

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°55, september 2013 • 3 euro

INHOUD

DOSSIER Opvoeden en vormen, onder
de dictatuur
van de arbeidsmarkt **3**

BELGIË Reportage «Koppen» **18**

PEDAGOGIE Welke hervormingen
heeft ons buitengewoon
onderwijs nodig? **23**

LEZEN «De school van de ongelijkheid» **28**





A. Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel
tel.: +32 (0)2 735 21 29
e-mail:
ovds@democratischesschool.org
web:
www.democratischesschool.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 (tussen) 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

Editoriaal

Zes uren voor de democratische school

Op zaterdag 19 oktober organiseert Ovds voor de zesde maal de “zes uren voor de democratische school” in Brussel. Tijdens de vorige edities slaagden we er in 250 à 350 leerkrachten en studenten (lerarenopleidingen) uit het Vlaams en Franstalig onderwijs bijeen te brengen.

Dank zij de medewerking van vele onderwijsspecialisten kunnen we opnieuw een mooi programma aanbieden. In de voormiddag is er keuze tussen 19 workshops, in het Nederlands of in het Frans of tweetalig (de workshop rond immersie-onderwijs). Tijdens de middagpauze kun je genieten van een mooi verzorgd koud buffet (mits inschrijving vooraf). Er volgt een kort plenair gedeelte waarin we o.a. onze plannen voor dit schooljaar voorstellen. In de namiddag kun je kiezen tussen zes wandelingen (drie met een Nederlandstalige en drie met een Franstalige gids) en twee debatten (in de twee talen)

rond de rol van ICT in het onderwijs.

Het gedetailleerd programma en het elektronisch inschrijvingsformulier vind je op onze websites
www.democratischesschool.org en www.ecoledemocratie.org

Vergeet niet om je (snel) in te schrijven als je geïnteresseerd bent. Misschien kan je aan enkele collega's het programma voorstellen? Wij kunnen je folders bezorgen of je kan de elektronische versie van de folder (zie website) mailen.

Wij hebben in de vorige nummers van “De democratische school” uitvoerig onze visie over de noodzaak, de oriëntering en de haalbaarheid van een hervorming van het secundair onderwijs uiteengezet. Het “masterplan” dat op 4 juni als compromis tussen de Vlaamse regeringspartijen uit de bus kwam, voldoet niet aan onze verwachtingen. Sommige progressieve uitgangspunten zijn sterk afgezwakt of worden gehypothekerd door de halfslachtige afspraken om ze om te zetten in maatregelen, door de overdreven autonomie van de netten en de scholen en door het gebrek aan middelen. Sommige onderdelen van het masterplan zijn nefast. Wij bereiden een concrete en gedetailleerde analyse van het masterplan voor tegen de “zes uren voor de democratische school” op 19 oktober.

Zeker is dat de discussie rond de hervorming van het (secundair) onderwijs niet stopt met het masterplan. Drie kopstukken van de Vlaamse regering hebben aangekondigd dat ze tijdens een “ronde van Vlaanderen” hun interpretatie van het masterplan gaan toelichten. Het gaat om minister-president Kris Peeters (CD&V), viceminister-president Geert Bourgeois (N-VA) en minister van onderwijs Pascal Smet (sp.a).

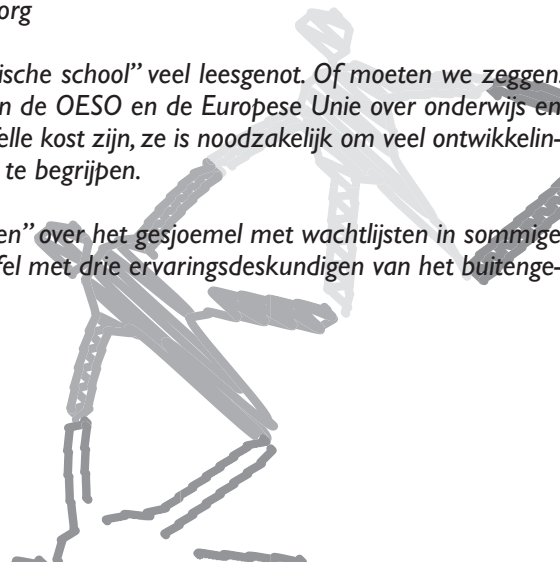
Op de Algemene Raad van Ovds, eind augustus, hebben we de noodzaak besproken om méér abonnees te werven en om meer leerkrachten aan te spreken om lid te worden van Ovds. We willen dit schooljaar ook in meerdere steden regionale groepen van Ovds oprichten of verstevigen: Gent, Antwerpen, Brussel, Leuven, Luik, Charleroi, Morlanwez, Waals Brabant.

Als je je steentje wil bijdragen in een bestaande of in een op te richten regionale groep, vragen we je om ons te contacteren via ovds@democratischesschool.org

We wensen je met dit nummer van “De democratische school” veel leesgenot. Of moeten we zeggen: veel studiegenot. De analyse van de opvattingen van de OESO en de Europese Unie over onderwijs en vorming in dienst van de arbeidsmarkt, mag nogal felle kost zijn, ze is noodzakelijk om veel ontwikkelingen in het Vlaams onderwijs in een bredere context te begrijpen.

We besteden aandacht aan de reportage in “Koppen” over het gesjoemel met wachtlijsten in sommige scholen en publiceren de neerslag van een rondetafel met drie ervaringsdeskundigen van het buitengewoon onderwijs.

Romy Aerts
Voorzitter Ovds





DOSIER

Opvoeden en vormen, onder de dictatuur van de arbeidsmarkt

*een dossier
door Nico Hirtt*

Het dogma van het «menselijk kapitaal»

De crisis is voorbij!

Kennismaatschappij?

Hoe de computer polariseert

Een beetje over-kwalificatie, oké ...

Weinig gekwalificeerd, maar multi-competent

Aanpasbaar en flexibel

Algemene competenties tegenover kennis

Concurrentie tussen werknemers en tussen scholen



In dit dossier ontleedt Nico Hirtt de meest recente beleidsteksten van de OESO en de Europese Unie rond de afstemming van onderwijs en (beroeps)vorming op de evoluties op de arbeidsmarkt in de context van economische crisis.

Het dogma van het «menselijk kapitaal»

Sinds de top van Lissabon in 2000, is de Europese visie op onderwijs gedomineerd door de opvatting die het onderwijs herleidt tot een instrument van economisch beleid. Af en toe zullen we nog wel horen dat het onderwijssysteem de «persoonlijke ontplooiing» van de burgers moet «verzekeren», tegelijk met «het bevorderen van de democratische waarden, de sociale cohesie, het actief burgerschap en de interculturele dialoog» (Europese Raad, 2012a, blz. 393/5). Maar voor de rest is er enkel sprake van de «leidende rol» van onderwijs en opleiding «als wezenlijk belangrijke motor voor groei en concurrentievermogen» of ook van de «essentiële rol die investeren in menselijk kapitaal speelt om (...) een herneming van de jobcreatie voor te bereiden» (Europese Raad, 2013, blz. 1).

Men had kunnen denken dat het uiteenspatten van de «internet bubble» in 2000-2001, toen de NASDAQ 60% van zijn waarde verloor in een jaar tijd, en vervolgens de Grote Recessie van 2008 en de huidige crisis van de Europese openbare financiën enigszins het optimisme zouden temperen van diegenen die geloofden dat de investeringen in menselijk kapitaal een garantie boden voor groei en welvaart. Helaas laten de aanhangers van het economisch liberalisme hun doctrine niet zo gemakkelijk los. Voor de directeur van CEDEFOP (Europees Centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding), «is een van de conditio's sine qua non voor het overwinnen van de crisis namelijk de Europeanen de nodige vaardigheden laten verwerven om de basis voor innovatie te leggen en om aan de toekomstige behoeften van de arbeidsmarkt te beantwoorden» (CEDEFOP, 2012a, blz. 1).

Hun theorie is eenvoudig: als men de werkgevers verzekert van «de beste kansen om gekwalificeerde personen aan te werven» dan zal dat de ondernemingen aanmoedigen om «hun personeel meer kansen te bieden en hun inzet voor de ontwikkeling van de werkgelegenheid te verhogen» (Europese Raad, 2012b, blz. 2-5). Deze opvatting is gebaseerd op de theorie die stelt dat economieën die beschikken over meer «mense-

lijk kapitaal» (gemeten volgens het niveau van de cognitieve vaardigheden) «keep seeing more productivity gains» (OECD, 2010, blz. 10).

De economen **Eric Hanushek** (Hoover Institution, Stanford University) en **Ludger Woessmann** (Universiteit van München) behoren tot de belangrijkste actuele promotoren van deze retoriek. Hun werk wordt overvloedig geciteerd door de Europese autoriteiten en de OESO. Hun onderzoek toont evenwel niet veel meer aan dan een correlatie tussen het niveau van vaardigheden van de werknemers van een land (beoordeeld op basis van internationale studies zoals TIMSS en PISA) en de groei van het BNP. Hanushek en Woessmann moeten toegeven dat het is «difficult to establish conclusively that this is a causal relationship» (Hanushek en Woessmann, 2008, blz. 667). Dit belet hen niet om econometrische modellen te construeren waarbinnen de groeipercentages rechtstreeks gerelateerd zijn aan het gemiddeld niveau van vaardigheden en aan de gemiddelde duur van de scholing, en dat op basis van gegevens verzameld tussen 1960 en 2000.

Zulk een instrument gebruikt de OESO als kristallen bol om te berekenen dat «having all OESO countries boost their average PISA scores by 25 points over the next 20 years implies an aggregate gain of OESO GDP of USD 115 trillion over the lifetime of the generation born in 2010.» (OECD, 2010, blz. 6).

«Beter doen met minder middelen»

Hanushek en Woessmann zijn eveneens de specialisten van de stelling dat de uitgaven voor onderwijs geen invloed zouden hebben op de kwaliteit van het onderwijs. Ze beweren met name dat de omkadering van de leerlingen (de ratio leraar/leerling) geen invloed heeft op het gemiddeld prestatieniveau van de leerlingen. Het is geen verrassing dat deze verklaring gehoor heeft gevonden bij de ministers van Onderwijs, die kampen met een chronisch tekort aan budgettaire middelen, en bij de internationale organisaties belast met het opleggen van een bezuinigingsbeleid. Maar de onderzoeken van Hanushek en consoorten, die altijd gebaseerd zijn op vergelijkende studies tussen landen of gegevens over lange perioden, vertonen een zware fout: hun conclusies zijn in flagrante tegenspraak met de resultaten van directe metingen van de impact van het aantal leerlingen per klas.



Het is inderdaad zo dat onderzoek verricht volgens zeer verschillende methoden, zoals in de Verenigde Staten in het kader van de STAR studie (Krueger en Whitmore, 2000), zoals in Engeland (Blatchford et al., 2011), in Zweden (Wiborg, 2010) of in Frankrijk (Pikety en Valdenaire, 2006), systematisch aantoonde dat als men de impact bestudeert van het aantal leerlingen per klas in een bepaalde geografische en culturele situatie (zelfde land, zelfde tijdperk, zelfde leerlingen, zelfde leraren...), volgend effect altijd dubbel positief wordt bewezen: kleinere klassen verbeteren de globale prestaties en ze verminderen de kloof tussen leerlingen, in het bijzonder de kloof met betrekking tot de sociale afkomst.

Onverschrokken blijven Hanushek en Wössmann er op hameren dat je beter kan doen met minder middelen: *“the binding constraint seems to be institutional reforms, not resource expansions within the current institutional systems”* (Hanushek and Woessmann, 2008, blz. 659). Je moet dus kwaliteit stellen boven kwantiteit. Maar een goed begrepen “kwaliteit”: een performant onderwijs moet nauw aansluiten bij de behoeften van de economie en er blijvend aan beantwoorden. Daarom moeten we beginnen met *“het identificeren van de behoeften aangaande vorming”*, vervolgens *“de relevantie van onderwijs en vorming ten aanzien van de arbeidsmarkt verhogen”*, om uiteindelijk te komen tot *“een aangepaste dosering van vaardigheden en competenties”* (Europese Raad, 2011, blz. 70/2). Tenslotte zal moeten dat *“all the people involved in the*

education process (will have to) face the right incentives” (Hanushek and Woessmann, 2008, blz. 659).

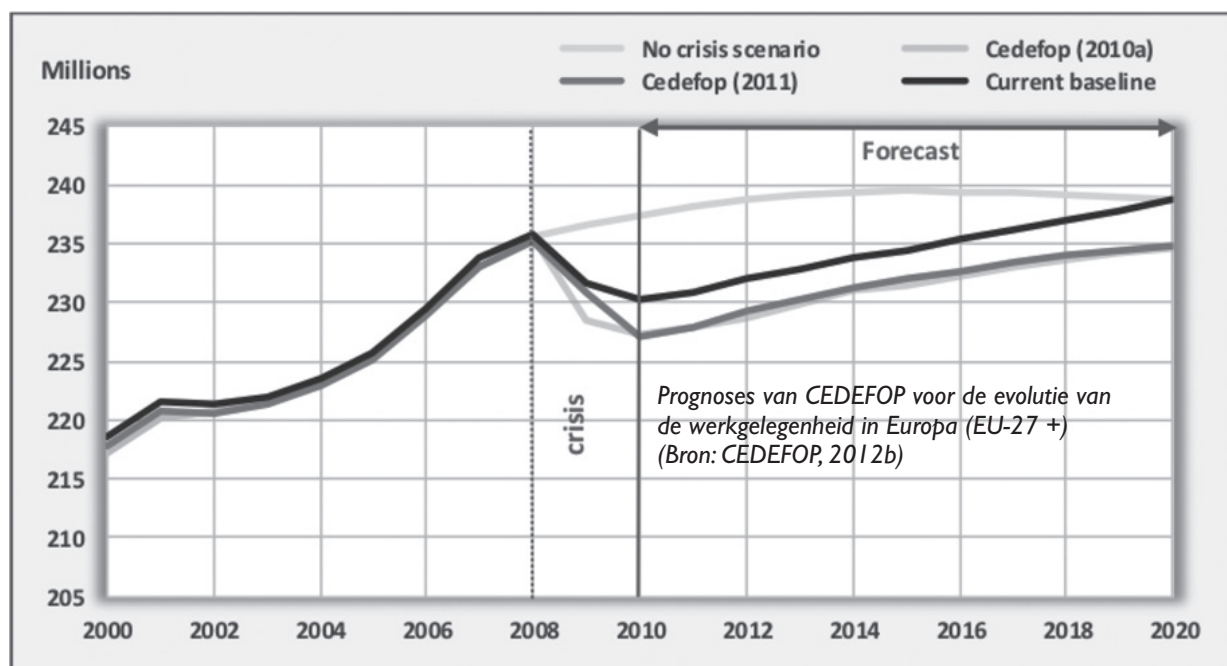
Laten we dus eens kijken naar wat de arbeidsmarkt vraagt.

De crisis is voorbij!



Het “zichtbare” discours kan je als volgt samenvatten: wij hebben een zware economische crisis achter de rug met de Grote Recessie van 2008 en voor alle categorieën van werknemers is de werkloosheid gestegen. Maar morgen zal alles beter gaan! De groei zal hervatten, de werkgelegenheid zal toenemen en we zullen opnieuw meer hoogopgeleide werknemers nodig hebben om in de “kennismaatschappij” vooruit te gaan.

Deze idyllische visie komt tot uiting in de publicaties van CEDEFOP, de instantie die de evolutie van de Europese arbeidsmarkt analyseert. In de onderstaande grafiek (CEDEFOP, 2012b, blz. 8), toont de bovenste lijn de evolutie van de werkgelegenheid in de EU van de 27 tot 2020, zoals de CEDEFOP die voorzag in 2008, net vóór de crisis. De andere lijnen zijn gecorrigeerde scenario's in 2010, 2011 en 2012 (zwarte lijn).





Je ziet het, de Europese instantie gaat ervan uit dat de crisis resoluut achter ons ligt en dat niets de regelmatige groei van de werkgelegenheid zal belemmeren. Toch nemen we een slechte start: voor de eerste twee jaar van dit vooruitzicht (2011 en 2012), voorspelde CEDEFOP een stijging met 0,85% van het werkgelegenheidsvolume, terwijl het volgens de laatste gegevens van Eurostat weer 0,1% gedaald is.

Je zou zeggen dat de economen - althans diegenen die gehoor vinden bij de Europese Commissie en de Europese Raad - niets geleerd hebben sinds de jaren 1970. Ziedaar veertig jaar dat ze zich vastklampen aan de verklaring van "crisissen" als conjuncturele gebeurtenissen, als "accidents de parcours" van een fundamenteel gezonde economie. Nooit komt het bij hen op dat deze schokken de symptomen zouden kunnen zijn van een systeem dat ernstig ziek is, uitbarstingen voortgebracht door de diepe tegenstellingen in de kapitalistische economie.

Kennismaatschappij?

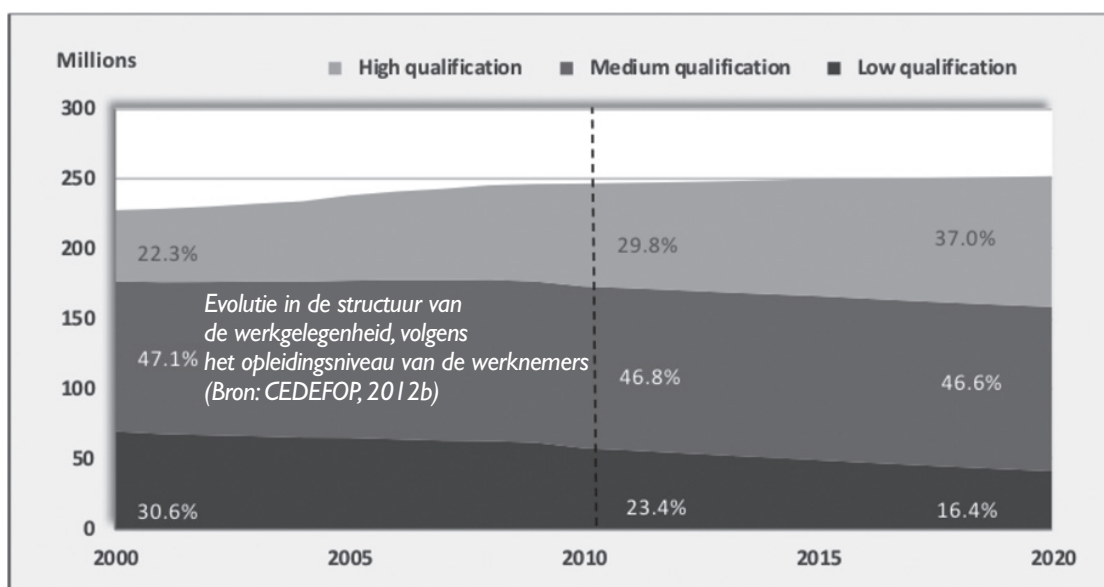
Als men al kan twijfelen aan beloofde groei van het werkgelegenheidsvolume, hoe zit het dan met de structuur van deze banen in termen van opleidingsniveau? Is het waar dat de economische en technologische context meer en meer hoogopgeleide werknemers vereist en zal vereisen? De onderstaande grafiek (CEDEFOP, 2012b) lijkt dit te suggereren. Ze stelt de evolutie van de Europese werkgelegenheid voor, volgens het opleidingsniveau van de werknemers, voor de voorbije twintig jaar, evenals de projectie van deze evolutie voor het komende decennium.

Op het eerste gezicht is de conclusie duidelijk: het aandeel van de hooggekwalificeerde werknemers is toegenomen van 22,3% tot 29,8% tussen 2000 en 2010, en zal verder stijgen tot 37% in 2020.

Het aantal posten bezet door laaggeschoolde werknemers daarentegen daalt gestaag van 30,6% in 2000, naar 23,4% in 2010 en tot een prognose van 16,4% voor 2020. «*Young people with low or no qualifications will find it increasingly difficult to get a good job*» concludeert CEDEFOP logischerwijze (CEDEFOP, 2012b, blz. 12).

Het is dan ook verrassend om een paar pagina's verder in het rapport te lezen: «*The demand forecast's findings show that most job growth will be in higher- and lower-skill occupations with slower growth in occupations requiring medium-level qualifications*» (CEDEFOP, 2012b, blz. 29).

Laten we proberen het te begrijpen: aan de ene kant verzekeren de deskundigen dat er minder en minder banen zijn voor de werknemers met een lage scholing, aan de andere kant zeggen ze dat het aantal banen met een lage scholingsgraad snel groeit. Waar zit de fout? Het blijkt dat bovenstaande grafiek geen betrekking heeft op de opleidingsniveaus die deze banen vereisen (vanwege hun techniciteit, hun complexiteit, hun meer of minder belangrijke specialisatie), maar op de effectieve kwalificatieniveaus van de geleverde arbeid. Als men minder ongeschoolde werknemers inzet, betekent dit niet noodzakelijk dat het voor de baan vereiste opleidingsniveau stijgt. Dit kan ook betekenen dat men geschoolde werknemers gebruikt voor banen die hun kwalificatie niet vereisen, hetzij omdat er op de arbeidsmarkt een overschot aan geschoolde werknemers is, hetzij omdat er een tekort aan laaggeschoolde werknemers is.





Polarisatie van banen

Sinds het einde van de jaren 1970 signaleerden sommige auteurs een segmentatie van de arbeidsmarkt. Aan de ene kant wezen ze op een beperkt aantal banen in de industrie voor technici van hoog niveau, goed betaald, waarvoor een hogere, gespecialiseerde opleiding vereist is. Aan de andere kant vonden ze een groeiend aanbod van laagbetaalde banen in de zich uitbreidende dienstensector waarvoor weinig vaardigheden vereist waren, zoals fast-food restaurants, supermarkten en hypermarkten (Coombs, 1989, blz. 10). Deze "polarisatie" van de arbeidsmarkt werd bevestigd in de daaropvolgende decennia en is nu algemeen aanvaard en goed beschreven. "Over the last decades", noteert een onderzoeker van CEDEFOP, «some consensus has been achieved in literature that, besides a general trend of expansion of highly-qualified employment, continuing polarisation is affecting labour markets in most developed economies" (Ranieri et Serafini, 2012, blz.49).

Polarisering van arbeidsplaatsen

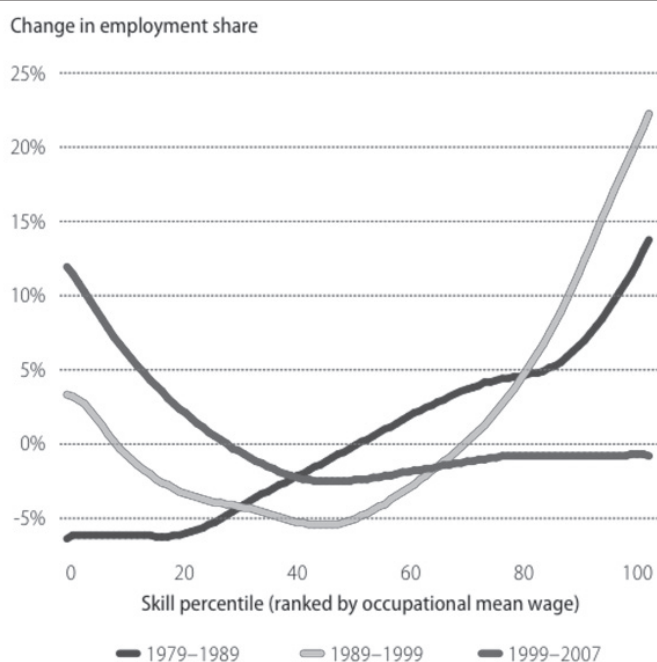
Sinds het einde van de jaren 1970 vestigen enkele auteurs de aandacht op een segmentatie van de arbeidsmarkt. Enerzijds is er een beperkt aantal goedbetaalde jobs voor hoogopgeleide technici in de industrie, die een hogere speci-

alistenvorming vereisen. Anderzijds zijn er de steeds talrijkere werkaanbiedingen voor slechtbetaalde jobs voor laaggeschoolden in de dienstensector in volle uitbreiding zoals de fast-foodsector, de supermarkten en de grootwarenhuizen (Coomb, 1989, p.10). Deze "polarisering" van de arbeidsmarkt werd in de latere decennia bekrachtigd en versterkt en is vandaag ruim aanvaard en goed omschreven. «Tijdens de laatste decennia», zo stelt een onderzoeker van CEDEFOP, "werd er in de vakliteratuur een zekere overeenstemming bereikt over het feit dat enerzijds de tewerkstelling voor hoogopgeleiden in het algemeen toeneemt, maar dat anderzijds een voortdurende polarisering de arbeidsmarkt in de meeste ontwikkelde economieën aantast" (Ranieri en Serafini, 2012, p.49).

David Autor, een van de Amerikaanse specialisten ter zake, publiceerde in 2010 een studie, getiteld "The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market". Daarin vinden we de heel interessante grafiek hieronder.

Op de horizontale as vinden we de jobs per centiel volgens het vereiste kwalificatieniveau : links de niet- of weinig gekwalificeerde jobs, rechts de hooggekwalificeerde. De verticale as duidt de groei (of de daling) van de tewerkstelling in % aan, (in de Verenigde Staten). De drie curven komen min of meer overeen met de drie decennia sinds 1979. Wat stellen we vast? Tijdens de jaren '80 beantwoordt de evolutie volledig aan de gangbare retoriek over de 'kennismaatschappij': een toename van de gekwalificeerde arbeidsplaatsen, een daling van de niet gekwalificeerde. Het daaropvolgende decennium is dat van de 'polarisatie' van de arbeidsmarkt: de curve wordt dieper, want er gaan

(Bron :Autor, 2010)





vooral jobs verloren bij het gemiddelde kwalificatieniveau, terwijl hoog gekwalificeerde jobs blijven exploderen en de zwak gekwalificeerde een bescheiden groei kennen. In de jaren 2000 tenslotte vertoont de curve een sterke groei van de zwak gekwalificeerde jobs, terwijl de tewerkstelling bij de hoge kwalificaties begint te stagneren (Autor, 2010, p.3)

In Europa lijkt een gelijkaardige evolutie zich voor te doen, weliswaar met een kleine vertraging op de Verenigde Staten: “terwijl het aandeel aan kennis- en scholingsintensieve arbeidsplaatsen tussen 1970 en 2000 bijna constant toenam, ontstond een duidelijke polarisering op de arbeidsmarkt in heel Europa pas sinds het einde van de jaren 1990”, stellen de onderzoekers van CEDEFOP vast (Ranieri en Serafini, 2012, p.53).

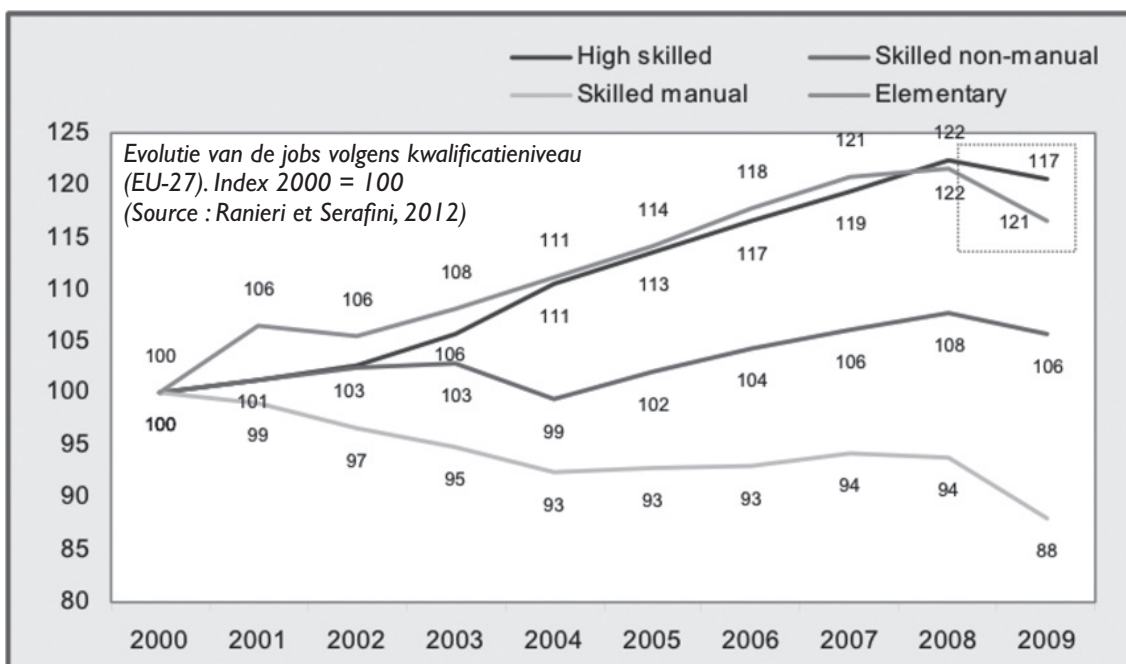
Tussen 2000 en 2008 is het aantal werknemers in ‘elementaire jobs’ gestegen met 3,9 miljoen, wat een van de hoogste stijgingspercentages (+22%) is, bijna van hetzelfde niveau als dat van de zeer hoog gekwalificeerde jobs en ver boven de gemiddelde groeivoet (10%) (CEDEFOP, 2011, p.20).

CEDEFOP erkent dat die evolutie zich in de toekomst zeer waarschijnlijk verder zal zetten: “de arbeidsplaatsen voor hogere en lagere opgeleiden zullen het sterkst toenemen, terwijl het aantal jobs die een gemiddeld scholingsniveau vereisen trager zal groeien”. (CEDEFOP, 2012b, p.29).

Hoe de computer polariseert

Om de oorsprong van die polarisering inzake vormingsniveaus van arbeidsplaatsen te begrijpen, moeten we de informatie- en de communicatietechnologie bekijken. In tegenstelling tot een wijd verspreide mening vervangt zij niet zozeer taken die weinig kwalificatie vergen, maar eerder routinetaken. Het gaat om goed omlijnde, omschreven en opgedeelde taken ... zodat ze in een programma omgezet kunnen worden en door een computer of onder bevel van een computer uitgevoerd kunnen worden. David Autor: «Routinetaken zijn typisch voor veel cognitieve en productieactiviteiten van gemiddeld scholingsniveau, zoals administratief en boekhoudingswerk en repetitieve productietaken. De kerntaken van die jobs volgen in veel gevallen precieze, goed begrepen procedures. Bijgevolg en aangezien informatie- en communicatietechnologie kwalitatief beter worden en in prijs dalen, worden die routinetaken frequenter in computer-softwareprogramma's gecodeerd en door machines uitgevoerd of anders elektronisch naar buitenlandse kantoren verstuurd, waar in vergelijking laagbetaalde arbeiders ze uitvoeren.» (Autor, 2010, p4)

Deze routinetaken horen vaak bij gemiddeld gekwalificeerde jobs. De niet-routinetaken daarentegen vind je aan de twee uitersten van de jobhiërarchie terug. Enerzijds gaat het om abstracte taken, waar je probleemoplossende en intuïtieve vaardigheden voor moet hebben en overtuigingskracht, en die beantwoorden aan hoog gekwalificeerde jobs. Anderzijds ook om veel ‘elementaire’ taken, met name in de





dienstensector, die je niet gemakkelijk door een computer of door een computergestuurde machine kunt laten uitvoeren. Alvorens je een klas in een school poetst moet je ervoor zorgen dat de stoelen op de banken geplaatst zijn en daartoe moet je eerst alle troep van de banken wegnemen zoals verpakkingspapier of een gebruikt inktpatroon. Maar je moet ook geen boek of rekenmachine die een leerling vergeten was in de prullenmand gooien. Dergelijke beslissingen kan om het even welke niet-gekwalficeerde persoon met een beetje 'gezond verstand' nemen. Maar die beslissingen zijn heel moeilijk, of zelfs onmogelijk te programmeren. Autor: "Om een taak door een machine te laten uitvoeren moet ze voldoende gedefinieerd of "ingeblikt" zijn, zodat een 'niet bewuste' machine ze met succes kan uitvoeren zonder hulp van 'gezond verstand', door snel en accuraat de stappen te volgen die de programmeur uitgetekend heeft. Bijgevolg zijn computers heel productief en betrouwbaar bij taken die mensen ervoor kunnen programmeren om ze te laten uitvoeren, en ongeschikt voor al de rest" (Autor, 2010, p.11).

Bovendien kan het werk van een taxichauffeur, van een veiligheidsagent, van een airhostess die voor een lagekostenmaatschappij in Europa werkt, van een ober in een McDonalds in Madrid of Parijs ... niet naar New Delhi worden gestuurd. De OESO vat samen: "hoog geschoolde werknemers zijn nodig voor technologie-gerelateerde jobs; laag geschoolde werknemers zijn nodig voor taken die je niet kunt automatiseren, digitaliseren of naar andere bedrijven delegeren, zoals beroepen in de verzorgingssector; en taken van gemiddeld scholingsniveau worden door slimme robots uitgevoerd" (OESO, 2012a, p.21).



Een beetje over-kwalificatie, oké ...

Tijdens het grootste deel van de 20ste eeuw evolueerde de arbeidsmarkt in de zin van een verhoging van de kwalificatieniveaus die de technische productieverhoudingen vereisten. De verschillende landen beantwoordden die evolutie door de studieduur te verlengen en door hun burgers aan te moedigen hun vormingsniveau te verhogen. Maar sindsdien barst de arbeidsmarkt en polariseert zich, de niet-gekwalficeerde tewerkstelling groeit. En daarenboven stijgt de werkloosheid. Dus zijn werknemers verplicht jobs beneden hun opleidingsniveau te aanvaarden.

Volgens de verslagen en de bepalingen zijn er in Europa over-kwalificatiepercentages van 10 tot 30% (Qintini, 2011. OESO, 2011b). Bij de huidige arbeidsmarktvoorwaarden voorziet de CEDEFOP "zeker op korte termijn een snelle toename van werknemers met een hoog scholingsniveau in arbeidsplaatsen die traditioneel een laag scholingsniveau vereisen en een sterke daling van het aantal jobs voor mensen met lage of geen kwalificaties" (CEDEFOP, 2012a, p.14).

Vanuit het standpunt van de werknemer betekent dat een bot verlies van ongeveer 20% van het salaris (OESO, 2011b, p.211). Vanuit het standpunt van de werkgever is de balans genuanceerder. Enkele studies benadrukken de positieve effecten van over-kwalificatie op de verbetering van productiviteit en innovatie. "Over-kwalificatie is niet noodzakelijk een probleem. Beter gekwalficeerde personen (...) kunnen innovatiever zijn en de aard van hun job veranderen. Hoog geschoolde werknemers vinden het soms ook gemakkelijker om kwalificaties die ze in een sector opgedaan hebben naar een job in een ander sector over te brengen" (CEDEFOP, 2012a, p.13).

Maar de werkgever voelt het in de loonkost: een werknemer met een te hoge kwalificatie kost gemiddeld 15% meer dan een werknemer die het vereiste opleidingsniveau heeft (OESO, 2011b, p.211). Zolang het aantal hoger gekwalficeerden redelijk blijft, kunnen de positieve aspecten de bovenhand halen, tenminste vanuit het standpunt van de individuele werkgever. Vanuit macro-economisch standpunt echter betekent een overschot aan te hoog gekwalficeerden een 'onaanvaardbare' opwaartse druk op de lonen in de sector van laaggeschoolden. Zo heeft David Autor aangetoond dat de sterke groei van de laaggeschoolde jobs in de Verenigde Staten in de jaren 1990 en 2000 tot de aanwerving van vele te hoog geschoolden heeft geleid, wat ertoe leidde dat de lonen in die jobs sneller stegen (of minder vlug daalden).

Voor degenen die onderwijs alleen als een economisch instrument zien betekent een excessieve over-kwalificatie een enorme verspilling voor de staatsbegrotingen: moet je echt zoveel in onderwijs investeren als je die verstrekte opleidingen toch niet aanwendt? We kunnen ons niet meer in de illusie nestelen, in stand gehouden tot in de jaren 70-80 dat het 'klassieke' algemene onderwijs de norm voor iedereen ging worden. Meer dan twaalf jaar geleden zette de OESO reeds de puntjes op de i en stelde dat "niet iedereen in de dynamische sector van de 'nieuwe economie' carrière zal maken – de meesten zullen dat helemaal niet doen – zodat de schoolprogramma's niet uitgewerkt hoeven te worden alsof iedereen heel ver moet geraken" (OESO, 2001, p.30)



Weinig gekwalificeerd, maar multi-competent

Het overschot aan geschoolde werkrachten is niet de enige reden van de aanwerving van overgekwalificeerde arbeid. Dat hangt ook samen met de aard zelf van de nieuwe niet-gekwalificeerde betrekkingen of van de betrekkingen die als zodanig beschouwd worden: ze verschillen heel sterk van de functies van industrieel arbeider of landarbeider die destijds de grote massa van ongeschoolde arbeiders uitmaakten.

Een “niet gekwalificeerde” bureelbediende is vandaag iemand die geen diploma heeft van dactylografie of stenografie, noch van telexoperator, secretaris, tolk of vertaler. Hij heeft evenmin een formeel diploma in het gebruik van burotica. Nochtans zal men hem vragen om een computerklavier te gebruiken, een tekstverwerker, een spreadsheet, een gegevensbestand, een mailbox, om beleefd de telefoon te beantwoorden en dat laatste liefst nog in verschillende talen. Als men dat allemaal doet maakt men eigenlijk nog geen aanspraak op een kwalificatie, ten minste niet in de gebruikelijke betekenis van het begrip, men spreekt slechts van enkele “basiscompetenties”. Het is hier dat het schoentje knelt. De werkgevers, bij monde van de internationale instellingen, klagen erover hoe moeilijk het is om arbeidskrachten te vinden die enerzijds weinig gekwalificeerd (en dus goedkoop) zijn, maar anderzijds multi-competent voor de stoet taken die men hen zal vragen om uit te voeren.

Kunnen lezen en schrijven, kunnen rekenen, in het bezit zijn van een rijbewijs, worden al lang niet meer beschouwd als kwalificaties. Voor de nieuwe niet-gekwalificeerde jobs in de dienstensector volstaat deze set van universele basiscompetenties niet meer. Het Europese referentiekader voor de “sleutelcompetenties” definieert de acht basiscompetenties “die alle jongeren zouden moeten verwerven in het kader van hun opleiding en hun basisvorming en die volwassenen zouden moeten kunnen verwerven en onderhouden door middel van levenslange opleiding en vorming” (Europese Commissie, 2009, Nieuwe Competenties, p. 19). Ze zijn ondertussen goed gekend: communicatie in de moedertaal, communicatie in vreemde talen, wiskundige competentie en basiscompetenties in wetenschappen en technologieën, digitale competentie, leren leren, sociale en burgerlijke competenties, zin voor initiatief en ondernemingsgeest, culturele gevoeligheid en dito uitdrucksvermogen. Voor de OESO, “this set of skills and competencies becomes the very core of what teachers and schools should care about” (Ananiadou, K., and Claro, M., 2009, p.6).

Ziedaar dus de oplossing voor het probleem: alle nutteloos geworden dingen wegwerken uit de programma’s, nu de secundaire school niet meer gereserveerd is voor de elite. Geen nood meer aan oude talen, filosofie of literatuur, als ze maar leren “communiceren”. Het is niet nodig om de grote begrippen of de wetten van de fysica of de biologie te bestuderen, als ze maar “basiscompetenties in wetenschappen en technologie” verwerven. Geen nood aan geschiedenis of aardrijkskunde, een beetje “culturele gevoeligheid” zal volstaan. Geen nood aan economie voor de meerderheid onder hen, als ze maar “ondernemingsgeest” bezitten. Het is zelfs niet nodig om hen te leren programmeren, als ze maar de “digitale competentie” verwerven, begrijp: dat ze de basisfuncties beheersen om met een computer en een kantoorprogramma te kunnen werken in een professionele situatie. Voor de rest zullen enkele zinnen in één of twee vreemde talen, een beetje “culturele gevoeligheid” en de capaciteit om te leren (een gebruiksaanwijzing, een werkreglement, een werkprocedure...) er een uitstekende werknemer van maken die naar believen kan worden ingezet.

Aanpasbaar en flexibel

De keuze van de acht hierboven aangehaalde sleutelcompetenties wordt inderdaad in de eerste plaats gerechtvaardigd door hun echte of veronderstelde eigenschap dat ze de flexibiliteit en de aanpasbaarheid van de werkrachten bevorderen. De jobs van morgen, hoog of laag gekwalificeerd, hebben gemeen dat ze taken bevatten die zich niet gemakkelijk laten herleiden tot een vooraf geprogrammeerde procedure. Juist daarom zijn ze voor een belangrijk deel onvoorspelbaar en vereisen ze dus zin voor initiatief en flexibiliteit in hoofde van de werknemers.

Die vraag naar flexibiliteit wordt versterkt door de economische instabiliteit en de onvoorspelbaarheid van de technologische omgeving. Het is onmogelijk de toekomstige ontwikkeling van de technische productieverhoudingen te voorzien en dus de kennis en de vaardigheden die zullen gevraagd worden van de werkrachten binnen tien of vijftien jaar. In zijn Communiqué van Brugge, doet de Raad van Europese Ministers opmerken dat de studenten van vandaag “beroepen zullen uitoefenen die nog niet bestaan (...). Wij moeten het vermogen van het onderwijs en van de beroepsopleiding verbeteren om een antwoord te bieden op de veranderende eisen van de arbeidsmarkt” (Europese Raad, 2010, p.2).



Onder die voorwaarden is het de rol van de school niet meer om kennis aan te brengen maar eerder om generische capaciteiten ("transversale competenties" genoemd) over te brengen en het individu in staat te stellen zelf zijn kennis en vaardigheden bij te werken in functie van a) de veranderende noden van zijn professionele loopbaan en b) de veranderende verwachtingen van zijn werkgevers. Het is de rol van de staat niet meer om iedereen de mogelijkheid te bieden om zich via kennisverwerving te emanciperen. Het is zelfs zijn rol niet meer om iedere jongere te verzekeren van een opleiding die de deuren tot tewerkstelling opent. Dat is iedereen zijn individuele verantwoordelijkheid. De enige verantwoordelijkheid die de staat voortaan nog heeft is om de voorwaarden te creëren voor die individuele zoektocht naar werk, en, met dat doel, "de onderwijs- en vormingssystemen te organiseren volgens een perspectief dat de hele levensduur omvat". (Europese Raad, 2009, p. 119/3)

Het onderwijs heeft uitsluitend tot taak om "de Europese burgers voor te bereiden om gemotiveerde en autonome lerenden te zijn" (Europese raad, 2012b, p.393/6). Daartegenover "rust de verantwoordelijkheid om te blijven leren bij de individuen" van wie verwacht wordt dat ze "werk maken van hun vorming ten einde hun competenties in stand te houden en hun waarde op de arbeidsmarkt te bewaren" (CEDEFOP, 2012b, p.22).

Algemene competenties tegenover kennis

In de context van deze zoektocht naar flexibiliteit krijgt het woord "competentie" een ander belang en een nieuwe betekenis. In de traditionele opvatting betekent de competentie een geheel van kennis, vaardigheden, attitudes, ervaringen ... die maken dat men een goede dokter, een goede loodgieter, een goede metser of een goede lijnpiloot is.

Onder de dubbele druk van enerzijds de zoektocht naar een maximale flexibiliteit bij de lerende en anderzijds een optimaal rendement van het onderwijsstelsel, heeft men een nieuw begrip van "competentie" uitgevonden, waarbij alleen het uiteindelijke productieve resultaat telt: het heeft weinig belang wat de leerling onthouden, begrepen, beheerst, geabstraheerd heeft ..., zolang hij maar kan bewijzen dat hij een hem toevertrouwde taak tot een goed einde kan brengen. Het geven van onderwijs wordt dan een

soort permanente evaluatie van de leerlingen, in situaties die misschien wel nieuw zijn voor hen, maar perfect plaatsbaar voor de onderwijzende. Die competentiegerichte benadering gooit de fundamentele vraag van de didactiek over boord: "hoe breng ik een bepaalde kennis correct over?", om uitsluitend het criterium over te houden van de toepassing van de kennis: "heeft hij deze taak goed uitgevoerd?". Voor de OESO gaat het over een "innoverend concept gerelateerd aan de capaciteit van studenten om kennis en vaardigheden toe te passen" (Ananiadou, K. And Claro, M., 2009, p.7).

Tot enkele jaren geleden werd de competentiegerichte benadering nog voorgesteld als een ontwikkeling van de constructivistische pedagogie, vooral in de Franstalige landen, waar men ze uitgaaf als een op de leerling gerichte "pedagogie" die de leerstof "zin" gaf. Dit was echter een leugenachtige stelling die breed gecontesteerd werd (zie Hirtt, 2009).

Vandaag beginnen de maskers te vallen. In verschillende landen lijkt het beleid op zijn stappen terug te komen en misprijzen politici de pedagogische hervormingen die ze gisteren beloofd hadden.

Het zou nochtans verkeerd zijn om in de recente ontwikkelingen van het dominante pedagogische discours een "bocht naar rechts" of een "terugkeer naar de rechtlijnigheid" te zien (al naargelang het positief of negatief oordeel dat men aanvankelijk over het competentiegerichte onderwijs had geveld). In realiteit verandert men slechts de inkleding, het is te zeggen het discours dat de hervormingen begeleidde om ze een pseudoprogressief pedagogisch etiket te geven. Want aan de grond van de zaak, namelijk de voorrang van vage "algemene" of "transversale" competenties op de opbouw van gestructureerde kennis, verandert niets. En men verbergt de echte motivatie niet meer: voor de CEDEFOP "verbetert" die oriëntatie "de flexibiliteit" van de arbeidskrachten en de arbeidsmarkt want "in een context van voortdurende wijzigingen van beroepen en van snelle veranderingen van de arbeidsplaats (...) is het waarschijnlijk belangrijker om transversale competenties te verwerven dan competenties die rechtstreeks gerelateerd zijn aan de uitgeoefende functie en de arbeidsprocessen" (CEDEFOP, 2012b, p.23).

De school is er niet meer om de basis te leggen van wat men later zal moeten leren en de inhoud daarvan zal uitsluitend gedicteerd worden door het beroepsleven van eenieder: "het leerplichtonderwijs is de plaats waar de mensen de fundamentele competenties moeten leren beheersen en waar ze het algemene verlangens en vermogen zouden moeten ontwikkelen om een leven lang te leren." (OESO, 2012c, p.26).



Algemene competenties en beroepscompetenties

Als het gaat over de beroepsopleiding kan men bepaalde tegenstrijdigheden ontdekken in het dominante discours. We hoorden zopas de CEDEFOP pleiten voor de voorrang van de “transversale competenties” op de specifieke bekwaamheden van een beroep. Nochtans, andere documenten die soms van dezelfde autoriteiten afkomstig zijn bevelen integendeel aan om de evolutie van die beroepsbekwaamheden beter in kaart te brengen met de bedoeling het beroepsonderwijs er beter op af te stemmen.

Zo oordeelt de Europese Raad in zijn “Communiqué van Brugge” dat het goed zou zijn om “regelmatig de professionele normen en de normen met betrekking tot onderwijs en vorming te herzien, die samen de criteria definiëren waaraan de houder van een certificaat of een bepaald diploma moet voldoen”. (p2). In die optiek beveelt hij aan om de samenwerking te versterken tussen de actoren van de beroepsopleiding – zijnde staat, scholen, ondernemingen – met het oog op het zo snel mogelijk invoeren van competenties. De Raad zou ook graag zien dat zich initiatieven ontwikkelen, op nationaal, regionaal of lokaal niveau, om “leerkrachten toe te laten hun kennis van de werkpraktijk te verbeteren” (p.10).

De programma’s van onderwijs en beroepsopleiding, zegt de Raad nog, zouden meer moeten “focussen op de resultaten van de opleiding” en “zich meer moeten aanpassen aan de noden van de arbeidsmarkt” (p.10).

De tegenstelling tussen deze twee verhalen, tussen langs de ene kant de vraag naar transversale competenties (de acht sleutelcompetenties in het bijzonder) en langs de andere kant de specifieke vaardigheden (“skills”), weerspiegelt een heel reële tegenstelling: namelijk die tussen de werkgevers van de leidende economische sectoren (spitstechnologie en diensten) en die van de sectoren op de terugweg (metaalconstructies, bouw, scheepswerven...).

Bij recruteerders van kaders en creatievelingen voor spitstechnologische ondernemingen, of bij hen die overs aanwerven voor de restauratierijtuigen van de hogesnelheidstreinen, is het probleem niet om mensen te vinden die over de juiste vorming beschikken. In het eerste geval is het hopeloos (waardoor een uit de kluiten gewassen opleiding binnen de onderneming zal nodig zijn), in het tweede geval zonder inhoud, want er is geen enkele bijzondere kwalificatie vereist. Daar staat tegenover dat men in het geval

van de overs betreurt dat de werknemers soms zin voor initiatief missen, dat ze te mechanisch reageren op onuitgegeven situaties, dat ze niet gretig genoeg zijn om nieuwe kennis of vaardigheden te verwerven in functie van de opduikende noden, dat hun manier om zich uit te drukken en te communiceren niet altijd goed aangepast is aan de aard van hun opdracht... Hier is de ontwikkeling van de algemene competenties een nadrukkelijke vraag aan het adres van het onderwijssysteem.

Omgekeerd, in de meer “traditionele” ondernemingen, waar men draaiers in dienst neemt, lassers, graveerders, metsers, schrijnwerkers, loodgieters ... daar primeert de professionele bekwaamheid op vage beschouwingen over aanpasbaarheid en andere sociale competenties. Toch moeten we enige reserve aan de dag leggen wanneer de patronen van dit type ondernemingen keer op keer herhalen een nijpend tekort te hebben aan gekwalificeerde arbeidskrachten. Dit getuigt dikwijls niet zozeer van een reële schaarste aan arbeidskrachten dan wel van hogere eisen bij de aanwerving, eisen die voortkomen uit de economische crisis (het gaat dikwijls over de hardst getroffen sectoren) en uit het concurrentienadeel met sectoren die kunnen recruterende uit een uitgebreid reservoir van laaggeschoolde arbeidskrachten.

Het dubbele discours van organisaties als de CEDEFOP of de Europese Raad, die enerzijds benadrukken dat ze voorrang willen geven aan de basiscompetenties en anderzijds uitschreeuwen dat men de schaarste van middelmatig gekwalificeerde arbeidskrachten moet bestrijden is dus een evenwichtsoefening tussen twee tegenover elkaar staande fracties binnen het Europese kapitalisme. Maar dat dubbele discours is op zich niet contradictorisch. Het eerste luik gaat over het “basis”-onderwijs, grosso modo tot het einde van het lager middelbaar (de leeftijd waarop de PISA-onderzoeken naar de basiscompetentiesplaatsvinden); het tweede luik gaat over de beroepsopleiding, die in de meeste onderwijssystemen georganiseerd wordt vanaf de leeftijd van 14 – 16 jaar.

Schept “employability” banen ?

Geen mens zal betwisten dat de best opgeleide werkers meer kans hebben op het vinden van een baan dan anderen. Van het begin van de recessie in 2008 tot in 2010, is het percentage werklozen met alleen





een diploma van de onderbouw van de middelbare school gestegen van 8,8% naar 12,5% (+ 3,7 punten), terwijl dat van de afgestudeerden van de bovenbouw van 4,9% naar 7,6 klom (+ 2,7 punten) en dat van de hoger opgeleiden, al dan niet universitair, slechts een toename kende van 3,3% naar 4,7% (+ 1,4 punten) (OESO, 2012b, p13). Er is dus een duidelijke correlatie tussen enerzijds het niveau en de kwaliteit van de opleiding, en anderzijds de kansen om aan de werkloosheid te ontsnappen.

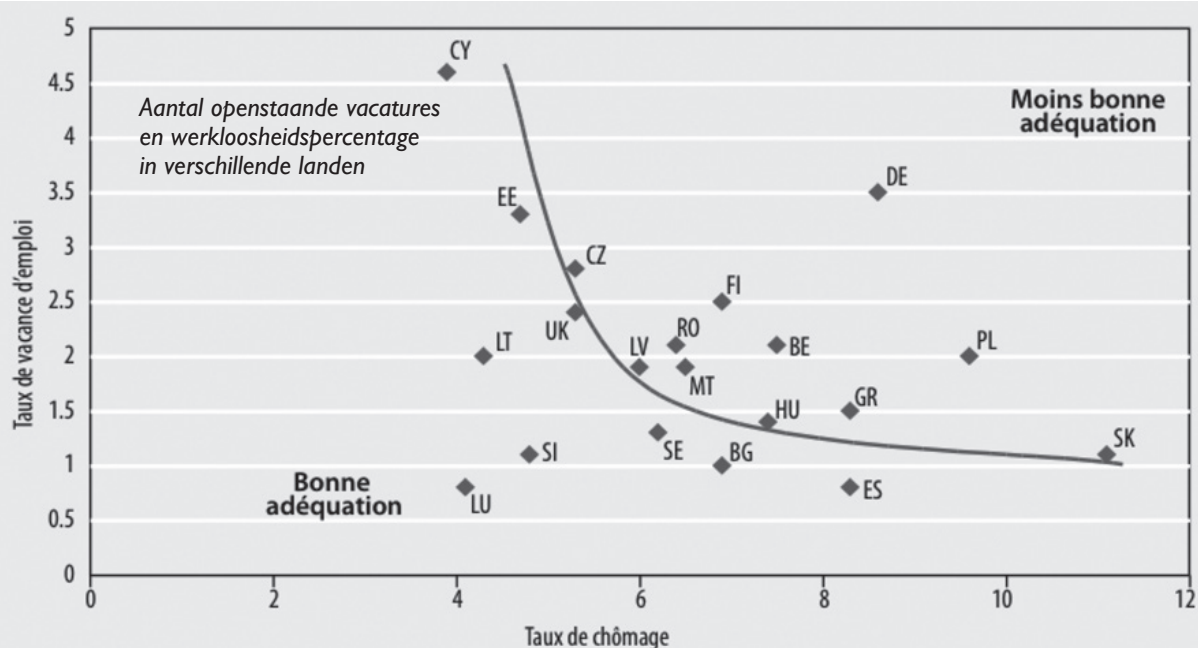
Maar uit deze observatie, onbetwistbaar daar waar het individuen betreft, trekken sommigen de wat haastige conclusie dat er eveneens een positieve correlatie zou zijn tussen het globale opleidingsniveau van de werkende bevolking en de globale tewerkstellingsgraad in een land. Hierop voortgaand beweren de OESO en de Europese Commissie graag dat de hoge werkloosheidscijfers voor een belangrijk deel voortkomen uit de problemen die de patroons ondervinden bij het zoeken naar adequaat gekwalificeerd personeel.

Deze bewering houdt echter geen stand ten overstaan van de cijfers. Zoals de grafiek hieronder laat zien (Europese Commissie 2009, p. 11), is de correlatie tussen werkloosheidspercentage en het aantal openstaande vacatures niet positief maar negatief. Anders gezegd: in de landen met veel vacante betrekkingen zijn er niet veel maar relatief weinig werklozen.

Volgens Eurostat vertegenwoordigen de vacante betrekkingen vandaag 1,5% van het totale volume van de werkgelegenheid in de Europese Unie. Met andere

woorden: 98,5% van de beschikbare banen zijn bezet. In deze omstandigheden lijkt de stelling dat een betere aansluiting van de opleiding van werknemers op de behoeften van de arbeidsmarkt een Europese werkloosheid van om en nabij de 10% kan oplossen, dan ook moeilijk te verdedigen. Bovendien is het aantal vacatures in Europa in 2007 en 2008 nog gedaald, terwijl de werkloosheid toenam (DARES, 2010, p.17).

Als men de cijfers van het patronaat zelf bekijkt, bijvoorbeeld die van de Franse patroons (MEDEF, 2013), merkt men dat voor de volgende vier beroepen de vacatures het moeilijkst in te vullen zijn: lage kaderfuncties in de horeca (11.611 banen), verkopers (5.277 banen), keukenpersoneel (5.157 banen) en bestuurders van voertuigen (4.969 banen), allemaal beroepen waarvoor geen kwalificatie vereist is (behalve voor een klein gedeelte van het keukenpersoneel, namelijk de chef-koks) of met een lage kwalificatie (vrachtwagenbestuurder). Daarna komen 4.628 commerciële en technisch-commerciële kaders en 4.432 ingenieurs en industrieel technisch kaderpersoneel, twee beroepsgroepen die een hoge kwalificatie vereisen. De lijst wordt vervolgd met huishoudelijke hulpen (4.081 banen), bewakingsagenten (3.338 banen), huispersoneel (3.202 banen) en ongeschoolde arbeiders in de industrie (2.928 banen). Conclusie: op de circa 47.000 banen «waar vacatures het moeilijkst in te vullen zijn» in Frankrijk tijdens het 4de trimester 2012, waren er slechts 9.070, dus 19%, waar een hoge kwalificatie voor nodig was. Op hetzelfde moment telde Frankrijk 3,18 miljoen werklozen... (Eurostat). Hoe kan men dan geloven dat dit aantal aanzienlijk verlaagd kan worden door de mirakeloplossing van een betere opleiding?





In werkelijkheid worden zowat alle beroepscategorieën door dit banentekort getroffen. Maar voor de hoogst gekwalificeerde personen is de dreiging om werkloos te worden minder groot doordat zij banen kunnen accepteren waarvoor ze overgekwalificeerd zijn. *“Ook al zijn ze steeds beter gekwalificeerd, de kans is groot dat sommige mensen geen baan vinden die overeenkomt met hun opleiding en verwachtingen”* (CEDEFOP, 2012a, p.1). Ook de OESO moet toegeven dat *«hoger middelbaar onderwijs geen garantie meer biedt tegen werkloosheid en lage lonen»* (OESO, 2012a, p. 2).

Als de patroons in bepaalde sectoren steen en been klagen dat ze geen gekwalificeerd personeel vinden, betekent dit dan ook dikwijls dat zij in deze crisistijden bij het aanwerven van personeel overdreven hoge eisen stellen, terwijl zij de lonen verlagen. Graag willen zij gediplomeerde arbeiders vinden, uiteraard, maar wel met vijf jaar werkervaring, die beschikken over een eigen wagen om mee naar de werf te rijden, die bereid zijn 's avonds en op zaterdag te werken, hun eigen werkkledij meebrengen en dat alles voor het salaris van een ongeschoolde arbeider. Als de lat zo hoog komt te liggen (of zo laag, naargelang het standpunt), willen de meest competente jonge gekwalificeerde arbeiders (volgens de definitie hierboven) liever een even goed betaalde job als ploegbaas bij McDonalds of als verkoper van televisietoestellen bij Sony.

Concurrentie tussen werknemers en tussen scholen

In feite is dat hele idee van «flexibilisering» van de arbeidsmarkt niets anders dan een middel om de concurrentie tussen de werknemers aan te wakkeren. Zo ook de vraag naar «Europese mobiliteit» van de werkers. Dankzij deze mobiliteit kunnen de Europese patroons hun arbeidskrachten uit een veel ruimer «reservoir» putten, en dus meer kandidaten laten wedijveren voor dezelfde baan, en voor een lagere kostprijs werknemers recrutereren die beter beantwoorden aan hun verwachtingen. Deze mobiliteit moet vanaf de schoolloopbaan verwezenlijkt worden door de promotie van *“de mobiliteit van de lerenden”*. Voor de Europese Raad is deze mobiliteit dan ook een *“essentieel onderdeel van de opvoeding en van de levenslange opleiding”*. (Europese Raad, 2011, p.119/3).

Deze concurrentie tussen werknemers moet ook “in de hoofden” plaatsvinden, op ideologisch vlak. Daarom moet men ook *“ervaringen aanmoedigen (...) van vorming in de ondernemingsgeest”* (Europese Raad 2011, p.70/1), en dat al vanaf de kleuterschool.

Maar om dat programma te verwezenlijken, “moeten de opvoedings- en opleidingssystemen worden georganiseerd volgens een perspectief dat de gehele levensloop omvat, waarbij hun aanpassingsvermogen ten aanzien van verandering verbeterd wordt, evenals hun openheid naar de wereld toe” (Europese Raad, 2009, p.119/3).

Laat ons deze stelling analyseren, met al wat dat impliceert voor het onderwijs.

Ten eerste betekent «de gehele levensloop» in acht nemen, dat de school niet langer moet streven naar kennisoverdracht, maar vooral moet «leren leren». Men moet *“de Europese burgers erop voorbereiden om gemotiveerde en zelfstandige lerenden te zijn”* (Europese Raad, 2012b, p. 393/6). Van een schoolsysteem waarin de Staat waarden, kennis, kwalificaties doorgeeft of aanleert die men nuttig acht voor het algemeen belang, stapt men over naar een systeem waarin de burgers/werknemers worden uitgenodigd om individueel te “shoppen” wat zij voor hun persoonlijke carrière nuttig achten. Voortaan moeten ze *“werk maken van hun opleiding teneinde hun competenties in stand te houden en hun waarde op de arbeidsmarkt te bewaren”* (CEDEFOP, 2012, p.22). Wezenlijk is het verschil niet zo groot, want zowel het door de Staat beoogde zogenaamde «algemeen belang» als de individuele «persoonlijke carrière» vallen over het algemeen samen met het enige heersende belang, dat van de rentabiliteit van het kapitaal. In het eerste geval is er echter een regulerende Staat, met zijn inherente logheid, maar ook met zijn beschermende rol, afgedwongen door de sociale strijd. In het tweede geval zijn er alleen wedijverende individuen, die bereid zijn hun eigen rechten te vertrappelen als ze menen om op die manier hun concurrenten de loef te kunnen afsteken. Tegelijkertijd ontdoet de Staat zich van zijn missie die hij geleidelijk aan naar de privésector kan overhevelen: *“de verantwoordelijkheid om te blijven leren is individueel”* (CEDEFOP, 2012, p.22).

Ten tweede pleiten de Europese Commissie, de Raad, de OESO..., met het oog op «het bevorderen van de reactiviteit (van de onderwijssystemen) », voor het opgeven van de door de Staat op een centrale manier beheerde systemen, ten voordele van netwerken van meer autonome en elkaar sterk beconcurrerende onderwijsinstellingen. Het patronaat doet inderdaad zijn beklag over de *“traagheid waarmee de onderwijssystemen inspelen op hun behoeften en ze zich aanpassen*



aan veranderende kwalificatienoden". Ze oordelen met name dat opleidingen en schoolsystemen "overdreven bureaucratisch" zijn en dat er « op lokaal niveau onvoldoende flexibiliteit is om opleidingsprogramma's te ontwerpen" is (Froy, 2013, p.63). Men rekent erop dat het tegen elkaar uitspelen van autonome scholen zal leiden tot "een beter aanpassingsvermogen van de onderwijs- en opleidingssystemen ten aanzien van nieuwe tendensen en behoeften" (Europese Raad 2011, p.70/2).

Ten derde en ten laatste adviseert de Raad om de onderwijssystemen aan te zetten tot «openheid naar de wereld toe». De «wereld» moet hier begrepen worden in de beperkte betekenis die de verdedigers van de kapitalistische economie eraan toekennen: de wereld, dat is de privé onderneming. Deze "partnerships" moeten ertoe bijdragen om "beter (te) focussen op de voor de arbeidsmarkt vereiste competenties», en «in alle vormen van opvoeding en opleiding de innovatie en de ondernemingszin (te) stimuleren" (Europese Raad 2009, p.119/4). De OESO adviseert ook om vorming te organiseren in de bedrijven, ofwel op de werkplek zelf, ofwel afwisselend op de werkplek en op school "in het bijzonder voor het beroepsonderwijs maar ook voor meer academisch gerichte programma's" (OESO, 2012a, p.27). De internationale organisatie meent dat "wanneer werkgevers betrokken zijn bij het opstellen van programma's op postsecundair niveau, de overgang van school naar arbeidsmarkt voor de leerlingen makkelijker lijkt te verlopen". Versta: gekwalificeerde werknemers zullen zo beantwoorden aan de verwachtingen van hun werkgevers en hun kwaliteiten zullen efficiënter benut kunnen worden.

De organisatie van het beroepsonderwijs volgens het Duitse alternerende model stuit echter op forse weerstand van de patroons zelf. Een enquête georganiseerd door de CEDEFOP onthulde hun huiver om zelf in te staan voor opleidingsprogramma's uit "vrees om hun werknemers naar de concurrentie te zien vertrekken" (CEDEFOP, 2012a, p.30).

haar missie in de loop van de decennia steeds meer uitgesproken economisch en sociaal geworden. De jaren 50, 60 en het begin van de jaren 70 waren die van de massale toegang tot het voortgezet onderwijs, in een context van constant gebrek aan gekwalificeerde arbeidskrachten

Heden ten dage, in tijden van crisis, netwerken en de versnippering van de kwalificaties, wordt de school verplicht zich te onderwerpen – en ook degenen die zij opleidt te onderwerpen – aan een tweeledige imperatief. Enerzijds die van de polarisatie van banen en anderzijds die van de aanpasbaarheid en flexibiliteit van werknemers. In naam van deze imperatief breekt men de structurele regelgeving af die hoorde bij de massificatie van het onderwijs, verwaarloost men kennis ten bate van vage «transversale competenties», en reduceert men de democratisering van het onderwijs tot beloften van een universele "employability".

Gedragen door de OESO en de Europese Raad, worden deze ontwikkelingen voorgesteld als «innovierend» en «democratisch», tegenover een oppositie die zich al te makkelijk laat terugdringen in de verdediging van de school van weleer.

Het eerste slachtoffer van dit beleid is de openbare school zelf. De individualisering van de verhouding leerling-opleiding, de verspreiding van de ondernemersideologie, de quasi-vermarkting van het onderwijs, de vermindering van de openbare onderwijsbudgetten, al deze fenomenen zetten de deuren steeds wijder open voor de verovering van het onderwijs door de privé sector. Maar het grootste slachtoffer is de jongere die deze school verlaat. Men zal er een aanpasbare werknemer van gemaakt hebben, niet door zijn begrip van de verandering te ontwikkelen, maar door zijn capaciteit om zich te verzetten tegen de verandering te breken; niet door hem cultureel te emanciperen, maar door hem cultuur te onzeggen.



Conclusie

Sinds het onderwijs, zo'n 200 jaar geleden, belast werd met het opvoeden van volkskinderen, heeft het zich naar vorm en inhoud weten aan te passen aan de politieke of industriële evoluties, die werden aangedreven door de technologische ontwikkelingen. Terwijl de doelstellingen van de school in een eerste periode hoofdzakelijk van ideologische aard waren, is



Bronnen

Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers.

Autor, D.H. (2010). *The Polarization of Job Opportunities in the U.S. Labor Market Implications for Employment and Earnings* (The Center for American Progress).

Autor, D.H., Katz, L.F., and Kearney, M.S. (2006). *The Polarization of the U.S. Labor Market* (National Bureau of Economic Research).

Belfield, C.R., and Levin, H.M. (2002). *Education privatization: causes, consequences and planning implications*. *Fundamentals of Educational Planning* 74.

Blatchford, P., Bassett, P., and Brown, P. (2011). *Examining the effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction: Differences in relation to pupil prior attainment and primary vs. secondary schools*. *Learning and Instruction* 21.

CEDEFOP (2010). *Vers des emplois à plus forte intensité de connaissances et de compétences en Europe*.

CEDEFOP (2011). *Labour-market polarisation and elementary occupations in Europe. Blip or long-term trend?*

CEDEFOP (2012a). *Apprendre en travaillant Apprendre en contexte professionnel: exemples de réussite en Europe*.

CEDEFOP (2012b). *Future skills supply and demand in Europe. Forecasts 2012* (CEDEFOP).

CEDEFOP (2013). *Quantifying skill needs in Europe Occupational skills profiles: methodology and application*.

Chardon, O., Estrade, M.-A., France. *Centre d'analyse stratégique, and France. Ministère de l'emploi et de la solidarité. Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques* (2007). *Les métiers en 2015* (Paris: la Documentation française).

Clough, B. (2012). *The role and impact of unions on learning and skills policy and practice: a review of the research*.

Commission Européenne (2009). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Anticiper les compétences requises et adapter l'offre de compétences aux besoins du marché du travail*.

Commission Européenne (2011). *Nouvelles compétences pour des nouveaux métiers* (Bruxelles).

Commission Européenne (2012). *Repenser l'éducation - Investir dans les compétences pour de meilleurs résultats socio- économiques*.

Conseil européen (2004). *Communiqué de Maastricht sur les priorités futures de la coopération européenne renforcée pour l'enseignement et la formation professionnels*.

Conseil européen (2009). *Conclusions du Conseil du 12 mai 2009 concernant un cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation («Éducation et formation 2020»)*.

Conseil européen (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels*.

Conseil européen (2011). *Conclusions du Conseil sur le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020*.

Conseil européen (2012a). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges*.

Conseil européen (2012b). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi*.

Conseil européen (2012c). *Résolution du Conseil du 19 décembre 2002 visant à promouvoir le renforcement de la coopération européenne en matière d'enseignement et de formation professionnels*.

Conseil européen (2013). *Conclusions du Conseil du 5 mars 2013*.

Coombs, P.H. (1989). *La Crise mondiale de l'éducation* (De Boeck Université).

DARES (2010). *La mesure des «?emplois vacants?»?: situation actuelle et perspectives. Rapport du groupe de travail interinstitutionnel* (DARES).

Estrade, M.-A., and Minni, C. (1996). *La hausse du niveau de formation?: la durée des études a doublé en cinquante ans*. INSEE-Première.

European Commission (2005a). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training* (Brussels).

European Commission (2005b). *The Returns to Various Types of Investment in Education and Training. Presentation of the Study compelled by London Economics*. (European Commission).

European Commission (2012). *Education and Training Monitor 2012*.

Eurydice (2010). *De nouvelles compétences pour de nouveaux emplois. Initiatives politiques dans le domaine de l'éducation:*



bref aperçu de la situation actuelle en Europe.
Fadel, C. (2011). Redesigning the Curriculum.

Fredriksson, P., Öckert, B., and Oosterbeek, H. (2013). Long-Term Effects of Class Size. *The Quarterly Journal of Economics* 128, 249–285.

Froy, F., Giguère, S., and Meghnagi, M. (2012). *Skills for Competitiveness: A Synthesis Report* (OECD).

Giguère, S. (2008). *More than Just Jobs: Workforce Development in a Skills-Based Economy* (Paris).

Van Haecht, A. (1985). *L'enseignement rénové. De l'origine à l'éclipse* (Bruxelles).

Handel, M.J. (2012). *Trends in Job Skill Demands in OECD Countries* (Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development).

Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2007). *The Role of School Improvement in Economic Development* (National Bureau of Economic Research).

Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2008). The Role of Cognitive Skills in Economic Development. *Journal of Economic Literature* 46, 607–668.

Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2009). Do Better Schools Lead to More Growth? Cognitive Skills, Economic Outcomes, and Causation (National Bureau of Economic Research).

Hirtt, N. (2005). *Les nouveaux maîtres de l'école: l'enseignement européen sous la coupe des marchés* (Bruxelles, Belgique: Ed. Aden).

Hirtt, N. (2009). *L'approche par compétences?: une mystification pédagogique. L'école Démocratique.*

Junior Achievement Young Enterprise (2011). *Closing the gap between business and education* (Fresh Minds).

Krueger, A., and Whitmore, D. (2000). The Effect of Attending a Small Class in the Early Grades on College-Test Taking and Middle School Test Results: Evidence from Project STAR (National Bureau of Economic Research).

Leney, T. (2012). Trends, drivers and qualitative scenarios in Europe 2020: for education and training policy-makers engaged with meeting skills needs. In *Conference Proceedings, (CEDEFOP)*.

Lucifora, C., and Origo, F. (2002). The economic cost of the skill gap in Europe.

Marginson, S., and Van der Wende, M. (2007). *Globalisation and Higher Education*. OECD Education Working Papers.

MEDEF (2013). *Observatoire Tendances Emploi Compétence sur les recrutements des entreprises.*

Molnar, A., and Garcia, D., R. (2007). *The Expanding Role of*

Privatization in Education: Implications for Teacher Education and Development. Teacher Education Quarterly.

Mosteller, F. (1997). The Tennessee Study of Class Size in the Early School Grades. *Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences* 50, 14.

OCDE (2001). *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles??*

OCDE (2013). *Quelles sont les retombées sociales de l'éducation?? Indicateurs de L'éducation à La Loupe.*

OECD (2001). *Education Policy Analysis 2001* (Centre for Educational Research and Innovation).

OECD (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Pointers for Policy Development.*

OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance.*

OECD (2011a). *OECD Employment Outlook 2011* (OECD).

OECD (2011b). *Private schools: who benefits?? PISA in Focus.*

OECD (2012a). *Better Skills Better Jobs Better Lives A Strategic approach to skills policies.*

OECD (2012b). *Education at a glance 2012.*

OECD (2012c). *How well are countries educating young people to the level needed for a job and a living wage? Education Indicators in Focus.*

Qintini, G. (2011). *Over-Qualified or Under-Skilled. A Review of Existing Literature*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers.

Ranieri, A., and Serafini, M. (2012). Polarisation or segmentation? Occupational change and the implications for the future EU labour market. In *Conference Proceedings, (CEDEFOP)*.

Togati, T.D. (2006). *The new economy and macroeconomic stability* (Routledge).

Wielandt, H., and Senfleben, C. (2012). *The Polarization of Employment in German Local Labor Markets.*



APED OVDS BELGIË INTERNATIONAAL PEDAGOGIE KORTLEZEN

Reportage van «Koppen» doet veel stof opwaaien

door Tino Delabie

Een reportage van “Koppen” (VRT-telvisie, 5 september) laat zien dat sommige scholen sjoemelen met de wachtlijst van leerlingen waarvoor (voorlopig) geen plaats is.

Undercoverjournalisten van het tv-programma belden eind augustus dertig scholen met de vraag of zij het kind van een alleenstaande vrouw konden inschrijven. Het ging om scholen die reeds vol zaten. Alle scholen antwoordden dat ze de rangorde op de wachtlijst dienden te respecteren en dat het kind niet kon ingeschreven worden. Toen een “begoed echtpaar”, zich aanbood, gingen plots wel deuren open. Ten minste in twee scholen. In de lagere school van het Onze-Lieve-Vrouwecollege in Antwerpen stelde de directeur voor het kind eerst zogezegd thuisonderwijs te geven, terwijl het al wel de lessen bijwoonde. Na 10 oktober, wanneer de wachtlijst wegvalt, zou dan de inschrijving kunnen volgen.

Dit gesjoemel deed veel stof opwaaien. “Rijk kind steekt andere kindjes op wachtlijst voorbij” (De Standaard, 6 september). “Rijke kinderen kunnen nog altijd voorrang krijgen” (Gazet van Antwerpen, 6 september).

Onderwijsminister Pascal Smet (sp.a) noemt het onderscheid rijk-arm bij inschrijvingen onaanvaardbaar. Eerder kreeg hij van de Commissie inzake Leerlingenrechten het verwijt niets te hebben gedaan met drie eerdere meldingen van overtredingen.

De verantwoordelijken van de onderwijsnetten (Katholiek onderwijs, Gemeenschapsonderwijs, OVSG) veroordeelden de omzeiling van de regelgeving. Patriek Delbaere van OVSG, de koepel van het onderwijs van steden en gemeenten, stelde dat de betrokken scholen moeten gesanctioneerd worden met de wettelijk voorziene straf, zijnde een vermindering van (maximaal) 10% van de werkingsmiddelen. Men



kan zich de vraag stellen of het niet correcter is de verantwoordelijke(n) van dergelijk gesjoemel te straffen in plaats van een hele schoolbevolking ervoor te laten opdraaien. Minder werkmiddelen betekent immers duurdere facturen voor de ouders en slechtere werkomstandigheden voor leerlingen en personeel.

Het Onze-Lieve-Vrouwecollege in Antwerpen reageerde in een persbericht. De reportagemakers wordt “vakkundig verknippen van een persoonlijk gesprek van de directeur met ouders in moeilijkheden” verweten. De reportagemakers van “Koppen” verwierpen deze beschuldiging.



Een meer diverse schoolpopulatie maar blijvende sociale segregatie

In zijn perscommuniqué als reactie op de reportage in “Koppen”, benadrukt het jezuïetencollege dat ze een school is “waar iedereen welkom is”.

“We vangen kinderen op die door het gerecht geplaatst worden, we betrekken allochtone ouders zo dicht mogelijk bij het schoolgebeuren, we geven taallessen Nederlands aan anderstalige ouders, we ondersteunen gezinnen - ook financieel - en begroeten de diversiteit in onze school als een verrijking. (...) Wij zijn een brede school en dat blijkt duidelijk uit onze huidige samenstelling. Het SES-percentage (socio-economische situatie) ligt vandaag op 37 procent voor heel de school en zelfs op 45 procent voor het eerste leerjaar”, luidt het bericht.

Er is vandaag geen enkele school meer in Antwerpen waar de sociologische realiteit niet is doorgedrongen. Alle scholen in het centrum van Antwerpen tellen vandaag, in vergelijking met 30, 10 of zelfs 5 jaar geleden, aanzienlijk meer leerlingen die thuis geen Nederlands spreken. Al die scholen recruterende hun leerlingen vandaag hoofdzakelijk uit buurten waar de schoolse vertraging veel hoger ligt dan het Vlaams gemiddelde. Als de directie van het Onze-Lieve-Vrouwecollege in haar reactie benadrukt dat ze een “brede” school is, is dat niet gelogen. Haar schoolpopulatie is veel meer divers dan vroeger. De tijd dat een jezuïetencollege enkel “witte” kinderen recruteerde uit de meest begoede bevolkingslagen, ligt achter ons. Een “SES-percentage” van 37% betekent dat 37% van de leerlingen van de basisschool aan minstens één van de indicatoren van kansarmoede voldoen.

Sociale segregatie blijft (belangrijk)

Betekent dit nu dat het jezuïetencollege een volkse school is geworden? Een blik op de **tabel “Leerlingenkenmerken basisonderwijs”** leert ons dat deze school ook vandaag nog relatief sterk recruteert in de meer begoede en goed opgeleide bevolkingslagen. Om een ernstige vergelijkingsbasis te hebben bevat de tabel alle basisscholen van 2000 Antwerpen (een deel van het centrum van Antwerpen met postnummer 2000), de totaalcijfers voor de verschillende onderdelen van Antwerpen (volgens postnummer, wat gedeeltelijk overeenkomt met de districten Borgerhout, Hoboken, Deurne ...) en van een aantal andere gemeenten van de provincie Antwerpen, alsook de totaalcijfers van de provincies. De cijfers slaan op de schoolbevolking in het Vlaams basisonderwijs. De teldatum is 1 februari 2012.

De lagere school van het Onze-Lieve-Vrouwecollege van de Frankrijklei in 2000 Antwerpen telde (in 2012) 20% leerlingen met een **moeder** met een lager **diploma** dan het secundair onderwijs. Voor Antwerpen is dit een uitzonderlijk laag cijfer. In 2060 Antwerpen, meestal arme wijken van Antwerpen-Noord, bedraagt dit percentage 77%, in Borgerhout (waar het armere intra-muros en het rijkere extra-muros hier zijn samengeteld) 54%. (zie kolom: “indicator diploma moeder”)

Het Jezuïetencollege telde (in de lagere school) 18% leerlingen waarvan het gezin een **schooltoelage** ontvangt. De indicator “schooltoelage” wijst op een laag gezinsinkomen. Opnieuw een uitzonderlijk laag cijfer in de Antwerpse context. Zelfs de basisschool van het prestigieuze “De Dames” (“Les dames de l’instruction chrétienne”) in de Lange Nieuwsstraat scoort hier 40%. (zie kolom: “indicator schooltoelage”) Het Onze-Lieve-Vrouwecollege telt 22% leerlingen waarvan de thuistaal niet het Nederlands is. Naar West-Vlaamse of Kempense normen is dat een hoog percentage, maar voor Antwerpen vrij laag: 67% in 2060 Antwerpen, 57% in 2018 Antwerpen, 47% in Borgerhout. (zie kolom: “indicator thuistaal”) Ook voor de indicator “buurt” scoort het college (58%) hoog in vergelijking met de rijkere en minder verstedelijkte onderwijszones in Vlaanderen, maar laag in de Antwerpse context. In 2060 Antwerpen recruterende de basisscholen bv 93% van hun leerlingen uit een buurt waar het percentage 12-jarige leerlingen met een schoolachterstand beduidend hoger ligt dan het Vlaams gemiddelde. (zie kolom: “indicator buurt”) Kortom: de directie van het Onze-Lieve-Vrouwecollege mag dan al de toenemende diversiteit van haar schoolpopulatie in de verf zetten, ze blijft in de sociologische realiteit van Antwerpen een rijke concentratieschool.



Leerlingkenmerken basisonderwijs schooljaar 2011-2012 (1 februari 2012) Bron: Departement Onderwijs

Provincie	Postnr	Gemeente	Naam instelling of (deel van) gemeente	Straat of aantal scholen	Aantal lin	Indicator opleiding moeder	Indicator schooltoelage	Indicator "thuisstaat"	Indicator "buurt"
Antwerpen	2000	Antwerpen	Gem. Basisschool	Prinsstraat	351	21%	24%	21%	81%
			Vrije Lagere School	Jodenstraat	269	33%	53%	65%	85%
			Vrije Basisschool	Amerikalei	181	64%	58%	45%	94%
			Vrije Basisschool	Gérardstraat	266	14%	24%	15%	68%
			Vrije Lagere School	Frankrijklei	560	18%	20%	22%	58%
			Gem. Basisschool	Louizastraat	340	35%	35%	31%	79%
			Gem. Basisschool	Lange Riddersstr.	542	18%	26%	11%	85%
			Vrije Basisschool	Kronenburgstraat	227	59%	67%	60%	82%
			Vrije Basisschool	Kapucinessenstr.	330	12%	19%	15%	77%
			Vrije Basisschool	Sint-Jacobsmarkt	211	30%	28%	32%	80%
			Vrije Basisschool	Lange Nieuwstraat	485	32%	40%	34%	80%
			Vrije Basisschool	Volkstraat	250	7%	22%	8%	79%
			Vrije Basisschool	Bervoetstraat	409	12%	21%	13%	71%
			Vrije Basisschool	Kasteelpleinstraat	365	17%	19%	12%	75%
Antwerpen	2000	Antwerpen	Centrum Antwerpen	14	4 786	24%	30%	25%	77%
Antwerpen	2018	Antwerpen	Centrum Antwerpen	24	6 250	36%	30%	57%	69%
Antwerpen	2020	Antwerpen	Kiel	8	2 551	67%	62%	55%	92%
Antwerpen	2030	Antwerpen	Luchtbal	4	1 284	61%	52%	54%	81%
Antwerpen	2040	Antwerpen	Bezaal	4	917	25%	21%	5%	61%
Antwerpen	2050	Antwerpen	Linkeroever	5	1 653	48%	53%	43%	81%
Antwerpen	2060	Antwerpen	Antwerpen Noord	15	4 558	77%	61%	67%	93%
Antwerpen	2070	Zwindrecht	6 scholen	6	1 728	23%	22%	9%	22%
Antwerpen	2100	Antwerpen	Durne	23	7 274	46%	44%	37%	88%
Antwerpen	2110	Wijnegem	4 scholen	4	1 027	19%	20%	6%	23%
Antwerpen	2140	Antwerpen	Borgerhout	16	4 970	54%	53%	47%	92%
Antwerpen	2150	Borsbeek	2 scholen	2	996	27%	26%	7%	22%
Antwerpen	2160	Wommelgem	4 scholen	4	1 109	19%	19%	8%	10%
Antwerpen	2170	Antwerpen	Merksem	13	4 473	38%	37%	25%	75%
Antwerpen	2180	Antwerpen	Ekeren	11	2 535	19%	20%	9%	32%
Antwerpen	2200	Herentals	8 scholen	8	2 217	19%	18%	5%	10%
Antwerpen		Heist op-den-Berg	14 scholen	14	3 334	13%	17%	2%	6%
Antwerpen	2300	Turnhout	14 scholen	14	3 969	26%	28%	14%	26%
Antwerpen	2400	Mol	14 scholen	14	3 315	16%	22%	9%	15%
Antwerpen	2440	Geel	13 scholen	13	3 380	15%	16%	7%	5%
Antwerpen	2500	Lier	11 scholen	11	3 147	20%	23%	11%	15%
Antwerpen	2600	Antwerpen	Berchem	12	4 120	31%	30%	31%	69%
Antwerpen	2610	Antwerpen	Wilrijk	10	3 921	29%	30%	21%	65%
Antwerpen	2660	Antwerpen	Hoboken	12	4 071	53%	48%	38%	84%
Antwerpen		Mechelen	27 scholen	27	8 689	34%	36%	25%	61%
Antwerpen	2900	Schoten	12 scholen	12	3 534	14%	17%	7%	23%
Antwerpen	2930	Brasschaat	16 scholen	16	4 476	10%	13%	6%	8%
Antwerpen	2960	Brecht	7 scholen	7	2 231	14%	13%	2%	2%
Antwerpen		Andere	Andere gemeenten	296	81 890	15%	15%	5%	9%
Antwerpen		Totaal	Totaal provincie	619	178 405	25%	25%	17%	33%
Brussel		Totaal	19 gemeenten	126	26 144	36%	35%	69%	90%
Limburg		Totaal	Totaal Limburg	314	80 859	22%	25%	12%	15%
Oost-Vl.		Totaal	Totaal Oost-Vl.	511	145 315	20%	21%	12%	24%
Vl. Brabant		Totaal	Totaal Vl. Brabant	364	104 342	14%	14%	18%	17%
West-Vl.		Totaal	Totaal West-Vl.	427	107 437	18%	19%	7%	12%
TOTAAL		Totaal	Totaal Vlaanderen	2 361	642 502	21%	22%	16%	25%



Reportage “Koppen” toont noodzaak ander inschrijvingsbeleid

Het gesjoemel in verband met de wachtlijsten dat in “Koppen” (vrt-tv, 5 september) werd getoond, laat vermoeden hoe het er vroeger aan toe ging bij de inschrijvingen, toen nog geen enkele regelgeving bestond.

Inschrijvingsrecht

Tot 2002 bestond de “vrijheid van onderwijs” er in dat een directie vrij kon beslissen of een leerling werd ingeschreven. Minister Marleen Vanderpoorten maakte met het GOK-decreet in 2002 een einde aan deze absolute vrijheid. Voortaan gold een inschrijvingsrecht voor de leerling. Wanneer de ouders het pedagogisch project en het schoolreglement onderschreven, kon de school de leerling niet weigeren.

Met het GOK-decreet werden ook lokale overlegplatforms (LOP) opgericht – met o.a. de directeurs van alle scholen - die in een bepaalde zone (bv Antwerpen, Gent, Mechelen ...) afspraken moesten maken om tot een betere sociale mix in de scholen te komen.

Voorrangsgroepen, ordeningscriteria ...

Het luik “inschrijvingsbeleid” van het GOK-decreet werd sinds 2002 meermaals gewijzigd. Om fysieke wachtrijen aan de gegeerde scholen te voorkomen werd, o.a. in Gent en Antwerpen, gewerkt met een centraal aanmeldingsregister (centrale computer). De afstand tussen de school en de thuis en/of de plaats waar de ouder(s) werken, werd een criterium bij het bepalen van de rangorde. Er kwamen voorrangsgroepen bij de inschrijvingen: broers en zusjes van de leerling, kinderen van het (vast) personeel van de school; in Brussel ook leerlingen waarvan een ouder Nederlands spreekt.

Contingentering

In mei 2012 werden belangrijke decretale wijzigingen aangebracht aan het inschrijvingsbeleid. Scholen die tot een LOP behoren moeten bij de nieuwe inschrijvingen werken met twee contingenten: een deel van de plaatsen wordt (tijdelijk) voorbehouden voor

kansarme leerlingen en een ander deel voor kansrijke leerlingen. Kansarme leerlingen zijn leerlingen die scoren op één of meerdere “indicatoren”: diploma van de moeder van de leerling moet lager zijn dan het secundair onderwijs, het gezin ontvangt een schooltoelage, het gezin behoort tot de trekkende bevolking. Het LOP bepaalt de verhouding tussen de twee contingenten.

De contingentering leidt niet noodzakelijk tot een betere sociale mix. Wanneer een arme concentratieschool met bv. 95% indicator-leerlingen (“GOK-leerlingen”) haar deur open zet voor een contingent van 30% niet-indicatorleerlingen (niet GOK-leerlingen), bestaat de kans dat er zeer weinig begoede ouders hun kind naar die concentratieschool zullen sturen, zelfs als deze school dichtbij gelegen is en vele andere scholen vol zitten.

School in zicht

Om dat probleem aan te pakken werkt de organisatie “School in zicht” sinds meerdere jaren met “groepsinschrijvingen” van “witte” kinderen in arme concentratiescholen. De organisatie is o.a actief in Borgerhout/ Antwerpen-Noord, op het Kiel in Antwerpen, Molenbeek ..

De ouders van kinderen die voor het eerst naar school gaan, worden bijeengebracht op voorlichtingsavonden. Men brengt met de ouders een bezoek aan de scholen die meedoen met het project. De ouders zijn soms aangenaam verrast door de inzet en de innovatie van de leerkrachten in deze scholen. Op het einde “selecteren” deze ouders een school waar ze hun kinderen gezamenlijk gaan inschrijven. Omdat ze de zekerheid hebben dat hun kind niet het enige “witte” kind zal zijn in de klas, komen ze gemakkelijker over de brug.

De school toewijzen

Met Ovds hebben we sinds meerdere jaren een voorstel uitgewerkt om de zaken om te draaien. In plaats dat de vrije schoolkeuze primeert, garandeert de overheid eerst elke leerling een plaats in een gemakkelijk bereikbare en sociaal gemengde school. De ouders krijgen dus een school “toegewezen” die aan deze beide criteria voldoet. Wanneer de ouders akkoord gaan met de voorgestelde school, hoeven ze enkel “voor akkoord” te tekenen. De zoektocht naar een school wordt hen bespaard. Zijn ze niet akkoord met het voorstel, dan kunnen ze nadien op zoek naar een school volgens keuze maar met het risico dat er geen plaatsen meer overschieten...



Het collectief recht op een kwaliteitsschool, gemakkelijk bereikbaar en sociaal gemengd, voor iedereen zou primeren op het individuele recht van de vrije schoolkeuze. Dit individueel recht – in onze grondwet verankerd – leidt in een klassenmaatschappij immers tot sociale segregatie: rijke versus arme concentratiescholen.

Dit voorstel wordt uitvoerig toegelicht in het boek “Je veux une bonne école pour mon enfant” van Nico Hirtt. Enkele hoofdstukken van dit boek zijn vertaald en staan op de website:

www.democratischeschool.org





APED/OVDS BELGIË INTERNATIONAAL PEDAGOGIEKORTLEZEN

Welke hervormingen heeft ons buitengewoon onderwijs nodig? Rondetafel met drie ervaringsdeskundigen

door Samy Meljado

Méér dan 50.000 kinderen en jongeren starten het nieuwe schooljaar in het Vlaams buitengewoon basis- of secundair onderwijs. Het “buitengewoon” onderwijs is er voor kinderen met een ernstige lichamelijke of mentale stoornis of handicap.

Dit onderwijs kan in ons land bogen op een sterke traditie dank zij de inzet en deskundigheid van duizenden leerkrachten, directeurs en andere specialisten. De goede naam van ons buitengewoon onderwijs reikt tot ver over de landsgrenzen.

Nochtans zijn er ook tekortkomingen. Een hervorming is nodig om de uitdagingen aan te kunnen. Zo moet België een verdrag van de VN (Verenigde Naties) inzake rechten van gehandicapten toepassen dat stelt dat kinderen zoveel mogelijk in het gewoon onderwijs moeten worden geïntegreerd.

Hieronder volgt het relaas van een rondetafel met drie veldwerkers uit het buitengewoon onderwijs. Samen goed voor 80 jaar ervaring. Zij geven hun diagnose van de problemen en formuleren voorstellen voor oplossingen en hervormingen. Ze geven ook hun bedenkingen bij het ontwerp van decreet “Bijzondere en Noodzakelijke Maatregelen” (BNM-decreet) dat minister Pascal Smet klaar stoomt.



80 jaar ervaring in het buitengewoon onderwijs

Ingrid Dierckx is van opleiding leerkracht wiskunde, maar werkt sinds 1980 voor het geïntegreerd onderwijs (GON). Dit houdt in dat ze de leerlingen met een fysieke beperking begeleidt in hun loopbaan in het gewoon onderwijs. Haar werkterrein ligt voornamelijk in het secundair onderwijs. Ze is gespecialiseerd in jongeren met een visuele beperking.

Maria Geuens is directeur in een basisschool van het buitengewoon onderwijs voor het type 3 (dit zijn jongeren met gedrags- of emotionele problemen). Zij heeft een master in de orthopedagogie en heeft acht jaar gewerkt als orthopedagoog in het buitengewoon basisonderwijs (BuBaO). Sinds 2 jaar is zij directeur.

Anita Sohie is van opleiding onderwijzer en heeft 30 jaar les gegeven in het BuO, lager en secundair, type 1 en type 2. Daarna was ze 8 jaar directeur van een lagere BuO school type 1 in het Antwerps stedelijk onderwijs.

Acht types

In het buitengewoon onderwijs (BuO) heeft men vandaag 8 types:

1. Licht mentaal : IQ 60 t/m 80
2. Zwaar mentaal: IQ <60
3. Gedrags- en emotionele problemen
4. Motorische stoornissen
5. Verblijf in ziekenhuis of psychiatrische instelling
6. Visuele stoornis (alle IQ)
7. Gehoorstoornis (vaak ook autisme vanwege communicatie problemen)

Het buitengewoon onderwijs (BuO) telt acht types. Is dit een goede verdeling?

Maria. Deze onderverdeling heeft zeker zijn goede kanten. Zo kan je je als school specialiseren en professionaliseren in een bepaalde categorie. Een team kan zich onmogelijk in alle soorten problemen en beperkingen van jongeren specialiseren. De onderverdeling in types zorgt er dan ook voor dat je voor een bepaald type een sterk en professioneel team kan creëren. Helaas is de praktijk vaak veel complexer en is het niet altijd duidelijk tot welk type een bepaald kind behoort.

Ingrid. Ja, dat is nu net een belangrijk probleem van het onderverdelen in types. Sommige types kunnen heel duidelijk zijn, zoals bijvoorbeeld "blindheid". Een kind dat blind is heeft specifieke noden en kan perfect opgevangen worden in type 6 (visuele beperkingen), maar wat doe je met een blind kind dat ook autisme of een leerstoornis heeft? Ook zijn bepaalde types zeer moeilijk te definiëren. Type 3 (gedrags- en emotionele problemen) is daar een voorbeeld van.

Maria. In het gewoon onderwijs moet de leerling zich aanpassen aan de school. De school heeft een pedagogisch programma en stelt bepaalde verwach-

tingen aan de leerlingen. Daaraan dient de leerling zich, uiteraard met de nodige ondersteuning, aan te passen. Men spreekt hier over 'normgericht onderwijs'. Het buitengewoon onderwijs is 'ontwikkelingsgericht onderwijs'. Hier dient de school zich aan te passen aan de beperking van de leerling. Het paradoxale is echter dat je, door de leerlingen op te splitsen in types en bijgevolg de gespecialiseerde scholen, hetzelfde effect bekomt als in het gewoon onderwijs. Namelijk dat de school zegt "jij hoort hier niet thuis, want je past niet in de doelgroep van onze school (lees type). Je voldoet dus niet aan de 'norm'."

Anita. De indeling in types was een goede poging om structuur te brengen in het BuO begin jaren 1970, maar is nu voorbijgestreefd. Op kinderen een etiketje kleven doet hen onrecht aan. Een goede diagnose en omschrijving van de talenten, mogelijkheden en moeilijkheden is veel nuttiger voor zowel de leerkracht als het kind, en laat toe om veel gericht te werken.

In sommige Europese landen bestaat er geen buitengewoon onderwijs. Vind je het buitengewoon onderwijs wel noodzakelijk?



Ingrid. Er zijn veel zogenaamde “probleemkinderen” die mits de nodige begeleiding kunnen meedraaien in het gewoon onderwijs. Daartegenover staan er ook kinderen die echt nood hebben aan buitengewoon onderwijs. Zoals zware motorische en/of mentale beperkingen. Sommige jongeren met visuele beperkingen hebben nood aan bijzonder onderwijs als opstapje naar het gewoon onderwijs. Zij moeten bijvoorbeeld eerst het brailleschrift aanleren zodat zij voldoende slaagkansen krijgen in het gewoon onderwijs.

Maria. Er zijn kinderen die een korte periode in het Buitengewoon Onderwijs moeten doorlopen om bepaalde strategieën aan te leren. Deze strategieën zorgen ervoor dat de kinderen “tools” hebben om zich te kunnen handhaven binnen het gewoon onderwijs. Bijvoorbeeld braille voor een blind kind, leren gebruiken van SPRINT (= lees- en schrijfsoftware) voor kinderen met dyslexie, persoonlijke relaxatietechnieken voor kinderen met ADHD....

Anita. Ik vind buitengewoon onderwijs absoluut noodzakelijk, alleen zou het niet “buitengewoon” moeten zijn. Het onderwijs zou zo georganiseerd moeten zijn dat elk kind de begeleiding en ondersteuning krijgt die het nodig heeft. Als dat specialisten vereist, dan moeten die voorzien worden. Met kleinere klassen, goed opgeleide mensen die de nodige kennis hebben van gespecialiseerde methodes en programma's en specialisten waar nodig (logopedisten, kineisten, verplegers, psychologen...) in de scholen kunnen de meeste kinderen geholpen worden. Nu heet dat “buitengewoon onderwijs”, maar dat zou eigenlijk heel “gewoon” moeten zijn.

Anderzijds heb ik vaak gemerkt dat kinderen, na frustraties in het gewone onderwijs en een zeer negatief zelfbeeld als gevolg hiervan, in het buitengewoon onderwijs helemaal open bloeien en terug zelfvertrouwen krijgen, wat dan weer positieve gevolgen heeft op hun leren. Vaak zijn ouders me komen zeggen dat ze die stap veel eerder hadden moeten zetten.

Er wordt vaak gezegd dat er steeds meer “probleemkinderen” zijn. Klopt dit?

Maria. Ik denk niet dat er een stijging van de zogenaamde probleemkinderen is. Wat ik wel merk is dat er steeds hogere verwachtingen van de maatschappij zijn, waardoor misschien meer kinderen uit de boot vallen.

Ingrid. In het gewoon onderwijs is er steeds minder tijd om te differentiëren, waardoor sommige kinderen verzuipen. Dit heeft zeker te maken met

de hoge werkdruk op leerkrachten. Zij moeten zich steeds meer administratief bezighouden, zorgen dat hun eindtermen bereikt worden en dit alles met zeer grote klassen en weinig ondersteuning.

Maria. Wij merken dan ook een stijging van het aantal leerlingen in type 1, 3 en 8 (Licht mentale beperking, Gedrags- en emotionele problemen en Leerstoornissen)

Ingrid. Ook de leerlingen van de andere types zijn steeds minder enkelvoudig. Zij hebben dus steeds vaker nog andere beperkingen en bijgevolg meer begeleiding nodig.

Anita. Hier ben ik het eens met Maria: ook ik denk niet dat er meer “probleemkinderen” zijn, maar dat er inderdaad meer eisen worden gesteld waardoor meer kinderen uit de boot vallen. Ook meer ouders trouwens, die het gevoel hebben uit de boot te vallen en hun kinderen niet meer voldoende kunnen ondersteunen.

Overigens is het ook zo dat meer moeilijkheden wetenschappelijker kunnen worden aangepakt. Vroeger was een kind met ADHD of ASS (Autisme spectrum stoornis) gewoon een lastig kind (“nen ambetante-rikk”), nu kan men mits een goede diagnose veel gericht werken met zulke kinderen.

Is het de taak dan van het buitengewoon onderwijs om zoveel mogelijk leerlingen naar het gewoon onderwijs te krijgen?

Maria. Kinderen structuren aanbrengen waardoor ze gewapend zijn in het gewoon onderwijs, kan niet zonder de steun en medewerking van het gewoon onderwijs. Samenwerking tussen buitengewoon en gewoon onderwijs is zeer belangrijk.

Ingrid. Leerkrachten in het gewoon onderwijs hebben vaak niet de knowhow om met bepaalde leerlingen om te gaan. Ik had ooit een leerling met een Autisme Spectrum stoornis. Tijdens de ene les mocht hij, na het maken van een toets, luisteren naar muziek op zijn mp3 tot de les verder ging, terwijl dit niet toegestaan was door een andere leerkracht bij een ander vak. Dit leidde tot een groot conflict met deze leerling omdat hij niet kon begrijpen dat iets bij de ene leerkracht wel en bij de andere niet mocht. De leerling kon zonder twijfel het niveau aan van de school, maar de school kreeg niet de nodige informatie en begeleiding om met deze leerling goed om te gaan.



Anita. Wettelijk gezien is dat enkel de taak van scholen type 8 (dat type bestaat niet op niveau secundair onderwijs), maar in de praktijk is het zo dat kinderen inderdaad soms na een periode in het BuO terug naar het gewone onderwijs kunnen, met succes! Toch vind ik dat je daar voorzichtig moet mee zijn, want er valt dan meteen een heleboel begeleiding en ondersteuning weg.

Ik heb vaak tegen ouders van mijn leerlingen gezegd: U vindt het erg dat uw kind naar het BuO “moet”, wat ik begrijp. Maar het zou veel erger zijn als uw kind niet naar het BuO zou mogen, want het heeft recht op de ondersteuning en begeleiding die het nodig heeft. Als uw kind dat nodig heeft, zou u dat recht moeten opeisen!

Bovendien heeft het BuO onterecht een negatieve bijklank in onze maatschappij. Uit cijfers van de Europese Unie (2003) blijkt dat 75 % van de leerlingen uit het buitengewoon beroepsonderwijs type I werk had na het verlaten van de school en na 3 jaar nog aan het werk was. Voor leerlingen uit het gewone beroepsonderwijs was dat slechts 30 %.

Dat heeft natuurlijk alles te maken met de betere omkadering en daarbij ondersteuning die het BuO kan bieden.

Welke goede initiatieven worden er reeds genomen in het gewoon onderwijs om leerlingen niet te snel door te sturen naar Buitengewoon onderwijs en welke zaken zouden er nog moeten gebeuren?

Ingrid. GON-begeleiding is zeker al een goede start, maar voor sommige beperkingen toch te weinig. GON begeleiding is vaak beperkt in aantal uren en tijd. Voor een Autisme Spectrum stoornis krijgt men maximaal 2 jaar begeleiding. Daarna wordt zowel leerling als school geacht om het alleen verder te kunnen.

Maria. De slaagkans van een leerling hangt voor een groot stuk af van de begeleider, leerkrachten en de leerlingen in de klas. Deze groepen zouden ook moeten leren van de beperking van een leerling en niet louter met een individu leren omgaan. Men zou dus van iedere leerling met een beperking moeten leren hoe men met een andere leerling moet omgaan. Nu wordt er in scholen nog te vaak persoonlijk naar het individu gekeken en neemt men er te weinig van mee voor de volgende leerling met een beperking.

Onder de vorige onderwijsminister kregen de scholen “mentoruren”: oudere leerkrachten konden nieuwe leerkrachten begeleiden in hun omgang met de leerlingen. De huidige Vlaamse regering heeft die positieve maatregel afgeschaft om te besparen.

Ingrid. Vanwege de beperkte uren waarmee scholen het moeten stellen, gebruikt men noodgedwongen GOK-uren en zorgcoördinatoren voor andere doelstellingen dan waarvoor ze bedoeld zijn.

Maria. Scholen moeten steeds weer creatief zijn vanwege te weinig middelen en te hoge werkdruk. Ze trachten dan ook vaak nog de verdronken kalfjes te redden en hebben al helemaal geen tijd en middelen meer om structureel, duurzaam en preventief te werken. Er zijn geen uren ter beschikking voor kinderen die geen ‘zware’ problemen hebben, waardoor deze uiteindelijk kinderen worden met zware problemen. Iets dat vermeden had kunnen worden.

Anita. GON begeleiding is een maatregel, maar inderdaad veel te beperkt. Zorguren zijn ook een goede zaak, maar die worden door de scholen zeer verschillend ingevuld. Als men kinderen niet naar het BuO wil sturen, dan zal men in het gewone onderwijs de omkadering van het BuO moeten voorzien. Maar dat is natuurlijk de bedoeling niet van de overheid, want dan zou het veel meer kosten en ik deel de mening dat veel argumenten voor “integratie” eigenlijk als dekmantel dienen om te bezuinigen op het duurdere buitengewoon onderwijs. Aan de opleiding en scholing van leerkrachten kan ook nog veel verbeterd worden. Zij moeten de specifieke methodes en leerprogramma’s leren kennen die nodig zijn voor de gepaste omgang met moeilijk lerende kinderen. Ik wil even de vergelijking maken met de geneeskunde: misschien gaan mensen te veel of te snel naar een specialist, maar dat betekent niet dat we specialisten moeten afschaffen en dat zij niet erg nuttig zijn voor wie dit nodig heeft!

Wat zijn dan concreet maatregelen die noodzakelijk zijn om een goede verzorging van leerlingen te bekomen?

Ingrid. Kleinere klassen! Zeker niet meer dan 15 leerlingen per klas.

Maria. Ja, hierdoor kan men echt differentiëren. Ook de opleiding van leerkrachten zou meer uitgebreid mogen zijn. Men mag wat meer de klemtoon leggen op wat er fout kan lopen bij een slechte of ontoereikende begeleiding.



Ingrid. Dokters en advocaten werken vaak met assistenten. Misschien zou iets gelijkaardigs in het onderwijs wel nuttig zijn. Leerkrachten in opleiding zouden dan kunnen samenwerken met andere leerkrachten. Dit lijkt mij een win-win situatie.

Maria. Zeker wanneer men steeds later op pensioen mag gaan.

Anita. In het gewone onderwijs de omkadering van het BuO voorzien. Een grondiger opleiding van leerkrachten. Kleinere klassen. Mensen niet langer laten werken! Uit mijn ervaring als directeur weet ik dat mensen van 55+ het over het algemeen erg moeilijk krijgen om nog enthousiast, motiverend en energiek met de leerlingen te werken, uitzonderingen niet te na gesproken natuurlijk. Leerkrachten op die leeftijd krijgen vaak lichamelijke problemen waardoor ze meer thuis zijn, wat niet bevorderlijk is voor de onderwijskwaliteit, en bovendien ook veel kost (als we het dan toch over geld moeten hebben).

Zijn er problemen i.v.m. het diagnosticeren van bepaalde leerlingen waardoor zij niet op de juiste plaats terecht komen?

Maria. Het loopt vaak mis bij het diagnosticeren van kinderen. Dit kan bijvoorbeeld te maken hebben met de financiële middelen van het gezin. Aangezien dat dokters, psychiaters en psychologen veel geld kosten leidt dit vaak tot onderdiagnosticeren van de financieel zwakkere kinderen. Een juiste diagnose is echter een sleutel tot een oplossing voor het probleem. Deze kinderen komen dan ook niet op de juiste plaats terecht. Eigenlijk zou geen enkel kind uitgesloten mogen worden van een diagnose. Wanneer wij als school bepaalde zaken vaststellen bij het kind zouden we de ouders gratis onderzoek moeten kunnen aanbieden zodat het kind de juiste begeleiding kan krijgen.

Ingrid. Het omgekeerde komt ook voor. Sommige scholen zijn populairder dan andere. De mondige en/of welgestelde gezinnen kunnen dan zorgen dat hun kind makkelijker een diagnose bekommt om op één van die scholen toegelaten te worden. Ook in de GON-begeleiding is dit een vaak voorkomend probleem. Sommige stoornissen hebben recht op meer en langere begeleiding. Ouders die het zich kunnen veroorloven geraken dan aan die diagnoses voor hun kind opdat ze langer kunnen genieten van extra begeleiding.

Anita. Het klopt dat de socio-economische situatie van de ouders, zoals overall, ook hier een rol speelt. Ik

wil hier toch ook de rol van het CLB (centrum voor leerlingenbegeleiding) benadrukken. Zij kunnen sommige diagnoses stellen en zijn volledig gratis. Meestal hebben ze contacten met artsen en centra en kunnen ze de ouders begeleiden hierbij. Ze houden ook rekening met de financiële situatie van de ouders.

Er is een nieuw decreet op komst i.v.m. het Buitengewoon Onderwijs (BNM-Decreet, “ijzondere en Noodzakelijke Maatregelen”). Wat verwacht je ervan?

Anita. Een nieuw decreet is nodig, alleen al omdat de indeling in types hopeloos voorbijgestreefd is. Helaas vrees ik, gezien de huidige context, dat een nieuw decreet meer besparingsgericht zal zijn dan kindgericht. Het oorspronkelijke “leerzorgkader” dat met de vorige minister, Frank Vandenbroucke, werd voorbereid, was niet ideaal, maar bood veel mogelijkheden. Het werd echter teruggefloten wegens “onbetaalbaar”.

Maria. Er staan volgens mij zeker een aantal zeer interessante zaken in. Het is erg kritisch en wil leerlingen eerder uit het buitengewoon onderwijs houden.

Ingrid. Ja, maar ik ben bang dat dit eerder is omwille van een besparing op het buitengewoon onderwijs dan omwille van een bekommernis om het kind.

Maria. Men was ook verplicht om een dergelijk decreet op te stellen, want de overheid heeft hierover een VN-verdrag goedgekeurd. Een besparing op het buitengewoon onderwijs zou moeten inhouden dat men het uitgespaarde geld moet investeren in het gewoon onderwijs.

Ingrid. Inderdaad! Wanneer men iedere euro die men minder uitgeeft vanwege dit decreet zou investeren in begeleiding en ondersteuning van het gewoon onderwijs, zou dit pas echt in het belang van de leerlingen zijn.

Maria. Ik heb jammer genoeg de indruk dat de scholen vanwege hun beperkte middelen nog niet klaar zijn voor zo'n decreet.

Ingrid. Samenwerken tussen al de types van scholen is zeer belangrijk. Ook over de netten heen. Eén enkel net zou geld doen vrijkomen om te investeren en zou aan de basis kunnen liggen van een goede samenwerking, maar dat is zeker een andere discussie?

Boek "De school van de ongelijkheid" Cijfers die blijven

De hervorming van het secundair onderwijs blijft voor beroering zorgen. Vanuit progressieve hoek was en is er een belangrijke stuwung om via structurele hervormingen de sociale ongelijkheid en de sociale segregatie in ons onderwijs te verminderen. De driejaarlijkse internationale PISA-rapporten (2000, 2003, 2006, 2009) leren dat in het Vlaams onderwijs (en in ons Franstalig onderwijs) de prestatiekloof tussen de sterke en de zwakke leerlingen groter is dan in om het even welk land van de OESO en, vooral, dat deze kloof nergens zo sterk samen hangt met de sociale afkomst van de leerling.

Deze fundamentele vaststelling drong door tot in de beleidsnota's van de onderwijsministers Frank Vandenbroucke en Pascal Smet en in het rapport van de commissie-Monard dat aanvankelijk als basis diende voor de hervorming van het secundair onderwijs. "Ons onderwijs reproduceert sociale ongelijkheid, veeleer dan die te milderen". Dirk Jacobs, een Vlaamse professor van het departement sociologie aan de ULB, schreef voor de Koning Boudewijnstichting "De sociale lift blijft steken", een studie waarin glashelder wordt uitgelegd hoe de sociale segregatie de sociale mobiliteit in ons onderwijs in de weg staat. Behalve professor Dirk Jacobs hebben tientallen andere Vlaamse academici de voorbije jaren statistisch materiaal en argumenten bijeen gezet in dezelfde richting.

Het boek "De school van de ongelijkheid" dat in 2007 verscheen, speelde daarbij een bijzondere rol omdat het voor een breed publiek het meest relevant cijfermateriaal ontsloot en bovendien een coherente visie en pistes voor alternatieven aanreikte.

Het "masterplan" voor de hervorming van het secundair onderwijs dat op 4 juni 2013 na bitsige onderhandelingen tussen de drie Vlaamse regeringspartijen tot stand kwam, is een zeer mager compromis voor wie een minder duaal onderwijs voorstaat. De N-VA van De Wever heeft haar volle gewicht in de schaal gelegd om een sociale hervorming af te wenden. Andere (extreem)rechtse politieke krachten en verdedigers van een elitair onderwijs vonden in de voetsporen van De Wever een tweede adem om zoveel mogelijk stokken in de wielen te steken.

Een constante in de rechtse agitatie is het minimaliseren, bagateliseren of, simpelweg, het ontkennen van het fundamenteel probleem van de soci-

ale ongelijkheid in ons onderwijs. Zo zal je geen woord over sociale ongelijkheid lezen in de vijf bladzijden lange reactie van de N-VA (5 juni 2013) op het masterplan. Viceminister-president Geert Bourgeois(N-VA) kondigt aan dat hij in oktober een "ronde van Vlaanderen" zal houden om uit te leggen hoe zwaar zijn partij op de hervorming heeft gewogen om niets te moeten veranderen aan de structuren die de segregatie bestendigen. Bourgeois laat daarbij optekenen: "Ik heb aan het kabinet van minister van Onderwijs Pascal Smet en de onderwijsnetten gevraagd waar dat watervalsysteem nu precies voor staat en welke effecten dat heeft. Niemand kan mij dat zeggen" (De Standaard, 17 augustus 2013, p. 13)

De Gentse professor psychologie Wouter Duyck, een voorstander van vroegere selectie in ons onderwijs, stelt: "Analyses wijzen uit dat bij ons de leerprestaties niet heel sterk beïnvloed worden door je afkomst". (De Standaard, 17 augustus, p. 10)

Het Vlaams Belang bakt het nog bruiner: "Het is een mythe dat ons onderwijs sociale ongelijkheid bestendigt of in de hand werkt. Volgens PISA en TIMSS behalen we voor sociale gelijkheid een topscore. Dat men dus stopt met die zogenaamde gelijkheid als kapstok te gebruiken voor ongewenste hervormingen" ("Masterplan wordt nekshot traditioneel onderwijs", 10 juni 2013)

Ter attentie van deze rechtse negationisten bevelen we het boek "De school van de ongelijkheid" aan waarvan eind augustus een herdruk verscheen. De cijfertabellen en grafieken die in het eerste hoofdstuk "Vlaanderen sterk in wiskunde, zwak in gelijke kansen" worden toegelicht, illustreren zwart op wit de sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs, van de kleuterschool tot de universiteit.

Tino Delabie

