Vooruitstrevend behouden

een libertaire kijk op het onderwijsbeleid in Vlaanderen

Door Boudewijn Bouckaert

'Il faut faire de l'école à l'école' (Frans Minister van Onderwijs Darcos)

Er bestaan grotere rampgebieden in de politiek dan het Vlaams onderwijs. Dat willen we gerust toegeven. Twee externe parameters bevestigen dat enigszins. Hoewel voorbijgestoken door de Aziaten plaatst het PISA-onderzoek Vlaanderen nogal sterk vooraan. In het grensgebied met Nederland kiezen Nederlandse scholieren in groten getale voor Vlaams onderwijs en niet omgekeerd. Toch zijn er redenen tot grote bezorgdheid. Vooreerst wordt het Vlaams onderwijs geconfronteerd met 'exogene' problemen die het dus niet zelf heeft gecreëerd maar het toch voor zeer grote uitdagingen plaatst. Zo vernoem ik: de instroom van niet-Nederlandstalige allochtone kinderen, die dikwijls zijn opgevoed in een mentaliteit die haaks staat op onze beschavingswaarden; de persistente neiging van ouders om, tegen elke economische logica in, hun kinderen weg te houden van TSO of BSO; de geringe belangstelling op de arbeidsmarkt voor het lerarenberoep en de complete vervrouwelijking ervan. Anderzijds zijn er een reeks problemen die 'endogeen' zijn en hun oorsprong vinden in de keuzes die beleidsvoerders in het onderwijs hebben gemaakt of dreigen te zullen maken. Wij wijzen op drie gevaarlijke donderwolken: het verwateren van de missie van het onderwijs; de doorhollende hervormingsdrift en het dogmatisch onderwijsegalitarisme. We bekijken even deze donderwolken en geven aan hoe we best groot onweer kunnen voorkomen.

1. Onderwijs moet onderwijs blijven

Sinds een aantal decennia is een diepe 'Kulturkampf' bezig tegen het onderwijs als dusdanig. Niet oubollige onderwijsvormen of verouderde onderwijstechnieken zijn de schietschijf. Het gaat veel dieper. Wat gedurende eeuwen als de centrale missie van het onderwijs werd beschouwd, nl. kennisoverdracht, wordt nu geminimaliseerd en uit het centrum van de onderwijsopdracht verdrongen. Theodore Dalrymple, een Engelse psychiater en cultuurcriticus, zoekt de origine hiervan bij de sentimentalistische opvoedingstheorie van Jean-Jacques Rousseau en zijn talrijke navolgers in de psychologie en pedagogie. Rousseau's visie komt erop neer dat de mens in wezen goed is maar gecorrumpeerd werd door de cultuur. In een goede opvoeding moet dus de cultuurlaag van het kind worden weggeschraapt om de 'ware Ik' van elk kind te laten bovendrijven. De klassieke visie over onderwijs, nl. het intergenerationeel doorgeven van de kenniscultuur, is volgens de sentimentalisten een bron van verdere vervreemding en frustratie voor de jongeren. In plaats van kennisoverdracht komt de nadruk te liggen op de psychische ontluiking en op de ontwikkeling van de creativiteit van elk kind. Het leerkarakter van het onderwijs wordt verder gebanaliseerd door het onderwijs slechts als een fase te zien van 'levenslang leren'. Je zit met andere woorden altijd, dus nooit, op school. Deze 'ontscholingsfilosofie' joeg de laatste jaren een aantal opvoedkundigen naar de pen, waaronder de Britse socioloog Frank Furedi en de VUB- professor W. Van den

Broeck. '*Het enige wat een school je kan geven,* aldus Furedi, *is kennis. Je creativiteit kun je ook thuis botvieren. Ik vind dat je op school datgene moet doen waar een school meest geschikt voor is: kennisoverdracht. Er is een verschil tussen onderwezen worden en leren. Het eerste gebeurt best tijdens de kindertijd en de jeugd wordt dan afgesloten, terwijl leven het hele leven doorgaat. Vandaar mijn bezwaar tegen het hedendaags onderwijs dat leerlingen niets meer bijbrengt, maar hen alleen maar socialiseert.'* (Frank Furedi, Interview met Liberales, vrijdag 29 april 2011) Hieraan gekoppeld wijst Furedi op het probleem van het autoriteitsverlies van leraren en directies. De missie van kennisoverdracht vereist autoriteit van de leerkracht en verleent ook autoriteit aan de leerkracht. *'Het huidig beleid,* zegt Furedi verder*, reduceert hen (leraars) tot veredelde babysitters.'* Van den Broeck klaagt het feit aan dat het onderwijs belast wordt met allerlei opdrachten die met de kerntaak van het onderwijs weinig of niets te maken hebben. '*Als onderwijs alles wordt, dan houdt het op onderwijs te zijn. Het onderwijs moet dan ook gered worden van diegenen die er een instituut willen van maken dat alle problemen van de maatschappij kan oplossen.'* (Van den Broeck, lezing OVSG, 25 februari 2010)

De onderwijsfase is volgens Vandenbroeck een unieke fase in het leven van een mens door dat het de persoon optilt naar een cultuurwereld waar het vanuit eigen ervaringen niet bij kan. Pas door op dit niveau gebracht te worden en de cultuurerfenis van de vorige generaties te begrijpen is de persoon in staat kritisch te zijn en veranderend op te treden. '*Uiteraard moet,* aldus Vandenbroeck, *kennis en educatie voortdurend hernieuwd worden, maar altijd via het ontwikkelen van ons intellectueel erfgoed. De huidige nadruk op het leren uit ervaringen die direct relevant zijn voor de jongeren, het ervaringsgerichte leren dus, onterft onze jongeren van hun rechtmatig intellectueel erfgoed.'*

In Vlaanderen wordt de overbevraging van het onderwijs met taken die er niets of weinig mee te maken hebben nog tamelijk goed in de hand gehouden. Toch is de druk groot. Naar aanleiding van het ISCC- onderzoek over burgerschapswaarden bij jongeren stelde minister Smet meteen voor elite-leerkrachten beschikkend over een masterdiploma op onze Vlaamse scholieren af te sturen om hen de politiek-correcte visies over onze instellingen en over diversiteit in het hoofd te rammen. Het oprukken van de neventaken vindt in Vlaanderen meestal zijn weg via de zogenaamde vakoverschrijdende eindtermen. Deze eindtermen doorkruisen de vakgebieden van de leraren en kunnen de scholen voor moeilijke organisatorische problemen stellen. Nemen we bijvoorbeeld de zogenaamde herinneringseducatie. Waarom dit afzonderlijke begrip naast het gewone geschiedenisonderwijs. Een goede leraar geschiedenis doet aan herinneringseducatie in de letterlijke zin, nl. het levendig houden van het verleden – ook de duistere kanten ervan- zodat we beter weten wie we zijn, wat we kunnen bereiken maar ook wat we kunnen aanrichten en waar we naartoe kunnen. Het is niet nuttig bepaalde gebeurtenissen uit de geschiedenis te lichten en ze in een afzonderlijk statuut te verzelfstandigen. Dit zet de deur open naar manipulatie en indoctrinatie.

De overbevraging van scholen dreigt in Vlaanderen niet alleen op inhoudelijk vlak maar ook op het vlak van de zorgverstrekking met de bijhorende drang naar het zogenaamd inclusief onderwijs.

De vraag om kinderen met een handicap of leerstoornis om zoveel mogelijk te integreren in het regulier onderwijs is zeer begrijpelijk. Ouders willen het beste voor hun kinderen en zien niet graag dat hun kind uit 'het gewone' wordt geweerd en in een buitengewone categorie terecht komt zoals het Buitengewoon Onderwijs. Deze humane vraag kan echter in twee richtingen tot ontsporing leiden. Enerzijds aan de

vraagzijde. De wetenschap dat kinderen omwille van een handicap of leerstoornis een bijkomende ondersteuning krijgen kan bij de ouders tot afwentelingsgedrag leiden. Sommige vormen van leerstoornissen – het gaat hier vooral om lichte vormen- kunnen door de ouders verholpen worden maar het feit dat de gemeenschap deze zorg aanbiedt, kan ouders ertoe aanzetten het probleem af te wentelen. Bovendien kan bij de professionele sector, die instaat voor de zorg op dit vlak, de tendens ontstaan zoveel mogelijk kinderen als 'probleemkind' te kwalificeren ten einde het eigen gewicht te vergroten. Laat men deze tendens de vrije gang dan wordt elk kind uiteindelijk 'geproblematiseerd' en 'gemedicaliseerd'. De ontsporing kan ook gebeuren aan de aanbodzijde. De vraag naar inclusief onderwijs gaat gepaard met de eis naar een bijzondere verzorging BINNEN het gewone onderwijs (bijvoorbeeld via GON-leerkrachten en GON-uren). Dit kan niet alleen leiden tot een kosten-explosie maar ook naar een verschuiving van het imago en de missie van het onderwijs zelf. Meer en meer dreigt het onderwijs te worden gepercipieerd als een mega-verzorgingsinstelling in plaats van een instituut van intergenerationele kennis- en cultuuroverdracht. Velen wijten de complete vervrouwelijking van het lerarenberoep trouwens aan deze doorgeschoten perceptie. Inzake inclusief onderwijs zal men moeten kiezen: ofwel laat men zoveel mogelijk kinderen met leerstoornissen en handicaps toe in het regulier onderwijs, maar dan zal men moeten aanvaarden dat de behandeling voor het grootste deel ook 'maar regulier' zal zijn. Men kan niet het 'buitengewone in het gewone' eisen, noch van de leerkracht, noch van de school, noch van de gemeenschap; ofwel opteert men er eerder voor meer kinderen met leerstoornissen en handicaps naar het buitengewoon onderwijs te laten gaan wat meteen ook een meer aangepaste zorg mogelijk maakt maar dan moet men aanvaarden dat er ingeboet wordt op de idee van volkomen integratie. Het slechtste scenario zou echter zijn dat men deze keuze niet maakt en men de middelen versnippert over het gewone en buitengewoon onderwijs zodat het gewoon onderwijs de inclusie niet kan opvangen en het buitengewoon onderwijs zijn bijzondere zorgopdracht niet kan waarmaken.

2. Doorhollende hervormingsdrift.

Zoals reeds voordien gezegd is vervult onderwijs een diepe samenlevingsfunctie van intergenerationele overdracht van kennis en cultuur. Het is dan ook veel minder 'maakbaar' dan bijvoorbeeld openbare werken. In deze laatste sector kan men, op basis van nieuwe technieken en nieuwe inzichten inzake verkeerveiligheid, bestendig innoveren. Met onderwijs ligt het anders. Men werkt hier met aanbieders, nl. de leerkrachten, die in hun opleiding een lange investering gedaan hebben in kennis en onderwijservaring en met vragers, nl. de leerlingen, die zich willen voorbereiden om te leven in de samenleving zoals zij is en niet zoals zij door profeten gedroomd wordt. Onderwijsrevoluties zijn dan ook te vermijden. Zij dreigen het opgebouwde 'human capital' van de leerkrachten te ondermijnen en maatschappelijk onaangepasten de samenleving in te sturen. Als er voor een domein een gezond conservatieve houding wenselijk is dan is het wel voor onderwijs. Uiteraard moet onderwijs evolueren, maar het evolueert beter via het Popperiaanse 'piecemeal engineering' dan via een grote 'Kladderadatch'. Onderwijsvernieuwing laat je dus veel beter verlopen via bescheiden pilootprojecten en proeftuinen, waaruit je ook moet durven concluderen dat ze mislukt zijn en moeten stopgezet worden. Onze gedecentraliseerd onderwijslandschap vertoont trouwens de uitgelezen structuur om beperkte onderwijsvernieuwingen uit te testen. Zo heeft ons onderwijslandschap de kans

geboden aan Steinerscholen en Freinetscholen om onderwijsvernieuwingen uit te testen. Andere scholen hebben deels deze daar uitgeteste inzichten overgenomen. Een alomvattende top-down-onderwijsrevolutie miskent echter deze essentiële beleidsvoorzichtigheid en riskeert onuitgeteste laboratoriumwijsheid op leerkrachten en leerlingen los te laten en meer te vernietigen dan op te bouwen. De Leuvense professoren Jan Van Damme, Bieke De Fraine en Jean-Pierre Verhaeghe stelden het als volgt: ' *Op dit moment is het nog altijd zo dat heel wat onderwijsvernieuwingen worden doorgevoerd zonder dat hun werkzaamheid onderzocht, laat staan bewezen is. In de discussie over de beste vormgeving van ons onderwijs, pleiten ook wij ervoor om in de eerste plaats te kijken naar wat werkt in het onderwijs. Als er een nieuw geneesmiddel op de markt komt vindt iedereen het vanzelfsprekend dat het eerst uitvoerig getest wordt op zijn doeltreffendheid en op mogelijke neveneffecten. Als het echter gaat om de vorming en opvoeding van onze kinderen, dan staan we toe dat allerlei goeroes hun wonderbaarlijke onderwijsmethoden op grote schaal verkopen.'* (De Standaard, 25 maart 2009).
Zowel in Frankrijk blijkt men zijn lessen getrokken te hebben uit deze 'innovatitis'. Sommige revolutionaire hervormingen die in Vlaanderen worden beraamd in de cenakels van centrale werkgroepen, worden in Frankrijk en Nederland verlaten. De commissie Dijsselbloem in Nederland concludeerde in februari 200 8 dat precies het gelijk willen behandelen van ongelijke leerlingen binnen de gemeenschappelijke basisvorming de kwaliteit en de kansen van alle leerlingen verkwanselde en deze van de zwakke in het bijzonder (Onderwijskrant 149, p. 3). In Frankrijk willen president Sarkozy en minister Darcos, in navolging van een enquête bij de leerkrachten, het comprehensieve 'collège unique' afschaffen (Onderwijskrant 149,p. 4). Vlaanderen dreigt dus hervormingen in te voeren die in de zofgenaamde 'gidslanden' reeds worden verlaten.
Hoeft er dan niets te veranderen in het secundair onderwijs, waarvoor de centrale onderwijsorganen een revolutionaire hervorming beramen? (zie de visienota Smet,' Laat Mensen Schitteren') Toch wel. Het meest prangende euvel waaraan moet verholpen worden is het 'watervaleffect' waarbij ouders en leerlingen systematisch kiezen voor richtingen die ze niet aankunnen om later langzaam af te glijden naar andere gemakkelijke richtingen. Dit leidt tot een gigantisch verlies aan schooljaren, tot mislukkingsfrustratie en tot een nijpend tekort aan technisch-wetenschappelijk geschoolde afgestudeerden. Hebben we voor de oplossing van dit probleem een 'Untwertung alle Werte' nodig in het secundair onderwijs. Dat mag ten sterkste betwijfeld worden. Wellicht bereikt men met 'piecemeal engineering' meer resultaten. In de eerste plaats moet het TSO-BSO opgewaardeerd worden zowel door een nieuwe naamgeving, door een versterkte samenwerking met het bedrijfsleven die hiervoor bereid moet zijn om wat te betalen en door een versterking van de adviesfunctie van de CLB's. Tenslotte moet ook in de latere jaren van het basisonderwijs meer aandacht geschonken worden aan het technisch-wetenschappelijke. Voor de rest kunnen de profielen van ASO, TSO en BSO behouden blijven met weliswaar een sterke vereenvoudiging van de richtingen binnen de drie onderwijsvormen. Door de talrijke richtingen is de klasomvang in het secundair onderwijs dikwijls zeer laag en is het secundair onderwijs verhoudingswijs te duur geworden. De geplande onderwijsvernieuwing dreigt echter, wil het zijn eigen ambitie waar maken, tonnen geld te kosten, geld dat inde komende jaren niet voorhanden zal zijn.

3. Onderwijsegalitarisme

Het ideaal dat de plaats waar uw wieg staat niet bepalend mag zijn voor uw onderwijskansen, maar wel talent en inzet, zal door de meesten onderschreven worden. Het strookt met de waarden van een meritocratische democratie. Daarom is nog niet elke methode, die gebruikt wordt om dit ideaal na te streven, aanvaardbaar. In discussies over gelijke kansen worden doel en methode dikwijls bewust door elkaar gehaspeld. Iedereen die kritiek durft uiten op het huidig GOK-onderwijsegalitarisme wordt er meteen van beschuldigd ook het nobele idee van gelijke onderwijskansen te willen ondermijnen. In Vlaanderen tracht men de gelijke onderwijskansen te realiseren door een combinatie van het 'first come, first served'-systeem bij de inschrijvingen en een positieve financiële discriminatie van de scholen met GOK-leerlingen. Het 'first come, first served'-systeem bij de inschrijvingen wordt trouwens stap voor stap ondermijnd door steeds nieuwe uitzonderzonden zoals de voorrang voor zussen en broers, de kinderen van leerkrachten, de kinderen uit de lagere school verbonden met de middelbare school, GOK-leerlingen of niet-GOK-leerlingen. Los van het feit dat het GOK-beleid geleidelijk dreigt te verzuipen in en onontwarbaar kluwen van regelneverij en uitzonderingen, moeten er toch een aantal fundamentele bemerkingen bij dit beleid gemaakt worden.

Vooreerst is het niet juist dat het gooien met geld naar scholen met GOK-leerlingen DE methode is om gelijke kansen te realiseren. Onderzoek heeft uitgewezen dat de schoolcultuur minstens even bepalend is voor de slaagkansen van GOK-leerlingen als de financiële middelen. Sommige Antwerpse scholen met overwegend GOK-populatie, maar met een schoolcultuur gericht op leren, scoren evengoed als scholen zonder grote GOK-populatie terwijl andere Antwerpse scholen met grote GOK-populatie, maar met een schoolcultuur gericht op zorg, veel lager scoren (Patrick Eyckmans, Kansarmoede en succesvol onderwijs: een Antwerpse casus, Masterthesis Sociologie UA (2008-2009).

De herverdeling die het GOK-beleid teweegbrengt via het onderwijs heeft bovendien zijn grenzen. De verschillen in betoelaging tussen scholen in de centrumsteden en de scholen in suburbaan Vlaanderen zijn substantieel geworden. De Vlaamse suburbane middenklasser, met één à twee kinderen, stopt bijgevolg via zijn belastingen veel meer in het onderwijs dan een allochtone centrumstedeling met vier à vijf kinderen. Gelet op de verschillen in inkomen en de noodzaak tot integratie, kan dit verrechtvaardigd worden. De herverdeling wordt echter steeds moeilijker aanvaardbaar wanneer deze sterk betalende middenklasser er steeds minder en minder voor in de plaats krijgt en de minder betalende centrumstedeling er steeds meer voor in de plaats krijgt. Op de vraag of men de hoge inkomens niet zelf hun sociale voorzieningen zou laten betalen terwijl zij met hun belastingen en parafiscale afdrachten de voorzieningen van lage inkomens zouden bekostigen, antwoordde Bea Cantillon negatief. Zulk een vorm van herverdeling zou op de lange duur het draagvlak van herverdeling ondermijnen. Het is dus beter alle sociaal verzekerden, ook degen die het strikt genomen niet nodig zouden hebben, in het systeem te houden. Dezelfde redenering kan men toepassen op het onderwijs. Wanneer het verschil in financiering tussen de scholen in de centrumsteden en suburaan Vlaanderen te sterk wordt zou het draagvlak voor het GOK-beleid wel eens volledig kunnen wegsmelten. Daarom moet het GOK-beleid sterk gecorrigeerd worden. In de eerste plaats kan van een positieve discriminatie slechts sprake zijn wanneer deze ook noodzakelijk is. Men kan zich de vraag stellen waarom kleuterscholen met GOK-leerlingen zoveel meer moeten krijgen dan kleuterscholen zonder GOK-leerlingen.

De ‘kost’ van een kleuter kan toch niet zoveel verschillen. Ten tweede lijkt het aangewezen een bandbreedte waarbinnen de financiering van de scholen kan verschillen, centraal vast te leggen. Deze bandbreedte zou zich moeten situeren tussen de tien à vijftien procent. Grotere verschillen in financiering kunnen moeilijk verrechtvaardigd worden en lijken meer geïnspireerd te zijn door politiek cliëntelisme dan door een eerlijk streven naar gelijke kansen.

Boudewijn Bouckaert
Buitengewoon Hoogleraar Rechtsfaculteit Gent
Vlaams Volksvertegenwoordiger
Voorzitter Academische raad LIBERA!
Voorzitter Commissie Onderwijs en Gelijke Kansen
Lid Mont Pelerin Society