euro

Europa, competenties en competitiviteit

Waar haalt minister Smet de mosterd
voor zijn "competenties"?

in
h
o
u
d

HET VEILIGHEIDSDISCOURS DRINGT DOOR TOT HET ONDERWIJS

PAGINA 4

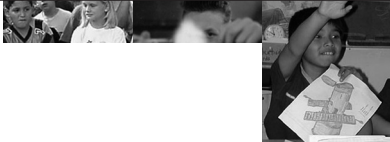
EUROPA, COMPETENTIES EN COMPETITIVITEIT

PAGINA 18

EVALUATIE EXPERIMENTEN INSCHRIJVINGSBELEID

PAGINA 24





de democratische school

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democratischeschool.org

web: www.democratischeschool.org

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

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs,
Philippe Schmetz, Tino Delabie,
Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

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

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54
van Ovds of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van artikels
moeten per e-mail worden opgestuurd, bij
voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac
of Pc) of Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in te korten,
kleine correcties aan te brengen en de (tus-
sen) titels te wijzigen.

Recht op kopiëren

De gepubliceerde teksten mogen op om het
even welke wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron
te vermelden en aan te geven hoe de lezer
Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden). Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die artikels van
De democratische school overneemt.



De Oproep voor een Democratische School (Ovds) ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.



Editoriaal



Onmogelijk?

“Vlamingen en Walen begrijpen elkaar niet meer. Ze hebben mekaar trouwens nooit echt begrepen. ‘t Zijn twee verschillende culturen met een verschillende mentaliteit. We zijn op een punt gekomen waar langer samenleven echt onmogelijk is geworden!”

Het ontbreekt de jongste tijd niet aan dergelijke absolute en onverzoenlijke uitspraken. Boze tongen durven misschien beweren dat het enige punt van overeenkomst tussen noord en zuid is dat ze niet meer overeenkomen met elkaar. Onze organisatie Oproep voor een democratische school (Ovds) heeft daar anders niet veel van gemerkt binnen de eigen gelederen. Wij hebben verder gewerkt zoals we dat al jaren doen. Splitsingen zijn ook al ons ding niet.

Toen in volle onderwijsstaking (‘95-’96) Vlaamse collega’s de Franstalige leerkrachten hun solidariteit kwamen betonen, was dat een hart onder de riem. En sedertdien zijn we eigenlijk onafscheidelijk. We bereiden samen de vergaderingen voor, we organiseren tweetalige ontmoetingen zoals de tweejaarlijkse “Zes Uren voor de Democratische School”, we houden tweetalige redactievergaderingen voor ons tijdschrift, waarin we zoveel mogelijk gemeenschappelijke artikels proberen te publiceren, enz.

Nooit problemen? In elk geval geen taalproblemen. Meningsverschillen, ja. Een andere kijk op de zaken, ja. Met Vlamingen en Franstaligen bij voor en tegen. Maar geen communautaire geschillen. Verre van victorie te willen kraaien, willen we gewoon aantonen dat het mogelijk is in wederzijds respect elkaar te begrijpen en samen te werken.

En dat is ook wenselijk. Wij, leerkrachten, weten immers maar al te goed waartoe splitsingen hebben geleid. Sinds de communautarisering in 1989 is het onderwijs niet gespaard gebleven van bezuinigingen, van een verdere relatieve daling (in verhouding tot het BBP) van de onderwijsbudgetten. Leerkrachten in het noorden en in het zuiden van het land staan sedertdien geïsoleerd. De onderwijsvakbonden zijn mee gestapt in de institutionele realiteit en werken autonoom aan weerszijde van de taalgrens. De media berichten nog nauwelijks over wat er zich afspeelt “aan de andere kant”.

Wij zien het dan ook als onze taak erop te hameren dat een splitsing de klok alleen achteruit zet en het einde betekent van solidariteit. Het wordt tijd om het goede voorbeeld te geven en de handen in elkaar te slaan. Om onrechtvaardigheid aan te klagen en solidariteit weer op de agenda te plaatsen. Het zal niet makkelijk zijn want de geesten zijn danig verziekt. Maar wanneer de Europese vakbonden oproepen om op straat te komen voor meer solidariteit in heel ons werelddeel, gaan wij in België dan die oproep counteren? Progressieven, syndicalisten, andersglobalisten uit het noorden en zuiden van het land kunnen de handen in elkaar slaan om het roer om te gooien en de wankelende overeenkomsten aan de kaak stellen die van solidariteit een koehandel maken in ruil voor ministerpostjes. Ovds zal er staan.

Op zaterdag 13 november organiseert Ovds, samen met de overkoepelende studentenorganisatie van de ULB, een tweetalig colloquium over de impact van de Europese Unie op ons onderwijs. Wie de recente “oriënteringsnota” van minister Smet over de hervorming van het Vlaams secundair onderwijs leest, zal getroffen worden door de dominante plaats erin van de rol van de “sleutelcompetenties” en de “kwalificatiestructuur”, die rechtstreeks uit de documenten van de Europese Commissie zijn overgenomen. Voor een kritische analyse van de snel toenemende rol van het Europees onderwijsbeleid moet je op 13 november naar de ULB in Brussel komen. Voor alle informatie en on-line inschrijven verwijzen we naar onze website www.democratischschool.org

Op 23 oktober organiseert onze Luikse afdeling een studienamiddag over het 10-puntenprogramma van Ovds. Hoewel deze activiteit in het Frans doorgaat en we vooral leerkrachten en studenten uit de provincie Luik verwachten, zijn Vlaamse leerkrachten er van harte welkom. De thema’s (competentiegericht onderwijs, de inhoud van de gemeenschappelijke stam, het inschrijvingsbeleid, de democratisering van het hoger onderwijs, de financiering van het onderwijs) zijn ook relevant voor de Vlaamse onderwijssituatie. Het is een goede gelegenheid om kennis te maken met de Franstalige onderwijswereld.

Op woensdag 24 november werkt Ovds mee aan de studiedag “solidaire scholen” van Bevrijde Wereld in Sint-Niklaas, die zich vooral richt tot leerkrachten uit het basisonderwijs.

Een fijn schooljaar aan elk van u en graag tot op één van onze komende activiteiten!

Jean-Pierre Kerckhofs, Romy Aerts



De impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs





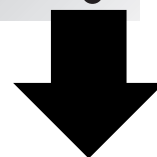
de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

Het onderwijs is een institutie die kennis en kunde dient te verspreiden met als doel jongeren op te leiden tot kritische burgers. Maar in deze tijd, waarin de zorg voor maatschappelijke veiligheid bovenaan de publieke en politieke agenda staat, lijkt ook het onderwijs niet te ontsnappen aan het veiligheidsparadigma. Philippe Schmetz, die dit dossier samenstelde, weigert mee te gaan in het paranoïde discours over onveiligheid en vraagt zich af waarom onze politici steeds meer kiezen voor repressie en nultolerantie. Kan sociale vooruitgang en degelijk onderwijs een oplossing bieden die verder reikt? In haar bijdrage "Onderwijs in een veiligheidsstaat" gaat Latifa Amezghal, stafmedewerker bij Uit de Marge, vzw dieper in op de rol die het onderwijs opneemt binnen het heersende veiligheidsdiscours in de hoop hiermee een aanzet te geven tot kritische reflectie over de mogelijke perverse effecten van beleidsmaatregelen voor jongeren. In New York, waar sinds het aantreden van burgervader Giuliani werd geëxperimenteerd met de zerotolerantie en waar de veiligheid op school rechtstreeks werd overgedragen aan de NYPD, de plaatselijke politie, stelt men zich alvast heel wat vragen bij de wel zeer drastische rambomethodes. In zijn artikel "School en discipline: terug naar de 19de eeuw" maakt Nico Hirtt een treffende vergelijking tussen het discours van de toenmalige burgerij en de eisen van de nieuwe economische machthebbers vandaag.

Onderwijs in een veiligheidsstaat

door Latifa Amezghal

1



Dat onderwijs niet ontsnapt aan het veiligheidsparadigma blijkt duidelijk uit een aantal reële casussen: praktijkvoorbeelden die illustreren hoe onze samenleving zich de jongste decennia heeft georganiseerd rond het voorkomen van problemen en hoe jongeren in het vizier zijn gekomen van restrictieve regelgeving en beleid.

«In een bepaald gerechtelijk arrondissement zijn scholen meer en meer vragende partij voor de organisaties van drugsacties met politiehonden op school. Daarnaast eisen die scholen feedback van het parket over het gevolg dat gegeven is aan de door de school gemelde feiten en wensen ze een kopie van de beschikking van de jeugdrechter. Verder dringen ze aan informatie over de zaak te krijgen. Het parket wordt verzocht uitleg te geven indien de jongere de dag na de feiten terug op school zit. Dat is thans gebonden door het beroepsgeheim.»

«Jongeren worden gesanctioneerd en met name uitgesloten van school voor feiten gepleegd na schooltijd, in de omgeving van de school en dus in de publieke ruimte. De motivatie van de school: het is een risicovolle leerling die al voldoende waarschuwingen heeft gekregen en dit is de druppel.»

«Aan Franstalige kant krijgt het parket meldingen van de school via de politie over een minderjarige die twee halve dagen ongewettigd afwezig was. Waar is het centre psycho-médico-sociaux?»



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

«Het Centrum voor Leerlingenbegeleiding belt regelmatig naar het parket om meldingen te doen, hoewel de medewerkers gebonden zijn door het beroepsgeheim.»

«In sommige scholen is er camerabewaking. In een bepaalde school was er een diefstal en aan de hand van camerabeelden kon men de jongeren identificeren die de portefeuille hadden gestolen. Als gevolg van de identificatie heeft men klacht ingediend en zijn de feiten via de politie bij het parket terecht gekomen.»

«Sommige scholen zijn ook vragende partij om met parket en politie samen te werken om meer controle en vat te krijgen op de leerlingen.»

«Een leerling heeft gevochten in de bus (openbaar vervoer) na de schooluren op weg naar huis. Als gevolg hiervan werd hij van school gestuurd. Is het aan de school om maatregelen te treffen naar aanleiding van feiten die niet in schoolverband gebeuren? Is het aan het onderwijs tout court om maatregelen te nemen?»

Een samenwerking die vragen doet rijzen

Bovenstaande voorbeelden roepen meteen een aantal vragen op. Van waar komt de samenwerking tussen scholen enerzijds en politie en justitie anderzijds? Hoe zit het met het recht op onderwijs en verdienen minder ingrijpende maatregelen zoals orde- en tuchtsancties op school geen voorrang? Wat met het juridisch principe van onschuld tot het tegendeel is bewezen? Hoe zit het met het doorgeven van (vertrouwelijke) informatie en het recht van leerlingen dat de door hun toevertrouwde gegevens aan het Centrum voor Leerlingenbegeleiding geheim gehouden worden? Wordt het voorkomen en bestrijden van niet tolereerbaar gedrag een bijkomende doelstelling van onderwijs? Hoe ver wil men gaan om de schoolomgevingen «veilig» te houden?

2006: een belangrijke ministeriële omzendbrief

De aanleiding van een samenwerking van voornoemde actoren situeert zich in 2006 als gevolg van een aantal voorvallen die een storm van verontwaardiging hebben ge oogst. We denken aan de zogenaamde mp3 moord op Joe Van Holsbeeck, de moord in Antwerpen op de Malinese au-pair Oulematou Niangadou en de tweejarige peuter Luna Drowart door Hans Van Temsche en de steekpartij in Oostende bij een ruzie om een sigaret.

Deze feitelijkheden «in ons land zetten mij aan tot het versterken en versnellen van een aantal genomen maatregelen en initiatieven in het domein van de preventie én integrale aanpak van jeugdcriminaliteit. Veiligheid is een zaak voor ieder van ons» aldus de toenmalige minister van Binnenlandse Zaken Patrick Dewael. De ministeriële omzendbrief (1) die naar aanleiding hiervan werd uitgevaardigd vraagt aandacht voor de fenomenen geweld, dreiging met geweld en afpersing (het zogenaamde «steaming») en wapenbezit door jongeren, spijbelgedrag en andere feiten zoals drugsfeiten, geweldsdelicten, diefstallen. De lokale politie wordt verzocht maatregelen te nemen met als doel bij te dragen tot een veilige schoolomgeving. Daartoe dient de politie een partnerschap aan te gaan met de schoolgemeenschappen en als concrete uitvoering hiervan moet de lokale politie in een vast aanspreekpunt voorzien. Het aanspreekpunt vervult een scharnierfunctie tussen de schoolgemeenschappen enerzijds en de lokale politie anderzijds. Het geheel van afspraken (samenwerking - informatie uitwisseling - doorverwijzing - contactpunt) wordt vastgelegd in een overeenkomst. Intussen is de omzendbrief al een hele tijd van kracht. Op basis van de beschikbare praktijkvoorbeelden en lezing van enkele documenten (2) staan we stil bij deze samenwerking tussen enerzijds onderwijs en anderzijds politie en justitie.

Hoe ver staan we vandaag?

In de meeste politiezones is een aanspreekpunt aangeduid en in heel wat zones heeft men een samenwerkingsprotocol afgesloten. Wat kan er nu concreet in een dergelijk samenwerkingsprotocol opgenomen worden? Bij wijze van voorbeeld halen we enkele elementen uit de overeenkomst van de Voerense scholengemeenschap waartoe de directeurs van de desbetreffende scholen zich toe verbinden. «De directeurs brengen de lokale politie onmiddellijk op de hoogte van strafbare feiten en als misdrijf omschreven feiten die door de leerlingen, al dan niet in groep, worden begaan. Ook wanneer de scholen ernstige vermoedens over zulke feiten hebben, brengen zij de lokale politie op de hoogte. Daarnaast engageren zij zich om de lokale politie de toestemming te verlenen om op school preventieve of gerichte acties te voeren, die tot doel hebben de veiligheid van personeelsleden en leerlingen te garanderen. De scholen verlenen aan dergelijke acties hun actieve medewerking. De directie verbindt zich ertoe dezelfde handelwijze toe te passen, wanneer derden aan politie of justitie melding hebben gemaakt van door leerlingen gepleegde strafbare feiten en als misdrijf omschreven feiten of van ernstige vermoedens hiervan. De directeurs verbinden zich in principe om op elke aanvraag van de lokale politie om



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

op school preventief of gericht op te treden in te gaan. Indien de directeur uitzonderlijk aan deze vraag niet kan voldoen, pleegt hij overleg met de ondertekenende partijen.» (3)

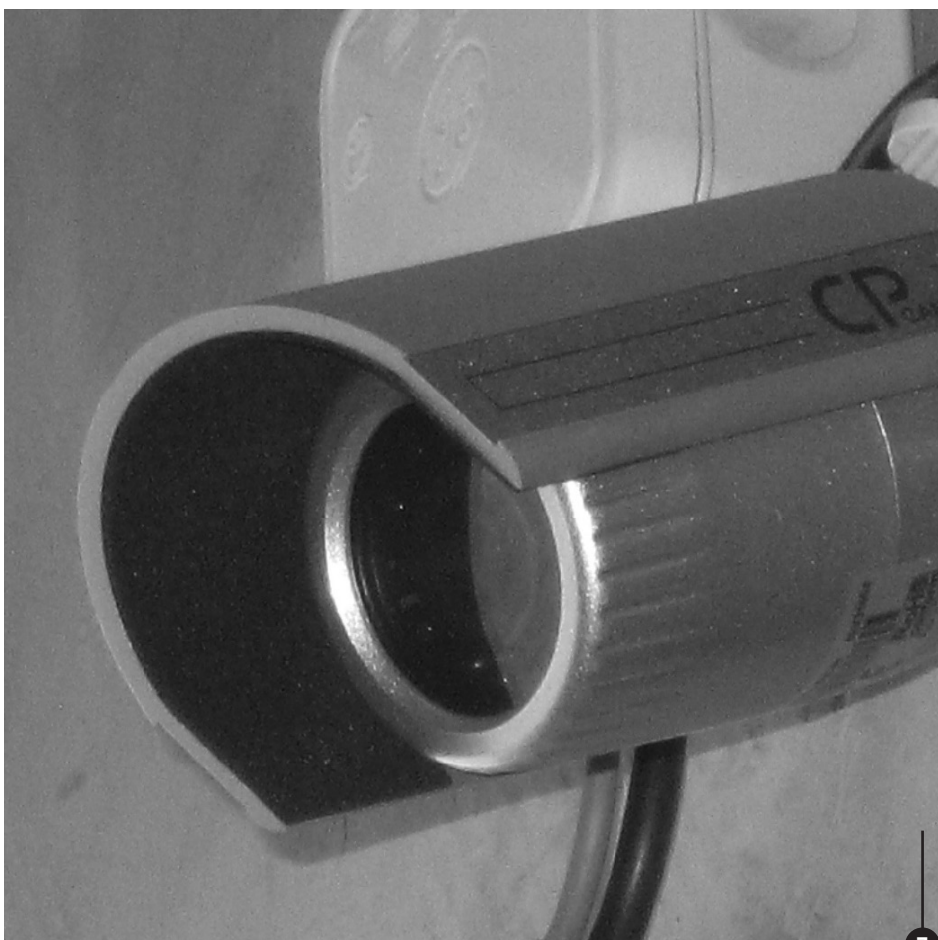
Dit voorbeeld illustreert hoe weinig ruimte er is om voorrang te geven aan het subsidiariteitsprincipe. Immers, de scholen moeten onmiddellijk de politie op de hoogte brengen van de feiten. Een vechtpartij tussen twee of meer leerlingen is strikt genomen ook een strafbaar feit (gewelddelict) doch het zou de voorkeur moeten krijgen om zulke zaken op school «af te handelen». Zulke incidenten kunnen beter binnen de school worden opgelost bijvoorbeeld door middel van een *herstelgericht groepsoverleg* (HERGO) (4) of door met de betrokkenen in dialoog te treden. Daarnaast worden zelfs «ernstige vermoedens over zulke feiten» aan politie gemeld. Vooraleer er sprake is van een strafbaar feit en louter op basis van een vermoeden (zie hieronder), wordt het mogelijk om preventief tussen te komen in het leven van jongeren. Hoewel de feiten nog niet bewezen zijn en er van «schuld» geen sprake is, zien we dat inmenging van diverse actoren mogelijk is. Wat met het juridisch principe van vermoeden van onschuld? Ook het recht op onderwijs komt in het gedrang: men kan jongeren van school uitsluiten op basis van nog niet vastgestelde «schuld» (zie praktijkvoorbeeld 2).

Ambtsgeheim, beroepsgeheim en vertrouwen komen in het gedrang

Verder verlenen de scholen actieve medewerking aan preventieve en gerichte acties. Waaruit zou die medewerking dan moeten bestaan? Omvat dit het installeren van situationele preventie maatregelen zoals camerabewaking, veiligheidsloten of alarmsystemen? Moeten personeelsleden van een school die een pedagogische opdracht hebben «actief» meewerken aan politionele acties? Wat verwacht men dan precies? Dat men «enkel» informatie uitwisselt?

Er is heel wat regelgeving die deze informatie-uitwisseling reguleert,

zoals de bepalingen rond het beroepsgeheim, het ambtsgeheim, met meldingsplicht en meldingsrecht. De correcte toepassing van die regelgeving zou een permanente afweging moeten zijn voor het handelen van scholen bij een vraag om informatie van autoriteiten. Dezelfde reflex is noodzakelijk indien scholen informatie verstrekken. Men kan zich afvragen of die rechtsgronden voldoende bekend zijn en de grenzen van de betrokkenen binnen dit kader voldoende verduidelijkt. Volgend citaat illustreert dat het niet evident is om uit te maken wanneer men een beroep kan en moet doen op de politie: «Nu weten de scholen vaak niet wanneer ze de politie moeten inschakelen. Bedoeling is om dat nu bij elk feit te doen. De verbindingsinspecteur zal telkens contact opnemen met het parket.» Schoolpersoneel - leerkrachten, directie, leerlingbegeleiders, secretariaat - is gebonden door een ambtsgeheim. Het ambtsgeheim of de discretieplicht is de verplichting om bij het uitoefenen van een ambt of functie geen vertrouwelijke gegevens vrij te geven aan anderen dan diegenen die gerechtigd zijn om er kennis van te nemen. Vertrouwelijke gegevens zijn gegevens die de private levenssfeer raken en als dusdanig niet openbaar zijn. Het ambtsgeheim vereist dat er discreet wordt omgegaan met dergelijke gegevens ten aanzien van «personen extra muros». Het ambtsgeheim houdt dus in dat schoolpersoneel





de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

vertrouwelijke gegevens kenbaar moet maken aan de schooldirectie, indien deze daarom vraagt. De directie is echter zelf ook gebonden door de discretieplicht en moet dus discreet omgaan met deze gegevens.

In de concrete praktijk kan bijvoorbeeld de leerlin-gebegeleider in vertrouwen worden genomen door leerlingen en binnen deze vertrouwensrelatie over «gevoelige» informatie beschikken. Aangezien deze niet gebonden is door het beroepsgeheim bestaat er een reële kans dat die informatie bij politie en justitie terecht komt als deze de directie erom verzoekt. Puur feitelijke informatie, informatie over objectief vaststelbare gegevens, mag altijd door de school aan de politie worden doorgegeven. Hieronder vallen het al dan niet aanwezig zijn op school van een leerling, strafbare feiten die op school plaatsvinden zoals een leraar die een leerling drugs ziet verkopen op school of getuigenissen van leerlingen over strafbare feiten die ze andere leerlingen zagen plegen. Het CLB-personeel daarentegen is wel gebonden door het beroepsgeheim. Het beroepsgeheim is een geheimhoudingsplicht die van toepassing is op allen die uit hoofde van hun staat of beroep kennis dragen van geheimen die hun zijn toevertrouwd. Het gaat hier om een zwijgplicht verbonden aan een vertrouwensrelatie. De vertrouwelijkheid is gegarandeerd ten aanzien van alle derden.⁽⁵⁾

Een praktijk die illustreert hoe het recht op privacy en op geheimhouding in het gedrang komt, is de detachering van een ambtenaar van een bepaalde stad (uitvoerende macht) naar het parket (gerechtelijke macht). Diens taak bestaat erin feedback (informatie) te geven aan de scholen in het kader van dossiers die in het kader van de samenwerkingsverbanden door de scholen zijn aangemeld. Bij deze praktijk rijzen enkele vragen: een ambtenaar beschikt slechts over een discretieplicht en zal in aanmerking komen met dossiers waarin vertrouwelijke informatie is opgenomen. Naar ons inzicht is alleen [redacted] gebonden is aan het beroepsgeheim gerechtigd hiervan kennis te nemen. Hier lijkt dan ook sprake van een «bevoegdheidsoverschrijding.» Los hiervan kunnen we ons afvragen op welke regelgeving men in dit kader steunt.

Intra muros, extra muros ... en zelfs op de lagere school

Schoolpersoneel kan naast zaken die op school gebeuren ook zaken melden die *rond de school* gebeuren. De bewoordingen in de omzendbrief laten dat toe. Men wil immers veilige «schoolomgevingen» creëren en daartoe gaat men partnerschappen aan met

scholengemeenschappen. Dat dit ook zo door sommige betrokken actoren geïnterpreteerd kan worden, verduidelijkt volgend citaat: «Een protocol om snel en preventief agressie van leerlingen in en rond de scholen, alsook het spijbelgedrag aan te pakken, wordt (...) ondertekend. (...) Agressie in en rond de scholen en jongeren met problematische opvoedingssituaties staan hoog gecommenteerd om op te volgen.» De ministeriële omzendbrief sluit niet uit dat er ook protocollen kunnen afgesloten worden met scholen van het basisonderwijs. De politie zal zich waarschijnlijk in eerste instantie richten tot de scholen van het secundair onderwijs. Toch kan niet met honderd procent zekerheid worden uitgesloten dat ook lagere scholen het voorwerp van een overeenkomst kunnen zijn. De omzendbrief heeft het ten slotte over «schoolgemeenschappen». We kunnen stellen dat er op deze manier een uitbreiding mogelijk is van de actieradius naar lagere scholen met jonge kinderen (en hun gezinnen) om pro-actief en preventief te kunnen optreden. Hoewel de omzendbrief het heeft over «jeugdcriminaliteit en spijbelen» zien we dat men in de concrete toepassing ook andere (probleem)gedragingen zoals rondhangen op straat en «kattewaad» uithalen aanpakt of dat kinderen met een moeilijke opvoedingssituatie het voorwerp van actie worden.

Het aanstellen van een aanspreekpunt verlaagt de drempel voor (sommige) scholen om klacht in te dienen en feiten te melden. «Totnogtoe bleven zulke overtredingen (diefstallen, vechtpartijen) vaak binnen de schoolmuren en werd er intern een oplossing gezocht. Met het protocol moet de stap naar de politie kleiner worden.»

Het gevaar van de «ernstige vermoedens».

Bijkomend verwacht men van de scholen toestemming en medewerking aan acties wanneer derden aan politie of justitie melding hebben gemaakt van strafbare feiten of bij ernstige vermoedens hiervan. In concreto zouden ouders van medeleerlingen feiten of ernstige vermoedens hiervan aan politie en justitie kunnen melden. Dit hoeft op het eerste zicht niet problematisch te zijn aangezien er een rechtsgrond bestaat om als particulier, onder bepaalde voorwaarden, strafbare feiten te melden aan de procureur des Konings (artikel 30 wetboek strafvordering). Een belangrijke voorwaarde is echter dat de particulier («derden») die hiervan melding maakt effectief getuige is geweest van een aanslag hetzij op de openbare veiligheid, hetzij op iemands leven of eigendom. Hier knelt het schoentje: men verlaat immers de piste dat derden (zowel scholen als andere derden) effectief-



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

getuige moeten geweest zijn van de strafbare feiten. Het volstaat nu dat er «ernstige vermoedens van strafbare feiten» zijn.

We maken hierbij drie kanttekeningen.

Ten eerste moet men zich afvragen wanneer er sprake is van «ernstige vermoedens van strafbare feiten». De betrokken partners en de scholen zouden kunnen afspreken dat men bijvoorbeeld moet steunen op feiten of omstandigheden om te kunnen spreken van «ernstige vermoedens van strafbare feiten». Die vermoedens dienen naar objectieve maatstaven gemeten «redelijk» te zijn, dat wil zeggen «niet enkel volgens de persoon die dit percipieert maar redelijk op zichzelf.» Dit houdt evenwel het risico in van «rolvervaging» en het opnemen van oneigenlijke rollen: scholen zijn immers geen politionele of justitiële actoren (zie praktijkvoorbeeld 5).

Ten tweede stelt zich de vraag of het wenselijk is dat scholen en andere derden zulke vermoedens kunnen melden aan politie en justitie. Het blijft mogelijk dat de jongeren de feiten niet heeft begaan.

Ten derde merken we op dat men het legitiem vindt dat er, naar aanleiding van vermoedens geuit door particulieren, politioneel en justitieel opgetreden wordt ten aanzien van jongeren in een schoolse context terwijl dit optreden verregaande gevolgen voor de leerling kan hebben.

Het veiligheidsopbod als middel tot sociale controle

Een belangrijk principe uit het klassiek strafrecht komt in het gedrag, met name dat de overheid pas kan optreden ten aanzien van gedrag dat door de wet als strafbaar is vastgelegd (legaliteitsbeginsel). Het strafrecht is normaliter reactief: het reageert zodra er een misdrijf is gepleegd. De jongste decennia is er sprake van een «verschuiving» van strafrechtelijke grenzen. In een maatschappij waar veiligheid het *Leitmotiv* is geworden, is niet langer een «strafrechtelijke» inbreuk de aanleiding tot actie, maar het voorkomen of de reductie van veiligheidsrisico's is centraal komen te staan. Er is niet alleen een verschuiving merkbaar in het moment waarop er reactie komt, ook de aard van het aan te pakken gedrag is veranderd. Probleematisch is dat het binnen het huidige veiligheidsdiscours niet langer gaat om reële criminaliteit maar ook om gedragingen die wettelijk zijn toegestaan. Wat vroeger als onprettig, onbehoorlijk of onduelbaar gedrag werd beschouwd, wordt nu als onwet-

tig bestempeld, zoals het rondhangen van jongeren aan de schoolpoort. Ook zien we een verschuiving bij de actoren die instaan voor onze veiligheid. Had de politie vroeger de exclusieve taak om hiervoor in te staan, dan merken we nu dat de verantwoordelijkheid voor veiligheid wordt gedeeld tussen politionele en niet-politionele (of private) partners. En dat men de uitvoering hiervan steeds meer overlaat aan scholen, de hulpverlening, het welzijnswerk, burgers, vrijwilligers, lokale besturen en private (veiligheids) sector. Deze gezamenlijke verantwoordelijkheid krijgt vooral vorm op lokaal niveau in een groeiend aantal samenwerkingsverbanden en netwerken. Die organisaties hebben hun eigen doeleinden, maar krijgen binnen het veiligheidsparadigma een extra functie toebedeeld.

Criminologen waarschuwen voor een al te onkritische strijd tegen criminaliteit en onveiligheid. Professor Patrick Hebberecht concludeert na analyse van strafbaarstellingen dat het strafrecht in toenemende mate wordt aangewend als een sociale controlestrategie ten aanzien van machteloze groepen die een (potentiële) fysische, materiële en culturele bedreiging vormen voor economische en politieke machtsgroepen. «De strafbaarstelling van delicten die nog geen schade teweeg hebben gebracht en de toenemende wens om mensen niet vanwege hun daad, maar vanwege de mate waarin we hen als riskante groepen beschouwen aan te pakken, hebben het strafrecht veranderd.» «In essentie gaat het om disciplineren van alle groepen in de samenleving wie het uiterlijk en het gedrag afwijkt van de middenklassenorm zoals (bepaalde) jongerengroepen, migranten, druggebruikers, et cetera. Het fundamentele gevaar schuilt hierin dat sociaal-economische problemen van de meest kwetsbaren worden vertaald als een «onveiligheidsprobleem» en maatschappelijke kwetsbaarheid wordt gecriminaliseerd. (6) We kunnen tot een gelijksoortig vaststelling komen inzake het (integrale en geïntegreerde) veiligheidsbeleid. Het veiligheidsbeleid houdt per definitie in dat lokale overheden (bestuurlijke, gerechtelijke en andere in dit geval ook scholen) vertrekken van lokale «noden». Dit houdt onmiskenbaar risico's in zich: wiens noden vormen het uitgangspunt van het beleid en welke doelstellingen beoogt men. Het is duidelijk dat «eenieder er zijn eigen inhoud aan kan geven en dat het een lastige en gemakkelijk te misbruiken notie is.»

Als we de school in dit kader plaatsen, kunnen we bovenstaande redenering doortrekken: de schoolomgeving dient om jongeren (en hun context) die een bedreiging voor «de veiligheid» vormen te spotten. In België hanteren we nochtans de filosofie van het jeugdbeschermingsrecht. Als staat hebben we er



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

voor gekozen om minderjarigen te beschermen (ze mogen «fouten» maken, jeugdzondes worden niet op strafblad vermeld, voorkeur wordt gegeven aan pedagogische dan wel «bestraffende» maatregelen). Daarom moet men voorzichtig omgaan met informatie. Blijkbaar hanteren niet alle scholen deze visie. Als het parket of de jeugdrechtbank beslist om een minderjarige niet te sanctioneren voor bepaalde feiten en de jongere terug naar school te sturen, zien we dat sommige scholen als het ware «het recht in eigen handen nemen» en zelf maatregelen nemen. Het lijkt erop dat de procedures en beslissingen van justitie «pro forma» zijn want als bepaalde scholen het niet eens zijn met de beslissing van justitie, schorst de school de leerling definitief. We lijken te evolveren naar een maatschappij waarin controle en sanctie voorop staan en waarin de illusie heerst dat alle risico's kunnen voorkomen worden. Sommige scholen lijken hier graag in mee te stappen. Hoe is het anders te verklaren dat bepaalde scholen per se een kopie willen van de beschikking en per se willen weten wat het parket besloten heeft? Wat met het geheim van het onderzoek? Wat met de minst ingrijpende maatregel voor de minderjarige? Dat alles staat haaks op de beschermingsfilosofie.

Probleemgedrag van jongeren: een normaal verschijnsel.

We weten dat het overgrote deel van probleemgedragingen leeftijdsgebonden is. Vanaf ongeveer de leeftijd van 12 jaar zien we problematisch gedrag verschijnen met een hoogtepunt tussen 15 en 17 jaar. (7) Daarnaast zijn er een aantal jongeren, die geconfronteerd worden met een bijkomende maatschappelijke kwetsbaarheid. Volgens Walgrave en Vetenburg is maatschappelijk kwetsbaar «degene die in zijn contact met de maatschappelijke instellingen telkens weer te maken krijgt met de [redacted] en sanctionerende aspecten ervan en minder geniet van het positieve aanbod.» (8)

«Deze maatschappelijke kwetsbaarheid, het uitgesloten worden uit het positieve aanbod van instituties, en integendeel, het kwetsende ervan ervaren waardoor men in een vicieuze cirkel kan terecht komen van isolatie en delinquentie, kan beschouwd worden als een uiting van existentiële kwetsbaarheid.» (9)

Deze jongeren hebben meestal een verleden van conflict- en pijnervaringen en worstelen met hun leven. Een positieve welzijnsgerichte benadering verdient daarom de voorkeur boven een probleemgerichte aanpak. Het onderwijs en onderwijsbeleid dienen

ruimte te creëren voor een schoolcultuur waarin dialoog primeert. Schoolactoren en leerkrachten in het bijzonder zouden moeten beschikken over tools om met de meest kwetsbare kinderen en jongeren te kunnen omgaan en deze maatschappelijke kwetsbaarheid om te buigen.

Ondersteuning van school en jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare jeugd kan van grote betekenis zijn voor maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren. In dit verband zijn er overigens een aantal goede praktijken waarin scholen en jeugdwerkingen met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren de handen in elkaar slaan om het leven en de schoolsituatie van deze kinderen en jongeren positief te beïnvloeden.

Zulke projecten impliceren een participatieve schoolcultuur waar ruimte is voor dialoog om samen te werken met betrokkenen, die de leefwereld van deze kinderen en jongeren goed kennen.





de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

Noten

(1) Federale overheidsdienst Binnenlandse zaken - 7 JULI 2006 - Ministeriële omzendbrief PLP 41 tot versterking en/of bijsturing van het lokaal veiligheidsbeleid en de specifieke aanpak van de jeugdcriminaliteit, met in het bijzonder een aanspreekpunt voor de scholen, B.S. 24/07/2006, p. 36397- 36401.

(2) Veiligheidsprotocol der Voerense schoolgemeenschappen ministeriële omzendbrief PLP 41 (Staatsblad, 7 juli 2006)

(3) <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/politie/PLP%2041%20-%20krijtlijnnota.doc>, <http://www.tsteunpunt.be/Upload/Extern/Protocol%20scholen%20politie%20parket.doc>, http://koine.vsko.be/doc/vvkbao/AM/06-AM_Veiligheid%20samenwerking%20school%20en%20politie.doc

Met name de burgemeester van Voeren, zonechef lokale politie Voeren en Procureur Des Konings van het gerechtelijk arrondissement Tongeren. Er werden criminologen toegewezen aan de parketten om bijzondere aandacht op te brengen voor onder andere jeugddelinquentie en voor de spijbelproblematiek.

(4) HERGO is aangewezen in situaties waarbij er nood is aan herstel door de ene partij naar de andere partij toe, bijvoorbeeld bij feiten van geweld. HERGO is een bemiddelingsvorm waarbij niet alleen de dader(s) en slachtoffer(s) aanwezig zijn, maar waarbij zij elk ook hun «achterban» mogen meebrengen (personen uit hun sociale netwerk, die hen kunnen ondersteunen tijdens het proces). Het gehele proces wordt gestuurd door een moderator/bemiddelaar. Tijdens de HERGO op school probeert men samen een oplossing te vinden voor wat er gebeurd is».

In: Krijtlijnen inzake de verhouding vast aanspreekpunt lokale politie - school in het kader van omzendbrief PLP 41. <http://www.ond.vlaanderen.be/leerplicht/actoren/politie/PLP%2041%20krijtlijnnota.doc>.

(5) ANKAERT, E. en PUT, J., Advies Beroepsgeheim en ambtsgeheim in het onderwijs en de CLB's, met specifieke aandacht voor de vertrouwensleerkracht en de bijstandspersoon. In opdracht van het departement Onderwijs & Vorming, oktober 2007, te raadplegen via www.ond.vlaanderen.be/clb/thema/Ambtsgeheim_beroepsgeheim/default.htm

(6) Dirk Geldof, «Welzijn in dienst van veiligheid?», p. 12- 24. Alert jaargang 32, 2006, nr. 1.

Stefaan Pleysier, «Integrale veiligheid» als dogma? Grenzen aan het heersende veiligheidsdiscours», Tijdschrift voor Veiligheid 2008 (7). Patrick Hebberecht, «De verpaarsing van de criminaliteitsbestrijding in België. Kritisch opstellen over misdaad en misdaadcontrole in de laatmoderniteit, 2008, VUBPRESS, Brussel.

(7) Johan Deklerck, «De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs» 2010, Acco, Leuven.

(8) Missie, waarde en visie, «Emancipatorisch jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren.» www.uitdemarge.be

(9) Johan Deklerck, «De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs» 2010, Acco, Leuven.

Latifa Amezghal is geboren en getogen in Genk, in een voormalige mijnicité. Lagere school liep ze in een wijkschooltje (met welgeteld 5 'blanke' kindjes, de rest was van 'vreemde afkomst'). In het secundair onderwijs kwam ze eerst in het beroeps terecht, maar ze behaalde het diploma TSO richting «sociale en technische wetenschappen». In Hasselt studeerde ze orthopedagogie en was ze vervolgens werkzaam in de gehandicaptensector, voornamelijk met tienerjongens met ernstige gedragsproblemen.

Aan de V.U.B. ging ze criminologie studeren. Na haar stage in de gevangenis van Hasselt, kwam ze terecht in de bijzondere jeugdbijstand en in de Vlaamse administratie, afdeling gemeenschapsinstellingen (gesloten opvang voor jongeren die misdrijf omschreven feiten hebben gepleegd of die wegens een problematische opvoedingssituatie niet meer thuis mogen/ kunnen wonen).

Thans is ze stafmedewerker verbonden aan Uit De Marge vzw, Steunpunt voor jeugdwerk met maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren. De twee centrale thema's waarrond ze werkt zijn onderwijs en jeugdhulpverlening. Ze staat in voor het beleids-, studie- en vormingswerk m.b.t. de onderwijsparticipatie van maatschappelijk kwetsbare jongeren, de jeugdhulpverlening en de belangenbehartiging.

Uit De Marge is zeer actief op het Vlaamse niveau, voornamelijk op vlak van overleg en werkgroepen van de bovenbouw van het jeugdwerk, met name in de Vlaamse Jeugd-raad en bij het Steunpunt Jeugd. Op die manier fungeerde Uit De Marge als een actieve partner voor Vlaams beleid inzake jeugd(werk) en maatschappelijke kwetsbaarheid.

Het veiligheidsdiscours dringt door tot het onderwijs

door Philippe Schmetz

2



Het onveiligheidsgevoel dat onze samenleving al een geruime tijd in zijn greep houdt, lijkt nu ook door te dringen tot in de scholen. In dit artikel wil de auteur enkele vragen stellen bij het veiligheidsbeleid dat nu maar al te vaak naar voor wordt geschoven als oplossing voor het probleem. Niet om de ogen te sluiten voor crimineel gedrag, noch voor de gevolgen ervan. Leren is niet mogelijk in een gewelddadige omgeving en geweld kan succesvol worden tegengegaan d.m.v. d[redacted] zag.

Bewakingscamera's en metaaldetectoren aan de schoolpoort, de aanwezigheid van bewakingsagenten op het schoolterrein, samenwerking tussen school, politie en justitie, drugsrazzia's, registratie van probleemjongeren, veiligheidsaudits, opleidingen crisismanagement, mobiele veiligheidsteams, de opschorting van de kinderbijslag, enz. Of deze maatregelen nu typerend zijn voor het onderwijssysteem in de Verenigde Staten, Groot-Brittannië, Frankrijk of betrekking hebben op onze Belgische scholen, ze bevestigen een duidelijke trend in het huidige onderwijsbeleid en zijn kenmerkend voor een tijdsgeest getekend door een veiligheidsmanie.

Crimineel gedrag en hun oorzaken

Het crimineel gedrag waarmee onze samenleving en scholen wordt geconfronteerd, valt moeilijk op een eenduidige manier te verklaren. Zoals we reeds in een vorig dossier (1) opmerkten, ontbreekt het vele jongeren aan een algemene opvoeding die hen in staat stelt om vreedzaam met anderen samen te leven. Dit alles met ernstige gevolgen voor de betrokken slachtoffers. Toegegeven, gewelddadige jongeren hebben vaak te leiden onder een gebrekkige opvoeding en non-communicatie. Maar, is menselijk gedrag niet in de eerste plaats het resultaat van de materiële en culturele context? Het lijkt me onterecht, jongeren en hun ouders te stigmatiseren als "weer zo'n jongere die.." of "weer zo'n ouder die..", zonder rekening te houden met de omstandigheden waarin zij leven.

Welke kenmerken kunnen ons helpen de vaak harde en onmenselijke relaties en problemen binnen de schoolmuren, te verklaren? Al meer dan dertig jaar heerst er een besparingspolitiek met een nefaste sociale achteruitgang als gevolg. Ook de directe toekomst belooft niet veel goeds op dat vlak. Het lijkt er immers op dat we nog maar eens zullen moeten betalen voor een crisis waar we niet om hebben gevraagd: massale werkloosheid, een jacht op werklozen, werkonzekerheid, besparingen in de openbare sector, enz.. Het gaat hier allerm minst om randverschijnselen: in België leeft vandaag meer dan één op de zeven mensen onder de armoedegrens. Kansarme jongeren nemen de moeilijke thuissituatie - erbarmelijke huisvesting, tekortkomingen op vlak van gezondheidszorg, huiselijk geweld, depressie enz. - vanzelfsprekend mee naar de klas. Maar ook bij kinderen uit middenklasse-gezinnen doen zich spanningen voor. Denk daarbij maar aan de stress die een alsmaar meer onzekere arbeidsmarkt met zich meebrengt. Voor sommige kinderen gaat het zelfs over een combinatie van sociale achterstelling en stigmatisering ten gevolge van hun afkomst. Geen wonder dat zij vaak "in de marge" belanden.

In België kennen we hier bovenop een onderwijssysteem dat sociale ongelijkheden versterkt en de meest kwetsbare jongeren concentreert in zogenaamde gettoscholen, waar de situatie vaak als problematisch kan worden gedefinieerd.

Wat ook meespeelt is 'de heersende cultuur', het ideologisch bad waar wij sinds de crisis van de jaren '70 met z'n allen in zijn ondergedompeld, uitdrukking van de 'nieuwe geest' van het kapitalisme: een ontkenning van het collectief belang en de solidariteit in het voordeel van het individualisme, de verheerlijking van geweld, de 'struggle for life', de uiterlijke schijn, de concurrentie van allen tegen allen. Veel ingrediënten



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

van respectloosheid en agressie werden hierbij gestimuleerd. Leraren of opvoeders die willen opkomen tegen deze dominante ideologie, stuiten zeer snel op een aantal geduchte tegenstanders: alsmaar meer afstompende media, opdringerige reclame, hypergewelddadige videospelletjes, een steeds cynischer economisch discours en dito werkgevers...

En bij dit alles zitten onze scholen op de koop toe in ernstige problemen. Ze werden het slachtoffer van de bezuinigingsrondes in de jaren '80 en '90, en zijn sedertdien wanhopig op zoek naar meer middelen. Toch zal er ook nu weer bespaard worden op onderwijs.

Men kan het dus wel degelijk hebben over toenemende bestaansonzekerheid en sociaal geweld. Het is zelfs zo dat een alsmaar groter deel van de bevolking hiermee te maken krijgt.

Een andere weg is mogelijk

Het is mogelijk om het geweld en het onveiligheidsgevoel terug te dringen, maar dan moet in de eerste plaats gebroken worden met het geïnstitutionaliseerde economisch geweld. De 'vrije marktdemocratie' moet plaatsruimen voor een echte democratie. Een democratie waar de individuele behoeften en ontwikkeling worden gegarandeerd zonder dat het gemeenschappelijk belang in het gedrang komt. Een echte democratie die, bijvoorbeeld, streeft naar volledige werkgelegenheid door het verdelen van werk zonder loonsverlies, een beleid dat investeert in openbare diensten, en dus ook in nieuwe tewerkstellingsplaatsen. Een maatschappelijk project waar voor elke jongere fatsoenlijk werk wordt gewaarborgd, veeleer dan 'koste wat het kost' de pensioengerechtigde leeftijd op moet worden gedreven om toch maar concurrentieel te blijven. Op stedelijk vlak zou men zich bijvoorbeeld kunnen richten op het bevorderen van een sociale mix, in plaats van gentrificatie en gettovorming te organiseren.

Op vlak van onderwijs, stellen we een lange gemeenschappelijke basisvorming voor waar alle jongeren een veelzijdige opleiding krijgen. (2) Stimuleer sociale diversiteit in alle scholen, voorzie voor iedereen een algemene en polytechnische opleiding, zorg voor voldoende begeleiding en timmer aan een pedagogische visie die vroegtijdig schoolverlaten tegengaat, creëer open scholen met een vreedzame pedagogisch project als leidraad.

Maar aan deze voorstellen hangt een dubbel kostenplaatje voor onze beleidsmakers. Zij zouden geld

moeten vrijmaken, daar waar het zich de laatste decennia alsmaar meer heeft opgehoopt. Bij die paar tienduizend schatrijke families die hun fortuin gevoelig hebben kunnen opdrijven, maar ... helemaal niet geneigd zijn om spontaan te delen in hun rijkdom. Ook zouden ze flink tekeer moeten gaan in een wereldje waar ze zich eigenlijk wel heel erg goed thuis voelen.

Vanwaar de keuze 'veiligheid voor alles'?

Ze zullen zelf graag het tegendeel beweren, maar mij lijkt niet dat onze politici onderdrukt worden door oppermachtige marktmechanismen, integendeel. Ze schikken zich, mijns inziens, maar al te graag naar de wetten van de markt. Alle traditionele partijen hebben hun schouders op de één of andere manier bewust onder de markteconomie gezet. Het lijkt haast een eeuwigheid geleden dat christendemocraten, socialisten en groenen - vaak zelfverkleerde 'humanisten' en 'linksen' - afzagen van een breuk met het kapitalisme. Maar zelfs wanneer ze 'zich schikken naar' de dictaten van de economische en financiële elite (waar ze dichterbij staan dan je zou vermoeden (3), trachten onze politieke tenoren de schijn hoog te houden. Met gebalde spieren verschijnen ze voor de camera's. Niet om sociale uitsluitingmechanismen aan te klagen maar om heldhaftig de gevolgen ervan, het 'toenemende geweld', te bestrijden. Het 'veiligheid voor alles'-verhaal verkoopt als zoete broodjes (4). Een sociologische lezing van delinquentie is vandaag dan ook ver te zoeken. Alle regerende partijen, rechts en links, hanteren dezelfde individualistische, typisch liberale, benadering "De politiek in haar geheel, met uitzondering van de groenen (jaren '90, nvdv), lijkt te geloven dat er geen alternatief is voor een markteconomie en dat de staat er vooral is om mensen aan te moedigen -en als het niet anders kan- te dwingen om zich in haar rangen te sluiten. Nettegenstaande, erkent ook bijna iedereen dat dit beleid uitsluiting, onveiligheid en marginalisering creëert, 'sociale risico's' die goed beheerd dienen te worden en daar waar mogelijk moeten worden voorkomen. Dit beheer dient niet langer (...) om conflicten tussen sociale klassen te vermijden, maar om risico's te voorkomen, in functie van de individuele rechten en plichten" (5).

Solidariteit als tegenwicht

Laten we onszelf niets wijsmaken: veranderingen van overheidswege zullen er niet vanzelf komen. Enkel de onophoudelijke druk van progressieve leerkrachten -en dit op verscheidene fronten- kan een politieke koerswijziging afdwingen. Zowel in de klaslokalen als



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

in onze scholen kunnen we eraan werken om respectvolle relaties te onderhouden met onze jongeren (1). Maar ook op vakbondsniveau, binnen verenigingen en op politiek vlak, moeten we ons verenigen en bouwen aan een tegenmacht die de loop van de geschiedenis kan keren. Op weg naar een vreedzame, juiste wereld.

Noten

1. *La violence: causes et pistes*, L'école démocratique, nr. 31, september 2007. Beschikbaar op onze website: <http://www.skolo.org/spip.php?rubrique35> (dit dossier bestaat niet in het Nederlands)

2. Zie *Ovds-programma in 10 punten*, De democratische school, nr. 26, december 2006

3. Geoffrey Geuens, *Tous pouvoirs confondus - État, Capital et Médias à l'heure de la mondialisation* (EPO, 2002)

4. Met een typisch Belgisch tintje door zijn communautaristisch discours.

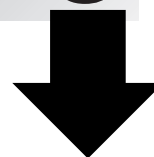
5. Carla Nagels, criminoloog, ULB, geciteerd in: <http://www.lesdoigtsdanslacrise.info/index.php?post/2008/01/27/Les-recidivistes> (online 18/08/10)



Veiligheid-boven-alles op school? New York komt ervan terug...

door Philippe Schmetz

3



Een gelukkig toeval wil dat net op het moment dat wij dit dossier schreven, het maandblad Le Monde diplomatique een artikel publiceerde over de ervaring met het zero-lerantiebeleid in het onderwijs in de stad New York! Wij kunnen er wat van opsteken!

Dit is niet zomaar een anekdote: het onderwijs in New York, met 1,1 miljoen leerlingen, is het belangrijkste van de Verenigde Staten. En men weet hoe de Europese beleidsmakers zich maar al te graag laten inspireren door het Amerikaanse "boegbeeld".

In 1998 wordt de republikeinse burgemeester Giuliani geconfronteerd met geweld op school. Trouw aan zijn electorale strategie - de man die van aanpakken weet -, en helemaal in de lijn van zijn theatrale neigingen, laat hij de veiligheid op scholen met een "lastige" reputatie over aan de plaatselijke politie (NYPD). Voortaan moeten de 4500 beveiligingsagenten in het onderwijs, het politiepersoneel, zich niet langer verantwoorden bij het onderwijzend personeel of de schooldirectie, maar bij de NYPD.

Uiteraard houden Giuliani en ook zijn opvolger Bloomberg - die het contract verlengd heeft - vol dat hun methodes de criminaliteit in de gevoeligste scholen hebben weten te verminderen. Maar volgens deskundigen werden deze statistieken bijgewerkt in functie van de beoogde doelstellingen en zijn ze



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

erg betwistbaar. Het rapport 2007 van de algemene inspectie van de stad heeft het trouwens over een forse onderschatting van de gewelddaden.

Maar het disciplinaire systeem dat de scholen opgelegd werd, en de blunders die er onvermijdelijk uit voortkomen, daar krijg je pas koude rillingen van. Oordeel zelf. Voor de ordehandhaving wordt laaggekwalificeerd personeel ingezet. Deze bewakers, vaak amper ouder dan middelbare scholieren, zijn voortaan de hoogste gezagsdragers in de instellingen, in plaats van leerkrachten en schooldirectie. Maar zij zorgen juist voor nieuwe vormen van geweld. Zo worden kinderen van 4 en 5 jaar (!) in de boeien geslagen omdat ze weigeren een middagdutje te doen of wegens "wangedrag". Eentje werd zelfs met geweld naar het psychiatrisch ziekenhuis afgevoerd voor "evaluatie". Tussen 2005 en 2007 werden maar liefst 309 leerlingen aangehouden die voor de strafrechter moesten verschijnen. Anderen werden voor korte tijd in de boeien geslagen. Typisch pubergedrag, van oudsher aangepakt met een strafmaatregel of een persoonlijke berisping door het schoolhoofd, kan nu een jongere de strafrechtelijke molen injagen.

Ook het onderwijzend personeel ontkomt niet aan deze vlaag van superveiligheid. Zo worden leerkrachten bedreigd met arrestatie als ze durven ingaan tegen sancties die zij overdreven streng of willekeurig achten. Ter illustratie: tijdens de aanhouding van een uitmuntende leerlinge die vóór openingstijd de school wilde binnenkomen voor een gesprek met één van haar docenten, werd ook haar schooldirecteur, die probeerde tussen te komen, de boeien omgedaan en in voorhechtenis geplaatst. Een overhaaste aanhouding, maar lang geen losstaand geval. Het schoolpersoneel klaagt erover gebukt te gaan onder het gezag van jonge, in allerijl opgeleide bewakers, die elk incident enkel vanuit het oogpunt van criminaliteit aanpakken.

De installatie van detectiepoortjes roept vele vragen op. In de eerste plaats wegens de stigmatisering van scholieren in de volkswijken. In hun scholen worden immers deze technologische voorzieningen geïnstalleerd, terwijl dat zelden in rijkere voorsteden het geval is. Vervolgens komt ook de

vraag hoe doeltreffend het systeem voor de veiligheid is: de poortjes geven immers slechts een vals gevoel van veiligheid (wie echt een voorwerp in het gebouw wil binnenbrengen vindt altijd wel een manier). Erger nog is dat er ogenblikkelijk een sfeer van spanningen wordt gecreëerd. Blijft tenslotte de kwestie van de meerwaarde op educatief vlak: hoe kan het feit dat men kinderen als criminelen behandelt de beste manier zijn om het leerklimaat te bevorderen en geweld te bestrijden? Het helaas beruchte lyceum Columbine, in de welvarende voorstad Littleton, heeft trouwens de stap nog niet gezet: de ouders willen er niet van weten. Maar niet allen beschikken over de noodzakelijke politieke hefboomen en over de invloed om weerstand te bieden aan het veiligheidsopbod. Het gevolg is dat de ouders van de volkswijken in New-York een systeem ondergaan dat hen opgelegd werd. Een laatste vraag nog: hoeveel openbaar geld werd door gespecialiseerde privé bedrijven geïncasseerd ter gelegenheid van deze grootse technologische veiligheidsoperaties? Toch zijn er andere uitwegen, waarvan sommige met succes uitgetoet zijn in middelbare scholen van arme wijken. Ze staan beschreven in het rapport waar M. Madar een bijdrage aan leverde. Het betreft alternatieven op basis van een heldere definiëring van de respectievelijke rollen (de discipline valt onder de verantwoordelijkheid van





de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

leerkrachten en surveillanten), participatie van leerlingen bij het opstellen van regels (in een geest van wederzijds respect en zelfdiscipline), en de garantie dat overtredingen intern bestraft worden en niet aan de politie of aan het gerecht doorgegeven.

Is dan wellicht het einde in zicht van die “superveilige” school? Jammer genoeg niet. Al is er reden tot hoop, dit wordt een gevecht van lange adem. Want “eens men de politie binnen de schoolpoort gehaald heeft, is het bijzonder moeilijk om ze naar buiten te werken”.

Noten

(1) ..Chase Madar, *New York remet en cause le tout-sécuritaire à l'école*, *Le Monde diplomatique*, juni 2010. Madar is advocaat burgerrecht en co-auteur van het rapport “*Safety with dignity: Alternatives to the over-policing of schools*”, NY, juli 2009

(2) Vijftien leerlingen gedood in 1999 tijdens een schietpartij, onderwerp van een film van M. Moore, *Bowling for Columbine*.

(3) . Deze hypothese wordt niet expliciet uitgesproken door Chase Madar maar lijkt ons voor de hand liggend



School en discipline: terug naar de 19^{de} eeuw?

door Nico Hirtt

4



De manier waarop het discours “veiligheid op school” vandaag de dag gevoerd wordt, voert ons in menig opzicht terug naar het onderwijs in de 19de eeuw.

Toen in 1789 de burgerij - dankzij revolutie of via geld - aan de macht was gekomen, vergat ze al snel de gulle belofte van de Verlichting van opvoeding en onderwijs voor het volk. “Maak van elke man een vakman en de Republiek zal Gelijkheid vrijwaren”, verkondigde de gematigde Condorcet. “Voed het volk op volgens de beginselen van de Republiek, en u zal de Broederlijkheid tussen de mensen bewerkstelligen”, vond Lepeletier, een Jakobijn.

Niets was minder waar. De burgerij zag zeer snel in dat maatschappelijke vorming voor het volk een gevaarlijk iets was. Een volkskind mocht hoogstens leren lezen, schrijven en rekenen. “De rest is niet nodig. We moeten op school zeker geen verklaring geven voor de sociale doctrines die we de massa opleggen.” (Adolphe Tiers, 1845). Zouden we de mensen niet best naar school sturen om ze tenminste een beroep te leren? Nog minder, want de mechanisatie begon de opgeleide arbeider al door een afstompende machine te vervangen. Bij het begin van de industriële revolutie zien we dan ook een stagnering en in bepaalde Europese landen zelfs een daling van de scholarisatie en alfabetisering.

Maar de industrialisatie brengt nog andere sociale gevolgen met zich mee. Het vroegere boerengezin werd ontworteld en minder mensen volgden een opleiding



de impact van het veiligheidsdiscours op het onderwijs

tot vakman. Dat betekende het einde van traditionele opvoedingspatronen en van de socialisering van de kinderen. Ondertussen gooide de verstedelijking en de toenemende miserie duizenden kinderen op straat, overgeleverd aan ontucht, criminaliteit en prostitutie. Die kinderen betekenden niet alleen een gevaar voor de veiligheid van de mensen en hun bezittingen, maar zouden waarschijnlijk evenmin de gehoorzame en gedisciplineerde arbeiders worden die de gemechaniseerde industrie nodig had.

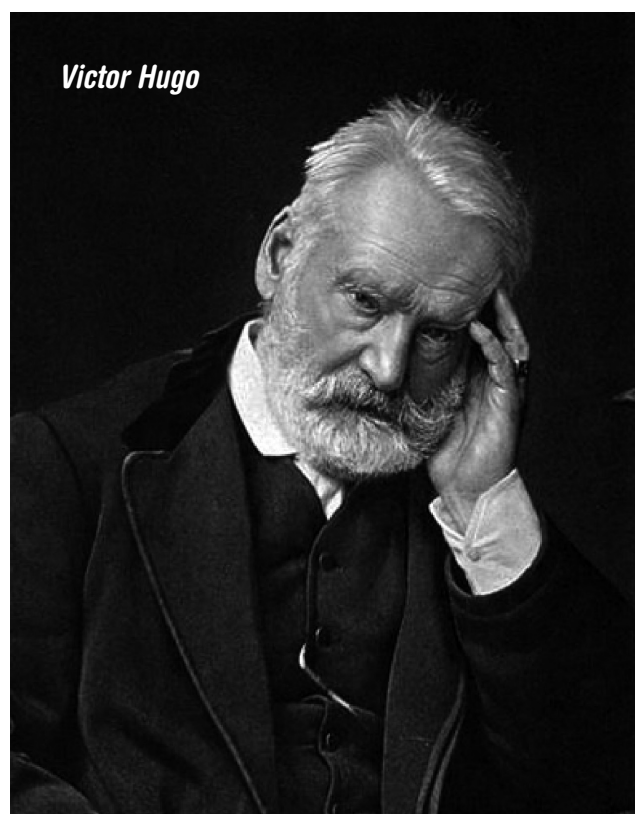
Op dat moment kwamen terug stemmen op die pleitten voor de opvoeding van de arbeiderskinderen. Wetenschappelijke studies tonen aan dat de 'opleidingsgraad van een land altijd op een redelijk correcte manier de moraliteit ervan aantoonst' (Ducpétiaux, 1837). Beroemde auteurs penden historische one-liners neer: 'een school oprichten, betekent een gevangenis sluiten' (Victor Hugo). Parlementaire commissies decreteerden dat de 'haast totale onwetendheid van zevenachtsten van het Britse volk (...) een groot gevaar betekent voor het sociale stelsel en ons dagelijks welzijn (The British Library of Political and Economic Science, 1831). Dus zullen ze die volkskinderen eindelijk naar school sturen. Niet om daar opgeleid te worden tot mondige burgers die de inzet van het democratisch debat begrijpen, of om arbeiders te worden die de moderne productietechnieken verstaan. Wél om er brave, gehoorzame, beleefde uitvoerders van te maken. Ten dienst van Moeder-Machine en God-het-Kapitaal.

Het is pas in de 20ste eeuw dat de nood aan opleiding toeneemt. Stap voor stap, door bijvoorbeeld technische- en beroepsopleidingen op te richten ten dienste van de chemische of elektromechanische industrie, waarvoor ze de beste volkskinderen na hun lagere school uitkiezen. Daarna wordt het secundair onderwijs massaal opengesteld om te beantwoorden aan de explosieve vraag aan opgeleide arbeiders na de Tweede Wereldoorlog. Tot de jaren 80 leeft de idee dat onderwijs de poort is naar welslagen en sociale vooruitgang.

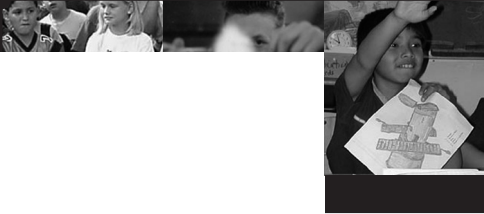
En vandaag? De economische crisis en de nieuwe technologieën brengen veranderingen met zich mee die de arbeidsmarkt polariseren. Aan de ene kant zijn er de jobs met een zeer hoog opleidingsniveau, die een vergevorderde kwalificatie vereisen. Anderzijds zijn er een massa onzekere jobs, die een minder precieze opleiding vereisen maar eerder nood hebben aan basisvaardigheden die aan de snel veranderende voorwaarden aangepast kunnen worden. Deze arbeiders hebben, net zoals de industriële arbeider van de 19de eeuw, niet veel kennis nodig. Ze moeten vooral aan bepaalde gedragscriteria voldoen: flexibiliteit, in-

levingsvermogen voor de onderneming, zin voor initiatief, teamwork,... Net zoals in de 19de eeuw krijgt de school een andere rol toegewezen. De school is geen plaats meer van emancipatie of opvoeding, maar moet arbeiders afleveren volgens de grillen van de economische omgeving.

De toenemende maatregelen in het onderwijs op het vlak van veiligheid vertonen eveneens een sterke gelijkenis met wat zich afspeelde anderhalve eeuw geleden. Zowel toen als nu eiste het kapitalisme van het onderwijs om de schade te herstellen die het zelf op opvoedkundig vlak had aangericht door alle morele waarden naar de bliksem te helpen - toen door de mechanisering en de verstedelijking, nu door de game- en media-industrie -, waarden die het zichzelf had aangemeten om zichzelf te beschermen. Zowel in 1830 als in 2010 heeft de burgerij deze waarden, deze normen "zonder mededogen aan diggelen geslagen zodat tussen de mensen onderling alleen nog maar het koude eigenbelang overblijft, de harde eisen van klinkende munt. De hemelse vervoering van religieuze extase, van ridderlijk enthousiasme en van kleinburgerlijke sentimentaliteit heeft ze verdrongen in de ijskoude wateren van egoïstische berekening. Persoonlijke waardigheid is tot een loutere ruilwaarde verworden; de zo talrijke vrijheden die zo duur zijn betaald heeft ze vervangen door die ene meedogenloze vrijheid van de handel." (Karl Marx, Het communistisch Manifest).



Victor Hugo



Europa, competenties en competitiviteit

door Nico Hirtt

Van waar haalt minister Smet de mosterd voor zijn “competenties”?

Je kan er moeilijk naast kijken: de nota rond de hervorming van het secundair onderwijs puilt uit van de “competenties”. Minister Smet kiest resoluut voor “competentieontwikkeland onderwijs”. Sleutelcompetenties, persoonlijke competenties, sociale competenties, beroepscompetenties, wetenschappelijke competenties ... De oriënteringsnota “Mensen doen schitteren” is in hoge mate schatplichtig aan de documenten van de Europese Unie over “competenties”.

De lijst van “sleutelcompetenties voor een leven lang leren” die de Europese Commissie eind 2006 opstelde, wordt in bijlage overgenomen, de niveaude-scriptoren van de Vlaamse kwalificatiestructuur, geënt op het Europees kwalificatiekader (EQF) eveneens.

“We maken deze keuze niet alleen omwille van sociale en economische motieven, maar ook en vooral vanuit ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten”, schrijft de minister. In de documenten van de Europese Commissie rijmt “competenties” nochtans op competitiviteit van de ondernemingen.

In onderstaand artikel onderzoekt Nico Hirtt het verband tussen de opkomst van het discours rond “competenties” en de evolutie op de arbeidsmarkt. Hij analyseert daarbij o.a. een belangrijke tekst van de Europese Commissie “Sleutelcompetenties voor een veranderende wereld” (november 2009) die zowel een balans opmaakt van het voorbije Europees onderwijsbeleid als de uitdagingen schetst voor de toekomst tot 2020.





slutelcompetenties voor een veranderende wereld

Voor een meer uitgebreide en diepgaande analyse over het competentiegericht onderwijs, verwijzen we naar ons themanummer "Competentiegericht onderwijs, een pedagogische mystificatie" van "De democratische school", nr. 39, september 2009

(ook te lezen op www.democratischschool.org)

Vijftien jaar geleden beloofde de Europese Commissaris voor onderwijs Edith Cresson dat Europa, dankzij een gedynamiseerd en gemoderniseerd onderwijs, gericht op de nieuwe competenties die de arbeidsmarkt vraagt, zich resoluut op de weg van de "kennismaatschappij" zou begeven. En dat voor meer geluk voor iedereen.

Zes jaar, een tiental rapporten en een beurskrach later was het aan haar opvolger, de Luxemburgse Viviane Reding, om de voordelen voor te spiegelen van een Europees onderwijs dat zich in het in het Lissabonproces inschakelt. In maart 2000 namen de regeringsleiders op de EU-top te Lissabon een strategie aan om van van Europa "de meest competitieve kenniseconomie ter wereld" te maken, door de onderwijssystemen te richten op het levenslang leren, op flexibiliteit, individualisering van de leertrajecten, op "basiscompetenties" en op ondernemingsgeest.

Vandaag hebben een nieuwe financiële wereldcrisis en internationale economische recessie de beloften van een kapitalisme dat welvaart voortbrengt nog maar eens begraven. De nieuwe Europese commissaris voor onderwijs heet nu Androulla Vassiliou. Haar gedachtegoed inzake onderwijs drukt zich in enkele zinnen uit: "de competenties en de toegang tot onderwijs en vorming verbeteren door zich op de noden van de markt te concentreren", "Europa helpen om de wereldwijde concurrentie aan te gaan", "de jongeren klaarstellen voor de hedendaagse arbeidsmarkt", "een antwoord vinden op de gevolgen van de economische crisis".(1)

De ideeën van mevrouw Vassiliou hebben niets origineels. Ze vatten de fundamentele doctrine samen van de Europese commissie zoals ze werd geformuleerd in een recent document "Slutelcompetenties voor een veranderende wereld"(2). "Onderwijs en opleiding staan centraal in de Lissabonagenda voor groei en werkgelegenheid en zijn een sleutelement voor de follow-up ervan met het oog op 2020. Niet alleen voor het concurrentievermogen, de groei en de werkgelegenheid, maar ook voor de kansgelijkheid en de sociale integratie is het van cruciaal belang dat een goed functionerende 'kennisdriehoek' - tussen onderwijs, onderzoek en innovatie - tot

stand wordt gebracht en alle burgers worden geholpen om meer vaardigheden te verwerven".

De Europese leiders blijven het onderwijs vooral - of exclusief - als een instrument in dienst van de economische concurrentie beschouwen. Zij laten ons geloven dat de oplossing van de werkloosheids- en ongelijkheidsproblemen in een betere afstemming van het onderwijs op de economische noden ligt. Het lijkt er zelfs op dat de versnelde en verscherpte crisis de Commissie tot de vlucht vooruit aanzet: het monster uit de onderwereld vraagt steeds meer competitiviteit en het onderwijs moet zich bijgevolg nog meer naar die eisen plooiën. "De economische neergang brengt deze uitdagingen op lange termijn nog meer voor het voetlicht. De financiële middelen van zowel de overheid als de privésector staan onder grote druk, bestaande banen verdwijnen en voor de nieuwe banen zijn vaak andere en hogere kwalificaties vereist. Daarom moeten de onderwijs- en opleidingsstelsels meer openstaan voor en beter inspelen op de behoeften van de burgers, de arbeidsmarkt en de hele samenleving. (...) Er moet bijzondere aandacht worden besteed aan de totstandbrenging van partnerschappen tussen onderwijs en opleiding enerzijds en de arbeidsmarkt anderzijds".

Polarisering van de arbeidsmarkt

De Commissie onderstreept nochtans meteen dat er een stekelig probleem is. Enerzijds, stelt ze, "verdwijnen bestaande banen en zijn voor de nieuwe banen vaak andere en hogere kwalificaties vereist". Maar anderzijds "staan de financiële middelen van zowel de overheid als de privésector onder grote druk". Er is dus bijna geen budgettaire speelruimte om de uitgaven voor onderwijs ernstig te verhogen. Maar als het onderwijs niet aan bezuinigingen kan ontsnappen, hoe kan het dan die "andere en hogere kwalificaties" tot stand brengen ?

De oplossing van deze tegenstelling ligt in de aard zelf van de nieuwe competenties en van wat die op onderwijsvlak impliceren. Het Europese Centrum voor de Ontwikkeling van de Beroepsopleiding (CEDEFOP, Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) publiceerde onlangs een prospectieve studie over de kwalitatieve en kwantitatieve evolutie van de arbeidsmarkt in Europa (3). Men voorziet de sterkste toename van arbeidsplaatsen bij de hoog gekwalificeerde jobs en een verdere vermindering van de traditionele laag gekwalificeerde jobs, in de landbouw bijvoorbeeld. CEDEFOP voorziet daarentegen "een betekenisvolle toename van het aantal jobs voor werknemers uit de dienstensector, vooral in de detailhandel en de distributie,

net als in andere elementaire beroepen die weinig of geen formele kwalificaties vereisen". Het Europese Agentschap karakteriseert dit fenomeen als een "polarisering in de vraag naar competenties". En het besluit: "dat schept bezorgdheid over de kwaliteit en onaangepastheid van die jobs en tevens problemen van sociale ongelijkheid en van uitsluiting voor talloze Europese burgers. Als deze trend zich doorzet, zullen de actuele structurele wijzigingen talrijke jobs van hoog niveau creëren, maar ook een groot aantal arbeidsplaatsen aan het lagere uiteinde van de arbeidsmarkt, met lage lonen en weinig aantrekkelijke aanwervingsvoorwaarden".

Een dergelijk fenomeen wordt al langer in de Verenigde Staten vastgesteld. Daar ook zie je een duale evolutie van de arbeidsmarkt: van de veertig beroepen die het sterkst in aantal toenemen, tel je er acht die een zeer hoog kwalificatieniveau vereisen, terwijl er een twintigtal enkel een "short-term on-the-job training" vereisen. (4). David Autor en zijn collega's benoemen die polarisering gevat als "Mac-jobs" en "Mc-jobs" (met verwijzing naar de "Mac" van Apple en de "Mc" van Mc Donald's): "In de jaren 1980 toonden de statistieken een daling aan van werkaanbiedingen met een laag kwalificatieniveau en een bijna lineaire groei in alle andere categorieën. In de loop van de jaren 1990 daarentegen vertoonden de evolutie van de arbeidsmarkt een polarisering, met de sterkste groei in de jobs met een zeer hoog kwalificatieniveau, de zwakste groei in de jobs met een intermediair kwalificatieniveau en een beperkte groei in de jobs met een laag kwalificatieniveau" (5). Ook in Frankrijk laten de officiële statistieken sinds het midden van de jaren '90 een indrukwekkende toename zien van nieuwe niet-gekwalificeerde jobs, vooral in de dienstensector. (6)

Deze evolutie van de arbeidsmarkt werpt een nieuw licht op het dominante discours over de "kennismaatschappij". Ze heeft onvermijdelijk radicale gevolgen voor het onderwijsbeleid. De OESO ziet zich ertoe gedwongen cynisch te erkennen: "Iedereen een loopbaan in de dynamische sector van de "nieuwe economie" zal bemachtigen - in feite zullen de meesten daar niet toe komen - zodat de leerprogramma's niet opgevat kunnen worden alsof iedereen ver zou moeten geraken" (7). Claude Thélot neemt die formule nog duidelijker over in het rapport dat hij in 2004 aan de Franse president Jacques Chirac bezorgde: "De doelstelling dat 'iedereen moet slagen' mag niet tot een misverstand leiden. Ze betekent zeker niet dat het onderwijs er naar moet streven dat alle leerlingen op de hoogste onderwijsniveaus terechtkomen. Dat zou zowel een illusie voor de individuen zijn als een sociale absurditeit, omdat de onderwijskwalificaties niet langer, zelfs niet ongeveer, aan de structuur van de arbeidsmarkt gekoppeld zouden zijn" (8).

De sleutelcompetenties als gemeenschappelijke sokkel

Voor de beleidsmensen stelt het probleem zich als volgt: uit de evolutie van de jaren 1950 tot 1980 hebben we onderwijssystemen geërfd waarbij de leerlingen in de meeste landen een gemeenschappelijke vorming van 8 à 10 jaar krijgen. Dat beantwoordde, historisch gezien, aan de hoop op een voorspoedig kapitalisme met een duurzame sterke groei. Deze hoop ging gepaard met de vraag naar een voortdurende verhoging van de onderwijsniveaus. Maar nu bevinden we ons in het tijdperk van crisissen en van polarisering van de kwalificaties. Wat moet in die omstandigheden de gemeenschappelijke stam zijn, de sokkel die gemeenschappelijk is voor toekomstige ingenieurs en toekomstige laaggeschoolde werknemers?

Het antwoord ligt vervat in de aard van die nieuwe niet-gekwalificeerde of als zodanig benoemde jobs. Want in werkelijkheid bestaan niet-gekwalificeerde jobs niet. Men is de jobs waarvan de kwalificatie niet erkend wordt alleen zo gaan bestempelen, omdat iedereen verondersteld wordt de nodige kennis ervoor, het kunnen uitvoeren ervan en de houdingen die ze vereisen te bezitten. Sinds het begin van de 20ste eeuw wordt het kunnen lezen en schrijven op een elementair niveau niet meer als een kwalificatie beschouwd, omdat die competentie in principe universeel verworven is. Die niet erkende kwalificaties zijn geen voorwerp van collectieve onderhandelingen en bieden dus, boven wettelijke minimale voorwaarden geen enkele waarborg qua loonniveau, werkvoorwaarden of sociale bescherming.

Nu hebben deze nieuwe zogezegd "niet-gekwalificeerde" jobs dit bijzondere kenmerk dat ze op zeer verschillende competenties, weliswaar van een zeer laag niveau, een beroep doen. De barman in de internationale HST-trein moet op een elementair niveau in verschillende talen kunnen communiceren, hij moet uit het hoofd kunnen rekenen, hij moet een minimum aan technologische, digitale en wetenschappelijke cultuur bezitten om een stel gevarieerde instrumenten te gebruiken (oven, microgolfoven, waterkoker, elektronische kassa, bankkaartenlezer, ijskast, mondelinge aankondigingen-systeem, elektisch voedingspaneel...), hij moet blijk geven van sociale competenties in het contact met een erg verschillend cliënteel, men zal van hem een geest van initiatief en ondernemingszin verwachten en ten slotte, natuurlijk, flexibiliteit (met het oog op het uurrooster van de treinen) en aanpasingsvermogen (omdat de uitrusting van die wagons en de aangeboden producten dikwijls vernieuwd worden).



sleutelcompetenties voor een veranderend wereld

Dat is min of meer de lijst van “sleutelcompetenties” die de Europese commissie formuleerde en die bij de hervorming van de onderwijssystemen in de EU-lidstaten als centrale as moet dienen, vanaf de lagere school tot de verschillende onderdelen van het secundair onderwijs.

1) communicatie in de moedertaal, 2) communicatie in vreemde talen, 3) wiskundige competentie en basiscompetentie op het gebied van exacte wetenschappen en technologie, 4) digitale competenties, 5) leercompetenties, 6) sociale en civiele competenties, 7) ontwikkeling van initiatief en ondernemerschap, 8) cultureel bewustzijn en culturele expressie.

De cijfers tonen aan dat 30 miljoen Europese arbeidskrachten niet over die basiscompetenties beschikken. Ze kunnen niet meedingen voor de nieuwe “niet-gekwalificeerde” jobs. Daarom zijn de werkgevers soms verplicht over-gekwalificeerde werknemers aan te werven, met alle “gevaaren” vandien voor een opwaartse druk op de lonen. In de geest van de Commissie heeft het discours “iedereen competent” dan ook niet als macro-economisch doel de werkgelegenheid te stimuleren, maar wel om de lonen van die nieuwe “niet-gekwalificeerde” jobs te verlagen: “Voor een gegeven niveau van de vraag naar werknemers, die aan een bepaald type competenties beantwoorden, zal de verhoging van het aanbod een verlaging van de reële lonen tot gevolg hebben voor alle werknemers die reeds over die competenties beschikken” (9).

Competentie en flexibiliteit

Meer in het algemeen beantwoordt de overgang van een onderwijs toegespitst op kennisinhoud(en), know-how en kwalificaties, naar een onderwijs dat op competenties en inzetbaarheid (‘employability’) georiënteerd is, aan een groeiende vraag naar flexibiliteit en aanpassingsvermogen van de arbeidskrachten. De economische instabiliteit, verbonden met de koortsachtige zoektocht naar technologische innovatie als manier om nieuwe markten te scheppen of de concurrentiekracht van de bedrijven te verbeteren, maakt de productieomgeving van langzaam meer onvoorspelbaar. Hoe zullen de technische productieverhoudingen er binnen tien jaar uitzien? Dat weet niemand en dus kan niemand de noden inzake kennisinhoud en kwalificaties precies voorzien.

De zeer vage competenties, die hierboven opgenoemd werden, daarentegen worden beschouwd als een garantie voor het aanpassingsvermogen van de toekomstige werknemers. “Waarom staan deze com-

petenties, die per slot van rekening klassiek zijn, vandaag helemaal vooraan op de scene?”, vraagt de OESO zich af. “Omdat de werkgevers daarin de sleutelfactoren ‘dynamisme’ en ‘flexibiliteit’ herkennen. Werknemers met die competenties hebben ook de capaciteit om zich continu aan de vraag en aan de constant evoluerende productiemiddelen aan te passen” (10).

De verschuiving van de leerinhouden van onderwijsprogramma’s, van het ‘kennen’ naar de ‘competentie’ wordt soms - bewust of onbewust - met pedagogische vernieuwing gecamoufleerd. De doctrine bestempeld als “het competentiegerichte onderwijs” is bezig de Franstalige onderwijssystemen te veroveren. Na Quebec (Canada), het Romaanssprekende deel van Zwitserland en de Franse Gemeenschap in België is het nu de beurt aan Frankrijk en verscheidene Afrikaanse landen om zich op die weg te begeven. Competentie wordt er niet meer als een geheel van kennisinhouden, van know-how beschouwd, die de lerende op methodische wijze moet kunnen gebruiken. Ze is nu gereduceerd tot een pure abstractie: tot alleen maar de *capaciteit om cognitieve instrumenten aan te wenden*. De rol van het onderwijs is niet meer om preciese kennisinhouden over te brengen (wat in een goede pedagogie natuurlijk ook impliceert in staat te zijn ze toe te passen), maar alleen om te leren om het even welke kennis, bij voorkeur in complexe en totaal nieuwe situaties, te gebruiken. Er is een duidelijke overeenstemming tussen die opvatting van onderwijs met de obsessie van vernieuwing en van flexibiliteit die het economisch denken domineert.

Als het competentiegerichte onderwijs op de steun van enkele progressieve pedagogen kan rekenen, is het vooral omwille van een vermeende gelijkenis met de zogenaamde “constructivistische” pedagogieën, met name de actieve rol die de lerende speelt. Maar daarmee houdt de gelijkenis op. In een constructivistische pedagogische praktijk zoals het Freinet-onderwijs dient het aan het werk zetten van de lerende om een hele reeks problemen op te lossen, zin aan het leerproces te geven; ze is het terrein waarop de lerende zijn/haar voorstellingen afbreekt en er nieuwe opbouwt. Met andere woorden, de activiteit van de lerende wordt in dienst van het verwerven van kennis gesteld. Bij het competentiegerichte onderwijs wordt integendeel de kennis tot instrument in dienst van de activiteit van de lerende herleid, namelijk ten dienste van het inoefenen van een competentie. Het verband met de ‘fout’ wordt dan ook helemaal omgedraaid. Bij het competentiegerichte onderwijs zakt een lerende die de oplossing van een taak niet tot een goed einde brengt: hij/zij heeft zijn competentie niet bewezen. In de constructivistische pedagogie telt niet het tot een goed einde brengen van een taak, maar wat de



slutelcompetenties voor een veranderende wereld

lerende tijdens zijn/haar slagen of mistukken geleerd heeft.

In de Angelsaksische landen of landen met een Germaanse taal verliest men duidelijk minder tijd aan het inkleden van de economische instrumentalisatie van het onderwijs in een pedagogisch romantistisch pakje. In Vlaanderen, waar de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) voortaan ook het competentiegerichte onderwijs aanbeveelt, argumenteert men het klaar en duidelijk : *“de groeiende populariteit van het competentiegerichte denken in het huidige onderwijs is vooral toe te schrijven aan de hoge verwachtingen dat leerlingen beter voorbereid gaan zijn om in hun toekomstig (professionele) leven flexibel en aangepast te functioneren”* (11)

De arbeidsmarkt en het onderwijs flexibiliseren

De oriëntering van het onderwijs op de competenties betekent ook een individualisering van de leertrajecten. De taak van de leerkracht is niet langer een klasgroep collectief te laten vooruitgaan, maar de individuele leerlingen elk op hun eigen ritme hun competenties te laten inoefenen en ontwikkelen. Zo stelt de Europese commissie voor om *“de ervaring van de landen die competentieportfolio's en individuele leerevaluatieplannen gebruiken”* te veralgemenen. Deze individualisering van de relatie tot de opleiding maakt deel uit van het plan om de arbeidsmarkt te flexibiliseren, om de opleiding te onttrekken aan de *“beperkende regels”* die de traditionele vormen van het diploma en zijn kwalificatie oplegden. In dezelfde ideëenorde spreekt de Commissie zich uit ten voordele van de *“validatie van niet-formeel en informeel leren”*.

Het rapport *“Slutelcompetenties voor een veranderende wereld”* van de Europese Commissie benadrukt nog andere gevolgen van de vraag naar flexibiliteit in het onderwijs. Niet alleen de leerlingen moeten leren zich aan te passen, ook de opleidingssystemen zelf moeten *“sneller en soepeler op de toenemende noden inzake kwalificaties en competenties reageren”*. Zo beveelt de Commissie de onderwijsinstellingen aan zich open te stellen voor vragen vanuit de economische wereld : *“Nauwere betrekkingen met het bedrijfsleven en een verder uitbreiden van leren op het werk zijn van cruciaal belang wanneer beroepsonderwijs en -opleidingsstelsels zich moeten aanpassen aan de veranderende behoeften van de arbeidsmarkt”*.

Wat het hoger onderwijs betreft ten slotte bevatten de aanbevelingen van de Europese commissie geen verrassingen. Ze liggen volledig in de lijn van het

proces dat met de Bologna-akkoorden gestart werd. Dat proces mikte op het creëren van een *“Europese universitaire ruimte”* om beter de concurrentie aan te gaan op de mondiale vrije markt van het hoger onderwijs zoals de Wereldhandelsorganisatie (WTO) die uitgebouwd wil zien. *“De universiteiten hebben behoefte aan meer autonomie, een beter beheer en een grotere verantwoordingsplicht om zich voor niet-traditionele lerenden te kunnen openstellen en hun inkomsten te kunnen diversifiëren. Partnerschappen tussen universiteiten en bedrijven kunnen passende omstandigheden scheppen voor een groter aandeel van particuliere investeringen door bedrijven en - overeenkomstig het initiatief ‘Nieuwe vaardigheden voor nieuwe banen’ - universiteiten leerplannen en kwalificaties helpen ontwikkelen die beter zijn afgestemd op de vaardigheden die de arbeidsmarkt en de studenten nodig hebben,”*

De Europese Commissie vat het onderwijs eenduidig op : de school, het college, het lyceum en de universiteit zijn slechts instrumenten in dienst van de economische verhoudingen. *“Het concurrentievermogen van Europa in de wereld hangt meer dan ooit af van de vaardigheden en innovatiecapaciteiten, en van een snelle overgang naar een koolstofarme kenniseconomie. De rol van onderwijs en opleiding als fundament van de kennisdriehoek moet worden versterkt. Innovatie en groei zullen zwak zijn zonder een brede basis van kennis, vaardigheden en competenties die talent en creativiteit vanaf jonge leeftijd bevordert en tijdens het leven als volwassene geregeld wordt geactualiseerd”*

Wij hebben gezien dat die basis weliswaar breed maar ook van laag niveau is. Het gaat er inderdaad slechts om *“iedereen de mogelijkheid te bieden de vaardigheden te verwerven die niet alleen voor de arbeidsmarkt, maar ook voor de sociale integratie en actief burgerschap van nut zijn”*.

“.. Voor een actief burgerschap” voegt de Commissie er steeds oblikaat aan toe. Maar kan een actieve en kritische burgerzin zich voeden met de magere basiscompetenties waartoe men het leerplichtonderwijs voortaan meent te moeten reduceren ?

Voetnoten

(1). http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_en.htm (op 13 juni 2010 geconsulteerd).

(2) Behalve anders vermeld komen alle citaten van de Commissie uit het volgend document: *Sleutelcompetenties voor een veranderende wereld*, Brussel, 25 november 2009, COM(2009)640 definitief.

(3) CEDEFOP. *Future skill needs in Europe: medium-term forecast. Background technical report*, Publications Office of the European Union, 2009.

(4) Braddock, D. *Occupational employment projections to 2008. Monthly Labor review*, 122(11), 1999

(5) Autor, D.H. & National, B.O.E.R, *The Polarization of the U.S. Labor Market*, Cambridge, Mass: National Bureau of Economic Research, 2006.

(6) Chardon, O., *Les transformations de l'emploi non qualifié depuis vingt ans. INSEE-Première*, n°796 juillet 2001

(7) OECD, *What future for our schools*, Paris, 2001

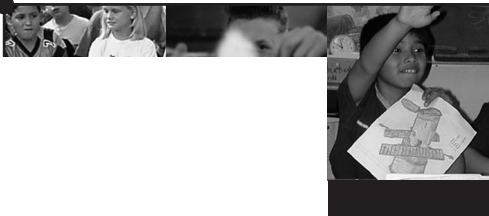
(8) Thélot, C., 2004. *Pour la réussite de tous les élèves. Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'École*, Paris: la Documentation française.

(9) *Progress towards the Lisbon objectives in education and training*, Commission Staff working Paper, 2005 report. SEC (2005) 419

(10) Pont, B. & Werquin, *Nouvelles compétences: vraiment ? L'observateur de l'OCDE*, 2001

(11) Mulder, M., Gulikers, J. & Biemans, H., *Competentiegericht onderwijs: uitgangspunten, kansen en valkuilen. In VLOR Competentie-ontwikkelen onderwijs; een verkenning*, 2008.





Evaluatie experimenten inschrijvingsbeleid

Welke weg vooruit?

door Tino Delabie

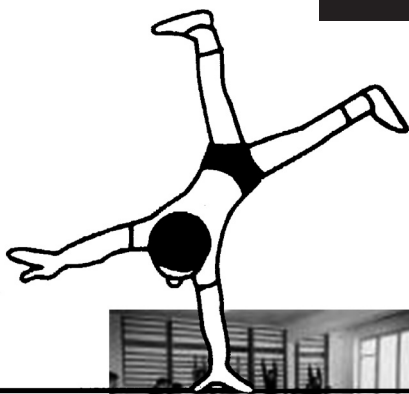
In Gent, Antwerpen, Brussel liepen er de jongste twee schooljaren (Gent) of het voorbije schooljaar experimenten in verband met de inschrijvingen. De leerlingen konden zich vóór de eigenlijke inschrijving aanmelden via een centrale computer die de plaatsen toeweest volgens bepaalde voorrangsregels (absolute voorrang voor broertjes en zusjes; eventueel een voorrang voor GOK- of niet-GOK-leerlingen, in Brussel een voorrang voor kinderen die thuis Nederlands spreken) en rangordecriteria (afstand tussen de school en de woonplaats; de chronologie; in Brussel het aantal dagen in een Nederlandstalige kinderopvang voor het Basisonderwijs of het aantal maanden in een verbonden basisschool voor het Secundair)

Minister Smet besliste in juni 2010 om één jaar langer experimenten toe te laten. Hij bracht ook enkele wijzigingen aan in het inschrijvingsluik van het GOK-decreet. Zo mag enkel chronologie of de afstand tussen de school en de woonplaats van de leerling en/of werkplaats van een van de ouders als rangordecriteria gebruikt worden. Voor Brussel werd bepaald dat de voorrang voor leerlingen die thuis Nederlands spreken, opgetrokken kan worden tot 55% (voorheen: 45%).

Of in een bepaald werkingsgebied van het LOP (lokaal overlegplatform) een experiment wordt toegepast en welke voorrangsregels en rangordecriteria gehanteerd worden, ligt in handen van de algemene vergadering van het LOP, waar een dubbele meerderheid (bij de onderwijs- en bij de niet-onderwijspartners) vereist is.

Gent, Antwerpen

Zo heeft het Lokaal Overlegplatform Gent **Basisonderwijs** op 16 september 2010 een nieuwe regeling goedgekeurd voor de elektronische aanmelding van nieuwe leerlingen in het basisonderwijs voor het schooljaar 2011-2012. Voor de rangordening van de leerlingen zal behalve met de afstand "thuis - school" ook rekening gehouden worden met de afstand tussen de school en de werkplek van de ouders. Ouders die hun kind elektronisch aanmelden via www.meldjeaan.be zullen nu ook twee





evaluatie experimenten inschrijvingsbeleid

werkplekadressen kunnen ingeven als ze dat wensen. Om te vermijden dat kinderen uit de buurt volledig verdrongen zouden worden door bijvoorbeeld de kinderen van werknemers in een groot kantoorgebouw vlakbij de school (wat in Gent op een aantal plaatsen het geval zou kunnen zijn), wordt met een vaste verdeelsleutel gewerkt: 25% van de vrije plaatsen gaat naar de rangordening op basis van “de kortste afstand”, 75% naar de rangordening op basis van de afstand “thuis -school”. De regeling geldt voor alle onderwijsnetten en alle basisscholen voor gewoon onderwijs in Gent.

In **Antwerpen** nam het LOP **Basisonderwijs** op 21 september een gelijkaardige regeling aan wat betreft de ontkoppeling van het criterium afstand (75% afstand tot de woonplaats en 25% afstand tot de werkplaats). In Antwerpen blijft behalve het afstandscriterium de chronologie een rangordecriterium.

Evaluatie experimenten

Deze regelingen gelden slechts voor de inschrijvingen voor het schooljaar 2011-2012. Intussen wil de Vlaamse regering tegen het voorjaar van 2011 een vaste regeling uitwerken voor het inschrijvingsbeleid. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) plant tegen eind oktober 2010 een adviesnota voor de minister over de experimentele aanmeldingsprocedures.

In het licht van de evaluatie van deze experimenten, lijkt het ons interessant te herinneren aan de bijdrage (mei 2009) van de Vlaamse Administratie voor het regeerprogramma van de aantredende nieuwe Vlaamse regering. (zie tekst in kader) .

In deze bijdrage vinden we een aantal pertinente analyses. Men herinnert er terecht aan dat één van de expliciete doelstellingen van het GOK-decreet, meer bepaald van het luik “inschrijvingsrecht”, er in bestaat de sociale mix in de scholen te bevorderen. Dat gaat veel verder dan het vermijden van fysieke wachtrijen. De tekst merkt op dat het inschrijvingsrecht en de “uitzonderingen die erop geformuleerd werden” (ttz. de experimenten) niet altijd tot het verhoopte resultaat leiden. Verder preciseert de bijdrage van de Vlaamse administratie dat de buurtschool (de invoering van het criterium “afstand school-woonplaats”) niet voldoende is om concentratiescholen in kansarme gebieden te doorbreken en onbruikbaar is voor de secundaire scholen (met hun diverse studierichtingen).

Als alternatief stelt de bijdrage van de Vlaamse administratie de projecten “School-in-zicht” (Borgerhout en Antwerpen-Noord) en “Samen naar school” (Brussel) voorop.

Voorstel van Ovds

Met Ovds (Oproep voor een democratische school) stellen we voor om de vrije keuze als hoofdprincipe te vervangen door het recht voor elk kind op een gemakkelijk toegankelijke en sociaal gemengde kwaliteitsschool. De overheid moet garanderen dat elk kind een school wordt voorgesteld die aan twee criteria voldoet. Ze moet gemakkelijk toegankelijk zijn. In de steden betekent dit een buurtschool, maar niet noodzakelijk de dichtst bij gelegen school. Ze moet sociaal gemengd zijn. Om een voldoende sociale mix te bereiken zou de overheid of het LOP (lokaal overlegplatform) een aantal socio-economische en socio-culturele criteria kunnen gebruiken, zoals het diploma van de moeder (hoger onderwijs; secundair onderwijs; lager secundair onderwijs), de hoogte van het gezinsinkomen (via het recht op een schooltoelage), de thuistaal...

We zijn ervan overtuigd dat de meeste ouders zo'n voorstel zouden aanvaarden. Ze zouden verlost zijn van de vaak penibele zoektocht naar een plaats voor hun kind. Zij zouden enkel het inschrijvingsregister in de voorgestelde school moeten ondertekenen.

Ouders die niet akkoord gaan met de voorgestelde school, zouden nadien nog steeds op zoek kunnen gaan naar een plaats, op eigen initiatief en op eigen risico. De vrije keuze wordt niet afgeschaft maar ondergeschikt gemaakt aan de eis voor een nabijgelegen en sociaal gemengde kwaliteitsschool voor alle leerlingen. Ouders die een bijzondere reden hebben om de voorgestelde school te weigeren, zouden eventueel ook een herziening kunnen vragen aan de toewijzingscommissie van het LOP of van de gemeente. Als die vraag de sociale mix bevordert, zou men er soepel mee kunnen omgaan.

Om dit systeem of om het even welke regulering bij de inschrijvingen ook voor het secundair onderwijs mogelijk te maken, is een gemeenschappelijke stam een must. Als het studieaanbod in de eerste jaren van de secundaire scholen in essentie hetzelfde is, kan men bij de inschrijvingen ook hier de principes van toegankelijkheid (afstand of bereikbaarheid met openbaar vervoer) en sociale mix laten primeren.

Verbeterpunten voor het inschrijvingsbeleid

In afwachting van deze ommekeer in het inschrijvingsbeleid, zullen we de bestaande positieve verworvenheden van het GOK-beleid verdedigen tegen aanvallen vanuit elitaire of reactionaire hoek en voorstellen ondersteunen die leiden tot een betere sociale mix.



evaluatie experimenten inschrijvingsbeleid

Chronologie zou beter geen ordeningscriterium zijn. Afstand is een goed ordeningscriterium maar het heeft zijn limieten.

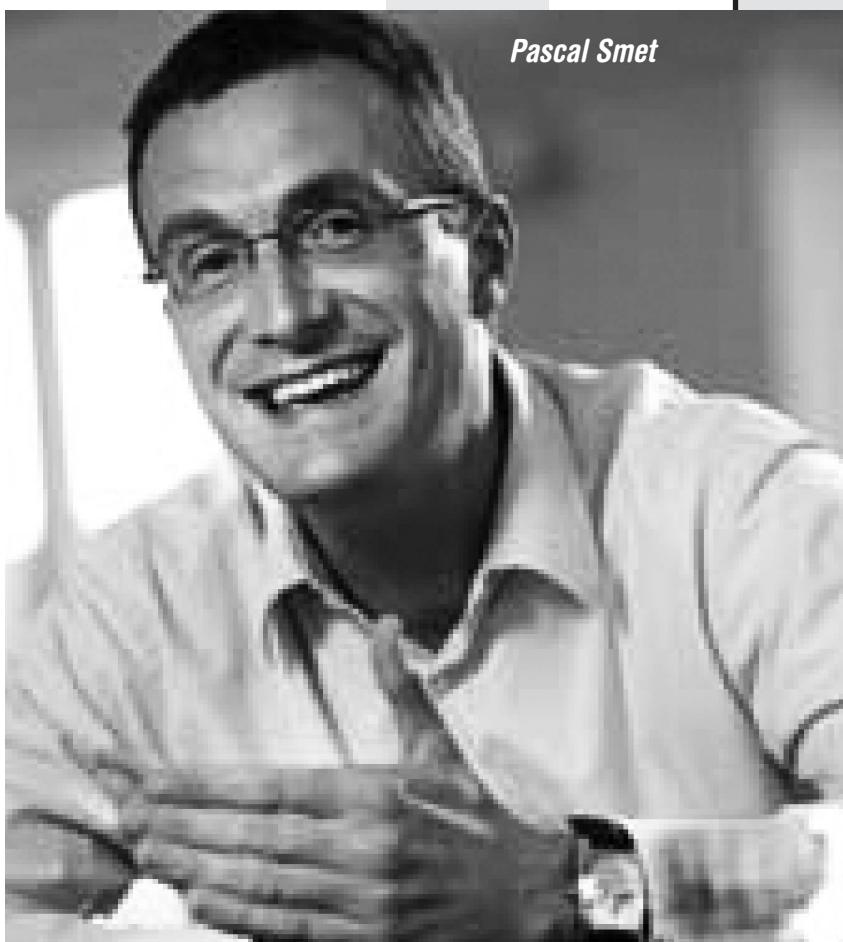
De huidige voorrangsregeling voor GOK-leerlingen of voor niet-GOK-leerlingen is nu facultatief. Ze zou beter verplicht worden voor alle scholen die significant afwijken van het gemiddelde percentage GOK-leerlingen in het LOP-werkingsgebied of in een onderdeel ervan en voor een groter aantal leerlingen gelden naarmate die afwijking, in neerwaartse of in opwaartse zin, groter is.

Bijdrage van de Vlaamse Administratie

“Het inschrijvingsrecht evalueren en wachtrijen oplossen”

Met de bepaling in het Gelijke Onderwijskansendecreet (GOK-decreet) waarbij kinderen en ouders het recht krijgen op een inschrijving in de school van hun keuze, wordt **een grotere sociale mix** in de scholen nagestreefd. **Het stimuleren van de sociale mix** in de scholen is ook een streefdoel van de toekenning van de werkingsmiddelen van de scholen van het basis- en secundair onderwijs op basis van de kenmerken van hun leerlingen. **Het inschrijvingsrecht en de uitzonderingen die erop geformuleerd werden, leiden echter niet altijd tot het verhoopte resultaat.** De maatregel om wachtrijen bij fel gegeerde scholen tegen te gaan, geldt nog voor de inschrijvingen voor het schooljaar 2010-2011. De inschrijvingen voor de daaropvolgende schooljaren zullen organiek moeten geregeld worden op basis van een evaluatie van experimenten.

Eén van die mogelijke experimenten in het basisonderwijs hanteert het criterium “afstand tot de school” voor de inschrijvingen, wat neerkomt op voorrang voor buurtkinderen. Dit criterium geeft ouders een vrij grote kans om voor hun kind een plaatsje te bemachtigen in de school om de hoek. **Het systeem stelt de buurtschool opnieuw centraal en heeft bovendien als voordelen dat het kampeertoestanden vermijdt en een eventueel capaciteitstekort ondubbelzinnig aan het licht brengt. Toch is het niet voldoende om concentratiescholen in kansarme gebieden te doorbreken. Bovendien is het niet bruikbaar voor het secundair onderwijs. Kansrijke ouders kiezen niet voor de concentratieschool in hun buurt. Het bij inschrijving toepassen van het criterium afstand tot de school zal hen bijgevolg niet overtuigen. Programma’s waarbij kansrijkere ouders worden aangespoord samen in te schrijven in minder kansrijke scholen (ouderclusterprogramma’s) van het project samen naar school in Brussel of School in Zicht in Antwerpen kunnen wel overtuigen.**



Pascal Smet



evaluatie experimenten inschrijvingsbeleid

In ieder geval is een grondige evaluatie van de huidige regeling en de experimenten in het licht van de vooropgestelde doelstelling nodig vooraleer er nieuwe regels voor de inschrijvingen worden uitgevaardigd. Biedt de huidige voorrangregeling voldoende kansen? Komen deze regels het diversiteitsbeleid ten goede? Welke effecten hebben ze op de spreiding van de kansarme allochtone en autochtone leerlingen?

Vooraf in de grote steden zouden er te weinig kleuter-, lagere en secundaire scholen zijn. Er zijn argumenten om de capaciteitsproblemen niet alleen voor Brussel, maar ook voor Vlaanderen - waar nodig - in kaart te brengen voor zowel het secundair als het basisonderwijs. **Op dit ogenblik hebben we geen idee hoeveel zitjes er in het onderwijs beschikbaar zijn.** Nochtans is dat cruciale beleidsinformatie om de wachtrijen proberen op te lossen en scholen met capaciteitsproblemen eventuele voorrang te kunnen geven in (ver) bouw dossiers. Waar er zich capaciteitsproblemen voordoen, zullen de inrichtende machten de nodige initiatieven moeten nemen. In ieder geval zal - in het kader van het scholenbouwbeleid - in de nodige middelen moeten voorzien worden.

Het huidige onderwijsbeleid opteerde vol overtuiging voor een decentrale aanpak van het inschrijvingsrecht via de lokale overlegplatforms (LOP). Toch leidt dit niet altijd tot gezamenlijke afspraken. Daarom moet worden nagegaan hoe we dit in de toekomst kunnen verbeteren.

Het inschrijvingrecht geldt voortaan ook voor de Syntra's (leertijd). Zij maken echter geen deel uit van de LOP en de Commissie leerlingenrechten heeft geen bevoegdheid om klachten tegen het weigeren van inschrijvingen bij Syntra's te behandelen. Een aanpassing van het decreet Gelijke Onderwijskansen is daarvoor nodig.

(Bron: Bijdrage van de Vlaamse Administratie voor het regeerprogramma van de aantredende nieuwe Vlaamse regering. Onderdeel Onderwijs en Vorming. . p. 39, mei 2009)

Gespreksavond over het inschrijvingsbeleid

Dinsdag 12 oktober 2010

De Markten,
Oude Graanmarkt 5
Brussel

Kampeertoestanden voor onze scholen en heel wat ophef rond de eerste elektronische inschrijvingsprocedures in Brussel maken duidelijk hoeveel belang ouders hechten aan een "goede school" voor hun kinderen. Zeker voor kinderen uit kansarme milieus is het van groot belang dat zij gelijke onderwijskansen krijgen. Daarom is het nastreven van een sociale en talige mix met voldoende basis voor het Nederlands een andere bezorgdheid.

Om dit alles wat beter in perspectief te plaatsen organiseren www.bocobrussel.be, www.democratischschool.org en www.masereelfonds.be op dinsdag 12 oktober om 20 u in De Markten een gespreksavond over deze thematiek.

De avond zal aan drie aspecten aandacht schenken:

A. Een evaluatie van het eerste jaar elektronisch inschrijven.

B. Vanuit de vaststelling dat ons Vlaamse onderwijs wel zeer goed scoort in de PISA-vergelijkingen, maar tegelijk ook een grote kloof handhaaft tussen de zeer zwak presterenden of zelfs schoolverlaters zon-



der enig getuigschrift en de 85% anderen, willen sommigen de school- en studiekeuze van de ouders op een positieve manier “sturen” om tot een betere sociale mix te komen. Over de wenselijkheid en haalbaarheid daarvan wordt deze avond gepraat.

C. Een nog drastischer aanpak is het opheffen van het onderscheid tussen ASO, TSO, BSO en KSO in het secundair onderwijs, waarbij het gemeenschappelijk aanbod van zoveel mogelijk belangstellingsgebieden in het eerste en tweede jaar geleidelijk aan verdund wordt naar keuze van de leerling op iets latere leeftijd dan nu en van zijn ouders, naar een op de arbeidsmarkt gerichte opleiding of een doorstroming naar een of andere vorm van hoger onderwijs.

Deelnemers aan het panel zijn:

Dimokritos Kavadias, docent VUB en UA, voorzitter LOP Basisonderwijs Brussel, expert in de inschrijvingsprocedures

Marc Borremans, ACOD - hij nam stelling tegen taalvoorhangs- en andere criteria

Tino Delabie, Oproep voor een democratische school - verdedigers van standpunten B en C

Gespreksleiding: Gerlinda Swillen, voorzitter Masereelfonds

België-Belgique
P.B.
2000 Antwerpen 1
8/5116

De Democratische School
Erkenning P206727
Trimestriëel
N°43, september 2010
Afgiftelokantoor: Antwerpen 1
V.v.: J.P. Kerckhofs
103 Vrijwilligerslaan, bus 6
1160 Brussel