

zorgbreedte

LEERKRACHT NIET BEREKEND VOOR TAAK¹

In het inleidende stuk van de serie zorgbreedte² pleit de VON voor aanpassing van de school aan het kind in plaats van andersom. Het stimuleringsbeleid sluit daarbij aan. De regering is gekomen met de nota onderwijsvoorrangsplan, de nieuwe naam voor stimuleringsplan. In de nota geeft de minister zijn uitwerking van de onderwijs- en welzijnsmaatregelen met betrekking tot achtergestelden in een geïntegreerd beleidsplan. Reden voor Moer om te gaan praten met Manuela du Bois, onderwijssociologe aan de universiteit van Leiden. Zij hield zich in het kader van een project bezig met dat geïntegreerd beleid en is lid van de werkgroep opleidingen en stimuleringsbeleid.

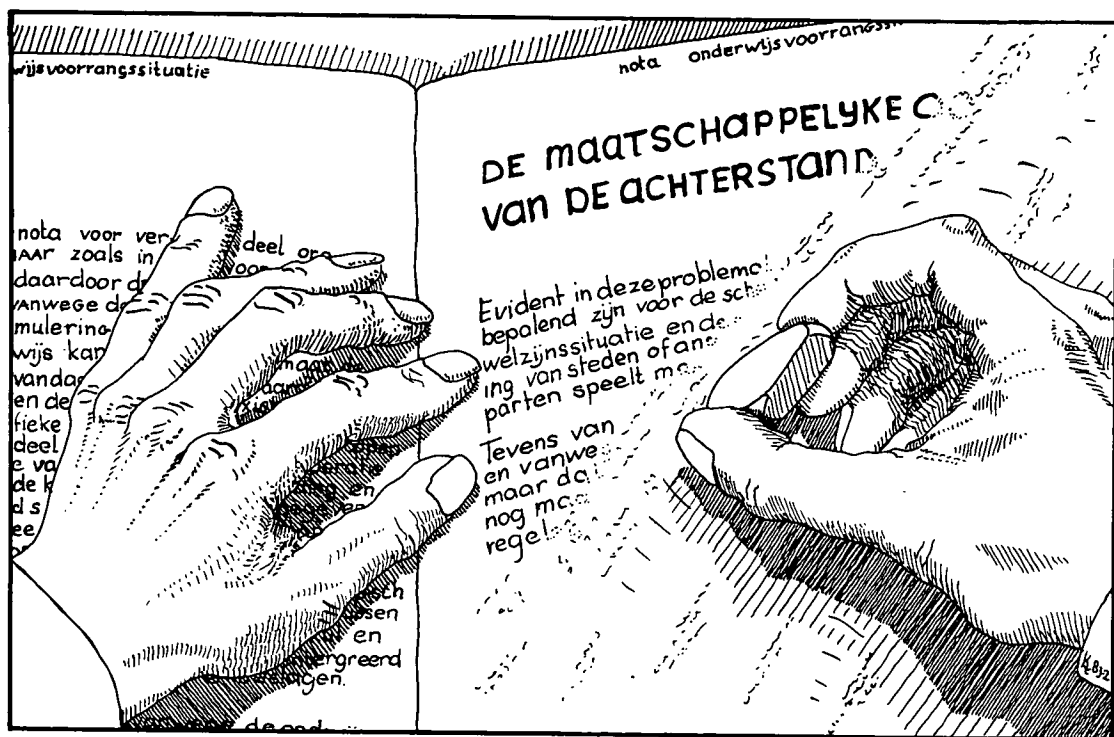
Het nieuwe stimuleringsbeleid, nu Onderwijsvoorrangsbeleid genoemd, is gericht op samenwerking van leerkrachten en welzijnswerkers in 'oude' volksbuurten.

Dat er een geïntegreerd onderwijsvoorrangsbeleid komt, is op zich een goede zaak. Toch kleven er grote bezwaren aan deze nota. Weliswaar krijgen kinderen met een achterstand een voorkeursbehandeling maar de maatschappelijke oorzaken van deze achterstand blijven onbesproken. In de nota lijkt de achterstand gereduceerd tot een schoolprobleem. De welzijnsinstellingen moeten de scholen als het ware een handje helpen bij de oplossingen van de onderwijsproblematiek. Van een geïntegreerd beleid op het gebied van huisvesting, de gezondheidszorg en onderwijs is geen sprake. Het welzijnswerk moet het onderwijs aanvullen, voorlichting geven aan leerkrachten en samenwerkingsverbanden organiseren.

Manuela du Bois verwerkte in haar dissertatie met name de relatie ouders en school³. Zij houdt zich nu in Leiden bezig met de geschiedenis van het volksonderwijs en met name de positie van de leerkracht daarin.⁴ Bovendien begeleidde zij een groep sociologiestudenten in een project over de relatie stadsvernieuwing en onderwijsstimulering in een Haagse volksbuurt.⁵ In het project is gewerkt op drie niveaus: op schoolniveau, op buurtvoorzieningenniveau en op beleidsniveau. Voor ons reden genoeg om met haar te praten over de relatie school – buurt- en welzijnswerk. In de loop van het gesprek kwamen we ook terecht op de opleiding en de begeleiding van leerkrachten.

Onze eerste vraag ligt op het niveau van de school. Wat hebben jullie daar gedaan?

We werkten samen met een – zeg maar – tradi-



tionele school, waarop verreweg het merendeel van de kinderen buitenlander was. Het opmerkelijke van die school was dat er veel hindoestaanse kinderen op zaten. Voor hen was de school heel passend, want die kinderen en hun ouders zijn erg prestatiegericht. Maar dit betekende tegelijkertijd een rem op de gewenste veranderingen. Doordat de doorstroming van de kinderen naar het voortgezet onderwijs centraal stond, kwamen problemen ten aanzien van intercultureel onderwijs maar zijdelings aan bod.

De leerkrachten gingen vaak op huisbezoek. Wij werden gevraagd die huisbezoeken met hen te evalueren. Hoewel ze zich betrokken voelden, veel tijd en energie staken in dat huisbezoek, gebeurde er weinig met de gegevens hiervan. Leerkrachten hadden te weinig zicht op de problemen en mogelijkheden van intercultureel onderwijs.

Komt dat omdat zij niet geleerd hebben om hun eigen waarden en normen ter discussie te stellen? Precies. Maar ook omdat ze de school, het onderwijs als een afzonderlijk gebied zien. En dat wordt weer veroorzaakt door het gefragmentariseerde beleid, en door hun vooropleiding natuur-

lijk.

Met de suggesties vanuit het welzijnswerk konden de leerkrachten weinig beginnen. Het welzijnswerk stelde voor de relatie school en buurt te verstevigen door leerkrachten mee te laten draaien in buurthuis, nieuwe projecten mee op te starten, ook buiten schooltijd. Tegen-geluiden uit de school: weten welzijnswerkers wel wat onderwijs in mijn klas betekent? Zij willen teveel, dat kunnen wij niet behappen, worden onze kinderen niet tot proefkonijnen als ze met nieuwe onderwijsvormen experimenteren, terwijl ze toch prestaties moeten leveren om later een goede kans te hebben. Conclusie: welzijnswerkers en leerkrachten bleven een eigen leven leiden. Iedereen doet zijn best maar men spreekt een verschillende taal. Het is niet gelukt de binnen- en buitenschoolse activiteiten op elkaar af te stemmen. Het geïntegreerde stimuleringsbeleid als program leefde niet bij de leerkrachten.

Is er dan niets bereikt?

Dat er toch wat bereikt wordt, is vooral te danken aan de inzet van het schoolhoofd, die een soort bindmiddel is tussen school en buitenschoolse overlegorganen. Het slagen hangt sterk

af van de mate waarin het hoofd goed weet te coördineren, een overzicht weet te houden op het hele gebeuren. De veelheid van taken maakt het voor het hoofd niet makkelijker om dat overzicht te houden en literatuur te lezen. Leerkrachten tonen genoeg goede wil maar worden zo opgeslokt door de dagelijkse praktijk dat zij geen overzicht krijgen en het verdiepen in de problemen niet lukt.

Je hebt ook onderzoek verricht naar jonge onderwijzers. Wat heeft dat opgeleverd?

Daaruit⁶ bleek heel duidelijk dat die niet zijn berekend voor hun moeilijke taak in volksbuurten. Hoe kan dat ook anders met een vooropleiding gegeven door docenten die één vak hebben gestudeerd en op een instituut dat een vakkengescheiden programma heeft? Leerkrachten kunnen zich pas in de praktijk echt bekwamen; en dan nog alleen maar als ze in een goed team terecht komen. Vrij veel pas afgestudeerden kiezen enthousiast voor binnenstadscholen, als er wat te kiezen valt. Ze maken in het begin zestien-urige werkdagen. Er komt een moment — na een jaar of twee drie, dat ze over die gekke werksituatie gaan nadenken. En dan kiezen ze pas bewust: Ofwel ze gaan iets heel anders doen, studeren bijvoorbeeld, ofwel ze kiezen ervoor om in deze buurt te blijven werken. Ik heb erg veel bewondering voor de inzet van deze mensen. Maar dat neemt niet weg dat ik vind dat zij teveel 'onderwijzer' zijn in de enge zin van het woord.

De achterliggende problematiek van stimuleringsonderwijs en sociale problemen kan een leerkracht vaak niet overzien. Daarmee bedoel ik dat leerkrachten vaak niet het verband zien tussen sociale aspecten, bijvoorbeeld kleine woningen, werkloosheid, buitenlander zijn en problemen die zich op grond daarvan voordoen op school, bijvoorbeeld concentratie, vriendschapsrelaties, toekomstperspectief. Leerkrachten zien het verband niet tussen al deze factoren omdat elk probleem 'klein-gearbeitet' wordt. Ik heb er geen Nederlandse uitdrukking voor. Problemen worden gefragmentariseerd. Voor elk detailprobleem staat een stuk verzorging klaar. Een schoolhoofd moet overal overleggen en steeds maar weer doorverwijzen. Zo raakt uiteindelijk het probleem van de leerkracht zelf weg. Zij verliezen het overzicht over het hele probleem en voelen zich er niet meer verantwoordelijk voor.

Hoe moet die leraar basisschool dan wel zijn; hoe moeten zij opgeleid worden?

Een leraar basisonderwijs moet ook onderzoeker zijn. Hij moet in staat gesteld worden om een breed inzicht in de situatie op te bouwen. Daar bedoel ik mee dat hij de levenssituatie waarin zijn kinderen zitten heel persoonlijk moet leren kennen. Dat levert 'sociaal materiaal' op waarop hij dan ook zijn onderwijs kan baseren. Het gaat om een goed zicht op buitenschoolse omstandigheden: gezinssituaties, werksituatie van de ouders, voor allochtonen de culturele achtergrond en hun specifiek economische problemen en de buurtsituatie.

Dat kennen en verkennen is belangrijk. Ideaal zou zijn als leerkrachten zelf in de buurt wonen en de kinderen en ouders in het dagelijks leven tegenkomen.

Thema's, projecten zouden uit dit sociaal materiaal moeten voortkomen, bijvoorbeeld de eigen woonsituatie in de buurt.

Zo'n werkwijze kost veel tijd. Hoe kan je faciliteiten in tijd hiervoor scheppen?

Dat is natuurlijk in de huidige situatie moeilijk. Maar ik vind wel dat de vakbonden zich hiervoor ook sterk zouden moeten maken en uren voor de leerkrachten eisen waarin zij huisbezoeken kunnen afleggen, in het buurthuis en andere buurtvoorzieningen mee kunnen draaien. Daar kunnen zij de ouders van de kinderen ook ontmoeten. Op deze manier zijn leerkrachten ook in staat hun probleem zelf te definiëren. Op dit moment formuleren externe deskundigen vaak de problemen en dragen zij de oplossingen aan. Maar ik vind dat de leerkrachten het voortouw moeten nemen. De opleiding moet leerkrachten de vaardigheden hiervoor leren en ze de maatschappelijke condities leren kennen die tot de problemen leiden. Hoe komt het dat de buitenlanders hier zijn? Wat is intercultureel onderwijs? Wat is de essentie van het spreidingsbeleid en wat zijn de consequenties? Hoe komt het dat er in oude buurten zo'n hoge concentratie buitenlanders woont?

Ik vind — en dat wordt me hier nooit in dank afgenomen — het eigenlijk stapelgek, dat de opleidingen voor leraren basisonderwijs niet met die van leraren in het voortgezet onderwijs worden samengetrokken. Waarom alleen de leraren voor het kleuter- en het lager onderwijs geïntegreerd opleiden? Ook is het heel slecht, dat onderwijsersopleidingen zover van de universiteit verwij-

derd zijn. De opleiding houdt de toekomstige leerkrachten vanaf van de kennis van de sociale wetenschappen. Ze worden te sterk ambachtelijk opgeleid. Hoe ze hun vak moeten bijhouden, hoe ze onderzoeker kunnen worden leren ze niet. Ik vrees dat ook op de PABO aan het vakkenstelsel vastgehouden gaat worden. Als je aan een nieuwe opleiding denkt, en je kijkt een beetje rond wat er in andere landen aan de hand is, dan kan je toch niet meer met fatsoen een moderne onderwijzer(es) opleiden met dertien vakken. Vrije leer groepen met seminarvormen en keuzeprogramma's zie je nergens.

Een van de jonge onderwijzers die ik in mijn onderzoek ontmoette, suggereerde dat de opleiding veel hechter aan de scholen zelf gekoppeld zou moeten worden. Een stap in de goede richting zou zijn als onderwijzers en begeleiders ook voor een tijd als docenten op het opleidingsinstituut zouden fungeren. Dan kunnen de docenten ondertussen de praktijk in de scholen ervaren of liever nog: de wijk in. Er moeten natuurlijk ook echt interculturele opleidingsprogramma's komen. We hebben geconstateerd dat onderwijzers gewoonlijk maar weinig van het land van herkomst van de kinderen weten, laat staan precieze kennis hebben van de andere cultuur daar. Op dit moment vind je weinig van dit soort ideeën in de plannen voor de PABO terug.

Wat dan?

Voor de leerkrachten lijkt mij in de huidige situatie goede nascholing het beste. Maar dan schoolgericht. Het team moet bepalen wat de concrete problemen op hun school zijn. Die moeten in een gerichte nascholingscursus besproken worden. Het moet niet vanzelfsprekend zijn dat alleen de bestaande verzorgingsstructuren aangesproken worden (begeleidingsdiensten en opleidingsinstellingen).

Afhankelijk van de problemen moet je een beroep kunnen doen op deskundigen in het veld. Bijvoorbeeld meer ervaren collega's van andere scholen of voorbeelden op film uit het buitenland of bij de sociale wetenschappen kennis opvragen.

Waar kan verandering dan toch vandaan komen?

De druk moet van binnenuit het onderwijs komen en ik verwacht dat de problemen in de binnenstadswijken zo groot worden dat de opleidingen vanuit de praktijk tot veranderingen gedwon-

gen zullen worden.

Wat verwacht je van begeleidingsdiensten om de problemen in het veld aan te pakken?

Voor zover ik kan zien zijn sommige goed bezig om de acute problemen van de leerkrachten te verlichten met modellen hoe je met buitenlandse kinderen in een klas werkt, met hulp voor specifieke onderwijskundige problemen. Maar ik ben er niet onverdeeld positief over, omdat ik helemaal niet wil dat de onderwijzers zoveel uit handen wordt genomen. Ik zie een zeker gevaar dat de know how van de verzorgingsstructuur tot de kwalificatie van en in de opleiding leidt. Als die verzorgingsstructuur er niet was, was de druk op de ketel van de opleidingen veel groter. Ze zouden dan zelf oplossingsstrategieën moeten voor dragen. Op zich moet ik het leuk vinden dat er deskundigheid om de scholen heen wordt gebouwd, maar tegelijkertijd betekent dit dat onderwijskrachten hun probleem kunnen doorschuiven. 'Doe jij die test maar. Ik kan het niet. Hoe moet ik bepalen of dit kind naar een LOM-school moet of niet?' De onderwijzer kan de vervelende beslissingen door anderen laten nemen, het probleem van zich afschuiven. En dan zijn we er weer. Dan kan het probleem 'klein-gearbeitet' worden. Want die 'verzorgers' zien de problemen ook vaak niet in de grote context en zoeken vaak naar onderwijstechnische oplossingen. En zo verliezen ze de samenhang. In ons Haagse project hebben we dit heel sterk meegemaakt. Er ontstaan allerlei schijnoplossingen. Op het niveau van begeleidingsdiensten en op het niveau van beleid. Ambtenaren moeten een geïntegreerd woon- en onderwijsbeleid ontwikkelen. Ik denk dat dat niet kan: maatschappelijke factoren verhinderen dat. Het privé-eigendom van woningen staat stadsvernieuwing in de weg. Je ziet dan vaak gebeuren dat het probleem om-gedefinieerd wordt. Er worden alleen maar nieuwe overlegstructuren gecreëerd. In dit geval tussen onderwijs- en stadsvernieuwingbeleid. Dat is toch een schijnintegratie. Het overleg kan nooit opleveren dat de concentratie van buitenlanders in de wijk zal afnemen. En daarom zullen de onderwijsproblemen ook blijven bestaan.

In ons project hebben we dit ook meegemaakt met ambtenaren. Die moeten zichzelf steeds weer waarmaken om een probleem op te lossen. Er is geen ambtenaar die kan zeggen: 'Dit probleem is niet op te lossen'.

Als je aan het onderwijsvoorrangsplan en aan de hulp bij stimuleringsprojecten denkt, hoe stel je je dan op? Zeg je: doe je hulp maar weg en ga maar alleen werken aan de bewustwording van die leerkrachten in de praktijk?

Dat kan ik als sociologe uiteraard zo niet stellen. Structuren die in deze maatschappij gegroeid zijn kan je natuurlijk niet gewoon weg doen. Die stoe-
len op een lange historische ontwikkeling die geleid heeft tot deze en geen andere structuur.

Maar anderzijds denk ik: Als alle kennis die in de verzorgingsstructuur verbrokkeld zit, geconcentreerd zou zijn op een goede samenwerking tus-

sen opleiding en scholen, tussen theorie en praktijk, dat we dan een heel eind verder waren. En dan zouden we een veel democratischer en fantasierijker onderwijs hebben.

Ik denk dat wij een dubbele strategie moeten volgen. We moeten de goede oplossingen van binnenuit de stimulering niet loslaten en die verdedigen tegen bezuinigingsmaatregelen. Daarnaast moeten we de druk op de opleidingen en de scholen laten voortbestaan. De leraren in het basisonderwijs moeten zintuigelijk bij de problemen betrokken blijven.

Noten

- 1 Met dank aan Peter Kokke.
- 2 *Moer* 1982/6, serie over zorgbreedte, p. 2.
- 3 S.M. du Bois *Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule* Frankfurt 1979
M. du Bois *Handbuch Schulanfang* Belts 1979
- 4 Manuela du Bois-Reymond e.a. *Onderwijzersleven* Socialistische Uitgeverij Nijmegen 1981
- 5 *Projekt Onderwijs en Stadsvernieuwing. Een onderzoek naar de bestrijding van de achterstand in het Regentesse/Valkenbos-kwartier* Sociologisch Instituut der Rijksuniversiteit te Leiden, mei 1982
- 6 M. du Bois 'Wat denken en doen jonge onderwijzers en onderwijzeressen op probleemscholen?' in: *Come-nius* jrg. 1, dec. 1981, p. 551-558.