

Onderwijs met perspectief

Over het Onderwijscontract

Luc Heyerick

Adviseur bij het Pedagogisch Centrum van de stad Gent

Het Onderwijscontract van de SP zet krijtlijnen uit voor het onderwijs bij de aanvang van de 21ste eeuw. Dat is de grote verdienste van het contract. Daarbij heeft de partij niet alleen oog gehad voor de nieuwere opdrachten van het onderwijs (permanent leren). De ontwerp-resoluties hebben ook aandacht voor belangrijke thema's die in de jaren '60 en '70 het politiek denken over opvoeding en onderwijs gestuurd hebben, maar nadien wat weggedeemsterd zijn. Ik denk in de eerste plaats aan de kansengelijkheid. Die gelijkheid is nog verre van gerealiseerd, noch in het onderwijs zelf, noch in het maatschappelijk leven waar de onderwijsinstellingen op voorbereiden. Regelmatig krijg ik de indruk dat de samenleving zich bij de kansongelijkheid heeft neergelegd. Het Onderwijscontract lijdt in elk geval niet aan dit euvel.

Het Onderwijscontract beperkt zich niet tot abstracte principes en doelstellingen. Er worden ook een aantal pistes aangereikt om die doelstellingen te bereiken. Uiteraard zullen bij de concretisering van de grote lijnen nog heel wat politieke keuzen moeten worden gemaakt. Dat kan niet zondermeer aan onderwijstechnici overgelaten worden: telkens zullen concrete hervormingsvoorstellen moeten worden getoetst aan de politieke doelstellingen. Soms gaan de ontwerp-resoluties daar naar mijn mening niet ver genoeg in. Ik probeer dat met enkele voorbeelden te illustreren en hoop daarmee een bijdrage te leveren tot verdere doordachte politieke discussie over die punten.

Het non-discriminatiebeleid

Een van de grote doelstellingen van het on-

derwijsvoorrangsbeleid én van het non-discriminatiebeleid was de afbouw van concentratiescholen. Terecht lees ik in resolutie 15 dat concentratiescholen haaks op elke vorm van integratie staan en de kans op kwalitatief onderwijs voor elk kind verhinderen. Dat de schoolresultaten in concentratiescholen laag zijn, wordt voldoende gestaafd door onderzoeksgegevens. Niet zo evident is dat dit enkel te wijten zou zijn aan de mindere kwaliteit van het onderwijs in die scholen of het gebrek aan inzet van de leerkrachten die er les geven. Het verlenen van extra middelen voor extra inspanningen van de scholen is dan ook een correct standpunt.

Maar hoe moet ik "In die zin moet ook het non-discriminatiebeleid beter begrepen en ondersteund worden" interpreteren? Tot nu toe heeft het non-discriminatiebeleid in de eerste plaats de mogelijkheid gecreëerd voor scholen om vanaf het moment dat zij in hun schoolpopulatie een bepaald percentage allochtonen hebben bereikt, allochtone leerlingen die zich willen inschrijven door te verwijzen naar andere scholen. De facto wordt hierdoor het recht op vrije schoolkeuze ingeperkt voor een bepaalde bevolkingsgroep en wordt dus - onbedoeld weliswaar - een nieuwe ongelijkheid geschapen. Concreet vragen we van die groep een verplaatsing naar een verder van huis gelegen school. Betekent een "betere ondersteuning van het non-discriminatiebeleid" dan dat de overheid zal tussenkomen in de verplaatsingskosten of dat ze zelf die verplaatsing zal organiseren via leerlingenvervoer? Betekent "een beter begrip van het non-discriminatiebeleid" dat in de toekomst niet alleen allochtone, maar ook autochtone leerlin-

gen zullen kunnen doorverwezen worden? Als een bepaalde school in verhouding tot de bevolking in de buurt van die school niet een bepaald minimum aan allochtone leerlingen heeft opgenomen, gaan we die school er dan toe verplichten nieuwe autochtone leerlingen door te verwijzen tot dat minimum wel bereikt is? En omgekeerd, gaan we concentratiescholen ertoe verplichten nieuwe allochtone leerlingen door te verwijzen tot ze een minimum autochtone leerlingen ingeschreven hebben? Politiek gezien zijn dit vreselijk lastige vragen. In de discussie daarover zal moeilijk eensgezindheid of zelfs een compromis te bereiken zijn. Er wordt immers geraakt aan thema's als de vrije schoolkeuze en het leerlingenvervoer, waarover slechts na vele jaren schoolstrijd een pact kon gesloten worden.

Concentratiescholen zijn geen gevolg van een fout onderwijsbeleid. Andere factoren van sociale en economische aard (huisvesting, tewerkstelling, racisme) hebben daar een rol in gespeeld. Wel heeft het onderwijsbeleid er tot dusver weinig kunnen aan doen. Als het ons menens is met de afbouw van concentratiescholen dringen zich drastischer maatregelen op en zullen de hete politieke hangijzers wel in de discussie betrokken moeten worden.

Brede gemeenschappelijke basisvorming in het SO

Om emancipatie en sociale en culturele participatie van zoveel mogelijk mensen mogelijk te maken is een brede gemeenschappelijke basisvorming nodig in alle richtingen van het secundair onderwijs, niet alleen in de algemeen vormende (resolutie 16). Een brede basisvorming wordt trouwens ook steeds meer gevraagd door de arbeidsmarkt (resolutie 20) en wordt in de eindtermen zowel voor het basisonderwijs als voor het secundair onderwijs (voorlopig eerste graad) geëist.

Tot en met de eerste graad lijkt me dat best realiseerbaar door de leerlingen zo weinig mogelijk te selecteren en op te splitsen over verschillende scholen. Een brede gemeenschappelijke basisvorming vindt idealiter plaats in heterogene groepen, waar leerlingen ervaringen - die best verschillend mogen zijn - kunnen uitwisselen en van elkaar kunnen leren. Het idee van de flexi-

bele combinatie van drie blokken - lestijden in heterogeen klasverband, klasdoorbrekende niveaugroepen en individuele begeleiding (resolutie 14) - geldt ook nog voor de eerste graad secundair onderwijs.

Structureel wordt daar best aan beantwoord door een middenschool, waar een zeer breed gamma aan opties wordt aangeboden. Vanuit de grote lijnen van het Onderwijscontract lijkt me het samenbrengen van de verschillende eerste graden in één middenschool per scholengemeenschap een verdedigbaar standpunt. De studiekeuze wordt daarmee ook wat uitgesteld. Dat is vooral nodig voor de zwakkere groepen, die meer begeleiding nodig hebben. Op die manier gunnen we de zwakke leerlingen bovendien meer tijd om succeservaringen op te doen, in plaats van ze al vanaf 12 jaar in het watervalstelsel te laten afglijden. De negatieve ervaringen beperken zich immers niet tot zittenblijven (C-attest). Ook telkens een "zwakkere" richting moeten kiezen (B-attest) zonder dat het mogelijk is terug op te klimmen, wordt als falen gevoeld. In plaats van de lat zo hoog mogelijk te leggen voor iedereen, kan men ze ook aanvankelijk wat lager leggen - de eindtermen hebben oog voor beperking van de studielast - en dan positief oriënteren naar een hoger niveau als een leerling dat blijkt aan te kunnen. Zo krijg je een getrapt systeem waarbinnen je niet alleen kan dalen maar ook stijgen.

Na de eerste graad is een meer definitieve studiekeuze onvermijdelijk en creëer je daardoor vanzelf meer homogene groepen. Dan is het vooral zaak om de brede algemene vorming vooral in TSO en BSO niet schools aan te pakken, niet als een theoretische kennisoverdracht gescheiden van de praktijk. De nadruk op een diversiteit aan geschikte stages (resolutie 23) en realistisch gesimuleerde werkervaring zoals in werkplaatsklassen (resolutie 24) is terecht. De algemene vorming zou daar rechtstreeks moeten bij aansluiten: leren leren, leren communiceren en samenwerken, creatief problemen oplossen (resolutie 7) leert men best al doende, op de werkplek, en door reflectie en ervaringsuitwisseling nadien in de klas. Dit model kan ook toegepast worden in het deeltijds leren en bij sommige herscholingen.

Een nieuw soort analfabetisme vermijden

Onze samenleving evolueert naar een kennismaatschappij. Dat houdt naast de enorme toename van kennis ook het ontstaan in van allerlei nieuwe informatiedragers en -verspreiders, gekenmerkt door een steeds grotere opnamecapaciteit en een steeds toenemende snelheid waarmee de opgeslagen informatie verwerkt en doorgegeven kan worden. Een nieuw soort geletterdheid is nodig om zich in die informatiemaatschappij maximaal te kunnen ontwikkelen: enerzijds het technisch kunnen hanteren van de nieuwe media (hard- en software), anderzijds het verwerven van kennis, vaardigheden en attitudes die toelaten in de informatiestroom te selecteren, er gericht in te werken, eigen keuzes te maken, kritisch en zelfstandig te oordelen, er met anderen overleg over te plegen.

Dat de school ook deze vorm van alfabetisering moet opnemen wordt gesteld in de ontwerp-resoluties 27 en 28. Het lijkt me van het allergrootste belang daarbij niets aan het toeval over te laten, niet alleen om te vermijden dat er op dat vlak opnieuw een kloof tussen rijke en arme scholen zou ontstaan, maar vooral om te vermijden dat er bij kansarmen een nieuw soort analfabetisme ontstaat. Ook in gezinnen waar wel TV, video en computer ter beschikking staan, komt de informatie ongeordend en ongeselecteerd op volwassenen en kinderen af die er zich doorheen zappen en surfen.

Als we de leerlingen alleen op school bijbrengen hoe ze de nieuwe informatiemedia moeten hanteren, dreigt een nieuwe kloof te ontstaan tussen school- en thuismilieu, wat vooral voor kansarme leerlingen negatieve gevolgen heeft. Daarom is het noodzakelijk de introductie van de nieuwe media ook te richten naar ouders en volwassen buurtbewoners. In dat geval creëren we wellicht een hefboom om op een terrein waar nog geen negatief zelfbeeld van de volwassenen gegroeid is, een communicatie tussen beide milieus op gang te brengen. Het toegankelijk maken van de schoolse infrastructuur (resolutie 14) moet dus ook slaan op nieuwe media. Niet dat we de begeleiding van de volwassenen bij de introductie van multimedia ook weer naar de school en de leerkrachten willen

toespelen, want het gevaar hen te overvragen is zeker reëel. Misschien liggen hier wel kansen voor het schoolopbouwwerk of voor instanties die verantwoordelijkheid krijgen in de begeleiding van het permanent leren. Want het toegankelijk maken van de multimedia van de school voor de lokale gemeenschap, stelt ook de netwerken open die de school heeft opgebouwd met andere scholen, buurt- en welzijnsorganisaties, overheids- en privé-instellingen die opleidingen verzorgen, culturele instellingen. Ook langs deze weg kan de school bijdragen aan haar vier essentiële opdrachten en inspelen op de "zoek-behoeften" van de werknemers en werkzoekenden (resolutie 33).

Permanent leren ook voor leerkrachten

Het Onderwijscontract hecht zeer veel belang aan het levenslang leren, aan de daarbij horende band tussen initiële en permanente opleiding. De introductie van de in heel Europa geldige 'persoonlijke bekwaamheidskaart' (resolutie 26) lijkt mij een prima idee om de brug van de opleiding naar de tewerkstellingskansen gestalte te geven.

Het idee van het permanent leren wordt in de ontwerp-resoluties ook herhaaldelijk doorgetrokken naar de opleiders zelf, in eerste instantie de leerkrachten. Dat is ook nodig, want de neiging om les te geven zoals men zelf les gekregen heeft is altijd groot. Daardoor is de schoolcultuur altijd veeleer op het verleden dan op de onzekerder toekomst gericht. Om daar verandering in te brengen en ook inzake levenslang leren de school haar voorbeeldfunctie te laten vervullen (resolutie 9), moeten ook de leerkrachten zelf kansen krijgen om zich permanent bij te scholen. De huidige middelen - een paar duizend frank per leerkracht, één of anderhalve pedagogische studiedag per schooljaar - volstaan daartoe absoluut niet. De voorstellen die in het Onderwijscontract t.a.v. permanent leren geformuleerd worden, qua kwaliteitseisen, qua honorerings via certificaten en qua educatief verlof, kunnen best naar onderwijsgevendenden zelf worden doorgetrokken. Vooral dat laatste wordt, gezien de algemeen verbreide opvatting dat leerkrachten al zoveel vakantie hebben, een politiek

moeilijk haalbare kaart. Toch zal er om de mensen te motiveren voor bijscholing echt tijd voor gemaakt moeten worden. Om zich naar de toekomst te richten moet men ook wat afstand kunnen nemen van de dagelijkse praktijk. Een soort "sabbatical period" is daarvoor een mogelijkheid, bijvoorbeeld over een hele carrière een jaar of een half jaar, in één keer of in kortere periodes (1 tot 2 maand) op te nemen. Dat zou ook toelaten in het kader van de permanente bijscholing

van leerkrachten zinvolle uitwisselingen met het buitenland tot stand te brengen.

Tot zover enkele kanttekeningen bij het Onderwijscontract en de ontwepresoluties. Deze kanttekeningen zijn in de eerste plaats vanuit een onderwijskundige gezichtshoek gemaakt. Toch zijn ze ongetwijfeld ook politiek relevant of dragen ze politieke consequenties in zich waarover kan worden gedebateerd.