

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°44, december 2010 • 3 euro

Verslagboek van het colloquium “Europa, het onderwijs en de markt”

Brussel, 13 november 2010



in houd

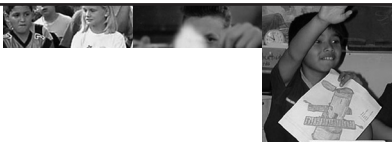
JAN BLOMMAERT

NICO HIRTT

CHRISTIAN LAVAL

KEN JONES

7 WERKGROEPEN



de democratische school

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel

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

e-mail: ovds@democratischeshoel.org

web: www.democratischeshoel.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



Dit nummer is volledig gewijd aan het colloquium “Europa, het onderwijs en de markt” dat Ovds, samen met de overkoepelende studentenorganisatie BEA-Interfac van de ULB, op 13 november 2010 aan de ULB organiseerde. Met meer dan 200 deelnemers werden onze verwachtingen overtroffen. Er waren leerkrachten, studenten, onderzoekers en beleids mensen uit het Franstalig en het Vlaams onderwijs en uit Frankrijk, Spanje, Italië, Nederland, Duitsland, Griekenland en ... Benin.

We danken van harte iedereen die aan het succes van dit colloquium heeft bijgedragen: de sprekers, de vertalers, de voorzitters en verslaggevers in de werkgroepen, alle medewerkers achter en voor de schermen die praktische taken opnamen, iedereen die het colloquium hielp bekend maken en natuurlijk alle deelnemers.

We publiceren achtereenvolgens de integrale teksten van de conferenties van Jan Blommaert, Nico Hirtt, Christian Laval en Ken Jones. Daarna volgt een samenvatting van de inleidingen en (meestal) van de vragen en discussies in de 7 werkgroepen.

Enkele weken voordien, op 23 oktober, organiseerde de Luikse afdeling van Ovds een studienamiddag over het 10-puntenprogramma van Ovds in een normaalschool in Luik. Hier waren meer dan 150 deelnemers, een meerderheid (toekomstige) leerkrachten uit de provincie Luik. Een kleine fotoreportage mocht niet ontbreken in dit nummer.

Voor het komend jaar kunnen we reeds twee grote activiteiten aankondigen.

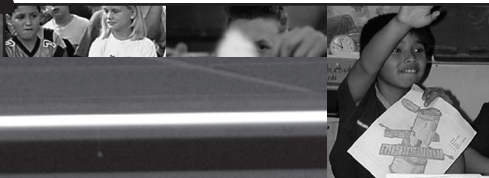
Op zaterdag 7 mei organiseert de Gentse afdeling van Ovds “Gent anders bekeken”. Het wordt een dag met educatieve wandelingen en excursies, allerlei creatieve workshops met ontmoetingen en uitwisseling van ervaringen en een cultureel gedeelte. Er wordt ook een (beperkt) Franstalig programma voorzien waardoor de dag tevens een ontmoeting tussen Franstalige en Vlaamse leerkrachten kan worden. U zal weldra het programma van deze dag op onze website (www.democratischeshoel.org) kunnen vinden.

Op zaterdag 22 oktober 2011 organiseren we de vijfde editie van de “zes uren voor de democratische school” in Brussel. In 2009 namen 400 leerkrachten en studenten deel aan deze tweejaarlijkse nationale activiteit. We hopen dit succes minstens te evenaren.

U vindt in dit nummer het programma van een studiereis rond het onderwijs in Cuba tijdens de komende paasvakantie. Deze reis wordt begeleid door Mark Vandepitte, Cubakenner met meerdere boeken rond Cuba op zijn actief en een ervaringsdeskundige op het vlak van reizen in Cuba. Als u op zoek bent naar een aangename en leerrijke reis, kunnen we u deze studiereis warm aanbevelen.

We wensen u een gelukkig en geëngageerd 2011.

Romy Aerts



LOQUE

ment européen
pe des marchés

vembre 2010 •

elles (ULB)

COLL

Europa, het on

• 13 nov

Br

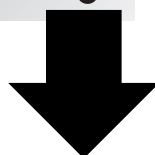
VERSLABOEK VAN HET COLLOQUIUM

BRUSSEL 13 NOVEMBER 2010 • VERSLAGBOEK COLLOQUIUM

Onderwijs: carrières en gemiddelden

Jan Blommaert

1



1. Laat me beginnen met een eenvoudige oefening, en twee vragen stellen: (a) wie betaalt het onderwijs? En (b) wie heeft er het vruchtgebruik van?

Wat de eerste vraag betreft is het antwoord duidelijk. In Europa betaalt de belastingbetaler het onderwijs. Cijfers voor het hoger onderwijs in Europa tonen dit aan (en aangezien het hoger onderwijs de meest 'geprivatiseerde' sector is, gelden deze verhoudingen doorheen het hele onderwijssysteem). Zowat 80% van de financiering van het hoger onderwijs is publieke financiering. De overige 20% zijn private financiering, en noteer dat deze private financiering ook de eigen bijdragen van studenten en ouders inhoudt. Externe financiering vanuit de privé-sector, zeg maar vanuit de industrie en het kapitaal, is minimaal, zelfs in landen zoals het Verenigd Koninkrijk waar hoger onderwijs een volledig geprivatiseerde logica volgt (enkel in het VK, Nederland, Zweden en Hongarije staan dergelijke privé-investeringen in voor ca 10% van de totale financiering). Het botte feit is dus dat de samenleving in Europa het onderwijs financiert, het onderwijs is een uitgesproken publieke sector. Het is geen terrein voor privé-investering, en industrie en kapitaal dragen in uiterst geringe mate bij tot de kwaliteit van het onderwijs. Het antwoord op de eerste vraag is dus simpel: wij betalen het onderwijs, niemand anders. Wij zijn er dan ook eigenaar van.

Wanneer we de tweede vraag behandelen dan zien we echter een uitgesproken ander patroon. Laat ons beginnen met enkele simpele waarnemingen.

Een Europees rapport getiteld «Key data on European Education 2009» wordt ingeleid door twee EU-Commissarissen: die van onderwijs (wat logisch is) en die van Economische en Monetaire Zaken, wat heel wat vreemder is. Er zijn ook EU-commissarissen voor zaken zoals Burgerschap, Sociaal Beleid, Integratie, noem maar op, en het is niet absurd te denken dat ook zij een bepaald belang hebben bij de kwaliteit van het onderwijs in de EU. Maar nee, degene die de studie mee aankondigt en er het grote belang van onderstreept is de Commissaris voor Economische Zaken. Onderwijs en Economie - ze lijken aaneen geklonken in een relatie die wij vanzelfsprekend moeten vinden.

Voor de EU is de relatie vanzelfsprekend. Het gezaghebbende document «Europa 2020» stelt een strategie voor om uit de crisis te geraken. Wat is die crisis? De economische en monetaire crisis die de EU sinds 2008 treft, natuurlijk. Om uit die crisis te raken stelt de EU een ambitieus plan voor, waarin 'leren' een cruciale plaats inneemt. Een cruciale plaats, ja, al wordt die plaats wel heel specifiek omschreven:

«Een agenda voor nieuwe vaardigheden en banen» moet de arbeidsmarkten moderniseren en de mensen meer kansen geven door een leven lang leren mogelijk te maken, zodat de participatiegraad toeneemt en vraag en aanbod op de arbeidsmarkt beter op elkaar worden afgestemd, onder meer dankzij een grotere arbeidsmobiliteit»

Interessant: mensen moeten leren in functie van de structuur van de arbeidsmarkt, en meer in het bijzonder om de 'participatiegraad' te verhogen. Wat is het probleem hier? De EU legt het ons uit in het deel waarin ze het hebben over Europas structurele problemen:





europa, het onderwijs en de markt

«Ondanks de vooruitgang is de arbeidsparticipatie in Europa - gemiddeld 69% in de leeftijdsgroep van 20-64 jaar - nog steeds significant lager dan in andere delen van de wereld. Slechts 63% van de vrouwen werkt, tegenover 76% van de mannen. Van de ouderen in de werkende leeftijd (55-64 jaar) werkt maar 46%: in de VS en Japan ruim 62%. Bovendien werken Europeanen gemiddeld 10% minder uren dan Amerikanen en Japanners»

We moeten dus meer en langer leren - een leven lang - om langer en harder te kunnen 'werken':

«De participatiegraad van de bevolking in de leeftijdsgroep van 20-64 jaar moet van de huidige 69% toenemen tot ten minste 75%, onder meer door middel van een grotere participatie van vrouwen en oudere werknemers en door een betere integratie van migranten»

Noteer terloops hoe de EU het begrip 'werken' definieert. Werken is níét: je kinderen opvoeden, je gezin onderhouden, de gezinsboekhouding doen, het schoolwerk van de kinderen opvolgen, want «slechts 63% van de vrouwen werkt»; het betekent evenmin de kleinkinderen opvangen na school en mee helpen aan de verbouwingen van zoon of dochter, of meewerken als vrijwilliger aan buurtactiviteiten en dergelijke, want slechts 46% «van de ouderen in de werkende leeftijd werkt». 'Werken' voor de EU, dat staat gelijk aan gesalarieerde arbeid, arbeid in dienst van de economie. En onderwijs moet leiden naar dat soort werk. Onderwijs staat in functie van de arbeidsmarkt. Via onderwijs moeten de 'wantoestanden' op de Europese arbeidsmarkt verholpen worden - moeten we meer en langer werken - en dit zal de EU dan wel uit de crisis helpen. Via onderwijs zullen de EU lidstaten een competitieve en innovatieve economie kunnen draaiende houden, die de concurrentiepositie van de EU in de wereld veilig stelt.

Grote EU investeringen in onderzoek hebben steeds weer dit éne thema gemeen: kennis dient de economie. Lees hoe de EU Commissaris voor Onderzoek, Innovatie en Wetenschap het zogeheten 7de Kader-Programma aankondigt, een grootschalige ronde van onderzoeksprojecten over de hele Unie: «There is no more efficient investment in the future than research and innovation. Indeed, research and innovation are the only smart and lasting route out of crisis and towards sustainable and socially equitable growth. There is no other way of creating good and well-paid jobs that will withstand the pressures of globalisation. You don't have to take my word for it. Angel Gurria of the OECD has said: 'Don't cut research and development, don't cut education. They are the seeds of future growth'».

«Jobs» en «groei» - economische groei. Dat is waarvoor het onderwijs in Europa bestaat. En dat is dus het antwoord op de tweede vraag: wie heeft het vruchtgebruik van het onderwijs? De Economie. De Europese burger betaalt het onderwijs, maar de Europese economie bepaalt het onderwijs.

2. Goed, zal je zeggen, de economie is wel écht in crisis en dus moeten we daarin alles op alles zetten. Akkoord, waarom niet? Maar is enkel de economie in crisis? Volgens de EU wel, want kijk hoe ze de «structurele troeven» van de EU in «Europa 2020» omschrijven: «Europa beschikt over vele troeven: wij hebben getalenteerde en creatieve burgers, een stevige industriële basis, een krachtige dienstensector, een bloeiende landbouwsector die hoge kwaliteit levert, een sterke maritieme traditie, onze interne markt en onze gemeenschappelijke munt, en wij zijn het grootste handelsblok ter wereld en de belangrijkste bestemming van buitenlandse directe investeringen. Maar wij hebben ook krachtige waarden, democratische instellingen, aandacht voor economische, sociale en territoriale cohesie en solidariteit, respect voor het milieu, culturele diversiteit en gendergelijkheid, om maar een paar sterke punten te noemen. Vele van onze lidstaten behoren tot de meest innovatieve en ontwikkelde economieën ter wereld. Maar de grootste kans van slagen heeft Europa als het collectief optreedt - als Unie»

Yes we can! Europa heeft «krachtige waarden, democratische instellingen, aandacht voor economische, sociale en territoriale cohesie en solidariteit, respect voor het milieu, culturele diversiteit en gendergelijkheid»! Die zaken zijn duidelijk niet in crisis. Integendeel, het zij die zaken die ons uit de economische crisis zullen helpen: onze waarden, onze solidariteit, onze culturele en gender-gelijkheid, onze democratie.

Nu herinner ik mij dat in juni dit jaar de Nederlandse verkiezingen overdonderend werden gewonnen door de PVV van Geert Wilders. Nederland, een land dat tot voor kort als geen ander de bovenstaande reeks grote troeven kon inroepen, wordt nu gedomineerd door een politicus wiens visies daar compleet haaks op staan. Om met de 'krachtige waarden' te beginnen: Wilders, nochtans een uitstekend liberaal in economisch opzicht, wil het eerste artikel uit de Nederlandse grondwet halen - het gelijkheidsbeginsel, het absolute fundament van het liberale gedachtegoed en van de Verlichting. Culturele diversiteit? Wilders wil, zoals we weten, de Koran verbieden. Democratie? Wilders stelt dat Islam geen godsdienst is maar een politieke ideologie, die verboden moet worden. Voor elke vrij denkende democraat zou het nochtans



europa, het onderwijs en de markt

evident moeten zijn dat indien Islam een politieke stroming is, we Islam net daardoor moeten aanvaarden als politieke partner binnen een democratisch pluralisme.

Ik herinner me dat wij hier in België al sinds twee decennia moeten rekening houden met een politieke partij die net diezelfde zaken luidkeels proclameert, onder de noemer van de 'democratie' dan nog. En wat betreft 'territoriale cohesie en solidariteit' is België nu ook niet zo'n lichtend voorbeeld.

Als ik het lijstje bekijk dat de EU als «troeven» van Europa ziet, en ik denk aan figuren als Berlusconi, Sarkozy, Le Pen, Haider, aan de opmars van rechtse populistten doorheen heel West- en Noord-Europa, dan denk ik dat er nog een andere crisis is dan de economische: een diepere en meer fundamentele crisis, een crisis *precies* in die waarden, die democratie, die solidariteit en die culturele en gendergelijkheid. En ik ben er helemaal van overtuigd, wanneer ik dat mooie lijstje even aftoets tegen het Europese asiel- en migratiebeleid, en tegen de post-9/11 veiligheidsobsessie die ons dwingt om telkens als we reizen heel ons hebben en houden tentoon te spreiden aan politie en privé-veiligheidsdiensten, «omwille van onze eigen veiligheid». Wat is dan de 'crisis' die de EU thans beleeft? Een economische crisis, jawel, maar evengoed een politieke, morele, sociale en culturele crisis.

Die economische crisis, daarvan maak ik me sterk dat die op te lossen is. Er worden enorme hoeveelheden middelen tegenaan gegoooid, geen inspanning is te veel. Zelfs het hele onderwijssysteem wordt er ten dienste aan gesteld. Wat die andere crisis betreft ben ik zeer pessimistisch. Hier zie ik namelijk geen enkele noemenswaardige inspanning - ik zie zelfs geen erkenning dat er een crisis is, in de teksten van de EU evenmin als in die van nationale regeringen allerhande, zeker niet (ironisch genoeg) wanneer die worden geleid door rechtse populistten - hun dominantie wordt immers steevast voorgesteld als een overwinning voor de 'vrijheid' en de 'democratie'.

Het is echt wel interessant te zien dat, net in die context van de opkomst van dit soort populisme, kennis, denkwerk, reflectie, afgewogen en genuanceerde argumentatie en dergelijke onder druk komen te staan. Ze zijn immers de parafernalia van 'de intellectueel', en dit soort populisme (alsook de mediacultuur via dewelke het gedijdt, en die het zelf in stand houdt) is resoluut anti-intellectueel. We moeten allemaal levenslang leren, maar duidelijk niet over democratie, waarden, solidariteit en zo meer. Voor dat laatste hebben we nu mensen zoals Wilders, Dewinter, Le

Pen en Berlusconi, dus dat is dik in orde, en bovendien blijkt de EU een heldere (zij het volkomen gediscrediteerde) doctrine aan te hangen: een goed draaiend kapitalisme garandeert automatisch een goed draaiende democratie. Laat me niettemin een domme vraag stellen: zou het onderwijs niet even goed ingezet kunnen worden voor het oplossen van die crisis, die ruimere crisis? Is er een reden waarom onderwijs enkel de economische aspecten van de samenleving ten dienste moet staan?

3. De *hele* samenleving betaalt het onderwijs en is er eigenaar van; in Europa is het onderwijs geen eigendom van het leger, de Kerk, de industrie of de individuele filantroop, en we moeten de allerhoogste danken dat dit zo is. We hebben echter nu al twee zaken gezien: (a) het vruchtgebruik van het onderwijs is nadrukkelijk in handen van de economie, en (b) dit terwijl ook andere sectoren in de samenleving 'stakeholder' zijn (zelfs, zo U wil, 'shareholder') van het onderwijs, en ook die andere sectoren zijn in diepe crisis. Het onderwijs uitsluitend definiëren als een economisch instrument is dan ook moeilijk te motiveren (een goedwillend synoniem, hier, voor 'dom'). Het is vanuit die beknopte diagnose dat ik mijn verdere punten wil ontwikkelen.

Ik vind die diagnose uiterst belangrijk, omdat vragen omtrent ownership van het onderwijs ongetwijfeld in toenemende mate de agenda van de eerstkomende decennia zullen bepalen. Meer nog, we mogen verwachten dat dergelijke vragen de kernvragen zullen zijn van het toekomstige debat over de inzet, de rol en de functie van het onderwijs in Europa. Wie is eigenaar van het onderwijs? Wat zijn de doelstellingen van het onderwijs? Welke sectoren van de samenleving zouden meer baat moeten hebben bij het onderwijs? Is het niet billijk dat de privésector, die de grootste afnemer is van onderwijs-producten (de goed opgeleide Europese student), een grotere bijdrage in de financiering van het onderwijs maakt?

Enzovoort: in zoverre deze vragen niet spontaan op tafel komen in de nabije toekomst, is het aan het maatschappelijke middenveld om ze op tafel te gooien, want ze zijn cruciaal. Ik ben namelijk van mening dat elk onderwijsmodel een bepaald soort mensen aflevert - gedenk hier Bourdieu's reproductie - en dat een eenzijdig onderwijsmodel derhalve eenzijdige mensen aflevert. (Ik ben overigens niet de eerste of de enige die dat denkt: ik herhaal hier eenvoudigweg wat iedere pedagoog sinds Rousseau heeft beklemtoond). Kijk even terug naar de eerder gegeven teksten van de EU: de mens wordt hier gedefinieerd als arbeidskracht; niet als ouder, kind, man, vrouw, burger, democraat of noem maar op - als arbeidskracht, punt



europa, het onderwijs en de markt

uit. Waar al die andere aspecten van het mens-zijn dan geleerd moeten worden, daarover blijft de EU opvallend stil, al lijkt het onderwijs er volgens de EU allicht niet de geschikte plaats voor. Mensen worden arbeidskracht op school, en ze worden dan maar mens na de werkuren, op straat, voor de buis, in de discotheek, of in een sloppewijk, een goedkoop pension, in een hoek van een spoorwegstation - is dat het onderwijsmodel dat we in de EU willen?

De vraag naar *ownership* in het onderwijs is dan ook een fundamentele pedagogische vraag. Ze gaat over het soort mensen die ons onderwijssysteem moet vormen, welk eindpunt onze leerlingen en studenten als mens moeten bereiken. Wat zijn, met andere woorden, de 'leerdoelstellingen' en 'eindtermen' voor de mensen in ons onderwijs? En hier zie ik nu al twee grote problemen, die ik kort wil aanstippen.

4. Een eerste grote probleem is het feit dat onderwijs, onderwijstrajecten en onderwijsdoelstellingen op dit moment nagenoeg uitsluitend *economisch* worden geformuleerd. We hebben al voorbeelden gezien in de teksten van de EU, en laat ons even recapitulieren wat we daar zagen. We zagen hoe de finaliteit van onderwijs volledig in termen werd gezien van de structuur van de arbeidsmarkt. Concreet: de economie heeft onderwijsproducten nodig die als volledig afgewerkt product naadloos in de conjunctuurgebonden arbeidsmarkt passen. 'Levenslang leren', die interessante frase die overal opduikt, komt erop neer dat mensen die uit de arbeidsmarkt tuimelen (wegens te weinig vraag en te veel aanbod) zich snel kunnen omscholen, om zo in een andere plek in de arbeidsmarkt (waar er meer vraag is en er dus aanbod nodig is) in te schuiven. Als dit lukt, dan is de EU in staat om haar economie bliksemsnel te heroriënteren onder druk van geglobaliseerde concurrentie - vandaag zijn we bijvoorbeeld een economie die draait rond de verwerking van landbouwproducten, morgen moeten we een economie zijn die draait rond de productie van electronica. Die maximale flexibiliteit in economische strategie behoort tot elke beleidsvisie die men omtrent Europa hoort. En wat heeft men daarvoor nodig? Een overvloed aan zeer goed opgeleide inschakelbare arbeidskrachten. Ze moeten met veel zijn, hetgeen de loonkosten bescheiden houdt, en ze moeten tevens snel omschoonbaar zijn zodat een knik in de conjunctuur toelaat hen te ontslaan en elders in te schakelen vooraleer ze een economische verliespost worden.

De nadruk op volume als een middel om de loonkost onder controle te houden is opvallend. De nadruk op de 'verhoging van de participatiegraad' in de arbeidsmarkt moet vanzelfsprekend in dat licht

worden gezien; dat is trouwens al door vakbonden over heel Europa opgemerkt. Maar ook de volumes hoger opgeleiden moeten stijgen. De 'Europa 2020' planning voorziet dat 40% van de jongeren een hoger onderwijsdiploma moet behalen - een buitengewone proportie van de Europese populatie dus. En de Bologna-hervorming, tenslotte, zorgt ervoor dat de hoger opgeleide student uitstroomt na drie jaar opleiding met een bachelor-diploma op zak, in plaats van de vier of meer jaren die daarvoor gebruikelijk waren voor de bepaling van uitstroomniveaus. Meer hoger opgeleiden komen sneller op de arbeidsmarkt en ze blijven daar ook langer actief - dat is de Europese onderwijsstrategie.

Nu heeft die strategie zo allerlei gevolgen. Een eerste gevolg is dat onderwijs en wetenschap nagenoeg uitsluitend als leveranciers worden gezien van direct inzetbare, hoog-rendabele arbeidskrachten. De nadruk van nationale overheden komt bijgevolg steeds meer te liggen op steun aan en promotie van dat type opleiding dat een vlotte inschakeling in de arbeidsmarkt garandeert, liefst nog in sectoren die men als de sectoren van de toekomst beschouwt (electronica, farmaceutische en scheikundige nijverheid, biotechnologie, medische wetenschappen), aangevuld met die traditionele opleidingen waarvan men uitgaat dat ze steeds nuttig en belangrijk zijn (rechten, economie, management). Het is bijzonder opvallend: wie plaatjes bekijkt van 'wetenschap', die krijgt fonkelnieuwe laboratoria te zien vol glimmende apparaten, en geen bibliotheek waarin iemand zit te lezen. Wanneer de Minister, of een buitenlandse delegatie een bezoek aflegt aan een universiteit, dan zijn het net die gebouwen die worden getoond. (Wie vertrouwd is met het leven aan Europese universiteiten kent allicht ook het verschil tussen de gebouwen en leslokalen van de Letteren en die van de Business School of de Rechtenfaculteit). Investerings vanwege de overheid lopen in verregaande mate naar die types van wetenschap toe, en de kleine hoeveelheden privé-investeringen die naar universiteiten in Europa drijven, gaan stevast die richting uit. Er ontstaat zo een stereotype over wetenschap als *technologische ontwikkelaar* eerder dan als fundamentele reflectie.

Ik wil hier niets fouts zeggen over mijn collega's die in dat soort van wetenschapstakken actief zijn. Maar er is wel degelijk een bepaalde *bottom line* verwachting van zo'n branches, dat zij wetenschapstakken zijn die *direct inzetbare* economische resultaten afleveren - octrooien, patenten, de ontwikkeling van nieuwe consumptiegoederen - en dat zij dan ook op *korte termijn economisch winstgevend* zijn. De functie van deze wetenschapstakken wordt dus gedefinieerd als *complementair aan de economie*, en concreet gezien



europa, het onderwijs en de markt

houden universiteiten zich bezig met onderzoek dat privé-onderzoek te riskant vindt, of nog te ver van onmiddellijke bruikbaarheid. Andere wetenschapstakken (en bijgevolg andere hogere opleidingen) boeten al decennia aan prestige in, slagen er niet meer in de meest begaafde studenten aan te trekken, worden stiefmoederlijk behandeld wanneer het op onderzoeksmiddelen en omkadering snormen aankomt, en zo meer.

Dit brengt me bij een tweede gevolg van die strategie waarbij onderwijs louter als element in een arbeidsmarktbeleid wordt gezien. Er heeft zich wijd en zijd een cultuur geïnstalleerd waarbij men de studiekeuze en de studieresultaten niet meer ziet in termen van wat men is en wordt als mens, maar enkel en alleen in termen van *carrière*, van wat men is en wordt als arbeidskracht. Deze cultuur houdt het hele systeem in haar greep. Een goede lagere school is een school die vlot toegang geeft tot een goede secundaire school - een ASO school, met andere woorden, waarin men hoog moet scoren voor wiskunde en wetenschappen. Die secundaire school is goed omdat ze haar afgestudeerden vlot toegang biedt tot goede hogere opleidingen - tot ingenieur, arts, jurist, econoom, scheikundige of manager - die dan later op de arbeidsmarkt een goede carrière garanderen. Die lineaire logica reduceert de leerling vanaf het vroegste begin van de schoolloopbaan tot een potentiële arbeidskracht.

Het is die cultuur die ons een belangrijk punt duidelijk maakt: dat men de structuur van een onderwijssysteem moet bekijken 'van bovenaf', vanaf de uitkomst, de finaliteit ervan. Wanneer we zien dat de finaliteit een carrière is, dan merken we dat het hoger onderwijs daarop afgestemd raakt, het secundair onderwijs en het lager onderwijs. De stellingname van de EU is in dat opzicht zeer onrustwekkend, want ze definieert en determineert de hele logica, vanaf de top van de onderwijspyramide helemaal door naar haar basis. Vandaar dat men nu vanaf steeds vroeger leeftijd begint te meten en te testen of kinderen wel 'in staat zijn' om het 'modeltraject' te volgen (en dit modeltraject hebben we zoëven geschetst). De strijd om de mooie carrières begint nu niet meer van zodra men het hoger onderwijs betreedt, en zelfs niet meer wanneer men de secundaire school binnen gaat; ze begint vanaf het eerste leerjaar van het lager onderwijs, en als we niet opletten begint het nog vroeger. Die logica, waarbij het onderwijssysteem vanaf de vroegste dagen gedomineerd wordt door de concurrentie voor een mooie carrière, kennen we vanuit Japan en in toenemende mate eveneens in China: ouders sturen hun kleuters naar een top-kleuterschool, betalen daar een fortuin voor en betalen nog meer

voor avondlessen wiskunde en taal, want wie dat niet doet die beschadigt de 'toekomstansen' van zijn of haar kind. (Noteer terloops hoe ook het begrip 'toekomst' uitsluitend vanuit het perspectief van carrières wordt gezien - een goed toekomstperspectief betekent zoveel als 'een goeie arbeidsloopbaan'; een gelukkig huwelijk of andere eenvoudige menselijke geluksvormen doen niet ter zake). Het fenomeen van de afgelopen jaren, waarbij ouders nachtenlang kamperen voor de deur van 'goeie' scholen (en dit zijn nu zowel kleuter- als lagere- en secundaire scholen) past in hetzelfde plaatje: wie niet de 'beste' school kiest voor z'n kind legt een zware hypotheek op diens toekomstansen.

Dit soort risico-beheersingsgedrag is een effect van de manier waarop men onderwijs ziet: men ziet het van bovenuit, vanuit de uitkomst ervan. En men definieert alles wat daaraan voorafgaat in functie van de uitkomst. Die uitkomst is in de officiële voorstelling van zaken bijzonder nauw: het gaat om een loopbaan, niets anders. De effecten ervan zijn echter spectaculair en niet bepaald goed, voor de zielerust van ouders en evenmin voor de harmonieuze ontwikkeling van de kinderen. De exclusief economische logica die van bovenaf op het onderwijssysteem wordt geprojecteerd is een *pensée unique* geworden, de enige manier waarop we met z'n allen nog over onderwijs kunnen denken. Alle andere overwegingen inzake onderwijs worden rap afgedaan als 'wollig', 'alternatief', 'onpraktisch', of in een meer gestroomlijnd jargon, 'theoretisch'. Een kind dat tegen z'n vader zegt dat hij dolgraag muziek zou studeren, of beeldhouwkunst, krijgt snel te horen dat hij beter 'eerst Rechten' doet en zich 'daarna' maar met muziek moet bezig houden. Een kind dat studeren moe is en geen intentie heeft voor verdere studies wordt snel als een 'loser' gezien, een 'drop-out' die zijn toekomstansen verbeuzelt. Dat soort associaties zijn natuurlijk van precies dezelfde orde dan diegene waarin we zeggen dat vrouwen en ouderen 'niet werken' wanneer ze geen gesalarieerde arbeid verrichten: het zijn ideologische automatismen, vormen van 'normaliteit' die we niet langer meer in vraag stellen, maar die uiteraard een hele geschiedenis van beïnvloeding en aansturing verdragen.

5. Dat brengt me bij het tweede en laatste probleem. Die uitsluitend economische finaliteit heeft, zoals ik al aangaf, een invloed op het mensbeeld dat we in het onderwijs gebruiken. Een louter economische uitkomst definieert de leerling als een *homo economicus*, een berekenende mens die afgesteld staat op de maximalisatie van de winst. Nu is zo een berekenende mens merkwaardig genoeg ook een mens die voortdurend berekend wordt. Eén van de opvallend-



europa, het onderwijs en de markt

ste eigenschappen van de dominante vertogen over onderwijs is dat ze volledig aangedreven worden door *gemiddelden*, statistisch bepaalde gemiddelde waarden en kwaliteiten die een 'normaal' mens in diverse stadia van zijn of haar leertraject bepalen. Hier duikt iets merkwaardigs op: er is niets zo subjectiefs als leren. Leerprocessen geven immers gestalte aan het subject, ze vormen een volstrekt unieke combinatie van eigenschappen, ervaringen, bekwaamheden en vormen van kennis. Dit door-en-door subjectieve proces zit echter vast in een monumentaal complex van 'objectiverende' instrumenten: toetsen, metingen, diagnostische tests, statistische onderzoeken, noem maar op - allemaal vanuit een drijfveer dat leren *objectief gereguleerd* moet worden. De onderwijsinstaties moeten op ieder moment kunnen nagaan, voor iedere leerling, op welk niveau hij of zij zich bevindt, of hij/zij 'goed mee' is of 'wat achterloopt' voor bepaalde topics of vakken. Het 'leerlingen-volgsysteem' is daarin een element, en voor wie vertrouwd is met het werk van Foucault is het een typisch 'surveillance'-instrument: een volkomen geïndividualiseerde toepassing van een uniforme reeks instrumenten. De vraag is telkens: is deze leerling 'normaal' of 'abnormaal', en het antwoord vindt men in de gemiddelden. Als een leerling boven het gemiddelde zit is hij/zij 'normaal' (tenzij hij/zij er zover boven scoort dat het om een ander type 'abnormaliteit' gaat), indien de leerling er onder scoort dan is hij/zij 'abnormaal' en dan moet er ingegrepen worden.

De gemiddelden bepalen immers 'het niveau van het onderwijs' - datgene wat in het Engels als *the standards* wordt omschreven. Hoge gemiddelden betekenen een hoog onderwijsniveau, lage gemiddelden een laag niveau. In het licht van de economische *pensée unique* die we eerder bespraken zijn uiteraard enkel zo hoog mogelijke gemiddelden wenselijk. Ouders willen scholen met 'een hoog niveau', en ook regeringen zullen bezorgd de wenkbrauwen fronsen wanneer de PISA-onderzoeken hun *gemiddelden* toekennen. Enkel een hoog onderwijsniveau garandeert maximale toekomstkansen (lees: carrièrekansen) voor onze bevolking, alsook een gunstige concurrentiepositie voor onze economie. We zullen er dan ook alles aan doen om de gemiddelden hoog te houden. Wat we daarvoor in de eerste plaats moeten doen is permanent meten en testen, toetsen en her-toetsen. De pedagogische wetenschap is de afgelopen decennia in zeer grote mate gestopt met pedagogisch denken; ze heeft zich met haar volle gewicht in de statistiek gestort.

Nu is er iets vervelends aan de hand met gemiddelden. Ze houden namelijk in dat zowat de helft van de kinderen *onder* het gemiddelde zit. Dat is logisch

en rekenkundig onvermijdelijk, maar het heeft concrete onderwijsgevolgen. In zowat iedere klas ziet de helft van de leerlingen zichzelf als 'ondermaats', als scorend beneden de klasgemiddelden voor bepaalde vakken of opdrachten. Een een steeds groter aantal van die kinderen wordt geleidelijk systematisch als een ondermaatse leerder beschouwd. De inflatie aan diagnoses van leerstoornissen allerhande, van autisme over dyslexie tot ADHD, tekent deze tendens. In 2008 werden er bijna 15 miljoen Ritaline-tabletten verkocht (26000 Belgische kinderen krijgen het toegediend, nagenoeg uitsluitend omwille van problemen met 'leren'), en 'cognition drugs' zijn een ware hype in heel de zone van de aarde waarin onderwijs uitgesproken concurrentieel en economisch gedetermineerd is. We zijn dus volop bezig aan de *abnormalisering* van grote groepen leerlingen, eenvoudig omdat zij scoren beneden een statistisch bepaalde grens die niets - volstrekt niets - te maken heeft met echte leerprocessen. Wie is dan de 'normale' leerling? En wat moet men nu zoal doen om 'normaal' te zijn in het onderwijs? Is het een goede zaak dat we de helft van de leerlingen als 'abnormaal' bepalen - goed voor hun zelfvertrouwen, hun relatie met hun ouders, hun ontwikkeling als mens en als leerder? En waarom doen we dat? Op grond waarvan? Wel, dit zijn allemaal heel simpele en bijzonder relevante vragen. Maar men staat er versteld van hoe weinig mensen ze stellen, en nog erger: hoe weinig onderwijsdeskundigen ze kunnen beantwoorden.

6. Als ik nu beide problemen samen breng, dan zien we dat ons onderwijs een zeer ernstig probleem heeft inzake het *mensbeeld* dat het uitdraagt en gestalte geeft. De economische finaliteit verschaalt het beeld van de mens tot een *homo economicus*, terwijl de nadruk op gemiddelden daar nog eens bij zegt dat enkel die uiterst competitieve, maar terzelfdertijd uniform geconstrueerde *homo economicus* normaal is. Tesamen met de vragen naar eigendom van het onderwijs zie ik dit als de grote opdracht voor het debat over ons onderwijs: we moeten vragen stellen over het mensbeeld in ons onderwijs. Die vragen zullen ons allemaal doen nadenken over - ja, over wat? - over *opvoeding*, pedagogie, over hoe een samenleving moet omspringen met haar volgende generaties, en over wie het in dat opzicht voor het zeggen heeft. Ik heb daar zelf zo mijn eigen antwoorden over, en de goede hoorder heeft die al opgepikt.

Jan Blommaert

Professor Afrikanistiek en sociolinguïstiek, verbonden aan de universiteiten van Gent en Tilburg

Competenties en competitie Twee vormen van deregulering van het onderwijs in Europa

Nico Hirtt (Ovds)

2

“Effectiviteit en rechtvaardigheid”. Ontelbaar zijn de rapporten van de Europese Commissie, de moties van het Europees Parlement, de memoranda van de Raad van ministers van onderwijs, de circulaires en de colloquia van specialisten die zich buigen over de “effectiviteit en rechtvaardigheid van de onderwijs-systemen in Europa”. De officiële doctrine van Europa inzake onderwijs laat zich tegenwoordig samenvatten in deze twee termen: “doelmatigheid” en “rechtvaardigheid” (“billijkheid”).

Hoe zou men zo’n mooi programma niet kunnen toejuichen? Wie in de zaal is er niet voor een efficiënt onderwijs? Gaat iemand bezwaar maken tegen een rechtvaardig onderwijssysteem?

En toch... Wij beginnen er een beetje genoeg van te krijgen van al die mooie woorden - “autonomie”, “modernisering”, “responsabilisering” - , formules die zo banaal zijn dat iedereen er zich unaniem kan in vinden, maar die in werkelijkheid talloze valkuilen bevatten met zware politieke en sociale implicaties.

Zoals onze Anglosaksische vrienden zeggen : *“what’s in a word?”* Wat steekt er achter een simpele benaming? Wat kan men allemaal niet verschuilen achter twee mooie woorden als “effectiviteit” en “rechtvaardigheid”?

Het Franse woord “*efficacité*” betekent de capaciteit om de gestelde objectieven te bereiken (noot

van de vertaler : in het Nederlandse ‘efficiëntie’ zit een bijkomende nuance, waar de auteur later op terug komt). Door de efficiëntie voorop te zetten, gaat men er vanuit dat de doelstellingen van het onderwijs voor zich spreken, dat zij niet onderhevig zouden zijn aan debatten en tegenstellingen. Het is nochtans in de formulering van deze doelstellingen dat de ware politieke inzet en het echte maatschappelijk debat tot uiting komen.

In het geval dat ons hier bezig houdt, moeten we niet lang zoeken om te weten te komen welke efficiëntie de Europese leiders, of de politieke verantwoordelijken in eigen land, voor ogen hebben. Een kleine zoektocht op de website van de Europese Commissie volstaat. Op de persoonlijke webpagina’s van Androulla Vassiliou, de huidige Europese commissaris voor onderwijs, vindt men de centrale doelstelling waaraan men de kwaliteit van de onderwijssystemen op het Europese continent moet aftoetsen, helder en precies geformuleerd : *“de competenties en de toegang tot onderwijs en vorming verbeteren door zich op de noden van de markt te concentreren”*. Mevrouw Vassiliou preciseert dat het gaat om *“de jongeren klaar te stomen voor de huidige arbeidsmarkt”* en om *“een antwoord te bieden op de gevolgen van de economische crisis”* (1). Dat is op zijn minst klare taal.

De ideeën van mevrouw Vassiliou hebben niets origineels. Ze vatten de fundamentele doctrine samen die de Europese commissie sinds 15 jaar verkondigt. In 1995 reeds, op het einde - dacht men toen - van de uitlopers van het economisch moeras van de jaren ‘80, beloofde de toenmalige 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 beurscrash later was het aan haar opvolger, de Luxemburgse Viviane Reding, om de voordelen voor te spiegelen van een Europees onderwijs dat zich in het Lissabonproces inschakelt. In maart 2000 namen de regeringsleiders op de EU-top te Lissabon een strategie aan om van Europa *“de meest competitieve kenniseconomie ter wereld”* te maken, door de onderwijsystemen 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 universele welvaart voort-



europa, het onderwijs en de markt

brengt nog maar eens begraven. Het lamet van de 15 voorbije jaren lijkt de ogen niet geopend te hebben. 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 problemen van werkloosheid en ongelijkheid ligt in een betere afstemming van het onderwijs op de economische noden. Het lijkt er zelfs op dat de versnelde en verscherpte crisis de Commissie tot de vlucht vooruit aanzet: het monster vraagt steeds meer competitiviteit en het onderwijs moet zich bijgevolg nog meer naar die eisen plooiën.

Minder dan een jaar geleden deed de Europese commissie in het document *"Sleutelcompetenties voor een veranderende wereld"* er nog een schep bovenop. *"De recessie verscherpt de noodzaak voor hervormingen (...) 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"*.

"Onderwijs en opleiding staan centraal in de Lissabonagenda voor groei en werkgelegenheid en zijn een sleutelelement voor de follow-up ervan met het oog op 2020".(2)

De recessie brengt echter een netelig probleem met zich mee. Enerzijds, stelt de Europese Commissie, *"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"*.

Ik heb daar net stil gestaan bij het woord *"efficacité"*. Maar een woord kan een ander woord verbergen. We hebben hier te maken met een subtiliteit in de vertaling. In het Engels spreken de Europese teksten over *"efficiency and equity"*. *"Efficacité"* is hier dus de Franse vertaling van het Engelse *"efficiency"*. Maar dit laatste kan ook in het Frans vertaald worden door *"efficience"* (*"efficiëntie"*).

In de woordenboeken leert men dat *"efficiëntie"* betekent *"het bereiken van maximale productiviteit met een minimum aan inspanningen of kosten"*. De *"efficiency"* die de Europese Commissie en ministers vragen, is dus een *"efficacité"* (doeltreffendheid) met een belangrijke nuance: men is *"doeltreffend"* als men zijn doelstellingen bereikt en *"efficiënt"* als men de doelstellingen tegen de laagste kostprijs bereikt.

Achter de moeilijkheid om het juiste woord te kiezen tekent zich **een ware tegenstelling** af. Het on-

derwijs moet de Europese arbeidsmarkten voeden met arbeidskrachten die toegerust zijn, zoals we hebben gezien, met *"diverse en hogere"* competenties. Maar het onderwijs ondergaat ook de onvermijdelijke bezuinigingsoperaties ten gevolge van de redding van het banksysteem en de competitie naar minder belastingen voor de bedrijven. Hoe kan men nu deze twee imperatieven met elkaar verzoenen?

Een eerste element van antwoord ligt in de analyse van de verhouding tussen de vraag op de arbeidsmarkt en de nieuwe competenties waarover de Commissie spreekt.

Volgens een studie van het Europees Centrum voor de Ontwikkeling van de Beroepsopleiding CEDEFOP (Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle) over de kwalitatieve en kwantitatieve evolutie van de arbeidsmarkt in Europa, voorziet men 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 echter ook *"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 Europees Agentschap karakteriseert dit fenomeen als een *"polarisering in de vraag naar competenties"*. En het besluit: *"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"*. (3)

Deze duale evolutie van de arbeidsmarkt wordt al langer in de Verenigde Staten vastgesteld: 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, een vorming van enkele uren of dagen op de werkplaats. Anglo-saksische auteurs hebben die polarisering beschreven als *"Mac-jobs"* en *"Mc-jobs"* (met verwijzing naar de *"Mac"* van Apple en de *"Mc"* van Mc Donald's). Ook in Frankrijk laten de officiële statistieken van INSEE sinds het midden van de jaren '90 een indrukwekkende toename zien van nieuwe niet-gekwalificeerde jobs, vooral in de dienstensector.

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 dat *"niet iedereen*



europa, het onderwijs en de markt

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” (4). De vroegere Franse minister van onderwijs Claude Thélot was in zijn rapport van 2004 voor de Franse president Jacques Chirac nog duidelijker: “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 het individu zijn als een sociale absurditeit, omdat de onderwijskwalificaties niet langer, zelfs niet bij benadering, aan de structuur van de arbeidsmarkt gekoppeld zouden zijn” (5)

Voor de Europese 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 vormingsniveaus. Maar nu bevinden we ons in het tijdperk van crisissen, massale werkloosheid en van polarisering van de kwalificaties. Wat moet in die omstandigheden de gemeenschappelijke stam zijn, de vorming die gemeenschappelijk is voor toekomstige ingenieurs en voor toekomstige laaggeschoolde werknemers die de ene voor de andere precare job zullen inruilen?

Het antwoord ligt vervat in de aard van die nieuwe “niet-gekwalificeerde” - of juist: “zogenaamd niet-gekwalificeerde” - 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 te bezitten, het kunnen uitvoeren ervan en de houdingen die ze vereisen. 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 in Europa. Deze 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, systeem om mededelingen om te roepen, elektrisch 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 aanpassingsvermogen (omdat de uitrusting van die wagons en de aangeboden producten dikwijls vernieuwd worden).

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.

Volgens de Commissie zijn er vandaag 30 miljoen Europese arbeidskrachten die niet over deze basiscompetenties beschikken. Zij kunnen niet meedingen voor de nieuwe “niet-gekwalificeerde” jobs. Daarom zijn de werkgevers soms verplicht overgekwalificeerde werknemers aan te werven, met het “risico” voor een opwaartse druk op de lonen. Als men alle arbeidskrachten met deze fameuze basiscompetenties zou kunnen uitrusten, bevordert men de looncompetitie in het segment van de nieuwe niet-gekwalificeerde jobs. Misschien denkt u dat ik overdrijf door de Europese Commissie dergelijke intenties toe te dichten? De Commissie schrijft nochtans in een document waar ze de sleutelcompetenties aanprijst: “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 beschikten.”

De overgang van een onderwijs gebaseerd op kennisinhoud(en), know-how en kwalificaties, naar een onderwijs dat op competenties en inzetbaarheid (‘employability’) georiënteerd is, beantwoordt ook 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 langsom meer onvoorspelbaar. Hoe zullen de technische productieverhoudingen er binnen

europa, het onderwijs en de markt

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 competenties, die per slot van rekening klassiek zijn, vandaag helemaal in de spotlights?” 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”. (6)

De Europese Commissie schrijft: *“In de EU is er een duidelijke trend in de richting van op competenties gebaseerd onderwijs en leren, en van een op leerresultaten gebaseerde aanpak. Het Europees kader van sleutelcompetenties heeft daar aanzienlijk toe bijgedragen. In een aantal landen was dat kader het uitgangspunt van de beleidshervorming”.* De Franstalige leerkrachten in ons land die dachten dat het competentiegericht onderwijs de vrucht was van de briljante werken van progressieve psycho-pedagogen, moeten zich beslist bedrogen voelen. In Vlaanderen waar men ook de weg opgaat van de competentiegericht aanpak, spreekt

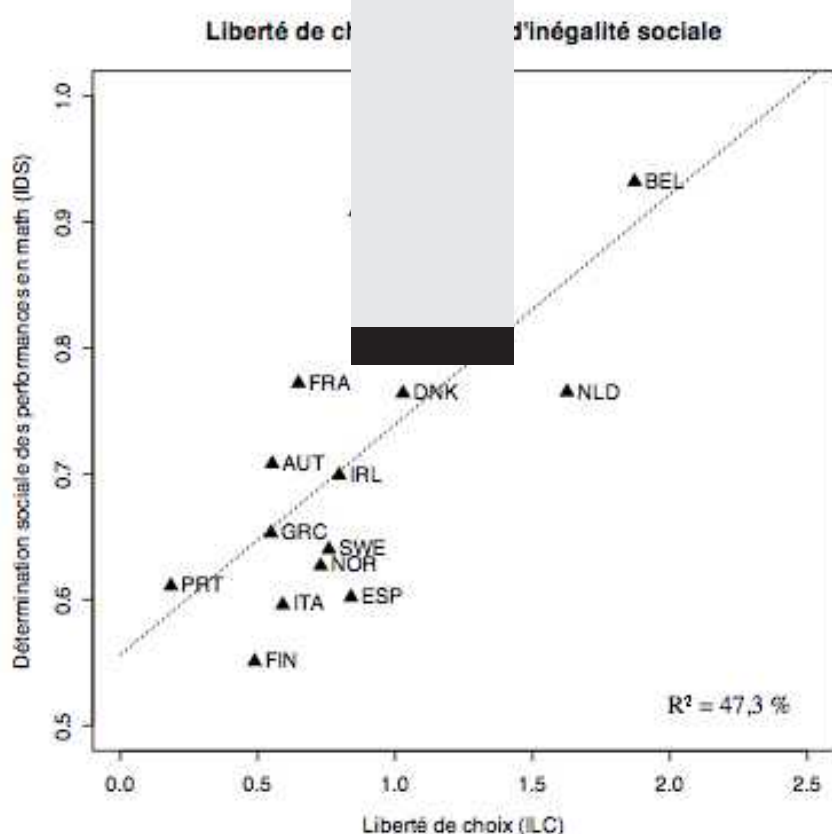
men in minder omzwachtelde termen. *“De groeiende populariteit van het competentiegericht denken in het huidige onderwijs”, schrijft de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), “is vooral toe te schrijven aan de hoge verwachtingen dat leerlingen beter voorbereid gaan zijn om in hun toekomstig (professionele) leven flexibel en aangepast te functioneren”*

Het rapport *“Sleutelcompetenties voor een veranderende wereld”* van de Europese Commissie benadrukt nog andere gevolgen van die groeiende 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 aan dat de onderwijsinstellingen méér autonomie zouden krijgen, om zo de competitie tussen de scholen op een onderwijsmarkt te bevorderen. Draagt men zo bij tot de doelstelling van *“rechtvaardigheid”* waar de Commissie elders zo mee uitpakt?

Wij zijn in België jammer genoeg goed geplaatst om te weten hoe de concurrentie tussen schoolnetten en, meer algemeen, de quasi-onderwijsmarkt, bronnen van ongelijkheid zijn. Zij leiden tot een dubbele polarisering van het onderwijsweefsel: **een sociale en een academische polarisering.**

De grafiek illustreert deze realiteit. Hoe meer de onderwijssystemen zijn georganiseerd volgens het model van een markt waar het onderwijsaanbod vrij is en waar de ouders vrij de school kunnen kiezen, des te groter en onrechtvaardiger is het verband tussen de schoolse prestaties en de sociale afkomst van de leerlingen.

In dezelfde orde van ideeën pleit de Europese Commissie voor 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*. Ze spreekt zich ook uit ten voordele





europa, het onderwijs en de markt

van de “validatie van niet-formeel en informeel leren”.

Ik kan niet eindigen zonder een woord te zeggen over het hoger onderwijs (waaraan deze namiddag een specifiek seminarie wordt gewijd). De huidige aanbevelingen van de Europese Commissie in deze materie zijn weinig verrassend en 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.”

Wat rest er nog van de mooie initiële beloften? De effectiviteit zoals die uit de documenten van de Europese Commissie naar voren komt, is de economische instrumentalisering van het onderwijs en een streng beheer van de bezuinigingen. Ze dient er enerzijds voor om de **onderwijsdoelstellingen te herleiden tot wat strikt noodzakelijk is (of lijkt) voor de werkgevers en, anderzijds, om het openbaar karakter van het onderwijs te vermindere**n door de instellingen meer met elkaar in concurrentie te brengen.

Wat betreft de aangekondigde **rechtvaardigheid**, rest er enkel de “billijke” verdeling van de middelmatige sleutelcompetenties die zullen volstaan om de toekomstige competitieve arbeidskrachten op de markt van de precare jobs te vormen.

Als belangrijkste principe heeft onze organisatie, Ovds (Oproep voor een democratische school), altijd gesteld dat de democratische school diegene is die aan alle jongeren de wapens van de kennis geeft. Dat wil zeggen de kennis en de vaardigheden die hen toelaten de wereld beter te begrijpen en om actief aan zijn verandering mee te werken. Tussen het democratisch kwaliteitsonderwijs dat wij wensen en het “effectief” en “billijk” onderwijs dat de Europese Unie voorstaat, gaapt er meer dan een woordennuance. Het gaat om twee diametraal tegenovergestelde onderwijsprojecten, twee onverzoenlijke, strijdige visies.

Nico Hirtt

Mede-oprichter van Ovds (Oproep voor een democratische

school), (co-)auteur van meerdere boeken rond onderwijs, zoals “De school van de ongelijkheid”, “Les nouveaux maîtres de l'école. L'enseignement européen sous la coupe des marchés”

Voetnoten

(1). http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/vassiliou/about/priorities/index_en.htm

(2). Tenzij anders vermeld, komen alle citaten van de Europese Commissie uit het volgend document: Sleutelcompetenties in een wereld in verandering, Brussel, 25 november 2009, COM(2009)640 final.

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

(4). OECD, What future for our schools, Paris, 2001

(5). 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.

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



Hoe de Europese Commissie de school haar neoliberale agenda oplegde

Christian Laval

3

regeringen.

De opbouw van Europa verloopt volgens de opperste wet van de integraal competitieve markteconomie. Het onderwijsbeleid zelf dient te gehoorzamen aan de zogeheten *norm van "employability"*, of de logica van de arbeidsmarkt. Zo leidt het Europees geïnspireerde onderwijsbeleid naar een *utilitaristische normalisering* van de pedagogische praktijk en van de onderwijsinhouden en naar een onderwerping aan de centrale logica van onze economieën en samenlevingen, met name die van de accumulatie van kapitaal. In die zin kan en moet men dan ook spreken van een nieuwe kapitalistische school op Europese schaal.

Dit onderwijsbeleid is niet *bijkomstig*. Het is prioritair geworden vanwege zijn economisch belang. Het is een beleid dat de onmiddellijke economische inzet van competitiviteit overstijgt. Het heeft een *antropologische* dimensie. Het wil de mens veranderen door de opleiding van de mensen te veranderen. Het gaat erom een nieuwe Europese mens te scheppen, aangepast aan het filosofisch en politiek project van de Unie, een mens die leeft in concurrentie en die competenties heeft verworven om die uitdaging aan te kunnen. Competitiviteit, *concurrentie*, *competentie*: dat is de driehoek waarin voortaan de nieuwe Europese mens beschouwd moet worden.

Zich vermengend met de verscheidenheid aan godsdienstige en nationale referenties, heeft het humanistisch kader aanvankelijk gediend om het onderwijsbouwwerk te funderen. Nu is het het belangrijkste doelwit van de nieuwe educatieve richtlijnen geworden. Zo komen we uit bij de bizarre paradox waardoor de opbouw van Europa een liquidatie van Europa wordt, door de afbraak van zijn culturele fundamenteën. Het Europese kennisbeleid is *auto-destructief*.

Hoe kon het onderwijsbeleid hoofdzakelijk een beleid worden van opleiding van arbeidskrachten in een eengemaakte markt? Waarom is dat beleid centraal komen staan in de Europese strategie? Er waren ongetwijfeld andere mogelijkheden, maar hoe en waarom werd precies deze keuze opgelegd? Die vraag wil ik behandelen.

Inleiding

Het huidige Europese onderwijsbeleid gehoorzaamt aan het nieuwe paradigma van de *neo liberale school*. Dat model beperkt zich niet tot Europa, het is mondiaal, wordt door de grote internationale economische en financiële instellingen gedragen en werd door de nationale staten overgenomen. Al brengt Europa weinig vernieuwing in deze materie, toch werkt de EU als een krachtige hefboom ten dienste van nationale

De grote etappes: van Rome naar Lissabon

Opvoeding en cultuur zijn in het prille begin van de Gemeenschap afwezig. Ze staan niet vermeld in het verdrag van Rome uit 1957. De Europese Gemeenschap was van meet af aan een *uitsluitend economische* zaak, met de EGKS in 1951 en later, in 1957, met de Europese Economische Gemeenschap. De aard van



europa, het onderwijs en de markt

de opbouw van de gemeenschap als een in essentie economisch bouwwerk verklaart de aanvankelijke afwezigheid van opvoeding en cultuur in het gemeenschapsplan.

Voor Monnet kon het politiek, taalkundig en cultureel nationalisme niet rechtstreeks door een nieuwe "Europese republiek der letteren en wetenschappen" overwonnen worden. Economie was voor hem het enige middel om de taalkundige, culturele en politieke verscheidenheid te omzeilen.

Een andere factor is het Duitse ordo-liberalisme, of de Duitse en continentale vorm van het neoliberalisme, die de werkelijke hoeksteen van de doctrine van de Europese opbouw is. Het formuleerde vanaf de jaren 30 en vooral na de Tweede Wereldoorlog het kader, de methode en het doel van een vernieuwde liberale politiek. Binnen de zienswijze van "de sociale markteconomie" gaat de markt uit van een juridisch beleidskader, van de actieve steun van openbare instellingen. Onderwijs is van meet af aan één van de institutionele instrumenten waardoor het mogelijk wordt individuen voor te bereiden op de druk van de concurrentie in het algemeen, en in het bijzonder op de verplichtingen waarmee zij op de arbeidsmarkt geconfronteerd zullen worden. (1)

Zowel het verdrag van Rome uit 1957, als dat van de EGKS beperken zich tot een algemene visie op de kwestie van de beroepsopleiding. Artikel 128 heeft het over een "gemeenschappelijk beleid inzake beroeps- en onderwijs" dat moet "bijdragen tot de harmonieuze ontwikkeling van zowel de nationale economieën als van de gemeenschappelijke markt". De doelstelling was een verbetering van de kwalificatieniveaus. In 1963 legt de Raad voor het beroepsonderwijs tien algemene principes vast, zeer extensief geformuleerd, waardoor reeds een link naar het algemeen onderwijs gelegd kan worden.

Om de spanning tussen de "politiek-culturele" en de economische dimensie op te lossen, en toch de solidariteit van de educatieve samenwerking met de economische doelstellingen aan te geven, volgde de Commissie twee oriëntaties.

Eenzijds werd niet getornd aan de bestaande prerogatieven van de Staten die het monopolie over onderwijs wilden behouden. Wederzijdse erkenning van diploma's, wederzijdse informatie, kennis van elkaars onderwijssystemen, samenwerking tussen instellingen, mobiliteit van studenten, uitwisselingen, promotie van het talenonderwijs zijn de sleutelwoorden en overheersende probleemstellingen op universitair vlak. Dat zal overigens bijna tien jaar later de invoe-

ring van het Erasmusprogramma vergemakkelijken. Het hoofdidee van deze eerste oriëntatie is dat het "Europees burgerschap" uitgaat van bepaalde gemeenschappelijke waarden tussen de onderwijssystemen, wat op zijn beurt weer een betere wederzijdse kennis veronderstelt.

Anderzijds ontwikkelt de Commissie zich in een andere richting, die steeds meer banden smeedt tussen onderwijs, beroepsopleidingen en arbeidsmarkt. De grote werkloosheid onder de jongeren zet de Commissie aan tot acties die erop gericht zijn hen in de arbeidsmarkt te integreren. Geleidelijk aan worden de beroepsopleidingen een instrument ter regulering van de arbeidsmarkten, terwijl ze tegelijk het gehele educatieve veld gaan bepalen. Het belang dat nieuwe technologieën krijgen op alle niveaus van het onderwijs, toont aan hoe de educatieve activiteit ondergeschikt wordt aan een logica van aanpassing van de toekomstige arbeidskracht aan de ontwikkelingen van de arbeidsmarkt.

De Commissie besluit op significante wijze de problematiek van werkgelegenheid, sociale zaken en opvoeding onder één enkele directie (2) te bundelen, wat in 1981 gerealiseerd zal worden. Vanaf dan zal de Commissie niet ophouden het onderwijs in zijn geheel ondergeschikt te maken aan de doelstelling van beroepsopleidingen. Daarmee is de eerste stap gezet in de verandering van opvoedingsparadigmata. Maar die visie op onderwijs als beroepsopleiding overstijgt uiteraard de institutionele context van Europa en moet gezien worden in het kader van een wereldwijd paradigma (3) dat ontwikkeld werd in de internationale economische organisaties, te beginnen bij de OESO (4). De Commissie heeft de rol van katalysator gespeeld en heeft de verschillende lidstaten aangemoedigd om de toenadering tussen het onderwijs en het bedrijfsleven te versnellen, in naam van de "ontwikkeling van de human resources", aldus de formulering van de Eenheidsakte van 1986. (5)

De dynamiek van de onderwerping van het onderwijs aan de economie

Het verdrag van Maastricht erkent tenslotte in artikel 126 het onderwijs als een domein waar de Gemeenschap (6) kan tussenkomen, waardoor het uit de legale "semi-clandestiniteit" raakt waarin het tot dusver vertoefde. Het soort interventie waartoe ze volgens de tekst van het verdrag van 1992 kan overgaan, bestaat erin de werking van de lidstaten "te ondersteunen en aan te vullen". Al is hier nog geen sprake van harmonisering van de nationale onderwijssystemen, toch is de omschrijving van deze competentie veelomvattend, hetgeen ook ruimte biedt aan interpreta-



europa, het onderwijs en de markt

ties die de actieradius kunnen verbreden.

Die bevoegdheid inzake onderwijs blijft binnen het juridisch kader van de samenwerking tussen Staten. Het betreft een “complementaire” bevoegdheid, niet een “exclusieve” bevoegdheid zoals het geval is voor landbouw of concurrentie. De Europese instanties werken slechts “ter aanvulling en ondersteuning” van het soevereine nationale beleid, in de geest en volgens het principe van “subsidiariteit”, terwijl ze op juridisch vlak een eengemaakt beleid van harmonisering van wetten en regelgeving verbiedt. Ondanks deze juridische verduidelijking wordt de werking van de Commissie geen enkele echte beperking opgelegd. Dat kader zal constant worden “overschreden” volgens de institutionele logica van de “kleine stapjes”, typerend voor de constructie van Europa, en onderworpen aan de praktijken van de “good governance”-regels voor management die eind jaren 1990 werden ingesteld.

De dynamiek van onderwerping van het onderwijs aan de economische wetten, impliceerde de uitbreiding van de bevoegdheden van de gemeenschap. Het bracht een inzichtelijke verandering mee die samenging met de afhakende economische groei in Europa ten opzichte van de rest van de wereld. Onder het

voorzitterschap van Jacques Delors werd deze neoliberale wending echt gerealiseerd. Het nieuwe dogma vindt de markten te star, de regulering van de economie niet liberaal genoeg, de mentaliteit te terughoudend ten opzichte van de moderne technologieën en meent dat de sociale zekerheid zich moet schikken naar de logica van de competitiviteit.

De neoliberale wending komt tot uiting in de appreciatie van de mondiale concurrentie en in de strategie die voorgestaan wordt om deze te trotseren. Nu de markten open liggen en de Staten op vlak van douane ontwapend zijn, kunnen zij niet langer als schild dienen voor de bedrijven en de bevolking. Ze moeten veeleer de bedrijven en individuen “wapenen” om ze te helpen een concurrentie aan te kunnen waar elk een als door het lot getroffen wordt, en dit in alle domeinen van het bestaan. Competitie op wereldniveau veronderstelt een competitieve economie, en de enige manier om die competitiviteit te verhogen is op alle niveaus meer concurrentie in te brengen. De arbeidsmarkt ontsnapt niet aan de algemene logica: het is de tijd van de flexibiliteit. De patronale organisaties die zeer actief zijn op Europees niveau publiceren een omvangrijke literatuur die erop gericht is de flexibilisering van de arbeidsmarkt te verbinden met de radicale omvorming van de onderwijsstructuren: het zal erom gaan de school een essentiële rol te laten spelen in het permanent recyclen van de arbeidskrachten in een kapitalisme waar de cycli van de technologieën (7) steeds korter worden. Concurrentie en kennis zijn als het ware één geworden in deze “kenniseconomie” die de doctrinaire basis vormt van de strategie van de commissie.

Rond begrippen als “de maatschappij van de informatie”, “de kenniseconomie”, *menselijk kapitaal of competentie*, of nog de problematiek als “een levenlang leren” (*life-long learning*) zal de gemeenschap zich organiseren en een nieuw kader scheppen voor richtlijnen (8). Met de steun van en geïnspireerd door patronale lobbies als de *European Round Table* waarvan Nico Hirtt en Gérard de Séllys het historisch belang aantoonde.

Midden de jaren 90 werd alles in kaart gebracht, althans in concept, om een eigen Europees onderwijs-



Mateo Alaluf



europa, het onderwijs en de markt

beleid op te zetten met als voornaamste doelstelling de “human resources” voor de eenheidsmarkt te leveren, klaargestoomd voor “de nieuwe kennis-economie”. De ambitie zelf om de hele opvatting over het onderwijs in een nieuw model te gieten dat een levenslange opleiding zou inhouden, wordt in die periode geboren.

De nieuwe concepten zullen rechtvaardigen dat in 1995 een specifieke algemene directie gecreëerd wordt (DG XXII voor Onderwijs, Opleiding en Jeugd, die in 1999 de DG XXII wordt voor Onderwijs en Cultuur). De Commissie heeft zich voorzien van een institutioneel instrument, een doctrine, een “revolutionaire” doelstelling : een grondige wijziging van de nationale onderwijssystemen zodat ze de hefboomen worden van de nieuwe maatschappij van de informatie en van de kennis-economie.

Deze ambitieuze doelstelling ging uit van drie vereisten :

1- Alle Staten moesten instaan voor een nieuwe globale strategie en deze strategie staat centraal in de opbouw van Europa. Na de markt, de munt, na de munt, de kennis, dat wil zeggen het onderwijs en het onderzoek. Dat werd de strategie van Lissabon in 2000.

2- Er moesten convergerende politieke instrumenten worden ingezet : dat wordt de open coördinatiemethode (OCM), eigen aan de intergouvernementele beleidsmaatregelen.

3- Er komt een experimenteel terrein, waar de neoliberale energieën, de concurrentiële passies, het winstbejag hun gang kunnen gaan. Het is de universiteit, de eeuwenoude universiteit, die als eerste de schok ondergaat van het Europees beleid.

De Lissabonstrategie

De strategie van Lissabon wordt als de centrale, eenmakende as van de nationale politiek van de afzonderlijke staten beschouwd. Zij wordt als leidraad gezien van een globale en coherente transformatie van de Europese economieën en samenlevingen. Ze introduceert ondernemersmethodes in het “beheer” van de economische, sociale en educatieve problemen, methodes waarvan de verspreiding een doel op zich is. Die strategie werd op de Europese Raad van maart 2000 vastgelegd. Ze heeft een globale doelstelling, namelijk de economische en sociale structuren veranderen om de Europese concurrentiekracht te doen groeien. De strategie mikt erop een interne arbeidsmarkt en een “Europese kennisruimte” te creëren die geleid worden door de regels van de “vrije en niet vervalste concurrentie”. Maar ze gaat verder

dan de definitie van een kader: ze definieert op coherente wijze een concurrentiekrachtdoelstelling en een ondernemersmethode om daar toe te komen. De lidstaten engageerden zich kort daarna voor die doelstellingen en voor “coördinatiemethoden” die een beroep doen op “benchmarking” (vergelijking van de referentieniveaus tussen de verschillende regeringen) om die strategische beslissing in praktijk te brengen.

Die Strategie kende de Europese Unie de doelstelling toe om van Europa tegen het jaar 2010 “de meest competitieve en de meest dynamische kennis-economie van de wereld” te maken, “die in staat is tot een duurzame economische groei gepaard gaande met een kwantitatieve en kwalitatieve verbetering van de tewerkstelling en een grotere sociale cohesie”. De grote idee hierachter was de Verenigde Staten in te halen die in de jaren 1990 de indruk gaven ver vooruit te zijn op de weg van wat men toen “de nieuwe economie” noemde.

De leidraad is dat de concurrentiekracht rechtstreeks berust op het intensieve gebruik van nieuwe technologieën en op vernieuwing. De tewerkstelling wordt overigens verondersteld af te hangen van de vrije beweging van diensten en van de levenslange vorming, in een context van versnelde hervorming van de economische structuren.(9)

De economische concurrentiekracht veronderstelt een grondige omvorming van de samenleving en de staat, en meer nog een verandering van het gedrag van de Europeanen. Verre van alles van de Staat te verwachten zal de concurrentie op wereldschaal hen verplichten zich voor te bereiden op en zichzelf te vormen met het oog op “tewerkstelbaarheid”, die hen geschikter maakt om het hoofd te bieden aan onophoudelijke technologische veranderingen, een grotere flexibiliteit in de tewerkstelling, een verminderde sociale zekerheid en een noodzakelijkerwijze lager pensioenniveau.

De strategie van Lissabon is een *sociaal project*, dat wil zeggen een project om de bevolking te besturen en om de samenleving om te vormen. Het doel ervan is de principes en het functioneren van de sociale staat zoals die sinds 1945 bestaat, in vraag te stellen. Het gaat erom de logica van de *Workfare* in gang te zetten die er in bestaat de individuen door nieuwe schikkingen “aan te sporen” om hun verantwoordelijkheid op te nemen, om voor zichzelf “in te staan”, om zich te vormen in plaats van alles van de staat en de maatschappij te verwachten.

Het basisprincipe van dit beleid is dat de economische en sociale problemen, zoals de werkloosheid,

verbonden zijn met een verkeerde tussenkomst van de staat die individuen belet zich op eigen kracht uit de slag te trekken. Het gaat er dus om meer mensen aan het werk te krijgen om zo het “dode gewicht” te verlichten, de sociale zekerheid en de uitgaven voor het onderhoud van die niet-productieve bevolking.

Vandaar de hervorming van de pensioenen in Europa die de beroepsactiviteit wil verlengen, het niveau van de pensioenen wil verlagen en pensioenopbouw door kapitalisatie wil stimuleren. Vandaar ook het beleid om meer vrouwen aan het werk te krijgen via gelijkheid van loon maar ook via flexibiliteit van de tewerkstelling.

Vandaar eveneens de aanmoediging voor jongeren om niet overdreven lang te blijven studeren en de bekommernis dat hun studies rechtstreeks tot het vinden van een job zouden moeten leiden. Vandaar ten slotte het beleid om buitenlandse werkkrachten volgens strikt economische criteria te selecteren.

De *Strategie van Lissabon* zet dus twee complementaire bewegingen in gang. Zij zet de dimensie van opleiding en vorming in het centrum van *het economisch beleid* van de Europese Unie, hetgeen betekent dat kennis uitsluitend als een economische waarde gezien wordt. Op het niveau van de praktijk officialiseert en veralgemeent zij, buiten het legale kader van de Europese verdragen, het beleid om de nationale onderwijssystemen te doen convergeren. Zij creëert een theoretisch en politiek kader dat de opbouw van een *geïntegreerd beleid* mogelijk maakt dat geleid wordt door de begrippen van het nieuwe educatieve paradigma “levenslang leren” en “*kennismaatschappij*”. Voortaan streven het economisch beleid van de Unie, haar tewerkstellingsbeleid, haar beleid van onderzoek en vernieuwing en haar onderwijsbeleid ernaar om één geheel te vormen. Voor de eerste keer heeft de Unie zich een geheel van concrete, becijferde doelstellingen gesteld, gebaseerd op een coherente opvatting van onderzoek,  vorming. Dat is de diepere betekenis van de *Strategie van Lissabon*. (10)

Het instrument van de “Open Coördinatiemethode” (OCM) : een regeermethode in ondernemersstijl

De tweede nieuwigheid is het “lanceren” van de convergentie door een techniek die “Open Coördinatiemethode (OCM)” genoemd wordt. Vanuit juridisch oogpunt heeft de Unie op het gebied van onderwijs slechts de bevoegdheid van ondersteuning, coördinatie en aanvulling, zoals we in het vorige hoofdstuk

zagen. Welnu, de Unie heeft zich in Lissabon als *katalysator* opgesteld voor de hervormingen die met de *Strategie van Lissabon* verbonden zijn, in het bijzonder op het vlak van opleiding. De Unie heeft een nieuwe methode ingevoerd, die eerst in het kader van de *Europese strategie voor de tewerkstelling* (SEE: *Stratégie Européenne d'Emploi*) uitgeprobeerd werd en die bij de managementstechnieken van de grote multinationale groepen gehaald werd. Het is de intergouvernementele methode van “Open Coördinatie” die het nationaal beleid van de verschillende staten wil oriënteren door een proces van “indirecte dwang”.

Die methode wordt op alle domeinen van “gedeelde bevoegdheden” en van “bevoegdheden van ondersteuning, coördinatie en aanvulling” toegepast. Vooral de sociale en educatieve sectoren werden getroffen: pensioen, tewerkstelling, integratie, gezondheid, onderwijs. Officieel vaardigt de Unie op dat laatste domein geen wetten uit, maar schept en “orkestreert” ze een kader van “vrijwillige samenwerking tussen staten”. Maar deze methode coördineert geen onafhankelijk nationaal beleid van verschillende staten. Ze organiseert een politieke samenwerking volgens een gang van zaken die in het kader van de *Europese Strategie voor tewerkstelling* al gebruikt werd.

Concreet stellen de vertegenwoordigers van de regeringen en de leden van de Commissie “richtlijnen” op punt, gemeenschappelijke doelstellingen, prioriteiten, kwantitatieve indicatoren, vergelijkingsmethodes, einddata, om de coördinatie van het beleid van de lidstaten te versnellen. Die methode maakt het mogelijk om politieke prioriteiten te definiëren, om etappes vast te leggen, om in “referentieniveaus” (*benchmarks*) te voorzien, om “goede werkmethodes” te selecteren, om evaluatieprocedures te ontwikkelen, terwijl het aan elk land overgelaten wordt zelf voor een werkwijze te zorgen en het ritme van de toepassing van het beleid te bepalen. (11)

De kwantitatieve evaluatie en de rangorde van de prestaties moeten de landen ertoe brengen de gewenste resultaten te behalen, net als de directie van een onderneming zijn personeel tracht te doen functioneren. Zoals Isabelle Bruno het heel raak stelt, “de nieuw aangesneden terreinen van de Unie maken, onder de vlag van de *Open Coördinatiemethode*, geen voorwerp meer uit van integratie via juridische weg, maar van een *Europeanisering via een cijferorde*” (12)

Op iedereen wordt de ‘druk van de medestanders’ uitgeoefend opdat hij zijn achterstand zou ophalen inzake investeringen, opdat hij de hervormingen zou versnellen, opdat hij uiteindelijk een cijfer zou behalen in de omgeving van het cijfer dat de expertengroep vastlegde. Op nationaal vlak is de *benchmarking*



europa, het onderwijs en de markt

een werktuig voor politieke overtuiging, dat dikwijls ruim en blind door journalisten of door “specialisten” overgenomen wordt en dat het mogelijk maakt impopulaire nationale hervormingen te rechtvaardigen: “we kunnen niet als enigen op die manier blijven werken”, “we staan achter ten opzichte van de anderen”, “we moeten in dezelfde richting als de anderen gaan”, enz. *Benchmarking* is een instrument tot aanpassing aan de normen. Dat kader werkt enerzijds dwingend voor de staten, die aan de bevelen van de Commissie inzake de *Strategie van Lissabon* onderworpen zijn, maar is anderzijds niet juridisch. De richtlijnen van de *Open Coördinatiemethode* zijn niet formeel verplicht en een land is juridisch niet verplicht ze te volgen, maar de Unie bezit de facto een echte *normerende macht*. Natuurlijk steunen de staten zelf die convergentiële logica, maar in een collectieve logica die gehoorzaamt aan hetgeen in Europees jargon “de dwang van de gelijken” heet, die een uitverkoren werktuig is van het nieuwe openbare bestuursstelsel, dat op zijn beurt vanuit de werkwijze van ondernemingen komt. De *Open Coördinatiemethode* is het in praktijk brengen van een managementmethode van ondernemingen, m.a.w. een niet-juridische bestuursmethode, die erin bestaat het gedrag van de nationale politieke en administratieve verantwoordelijken te oriënteren, door hun onderlinge concurrentiepositie en controle.

Besluit

Drie grote en complementaire dimensies definiëren het nieuwe Europese paradigma van de kennis, dat onderworpen is aan de imperatieven van het nieuwe kapitalisme. Wat de opvattingen betreft hebben we met een *radicale instrumentalisering* van de kennis te maken. Op institutioneel vlak gaat het om een *totale ondergeschiktheid* van scholen, universiteiten en onderzoekscentra. Wat de manier van regeren betreft zijn nieuwe neoliberale regeerinstrumenten in gebruik genomen, afkomstig van individuen die een “omgeving” en aansporingsmechanismen willen organiseren, die gedrag en instelling naar doeltreffendheid en werkzaamheid kunnen oriënteren.

De nieuwe kapitalistische school is een school die slechts één logica kent: het leveren aan de ondernemingen van arbeidskrachten met de geschikte competenties, en de individuele responsabilisering van de kwaliteit van die menselijke koopwaar onder vorm van een “portfolio van competenties”.

Daarom moeten we een belangrijk feit vatten. De socioloog Durkheim legde uit dat elk schooltype een ideaal menstype voor ogen stond, naargelang de ont-

wikkeling van de maatschappij. De nieuwe kapitalistische school dreigt meer en meer te evolueren naar een pure fabriek van nieuwe neoliberale subjecten, of om het anders te zeggen, naar een fabriek van het individu wiens enig levensperspectief, wiens permanente kwelling en wiens enige zelfbeeld dat hij moet ontwikkelen, datgene zal zijn wat Marx “het verkopen van zichzelf” noemde. In die zin is de echte crisis van Europa, zoals elke echte crisis van de mensheid, een crisis van de mens zelf. (13)

Christian Laval

Werkzaam aan het onderzoeksinstituut van de Franse onderwijsvakbond FSU, lid van de wetenschappelijke raad van *Attac*, auteur van meerdere boeken over onderwijs, zoals “*L'école n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*”.

Voetnoten

- (1) Voor meer details, cf. P. Dardot en C. Laval, *op.cit.*, hoofdstuk 7 en hoofdstuk 11.
- (2) L. Pépin, *op.cit.*, p. 24. (Directies zijn bestuurlijke afdelingen van de EU, te vergelijken met onze ministeries)
- (3) Paradigma: een geheel van wetenschappelijke inzichten waarover in een bepaalde historische periode eensgezindheid bestaat
- (4) Cf. C. Laval en L. Weber, *op.cit.*
- (5) Het volstaat de sleutelrol van het “Haut comité éducation-économie” in Frankrijk te noemen in de opbouw van de nieuwe leer die het onderwijs ondergeschikt maakt aan de competitiviteit en in de brede consensus die men tussen de « sociale partners » rond deze problematiek wist te bewerkstelligen.
- (6) Artikel 126, later artikel 149 geworden in het verdrag van Amsterdam uit 1997 zegt daar het volgende over: “de Gemeenschap draagt bij aan de ontwikkeling van een kwalitatief hoogstaand onderwijs door de samenwerking tussen de lidstaten aan te moedigen en, zo nodig, door hun actie te ondersteunen en aan te vullen terwijl ze de verantwoordelijkheid van de Lidstaten wat betreft de onderwijsinhoud en de organisatie van het onderwijssysteem evenals hun culturele en linguïstische verscheidenheid respecteert”.
- (7) Over de rol van patronale lobbies, zoals de Europese Ronde Tafel van de industriële (ERT) cf. Nico Hirtt en Gérard de Séllys, Zwart bord tegen de privatisering van het onderwijs, EPO, 1998, heruitgegeven in 2004, en meer recent, *Les nouveaux maîtres de l'école*, Aden, 2005. Over de rol van patronale organisaties en in het bijzonder van de UNICE, in de definiëring en de opzet van het beleid van de Commissie cf. Europe & Co, Agone.
- (8) Luce Pépin, *op.cit.*, p. 18. De auteur toont goed aan dat deze opvatting van een leven lang leren al veel langer bestaat. Het idee dat school en werkgelegenheid nauw verbonden moeten zijn in een globale opvatting van opleiding tot competenties is sinds 1970 al expliciet aanwezig in bepaalde Europese rapporten.
- (9) Die strategische oriëntering van de Europese Unie werd beslist van 1997 tot 2000, in de loop van een interval met een qua groei gunstige conjunctuur. Het toen “gerechtvaardigd” optimisme lijkt vandaag zwaar overdreven. De Europese zone is daarna immers terug in stagnatie en massale werkloosheid beland om vervolgens in de crisis van 2008 terecht te komen.
- (10) Ten gevolge van het rapport van Wim Kok in 2005 werd beslist om de richtlijnen over tewerkstelling in één document samen te brengen, met inbegrip van de educatieve dimensie en het economisch beleid van de Unie.
- (11) Conclusies van het voorzitterschap - Europese Raad van Lissabon - 23 en 24 maart 2000 [...] Uitvoering van de beslissingen: een meer coherente en systematische benadering - “Het in gang zetten van het strategisch doel zal door het gebruik van een nieuwe open coördinatiemethode vergemakkelijkt worden, die het mogelijk maakt de beste werkwijzen te verspreiden en een grotere convergentie te verzekeren met betrekking tot de belangrijkste doelstellingen van de EU. Die methode die uitgewerkt werd om de lidstaten te helpen om hun eigen beleid verder te ontwikkelen, bestaat uit: - het bepalen van de richtlijnen voor de Unie, voorzien van een specifieke kalender om de doelstellingen op korte, middellange en lange termijn te realiseren die door de lidstaten vastgelegd werden; - eventueel kwantitatieve en kwalitatieve indicatoren te ontwikkelen, alsook criteria voor evaluatie in vergelijking met de beste mondiale prestaties, aangepast aan de behoeften van de verschillende lidstaten en sectoren, zodat de beste werkwijzen vergeleken kunnen worden; - de Europese richtlijnen in nationaal en regionaal beleid omzetten door specifieke doelstellingen vast te leggen en maatregelen te nemen die rekening houden met de nationale en regionale verschillen; - op regelmatige tijdstippen zorgen voor opvolging, evaluatie en onderzoek door de ‘peers’ (collega’s-lidstaten), wat het iedereen mogelijk zal maken er zijn lessen uit te trekken.” (§37)
- (12) Isabelle Bruno, “A vos marques, prêts...cherchez !, La stratégie européenne de Lisbonne, vers un marché de la recherche”, Editions du croquant, savoir/agir, 2008, p. 13.
- (13) Cf. de lezing van P. Valéry zoals Jacques Derrida ze voorstelt in *L'autre cap*, Minuit, 1991. In Heidegger et la question de l'esprit et autres essais, Champs Flammarion, 1990, toont J. Derrida hoe de opmerkingen van P. Valéry passen in een “onzichtbare universiteit” die denkers zoals Husserl en Heidegger verenigt, denkers voor wie de samenvoeging van de woorden Europa en Geest voortaan voor problemen zorgt (cf. p. 77-79).

Onderwijs in West-Europa: de Nieuwe Orde en zijn tegenstanders

Ken Jones

4

Tijdens de afgelopen twee decennia hebben internationale organisaties pogingen ondernomen om een politieke richtlijn te ontwikkelen die de nationale regeringen als leidraad moest dienen op het vlak van onderwijs. Sociale bewegingen en vakbonden hebben die ontwikkelingen aangevochten, zowel in de jaren van economische groei als in de huidige recessie. In mijn toespraak zal ik een antwoord proberen te formuleren op volgende vragen:

- in welke mate is dit nationaal/globaal plan geslaagd?
- welke zijn de conflictpunten tussen de “hervormers” en hun tegenstanders?
- wat heeft de oppositie reeds bereikt? wat zijn haar beperkingen en welke zijn haar mogelijkheden voor de toekomst?

In het boek wilden we breken met een lange (academische) traditie om enkel vanuit het standpunt van de beleidsmakers over onderwijspolitiek te spreken. Het was integendeel onze bekommernis om de grote lijnen te schetsen van de strijd tussen de tegenover elkaar staande kampen binnen het onderwijsveld. We toonden aan dat het onderwijs na de Tweede Wereldoorlog, of na Franco, evenveel bepaald was door de druk van sociale bewegingen als door de beleidsplannen van een regering. Wij bleven bij ons standpunt dat een essentieel onderdeel van het huidige als correct beschouwde beleid niet alleen een “plan” tot vermarkting, centralisatie/decentralisatie inhield, maar een “strategie” om de sociale krachten te confronteren die bij het creëren van onderwijssystemen

betrokken waren, en daar, zowel symbolisch als materieel, trouw aan gebleven waren.

Verder in het boek behandelden we de onderwijsconflicten na 2000, waaronder de anti-CPE-campagne (Contrat de Première Embauche) in Frankrijk en de anti-Moratti-mobilisatie in Italië. Vanaf toen ben ik meer gaan schrijven over onderwijsconflicten, vooral in Frankrijk en Italië, waarbij ik de beweegredenen, de samenstelling en identiteit van de krachten van de oppositie trachtte te definiëren.

Het was niet moeilijk om twee grote sociale actoren te identificeren die zich tegen de nieuwe politieke richtlijn verzetten: de jongeren en degenen die in de openbare onderwijssector werken.

De jongeren

Als een onderwijshervorming niet kan steunen op een populaire legitimiteit onder studenten - leerlingen op school en de jongeren in het algemeen - dan is dat vooral omdat zij de belofte van economische welvaart niet waar kan maken die het centrale thema uitmaakt in de retoriek van verandering. Dat was al een probleem vóór de recessie van 2008. Gedurende meer dan 20 jaar lagen de werkloosheidscijfers in een groot deel van Europa uitzonderlijk hoog - volgens de Eurostat-statistieken lag het cijfer in 2006 hoger dan 20 % in Frankrijk, Griekenland en Italië, en was het bijna 20 % in Spanje (Europese Commissie 2008:75). In een overzicht van de situatie van jongeren in Europa besloot René Bendit dat het probleem eerder structureel dan cyclisch was; er was een nieuwe sociale situatie ontstaan : de ‘precariteit’ (hachelijkheid, benardheid, onzekerheid). ‘Precariteit’ kan niet alleen in werkloosheidscijfers uitgedrukt worden - ze omvat ook elementen als loon, werkzekerheid en loopbaanperspectieven; de precare situatie verhindert individuen meester te zijn over hun intrede in of uitstappen uit de arbeidsmarkt ‘volgens een eigen verwachtingspatroon’.

De precariteitsmechanismen hebben twee soorten gevolgen. Voor de enen, jongeren uit de arbeidersklasse of migrantenjongeren, met een lage scholingsgraad, brengen zij bijna volledige uitsluiting van vast werk met zich mee. Voor de anderen, die met een “hoge scholingsgraad” heeft precariteit te maken met het grote verschil tussen de kwalificatieniveaus en de soorten jobs die beschikbaar zijn. Er kwam een hogere scholingsgraad en de verwachtingen zijn gestegen, en toch is het moeilijker geworden om een vaste job, een woning en een “autonoom” volwassen leven



europa, het onderwijs en de markt

te verwerven. De Franse vorser Frédéric Lebaron (2006) schrijft in dit verband over de “devalorisatie” van onderwijskwalificaties, waarbij studenten bijzonder sceptisch komen te staan tegenover de waarde van hun studies, maar ook zeer alert tegenover een politiek die in het onderwijs tegelijkertijd een verdere opdeling qua status creëert, en de greep losmaakt van sommige groepen op de kwalificaties die zij essentieel achten voor de kansen op het uitbouwen van een persoonlijke carrière. Vanuit dit argwanend perspectief lazen ze de krijtlijnen van de onderwijs hervormingen en kwamen ze op straat: Frankrijk 2006, Italië 2008, Griekenland 2008, Oostenrijk 2009.

We moeten hieraan toevoegen dat de ideologische basis voor mobiliseringscomplex is. De traditionele Bildung legde vaak de basis voor een oppositie tegen een beleid waarvan de nauwe focus op de behoeften van de markteconomie tegenover opvattingen van een brede humanistische vorming stond. Maar oppositie in die termen kan een interessant regressief element bevatten, een nostalgie naar de goeie oude tijd met een zeer selectieve vorm van elitair hoger onderwijs.

Openbare sector

Naast de jongeren ontketenden de nieuwe richtlijnen ook tegenstand bij **de werkers in de openbare sector**. Nog voor het begin van de recessie planden sommige overheden, vooral in Frankrijk en Italië, reeds massaal te snoeien in jobs. Terzelfdertijd verslechterden de werkomstandigheden die onder strengere administratieve controle kwamen, en de jobinhoud van professionals werd hervormd en liet minder autonomie toe. Maar achter die belangrijke sectoriële bekommernissen ligt een andere reeks beweegredenen: de onderwijsveranderingen vormen een bedreiging voor wat tegelijkertijd beschouwd wordt als de historische verwezenlijkingen van arbeiders- en progressieve bewegingen, en meer in 't algemeen als essentiële elementen van de nationale identiteit. Net die verwezenlijkingen - natuurlijk ongelijk en onvolledig, maar toch wel in staat om een zekere loyaliteit op te leggen - wil de marktgerichte politiek blijkbaar ongedaan maken. Wanneer onderwijsmensen, van wie de collectieve identiteit beïnvloed is door dit soort historisch begrip, mobiliseren tegen het huidige beleid, dan heeft hun protest vaak een belangrijke invloed op de publieke opinie en dan kan hun strijd dienen als symbool voor de verdediging van een bepaald sociaal model tegenover de hervormingsplannen die vooruitgeschoven worden door transnationale elites en door een nationale politieke klasse die de globale politieke richtlijnen aanvaard

heeft maar niet geneigd is om er een debat over aan te gaan. Wat lijkt op het belang van één bepaalde sector kan zo een grote brand doen ontvlammen. De anti-CPE campagne is in dit opzicht belangrijk; ook, met minder effect, de pogingen van links in Italië om de publieke opinie te mobiliseren tegen de onderwijs politiek van Berlusconi, omdat zij een aanval waren op de Italiaanse grondwet - in 1947 onder anti-fascistische invloed opgesteld.

Conflict op verschillende fronten

Dit waren in grote lijnen de krachten die sinds 1990 verwickeld waren in een uitputtend conflict op verschillende fronten - zowel onder sociaal-democratische regeringen als conservatieve. Vanuit het oogpunt van de oppositie was het een zeer moeilijke ervaring omdat de “hervormingen” waarmee ze geconfronteerd werden, veelzijdig waren en te maken hadden met:

- de opleiding, status en controle van het onderwijs personeel
- decentralisatie en vermarkting
- centraal-bestuurde veranderingen in pedagogie en curriculum
- onderscheid tussen academische en beroepsopleiding
- het verband tussen de zakenwereld en het onderwijs.

De krachtsverhoudingen in dit conflict zijn meer en meer overgeheld naar de kant van de nieuwe politieke richtlijnen. Niet dat de mobilisatie ertegen kleiner is geworden, integendeel. In de meeste landen werd er vanuit de onderwijswereld meer dan ooit sinds de jaren '60 op grotere schaal gemobiliseerd. Maar verschillende Europese regeringen voeren een gemeenschappelijke politiek met een soort van gemeenschappelijk doel - daarbij geholpen door de EU en de OESO - die veerkrachtiger zijn dan die van de oppositiebewegingen. De verschuiving van de sociaal-democratische partijen naar meer gehoorzaamheid jegens een neo-liberale omkadering en het onvermogen van links om enigszins electoraal door te breken, betekende dat er geen periode van respijt was in de strategie van “hervormingen”, die in afwisselende toonaarden doorgevoerd werden onder centrum-linkse en centrum-rechtse regeringen.

Financiële crisis

Men zou kunnen denken dat hierin verandering zou komen toen in 2008 de financiële crisis van het kapitalisme inzette. Indien dat al het geval was, was er



europa, het onderwijs en de markt

een beleidsevolutie naar rechts, met conservatieve coalities in Groot-Brittannië en Duitsland en een zegerieverend 'keizerrijkje' in Frankrijk en Italië. In de rest van mijn betoog zal ik het hebben over de politieke contestatie in de onderwijswereld in deze nieuwe context. Ik zal het daarbij in het bijzonder over Engeland hebben, maar ik hoop dat datgene wat ik zal zeggen ook zijn weerklank zal hebben voor andere Europese landen, zowel wat betreft mijn suggesties over de strategieën van de regeringspartijen als over het vermogen en de mogelijkheden tot verzet.

Het boek van Naomi Klein "The Shock Doctrine" schetst hoe de nationale klassen die aan de macht zijn en de internationale beleidmakers tot een strategie zijn gekomen dankzij dewelke natuurrampen of sociale rampen uitmonden in een gelegenheid om zaken te doen. De tsunami, de overstroming in New Orleans, de oorlog in Irak zijn allemaal vanuit dit oogpunt bekeken. Dit zijn ervaringen waarvan de conservatieve/liberale regering van Groot-Brittannië geleerd heeft. De Britse Minister van Financiën, stelt, net als Rumsfeld in Irak, zijn strategie voor als één van "shock en ontzag". Als financiële problemen in termen van een ramp voorgesteld worden, kan dit een verantwoording bieden voor het snoeien op grote schaal, en voor een fundamentele herstructurering van het onderwijs dat voor enkele tientallen jaren de plannen voor een progressieve hervorming naar meer gelijkheid mag begraven.

Financiering van de Britse universiteiten

Ik zal dit illustreren in verband met de financiering van de Britse universiteiten. Zie hier de uitspraken van twee universiteitsrectoren. Prof. Crossick (Universiteit van Londen) voorspelde dat er tot 75 % zou bespaard worden in de regeringstoelage in alle graden en dat kunst, humane en sociale wetenschappen uiteindelijk helemaal geen **university** toelagen meer zouden ontvangen. Zijn vrees werd bevestigd door Paul O'Prey, vice-rector van de Roehampton Universiteit, die ook voorzitter is van de strategiegroep voor de langere termijn van de Britse universiteiten. Hij uitte zijn bezorgdheid over het feit dat het hoger onderwijsstelsel ontmanteld werd zonder een duidelijk beeld van wat er in de plaats zou komen. "Wat we doen met het huidige plan om een zeer hoog percentage van de onderwijsstoelagen te ontnemen en het voor de universiteiten te vervangen door hogere inschrijvingsgelden [onbeperkt, maar met een gemiddelde van 7000 £ per jaar] brengt een economische schok te weeg die het universitair onderwijs van de ene dag op de andere zal privatiseren."

Onmiddellijke, drastische maatregelen, met langetermijneffecten

Een accentuering en versnelling van de tendensen die in de jaren '90 en 2000 ontwikkeld werden. In het onderwijsconflict is de inzet dus zeer groot. Hoe sterk is de positie van conservatieven en liberalen en wat zijn de vooruitzichten voor de oppositie? We kunnen hier een verschil vaststellen tussen de huidige regering en die van New Labour (1997-2010). De strategie van New Labour werd omschreven als "double shuffle":

- a) traditionele kieskringen werden in stand gehouden door een zekere graad van herverdeling en door gemeenschapsretoriek ;
- b) nastreven van een dominante agenda van ontwikkeling naar een markt-staat.

Naast een grote mate aan privatisering behelsde deze strategie in het bijzonder ook:

- een stijging van de uitgaven
 - een overtuigend patroonsdiscours: onderwijs als spil van de competitieve prestaties in de kenniseconomie ; een verband tussen individueel succes in onderwijs en een veilige beroepstoekomst.
 - uitbreiding van hoger onderwijs, verhoogde steun aan voorschools onderwijs.
 - in een context van toenemende sociale en opvoedkundige polarisatie, een zekere mate van doelgerichte financiering van sociaal "zwakkere" groepen.
- In deze politiek lag een reeks rechtvaardigingen vervat waardoor een belofte aan individuen met uitleg van een strategie voor economische groei met elkaar verbonden werden.

Wat opvalt in de conservatieve, liberale politiek is dat men is afgestapt van politieke verklaringen op vele niveaus. De rechtvaardigingsstrategie beperkt zich tot algemene leuzen als:

- het begrotingstekort moet weggewerkt worden, zo niet zal Groot-Brittannië de prijs betalen op de financiële markten;
 - de uitgebreide publieke sector, die het resultaat was van een kwistige Labourregering, moet nu krimpen;
 - dit project is zowel een keuze als een noodzaak - een langetermijnomvorming als antwoord op een onmiddellijke "crisis" - die zal uitmonden in een maatschappij die minder afhankelijk is van de openbare sector en meer van liefdadigheid en privé ondernemingen.
- In essentie nu: de markt wordt verondersteld zijn eigen rechtvaardiging te leveren, met een centrum-links discours en tanende lapmiddelen. Werkt zo'n strategie wel? Kan het neo-liberalisme zich zo diep in het openbaar beleid en in de dagdagelijkse gedragingen inbedden dat het geen nood meer heeft aan



europa, het onderwijs en de markt

omkledingen met omschrijvingen en beleidslijnen die de grimmigheid van marktgerichte rechtvaardigingen verzachten?

Mobilisatie

Er zijn een aantal voor de hand liggende breuklijnen:

- het zal sociale differentiatie in het onderwijs onomwonden doen toenemen;
- de positie van grote delen van de jongeren worden op het spel gezet (hoge werkloosheid, hoog niveau van onveiligheid, terugloop in onderwijsvoorziening);
- middenklasse-studenten worden bedreigd; en tegelijkertijd leidt het snoeien in de openbare sector tot een verlies van honderdduizenden arbeidsplaatsen.

Er is een voor de hand liggend potentieel aan mobilisatie. Maar Minister van Financiën Osborne gokt dat dit een aanval ("van shock en ontzag") is op zo'n grote schaal dat een bevolking, die sinds de jaren '80 geen militantisme heeft gekend, niet in staat zal zijn voldoende krachten te mobiliseren. Zijn strategie lijkt wat dit betreft op die van Sarkozy, Berlusconi of Papandreou - wachten tot de storm van protest eindigt om dan een haast onveranderd beleid te implementeren. En zo is dan bewezen dat wanneer vastgehouden wordt aan de beginselen van de vrije markt, sterke vormen van protest het hoofd kan geboden worden. (Zoals Blair tijdens de Irakoorlog deed, zoals Berlusconi tegen de protesten van 2008 deed).

Dit betekent dat de oppositie zich als nooit tevoren zal moeten organiseren op het vlak van mobilisatie, coördinatie en retorische efficiëntie. Hoeveel kans is er dat dit zal gebeuren?

Op korte termijn, heel weinig. Jaren van Thatcher en Blair-beleid hebben de mogelijkheden van onafhankelijke politieke acties in de kiem gesmoord: de neoliberale koers die de Labour Party is gaan varen, brengt met zich mee dat er geen afdoend politiek alternatief verwoord is; en tegelijkertijd werden de kleinste vertakkingen van de netwerken waarlangs het verzet zich vroeger kanaliseerde, de pas afgesneden. We moeten de kracht van de oppositiebewegingen in Spanje, Griekenland en Italië niet overschatten. Geen enkele is erin geslaagd om het neo-liberalisme van zijn pad te doen afwijken. Het is ook onmogelijk om de verschillen niet te zien tussen de verschillende niveaus van mobilisatie en de snelheid waarmee van antwoord wordt gediend in deze landen in vergelijking met Groot-Brittannië. De universiteit waaraan ik verbonden ben is één van de meest militante in het land. Vorige week hebben we geantwoord op het nieuwe regeringsbeleid voor het hoger onderwijs

met een bezetting van onze universiteit.

De nationale betoging van 10 november trok meer dan 50 000 mensen. We moeten op dit elan verdergaan, maar Cameron zal er niet van wakker liggen.

- op het regeringsbeleid van besnoeiingen en privatisering moeten "moleculaire" reacties komen - om echte toegevingen af te dwingen en het intrekken van de maatregelen, reacties die het verzet accentueren en aanmoedigen;

- er moet een politieke kracht ontwikkeld worden die bij machte is een alternatief te verwoorden voor de regeringspolitiek en die acties kan op touw zetten op nationaal niveau.

De sociale en onderwijskundige herstructurering is sinds 2008 kwalitatief in omvang toegenomen en vergt een vergelijkbaar tegengewicht (aan mobilisatie).

Ken Jones

Professor aan het Goldsmiths College, University of London. Hij coördineerde de publicatie van het collectieve werk "Schooling in Western Europe, the New Order and its adversaries".



Jan Blommaert
Nico Hirtt
Christian Laval

Werkgroep 1 (nederlandstalig) Wordt het Europees onderwijs onderworpen aan de arbeidsmarkt?

de 'nieuwe economie' - de meesten zullen dat inderdaad niet doen - zodat het geen zin heeft de leerplannen te concipiëren alsof iedereen het ver zal schoppen”.

Het panel

Jan Masschelein pikte daarop in met de vraag of het onderwijs de dienstmaagd geworden is van economisch rendement, wat het einde van de (democratische) school zou betekenen. Minister Vandenbroucke droeg daar toe bij met zijn jacht op talenten die achter het gelijke kansendiscours zit.

In het eigentijdse verhaal over onderwijs gaat het om productieve tijd, inzetbaarheid van de afgestudeerde en de deskundigheid van de leraar. Volgens het rapport-Monard over de hervorming van het secundair onderwijs moeten kwalificaties het resultaat zijn van talenten en goede keuzes. Daartoe moet het secundair onderwijs hervormd worden: meer autonomie, instrumenten ontwikkelen, het onderwijs als leeromgeving met een gedifferentieerd aanbod. De schooltijd is productieve tijd om talenten en competenties te ontwikkelen als meetbare leerresultaten: leerlingen moeten hun leren beheersen, d.i. een kapitalistische ethiek.

Sociale afkomst mag niet bepalend zijn voor waar je terecht komt op de arbeidsmarkt. Men wil maatschappelijke ongelijkheid oplossen via talenten en competenties, maar die zijn zelf ongelijk: de ongelijkheid wordt zo net zichtbaar gemaakt!

De leerkracht is de vak- en procesdeskundige voor een tijdige ontdekking van talenten in functie van de studiekeuze. Is dit zoiets als Plato's natuurlijke, voorbestemde positie van de mens in de maatschappij? Gaat het hier nog wel om de school als detectiemachine van talenten of om een noodzakelijke leugen om iedereen op zijn plaats te houden in de samenleving?

Een oneigentijds verhaal ziet de school als vrije tijd, speelruimte en amateurisme van de leerkracht. De school is in Griekenland uitgevonden en stond voor democratisering van de vrije tijd, tegen de macht van de aristocratie, tegen de bestaande orde. Kinderen werden uit de productie gehouden. De school was geen plaats voor talentontwikkeling maar een plaats waar kinderen uit hun sociaal en productief milieu onttrokken werden. Leerkrachten moeten leerlingen bij de tijd, bij de zaak, het onderwerp waarmee ze bezig zijn brengen: d.i. vrije tijd, weg van de dagelijkse beslommeringen.

Deze werkgroep werd voorgezeten door **Pros Vandebroek**, adjunct-directeur Sint-Jozefscollege Aarschot. Hij stelde de 3 panelleden voor: **Jan Masschelein**, professor pedagogiek KULeuven, **Chico Detrez**, stafmedewerker Centrum Nascholing Onderwijs (Universiteit Antwerpen) en **Hugo Van Droogenbroeck**, namens Ovd. **Chris Van Woensel** (Entiteit Curriculum, Departement Onderwijs) was als spreker aangekondigd maar kon niet aanwezig zijn wegens verplichtingen voor het Departement Onderwijs in het buitenland.

Alvorens de sprekers aan het woord te laten, presenteerde de voorzitter een korte schets van de problematiek vanuit de Lissabondoelstellingen en de evolutie van de standpunten in de Entiteit Curriculum (vroeger: DVO), VLOR, de Vlaamse Raad, Europese commissie, Vlaamse regering omtrent competenties en kwalificatiestructuur.

Hij legde de panelleden de vraag voor of ze een kruisbestuiving dan wel een manipulatie zien tussen de verwachtingen van de ondernemers en de nieuwe pedagogische inzichten: moet onderwijs ten dienste staan van economische efficiëntie? Is de kennis-economie er voor iedereen? Hij verwees naar de studie van de Leuvense onderzoeker Goos, die de aandacht vestigt op de “toenemende polarisatie tussen Mac-jobs en Mc-jobs”. Heeft het dan nog zin voor iedereen een hoge (en liefst nog technologische) opleiding te voorzien, zeker als de OESO vaststelt dat “niet iedereen zijn carrière kan uitbouwen in de dynamische sector van



europa, het onderwijs en de markt

Chico Detrez brak een lans voor algemene ontplooiingsgerichte competenties. Hij is wat bang voor competentiegericht onderwijs want teveel op de economie gericht en verwijst naar Beter Onderwijs Nederland (BOM) dat onderwijs meer kennisgericht wil. Algemene ontplooiingsgerichte competenties zetten een brede waarneming - oordelen, denken, handelen, samenwerken, systematisch reflecteren, reageren in concrete situaties, zich verhouden tot de werkelijkheid... - tegenover de arbeidsgerichte competenties: het gaat hem om identiteitsontwikkeling.

Bij de inbreng van de sprekers van de voormiddag had hij een paar bedenkingen: hij vond de school nog teveel als bedrijf benaderd met kwaliteitszorgsystemen die de autonomie van de leerkrachten beperken. Ook is de evolutie van het enge competentiedenken in het hoger, maar ook in het secundair onderwijs erg groot. Welke verschillen zijn er op dit stuk nog tussen ASO, KSO, TSO, BSO en ook tussen regio's en landen? Er is grote nood aan een kritische pedagogie en kritisch argumenterende leraren.

Hugo Van Droogenbroeck wou enkele elementen in de verf zetten. Men wil reeds langer onderwijs en bedrijfswereld dichter bijeen brengen. Nieuw is dat de onderwijsdoelstellingen - kennis, vaardigheden, attitudes - nu in competenties worden omgezet. Het concept en de terminologie van de bedrijven wordt overgenomen. *“De Vlaamse kwalificatiestructuur moet bijdragen tot het ontwikkelen en inzetten van de competenties van mensen. Meer concreet beogen we een betere communicatie over kwalificaties tussen de beroeps- en de onderwijswereld.”* (Memorie van Toelichting bij het decreet betreffende de kwalificatiestructuur, 2009)

De gelijkenis van het discours van het competentiegericht onderwijs met de constructivistische pedagogie is opvallend. Maar dit verbergt een realiteit waarin doel en middel volledig omgekeerd zijn. Freinet en andere nieuwe schoolbewegingen vormden de luisterschool om tot een actieve school om zo kennis op te bouwen en de leerlingen de werkelijkheid te leren begrijpen i.p.v. te leren uit boeken. Men zet de leerling alleen of in groep aan het werk met als doel doorheen het oplossen van een probleem tot kennis, inzichten, wetmatigheden, enz. te komen. Voor het competentiegericht onderwijs daarentegen is de oplossing van de taak het einddoel en slaagcriterium. Kennis is slechts een hulpmiddel, kennis verwerven is bijkomstig, als de taak maar goed uitgevoerd wordt. *“Nieuwe onderwijskundige benaderingen leggen het accent meer en meer op ‘leerresultaten’. Die visie op leren verschilt fundamenteel met de visie die vertrekt van het leerproces. Het competentiegericht onderwijs maakt de leerresultaten en de verworven competenties maximaal*

zichtbaar.” ((Memorie van Toelichting bij het decreet betreffende de kwalificatiestructuur, 2009)

Dergelijke opvatting past in een productiecontext, maar niet in een leercontext: een werknemer wordt niet op zijn kennis maar op het uitvoeren van zijn taken beoordeeld. ‘Leerresultaten zichtbaar maken’ betekent dat ze meetbaar moeten zijn. Maar wat niet meetbaar is, bestaat niet. Bv. de dynamiek tussen leerlingen en leerkracht in het leerproces is niet meetbaar en dus ook niet belangrijk.

In de oriëntatienota hervorming secundair onderwijs “Mensen doen schitteren” ziet minister Pascal Smet : *“werken aan competenties als motor voor innovatie”, “We kiezen voor ons toekomstig secundair onderwijs resoluut voor ‘competentieontwikkeland onderwijs’” “De school moet hen competent maken om de kwaliteit van hun leven en van het samenleven met anderen te verbeteren, om te leren en te blijven leren en om aan het werk te gaan en te blijven werken”.* Het hele discours blijft in de logica van E.U. om onderwijs “aan te passen aan de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt.” (Lissabonstrategie). Voor Ovds daarentegen is de centrale opdracht van de school dat jongeren leren de werkelijkheid in al haar aspecten te begrijpen, om zo te kunnen meewerken aan haar verandering.

Tenslotte: zal competentiegericht onderwijs de democratisering bevorderen? Ovds vreest dat de sociale opsplitsing in ons onderwijs nog zal toenemen. De kwalificatiestructuur bepaalt dat de eindtermen voortaan in competenties moeten worden uitgedrukt. De leerinhouden worden ondergeschikt; de complexiteit en moeilijkheidsgraad van de taken zullen aangepast worden aan het type en het niveau van de leerlingen, die men voor zich heeft. Op vlak van beheersing van kennis en vaardigheden worden niet dezelfde hoge eisen gesteld, zodat de verschillen tussen leerlingen nog toenemen.

Debat

Na deze ruime inbreng van de panelleden was het de beurt aan de deelnemers om vragen te stellen of bedenkingen voor te leggen.

Iemand kwam terug op de uiteenzettingen in de voormiddag waarin gesteld werd dat de E.U. iedereen zelf verantwoordelijk stelt voor zijn opleiding: het is geen recht meer. Als je werkloos bent door gebrek aan competenties is dat je eigen schuld; net hetzelfde inzake armoede. In Finland opteert men ervoor zolang mogelijk de eigen talenten te ontwikkelen met een lange basisvorming en worden competenties eerder

positief gepresenteerd. Chico Detrez stelt vast dat we de gebruikte termen telkens opnieuw goed moeten definiëren: competenties en talenten hebben 101 invullingen. Hugo Van Droogenbroeck herinnert eraan dat de Koning Boudewijnstichting met “Accent op talent” het TSO en BSO wou herwaarderen, een positieve boodschap wou geven. Maar de realiteit is dat de kinderen van dokters en leerkrachten veelal dokters en leerkrachten en kinderen van arbeiders veelal arbeiders worden. Is talent dan aangeboren of komt het tot stand door omgevingsfactoren? Het huidige onderwijs reproduceert de sociale ongelijkheid.

Jan Masschelein komt terug op het meten van talenten en competenties en haalt dit meteen onderuit: zoals intelligentie eigenlijk het resultaat is van intelligentietests, zijn talenten het resultaat van onderzoek ernaar, een pure constructie. De voorstelling dat het in onderwijs om de ontwikkeling van individuele talenten zou gaan, klopt niet: onderwijs moet niet leerling-gericht zijn, maar zaakgericht, op de leerstof en leerinhoud gericht. Het gaat ook niet om het welbevinden van de leerlingen: de school is niet hetzelfde als thuis waar leerlingen al teveel doen wat ze willen in ontspanning en hobby's. Nu produceert de school competenties maar ze moet een aanbod doen zonder vast te leggen wat het moet worden voor de nieuwe generatie, wat leerlingen ermee doen. Wat Finland betreft: talenten worden er over de hele lange basisvorming uitgespreid en de inhoud van het onderwijs gaat er nu ook meer naar competenties. Een belangrijk element is ook dat leerkrachten er tot de best betaalde van Europa horen. Chico Detrez merkt daarbij nog op dat beroepsgerichte competenties in de Scandinavische landen tot 16 jaar afwezig blijven in het onderwijssysteem.

Een deelnemer stelt dat we op een punt gekomen zijn waar tv-gevoelens tegenover elkaar staan: waar toe dient het onderwijs, en wat is onderwijs eigenlijk? Jan Masschelein meent dat onderwijs wel doelstellingen moet hebben maar geen doel op zich is. Is er nog een verschil tussen het leren op school en het leren erbuiten? Hij ziet de leraar als amateur, in de zin van enthousiaste liefhebber van zijn vak, die nu een stuk de handen wordt afgesneden door de druk van de kwaliteitszorg. Talenten zijn ontwikkeld en bedacht zoals intelligentietests en de kwalificatiestructuur wordt

normatief voor het onderwijs. Hugo Van Droogenbroeck gaat akkoord dat “de zaak”, de werkelijkheid in al haar aspecten begrijpen centraal moet staan in ons onderwijs, om haar in een sociale, rechtvaardige maatschappij te kunnen veranderen.

Nog iemand uit de zaal vraagt zich af of het aanbieden van de werkelijkheid, niet op zich, maar in functie van opvoeding tot mondige mensen dan niet wenselijk is. Jan Masschelein meent dat de school niet moet economiseren, maar ook niet politiseren, de problemen van de maatschappij niet moet oplossen. Wel moet ze de meest publieke instelling zijn waarin de maatschappij haar kennis doorgeeft aan de volgende generatie. In die zin is onderwijs gevaarlijk: de leraar staat in zijn klas alleen tegenover zijn leerlingen; wat vertelt, wat doet hij daar?

Een andere deelnemer acht leren leren, coachen erg belangrijk: zo wordt ieder individueel talent toch vooruit geholpen. Talenten worden nu vaak individualistisch en economisch gericht bekeken. Jan Masschelein ziet veel leerkrachten toch uitgaan van de gelijkheidsgedachte: jij kan iets, wij zijn allen bekwaam. Dat moet het uitgangspunt zijn. Dit tegenover het op zoek gaan naar het ontdekken van talenten die voor iedereen verschillend zijn. Leerkrachten gaan niet uit van ongelijkheid tussen leerlingen. In klas moeten ze de leerlingen bij de zaak, de leerstof die aan de orde is betrekken. Zo vergeten ze al de rest, hun sociale bepaaldheid. Een leerkracht moet niet met problemen en welbevinden van leerlingen bezig zijn.

Jan De Geest



Wergroep 1 (franstalig) Wordt het onderwijs in Europa aan de arbeidsmarkt onderworpen?

1

Hoe beïnvloeden de ontwikkelingen op de arbeidsmarkt het onderwijs? Weerspiegelt de aanhoudende patronale roep naar een meer aangepast onderwijs en beter inzetbare werkrachten een werkelijke evolutie van de arbeidsmarkt? Vormt de bedrijfswereld één blok of zijn er interne tegenstellingen tussen de sectoren? Hoe is te verklaren dat zoveel pedagogen mee gestapt zijn in het competentiegericht onderwijs, terwijl je hen er niet van kunt verdenken met het 'grootkapitaal' samen te spannen? Zoveel vragen bij het begin van de workshop geformuleerd door Nico Hirtt (1), die een stevige discussie met Mateo Alaluf (2) en Christian Laval (3) opleveren.

Maar wat willen de politieke macht en de economische actoren eigenlijk?

Nico Hirtt brengt zijn drie stellingen (zie de conferentie in de voormiddag) in herinnering: de politieke verantwoordelijken "herpolariseren" de onderwijs-trajecten, omdat de arbeidsmarkt zich aan het polariseren is; enerzijds heb je kwalificaties van hoog niveau en anderzijds heb je een massa jongeren met enkele basiscompetenties die niet als kwalificaties erkend worden en daarom lager vergoed worden; het competentiegericht onderwijs dat aan alle onderwijs-systemen opgelegd wordt, dient die verwachtingen van de markt.

Mateo Alaluf staat meer genuanceerd tegenover de stelling van de polarisering. Volgens hem bestaan er

twee benaderingen in de bedrijfswereld. Ten eerste, een verwachting op middellange en lange termijn, vooral vanuit traditionele sectoren zoals de bouwsector of de metaalproductie, die een opleidingsplanning willen die hen altijd voldoende beschikbare werkrachten bezorgt en een neerwaartse druk op de salarissen verzekert. Deze vraag verklaart het discours over "levenslang leren", dat elke werknemer verplicht zich permanent bij te scholen zonder evenwel ooit de garantie op fatsoenlijke werkvoorwaarden en lonen te hebben. Ten tweede begint er zich een nieuwe, specifieke norm op te dringen: de werkgevers vragen voortaan onmiddellijke antwoorden op de noden van een heel fluctuerend geworden arbeidsmarkt. Daarom is er een sterke tendens naar individualisering van de opleidingen. De aanbieders van werkplaatsen zijn in volle verandering: niet alleen meer de bedrijven, maar ook ketens in de dienstensector (bv. onafhankelijke krantenwinkels verdwijnen ten voordele van kantoren van grote ketens die door personeel bemand worden dat niet-gekwalficeerde competenties uitoefent). Meer en meer jobs worden in het informele circuit gecreëerd. In een zo beweeglijke context is het voor de werkgever niet alleen belangrijk een gekwalficeerde werknemer te vinden, maar ook en vooral een werknemer die een flexibel uurrooster accepteert en die zich met de waarden van het bedrijf identificeert.

De logica van de werkgevers: just-in-time een constante aanvoer van competenties aansturen waarvan ze de kost niet hoeven te dragen. In de ogen van de werkgevers moet de kost van het onderwijs, zowel openbaar als privé, door inkomsten uit arbeid gedragen worden: de student betaalt zijn studies zelf, met het geld van zijn ouders en/of via de belastingen. De onderwijsinstellingen zien zich meer en meer onderworpen aan de signalen van de markt, door een heel arsenaal voorschriften, evaluaties, aanbevelingen en responsabilisering, die resulteren in opeenvolgende aanpassingen (cfr. het Bologna-effect op de universiteiten).

Iedereen ertoe aanzetten om zijn eigen ondernemer te worden

Christian Laval komt terug op de kwestie van de polarisering: voor hem bestaat die zonder twijfel op het ethische en sociale vlak, zelfs als je je moet afvragen of ze de vrucht van formele beslissingen is, ofwel of ze zich stap voor stap, op blinde en onbewuste wijze opdringt. Hebben de patronale kringen trouwens een klaar bewustzijn van hun eigen belangen? Ja natuurlijk, maar is het bestaande systeem echt conform aan hun belangen, zonder tegenstellingen en moeilijkheden?



europa, het onderwijs en de markt

Vervolgens geeft Christian Laval drie kenmerken van de actuele evolutie van de vraag van de arbeidsmarkt ten aanzien van het onderwijs. Ten eerste, het normatieve model dat zich vandaag opdringt is dat van de professionalisering : het onderwijs wordt geacht menselijk kapitaal voor economisch gebruik te produceren. Ten tweede, en hier sluit hij zich bij Mateo Alaluf aan, werd de planning van het onderwijs in Frankrijk en in België gedeconstrueerd ten voordele van de opvatting van een quasi-markt: het onderwijs wordt opgevorderd om onmiddellijke aanpassingen tussen vraag en aanbod van kwalificaties tot stand te brengen. Geïndividualiseerde aanpassingen, hetgeen het grote belang aangeeft van de instrumenten om de leerlingen te oriënteren. Hier wordt het competentiegericht onderwijs in de ogen van de werkgevers nuttig : het onderwijs moet een systeem van competenties voortbrengen dat door het productiesysteem gegeven en gemeten wordt. Er bestaat wel degelijk een zoeken naar het op elkaar afstemmen van vraag en aanbod, zelfs al is dat niet gemakkelijk of evident.

Ten slotte legt Christian Laval de nadruk op een verwaarloosd aspect van de vraag van de economische en politieke kringen : ze zijn ons ertoe aan het brengen om onze gedragingen en onze manier van functioneren fundamenteel te wijzigen. Het leit-

motiv 'levenslang leren' moet je als volgt begrijpen: de school levert ons de basiscompetenties, waarbij wijzelf voortdurend nieuwe competenties moeten ontwikkelen, volgens de toevalligheden van ons leven en de voortdurend wijzigende verwachtingen van de markt. We moeten onszelf permanente recycleren. We stappen binnen in het tijdperk van de voortdurende controle van de productie van competenties, zoals die tot uiting komt in de uitdrukking 'portfolio van competenties'. De politici ontdoen zich op die manier van hun verantwoordelijkheden. Het sociale en professionele lot van elk individu berust voortaan op zijn eigen schouders. Als hij niet slaagt, is het zijn eigen fout.

Debat

Tijdens het debat met het publiek ging het over de reeds waarneembare gevolgen van de evolutie die we hierboven beschreven. Met name de steeds sterkere druk op de werkende mensen, die niet meer als product van ongelijkheden geanalyseerd wordt, maar als een "individuele arbeidslast". Of ook nog over arbeiders die uitgerangeerd worden omdat het systeem hun kwalificatie als verouderd beschouwt. Of over de steeds zwaarder wegende controle op het werk van leerkrachten. We eindigen met een vraag die zowel Nico Hirtt als Christian Laval lanceerden, een vraag die alle progressieve pedagogen zich in het uur van het verzet moeten stellen : hoe konden de bewegingen voor een nieuwe pedagogie, die in het begin politieke doelstellingen nastreefden (de wereld begrijpen om hem te veranderen) zo gemakkelijk door de economische dictaten, geïncarneerd door o.a. het competentiegericht onderwijs, 'omgeturnd' worden ? Het is dringend nodig om een politiek bewustzijn van de pedagogie heruit te vinden.

Philippe Schmetz

- (1) Nico Hirtt spreekt namens Ovds. Zie ook zijn conferentie "Competenties en competitie: twee vormen van deregulering van het onderwijs in Europa".
- (2) Mateo Alaluf is socioloog, doctor in de sociale wetenschappen en gewoon hoogleraar aan de ULB, gespecialiseerd in werkgelegenheid, arbeidskwalificaties en de verhouding tussen vorming en werk.
- (3) Christian Laval werkt op het onderzoeksinstituut van FSU en is lid van het wetenschappelijk comité van Attac (Frankrijk). Zie ook zijn conferentie "Hoe de Europese Commissie haar neoliberale agenda heeft opgelegd in het onderwijs"



Christian Laval
Mateo Alaluf
Nico Hirtt

Werkgroep 2 (nederlandstalig) Rechtvaardigheid en ongelijkheid in de Europese onderwijssystemen

2

Hier kwamen achtereenvolgens aan het woord: **Ides Nicaise**, professor HIVA-KULeuven en **Tino Delabie** (Ovds).

De cirkel van achterstelling

Ides Nicaise liet enkele grafieken zien over het verband tussen lage opleiding en armoede en tussen de ongelijkheid in leesvaardigheid en de ongelijkheid in inkomen (de GINI-coëfficiënt). De Scandinavische landen (Denemarken, Zweden, Noorwegen, Finland) kennen het minst ongelijkheid in leesvaardigheid en in inkomen. België zit in de middenmoot.

Men kan spreken van een “armoedecirkel”: laaggeletterdheid leidt doorgaans tot armoede bij volwassenen waardoor de kans groot wordt dat hun kinderen in armoede opgroeien en van minder onderwijskansen genieten waardoor de armoede op de volgende generatie wordt overgedragen.

“Kennis-extensieve” groei

Na deze inleiding besprak de spreker de twee wegen die de Europese Unie kan opgaan rond de kennisamenleving en de sociale cohesie. Vandaag overheerst het “naïeve” model. De redenering is: de kenniseconomie zal de internationale concurrentiepositie versterken en voor economische groei zorgen

waardoor de tewerkstelling en de sociale cohesie zullen toenemen. In de praktijk werkt dit model zo niet. In de huidige kenniseconomie is er immers een stijgende vraag naar hooggeschoolde arbeid en een dalende vraag naar laaggeschoolde arbeid. De lonen, tewerkstellingskansen en de arbeidsvoorwaarden voor beide groepen groeien verder uit elkaar met als gevolg minder sociale cohesie. Tussen 1985 en 2005 is de inkomensongelijkheid in bijna alle landen van de OESO toegenomen. De voornaamste factoren daarbij zijn het uiteengroeien van de lonen en de toename van atypische arbeid (precaire statuten met minder werkzekerheid). De kenniseconomie heeft zeer ongelijke baten opgebracht.

Als alternatief voor deze “kennis-intensieve” groei, pleit Ides Nicaise voor een “kennis-extensieve” groei. De investeringen in onderwijs en vorming moeten vooral ten goede komen aan de grote meerderheid: dus investeren in basisvaardigheden voor allen (geletterdheid, digitale vaardigheden) zodat de ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs wordt voorkomen. Het aantal laaggeschoolden moet sterk verlagen en het aantal middengeschoolden groeien. Daardoor zal de opleidingskloof en de kloof tussen de lonen en de arbeidsvoorwaarden verminderen met als gevolg meer sociale cohesie. “Kennis-extensieve” groei komt neer op een betere verspreiding van de kennis onder de bevolking. De spreker is van mening dat de Europese Unie op dit vlak uit het falen van de Lissabonstrategie bepaalde lessen getrokken heeft in haar strategie ET-2020 (Education & Training). Binnen ET-2020 wordt de doelstelling van rechtvaardigheid meer benadrukt. Er zijn vijf benchmarks (streefdoelen): de voorschoolse educatie versterken, de sleutelcompetenties voor allen, de ongekwalificeerde uitstroom uit het onderwijs beperken (tot 10% in 2020), het tertiair onderwijs versterken en het levenslang leren bevorderen. Het gaat wel enkel om streefdoelen, geen afdwingbare richtlijnen. Behalve voor de ongekwalificeerde uitstroom die een “headline target” is.

De spreker vindt dat de Europese onderwijsraad (bijeenkomst van de 27 ministers van onderwijs) van mei 2010 veelbelovende conclusies heeft goedgekeurd rond de sociale dimensie van onderwijs en opleiding. Als belangrijkste domeinen voor een sociale dimensie in het Europees onderwijsbeleid ziet hij:

- de voorschoolse en vroegschoolse educatie
- onderwijs en opleiding voor migrantenjongeren
- inclusief onderwijs (jongeren met functiebeperkingen of handicap)
- de ongekwalificeerde uitstroom
- volwasseneneducatie voor doelgroepen



europa, het onderwijs en de markt

Als besluit stelt **Ides Nicaise** dat het dilemma tussen rechtvaardigheid en performantie vals is. De kennis-samenleving kan verzoend worden met meer sociale cohesie en minder uitsluiting mits een sterkere focus op de basisvaardigheden. De Lissabonstrategie heeft in dit opzicht gefaald. Er is ruimte voor een betere coördinatie tussen het Europees beleid inzake sociale inclusie en onderwijs en opleiding.

De “unieke” positie van België

Tino Delabie stelt dat België opvalt door zijn grote academische en sociale segregatie in het onderwijs. Dit wordt keer op keer geïllustreerd in de internationaal vergelijkende onderzoeken zoals PISA. Zowel in het Vlaams als in het Franstalig onderwijs blijken de verschillen in prestaties (resultaten) tussen sterke en zwakke leerlingen en tussen de scholen het grootst te zijn en, vooral, het meest verbonden te zijn met de socio-economische afkomst van de leerlingen.

De jongste jaren wordt dit feit erkend door de ministers van onderwijs. “Vandaag kampioen wiskunde. Morgen kampioen gelijke kansen?”, luidde de titel van de beleidsnota 2004-2009 van de vorige Vlaamse onderwijsminister. In Vlaanderen legt men graag de nadruk op het betere gemiddelde dan in het Franstalig onderwijs en de meeste andere Europese landen. Maar deze verschillen (tussen landen of regio's) zijn relatief klein vergeleken met de verschillen binnen elk land. In het Vlaams onderwijs bv. tussen ASO, TSO en BSO of tussen de leerlingen van verschillende socio-economische afkomst.

Welke structurele factoren verklaren deze unieke positie van het onderwijs in België? De spreker baseert zich op het statistisch onderzoek dat Nico Hirtt verrichte op basis van het uitgebreid cijfermateriaal van de PISA-onderzoeken.

- De vroege opsplitsing van de leerlingen (op de leeftijd van 12 jaar) volgens onderwijsvormen en studierichtingen die hiërarchisch zijn geordend. Alleen in Duitsland en Oostenrijk is het nog vroeger.

- Liberalisme langs de aanbodzijde: vrijheid van inrichting, concurrentie tussen de netten. Behalve Nederland is er geen land in Europa waar het confessioneel vrij onderwijs zo'n groot aandeel heeft.

- Liberalisme langs de vraagzijde. Vrije schoolkeuze (voor de meer gegoede en intellectuele ouders) versus “zoektocht” om nog een plaats te vinden (in een arme concentratieschool) voor veel minder fortuinlijke ouders. Enkel in Ierland en Nederland is de vrije

schoolkeuze zo absoluut. De jongste jaren zijn er wel experimenten in het Vlaams onderwijs (bv. Gent met afstandscriterium) en decreten in het Franstalig onderwijs om de nefaste gevolgen van de vrijheid van schoolkeuze te milderen via een zekere regulering.

Daarom pleit Ovds o.a. voor:

- een lange (10 jaren) gemeenschappelijke (veelzijdige) basisvorming: tot 16 jaar

- openbaar (pluralistisch) onderwijs, met taakverdeling (geen concurrentie) tussen gemeentelijk en bovengemeentelijk niveau.

- kwaliteitsschool voor alle leerlingen via inschrijvingssysteem dat eerst voor elke leerling een plaats waarborgt in een toegankelijke (= korte afstand in het basisonderwijs) en sociaal-gemengde (gebruik maken van de leerlingenkenmerken) school, alvorens vrije schoolkeuze te laten spelen.

Wat kunnen we leren uit Finland?

Zonder te stellen dat Finland op alle vlakken een model is, zijn er heel wat interessante elementen waaruit we kunnen leren.

- een gemeenschappelijke stam van 9 jaren (van 7 tot 15 jaar)

- 99% van de scholen zijn gemeentelijke scholen

- veel meer sociaal-gemengde scholen dan bij ons, o.a. door toewijzing van de leerlingen aan de meest nabije school (er is ook minder segregatie in de wijken en op het platteland liggen de scholen ver uit elkaar)

De lerarenopleiding is er van hoog (universitair) niveau. De professionele opleiding gaat gepaard met veel autonomie voor de leerkracht in de klas. Leerproblemen worden snel en professioneel aangepakt, snelle remediëring is verzekerd. Het basisonderwijs is er ook gratis.

Het EU-discours over “gelijke kansen”

De spreker wil het vervolgens even hebben over het gelijke kansendiscours van de EU. Hij vertrekt hierbij van twee belangrijke EU-documenten.

“Doelmatigheid en rechtvaardigheid in de Europese onderwijs- en opleidingsstelsels” (mededeling van de Commissie aan de Raad en het Europees Parlement, 2006) en “Sleutelcompetenties in een veranderende



europa, het onderwijs en de markt

wereld" (Mededeling van de Commissie, 2009)

In eerste instantie vormt onderwijs voor de EU-Commissie een onderdeel van de Lissabonstrategie om "van de EU de meest concurrerende kennis-economie ter wereld" te maken. Onderwijs is de leverancier van arbeidskrachten op een "gepolariseerde" arbeidsmarkt. In tweede instantie moet het onderwijs de "sociale cohesie" bevorderen, dat wil zeggen uitbarstingen ten gevolge van te grote sociale segregatie voorkomen. In "Doelmatigheid en rechtvaardigheid..." pleit de Commissie tegen te vroegtijdige selectie en voor een gemeenschappelijke stam tot 14 jaar. In "Sleutelcompetenties ..." geeft men de inhoud van de gemeenschappelijke sokkel (in het leerplichtonderwijs), namelijk de acht sleutelcompetenties. Het voorbeeld (dat Nico Hirtt deze voormiddag gaf) van de barman in de HST illustreert de betekenis van deze acht sleutelcompetenties. In de visie van de EU-Commissie gaat het om een beperkte gemeenschappelijke stam - zowel qua leeftijd als qua inhoud - waarna de leerlingen zeer uiteenlopende leerwegen inslaan die tot zeer verschillende carrières zullen leiden.

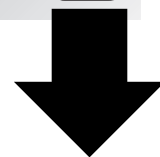
De visie van Ovds op de functies van het onderwijs is verschillend.

- De school is een unieke plaats voor socialisering. Leren functioneren in de samenleving. Leren samenleven in diversiteit (belang klasgroep tegen "individualisering leertrajecten"). Belang van een veelzijdige vorming, ook buiten het cognitieve, bv. fysieke conditie jeugd, bv. artistieke opvoeding.
- wetenschappelijk en kritische inzichten, kennis en vaardigheden bijbrengen om de wereld te leren begrijpen en te verbeteren. Dit vergt een lange polyvalente vorming voor iedereen (grotendeels gemeenschappelijk tot 16 jaar) van hoog niveau. Zowel algemene vorming als polytechnische vorming (tegen het technologisch analfabetisme, tegen de vervreemding tav. arbeidswereld en het misprijzen van handenarbeid)
- beroepsopleiding: na de gemeenschappelijke stam (tot 16 jaar) en binnen het leerplichtonderwijs nog altijd in combinatie met algemene en polytechnische vorming.

Katrien De Maegd

Werkgroep 2 (franstalig) Rechtvaardigheid en ongelijkheid in de Europese onderwijssystemen

2



Jean-Pierre Kerckhofs, voorzitter van Aped (Ovds) en **Marc Demeuse**, professor aan de UMH (Université Mons-Hainaut), centreren hun analyses op de resultaten in het Franstalig onderwijs, met name op het vlak van gelijkheid.

Eerst benadrukt **Jean-Pierre Kerckhofs** dat de PISA-onderzoeken van de OESO, vooral voor het domein wiskunde, de vrij magere resultaten van het Franstalig onderwijs aantonen. Bovendien zijn de resultaten tussen kansrijke en kansarme leerlingen er het grootst van alle onderzochte landen. Vervolgens gaat hij in op de oorzaken. Primo. Een onderwijs dat als een quasi-markt wordt georganiseerd met alle vrijheid om een school op te richten, een bijna absolute vrijheid voor de ouders om een school voor hun kinderen te kiezen en een subsidiëring in functie van het leerlingenaantal. De scholen zijn concurrenten van elkaar. Een diepgaande analyse van de PISA-gegevens toont de belangrijke invloed van deze keuzevrijheid op de graad van sociale ongelijkheid in het onderwijs. Secundo. Het effect van de verschillende onderwijsvormen. Hoe langer de gemeenschappelijke stam, des te efficiënter wordt er tegen sociale ongelijkheid gestreden. Hoe korter de gemeenschappelijke basisvorming, des te groter de sociale segregatie. Het zou beter zijn een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar te hebben, zoals in meerdere Europese landen.

Marc Demeuse onderlijnt de positieve invloed van de "carte scolaire" (toewijzing van een leerling aan een school volgens de woonplaats) in Frankrijk op

het vlak van sociale segregatie. Het inschrijvingsbeleid is in Frankrijk daardoor minder antisociaal dan in ons land waar er een groot determinisme bestaat tussen de sociale afkomst en de keuze van de school.

Het Franstalig onderwijs probeert de sociale ongelijkheid te bestrijden door de nefaste gevolgen van zijn ultraliberalisme te verzachten via meerdere initiatieven: de zones d'éducation prioritaire (ZEP), de "école de la réussite", de positieve discriminatie (meer middelen voor scholen met veel kansarme leerlingen), het "contract voor de school" ... De resultaten blijven echter voorlopig uit.

Externe evaluaties kunnen bijdragen tot een regulering, op voorwaarde dat men vermijdt dat er een hiërarchische rangschikking tussen de scholen komt die tot nog meer concurrentie zou leiden. Efficiëntie en rechtvaardigheid zijn niet noodzakelijk onverenigbaar. Finland kent een efficiënt en sociaal rechtvaardig onderwijs. Het Vlaams onderwijs is efficiënt maar sociaal ongelijk. Spanje is inefficiënt maar sociaal rechtvaardig. Het Franstalig onderwijs onefficiënt en sociaal onrechtvaardig.

De onderwijsstructuren bepalen in hoge mate de sociale segregatie. Dat wil ook zeggen dat men de zaken kan veranderen.

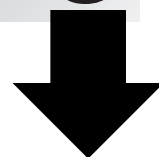
Jean-Noël Delplanque

Werkgroep 3 (nederlandstalig) Hoger onderwijs: van Bologna naar de privatisering



Jan Blommaert - Anton Schuurmans

3



Sprekers waren **Jan Blommaert** (professor socio-linguïstiek aan diverse universiteiten, o.a. Gent en Tilburg) en **Anton Schuurmans** (bestuurder en verantwoordelijke internationale dossiers bij VVS, Vlaamse Vereniging van Studenten). Moderator: Koen Hostyn

Gesprek met de sprekers

Over het Bolognaproces bestaan veel opvattingen. Wat is volgens jullie nu juist de essentie van het Bolognaproces?

Jan Blommaert: De bedoeling van het proces is om een "markt" tot stand te brengen. Het Bolognaproces is een hiërarchisch proces. Het gaat dus niet om gelijkschakeling. Je kan de vergelijking maken met het einde van de apartheid in Zuid-Afrika. De verschillende talen werden formeel gelijk verklaard, maar het Engels bleef wel dominant.

De bedoeling is om een stabiel raamwerk te scheppen voor vergelijking, waardoor er een hiërarchie tussen de instellingen tot stand kan komen. Het hoger onderwijs wordt dus geüniformeerd, maar er wordt een rangschikking ingevoegd, met serieuze prijsverschillen tot gevolg. We kunnen dus spreken van een proces van stratificatie.

Anton Schuurmans: VVS heeft een meer genuanceerd beeld. Wij zien ook positieve punten en staan achter de uitgangspunten van het Bolognaproces. Tien jaar geleden voelden de Europese ministers van

Jean-Pierre Kerckhofs



europa, het onderwijs en de markt

onderwijs een zekere leemte aan. De dynamiek van de jaren '70, waarbij de universiteiten een sterke numerieke expansie kenden, was uitgewerkt. Het concept van de universiteit was ook veranderd van de traditionele "universitas", tot een meer academisch gerichte visie (die nog later meer en meer zou evolueren tot een netwerkuniversiteit).

Aan de basis van het Bolognaproces ligt ook de enorme verscheidenheid in de arbeidsmarkt in Europa, waardoor er nood was aan uniformisering. Bovendien kwamen er meer en meer private spelers op de markt, moesten de instellingen steeds meer verantwoording afleggen voor de financiering aan de overheid en maakte de competitiviteitsgedachte haar opgang.

Jan Blommaert: Het gaat om zeer concrete actoren die een aantal fundamentele wijzigingen wilden bekomen. Daarnaast waren er veel ontwikkelingen al van vóór Bologna. Het ECTS-systeem om vakken over te dragen vanuit het buitenland bestond voordien al. De mobiliteit van studenten is er niet op verbeterd. Na 10 jaar is er geen netto resultaat van meer studenten die internationale ervaringen opdoen. De mobiliteit van de academici is ook niet verbeterd. De arbeidsmobiliteit gaat wel gemakkelijker maar de politieke rechten zijn niet gevolgd. Zo tekende ik in het Verenigd Koninkrijk een contract dat expliciet stelt "niet aan CAO's onderhevig te zijn" en heb ik in Nederland geen inspraak in de verkiezing van Geert Wilders, hoewel ik daar een "Centrum van multiculturele studies" leid en dus direct betrokken partij ben.

Anton Schuurmans: Het aandeel studenten met een buitenlandse ervaring is gestaag gestegen. Dergelijke ontwikkelingen duren een hele tijd. Pas sinds 2009 is er een concrete doelstelling: 20% studenten mobiel tegen 2020. Dit toont hoe we als studenten het Bolognaproces kunnen gebruiken om voor extra beurzen te pleiten in de nationale context.

Jan Blommaert: Soms kan het nochtans zeer snel gaan in het hoger onderwijs. In Engeland werden de herstructureringen twee weken geleden aangekondigd en ondertussen zijn ze al in werking. Nu is bijvoorbeeld het "Institute of Education", waar ik gewerkt heb, zijn financiering kwijt.

Laten we een stapje terugnemen. Wie zijn volgens jullie nu de belangrijkste actoren in het Bolognaproces en hoe evalueren jullie de rol van de Europese Unie hierbinnen?

Anton Schuurmans: Er is een belangrijk verschil tussen wat de Europese Unie wil en wat er in Bo-

logna beslist is. De EU kadert alles binnen haar EU 2020 - strategie: het hoger onderwijs wordt volledig ingeschakeld voor de arbeidsmarkt. In Bologna luidt er voor een stuk een andere klok en probeert men de EU er ook voor een stuk tussenuit te houden. Zo maken ze bijvoorbeeld werk van de "Lissabon-conventie" voor de vergelijkbaarheid van diploma's, die de bachelor-master structuur invoert in heel Europa en tot diep in het Oostblok.

Jan Blommaert: Ik geloof niet in het idealistische verhaal van een spontane "Europese eenwording" in het hoger onderwijs. Mijn vrouw heeft 10 jaar gewerkt als lobbyiste voor een Japans bedrijf. Zij had bijvoorbeeld als taak om in 1992 een conferentie te organiseren met alle belangrijke bedrijven op de Europese markt, om de "veel te dure" Europese diploma's te bespreken.

Wie is er eigenlijk geïnteresseerd in Bologna? Enkel universiteiten die veel te winnen en/of te verliezen hebben. Zij gooien er veel energie tegenaan, vanuit de gedachte dat ze er door dit proces effectief op vooruit kunnen gaan. Het gaat dus om tweederangs universiteiten. De rectoren van de grootste Engelse universiteiten hebben er geen enkel belang bij en ze zijn vaak zelfs niet op de hoogte van het Bolognaproces. Zij richten zich in de eerste plaats op het veroveren van nieuwe "markten" in China, Hong Kong, etc...

Wat betekent het Bolognaproces nu eigenlijk concreet voor een student of een docent in Vlaanderen?

Anton Schuurmans: Het Bolognaproces is in een aantal fasen geïmplementeerd in Vlaanderen. De eerste stap was het structuurdecreet, dat in essentie neerkomt op het invoeren van de bachelor-masterstructuur. Dit is een curriculumhervorming die je kan zien als de grote lijnen of de "muren" van het Bolognaproces. Hierbij kwam ook een nieuw en meer objectief kwaliteitssysteem: de accreditatie van de bachelor- en masteropleidingen.

De tweede grote ontwikkeling zit vervat in het flexibiliseringsdecreet. Het gaat om het invoeren van een creditsysteem, waarbij elk vak voortaan een aantal "credits" vertegenwoordigt. Hierbij werden tevens ECTS-fiches ingevoerd, die over heel Europa gebruikt worden en die duidelijk de inhoud van een bepaalde cursus aangeven. Er is dus werk gemaakt van een uniforme structuur voor het onderwijs, naar Europees model.

Ten slotte waren er nog een aantal begeleidende decreten, zoals het participatiedecreet in de geest van



europa, het onderwijs en de markt

het “actief burgerschap” en het studeerdecree, dat de organisatie van de sociale voorzieningen in het hoger onderwijs regelde.

Jan Blommaert: Belangrijk is ook het financierings-decreet van Frank Vandebroucke. De invoering hiervan is vooraf gegaan door het ontwikkelen van een evaluatie-cultuur aan de Vlaamse instellingen. Door dit decreet wordt het onderzoek belangrijker in de financiering dan het onderwijs. Wij kregen naar aanleiding hiervan bijvoorbeeld de instructie van de academische overheid de onderwijslast te reduceren met 50%. Het netto resultaat bestond er echter in dat er 20% meer vakken waren, waardoor de onderwijsbelasting van de docenten enorm toenam. In Gent hebben wij zo ooit een professor aangesteld met 42 uur les per week. Het resultaat hiervan is steeds meer en meer niet-competitieve onderwijsvormen.

Anton Schuurmans: Ik ben akkoord met de zware negatieve gevolgen van de financiering voor het personeel. Voor het onderwijs is de situatie echter andersom: de kwaliteitszorg heeft een sterk positief effect gehad. Aan de hogescholen is er recent wel opnieuw een sterke numerieke groei van studenten waar nauwelijks extra financiering tegenover staat. De schakelprogramma's zorgen dan weer voor een betere doorstroom van studenten uit professionele opleidingen naar de masteropleidingen. Er zijn dus steeds positieve en negatieve effecten.

Jan Blommaert: Dit hele proces heeft twee grote gevolgen: enerzijds is er vervlakking van de onderwijskwaliteit en anderzijds wordt het personeel alsmaar meer belast.

We hebben de huidige situatie nu vrij uitvoerig besproken. Wat zijn volgens jullie de grootste uitdaging voor het Bolognaproces tijdens de komende jaren?

Anton Schuurmans: Volgens VVS zijn er tot dusver twee zaken ernstig onderbelicht geweest in dit hele proces. Enerzijds is er de sociale dimensie van het Bolognaproces, die handelt over de toegang tot het hoger onderwijs, de drop-out en de studiekosten. Anderzijds stellen er zich belangrijke vraagstukken met betrekking tot de financiering: hoe kunnen we de alsmaar stijgende kosten in het hoger onderwijs blijven betalen in een context van besparingen. Hierbij moeten we niet enkel meer geld vragen, maar ook met concrete voorstellen afkomen, zoals meer progressieve belastingen en/of hogere inschrijvingsgelden voor rijke studenten.

Jan Blommaert: Het eerste probleem is de stratificatie van de verschillende instellingen. Er is sprake van een concentratiebeweging rond een aantal top-universiteiten, met daarnaast een reeks tweederangs universiteiten en/of hogescholen om “het vuile werk” op te knappen.

Hieraan gekoppeld is het probleem van de logica van de financiering, waardoor je “high yield” en “lowyield” academische activiteiten krijgt. Een doctoraat levert in Europa tussen de 90.000 en de 300.000 euro op. De academici worden er steeds meer toe gedwongen om keuzes te maken tussen verschillende activiteiten waarin ze hun energie investeren.

Verder zien we over heel de wereld een vernauwing naar direct economisch inzetbare richtingen. Zo wordt er bijvoorbeeld in het VK 80% bespaard, behalve bij de wetenschappen, technologie en ingenieurs. Een interessante studie hierover is bijvoorbeeld “The great brain race” (Wildavsky, B., The Great Brain Race: How Global Universities are Reshaping the World, Princeton University Press, 2010)

Ten slotte stelt er zich hieromtrent ook de hele discussie omtrent de “ownership” van de instellingen in het hoger onderwijs, waarbij de multinationale ondernemingen steeds meer en meer boven de natiestaten komen te staan.

Vragen uit het publiek

We kunnen toch niet zeggen dat Bologna de studenten veel heeft opgebracht? De opleiding wiskunde is bijvoorbeeld verlengd van 4 naar 5 jaar zonder veel meer inhoud.

Anton Schuurmans: Wat betreft de opleidingen in de wetenschappen was er een vrij algemene consensus dat deze naar 5 jaar mochten stijgen. Door thesis, labo-werk, etc... is het niet evident om een master in één jaar af te werken. Anderzijds is er nu veel discussie over een verlenging van de studieduur in de humane wetenschappen. Zoals de plannen nu op tafel liggen, is er in feite weinig om op af te gaan dat twee jaren beter zouden zijn. Dit is inderdaad een voorbeeld van misbruik van het Bolognaproces.

Jan Blommaert: Bij de eerste briefing die we kregen over deze mogelijke studieduurverlenging, werd er steeds de nadruk op gelegd dat het “om een reductie van 3 naar 4 jaar” ging. Dit past volledig in de cesuur van Bologna, waarbij bachelors moeten gelden als uitstroomdiploma's en masters duurder en



europa, het onderwijs en de markt

meer elitair worden. Dit is ook de realiteit bij ons in Tilburg: bij het opstarten van nieuwe masters gelden enkel de volgende criteria: economische zelfstandigheid, onderwijsrendement en Engelstalig.

Hoe kan je de zogenaamde “sociale dimensie” in het Bolognaproces verzoenen met zo’n hele asociale hervorming?

Jan Blommaert: Vandaag heeft de EU geen enkele schaamte meer om over arbeidsmarkt te praten als het over hoger onderwijs gaat. De logica die vervat zit in het Bolognaproces is die van de Britse universiteiten. Aan het “Institute of Education” in Engeland moesten wij al 3% “winst” maken, wat meestal uit hogere inschrijvingsgelden kwam, waardoor de democratische instroom in het hoger onderwijs onder druk komt te staan. De vraag is of je nog steeds de beste mensen zal blijven aantrekken? Ikzelf zou in een dergelijk systeem nooit hogere studies aangevat kunnen hebben. Een ander voorbeeld is dat van de University of Chicago, waar twee soorten opleidingen economie bestaan: een dure variant overdag, met enkele lessen door Nobelprijswinnaars, en een goedkopere variant ‘s avonds, waar in verhouding vooral Latino’s en zwarten naartoe komen. Die Nobelprijswinnaars werken trouwens in onderaanneming van die universiteiten en worden als accountants per uur ingehuurd om overal ter wereld lezingen te geven.

Anton Schuurmans: Ik hou niet van die algemene hypothesen van wat er allemaal zou kunnen gebeuren. Er is niemand in het Bolognaproces die zo’n zaken zou willen. U zegt zelf dat de grote universiteiten in het Verenigd Koninkrijk niet eens van Bologna wakker liggen. De principes die in het Bolognaproces vervat zitten, zijn vaak wel positief. Het Bolognaproces heeft wel een sociaal effect gehad en heeft de basis gelegd voor een democratisering. Er zijn voor heel wat mensen kansen gecreëerd, met een exponentiële groei van het aantal studenten tot gevolg. Dit heeft te maken met een reeks nieuwe aanzuigefecten van studenten, meer bepaald in de hogescholen. Dit is het gevolg van de nieuwe mogelijkheden voor studenten om op hun eigen tempo te kunnen studeren. Zo is er de flexibilisering, waardoor men per studiepunt betaalt, maar verder ook het levenslang leren. Mensen met professionele ervaring kunnen nu met een procedure van “eerder verworven competenties” of “eerder verworven kwalificaties” een diploma halen en daardoor in aanmerking komen voor hogere functies.

Reactie uit het publiek: Dit programma van levenslang leren is boerenbedrog. Ten eerste komt het niet uit Bologna, maar vanuit de Europese Ronde Ta-

fel van industriëlen in de jaren ‘90. Daarnaast zorgt dit er ook voor dat mensen met een bachelordiploma moeilijker jobs vinden, waarvoor ook masters zich aanbieden.

Jan Blommaert: Het is goed dat je niet gelooft wat er met ons hoger onderwijs gaat gebeuren, jullie mogen dat als studenten ook niet geloven en moeten zich ertegen blijven verzetten. Maar ik kan je verzekeren: er zijn heel wat mensen die zo’n zaken wel degelijk willen realiseren, zoals bijvoorbeeld Dirk Van Damme, voormalig kabinetschef onderwijs onder Frank Vandenbroucke die nu bij de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO) werkt en dus op een belangrijke positie zit om zo’n zaken te realiseren.

Bologna is gelijk aan het Britse model. In dat model bepaalt je afkomst en hoeveel je kan investeren in hoger onderwijs je kansen. Zo heb ik André Oosterlink (voorzitter Associatie KU Leuven) op een receptie eens horen zeggen dat hij de rol van de KUL over een 10-tal jaar ziet als het aanbieden van 7.000 masteropleidingen met hetzelfde aantal proffen en middelen. De rest van het onderwijs kan dan door de hogescholen gebeuren, die toch door de universiteit gecontroleerd zullen worden. Een soort “Oxford aan de Dijle” dus.

Vaak wordt er naar Finland verwezen omwille van hun progressieve onderwijssysteem. Sinds midden dit jaar hebben ook zij een nieuw financieringsdecreet met outputfinanciering, een drastische omslag van de verhouding tussen onderzoek en onderwijs voor de financiering en de verplichting om een belangrijk deel van de financiering uit externe bronnen te halen. Het gevolg is dat mijn ex-universiteit drastisch moest besparen (17%), alle aanwervingen moest stopzetten en een reeks proffen op vervroegd pensioen moest sturen.

Bedankt aan beide sprekers voor hun interessante bijdrages. Om af te sluiten wil ik nog de volgende woorden citeren van de reeds ver-noemde Dirk Van Damme uit 2000, die een perspectief bieden op de toekomstige ontwikkelingen in het hoger onderwijs.

“Natuurlijk klaagt de arbeidsmarkt over het onderwijs; we zouden er misschien best eens voor één keer naar luisteren. In de VS ervaren de belangrijke beslissers op de arbeidsmarkt en in de economische sferen het hoger onderwijs als relevanter, meer toegepast en meer bruikbaar, terwijl het Europese onderwijsmodel toch iets traditioneler, iets academischer is.” (Dirk Van Damme, Bologna: Het Signaal, maart 2000, p. 17)

Koen Hostyn

Werkgroep 3 (franstalig)

Het hoger onderwijs in het Bologna - tijdperk: Tussen privatisering en economische instrumentalisering

3

De Franstalige workshop verenigde volgende sprekers: **Jean-Luc Demeulemeester** (professor economie aan de ULB), **Sébastien Antoine** (doctorend aan de UCL), **Nic Görtz** (secretaris-generaal van de FEF, Fédération des Etudiants francophones) en **Jérémy Grosman** (vertegenwoordiger van BEA-Interfac, ULB).

Context van de tussenkomsten van de vier sprekers

Bij de vier sprekers vinden we dezelfde rode draad, deze van de neoliberale logica die de huidige onderwijspolitiek bepaalt met betrekking tot het hoger onderwijs. Deze politiek vindt haar oorsprong in structurele crisis van het kapitalisme, die Europa treft sinds het begin van de jaren '80. De gevolgen van deze crisis zijn o.a. het invoeren van een conservatieve politiek om de openbare financiën in evenwicht te brengen en de privatisering van de openbare dienst om nieuwe winsten aan te boren, die het noodlijdende Europese kapitalisme moeten redden. Het doel van deze politieke opties is nieuwe middelen te bieden aan het Europese kapitalisme om de economische oorlog te winnen tegen het kapitalisme van de Verenigde Staten en van zuidoost Azië (namelijk Japan).

Het is in deze context dat er een tweevoudige instrumentalisering van het secundair en hoger onderwijs plaatsvindt. Het onderwijs moet in dienst staan

van de economische concurrentie en tevens nieuwe lucratieve winstperspectieven bieden door de privatisering en instaan voor een verlaging van het budget dat besteed wordt aan het openbaar onderwijs.

Het is in dat kader dat het Europese concept van de kennismaatschappij zijn oorsprong vindt en zich ontwikkelt. Aanvankelijk gaat het erom de totaliteit van de studenten uit het hoger onderwijs te brengen tot een hoog competentieniveau met de bedoeling in Europa de meest competitieve kennismaatschappij op de wereldmarkt te creëren. Verder zullen we zien hoe dat concept gewijzigd wordt naargelang de evoluties van de behoeften van de markt.

Structuur van het hoger onderwijs ten gevolge van het Bologna proces

De mobiliteit, het aanpassingsvermogen, de flexibiliteit van studenten, professoren en vorsers aanwakken en aanmoedigen. De concurrentie tussen instellingen, laboratoria en professoren aanwakken. Hier zitten we volop in de logica van de competitiviteit en de concurrentie, de basis van de vrije markt.

Het gaat er niet meer om een hoog kennisniveau te garanderen voor de totaliteit van de studenten maar men wil vooral kernen van uitmuntendheid creëren. Deze moeten dan studenten leveren die beschikken over zeer scherpe kwalificaties die toegang bieden tot zeer selectieve jobs die het kapitalisme vereist.

Anderzijds moet er ook een breed aanbod van hoger onderwijs zijn dat als doel heeft de meerderheid van de studenten voor te bereiden op jobs, die lagere kwalificaties vereisen. Dit schuilt achter het idee van het verhoogde aanbod binnen het hoger onderwijs. In deze context moet ook het behalen van een bachelor na 3 jaar universitair onderwijs begrepen worden: dit moet zorgen voor lager geschoolde werkkrachten, gemakkelijker inzetbaar, functioneel en rendabel.

Een methode: het invoeren van accreditering en evaluatiemechanismen.

De concurrentie aanmoedigen leidt tot een klassering van de instellingen (ranking). Daardoor wordt aan de best geklasseerde universiteiten een label en een erkenning toegekend, die zo kunnen genieten van een belangrijke staatsfinanciering, of van de privé of de studenten zelf. Voor de minder goed geëvalueerde universiteiten is het huilen met de pet op.

Op deze manier wordt een discriminerend determinisme ingevoerd, volgens het principe van de Eu-



europa, het onderwijs en de markt

ropese Commissie dat egalitarisme (en we voegen daaraan toe ‘democratisering’) “de uitmuntendheid schaadt”.

Concreet betekent het dat professoren worden ge-evalueerd in functie van hun publicaties op een wel-gegeven moment (productiviteit) en van hun mobiliteit. Om een goede evaluatie te krijgen, moet hun onderzoek beantwoorden aan de ‘nuttigheidscriteria’ van de markt. Van deze evaluatie hangt niet alleen de toekomst van de prof af maar ook de ranking van zijn universiteit. Daarenboven doen steeds meer technieken uit het management hun intrede in de universiteiten, dank zij beheerders uit de financiële wereld.

Men stelt eveneens vast dat in de economische en sociale vorming cursussen worden afgeschaft die een kritische kijk hebben over het winstprincipe. En dit te voordele van ‘nuttige’ lessen, gegeven door b.v. Ethias over de banken en de financiële speculatie.

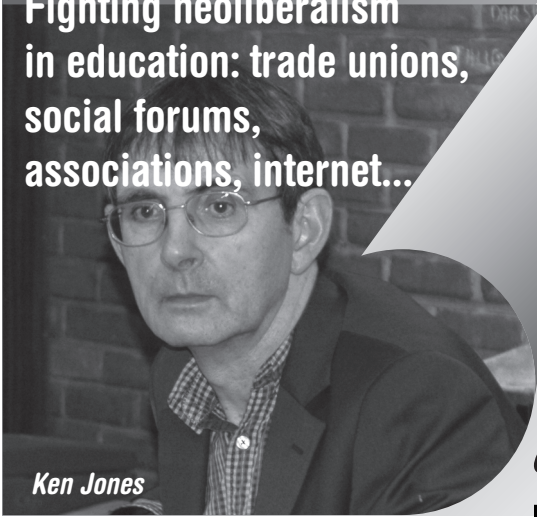
Ook belangrijk te vermelden is dat de mobiliteitsgraad van de studenten een belangrijke rol speelt in de evaluatie en de ranking van de universiteiten. En toch, ook al kan die mobiliteit een verrijkende persoonlijke ervaring zijn, ze heeft geen intellectuele meerwaarde. Ze bereidt de student wel voor op flexibiliteit en aanpassingsvermogen.

Perspectieven

Sébastien Antoine analyseert vanuit historisch perspectief de situatie van de universiteit in Argentinië en Brazilië. Onderwijs is een probleem op mondiaal vlak en om het goed te begrijpen moet je de link leggen tussen het verleden, het heden en de evolutie van het kapitalisme. Zijn studie over het onderwijs, in de eerste helft van de 20ste eeuw en buiten Europa, wil hij koppelen aan onze vragen over het aanstormende neoliberalisme in het Europees hoger onderwijs. Hij wijst erop dat door het verenigen van studenten, professoren en werkers, de Argentijnse universiteiten beter hebben kunnen weerstaan aan het liberaal kapitalisme dan de Braziliaanse, waar de strijd sporadisch en niet gestructureerd was. Vandaag is het universitair onderwijs in Argentinië, globaal gezien democratischer en van betere kwaliteit dan in Brazilië, waar het zeer selectief en elitair is. “Laten we ons verenigen”, lijkt dus de goede strategie om ons te verzetten tegen de neoliberale tsunami, die vandaag het Europees hoger onderwijs treft.

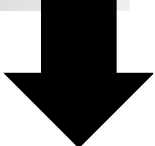
Vito Del Aquilla en Paul Wernerus

Werkgroep 4 Fighting neoliberalism in education: trade unions, social forums, associations, internet...



Ken Jones

4



Workshop 4 was een internationale workshop met 40 deelnemers, uit binnen- en buitenland (Frankrijk, Nederland, Italië, Griekenland...). Vooraan in de zaal zat een internationaal panel, bestaande uit **Ken Jones**, professor of Education, Keele University, GB, **Angélique del Rey**, filosofieprofessor in Parijs, **Rudy van Renterghem**, secretaris van COC, bevoegd voor het hoger onderwijs (Christelijke Onderwijscentrale), **Joan Lismont**, secretaris van SEL (socialistische vakbond in het Franstalige katholieke onderwijs), **Eugène Ernst**, nationaal secretaris van CSC-Enseignement.

Rudy van Renterghem, secretaris van de COC (Christelijke Onderwijscentrale), die 43.000 leden telt in het lager, secundair en hoger onderwijs. Zelf is hij verantwoordelijk voor de sector “hoger onderwijs”.

“Vakbonden in België hebben traditioneel een hoog ledenaantal : tot 60% van het personeel. Dat cijfer ligt veel lager in Frankrijk, Italië, Groot-Brittanië. Onze vakbond is betrokken bij de nieuwe onderwijshervormingen. Het gevaar is dat wij dezelfde taal gaan spreken als de ‘tegenstander’. In België is er een specifieke situatie in het onderwijs : het onderwijs is niet alleen ‘publiek’, door de overheid georganiseerd, maar voor een groot deel ook door privé-initiatief, met name het katholieke onderwijs. Dat privé-onderwijs wordt ook als ‘publiek’ beschouwd en krijgt subsidies van de overheid. Het is niet ‘privé’, in de zin van ‘winstgevend’. Onze vakbond COC is een centrale van de

christelijke vakbond ACV, het algemeen christelijk vakverbond', dat zopas een belangrijk toekomstcongres afrondde. Het ACV is erg tegen het neoliberalisme gekant. Toch betekent zo'n congres ook dat er een harde strijd binnen de vakbond plaats heeft".

Angélique del Rey, filosofieprofessor in Parijs, auteur van het boek *'A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant'*. (www.editionsladecouverte.fr)

"Ik schreef mijn boek nadat ik ontdekt had dat er achter het sterke aandringen van het departement 'Education nationale' om mijn leerlingen voortdurend op hun 'verworven competenties' te evalueren een mondiaal systeem schuilt, een competentie markt, die op de theorie van het 'menselijke kapitaal' gebouwd is en die door de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) en de UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) gepromoot wordt. Het nieuwe onderwijsmodel beoogt heel utilitaristisch om jongeren (individueën) te leveren die 'employables' of 'tewerkstelbaar' zijn. Ik vind het daarom een pervers systeem, een systeem dat in plaats van leerlingen op te voeden, eerder een fabriek van performante leerlingen is.

Ik ontdekte dat die methode sinds de jaren '80 in de landen van het noorden zowel als in die van het zuiden, van de kleuterklas tot de universiteit, meer en meer voor de persoonlijke evaluatie van de leerlingen en voor het evalueren van onderwijssystemen gebruikt wordt. Ik ontdekte ook dat de leerkrachten zich daar onvoldoende van bewust zijn en daar dus eerder als onbewuste instrumenten in gebruikt worden.

Ik ontdekte dat de leerkrachten er niet van op de hoogte zijn dat het hervormde onderwijs je verplicht om in je lessen zgn. 'competenties' te werk te gaan. Elke leerkracht ziet zich alleen staan, ziet alleen zijn/haar eigen werksituatie en ziet geen verband tussen de theoretische analyses en de praktijk. De leerkrachten voelen geen band tussen de verschillende niveaus in de strijd tegen het wereldwijd hervormde onderwijs, ze strijden op lokaal vlak, per school, per regio in plaats van op wereldvlak. In Frankrijk vechten ze nu vooral tegen de verhoging van de pensioenleeftijd.

Het neoliberalisme installeert zich in de praktijk van elke dag. Wie tegen het competentiegericht onderwijs ageert wordt al snel gecriminaliseerd. Een enorme retoriek verdedigt en bewierookt het systeem. De OESO selecteert de sleutelcompeten-

ties die de arbeidsmarkt nodig heeft. Ik pleit voor een onderwijssysteem waarin de leerkrachten de leerlingen door hun opvoeding aanmoedigen om 'hun eigen weg' te volgen, ook al komen ze daardoor in conflict met de utilitaristische principes die nu in het onderwijs de hoofdtoon voeren. Ik ben er niet voor met 'genormeerde' evaluaties te werken, ik wil de leerlingen tot creativiteit aanmoedigen zodat ze zich in deze wereld kunnen ontplooien en hem kunnen 'omvormen'.

Joan Lismont, secretaris van de SEL, de socialistische vakbond in het Franstalige katholieke onderwijs.

"De ondertitel van het boek van Ken Jones luidt 'De nieuwe orde en zijn tegenstanders' (The New Order and Its Adversaries). Christian Laval schreef samen met Louis Weber een boek over een 'nieuwe orde', het heeft als titel 'Le nouvel ordre éducatif mondial' (2002). De 'nieuwe orde' was ook de '(wan)orde' van het fascistische Hitlerregime. Het eigene aan het fascisme is dat het conflicten in de maatschappij ontkent.

In het onderwijs wordt het leerlingenparcours (of -traject) geïndividualiseerd. We zijn sinds 15 jaar 'klanten' van het systeem. (de term komt van Philippe Mérioux)

Competentiegericht onderwijs is voor leraren verplicht geworden. Maar daar komt te veel administratief werk bij kijken, is de klacht van onze leden. Meer en meer leerkrachten protesteren daartegen.

In 2002 hadden we een vakbondcongres onder de titel: 'Nee aan de commercialisering van de non-profitsector!' ('Non à la marchandisation du (secteur) non-marchand!'). Maar ondanks dat congres zijn we ontwapend door de commerciële logica. We kunnen moeilijk afstand nemen, en dat in alle sectoren.

De leerkrachten zijn vooral met hun klas bezig, ze ontmoeten elkaar te weinig, behalve voor vormingen. Ze hebben weinig collectief gevoel of collectief begrip. De jongere leerkracht voelt zich soms slecht in zijn vel. Er is een scheiding tussen het algemeen secundair onderwijs en het beroepsonderwijs."

Eugène Ernst, algemeen secretaris van CSC-Enseignement (ACV in het Franstalig onderwijs)

"De manier van besturen en evalueren verloopt via cijfers en indicators. Maar wat is een goede school? Een goede school is samen leven, respect voor andere personen, vrij kunnen denken. Dat is niet hetzelfde als de indicatoren van de OESO.



europa, het onderwijs en de markt

We stellen vast dat het systeem meer elitair geworden is. Er zijn overdreven veel leerlingen die niet slagen en die de school zonder diploma verlaten. Schoolmislukkingen zijn erg duur voor de maatschappij. Er is een toename van leerlingen naar het technisch onderwijs. Op de vrije markt worden tegen betaling pedagogische diensten (bijlessen) aangeboden.

De autonomie van de leerkracht tendeeft naar een niveau zero. De vorming van de leerkrachten is te routineus. Die zou verbeterd moeten worden, want de inzet is enorm. Ze moeten hun leerlingen in een kritische geest kunnen vormen.

Op syndicaal niveau is het niet eenvoudig. Sommigen worden door het neoliberale discours verleid, in ruil voor enkele positieve maatregelen vanwege de Franse gemeenschap.

Tien jaar geleden hebben we dankzij onze strijd een herfinanciering gekend. Vandaag zijn we erg ongerust over de besparingsmaatregelen van de EU".

Vanuit de zaal kwamen heel wat tussenkomsten. Hier volgt een selectie.

Er was een groep leerkrachten uit het lager onderwijs uit Frankrijk. Zij berichtten over hun heel specifieke strijd tegen het onderwijssysteem in hun land.

"Er is een nieuw pedagogisch verzet aan de gang. Wij staan in het lager onderwijs. Wij passen burgerlijke ongehoorzaamheid toe, zoals Mahatma Gandhi in zijn tijd. Wij weigeren het competentiegericht onderwijs toe te passen. Er worden vandaag in ons land anti-republikeinse wetten goedgekeurd en die weigeren wij toe te passen. In 1942 voerden Noorse leerkrachten actie tegen de nazi-bezetter in hun land en hun interventie in de schoolprogramma's. Vandaag komt de staat in ons land ook (te) veel in de schoolprogramma's tussen.

De reactie van de hiërarchie op onze actie was heel hard. 3000 leerkrachten kregen een sanctie, ze kregen 30 dagen hun loon niet uitbetaald. Onze acties kregen enorm veel media-aandacht, ook vanuit PS-hoek.

Wij verdedigen de rechten van de burgers. Het woord 'recht' is verdwenen. Er bestaat nochtans het 'recht op arbeid', dat we opnieuw moeten veroveren. We moeten opnieuw op onze elementaire rechten staan.

Zo heb je ook rechten als je door de hiërarchie ontboden wordt. Je kunt je door een tweede persoon,

bv. een vakbondsafgevaardigde, laten bijstaan. Je kunt ook een schriftelijke oproepingsbrief vragen/eisen, en een dagorde van dat gesprek. Als je die stappen onderneemt, zullen ze 9 kansen op 10 ophouden met oproepingen en sancties.

Een Nederlandstalige lerares Germaanse talen beklagde zich erover dat de inhoud van de leervakken vandaag beperkter geworden is, bijvoorbeeld alles wat geschiedenisonderwijs, ook literatuurgeschiedenis aangaat. Vroeger stonden er in de schoolboeken bv. leerrijke stukken over literatuurgeschiedenis. De leerlingen moeten 'zelf leren oordelen' over boeken en literaire werken, zonder historische gegevens.

Meerdere deelnemers hielden minder concrete tussenkomsten over het competentiegericht onderwijs en de strijd daartegen, kloegen wel de huidige toestand onder de economische crisis aan, de hoge werkloosheid, gaven de 'schuld' aan het (financiële) kapitalisme; of aan de staat. Sommigen duiden op de noodzaak om een alternatief te vinden.

Sommigen gaven ook kritiek op de vakbonden. Een syndicaliste uit Frankrijk gaf toe dat de vakbonden in haar land minder leden tellen, maar ze zijn toch heel strijdbaar.

Een ouder kwam nog tussen over een initiatief van het oudercomité om collectief goedkoper schoolmateriaal aan te kopen. De directeur van de school wilde daar echter niet op in gaan. In het oudercomité was het ook een taboe om het commerciële daarin te analyseren.

Om het debat af te sluiten gaven de leden van het panel hun laatste bedenkingen.

Angélique Del Rey stelde dat weop Europees niveau een verzetsnetwerk moeten streven en de kerken van verzet opzoeken die al bestaan. Er is nog veel werk aan de winkel om daartoe te komen, maar het samenbrengen en coördineren van de verzetsinitiatieven is een onderdeel van het opbouwen van dat verzet.

In de opinie van **Rudy Van Renterghem** was het nog te vroeg om al conclusies te trekken. Er is een probleem met onze benaderingsstrategie: behandelen we alleen de symptomen of willen we het zieke onderwijs genezen? Kunnen we het onderwijs binnen het systeem verbeteren? Die discussie hebben wij in onze organisatie elke dag. Onze ervaring is dat je het probleem pragmatisch moet benaderen om resultaat te behalen.



europa, het onderwijs en de markt

Ken Jones (Groot-Brittannië) zei dat het onderwijs in de periode na de Tweede Wereldoorlog een resultaat van de anti-fascistische overwinning was. De laatste 3 decennia is daarop een sterke neoliberale reactie gekomen, die een enorm druk uitoefent. Hij zei ook dat we in onze strijd een gemeenschappelijke taal moeten vinden en dat de universiteiten vandaag nog een vrije ruimte voor discussie vormen. In zijn land waren de studenten net in verzet gekomen tegen de besparingen van de regering. Hun inschrijvingsgelden voor het hoger onderwijs zouden verdriedubbeld worden. Discussie is echter nog maar een voorbereidende fase van de strijd.

Eugène Ernst zei dat de syndicale strijd soms frustrerend is: ze stelt grote doelstellingen, maar behaalt bescheiden resultaten. Maar veel mensen in beweging

brengen is ook al een goed resultaat. Het dagelijkse werk is belangrijk en helpt voor het grote werk.

Joan Lismont : we moeten het politieke beleid goed begrijpen. Er is nog heel veel te doen om resultaat te behalen.

Ken Jones : We moeten een weerstand op Europees niveau opbouwen. Dat lijkt me niet gemakkelijk, maar het is wel absoluut noodzakelijk. De regeringsmaatregelen in de verschillende Europese landen vereisen een antwoord op Europees niveau.

Gertrude Bongaerts



*Joan Lismont
Eugène Ernst
Rudy Van Renterghem
Angélique Del rey*



une autre école est possible



Luik, 23 oktober 2010
Une autre école est possible

Op zaterdag 23 oktober organiseerde de Luikse afdeling van Ovds-Aped (Appel pour une école démocratique) een namiddag rond het 10-puntenprogramma van Ovds. Meer dan 150 leraars en studenten uit de lerarenopleidingen namen er aan deel, de meesten kwamen uit de provincie Luik.

De activiteit werd georganiseerd in samenwerking met de Haute Ecole Charlemagne ("Karel De Grote Hogeschool") van de Communauté Française en ging door in de lokalen van deze hogeschool, gelegen aan het station Luik-Guillemins.

De voorzitter van Ovds-Luik, Philippe Schmetz, gaf eerst een uitgebreide maar heldere en overzichtelijke uiteenzetting over de context en de inhoud van het 10-puntenprogramma van Ovds. Voor de meeste deelnemers, vooral de studenten, was het een eerste kennismaking met Ovds. Zij kregen meteen een stevige boterham.

Daarna verdeelden de deelnemers zich over vier werkgroepen:

Moet men het beroepsonderwijs herwaarderen of uitstellen tot na 16 jaar? Met **Vito Dell'Aquila** en **Philippe Schmetz** (Aped)

Sociale mix of vrije keuze? Toewijzing van de leerlingen aan de school. Met **Jean-Pierre Kerckhofs** (Aped)

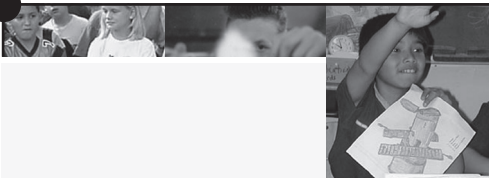
Competentiegericht onderwijs, een pedagogische mystificatie Met **Nico Hirtt** (Aped)

De structuren hervormen ... en de hervormingen structureren voor een rechtvaardig onderwijs.

Met prof. **Marc Demeuse** (UMH en Ecole+) en **Jean-Marie Gilson** (Aped)

De werkgroepen werden onderbroken door een wel verdiende pauze want overal werd ijverig met powerpoints gewerkt en gedebatteerd.

Op het einde van de dag was er nog een plenair gedeelte. Een van de Nederlandstalige leden van het bestuur van Ovds, Tino Delabie, nam het woord over de noodzaak van herfinanciering van het onderwijs. Sinds 30 jaar lang kent het onderwijsbudget een relatieve daling (in verhouding tot het BBP). De communautarisering vanaf 1989 bouwde een besparingsmechanisme in. Dank zij de massale strijd van (vooral Franstalige) leerkrachten en studenten in de jaren '90, kwam er een gedeeltelijke herfinanciering. De bijkomende middelen, vanaf 2002, werden echter niet volgens het objectieve criterium van het aantal



leerlingen (in het Vlaamse en Franstalige leerplichtonderwijs) verdeeld maar volgens de fiscale capaciteit (= personenbelasting per inwoner) in de twee Gemeenschappen. Deze verdeelsleutel, door de Vlaamse politieke partijen de “juste retour” genaamd, speelt in het voordeel van het rijkere Vlaanderen. De communautarisering heeft aldus geleid tot een vrij grote kloof in de middelen per leerling naargelang het taalrégime (omkadering, werkingsmiddelen, lonen leerkrachten, infrastructuur), systematisch in het nadeel van het Franstalig onderwijs. Er werd opgeroepen om bruggen te bouwen tussen Franstalige en Vlaamse leraars, studenten, onderwijsvakbonden, studenten- en lerarenorganisaties ... en gezamenlijk te ijveren voor een onderwijsbudget ten belope van 7% van het BBP.



België-Belgique P.B. 2000 Antwerpen 1 8/5116	De Democratische School Erkenning P206727 Trimestriëel N°44, december 2010 Afgiftekantoor: Antwerpen 1 v.u.: J.P. Kerckhofs 103 Vrijwilligerslaan, bus 6 1160 Brussel
---	--