

Een confrontatie tussen onderzoek en praktijk

Het colloquium dat op 22-23 april jl. te Leuven werd georganiseerd n.a.v. de tiende verjaardag (in feite reeds de 12e) van het V.S.O. kende een grote belangstelling vanwege een zeer gevarieerd publiek.

Mensen uit de wereld van het vrij en officieel onderwijs, P.M.S.-afgevaardigden, vertegenwoordigers uit de onderwijsadministratie en andere milieus, hebben hier twee dagen geluisterd naar wetenschappers, onderzoekers en beleidsmensen die het V.S.O. door en door kennen, en kregen in gespreksgroepen ook de gelegenheid om vragen te stellen en hun eigen inbreng te doen.

Het colloquium werd georganiseerd door een Studiegroep voor onderwijsbeleid en -begeleiding van het Departement Pedagogische Wetenschappen van de K.U.L. De bedoeling van dit colloquium was het V.S.O. onder de loep te nemen vanuit een aantal onderzoeksresultaten en ervaringsgegevens om zo een nieuwe bijdrage te leveren tot de discussie hieromtrent en tot de verdere uitbouw van deze vernieuwing van het secundair onderwijs. Tegelijk werden ook de onderzoeksresultaten over het V.S.O. in Vlaanderen voorgelegd aan het brede publiek en heel in het bijzonder aan allen die met de dagelijkse V.S.O.-praktijk geconfronteerd worden. De keuze van de thema's en de concrete organisatie van het colloquium vormden een evenwichtig geheel: de uiteenzettingen over de resultaten van wetenschappelijk onderzoek werden telkens gecommentarieerd door praktijkmensen en gestoffeerd met concrete ervaringsgegevens. Het was een geslaagd colloquium.

Programma

Het colloquium werd ingeleid door prof. M. Debrock, groepsvoorzitter Humane Wetenschappen.

W. Wielemans, docent Pedagogische Wetenschappen K.U.L. handelde over Onderwijsbeleid in een periode van economische crisis en demografische neergang. Zijn toespraak werd gecommentarieerd door R. Beirnaert, secretaris-generaal van het Pedagogisch Bureau, N.S.K.O. Daarna lichtte R. Vandenberghe, gewoon hoogleraar Pedagogische Wetenschappen, K.U.L., onderzoeksresultaten toe m.b.t. de betrokkenheid als kernvariabele in de onderwijsinnovatie. Commentaar: R. Standaert, nationaal V.S.O.-coördinator voor het katholiek onderwijs.

Over V.S.O. en planning sprak P. Deboutte, verantwoordelijke voor de regionale coördinatie van het katholiek onderwijs (N.S.K.O.). Commentaar: F. Ickx, directeur van het Diocesaan Secretariaat voor Katholiek Onderwijs van het bisdom Antwerpen. Over de spanning tussen bureaucratisering en professionalisering: hinder of steun voor innovatie van leerkrachtengedrag, sprak J. Verhoeven, gewoon hoogleraar Sociologie, K.U.L. Commentaar: K. Raeymaekers, directeur Pius X-instituut, Antwerpen.

J. Van Damme, docent Pedagogische Wetenschappen K.U.L., bekeek het V.S.O. vanuit de studieloopbaan van de leerling. Commentaar: J. Verbeek, adviseur-directeur P.M.S.-Neerpelt.

De kosten en de financiering van het V.S.O. werden behandeld door E. Raymaekers, hoogleraar Economische Wetenschappen, UFSAL. Commentaar: G. Monard, kabinetschef Ministerie van Onderwijs.

Het hiernavolgend artikel over dit V.S.O.-colloquium werd geschreven door A. Pelgrims, medewerker aan het Departement Pedagogische Wetenschappen, K.U.L. Hij behandelt hierin een aantal kernpunten die uit het colloquium naar voren gekomen zijn.

Een verslagboek met alle referaten en tussenkomsten zal in september verschijnen bij ACCO, Leuven.

De daling van het geboortecijfer en een langdurige economische recessie hebben de mogelijkheden van het V.S.O. ten dele doorkruist. Economische en sociale aspecten dicteren het onderwijsbeleid duidelijke

imperatieven die een optimale evolutie van het Secundair Onderwijs tegenwerken.

Het ogenblik lijkt dan ook aangebroken waarop pedagogen en onderwijsmensen de economische reali-

teit erkennen als een norm waarmee ook zij, binnen een vernieuwingsbeleid, moeten rekening houden.

Vanuit dit oogpunt analyseerde E. Raymaekers op het colloquium, 10 jaar V.S.O., de financiële toestand van het onderwijs in het algemeen en van het Secundair Onderwijs in het bijzonder.

E. Raymaekers stelde vast dat enerzijds de relatief dalende welvaart en anderzijds het voortdurend stijgend aandeel van de overheidscompensatie en transfers (m.n. werklozenvergoeding, overheidsschuld, steun aan bedrijven,...) nadelige gevolgen hebben voor de eigenlijke collectieve goederen. Het toenemend beroep op overheidsgelden tast de financiële mogelijkheden van het onderwijs duidelijk aan.

Voor het Secundair Onderwijs in het Nederlands stelsel stelde hij namelijk vast dat niettegenstaande de schoolpopulatie tussen 1974-1980 met 8% steeg, het Secundair Onderwijs in 1980, in constante prijzen, slechts 25% meer heeft gekost dan in 1974. Daarbij noteerde E. Raymaekers dat het aantal V.S.O.-leerlingen voor dezelfde periode steeg met 244%, wat vooral te verklaren is vanuit de evolutie van het Rijksonderwijs naar Type I.

Vanuit deze realiteit dringt zich de vraag op of de huidige onderwijsbegroting in staat is de overgang naar Type I in het vrij onderwijs te financieren, rekening houdend met het feit dat het Type I meer kost dan het Type II. Het zijn vooral de hogere onderwijsloonskosten per leerling, die als gevolg van de lagere leerlingennormen in Type I, voor deze meer-kost verantwoordelijk zijn.

Wel merkte E. Raymaekers op dat Type I in het Rijksonderwijs duurder is dan in het vrij onderwijs. Redenen hiervoor vond hij in het hogere lesurentarief per leerling, de hogere kostprijs per lesuur en de hogere werkingskosten per leerling.

In antwoord op de bovengestelde vraag stellen we daarbij vast dat nog 304.189 leerlingen (of 64% van het totaal) moeten overgaan naar Type I. Berekeningen rond de financiering van deze overgang deden E. Raymaekers besluiten dat we gelet op de huidige economische crisis en de evolutie van de rijkstoelagen, geen snelle overgang meer kunnen verwachten, indien de kosten niet ingeperkt worden.

I. Denken moet samengaan met voorzichtig en bedachtzaam doen

De waarschuwing van W. Wielemans het onderwijsbeleid niet te herleiden tot crisisbestrijding, wordt vanuit de vorige analyse begrijpelijk. Als alternatief stelde hij een meer deskundig gestuurd onderwijsbeleid voor dat naast die crisisbestrijding ook actief maatschappij-opbouwend wil zijn. R. Beirnaert was

evenzeer van mening dat het onderwijsbeleid in crisistijd aanpassing vereist, maar dat de fundamentele doelstellingen gevrijwaard moeten blijven. Volgens W. Wielemans moet dit beleid gekenmerkt zijn door openheid, doorzichtigheid, professionalisering, decentralisering, participatie en waardenprioriteit in de vorming.

Rekening houdend met de door het beleid geformuleerde opties, kan de onderwijsplanning binnen de mogelijkheden van de socio-economische situatie komen tot het opstellen van een haalbaar project.

In die zin brengt het V.S.O., aldus P. Deboutte, voor de onderwijsplanificatie een aantal nieuwe mogelijkheden met zich mee en gaat het een aantal voor planificatie richtinggevende factoren beïnvloeden. M.n. de onderwijsstructuur-modules en -modellen, de evolutie van de scalariseerbare massa, de natuurlijke veranderingen in de schoolgrootte, het al dan niet gemengd onderwijs, het assortiment aangeboden studiekeuzemogelijkheden, de behoeften van het sociaal-economisch leven.

De continue bevraging van de pedagogische opties in relatie tot de financieel-economische mogelijkheden is een voortdurende zorg op het vlak van onderwijsplanificatie.

Zo stelt men o.a. vast dat de denataliteit tot structurele aanpassingen leidt: kleinere inplantingspunten worden opgeheven, concentratie van leerlingen in de grotere scholen stijgt. Anderzijds moet men, volgens P. Deboutte, onder ogen zien dat juist die kleine scholen, binnen de mogelijke onderwijsstructuurmodellen een noodzakelijke pedagogische functie kunnen vervullen. Zo biedt de omvorming van een aantal kleinere scholen tot middenschool of tot eerste- en tweedegraadsschool, afgestemd op een centrale bovenbouw, heel wat kansen tot herwaardering. In het geval van een middenschool komt men daarenboven tegemoet aan de pedagogische principes: onafhankelijke oriëntering van leerlingen en uitstel van studiekeuze.

Ook bij het invoeren van de mixiteit spelen zowel pedagogische als programmatie- en rationalisatieaspecten. P. Deboutte gaat er van uit dat de gemengde school enerzijds beantwoordt aan de verwachtingen van vele ouders en leerlingen en dat ze anderzijds een middel is om leerlingen-verliezende scholen nieuw leven in te blazen. Achter de optie van bepaalde scholen om de mixiteit in de derde graad te stimuleren, spelen vooral programmatiebeschoouwingen.

M.b.t. de uitbouw van de keuzemogelijkheden binnen Type I wordt er van uitgegaan dat het onderwijsaanbod breed en gevarieerd moet zijn. Fr. Ickx waarschuwde hier echter voor een onoordeelkundig vermenigvuldigen van opties. Men moet, door een oordeelkundige programmering waarborgen dat be-

staande opties en nieuwe initiatieven voldoende «voedsel krijgen om volwaardig uit te groeien». Dit kan maar functioneel uitgebouwd worden wanneer de idee van de complementariteit van verschillende scholen binnen de scholengemeenschap ernstig genomen wordt. Wil men nl. de veelheid van onderwijsstructuurmodellen op een efficiënte wijze uitbouwen (zowel pedagogisch als financieel), dan veronderstelt dit een onderlinge samenwerking en coördinatie. Het belang van het schooloverstijgende denken werd daarom in dit kader nogmaals expliciet onderlijnd.

2. Concretisering van de vernieuwing moet participatief gebeuren

Zowel W. Wielemans als R. Beirnaert pleitten vanuit het beleid voor participatie en decentralisatie van het onderwijsbeleid in het algemeen en van het vernieuwingsbeleid in het bijzonder. Daartegenover staat echter de realiteit van het in hoge mate gebureaucratiseerde onderwijssysteem en schoolleven, waardoor men zich de vraag kan stellen of binnen dit systeem inderdaad plaats is voor participatie en inspraak m.b.t. de vernieuwing.

Om een antwoord te vinden op deze vraag vertrok J. Verhoeven van de vaststelling dat men bij de uitbouw van de onderwijsvernieuwing rekening moet houden met een bestaande onderwijsstructuur en met bepaalde traditionele gedragspatronen bij leerkrachten. Dat men bij het implementeren van de vernieuwing in dit onderwijssysteem geen bondgenoot vond, bleek uit de bevindingen van J. Verhoeven.

Op de eerste plaats stelt men vast dat leerkrachten reeds van oudsher weinig of geen invloed hebben op geest, inhoud en methode van onderwijs, de dienstregeling, uurroosters, leerboeken, inkomens. Aanwervingen zijn voor hen taboe, scholengemeenschappen worden opgebouwd zonder de instemming van de individuele leerkracht. Zelfs de VSO-idee werd gelanceerd door nationale beleidsorganen. Inspectie, directie en homologatiecommissie betekenen een permanente bevestiging van de bureaucratische besluitvorming in het onderwijs. Deze bureaucratische hiërarchie blijft in de meeste beslissingen overwegen, zowel in Type I als Type II. J. Verhoeven constateerde dan ook dat 40% van de leerkrachten, ook in Type I, meer inspraak wensen. Deze eis voor meer participatie hangt samen met het verlangen het eigen beroepsdomein zelf te kunnen bepalen. Daartegenover merkt men dat leerkrachten toch het grootste deel van hun taak in de beslotenheid van de klas uitvoeren waardoor zij zelf vorm zouden kunnen geven aan hun beroep. Uit het onderzoek blijkt echter de sterke hiërarchische bepaaldheid van het leerkrachten-gedrag, ondanks hun autonomie in de klas.

Volgens J. Verhoeven kan men dan ook verwachten dat in het V.S.O. het traditioneel gedragspatroon sneller verlaten wordt. Deze hypothese werd echter maar op 2 punten bevestigd. In het V.S.O. wordt meer aan groepswerk gedaan en staat het doceren niet meer zo centraal.

Daar waar, m.b.t. het realiseren van V.S.O.-doelstellingen, er weinig verschillen werden genoteerd tussen regenten en licenciaten, bleek de eigenheid van het vak erg belangrijk: neerlandici doorbreken meer het gebureaucratiseerd klasgedrag dan wel wiskundigen. Een middel om aan deze bureaucratische inhibitoren te ontsnappen zag Verhoeven in het verlenen van een grotere autonomie aan scholen en leerkrachten, om zo tot de de-bureaucratisering op klasniveau te komen.

Die debureaucratisering, reageerde K. Raeymakers, heeft enkel een kans wanneer een pedagogisch-didactisch project de mogelijkheid heeft te groeien binnen de school. In dit verband beklemtoonde hij de belangrijke motiveringsrol die de directie hier kan spelen. Een herprofilering van het directie-ambt in de richting van een pedagogisch-didactisch animator is daarvoor noodzakelijk. Hij richtte zich hier dan ook in het bijzonder tot de directies om, in functie van de de-bureaucratisering, «het systeem» te durven doorbreken, ruimte te scheppen, creatieve krachten los te maken en een positieve schoolgeest te bevorderen. Ook J. Verhoeven pleitte voor zo'n engagement binnen het huidig bestel, maar hield anderzijds aan dat de bestaande structuur hoe dan ook hinderend zal blijven. In dit verband had R. Beirnaert ook reeds de wenselijkheid van een experimenteerwet aangehaald. Deze zou het dynamisch vernieuwingswerk, op regionaal en lokaal vlak, betere kansen kunnen verlenen. De vaststelling dat het V.S.O. weinig fundamenteel aan het klasgedrag van de leerkrachten heeft veranderd, deed K. Raeymaekers ook naar de lerarenopleiding kijken. Een opleiding, dichter bij de schoolrealiteit, gericht op het openmaken van creatieve mogelijkheden en het scheppen van pedagogische attitudes, waarbij men komt tot het doorbreken van de verabsolutering van het eigen vak, kan de leerkracht reeds ten dele uit zijn eng repetitief gedragspatroon halen. Tenslotte moeten die organismen, zoals directie, inspectie en homologatiecommissie, geherprofileerd worden zodat ze ingeschakeld kunnen worden in een begeleidende en bemoedigende taak.

3. Er moet voortdurend geijverd worden voor een efficiënte ondersteuning of omkadering van het vernieuwingswerk

Ook de V.S.O.-begeleiding opteerde in haar innovatiestrategie in belangrijke mate voor participatie en inspraak. Rekening houdend met het onderzoek van

J. Verhoeven kunnen we nu reeds vermoeden dat de V.S.O.-coördinatie haar doelen niet ten volle bereikt heeft. Dit bleek ook uit het onderzoek van Vandenberghe inzake «betrokkenheid van leerkrachten».

Leerkrachten in confrontatie met een vernieuwing stellen, aldus R. Vandenberghe, enkel vragen i.v.m. zichzelf (ik-betrokkenheid), een bekommernis die in de tijd evolueert via een taak-betrokkenheid naar een ander-betrokkenheid. Het onderzoek zegt nu dat de eerste fase van de voorbereiding op het V.S.O. enkel algemeen informatieve vragen oplost. Problemen i.v.m. de dagelijkse uitwerking in de klas blijven bestaan. De waardering voor deze fase in de voorbereiding was matig tot zwak. R. Standaert begreep dit resultaat vanuit die zgn. ik-betrokkenheid van leerkrachten. Deze fase wil duidelijk niet op de concrete uitvoering mikken. Wel wil ze een grondige exploratie van de implicaties van de vernieuwing voor de klaspraktijk zijn. Men wil vooral klaarheid scheppen in het totale pedagogische project en de leerkrachten tot adoptie van de V.S.O.-gedachten brengen. In een volgende fase kan men dan overgaan tot beschouwingen die verband houden met de uitvoering van de V.S.O.-principes. Het is zoals R. Beirnaert zegde: «Het heeft enkel zin na te denken over het hoe, wanneer het waarom duidelijk is».

Begrijpelijk vanuit het onderzoek van J. Verhoeven, kwam R. Vandenberghe tot de vaststelling dat vakwerkgroepen, als middel tot voorbereiding op V.S.O. door de leerkrachten het hoogst gewaardeerd worden. Ook worden persoonlijke initiatieven hoger gewaardeerd dan officiële vergaderingen. Het mag ons echter, vanuit een professionaliseringsgedachte, niet verwonderen dat deze initiatieven meestal verband houden met het eigen vak en de concrete klasactiviteit.

Uit deze confrontatie tussen onderzoek en praktijk besloot R. Standaert dat de voorbereiding van scholengroepen een aantal wijzigingen zal moeten ondergaan, wil men tot een reële verzoening komen tussen het vakoverschrijdende opvoedingsproject van het V.S.O. en de meer individuele en vakgerichte betrokkenheid van leerkrachten. In dit verband beklemtoonde hij de noodzaak verder in de begeleiding te investeren om alzo aan de verschillen in betrokkenheid van leerkrachten te kunnen beantwoorden. Toch moet men hier, volgens R. Beirnaert, onder ogen zien dat het katholiek onderwijs inzake begeleiding sterk afhankelijk is van de middelen die van overheidswege ter beschikking worden gesteld. Zo werd o.a. de eis van het katholiek onderwijs tot erkenning van een eigen korps van pedagogische adviseurs (inspectie), nog steeds niet ingewilligd.

4. Het V.S.O. wil open, oriënterend, niet selectief, niet uitstotend en niet elitair in discriminerende betekenis zijn.

J. Van Damme en J. Verbeek besloten elk uit eigen onderzoek dat de vermelde V.S.O.-doelstelling in zeer geringe mate benaderd werd. De bestaande onderwijsstructuur bleek ook hier in hoge mate een erg negatieve rol te spelen. Hiervan wordt het volgende deelaspect belicht.

Het is aangetoond dat, als de V.S.O.-scholen zich in een scholengemeenschap, analoog aan Type II, gescheiden blijven opstellen, de leerlingen (of de ouders) na de basisschool kiezen in functie van de bovenbouw, waardoor de scholen hun traditionele populaties blijven aantrekken en waardoor sociale en intellectuele selectie ingebouwd blijven. Wanneer men hierbij opmerkt dat het combineren van 2 studierichtingen haast uitsluitend geboden wordt in scholen met ASO-studierichtingen, dan moet men samen met J. Van Damme besluiten dat voor het grootste deel van de V.S.O.-populatie, het V.S.O. functioneert als een éénjarig brugjaar. Enkel de betere ASO-leerlingen komen tot een open, gedifferentieerde en geleidelijk oriënterende studieloopbaan.

J. Verbeek ziet bepaalde garanties voor een effectieve sociale en intellectuele integratie van de leerlingen naarmate het concept van de middenschool beter wordt gerealiseerd. Anderzijds moet men aansluitend op de middenschool, garanderen dat de tweede graad voor *alle* leerlingen een oriënteringsgraad is, wat kan bereikt worden door een integratie van ASO-TSO-leerpakketten. Om dit te realiseren moeten de onderwijsvormen worden afgeschaft en het bestaande onderwijsaanbod herschikt.

Besluit

De confrontatie tussen onderzoek en praktijk in het V.S.O.-colloquium heeft belangrijke elementen aangebracht voor een evaluatie van het twaalfjarige V.S.O. Naast duidelijke pluspunten zijn er nog een aantal correcties nodig in de V.S.O.-planificatie en in de begeleidingsaanpak van scholen in voorbereiding. Ook de leerkrachtenopleiding is in het licht van het V.S.O. aan een revisie toe. Tenslotte moet er ruimte komen in de hinderlijke, huidige strakke onderwijsreglementering.

Het moet ook duidelijk zijn dat deze confrontatie maar één doel had: het vernieuwingswerk te verbeteren. Zoals R. Beirnaert zei, beoogde de confrontatie niet een mijnenveld te leggen voor de vernieuwing, maar zo nodig het veld hier of daar te ontminnen.

A. Pelgrims