

DAALT HET NIVEAU ?

DE ENQUÊTE



Daalt het niveau ? De enquête

Door Nico Hirtt, Tino Delabie en Olivier Mottint

Oproep voor een Democratische School
Oktober 2023

www.democratischeschool.org



INHOUDSTAFEL

Inhoudstafel	3
SYNTHESE	6
Voorstelling van de enquête	6
De belangrijkste vaststellingen	8
Conclusies en aanbevelingen	16
Hoe leraren hun leerlingen beoordelen	20
Oorzaken en mechanismen van falen op school	24
Ze hebben geen voldoende basis !	26
Te veel digitale spelletjes en sociale netwerken	28
De leefomstandigheden thuis	29
De schuld van de ouders?	31
Te veel leerlingen in de klas...	32
... en tijdsgebrek	34
Te weinig begeleiding op school?	36
Concentratie van moeilijke gevallen	37
Psychologische problemen	40
Ze zitten in de verkeerde studierichting	41
Niet de nodige intellectuele capaciteiten?	43
Slecht voorbereid door mijn collega 's	45
Slechte werkomstandigheden op school	46
Mijn eigen fouten in het lesgeven	48
Te weinig tijd om mijn lessen voor te bereiden	49
Wat leerkrachten denken over de eindtermen en de leerplannen	51
Duidelijkheid en helderheid	52
Eindtermen en leerplannen die te "overladen" zijn ...	54
...maar niet veeleisend genoeg	55

Te veel vaardigheden/competenties ten koste van kennis	57
Evolutie van de eindtermen en leerplannen	59
Iets minder overladen dan in hun jeugd?	60
Minder veeleisend dan in hun jeugd?	61
Afnemende helderheid	63
Het volume neemt toe op de kleuterschool	64
Minder veeleisend	65
Pedagogische praktijk : Eclecticisme en vrijheid	67
Wat leerkrachten denken over pedagogische praktijken	68
Een analyse van de cijfers	70
Actieve en expliciete onderwijsmethoden	72
Vaardigheden en kennis	73
Correlaties	74
Hun eigen onderwijsconcepten en -praktijken	76
Leerlingen leren méér al spelend	78
Leerlingen leren méér door zelfontdekking	80
De leraar moet eerder coach zijn dan kennis overbrengen	81
Alle leerlingen zijn in staat te leren en te slagen!	82
Sommige leerlingen zijn manueel en anderen intellectueel bekwaam	85
Elke leerling moet zijn/haar eigen tempo volgen	87
Individualiseren in functie van het type intelligentie	89
De leraar moet de leerstof structureren en expliciteren	90
Leerlingen leren beter in een rustige werkomgeving	91
Leerlingen leren beter als ze het doel van de les nuttig vinden	93
De middelen hebben om les te geven	94
Maatschappelijke en culturele evoluties	95
De rol van de ouders	98
Nuttige ouderlijke hulp? Is het genoeg?	100

Zijn ze betrokken? Te veel of niet genoeg?	103
Steunen en begrijpen ze de leraren?	106
Welke machten heersen over ons ?	109
De politieke wereld	111
De economische wereld	112
Onderwijsbewegingen en onderzoekers	115
Vakbonden	117
Kerk(en)	118
Gaat het niveau nu omhoog of daalt het?	119
De basis brokkelt af	119
Experimentele waarneming	120
Nuances	121
En het niveau van de leraren?	122
De mening van de meerderheid: het niveau daalt!	123
Wat nu?	126
Kleinere klassen	127
Een latere of vroegtijdigere opdeling?	128
Het zittenblijven beperken?	131
Geen gettoscholen meer	132
Expliciete... en constructivistische onderwijsmethodes!	134
Autonomie van de leraar	135
Complementaire bloemlezing	136
Nieuwe klasse-culturen en sociale cohesie	136
COVID	137
De GSM in de klas	137
Bijlage 1 samenstelling van de steekproef	138
Bijlage 2 : de vragenlijst	141

SYNTHESE

Voorstelling van de enquête

“Het niveau daalt”, “we zijn niet veeleisend genoeg”, “de leerlingen willen niet meer werken”, “ze kunnen niet meer spellen”, “de discipline is verdwenen”, “ze krijgen alles op een presenteerblaadje”...

Dergelijke uitspraken hebben we allemaal reeds gehoord. En meer dan eens hebben we wellicht meegedaan. Het lijkt geen twijfel dat de meeste leerkrachten vinden dat het niveau van de eisen die aan leerlingen en studenten worden gesteld, en bijgevolg hun beheersingsniveau van schoolse kennis, achteruitgaat. Voor sommigen gaat het om goedkope clichés. Zij stellen dat oudere mensen altijd overtuigd zijn dat “het vroeger beter was”.

Sommige leerkrachten die de enquête hebben ingevuld, vonden de vraag naar het schoolniveau zelfs niet legitiem, hetzij omdat ze subtiliteit ontbeert (over welk niveau hebben we het? in welk(e) vak(ken) of vaardigheid(-heden)? in welke scholen?), hetzij omdat ze onvermijdelijk een reactionair of demobiliserend beeld zou oproepen.¹

Een mening die door een meerderheid wordt gedeeld is niet noodzakelijk juist, maar kan men ook niet verwerpen omdat ze ... te breed zou worden gedragen. Laat staan dat we die mening zouden kunnen negeren.

Met Ovds (Oproep voor een democratische school) hebben we er altijd naar gestreefd om “op twee benen te lopen”. Een democratische school - een school die een werkelijk democratische samenleving mogelijk maakt - steunt op twee pijlers en impliceert bijgevolg zowel sociale gelijkheid als ambitie. Het bestrijden van sociale ongelijkheid in de toegang tot kennis en kwalificaties is een absolute noodzaak, waar we ons altijd volledig voor inzetten en zullen blijven inzetten. Maar een school met meer sociale gelijkheid ten koste van een nivellering naar beneden zou een pyrrusoverwinning zijn. De intellectuele en cognitieve emancipatie van kinderen uit de

« Op de uitspraak “het was vroeger beter” reageerde Barack Obama met de vraag: “Vroeger? Wanneer was dat?”. Kennis is in voortdurende beweging en dus het niveau naargelang de materie ook. De kennis is niet dezelfde voor de vroegere generaties en zal anders zijn bij de volgende generaties. Het gevaar bestaat dat de maatschappij enkel het negatieve ziet. De jeugd wordt veel te weinig aangemoedigd. Ik ben benieuwd welke resultaten een enquête bij schoolgaande jongeren zou opleveren die elke dag te horen krijgen ‘ons niveau gaat naar beneden.’ »

¹ Het citaat in het kader illustreert deze stelling. Dit citaat evenals al de volgende zijn een bloemlezing van de meer dan 250 pagina’s vrije commentaar van de respondenten van de enquête.

arbeidersklasse is evenmin gediend met slecht onderwijs als met een school die ongelijk is.²

Wereldwijd bestaan er talloze onderzoeken die de "daling van het niveau" van het onderwijs in veel disciplines hebben gedocumenteerd. België vormt zeker geen uitzondering. Dit ernstige probleem ontkennen zou neerkomen op onze kop in het zand steken. Daarom leek het ons essentieel om meer te weten te komen over de standpunten van de belangrijkste betrokkenen: de leraren.

Uiteraard wilden we niet enkel weten wat de leerkrachten dachten over de evolutie van het niveau. We ondervraagden hen ook over hun standpunten over oorzaken en factoren die een rol spelen: de leerlingen, hun motivaties, hun attitudes, veranderingen in de curricula (eindtermen, leerplannen ...), de rol van ouders en andere actoren, en vervolgens de veranderingen in "de maatschappij" als geheel, met haar veranderende verwachtingen jegens onderwijs en kennis.

In het najaar van 2022 stelden we een lange vragenlijst op met ongeveer twintig punten, vaak met meerdere subvragen. Er was minimaal vijftien minuten nodig om ze te beantwoorden. Elk onderdeel eindigde met een open vraag, waar respondenten hun antwoorden konden verduidelijken of beargumenteren. Tot onze verbazing werden we overspoeld met getuigenissen en commentaren, meer dan 250 bladzijden in totaal. In dit rapport hebben we een klein deel van deze getuigenissen ter illustratie opgenomen. In andere publicaties zullen we een meer uitgebreide bloemlezing publiceren.

De vragenlijst bleef toegankelijk tot het einde van het schooljaar 2022-2023. In totaal namen 1.458 mensen (607 Nederlandstaligen en 851 Franstaligen) deel aan het onderzoek. Van hen vulden 1.151 personen de vragenlijst volledig in (483 Nederlandstaligen en 668 Franstaligen). Enkel met deze volledige antwoorden is in dit rapport rekening gehouden. De overgrote meerderheid van de deelnemers aan de enquête waren leerkrachten in actieve dienst.³ Daarnaast waren er ook ex-leerkrachten (gepensioneerden, leerkrachten die nu een andere job uitoefenen), schoolhoofden en andere personeelsleden uit het onderwijs. Gezien de gevarieerde samenstelling zijn we van mening dat de steekproef in grote lijnen representatief is.⁴

Bij het lezen van de volgende pagina's moet men steeds voor ogen houden dat dit de subjectieve meningen zijn van de geïnterviewde leerkrachten. De antwoorden die we gaan lezen vertellen ons vaak evenveel over de denkwijze en meningen van deze leerkrachten als over de realiteit inzake leerlingen, ouders, curricula ... Anderzijds weerspiegelt de som van deze subjectieve meningen ongetwijfeld een realiteit. Een realiteit die op sommige vlakken zorgwekkend is en dringend actie vereist.

Zie hier wat leerkrachten denken over "het niveau".

² Zie bv. onze campagne om het inschrijvingsbeleid te wijzigen om de effecten van segregatie inherent aan de vrije schoolmarkt tegen te gaan www.democratischschool.org.

³ In Bijlage I lichten we de samenstelling van de steekproef nader toe.

⁴ Niettemin zien we twee beperkingen waarop we later terugkomen: (a) het aantal deelnemers in de categorie "docenten in de lerarenopleiding hoger onderwijs" is te gering om representatief te zijn, zeker wat Vlaanderen betreft; (b) in Vlaanderen zien we een oververtegenwoordiging van het GO!, i.v.m. de andere netten.

De belangrijkste vaststellingen

Drie kwart van de leerkrachten vindt dat het niveau daalt

Bijna drie op vier respondenten (72%) is *volledig akkoord* of *eerder akkoord* met de stelling dat "het niveau van het onderwijs daalt". In Vlaanderen 81%, in de Federatie Wallonië-Brussel (het Franstalig onderwijs) 65%.

Leerkrachten die het sociaal milieu van hun leerlingen als *zeer kansrijk* inschatten, zijn minder negatief (63%) dan leerkrachten die het sociaal milieu van hun leerlingen als *zeer kansarm* beschouwen (75%).

"Indien ik op de examens van het zesde middelbaar in juni 2023 dezelfde vragen had gesteld als in 2016, zou waarschijnlijk geen enkele leerling geslaagd zijn."

Een minderheid van leerkrachten vindt dat er, naast een daling van het niveau bv. op vlak van spelling of feitenkennis, vooruitgang is in bepaalde competenties of dat leerlingen ook kennis in nieuwe domeinen opdoen.

« Geen algemene achteruitgang, maar eerder een grotere kloof tussen "sterke" en "zwakke" scholen". »

Eén op drie leerlingen heeft het moeilijk

Gemiddeld vinden zowel Vlaamse als Franstalige leerkrachten dat meer dan een derde van hun leerlingen geen bevredigend beheersings- of kennisniveau haalt, in vergelijking met de voorgeschreven leerplannen. In scholen die als *zeer kansarm* worden beschouwd, wordt het bereikte niveau van bijna de helft van de leerlingen beoordeeld als *zwak* of *totaal onvoldoende*.

Wanneer de subjectieve beoordelingen van leerkrachten worden omgezet in punten naar analogie met de methodologie die bij het PISA-onderzoek wordt gebruikt (gemiddelde

"Als leerkracht in meerdere scholen kan ik u zeggen dat het algemeen niveau van de leerlingen catastrofaal is. Enkel de "bourgeoischolen" halen nog een excellent niveau".

500, standaardafwijking 100), is er een verschil van 67 punten tussen leerlingen van zeer *kansrijke* en leerlingen van zeer *kansarme* scholen.

Thuisituatie en beeldschermen

Bovenaan de lijst van factoren die deze zwakke of onvoldoende resultaten verklaren, noemen leerkrachten externe, gezinsgerelateerde oorzaken: de leerlingen brengen te veel tijd door op sociale media of met digitale spelletjes (47% denkt dat dit *vaak* een oorzaak is, 29% *soms*); de thuisituatie van de leerlingen (42%, 44%); gebrek aan stimulans door de ouders (47%, 29%), enz.

"In de kleuterklassen praten de kinderen meer en meer over beeldschermen (TV, videospelletjes ...) en de sensibilisering tijdens oudercontacten, conferenties ... brengt niets op".

Klasgrootte

Als we kijken naar de factoren die specifiek zijn voor het functioneren van de schoolinstelling, zijn de meest genoemde oorzaken van leerproblemen een te groot aantal leerlingen in de klas (voor 54% een factor die *vaak* voorkomt en voor 25% *soms*) en, als gevolg daarvan, het gebrek aan tijd voor remediëring (48%, 31%).

"De klasgrootte laat me niet toe efficiënt te werken (méér actief, méér spelen, mondelinge expressie ...)."

"Men kan geen middelen inzetten om te remediëren, om aan te moedigen ...".

Schoolse segregatie

Een tweede structurele factor die door de leerkrachten wordt aangehaald is de hoge concentratie van leerlingen met moeilijkheden in dezelfde klas of school (38%, 29%). Vooral leerkrachten die in zeer kansarme sociale omgevingen werken zijn zich bijzonder sterk bewust (77%, 15%) van de gevolgen van gettovorming op school.

In het secundair onderwijs duidt een meerderheid van leerkrachten de slechte leerling oriëntatie aan als frequent of occasioneel voorkomende factor.

Onvoldoende intellectuele capaciteiten

14% van de leerkrachten denkt dat een gebrek aan intellectuele capaciteiten *vaak* een oorzaak is van moeilijkheden op school. En 40% denkt dat het *soms* voorkomt. Anderzijds gelooft 43% dat dit *nooit* of *zelden* de oorzaak is van zwakke punten. Op dit punt zien we een groot verschil tussen de Vlaamse en de Franstalige leerkrachten: respectievelijk 71% en 42% schrijven zwakke resultaten *vaak* of *soms* toe aan een gebrek aan intellectuele capaciteiten.

Gebrek aan basiskennis

65% van de respondenten vindt dat hun probleemleerlingen *vaak* niet over de basiskennis beschikken wanneer ze in hun klas komen. 24% zegt dat dit *soms* het geval is. Alle categorieën leerkrachten, zelfs kleuterleerkrachten, schuiven deze verklaring naar voren. Ze wordt vaker aangehaald door leerkrachten in kansarme dan in kansrijke scholen. Slechts een minderheid gaat echter zo ver dat ze collega's van de voorgaande jaren *vaak* (12%) of *soms* (33%) verantwoordelijk stellen voor de tekortkomingen.

« Gemotiveerde leerlingen kunnen zich niet uitdrukken door hun gebrekkige beheersing van de Franse taal. Kennis en vaardigheden worden niet langer geoefend voordat ze worden omgezet in competenties... en dit begint al vanaf het lager onderwijs. »

De curricula zijn veel te overladen maar te weinig veeleisend

41% van de respondenten vindt de eindtermen en leerplannen *te overladen*, terwijl slechts 20% de tegenovergestelde mening is toegedaan (*te licht*). Anderzijds vinden twee keer zoveel leerkrachten, in verschillende mate, dat de curricula *niet veeleisend genoeg* zijn, eerder dan *overdreven moeilijk* (32% tegenover 16%). Deze trend is iets sterker in de Federatie Wallonië-Brussel dan in Vlaanderen. Toch vindt 50% dat het niveau van de eisen evenwichtig is.

Te veel competenties en te weinig kennis

De eindtermen en leerplannen leggen *te veel nadruk op vaardigheden/competenties ten koste van kennis*: 44% van de leerkrachten is deze mening toegedaan. Drie keer minder

«De nieuwe leerplannen zijn te veel gericht op competenties, d.w.z. op het uitvoeren van taken. Ik denk dat de beheersing van een onderwerp meer inhoudt dan het voltooien van taken alleen: bijvoorbeeld het begrijpen van de subtiliteiten die een stelling kan bevatten, vrije discussie tussen leraar en leerling, het vermogen om ideeën in twijfel te trekken... »

leerkrachten (16%) vinden het tegenovergestelde (*te veel kennis, ten koste van vaardigheden/competenties*). In hun commentaar rechtvaardigden sommigen deze mening door te zeggen dat er niet genoeg belang wordt gehecht aan “de basis”; anderen zijn kritisch voor de competentiegerichte aanpak, zoals in vorig citaat.

Het vereiste niveau daalt, behalve in de kleuterklas

52% van de leerkrachten is van mening dat de huidige eindtermen en leerplannen die zij moeten bijbrengen *minder veeleisend* zijn dan wat ze zelf als leerling hebben ervaren. 19% is een tegengestelde mening toegedaan. Deze trend is meer uitgesproken in de Federatie Wallonië-Brussel dan in Vlaanderen.

Er zijn ook dubbel zoveel leerkrachten die vinden dat de huidige curricula *minder veeleisend* zijn dan bij het begin van hun lerarenloopbaan dan omgekeerd (40% tegenover 19%).

De kleuteronderwijzers vormen hier de uitzondering: een meerderheid vindt dat het vereiste niveau is gestegen.

«Als ik wat ik vroeger onderwees vergelijk met de stof die mijn kleinkinderen zien en onthouden, merk ik dat we sinds 1972 twee hele jaren hebben verloren als het gaat om de stof die we zien en onthouden, of het nu gaat om Frans, wiskunde, aardrijkskunde of andere vakken. Ik sta perplex. In het zesde studiejaar kende mijn kleindochter de regel van drie, de grootste gemene deler of kleinste gemeen veelvoud niet; behalve de tegenwoordige, onvoltooide en toekomstige tijd kende ze geen enkele andere tijd...; haar zinsconstructies waren simplistisch... en laten we het maar niet over spelling hebben. Geen gedichten meer om het geheugen te trainen... Ik vind het intriest... »

Pedagogisch eclecticisme

Gevraagd naar hun mate van goedkeuring of afkeuring van verschillende pedagogische 'scholen', vertonen leerkrachten een groot eclecticisme. Als we hun mening vertalen in een indicator, variërend van -1 (*totale afkeuring*) tot 1 (*totale goedkeuring*), vinden we positieve gemiddelde waarden voor alle soorten pedagogische praktijken, behalve voor de “flipped classroom”⁵, met een index -0,08.

De andere minst gewaardeerde lesmethoden zijn: “frontaal les geven” (+0,08) - maar met een groot verschil tussen Vlaanderen (+0,38) en FWB (-0,16) - en de “competentiegerichte

⁵ Methode waarbij de leerlingen thuis de les voorbereiden en de lestijd wordt gebruikt voor problemen, uitwisseling, enz.

aanpak" (+0,17), met opnieuw een groot verschil tussen Vlaanderen (+0,31) en FWB (-0,16).

Geen tegenstelling tussen actieve en expliciete onderwijsmethoden

De twee hoogste scores waren voor "expliciete pedagogie (directe instructie)" (+0,47) en "actieve werkvormen" (+0,56). De meerderheid van de leerkrachten lijkt dus de tegenstelling die soms wordt opgeworpen tussen deze twee soorten praktijken te verwerpen. We konden trouwens een beperkte positieve correlatie vaststellen tussen de steun voor actieve en expliciete onderwijsmethoden.

Zo zien we ook dat 92% van de respondenten *eerder akkoord* of *helemaal akkoord* gaat met de stelling "de leraar moet de leerstof structureren en expliciteren" en dat tegelijkertijd 72% zich kan vinden in "de leerlingen leren méér door zelfontdekking".

« Pedagogisch moet er één en ander veranderen. Klassikaal onderwijs met meer schrijven en inoefenen van leerinhouden afgewisseld met zelf-ontdekkend leren en project onderwijs zou m.i. zeker kunnen werken.»

Iedereen bekwaam ...

28% van de ondervraagde leerkrachten is *volledig akkoord* met de stelling dat "alle leerlingen in staat zijn om te leren en te slagen". 38% is *eerder akkoord*. Als we het eerste percentage volledig en het tweede voor de helft meetellen, komen we aan een globale index van 47% (28 + 19) die achter de stelling staan. Daar tegenover staat een globale index van 20% die niet achter de stelling staat. Rond deze stelling zien we een groot verschil tussen de antwoorden van de Vlaamse (34% pro; 27% contra) en de Franstalige (57% pro; 14% contra) leerkrachten.

...maar niet in dezelfde mate !

Hoewel de leerkrachten die vinden dat niet alle leerlingen bekwaam zijn in de minderheid zijn, bedraagt de globale index van akkoord (29% *volledig akkoord* en 35% *eerder akkoord*) met de stelling "Sommige leerlingen zijn manueel en anderen intellectueel bekwaam" 47%. Dit percentage ligt significant hoger in Vlaanderen (64%) dan in FWB (35%). Omgekeerd bedraagt de globale index van niet-akkoord met de genoemde stelling 32% bij Franstalige en 5% bij Vlaamse leerkrachten.

De maatschappij waardeert het werk van scholen niet

De ondervraagde leerkrachten zijn het meestal oneens met de stelling dat de maatschappij "veel belang hecht aan schoolse kennis" (globale index van -0,13, op een schaal van -1 voor *helemaal niet akkoord* tot 1 voor *volledig akkoord*) en met de stelling dat de maatschappij "volgehouden werken voor school waardeert" (-0,17).

Aan de andere kant vinden de meeste leerkrachten dat de maatschappij “vluchtig en oppervlakkig leren in de hand werkt” (+0,56), “slagen zonder veel inspanning te veel tolereert” (+0,43) en “meer belang hecht aan competenties dan aan kennis” (+0,38).

« De laatste dertig jaar overheerst de trend om de eisen te versoepelen en leerlingen te formatteren, met daarachter een hele reeks economische en zelfs financiële spelers die onderwijs zien als niets meer dan een waardeloze openbare dienst of een instrument om onderdanige, kneedbare werknemers te produceren ... »

(Arme) ouders doen niet genoeg

Er was een index van overeenstemming van +0,57 (op een schaal gaande van -1 voor *helemaal niet akkoord* tot +1 voor *volledig akkoord*) met de mening dat “ouders het werk van de leraren niet genoeg ondersteunen”. Deze mening komt meer voor in de Federatie Wallonië-Brussel dan in Vlaanderen (+0,65 tegenover +0,47) en veel méér bij leerkrachten in zeer kansarme scholen (+0,62) dan bij leerkrachten die in zeer kansrijke scholen werken (+0,29).

Ook vindt een meerderheid van de leerkrachten dat ouders “hun kinderen niet genoeg helpen” (+0,44) en “zich onvoldoende van het leven op school aantrekken” (+0,39).

Deze meningen worden echter genuanceerd in de commentaren bij de antwoorden. Zo leest men bv:

« Ouders helpen hun kinderen niet genoeg? Inderdaad, maar dat komt omdat ze er de middelen niet voor hebben, en de scholen van vandaag verwachten dat leerlingen met moeilijkheden thuis hulp krijgen... Op de school van mijn dromen zou het niet aan de ouders zijn om de moeilijkheden van hun kinderen op school aan te pakken. »

Rijke ouders doen soms te veel

Omgekeerd werd het hoogste niveau van overeenstemming (+0,15) met de stelling “ouders bemoeien zich met mijn lessen en evaluaties” gevonden bij leerkrachten die in *zeer kansrijke* scholen werken.

Welke instanties beïnvloeden het onderwijs?

Leraren zijn bijna unaniem van mening dat regeringen en ministers de grootste beslissingsbevoegdheid hebben over de ontwikkelingen in het onderwijs. 79% zegt dat ze *veel* en 14% dat ze *een beetje* invloed hebben op deze evolutie.

Daarna komt het bedrijfsleven (42% zegt veel invloed, 39% een beetje), gevolgd door de OESO (respectievelijk 34% en 38%) en de Europese Commissie (respectievelijk 28% en 40%).

De vakbonden en vooral de kerk worden als veel minder invloedrijke spelers beschouwd.

Structurele remedie nr. 1: klassen verkleinen

Bij de voorgestelde maatregelen om het algemeen leerniveau te verhogen, komt - weinig verrassend uiteraard - "kleinere klassen" als nummer één uit de bus, met 92% voorstanders.

« Deze week, met veel zieke kinderen, had ik maar 12 kleintjes. 's Ochtends hebben we het werk gedaan dat voor twee dagen was gepland. Ik kon de hiaten in het leerproces van een klein meisje ontdekken dat ik nochtans al sinds het begin van het jaar heb. Ik nam de tijd om met hen te gaan zitten en om hun onderlinge uitwisselingen observeren. »

Structurele remedie nr. 2: getto's afschaffen

65% van de leerkrachten meent dat het niveau kan worden verhoogd door "sociale mix in de scholen (minder segregatie)". Bij de leerkrachten in kansarme scholen is 76% akkoord.

« Wanneer we de zwakste leerlingen 'eruit gooien', verliezen we veel. Want de goede en zeer goede leerlingen blijven goed en zeer goed maar de leerlingen met leermoeilijkheden genieten een betere vorming als ze samen zitten met de sterke leerlingen. »

Een gemeenschappelijke stam? De meningen zijn verdeeld...

49% van de Franstalige leerkrachten en 36% van de Vlaamse leerkrachten denken dat "een gemeenschappelijk kerncurriculum tot 15 jaar" zal leiden tot een verdere daling van het niveau. In beide gemeenschappen meent slechts 26% dat een verlenging van de gemeenschappelijke stam het niveau zou verhogen. De anderen zien geen (significant) effect.

Omgekeerd denkt 67% van de Nederlandstalige leerkrachten en 36% van de Franstalige leerkrachten dat het niveau kan worden verhoogd door "een meer vroegtijdige opdeling van leerlingen volgens hun capaciteiten". Anderzijds gelooft 41% van de Franstaligen en 14% van de Vlamingen dat een dergelijke maatregel het niveau zou verlagen.

De negatieve meningen over de uitbreiding van de gemeenschappelijke basisvorming worden enigszins genuanceerd in de commentaren. Het blijkt niet zozeer te gaan om een

afwijzing van het principe als wel om een vrees dat de maatregel zal worden doorgevoerd zonder voldoende garanties op succes. Zo lezen we:

«Hoewel ik in principe voorstander ben van het kerncurriculum, maak ik me zorgen over de manier waarop het geïmplementeerd zal worden, zonder er eerst voor te zorgen dat alle leerlingen een stevige basis hebben aan het einde van de basisschool. Om het kerncurriculum te laten werken, zouden we eerst 'alles uit de kast moeten halen' om ervoor te zorgen dat iedereen een goed niveau heeft tegen de tijd dat hij/zij de basisschool verlaat.»

Pedagogische autonomie!

Wat pedagogische maatregelen betreft, zijn de leerkrachten voorstander van zowel constructivistische praktijken (59% denkt dat deze het niveau zouden verhogen, tegenover 14% die het tegenovergestelde denkt) als expliciete onderwijsmethoden (73% tegenover 3,5%). Deze cijfers illustreren de openheid ten aanzien van diverse pedagogische praktijken en de weigering om te verzanden in een steriele oorlog tussen actieve en expliciete onderwijsmethoden.

Wat leerkrachten vooral vragen is dat ze op dit gebied hun eigen keuzes kunnen maken, dat ze kunnen beslissen wanneer, waar en onder welke voorwaarden ze deze of gene onderwijsmethode toepassen. 76% vindt dat meer pedagogische autonomie voor de leerkrachten goed zou zijn voor het niveau van het onderwijs. Slechts 3% denkt dat pedagogische autonomie schadelijk zou zijn.

En het niveau van de leerkrachten?

Hoewel de steekproef erg klein was (38 respondenten), is het interessant om te kijken naar de meningen van docenten in de lerarenopleidingen van de hogescholen. Zij vinden dat 42% van hun studenten onvoldoende of slecht presteren ten opzichte van de curriculum-eisen, die nochtans als minder veeleisend dan vroeger worden ingeschat. 74% van deze docenten was eerder of volledig akkoord dat het opleidingsniveau van toekomstige leerkrachten in het basis- en secundair onderwijs afneemt. Dit standpunt komt ook herhaaldelijk aan bod in commentaren van andere leerkrachten. :

« Nog nooit heb ik een oudere collega een grammaticaregel of een meetkundig concept moeten uitleggen. Nu werk ik 4/5 en moet ik alle lessen nakijken van de jonge collega die mijn rooster aanvult. Elke week maakt ze fouten als 'een rechthoek is een vierkant', 'water verdampt bij 100 graden', 'il mange OR QUE il est malade', enz. »

Conclusies en aanbevelingen

Laat er geen misverstand over bestaan: alle cijfers in dit rapport pretenderen niet de werkelijke toestand van het onderwijs in België te beschrijven; ze geven enkel weer hoe leerkrachten erover denken.

Men kan niet elke mening als waarheid uitroepen maar nog minder kunnen we de verzamelde standpunten miskennen of onder de mat vegen. Het zou bijzonder onverstandig zijn om geen kritische vragen te stellen over de realiteit die weerspiegeld wordt in de meningen van de best geplaatste waarnemers van ons onderwijssysteem.

Welnu, deze waarnemers vertellen ons...

- dat een derde van de leerlingen het curriculum onvoldoende beheerst.
- dat het vereiste niveau (van de eindtermen en leerplannen) zelf al vele jaren gestaag daalt.
- dat het algemene niveau van het onderwijs daalt.
- dat dit vooral geldt voor "basiskennis".
- dat het vooral de kinderen uit de werkende en onderklasse zijn die lijden onder deze daling van het niveau, en dat het daarom niet zozeer een kwestie is van een *nivellering* naar beneden als wel van een *rek* naar beneden.

Zoals we aantoonde, noemen leerkrachten als oorzaken voor deze situatie: de grootte van de klassen, gebrek aan middelen en tijd, gettovorming als gevolg van sociale segregatiemechanismen, te zware eisen van de leerplannen die met name verband houden met de competentiegerichte aanpak, weinig veeleisende eindtermen en leerplannen, het gevoel in de steek gelaten te zijn door de maatschappij, enzovoort.

In de commentaren - en dus op een niet meetbare manier - horen we ook kritiek op een gebrek aan inzet, een zekere laksheid, een gebrek aan investeringen van de kant van de ouders en enkele ernstige tekortkomingen in de opleiding van jonge leerkrachten.

Zijn dit de meningen van leraren die voor het merendeel doordrenkt zijn van reactionaire vooroordelen? Sommige opvattingen, zelfs als ze in de minderheid zijn, geven reden tot bezorgdheid: het geloof in de voordelen van een meer vroegtijdige selectie, het inroepen van een gebrek aan intellectuele capaciteiten om de leermoeilijkheden te verklaren, een zekere neiging om ouders verantwoordelijk te stellen voor slagen op school ...

Deze opvattingen worden echter grotendeels gecompenseerd door heldere, genuanceerde en vaak genereuze standpunten: vasthouden aan het uitgangspunt dat alle kinderen in staat zijn om te slagen, openstaan voor een verscheidenheid aan pedagogische benaderingen, erkennen dat ouders doen wat ze kunnen en dat het de school is die onvoldoende tijd heeft om ervoor te zorgen dat kinderen in de juiste gunstige omstandigheden kunnen leren, kritiek op een ultra-liberale samenleving waarin consumentisme en gemakkelijk succes voorrang hebben op humanisme en hard werken.

We moeten nog veel leren van de vele meningen die in dit onderzoek zijn verzameld.

Toch kunnen we reeds een aantal aanbevelingen formuleren.

1. De democratische school moet op twee benen lopen

De eerste aanbeveling is gericht aan alle progressieve krachten in de onderwijswereld, aan iedereen die zijn energie steekt in de strijd voor een rechtvaardige, emanciperende school die kritisch burgerschap stimuleert. Dit doel kan alleen bereikt worden als we vasthouden aan twee pijlers: door ambitie en sociale gelijkheid, door begrip en hoge eisen te combineren. De realiteit van een ernstige achteruitgang in het niveau van het onderwijs ontkennen, onder het voorwendsel dat dit ook het discours is van degenen die elke democratisering van het onderwijs afwijzen, zou betekenen dat we onze kop in het zand steken. Het is ook de beste manier om leerkrachten in de armen van de verdedigers van een elitair onderwijs te drijven. Bovenal is het een slechte dienst aan degenen wiens emancipatie we beweren te verdedigen. De emancipatie is evenmin gediend met slecht onderwijs als met een school die ongelijk is.

2. Laten we de gemeenschappelijke stam niet in de wind slaan!

Onze tweede aanbeveling is vooral gericht aan Franstalige politici en, meer in het algemeen, aan iedereen die betrokken is bij de uitvoering van het Pacte d'Excellence (in het Franstalig onderwijs). In het Pacte is voorzien dat de gemeenschappelijke vorming over enkele jaren wordt uitgebreid tot en met het derde jaar van het secundair onderwijs. De meeste leerkrachten vrezen dat deze maatregel in de huidige omstandigheden het risico inhoudt van een nivellering naar beneden. Dit risico is reëel. Tenzij er doeltreffende maatregelen worden genomen tegen segregatie (zie hieronder punt 3) en de klasgrootte aan het begin van het onderwijs wordt verkleind (zie punt 4), lopen we het risico dat we aan het begin van het secundair onderwijs te maken krijgen met zulke uiteenlopende niveaus dat de gemeenschappelijke stam een mislukking wordt. Ofwel zal de hervorming dan leiden tot verkapte selecties, ofwel de gevreesde daling van het niveau teweegbrengen. De tegenstanders van elke democratisering zullen zich dan verkneukelen: "we hebben altijd gezegd dat een uitbreiding van de gemeenschappelijke vorming een fiasco zou zijn". Daarom zijn we van mening dat de (noodzakelijke) uitbreiding van de gemeenschappelijke vorming moet gepaard gaan met de noodzakelijke voorafgaandelijke en begeleidende maatregelen.

« Natuurlijk zijn het mengen van leerlingen van verschillende niveaus, het uitbreiden van het kerncurriculum, enz. allemaal nuttige maatregelen in een systeem dat middelen biedt voor goed opgeleide leraren. Als ze tenminste in fatsoenlijke omstandigheden kunnen werken... »

3. Concentratiescholen uitbannen

Veel leerkrachten - vooral diegenen die in scholen met veel kansarme leerlingen werken - wijzen op de concentratie van leerlingen met leermoeilijkheden in gettoscholen als een van de hoofdfactoren die het leren belemmeren en leiden tot falen op school. Omgekeerd

duiden ze de strijd tegen segregatie en gettovorming aan als een van de belangrijkste structurele maatregelen om het niveau van ons onderwijs te verhogen.

Ovds stelt een inschrijvingsbeleid voor waarbij aan elk kind (op schoolleeftijd) in eerste instantie vanuit de overheid een plaats wordt aangeboden in een vlot bereikbare en sociaal gemengde school. Dit voorstel - "Een plaats in een goede school voor elk kind" - werd op 22 april 2023 op een studiedag voorgesteld en krijgt de steun van meer en meer academici, vertegenwoordigers van vakbonden en andere sociale organisaties ... Het is tijd dat de politieke wereld zich interesseert voor een beleid dat sociale segregatie in het onderwijs drastisch vermindert. Een sociale mix in alle scholen is trouwens een voorwaarde om een langere gemeenschappelijke vorming met succes te kunnen invoeren.

« Ik heb niet de indruk dat er een globale daling van het niveau is maar wel een grote kloof tussen de "goede" en de "slechte" scholen, die te wijten is denk ik aan het publiek dat er school loopt. »

4. In goede omstandigheden aan school beginnen

Het feit dat leerkrachten - vooral de onderwijzers in het basisonderwijs - hameren op de noodzaak om de klassen kleiner te maken, weerspiegelt gewoon wat iedereen die ooit voor een groep leerlingen heeft gestaan, weet. Hoe meer leerlingen er zijn, hoe minder tijd er aan elk van hen kan worden besteed om hen te helpen een positieve relatie met schoolse kennis en met schoolse arbeid op te bouwen. Dit werd wetenschappelijk gemeten, o.a. in de beroemde STAR-studie. Deze Amerikaanse studie toonde aan dat het terugbrengen van de klasgrootte (van 25 tot 15) in de eerste jaren van het onderwijs een significant effect had op de prestaties van alle leerlingen - in het bijzonder op de leerlingen uit kansarme middens -, ook na het einde van de leerplicht.

« In de kleuterscholen moeten we absoluut de klassen beperken tot maximaal 15 leerlingen en geschikte lokalen voorzien. Alleen zo kunnen we hen beter de nodige competenties laten verwerven die nodig zijn om te slagen op school »

5. Tijd voor de basis, tijd voor emancipatie, tijd om te leven

Aan de ene kant is er de vaststelling dat de fundamenteën van schoolse kennis onvoldoende worden verworven. Anderzijds is er de noodzaak om kennis en vaardigheden bij te brengen die leiden tot emancipatie. We kunnen deze beide behoeften niet tegen elkaar uitspelen. De basis nog meer laten verzwakken is geen optie. Zo ook kunnen we een degelijke polytechnische opleiding (algemeen, technologisch, artistiek, enz.) niet naar de prullenmand verwijzen. We hebben dus méér schooltijd nodig, niet

minder. Dit kan door een open (brede) school: open tijdens vakanties en weekends, open naar de maatschappij en de wereld toe, open voor kunst, cultuur, het gemeenschapsleven en het lokale leven.

6. Erkenning graag

De respondenten van onze enquête hebben duidelijk het gevoel dat de maatschappij het belang en de waarde van hun werk niet erkent. Dit leidt tot ontmoediging en ontevredenheid. Als we onderwijs echt serieus nemen - niet alleen om arbeidskrachten te produceren, maar om te werken aan een rechtvaardige en democratische samenleving - dan moet dit te zien zijn in de infrastructuur, de uitrusting, de salarissen, in de leef- en werkomstandigheden van leerlingen en leerkrachten. Dit onderwijssysteem, waarin elke burger bijna een kwart van zijn of haar leven doorbrengt, verdient beter dan de 5 of 6% van het BBP die we er vandaag aan besteden.

« Middelen geven aan scholen en leraren zou het niveau verhogen: meer subsidies, aangename klaslokalen (met ramen die open en dicht kunnen), speelplaatsen met bomen en planten, lokalen waar de scholieren tijdens de pauze kunnen vertoeven, meer personeel zoals psychologen, fulltime verpleegkundigen, maatschappelijk werkers, opvoeders ... materiaal dat door de overheid aan alle scholen wordt toegewezen: schoolboeken, schriften, papier, pennen, educatieve bordspellen, leesboeken ... ». »

7. Goed opgeleide leraren die zich bewust zijn van hun missie

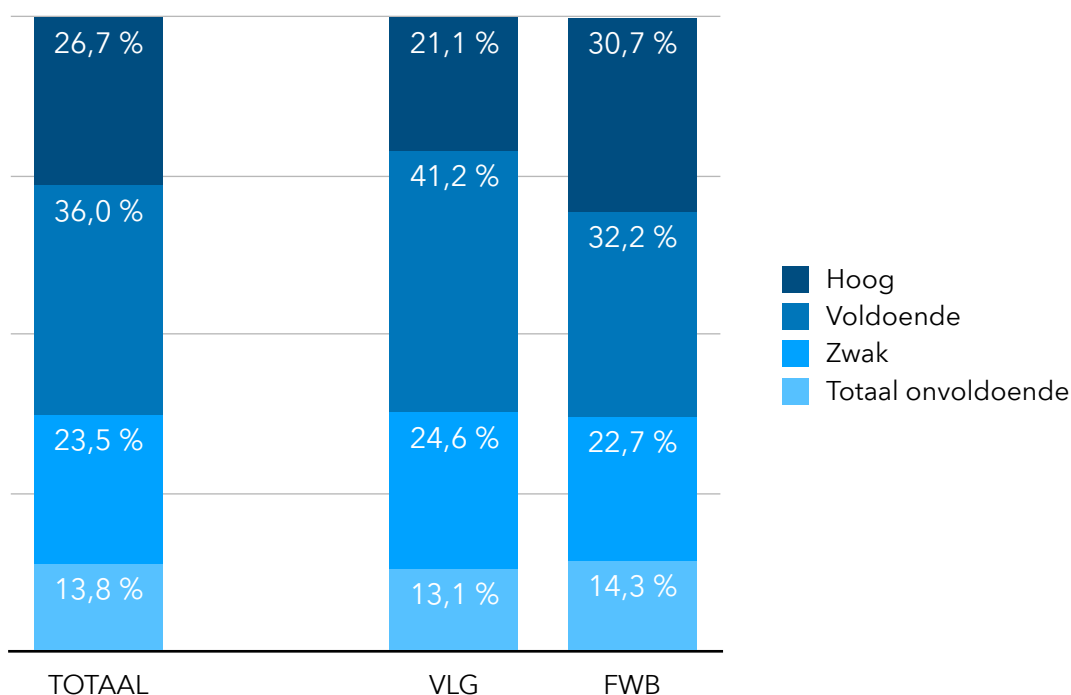
Een respondent van onze enquête verwoordde het goed: "Een leraar kan niet tevreden zijn met het beheersen van wat hij onderwijst, hij moet tien keer meer beheersen om te kunnen reageren op alle vragen en alle onvoorziene situaties". Een dergelijke beheersing veronderstelt een gedegen vakinhoudelijke opleiding.

De enquête toonde ook aan dat sommige leerkrachten zich niet bewust zijn van de realiteit van sociale ongelijkheid in het leren en de mechanismen die er aanleiding toe geven. Meer aandacht aan de sociologie van het onderwijs lijkt ons ook noodzakelijk.

HOE LERAREN HUN LEERLINGEN BEOORDELEN

Een van de eerste vragen vroeg de leraren om een schatting te maken van het percentage leerlingen dat aan het einde van de cursus en in vergelijking met de voorgeschreven leerplannen een niveau bereikt dat *totaal onvoldoende*, *zwak*, *voldoende* of *hoog* is. Op basis van hun antwoorden konden we dit diagram maken.⁶

Diagram 1
Evaluatie van het « niveau » van de leerlingen door hun leraars.



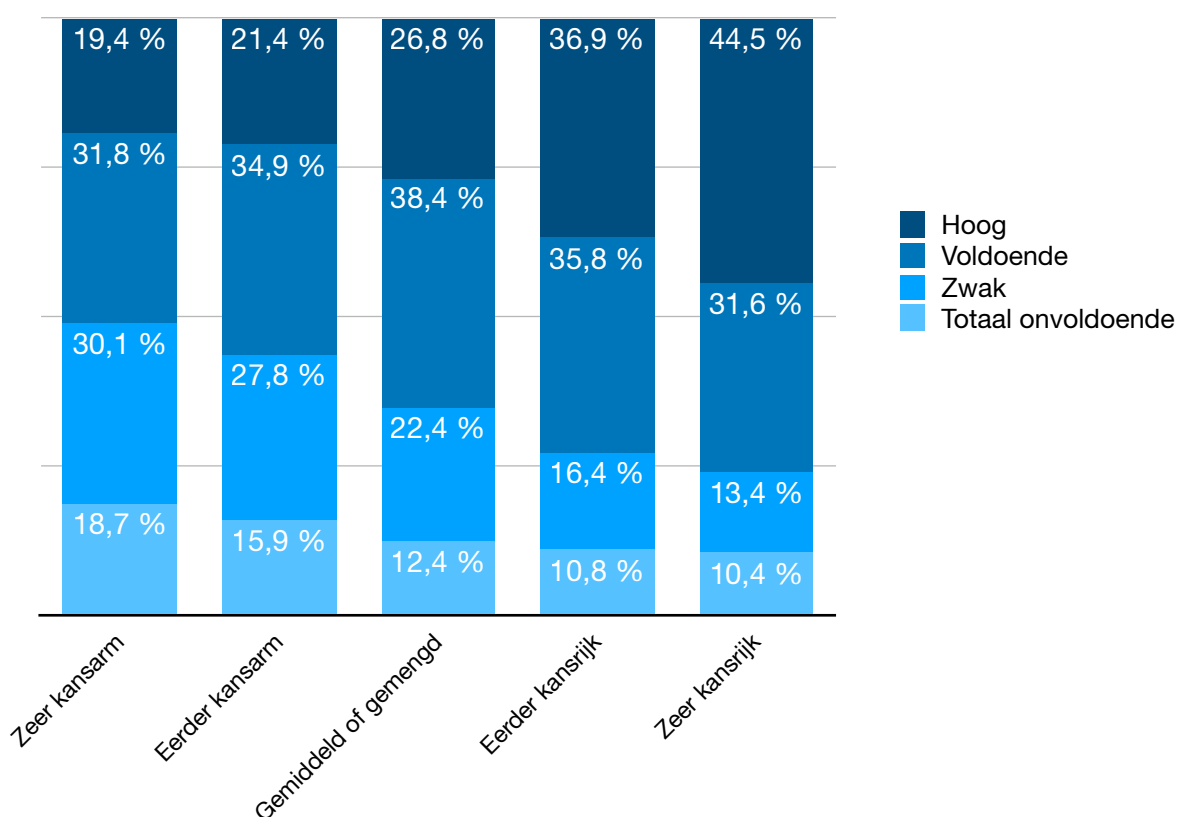
Zowel de leerkrachten in het Vlaams onderwijs als de Franstaligen schatten dat ongeveer 37% van hun leerlingen geen bevredigend vaardigheids- of kennisniveau haalt. Wel merken we een noord-zuidverschil in de beoordeling van leerlingen met *voldoende*: in Vlaanderen lijkt het oordeel van de leerkrachten strenger of veeleisender, aangezien slechts 21% van hun leerlingen een *hoog* niveau behalen, tegenover 31% in het Franstalig onderwijs.

⁶ De respondenten moesten geen precieze percentages opgeven maar kiezen tussen 5 categorieën (0-20%, 20-40%, 40-60%, etc). Voor elk antwoord hebben wij de gemiddelde numerieke waarde van deze categorieën weerhouden. De gemiddelde waardes zijn vervolgens met een factor gecorrigeerd om als som 100 % te bekomen. In deze tabel staan deze gecorrigeerde waarden opgegeven.

Een analyse per net of per onderwijsniveau toont weinig grote verschillen. Of je nu in het lager of middelbaar onderwijs zit, in het officieel onderwijs of in het vrije net, deze percentages zijn min of meer stabiel.

Wanneer de antwoorden echter worden uitgesplitst naar de sociaaleconomische achtergrond van de school (zoals ingeschat door de leerkracht), komen er significante verschillen naar voren.

Diagram 2
Evaluatie van het « niveau » van de leerlingen door hun leraars, volgens het sociaal milieu van de school.



Op zeer kansarme scholen wordt bijna de helft van de leerlingen beoordeeld met *zwak* of *totaal onvoldoende*, vergeleken met 'slechts' 24% op zeer kansrijke scholen. Tussen deze twee categorieën is het percentage leerlingen dat *hoog* presteert meer dan verdubbeld (19% vergeleken met 44%).

Om deze analyse te verfijnen, hebben we de beoordelingen van de leerkrachten omgezet in een index naar analogie met de index die gebruikt wordt in de PISA-onderzoeken, d.w.z. met een gemiddelde van 500 en een standaardafwijking van 100.⁷

De resultaten, per taalregime en onderwijsniveau, staan in Tabel 1. Noteer dat in deze tabel en alle volgende *aso* dient begrepen te worden als “secundair onderwijs gericht op doorstroming naar het hoger onderwijs” en *bso* als “secundair onderwijs gericht op een beroepskwalificatie”.

Tabel 1
Niveau van de leerlingen volgens de respondenten
op een schaal van het type PISA

	Gemiddelde
Totaal	500,0
Volgens de gemeenschap	
VLG	490,2
FWB	507,1
Volgens het onderwijsniveau	
Kleuteronderwijs	510,0
Lager onderwijs	518,6
<i>aso</i>	498,5
<i>bso</i>	484,4
Hogeschool (lerarenopleiding)	487,9

Hoewel Vlaanderen in internationale vergelijkende onderzoeken het systematisch beter doet dan de FWB, zien we hier dat Franstalige leerkrachten hun leerlingen iets positiever lijken te beoordelen dan hun Nederlandstalige collega’s. Zoals eerder gezegd: het gaat hier om de subjectieve kijk van leerkrachten op de prestaties van hun leerlingen en niet om een objectieve beoordeling van die prestaties (waarbij we een omgekeerde ontwikkeling naar taal zouden verwachten). Het kan echter zijn dat dit verschil een weerspiegeling is van de onvermijdelijk ongelijke perceptie van de woorden die in de

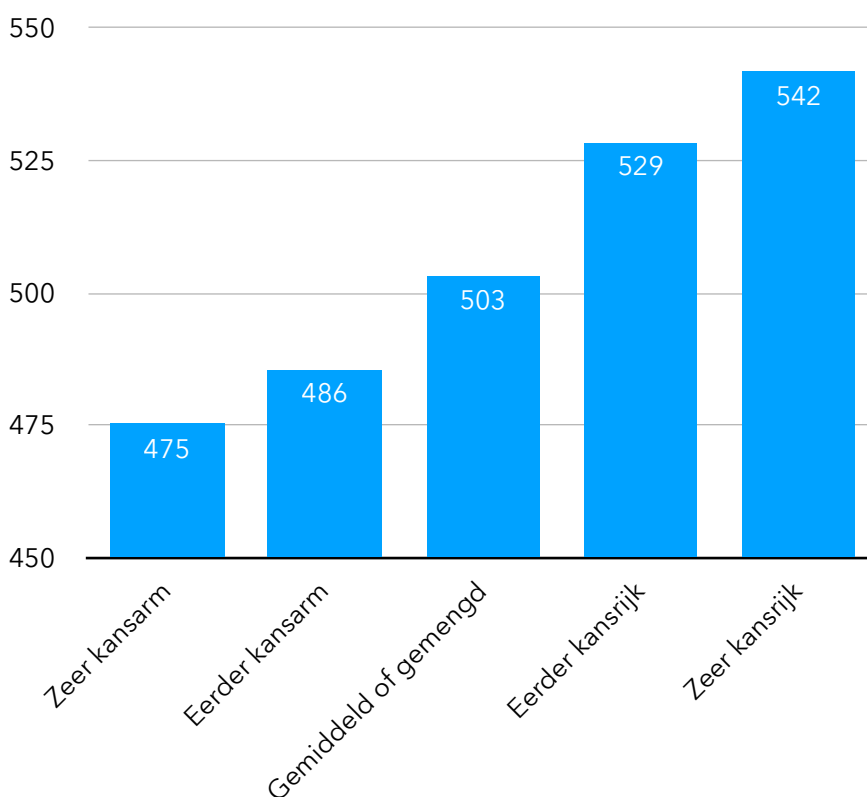
⁷De gemiddelde score van de leerlingen van een leerkracht hebben we “berekend” via een lineaire combinatie van de vier percentages bij vraag 10. De coëfficiënten van deze lineaire combinatie waren bij aanvang willekeurige schattingen van de waarde van “I”, “F”, “S” en “B” op een schaal van 0 tot 1000. Deze vier coëfficiënten werden daarna stapsgewijs aangepast tot we een gemiddelde van 500 en een standaardafwijking van 100 bekwamen. De waarden die op deze wijze uiteindelijk werden weerhouden, zijn: I=335,8, F=409,0, S=508,0 en B=665,0.

twee talen worden gebruikt om de vier 'niveaus' aan te duiden.⁸

Maar het is de variatie in scores volgens het sociaaleconomische niveau van de school (diagram 3) die het meest significant en het meest zorgwekkend is. Tussen leerlingen van wie de leerkrachten in een zeer kansrijke schoolomgeving werken en leerlingen uit een zeer kansarme omgeving, is er een gemiddeld verschil in leerprestaties van 67 punten, of twee derde van de standaarddeviatie. We merken ook op dat in deze omgeving de verschillen tussen de beoordelingen van leerlingen door hun leerkrachten het grootst zijn (standaardafwijking van 111, vergeleken met 95 tot 97 in eerder of zeer kansrijke milieus).

« Leerlingen uit kansarme milieus lijden onder een combinatie van moeilijkheden: een minder stimulerende gezinsomgeving, scholen en klassen waar leerlingen met moeilijkheden geconcentreerd zijn, die vaak ook de minst goed uitgeruste scholen zijn en waar de meeste problemen met discipline voorkomen. »

Diagram 3
Niveau van de leerlingen volgens de respondenten, op een schaal van het type PISA, volgens het sociaal milieu van de school



⁸ In de Nederlandse vragenlijst hanteerden we de termen « Onvoldoende », « Zwak », « Voldoende » en « Hoog », in de Franstalige vragenlijst heette dat "Tout à fait insuffisant", "Faible", "A peu près satisfaisant", "Tout à fait satisfaisant".

OORZAKEN EN MECHANISMEN VAN FALEN OP SCHOOL

Vragen 11 en 12 stelden een vijftiental stellingen voor om de oorzaken van falen op school in de ogen van leerkrachten te contextualiseren en te identificeren. Ze werden gevraagd om aan te geven of ze dachten dat deze stellingen *vaak*, *soms*, *zelden* of *nooit* waar waren.

Tabel 2
« Hoe vaak denk je over leerlingen met onvoldoende of zwakke resultaten »:

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak
Ze hebben geen voldoende basis als ze in mijn klas komen.	2,5 %	6,4 %	24,1 %	64,9 %
Ze hebben niet de nodige intellectuele capaciteiten.	9,2 %	33,8 %	39,9 %	14,0 %
Ze zitten in een verkeerde studierichting.	11,1 %	17,3 %	35,2 %	19,1 %
Ze worden niet voldoende gestimuleerd door hun ouders.	3,6 %	9,5 %	29,3 %	46,6 %
Ze worden op school niet genoeg omkaderd of geholpen.	12,6 %	32,3 %	27,4 %	20,0 %
Ze hebben psychologische problemen.	2,1 %	23,5 %	50,6 %	19,2 %
Ze brengen te veel tijd door op sociale media of met digitale spelletjes.	3,6 %	7,7 %	28,9 %	47,4 %
Deze leerlingen zijn slecht voorbereid door de collega's van de voorgaande jaren.	16,2 %	32,9 %	33,2 %	12,3 %
Ik heb verkeerde pedagogische of didactische keuzes gemaakt.	11,2 %	41,7 %	41,5 %	2,8 %
Ik had te weinig tijd om mijn lessen voor te bereiden.	23,5 %	36,6 %	25,6 %	11,7 %
Ik kom tijd te kort voor remediëring.	5,5 %	13,2 %	31,5 %	48,0 %
De thuissituatie van de leerlingen is schadelijk voor hun schoolwerk.	1,4 %	7,6 %	43,6 %	42,5 %
De werkomstandigheden van de leerlingen op school zijn slecht.	17,8 %	35,3 %	29,2 %	14,9 %
Ik heb te veel leerlingen om hen efficiënt te helpen.	6,0 %	12,6 %	25,2 %	53,9 %
Mijn school heeft een te hoge concentratie leerlingen met veel problemen.	10,0 %	17,8 %	29,0 %	37,7 %

Diagram 4 toont de algemene antwoorden.⁹

Een eerste opvallend gegeven is de hoge score voor "gebrek aan basiskennis" aan het begin van het schooljaar. Na het aantal leerlingen per klas is dit het antwoord met het hoogste percentage 'vaak'.

Om het lezen van deze antwoorden te vereenvoudigen, hebben we ze omgezet in een index variërend van 0 (*Nooit*) tot 10 (*Vaak*). Zo konden we de 15 voorstellen rangschikken volgens de mate van overeenstemming van de respondenten. Laten we enkele van deze reacties nader analyseren.

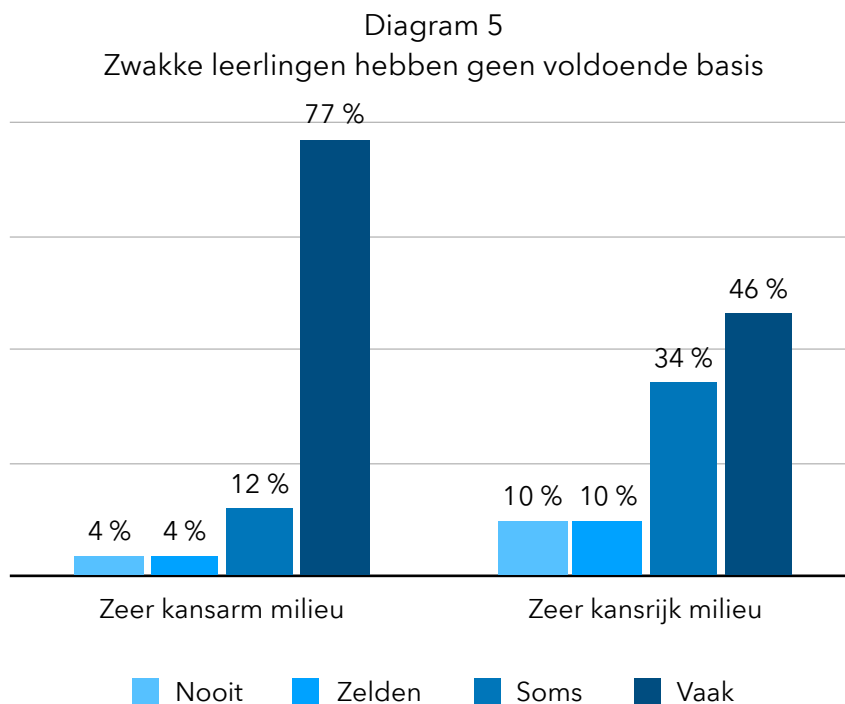
Diagram 4
« Hoe vaak denk je over leerlingen met onvoldoende of zwakke resultaten: »
(gemiddelde index van overeenkomst)



⁹ De horizontale som is niet gelijk aan 100% omdat we de antwoorden "geen mening" hebben weggelaten.

Ze hebben geen voldoende basis !

Het eerste argument, "ze hebben geen voldoende basis als ze in mijn klas komen", wordt iets vaker aangehaald door Franstalige respondenten dan door Nederlandstaligen. Maar de meest interessante variaties zijn te zien in de ranglijsten op basis van onderwijsniveau en sociale achtergrond.



Zoals we kunnen zien, wordt het gebrek aan basis om te verklaren waarom leerlingen het moeilijk hebben, vaker aangehaald in kansarme milieus dan in kansrijke. Het wordt ook vaker aangehaald in het middelbaar en hoger onderwijs (vooral in de lerarenopleiding) dan in het basisonderwijs. Dit lijkt normaal.

Tabel 3
« Zwakke leerlingen hebben geen voldoende basis als ze in mijn klas komen »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
Kleuteronderwijs	5,1 %	7,1 %	26,5 %	59,2 %	8,1
Lager onderwijs	2,4 %	8,3 %	30,5 %	55,7 %	8,1
aso	2,3 %	6,4 %	24,7 %	65,8 %	8,5
bso	1,8 %	4,0 %	17,8 %	75,1 %	8,9
Lerarenopleiding Hogeschool	2,6 %	0,0 %	23,7 %	73,7 %	8,9

Het is echter verrassend om vast te stellen dat een meerderheid van de kleuterleerkrachten vaak verwijst naar het gebrek aan voorkennis wanneer ze de situatie van leerlingen in moeilijkheden beschrijven. Hier is de voorkennis toch zeer beperkt. Is er hier niet een tendens om te denken dat (te) veel van het werk buiten de school gedaan moet worden?

Te veel digitale spelletjes en sociale netwerken

47% van de respondenten denkt dat leerproblemen vaak verband houden met de buitensporige hoeveelheid tijd die leerlingen besteden aan videospelletjes of sociale netwerksites. Slechts 11% denkt dat deze factor nooit of zelden een rol speelt.

Deze overtuiging is vrij uniform in alle groepen, zelfs in het kleuteronderwijs. Maar het is in het secundair onderwijs, en vooral in het beroepsonderwijs, dat het fenomeen het meest opvalt. Omgekeerd lijkt het iets minder voor te komen op scholen met kinderen uit een zeer bevoorrecht milieu.

« Leerlingen brengen te veel tijd door voor het scherm... en ouders ook. Als gevolg daarvan communiceren ze te weinig met hun kinderen. Het resultaat is een groeiend tekort aan woordenschat. Naar mijn mening is de tijd die wordt besteed aan het bespreken van werk op school net zo belangrijk als het werk zelf.»

Tabel 4

« Zwakke leerlingen brengen te veel tijd door op sociale media of met digitale spelletjes »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
Kleuteronderwijs	4,1 %	7,1 %	29,6 %	41,8 %	7,7
Lager onderwijs	4,8 %	9,0 %	31,1 %	45,3 %	7,7
aso	3,1 %	6,9 %	29,8 %	51,9 %	8,1
bso	0,9 %	5,3 %	30,2 %	54,2 %	8,4
Zeer kansarm milieu	4,2 %	5,4 %	32,9 %	48,5 %	7,9
Zeer kansrijk milieu	0,0 %	14,6 %	48,8 %	26,8 %	7,1

« Smartphonegebruik en sociale media drastisch inperken zou voor veel jongeren kunnen helpen. Je kan als school niet op tegen het niveau van entertainment dat ze steeds binnen handbereik hebben. Vele jongeren kennen geen verweer tegen de verslavende effecten van vernuftig ontworpen sociale media en games die hen permanent van dopamine, adrenaline en wat al niet meer voorzien. Op mijn school is voor veel leerlingen 8u schermtijd per dag het gemiddelde... ».

De leefomstandigheden thuis

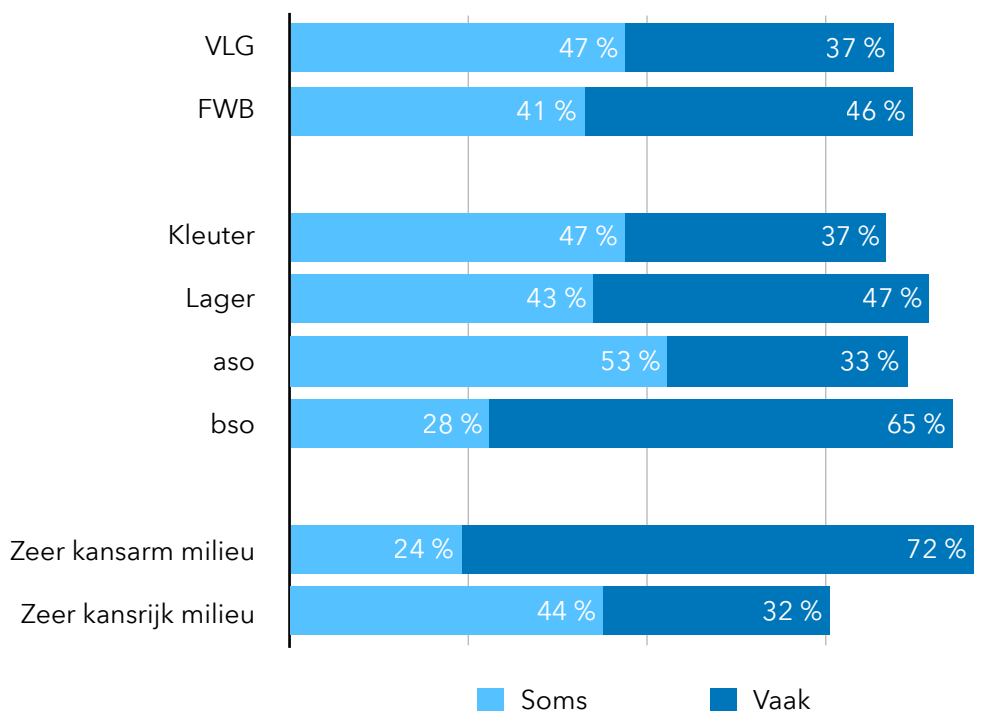
87% van de Franstalige leerkrachten denkt dat de leefomstandigheden van leerlingen in hun familie soms of vaak een belangrijke factor zijn om hun leerproblemen te begrijpen. Dit percentage is ongeveer hetzelfde in Vlaanderen (84%), maar met meer soms en minder vaak.

Deze voorwaarden worden het vaakst genoemd in het beroepsonderwijs en in zeer kansarme milieus (respectievelijk 93% en 96%). Maar zelfs voor de gegoede milieus loopt dit cijfer op tot 75%.

Hieruit blijkt dat de "leefomstandigheden thuis" waar respondenten aan denken niet alleen sociale omstandigheden zijn, maar bijvoorbeeld ook het toezicht, de steun, de genegenheid, de controle, enz. waarmee kinderen en tieners worden omringd.

« Ik wil verduidelijken wat ik bedoel met de leefomstandigheden voor leerlingen thuis. Het gaat `m niet om een gebrek aan wil vanwege de ouders, maar om het feit dat ze de onderwijstaal niet beheersen en niet weten hoe ze hun kind moeten ondersteunen. Verder is er een gebrek aan slaap, weedom niet omdat ze niet willen, maar omdat de levensomstandigheden geen gezonde nachtrust toelaten. »

Diagram 6
Respondenten die van mening zijn dat zwakke leerlingen "soms" of "vaak" een thussituatie hebben die schadelijk is voor hun schoolwerk



In hun commentaar vermelden de leerkrachten ook de leefomstandigheden van jongeren met een arme achtergrond, in overvolle woningen, wat nauwelijks bevorderlijk is om succesvol te studeren.

« Jonge kinderen worden vaak voor een scherpje geparkeerd thuis omdat de leefomstandigheden niet steeds optimaal zijn (veel kinderen in een klein appartement, geen buitenruimte, geen tuin, de woonomgeving is niet veilig genoeg om de kinderen buiten te laten spelen...). Ze leren sneller YouTube Engels dan Nederlands. Veel kinderen worden thuis minder gestimuleerd tot zelfredzaamheid, het niet zindelijk zijn neemt zeer veel onderwijstijd in beslag die de leerkracht anders zou kunnen besteden. De enkele uren ondersteuning van een kinderverzorgster zijn onvoldoende. Onvoldoende ondersteuning voor kinderen waarvan ouders weigeren het advies te volgen van CLB en de school om naar het aangepast onderwijs te gaan. De leerkracht moet voor deze kinderen zoveel onderwijstijd uittrekken, dat de onderwijstijd van andere kinderen (ook met kansarme achtergrond) volledig in het gedrang komt.»

« Velen van mijn leerlingen hebben de mogelijkheid niet thuis om te leren of te studeren, waardoor slagen moeilijk wordt. Ook al willen ze dit wel. Vergeet alsjeblieft dit soort leerlingen niet. Hun thuissituaties zijn vaak verre van ideaal. Naar mijn gevoel denken wij standaard aan de brave, hardwerkende Vlaamse gezinnen met een deftig huis en een structureel goeie thuisomgeving, als we aan een Vlaams gezin denken. 94% van mijn leerlingen zijn van allochtone origine. Zij moeten hun weg zoeken in België, de mama werkt vaak niet. Financieel is alles moeilijk en ze zijn vaak met meerdere kinderen thuis. Ze wonen in huizen waarin de gemiddelde Vlaming niet zou gaan wonen en waar verwarming/warm eten geen evidentie zijn.»

« Kansarmoede en slechte thuissituatie liggen vaak aan de basis van slechte resultaten. Die leerlingen zitten namelijk in een overlevingsmodus en school is dan geen prioriteit. Vaak zien we dit echter niet duidelijk als leerkracht of zijn we deels onwetend.»

De schuld van de ouders?

Meer dan de helft van de leraren in het basis- en beroepsonderwijs is van mening dat leerlingen die het moeilijk hebben vaak niet genoeg gestimuleerd worden door hun ouders. Minder dan 10% van de Franstalige leerkrachten denkt dat deze factor zelden of nooit een rol speelt.

Vlaamse leerkrachten zijn iets minder streng dan Franstaligen als het gaat om ouderlijke verantwoordelijkheid. En het is op scholen uit de armste sociale milieus dat leerkrachten zich het snelst op deze factor beroepen om de slechte resultaten van hun leerlingen te verklaren.

« Het lijkt erop dat kinderen thuis steeds vaker geholpen en niet gestimuleerd worden, wat in de klas voelbaar is.»

« Leerlingen die thuis de juiste codes hebben geleerd, slagen daarin.»

Tabel 5
« Zwakke leerlingen worden niet voldoende gestimuleerd door hun ouders »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
FWB	3,7 %	6,0 %	25,6 %	49,4 %	8,1
VLG	3,3 %	14,3 %	34,4 %	42,7 %	7,4
Kleuter	0,0 %	6,1 %	35,7 %	57,1 %	8,4
Lager	3,8 %	6,2 %	31,8 %	55,0 %	8,1
aso	2,6 %	16,5 %	33,7 %	37,8 %	7,3
bso	0,9 %	2,2 %	25,3 %	64,4 %	8,8
Zeer kansarm milieu	3,0 %	1,8 %	21,0 %	68,3 %	8,8
Zeer kansrijk milieu	9,8 %	19,5 %	29,3 %	36,6 %	6,6

Te veel leerlingen in de klas...

Dit is een stelling die zeer breed gedeeld wordt, ongeacht de taal, het onderwijsniveau of het sociaal milieu: het te grote aantal leerlingen onder hun hoede vormt een regelmatige oorzaak van de leerproblemen waarmee deze leerlingen te maken krijgen.

Er zijn echter kleine verschillen.

Franstaligen zijn bijvoorbeeld iets meer geneigd tot deze verklaring dan

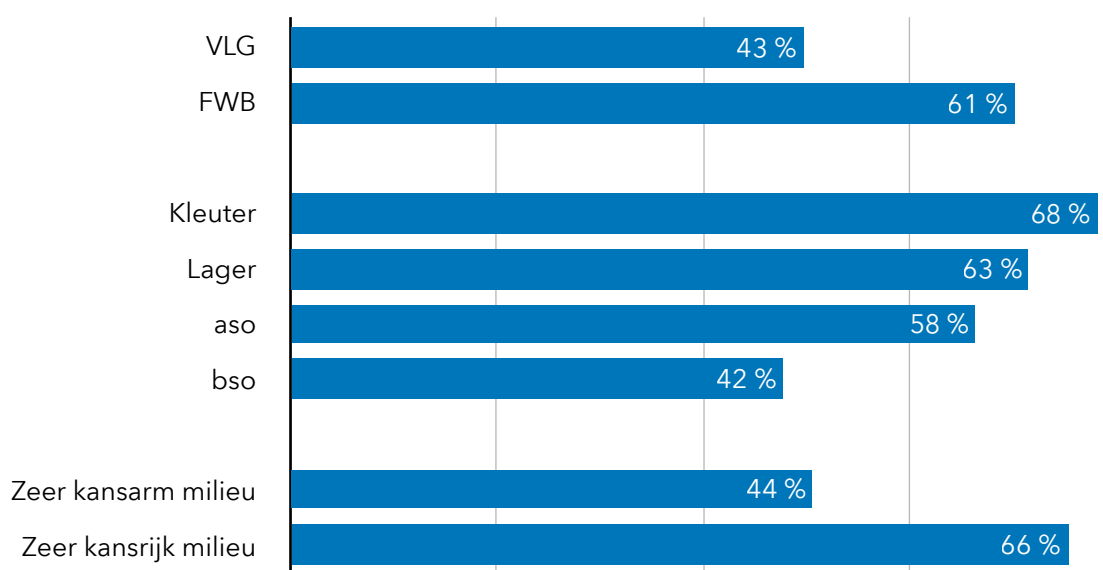
Nederlandstaligen (misschien is dit deels te wijten aan het feit dat het

aantal leerlingen per klas beduidend hoger ligt in de FWB dan in Vlaanderen).

« Mijn collega en ik werken in open klassen van meerdere leeftijden (van 2,5 tot 6 jaar). De kinderen bewegen tussen de twee ruimtes en we passen onze activiteiten aan elk kind aan (individueel of in kleine groepjes). De zorg voor kinderen in moeilijkheden is doelgericht, maar het is niet gemakkelijk om dit op te zetten met 40 kinderen »

Diagram 7

Respondenten die van mening zijn dat zwakke resultaten "vaak" het gevolg zijn van te grote klassen



Leraren in het basisonderwijs noemen deze factor vaker dan leraren in het algemeen secundair onderwijs. De leraars in het beroepsonderwijs daarentegen vermelden de factor minder. Niet verwonderlijk want de lessen in het technisch en beroepsonderwijs worden over het algemeen in kleinere groepen gegeven.

Tot slot een opmerking die misschien verrassend is: onder leraren die in achtergestelde sociale omgevingen werken, wordt de verklaring voor het aantal leerlingen iets minder vaak genoemd dan in bevoorrechte omgevingen. Je zou kunnen denken dat een deel van

de verklaring ligt in wat er al gezegd is over het beroepsonderwijs. Maar dat op zich volstaat niet. Zelfs als we alleen naar leraren van hetzelfde onderwijsniveau kijken, zien we dat de indices van overeenstemming met deze stelling toenemen naarmate we hogerop klimmen in de sociale categorieën: van 8,7 naar 9,2 op de kleuterschool, van 8,4 naar 8,7 op de basisschool, van 6,4 naar 7,6 in het algemeen secundair.

Tabel 6
« Zwakke resultaten omdat ik te veel leerlingen heb om hen efficiënt te helpen »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
FWB	4,2 %	11,4 %	20,1 %	61,4 %	8,1
VLG	8,5 %	14,3 %	32,3 %	43,5 %	7,1
Kleuter	3,1 %	4,1 %	22,4 %	68,4 %	8,6
Lager	3,5 %	9,7 %	22,1 %	62,6 %	8,2
aso	6,7 %	10,0 %	23,9 %	58,1 %	7,8
bso	6,2 %	16,9 %	32,9 %	41,8 %	7,1
Zeer kansarm milieu	5,4 %	12,6 %	35,9 %	44,3 %	7,4
Zeer kansrijk milieu	7,3 %	7,3 %	14,6 %	65,9 %	8,2

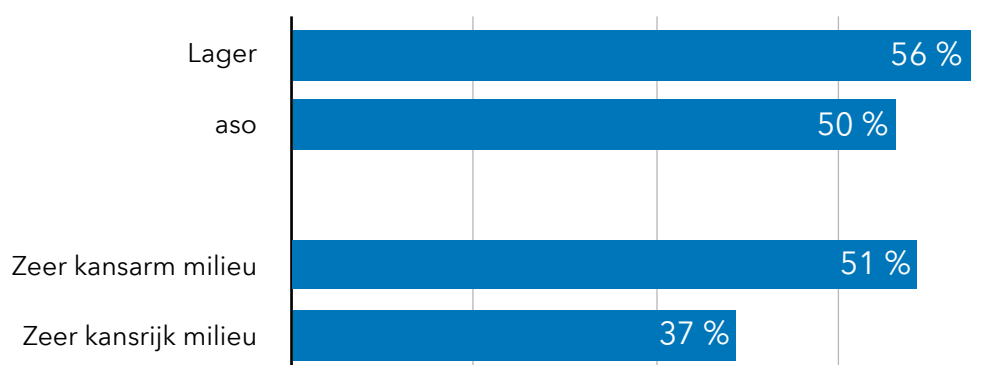
... en tijdsgebrek

Maar liefst 80% van de leerkrachten beschouwt het gebrek aan tijd om tekortkomingen te verhelpen als een regelmatige (vaak of soms) oorzaak van falen op school. Dit stijgt tot 85% in kleuterscholen en 86% in lagere scholen.

« Met 26 leerlingen per klas is er geen ruimte voor individuele aandacht. Het is erg frustrerend.»

Deze score varieert ook naargelang de sociale achtergrond.

Diagram 8
Zwakke resultaten omdat ik tijd te kort kom voor remediëring



Tabel 7
« Zwakke resultaten omdat ik tijd te kort kom voor remediëring »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
Kleuter	5,1 %	8,2 %	44,9 %	40,8 %	7,4
Lager	2,1 %	10,0 %	29,8 %	55,7 %	8,1
aso	6,2 %	13,9 %	29,6 %	49,6 %	7,5
bso	7,1 %	12,9 %	33,8 %	44,4 %	7,3
Lerarenopleiding Hogeschool	13,2 %	15,8 %	26,3 %	39,5 %	6,6
Zeer kansarm milieu	4,2 %	11,4 %	30,5 %	51,5 %	7,8
Zeer kansrijk milieu	4,9 %	9,8 %	48,8 %	36,6 %	7,2

We kunnen aannemen dat dit gebrek aan tijd op zijn minst gedeeltelijk een gevolg is van het aantal leerlingen per klas. We zien inderdaad dat de antwoorden "gebrek aan tijd om te remediëren" en "te grote klassen" duidelijk gecorreleerd zijn ($r=+0,27$).

« Het grootste probleem bij het helpen van kinderen die het moeilijk hebben, is de grootte van de klas. Al meer dan 10 jaar heb ik ongeveer 25 leerlingen in het derde en vierde leerjaar (graadklassen), soms met heel weinig hulp en nooit met co-teachers. Onder deze omstandigheden is het moeilijk om voortdurend te differentiëren. Volgend jaar heb ik er 30 ... Helaas heb ook ik mijn grenzen.»

Te weinig begeleiding op school?

Gezien de twee voorgaande thema's – de klasgrootte en het gebrek aan tijd – had je verwacht dat er meer zou worden vastgehouden aan het idee dat kinderen in moeilijkheden op school wel of niet voldoende worden begeleid en ondersteund. Slechts 27% van de Franstaligen en amper 11% van de Vlamingen zijn echter van mening dat het gebrek aan omkadering en ondersteuning op school een frequente verklaring vormt voor schoolproblemen. De indices van respectievelijk 6,3 en 4,0 zijn vrij laag.

50% van de kleuterleidsters verwerpt de uitleg "niet genoeg hulp op school" en is van mening dat dit zelden of nooit kan worden ingeroepen om moeilijkheden op school te begrijpen.

Tabel 8
« Zwakke leerlingen worden op school niet genoeg omkaderd of geholpen »

»

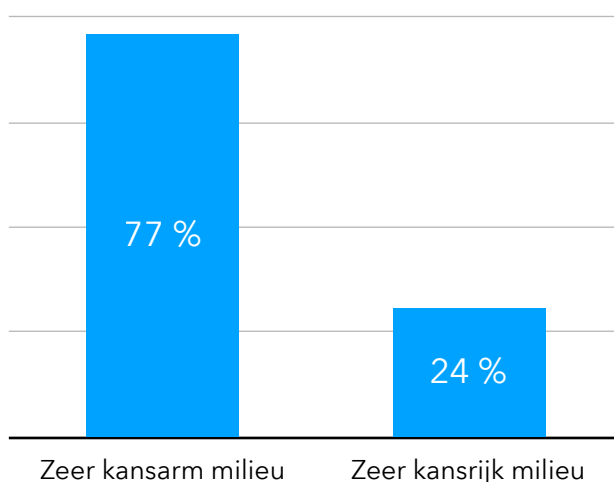
	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
FWB	5,8 %	23,5 %	31,6 %	26,8 %	6,3
VLG	21,9 %	44,5 %	21,5 %	10,6 %	4,0
Kleuter	22,4 %	27,6 %	26,5 %	7,1 %	4,1
Lager	11,8 %	34,6 %	32,9 %	14,9 %	5,1
aso	14,1 %	38,3 %	24,2 %	20,6 %	5,1
bso	9,3 %	29,3 %	26,2 %	30,2 %	6,0
Lerarenopleiding Hogeschool	5,3 %	13,2 %	34,2 %	26,3 %	6,8

Concentratie van moeilijke gevallen

Het is niet verrassend dat respondenten die in zeer achtergestelde milieus werken, het verreweg het meest eens zijn met de stelling "mijn school heeft te veel leerlingen met moeilijkheden". 77% van hen merkt op dat deze concentratie vaak verantwoordelijk is voor het falen. Hun index van overeenstemming met de stelling is 8,9, vergeleken met 4,8 in zeer kansrijke milieus en zelfs slechts 4,0 in eerder kansrijke milieus.

« Onze school heeft verschillende soorten leerlingen, maar door de jaren heen zijn de zwakste leerlingen allemaal geconcentreerd in dezelfde klassen, die vaak het grootst zijn, wat de zaak niet vooruit helpt. »

Diagram 9
Zwakke resultaten zijn vaak het gevolg van een te grote concentratie aan leerlingen met veel problemen



« Als leraar in het beroepsonderwijs denk ik dat de segregatie op school de meest schadelijke factor is. Ik ben altijd in gettoklassen terechtgekomen van leerlingen met verschillende handicaps, met sociale, familiale, medische, psychische problemen... Mijn werkomstandigheden en die van de leerlingen zijn altijd heel betreuenswaardig geweest (gebrek aan tijd om uit te leggen, te verduidelijken, te herformuleren, problemen met discipline...) Ik betreur ook het gebrek aan permanente vorming en tijd voor teamwerk om geschikte didactische en pedagogische strategieën te ontwikkelen en te verfijnen. »

Maar er is een vrij algemene overeenstemming met deze hypothese. De overeenstemmingsindex is 7,0 in Vlaanderen en in het basisonderwijs als geheel. Dit kan echter verschillende dingen betekenen:

- leerkrachten vinden dat er te veel leerlingen per klas zijn (zie vorig punt)
- ze zien sociale of academische segregatie als een belangrijke factor voor falen op school
- "inclusieve scholen" beschikken over onvoldoende middelen: de integratie van leerlingen met leermoeilijkheden (dys-) vergroot de last voor leerkrachten, die verplicht zijn om "redelijke aanpassingen" te doen zonder enige ondersteuning die deze naam waardig is.
- hetzelfde geldt voor de opvang van leerlingen die onlangs uit het buitenland zijn gekomen (Oekraïne, Afghanistan, Syrië, enz.), met belachelijk weinig middelen (Frans of Nederlands voor anderstaligen, enz.)

De meest onhoudbare situatie is ongetwijfeld die van scholen die alle vier de factoren combineren.

« We krijgen steeds meer leerlingen die het Frans helemaal niet beheersen, die geen woord Frans spreken, die vaak rechtstreeks uit West-Afrika komen en soms problemen hebben met lezen en schrijven (...) Afgezien van maximaal 2 of 3 uur Frans voor anderstaligen per week, georganiseerd door de school met de beschikbare middelen en ten koste van andere dingen, kunnen we niet veel anders doen. Het ergste is dat deze leerlingen op elk moment van het schooljaar arriveren, terwijl wij in september herhalen, dus het is een dubbele klap voor hen. Tot nu toe is er niemand die ons oplossingen kan bieden om deze kinderen te helpen; ik zou voor geen goud in hun schoenen willen staan, arme kinderen! Ik ben hulpeloos en mijn collega's ook. »

« Alle kinderen met hoge noden zijn een beetje gecentraliseerd in bepaalde scholen, waardoor er geen gezond evenwicht is. Het is dan ook voor die scholen veel te zwaar om dit te dragen. »

Tabel 9

« Zwakke leerlingen wegens een grote concentratie van leerlingen met problemen »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
FWB	12,1 %	16,5 %	29,3 %	34,6 %	6,4
VLG	7,0 %	19,7 %	28,6 %	42,0 %	7,0
Kleuter	5,1 %	20,4 %	26,5 %	40,8 %	7,0
Lager	9,3 %	15,6 %	26,6 %	43,6 %	7,0
aso	13,1 %	21,9 %	33,2 %	27,5 %	5,9
bsc	4,0 %	10,2 %	26,7 %	57,8 %	8,0
Zeer kansarm milieu	4,2 %	3,0 %	15,0 %	76,6 %	8,9
Zeer kansrijk milieu	24,4 %	29,3 %	19,5 %	24,4 %	4,8

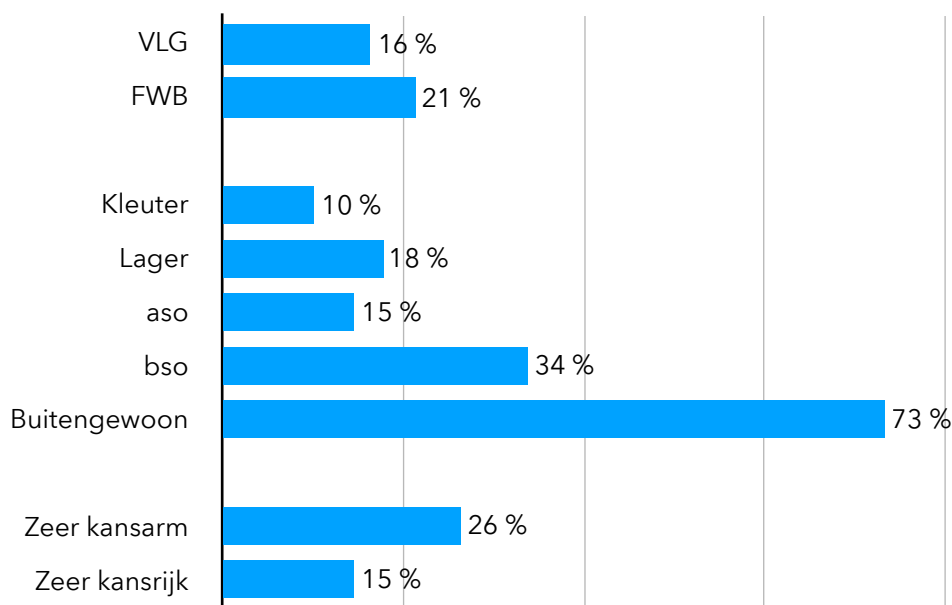
« Ik heb 24 leerlingen in het vierde leerjaar. De ene leerling heeft een koptelefoon nodig tegen het lawaai; een andere kan niet al zijn opdrachten noteren, dat is te veel voor hem. Nog een andere moet steeds aan de linkerkant zitten omdat dat beter is voor zijn aandacht, weer een ander moet grotere bladen hebben, of een kussen op zijn stoel of een zitbal. Veel verschillende aanpassingen in zeer grote klassen. En zo heb ik geen tijd om me bezig te houden met de leerlingen die het goed doen. Het is als maar moeilijker om les te geven.»

« De concentratie van leerlingen met leermoeilijkheden in een overbevolkte klas maakt individuele hulp of werk in kleine groepen zeer moeilijk. En dit is vaak nodig om basis die niet verworven is te herhalen (automatische vaardigheden in lezen of rekenen, bijvoorbeeld). De concentratie van leerlingen met moeilijkheden is zo uitgesproken dat een vermindering van het aantal leerlingen per klas tot 15, hoe positief dit in absolute termen ook zou zijn, niet voldoende zou zijn omdat er nog steeds te veel leerlingen zouden zijn die individuele hulp nodig hebben. De eerste stap zou dus zijn om een einde te maken aan de concentratie van leerlingen met moeilijkheden, en vervolgens eenvoudigweg het aantal leerlingen in elke klas te verminderen.»

Psychologische problemen

Het idee dat leerproblemen verband kunnen houden met psychisch lijden bestaat meer onder Franstaligen (index 6,6) dan onder Vlamingen (6,0), meer onder vrouwen (6,5) dan onder mannen (6,1). Het leeft sterk in het buitengewoon onderwijs (8.4), maar ook in het beroepsonderwijs (7.3).

Diagram 10
Respondenten die van mening zijn dat zwakke leerlingen «vaak» psychologische problemen hebben.

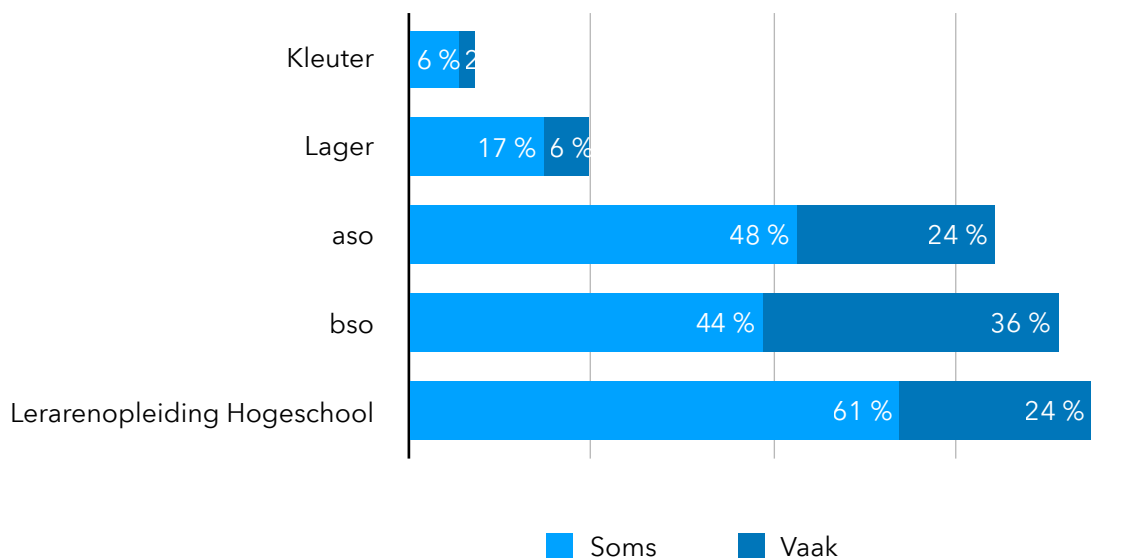


« We zijn een school van tweede keuze. De meeste van onze leerlingen komen bij ons aan halverwege hun schoolparcours. Ze hebben te maken gehad met mislukkingen, met pijn en zijn psychologisch gedestabiliseerd. Dat weten we vanaf het begin van het schooljaar. »

Ze zitten in de verkeerde studierichting

De antwoorden op deze vraag variëren natuurlijk sterk afhankelijk van het onderwijsniveau en de onderwijsvorm. We hadden misschien een hoog percentage *nooit of geen mening* verwacht in kleuter- en lagere scholen, aangezien er, met uitzondering van het buitengewoon onderwijs, geen enkele vorm van oriëntering bestaat. Toch gelooft 22% van de respondenten in het lager onderwijs dat leerlingen in moeilijkheden *soms of vaak* verkeerd georiënteerd zijn.

Diagram 11
Zwakke leerlingen zitten in de verkeerde studierichting



Hoe moeten we deze antwoorden interpreteren? Naast degenen die vinden dat leerlingen in moeilijkheden hadden moeten worden doorverwezen naar het buitengewoon onderwijs, is het waarschijnlijk dat sommige leraren het woord „oriëntatie” interpreteren als „schoolkeuze”. Dit betekent dat 22% denkt dat leerlingen met "slechte of onvoldoende" resultaten op een basisschool zijn geplaatst die niet geschikt voor hen is (bijvoorbeeld te moeilijk). Dit zegt veel over het besef van een aanzienlijke academische (en sociale) segregatie, te beginnen met het basisonderwijs.

De verklaring "verkeerde oriëntatie" wordt echter het vaakst gebruikt in het secundair onderwijs, vooral in het beroepsonderwijs. Ook moet worden opgemerkt dat 84% van de docenten in de lerarenopleiding van het hoger

«De „niveaudaling” is duidelijk merkbaar aan de Hogeschool waar ik doceer, omdat het profiel van studenten steeds problematischer wordt (de meeste kandidaten, die afkomstig zijn uit het technisch of beroepsonderwijs, schrijven zich in voor een lerarenopleiding nadat ze elders zijn gezakt). »

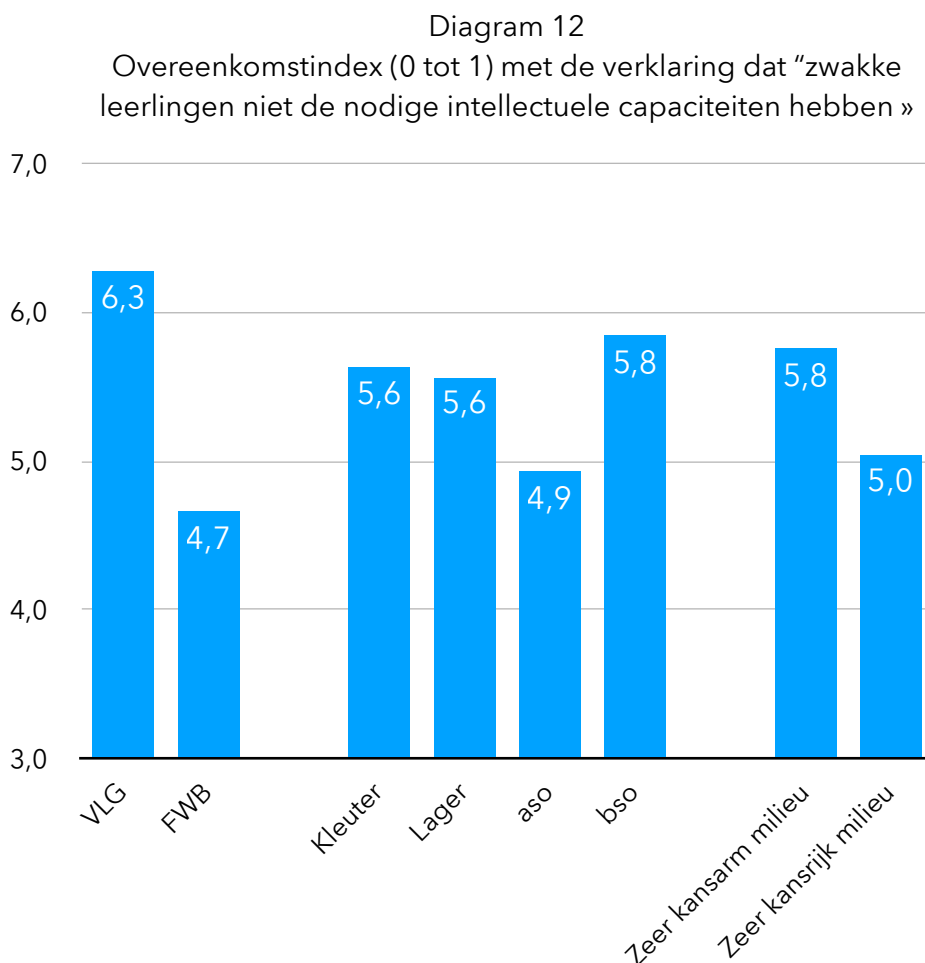
onderwijs van mening is dat hun studenten met problemen *soms* of *vaak* verkeerd georiënteerd werden. Dit weerspiegelt waarschijnlijk een verandering in de manier waarop toekomstige leerkrachten worden aangeworven. Vroeger trokken deze studies nog de "goede scholieren van het middelbaar" aan; de kandidaat-leraren van nu zijn vaak studenten die grote moeilijkheden hadden op de middelbare school. Tot slot zijn Vlaamse leraren iets vaker geneigd tot deze uitleg dan hun Franstalige collega's.

Tabel 10
« Zwakke leerlingen zitten in de verkeerde studierichting »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
VLG	9,9 %	16,4 %	34,2 %	23,6 %	6,2
FWB	12,0 %	18,0 %	35,9 %	15,9 %	5,6
Kleuter	29,6 %	10,2 %	6,1 %	2,0 %	2,0
Lager	21,5 %	21,5 %	16,6 %	5,5 %	3,7
aso	5,9 %	17,0 %	47,8 %	24,4 %	6,5
bsc	2,2 %	14,7 %	43,6 %	36,4 %	7,3
Lerarenopleiding Hogeschool	2,6 %	10,5 %	60,5 %	23,7 %	6,9

Niet de nodige intellectuele capaciteiten?

8% van de Franstalige leraren is van mening dat leerproblemen *vaak* te wijten zijn aan „een gebrek aan intellectuele capaciteiten“. 33% denkt dat dit *soms* het geval is. Dit resultaat geeft aanleiding tot enige bezorgdheid over de ideeën die leven in de hoofden van leerkrachten over dit onderwerp.



Maar in Vlaanderen gelooft een meerderheid van de leerkrachten dat intellectuele capaciteiten *vaak* (22%) of *soms* (49%) de oorzaak zijn van moeilijkheden op school. Slechts 28% gelooft dat intellectuele capaciteiten *nooit* of *zelden* verantwoordelijk zijn voor deze moeilijkheden. Dit moet ongetwijfeld in verband worden gebracht met de berichtgeving in de media, in het noorden van het land, over stellingen die de sociale ongelijkheid in schoolprestaties herleiden tot een kwestie van vooral intelligentie, genen of IQ. Deze worden gepropageerd door bepaalde cognitieve psychologen, die soms dicht bij nationalistisch rechts staan.

« Niet alle leerlingen hebben dezelfde capaciteiten of talenten. »

Tabel 11
« Zwakke leerlingen beschikken niet over de nodige intellectuele capaciteiten »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
VLG	5,0 %	23,4 %	48,9 %	21,7 %	6,3
FWB	12,3 %	41,3 %	33,4 %	8,4 %	4,7
Kleuter	9,2 %	26,5 %	43,9 %	15,3 %	5,6
Lager	6,2 %	31,8 %	48,8 %	11,8 %	5,6
aso	12,6 %	37,8 %	35,7 %	11,8 %	4,9
bso	6,7 %	31,1 %	38,7 %	20,4 %	5,8
Lerarenopleiding Hogeschool	13,2 %	42,1 %	21,1 %	7,9 %	4,3
V	8,7 %	31,1 %	43,6 %	12,7 %	5,4
M	10,3 %	38,8 %	32,7 %	16,4 %	5,2

Opgemerkt moet worden dat dit geloof in de factor „intelligentie” ook iets sterker is bij vrouwen dan bij mannen, en ook sterker is in het basisonderwijs en in het beroepsonderwijs dan in het algemeen secundair en hoger onderwijs. Nog verrassender is dat het percentage *geen mening* stijgt tot 16% onder docenten in de onderwijsopleidingen hoger onderwijs (vergeleken met 3% elders).

Slecht voorbereid door mijn collega 's

Het moet ons niet verrassen dat leerkrachten in het secundair en hoger onderwijs het vaakst het (slechte) werk van collega's in voorgaande jaren aanhalen als reden voor de moeilijkheden van hun leerlingen.

Deze oorzaak wordt ook vaker aangehaald door Franstaligen en mannen dan door Vlamingen en vrouwen.

De niveaus van overeenstemming in deze tabel zijn echter nog steeds veel lager dan die voor studenten die niet de 'noodzakelijke basis' hadden.

« Als de vraag is of mijn collega's van voorgaande jaren slechte leraren zijn, dan zou ik antwoorden "zelden". Als de vraag is of mijn collega's in de voorgaande jaren niet over de nodige voorwaarden beschikten om de leerlingen goed op te leiden, zou ik "vaak" antwoorden. »

Tabel 12

« Zwakke leerlingen zijn slecht voorbereid door de collega's van de voorgaande jaren. »

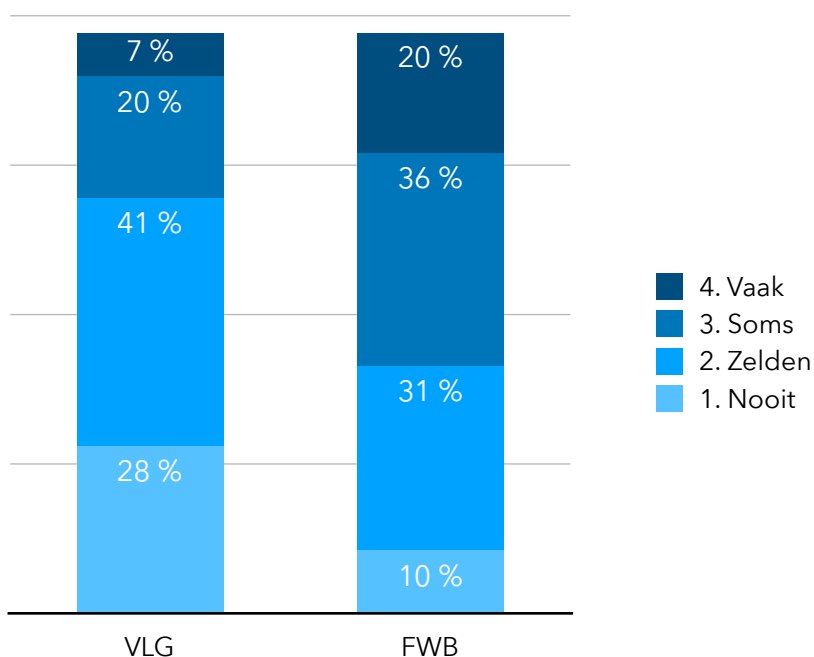
	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
VLG	18,0 %	35,8 %	30,4 %	10,1 %	4,5
FWB	15,0 %	30,8 %	35,2 %	13,8 %	5,0
Kleuter	39,8 %	26,5 %	15,3 %	4,1 %	2,7
Lager	21,5 %	41,2 %	28,7 %	3,5 %	3,8
aso	11,8 %	35,7 %	38,8 %	10,8 %	5,0
bso	10,7 %	32,0 %	37,8 %	13,8 %	5,3
Lerarenopleiding Hogeschool	7,9 %	18,4 %	34,2 %	39,5 %	6,8
Zeer kansarm milieu	19,8 %	24,6 %	33,5 %	13,8 %	4,8
Zeer kansrijk milieu	36,6 %	31,7 %	24,4 %	7,3 %	3,4
V	18,6 %	34,1 %	29,6 %	11,5 %	4,5
M	11,8 %	30,5 %	39,8 %	13,9 %	5,3

Slechte werkomstandigheden op school

De hypothese dat de lage resultaten van sommige leerlingen te wijten zijn aan de werkomstandigheden op school wordt slechts matig aanvaard in Vlaanderen (28% soms of vaak), maar dubbel zo sterk in de FWB (56%). Dit kan zeker gedeeltelijk verklaard worden door het feit dat deze omstandigheden objectief gezien erg verschillend zijn in het noorden en het zuiden, door het verschil in financiering tussen Franstalig en Vlaams onderwijs.

« De klaslokalen zijn te klein of te warm. »

Diagram 13
Zwakke resultaten omdat de werkomstandigheden van de leerlingen op school slecht zijn



« Middelen geven aan scholen en leraren zou het niveau verhogen: meer subsidies, aangename klaslokalen (met ramen die open en dicht kunnen), speelplaatsen met bomen en planten, lokalen waar de scholieren tijdens de pauze kunnen vertoeven, meer personeel zoals psychologen, voltijdse verpleegkundigen, maatschappelijk werkers, onderwijzers..., materiaal dat door de overheid aan alle scholen wordt toegewezen: schoolboeken, notitieboekjes, papier, pennen, educatieve bordspellen, leesboeken... »

Tabel 13
« Zwakke resultaten omdat de werkomstandigheden op school slecht zijn »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
VLG	28,0 %	41,4 %	20,3 %	7,5 %	3,6
FWB	10,5 %	30,8 %	35,6 %	20,2 %	5,6
Kleuter	24,5 %	36,7 %	22,4 %	7,1 %	3,8
Lager	20,1 %	37,7 %	25,6 %	15,2 %	4,5
aso	19,0 %	37,8 %	30,3 %	12,3 %	4,5
bso	9,8 %	30,2 %	36,0 %	21,8 %	5,7
Zeer kansarm milieu	13,2 %	28,7 %	33,5 %	23,4 %	5,6
Zeer kansrijk milieu	26,8 %	34,1 %	26,8 %	7,3 %	3,8

Deze omstandigheden worden ook vaker genoemd als oorzaak van mislukking in scholen in zeer achtergestelde milieus (57% soms of vaak) dan in scholen in zeer bevoorrechte milieus (34%).

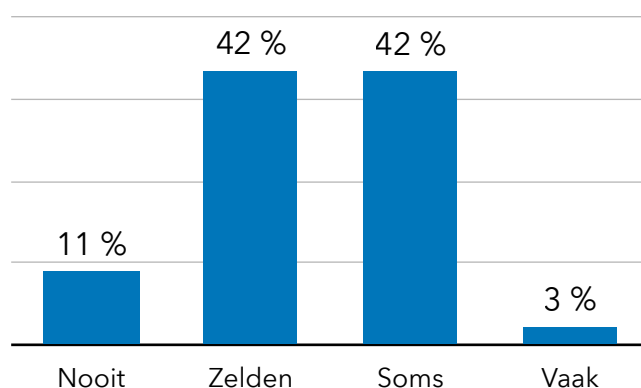
« De leraar moet vaak in zijn portemonnee grijpen om materiaal voor zijn klas te kopen, omdat de school geen budget of tijd heeft om het nodige materiaal aan te schaffen. »

Mijn eigen fouten in het lesgeven

Zijn leraren bereid om hun eigen praktijk in vraag te stellen? Het antwoord lijkt 'ja' te zijn, maar met enkele nuances. Eén op de tien leerkrachten gelooft dat hun eigen manier van lesgeven nooit de oorzaak is van de leerproblemen van hun leerlingen.

Dit percentage stijgt tot 16% in Vlaanderen, 22% in kleuterscholen en 15% in scholen in zeer kansrijke milieus.

Diagram 14
«Zwakke leerlingen omdat ik de verkeerde pedagogische keuzes heb gemaakt »



Omgekeerd is meer dan één op twee Franstalige leerkrachten van mening dat hun eigen onderwijskeuzes soms of vaak verantwoordelijk zijn voor de lage resultaten van bepaalde leerlingen, maar dit is slechts het geval voor één op drie respondenten in Vlaanderen en in het kleuteronderwijs.

Tabel 14
«Zwakke leerlingen omdat ik de verkeerde pedagogische keuzes heb gemaakt »

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Index
VLG	15,7 %	48,7 %	31,3 %	2,5 %	4,5
FWB	7,9 %	36,7 %	49,0 %	3,0 %	5,0
Kleuter	22,4 %	37,8 %	31,6 %	2,0 %	2,7
Lager	11,8 %	39,1 %	45,7 %	1,4 %	3,8
aso	9,8 %	43,4 %	41,4 %	3,9 %	5,0
bso	9,8 %	44,4 %	38,2 %	4,0 %	5,3
Lerarenopleiding Hogeschool	10,5 %	34,2 %	50,0 %	2,6 %	6,8

Te weinig tijd om mijn lessen voor te bereiden

Dit was de stelling die het minst werd aangestipt door de respondenten. 60% van hen gelooft dat het gebrek aan tijd om hun lessen voor te bereiden *nooit* of slechts *zelden* de oorzaak is van leerproblemen bij hun leerlingen. Slechts 12% beschouwt dit als een veelvoorkomende oorzaak. Opmerking: dit betekent niet dat de meerderheid van de leerkrachten zegt dat ze genoeg tijd hebben; het betekent alleen dat ze dit mogelijke gebrek aan tijd niet zien als een belangrijke oorzaak van falen op school.

Dit resultaat is stabiel, ongeacht de taalgemeenschap, ongeacht het onderwijsniveau, de sociale achtergrond of het geslacht van de respondenten. De enige uitzondering betreft het buitengewoon onderwijs, waar 60% van mening is dat het gebrek aan voorbereidingstijd een vrij regelmatige oorzaak (*vaak* of *soms*) is van de moeilijkheden van de leerlingen.

« Ik ben het eens met al deze lesmethoden. Maar welke hulp krijgen we om ze te implementeren? Waarop kunnen leerkrachten terugvallen? Hoeveel tijd blijft er over tussen het managementplan, lesvoorbereidingen, administratieve documenten (geziene leerstof, klassenagenda's online en op papier, notulen van klassenraden, aanvragen voor uitstapjes, jaarrooster...) en de activiteiten die inherent zijn aan het beroep van leraar (oriënteringsklassenraden, oudervergaderingen, correcties, enz.? »

BIJ WIJZE VAN CONCLUSIE

« Het onderwijssysteem schiet tekort. De klassen zijn te groot voor de leerkracht om leerlingen van geval tot geval te kunnen helpen, vooral omdat de leerlingen uit de eerste graad overgaan zonder dat er meer middelen aan de scholen worden toegewezen.

Hier begeleiden we slechthorende, dyslectische, dyspractische, autistische scholieren... zonder hulp van buitenaf. Leerlingen uit de meest achtergestelde sociale klassen worden samengebracht in gettoscholen. Zij lijden om persoonlijke redenen waarvoor echte sociale, psychologische en juridische hulp nodig is.

Het systeem versterkt hen in dit lijden omdat ze weten dat ze worden gemarginaliseerd en in de steek worden gelaten op "tweederangsscholen". Dit resulteert in tal van disciplinaire problemen waar leraren aan hun lot zijn overgelaten en hulpeloos tegenover staan. Klasmanagement is moeilijk, zo niet onmogelijk. De vicieuze cirkel sluit zich: leraren geven hun baan op, vertrekken naar een betere school waar ze even op adem kunnen komen en minder te lijden hebben onder de erbarmelijke werkomstandigheden.

Dit resulteert in een groot personeelsverloop. Zo kan er geen enkel onderwijsteam echt groeien en langetermijnprojecten opzetten. Er zijn niet altijd vervangers beschikbaar: leerlingen krijgen soms wekenlang geen les in een bepaald vak. Hun tekortkomingen worden groter, evenals het gevoel van gezakt te zijn. Wanneer een nieuwe collega arriveert, staat hij voor een titanenwerk.»

WAT LEERKRACHTEN DENKEN OVER DE EINDTERMEN EN DE LEERPLANNEN

We vroegen de leerkrachten naar vier aspecten van de huidige curricula. Zij moesten op een schaal van 1 tot 5 aangeven of de eindtermen en de leerplannen naar hun mening...

- *Te vaag en niet precies genoeg* (1) of *duidelijk en helder* (5) geformuleerd zijn.
- *Te licht* (1) of *overladen* (5)
- *Niet veeleisend genoeg* (1) of *overdreven moeilijk* (5)
- *Te veel vaardigheden /competenties, ten koste van kennis* (1) of *te veel kennis, ten koste van vaardigheden /competenties* (5)

De grafieken op de volgende pagina's tonen een maatstaf voor de 'mate van overeenstemming' van leerkrachten met de ene of de andere pool van elk van deze koppels tegenhangers.¹⁰

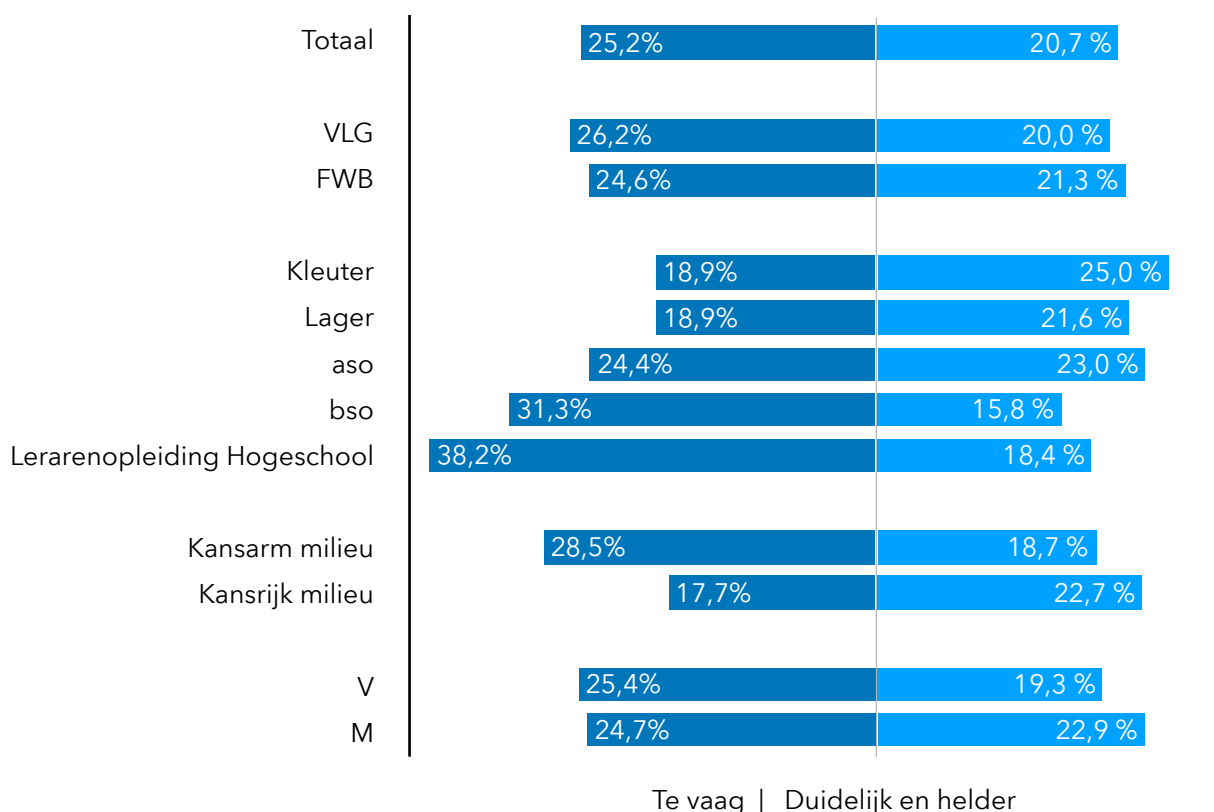
« Na 20 jaar neem ik nooit meer een leerplan ter hand. Ik doe wat ik kan. We hebben minder tijd om te werken en veel meer, te veel andere zaken te doen dan het leerplan.»

¹⁰ Het gaat niet alleen om het aantal antwoorden "1" en "2" links en het aantal antwoorden "4" en "5" rechts. Om het verschil tussen de uiterste antwoorden "1" en "5" en de meer gematigde antwoorden "2" en "4" te verwerken, kenden we deze een reductiefactor 0,5 toe. Ze wegen dus maar half zo zwaar door als de (meer uitgesproken) extreme antwoorden bij het samenstellen van de index.

Duidelijkheid en helderheid

De meningen van de respondenten zijn nogal verdeeld over de duidelijkheid en helderheid van de leerplannen en eindtermen. 20% vindt de eindtermen en leerplannen “duidelijk en helder”, tegenover 25% die ze “te vaag en niet precies genoeg” vindt; de anderen hebben minder duidelijke of neutrale standpunten.

Diagram 15 – Helderheid van de eindtermen en leerplannen



« De leerplannen, althans die voor Frans (T1), geven de leraar veel vrijheid en dat is maar goed ook. In ieder geval lijkt het onmogelijk om ze gedurende een jaar volledig te volgen. Ze zijn compact, maar deze compactheid leidt niet noodzakelijk tot hoge normen, aangezien de leraar zo'n grote vrijheidsmarge heeft. »

Vreemd genoeg zijn Vlaamse leerkrachten op dit punt ongeveer net zo kritisch als Franstalige leerkrachten, terwijl de *socles de compétence* en de *compétences terminales* aanzienlijk minder nauwkeurig zijn dan de eindtermen (zoals we in een vergelijkende studie hebben aangetoond¹¹). Sommige Vlaamse leerkrachten zijn echter onlangs

¹¹ N. Hirtt, Waarom zijn de PISA-prestaties van de Franstalige en de Vlaamse leerlingen zo verschillend? Ovds, januari 2008. <https://www.skolo.org/nl/2008/02/28/waarom-zijn-de-pisa-prestaties-van-de-franstalige-en-de-vlaamse-leerlingen-zo-verschillend/>

« Velen van ons begrijpen de leerplannen onvoldoende. Het is allemaal heel vaag en voor veel interpretaties vatbaar. Het zou veel beter zijn mocht het concreet beschreven worden. Ik geef les in de eerste graad van het middelbaar en de focus ligt nu al te vaak op vaardigheden. Theorie mag niet meer ondervraagd worden. Jammer! »

*«Voorbeeld 1: na het 5e jaar weten ze wat een molecuul is. Moleculaire biologie in het 4de jaar.
Voorbeeld 2 : de noodzaak van vectoren in fysica aan het begin van het 4de. De vectoren komen later voor in het leerplan wiskunde van datzelfde jaar ... »*

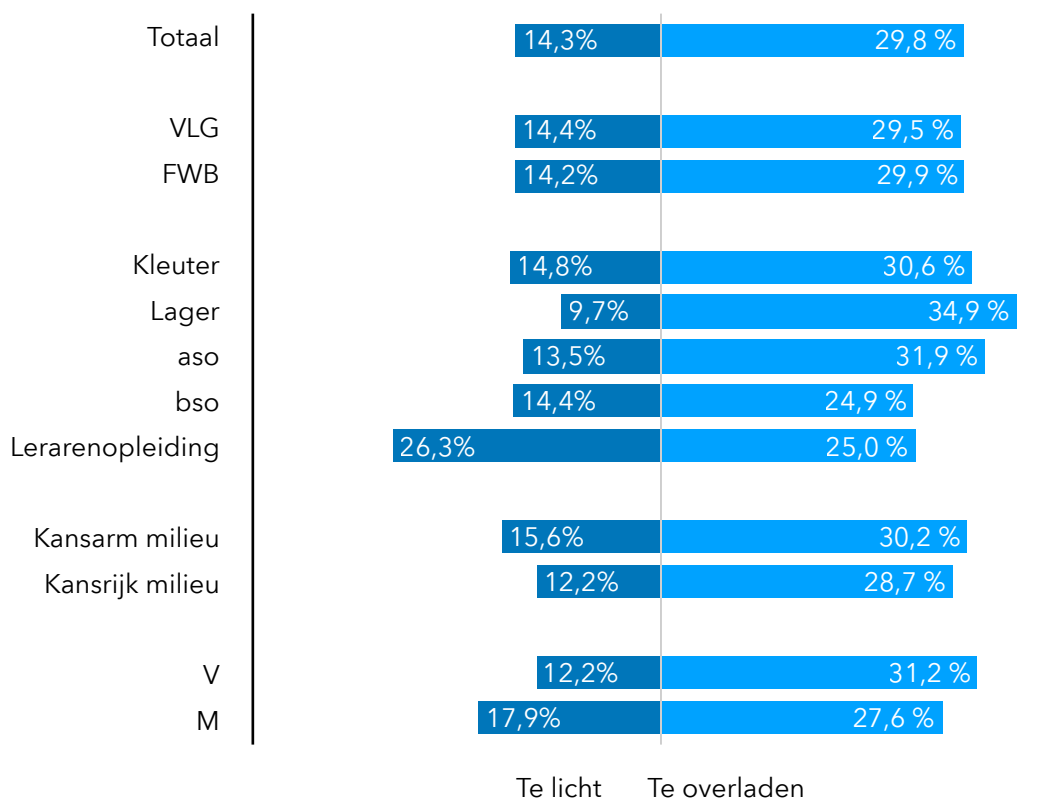
geconfronteerd met een nieuwe formulering van 'eindtermen', die gebruik maakt van de taxonomie van Bloom. Veel mensen vinden deze nieuwe formulering te complex en associëren het mogelijkwijze met het "gebrek aan duidelijkheid" dat hier wordt genoemd. Anderzijds worden Franstalige leerkrachten vaker geconfronteerd met externe toetsen (CEB op einde 6^{de} leerjaar, CE1D op einde eerste graad secundair onderwijs, CESS op einde secundair onderwijs) dan Vlaamse leerkrachten. Het zou kunnen dat deze externe toetsen de curricula explicieter maken en daardoor hun onduidelijkheid deels compenseren.

« Ik geef plastische opvoeding. Ik vind dat de doelen niet veeleisend zijn, heel vaag, maar dat vind ik juist positief. De drempel ligt laag op die manier, ik krijg veel vrijheid in mijn lespraktijk, ik kan echt differentiëren en de opdrachten op maat van de leerlingen maken. Op die manier krijgen leerlingen een positief zelfbeeld omdat ze vaak succeservaringen hebben. Ik vind dat mijn vak geen veeleisende doelstellingen behoeft, omdat een expressief vak de nodige vrijheid moeten kunnen garanderen om elke leerling zich goed te doen voelen bij het ontdekken van zijn eigen kunnen. »

Eindtermen en leerplannen die te "overladen" zijn ...

Dit is zeker een punt dat tot discussie zal leiden. Drie op de tien leraren vinden dat de leerplannen die ze moeten onderwijzen 'duidelijk' te zwaar en te overladen zijn, terwijl slechts 14% duidelijk de tegenovergestelde mening is toegedaan.¹²

Diagram 16 – het volume van de eindtermen en leerplannen



Deze verdeling van de standpunten is te vinden in alle categorieën, behalve onder de docenten van de lerarenopleiding. Maar in het basisonderwijs is de trend het duidelijkst.

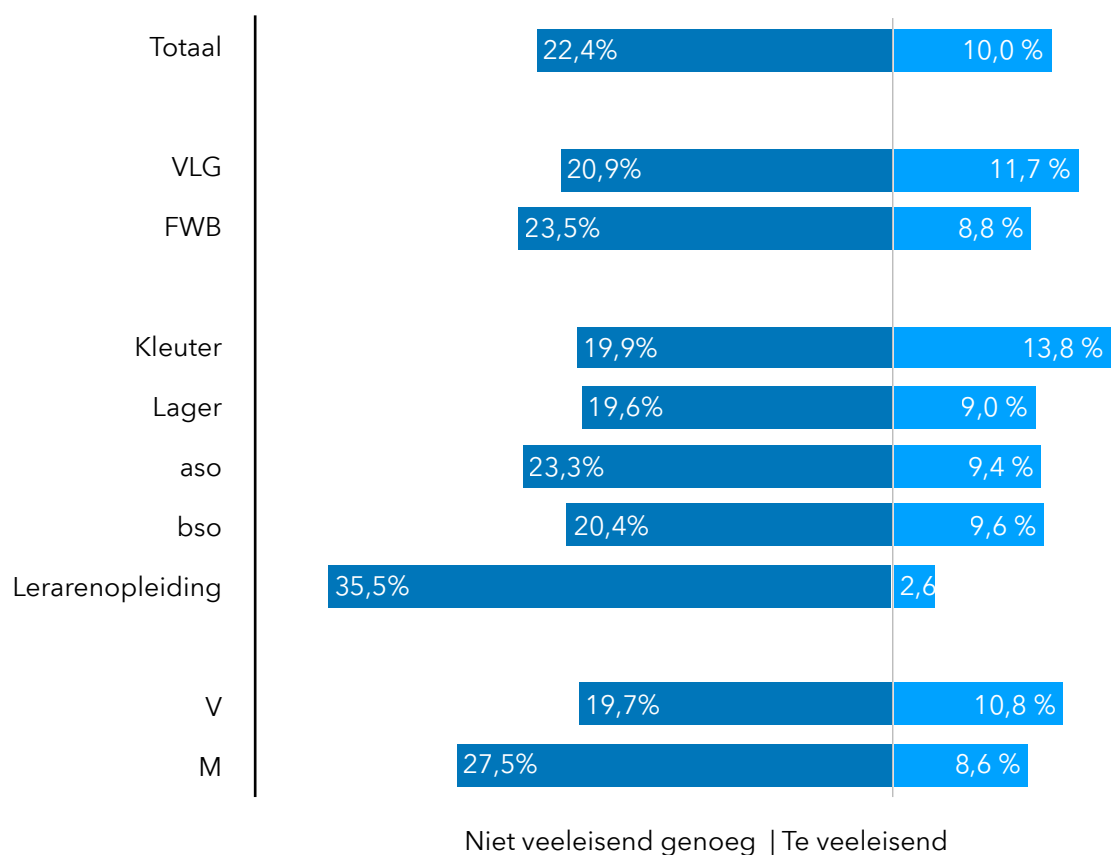
« Ik vind de nieuwe leerplannen van de 2de graad te overladen. Je kan niets meer ten gronde uitwerken. Zelf slaag ik er niet in om alles "goed" gezien te hebben op de voorziene tijd. Ik moet schrappen als ik met de leerlingen die er zitten nog positieve resultaten wil halen. »

¹² Om tot dit percentage te komen hebben we het percentage van de meest uitgesproken mening samengeteld met de helft van het percentage van de minder uitgesproken mening (naar analogie van de berekening in het vorig punt).

...maar niet veeleisend genoeg

Het bovenstaande resultaat moet echter niet worden geïnterpreteerd als een teken van laksheid van de kant van de leerkrachten. Immers, wanneer gevraagd wordt naar de mate van eisen die de eindtermen en leerplannen stellen, is het standpunt *ze zijn niet veeleisend genoeg* veel belangrijker dan het tegenovergestelde standpunt. Velen wijzen er ook op dat het buitensporige 'volume' van de eindtermen en leerplannen ten koste gaat van de diepgang die kan worden bereikt. "We behandelen van alles," zeggen ze, "maar we gaan niet erg diep in op elk onderwerp."

Diagram 17
Niveau van veeleisendheid van de eindtermen en leerplannen



« Ik heb de indruk dat er veel meer gevraagd wordt maar dat het heel oppervlakkig is allemaal en dat er niet in de diepte wordt gewerkt. We behandelden kernleerstof, maar dan zeer grondig, zodat we het ook kenden. Nu wordt er van alles aangeboden maar er is de tijd niet om het echt te leren, te herhalen, voldoende te oefenen waardoor er maar weinig overblijft »

De opvatting dat de leerplannen te weinig veeleisend zijn, is vooral sterk onder docenten in de lerarenopleiding van de Franstalige hogescholen. Ze leeft ook aanzienlijk sterker bij mannen dan bij vrouwen.

« De leerplannen en eindtermen, dat gaat wel. Maar we moeten vaak 'generous' evalueren als we willen dat de overgrote meerderheid van de leerlingen niet faalt. »

« Zelfs in de Franse les (T1) kan een leraar maar in beperkte mate de spelling laten meetellen! Hoe kunnen we spelling verbeteren als het niet eens goed is voor 4% van de punten in de lessen Frans en 0% in andere lessen? »

« Bij de centrale proef op het einde van het lager onderwijs doet spelling er nauwelijks toe. Kennis wordt terzijde geschoven, er is geen enkele vraag die peilt naar het ophalen van kennis. Iets instuderen wordt niet meer gedaan. »

Deze laatste opmerking maakt de tegenstrijdige relatie tussen het volume en het niveau van de vereisten van de eindtermen en leerplannen duidelijk, en legt een interessante link met het volgende onderwerp: de relatie tussen kennis en vaardigheden.

« Leerplannen zijn tegelijk te licht (ze leggen de lat veel te laag) als overladen. Al wie nu nog beweert dat de eindtermen en de leerplannen die we moeten volgen in het algemeen te veel kennis vereisen, ten koste van vaardigheden / competenties, die is wel extreem wereldvreemd.»

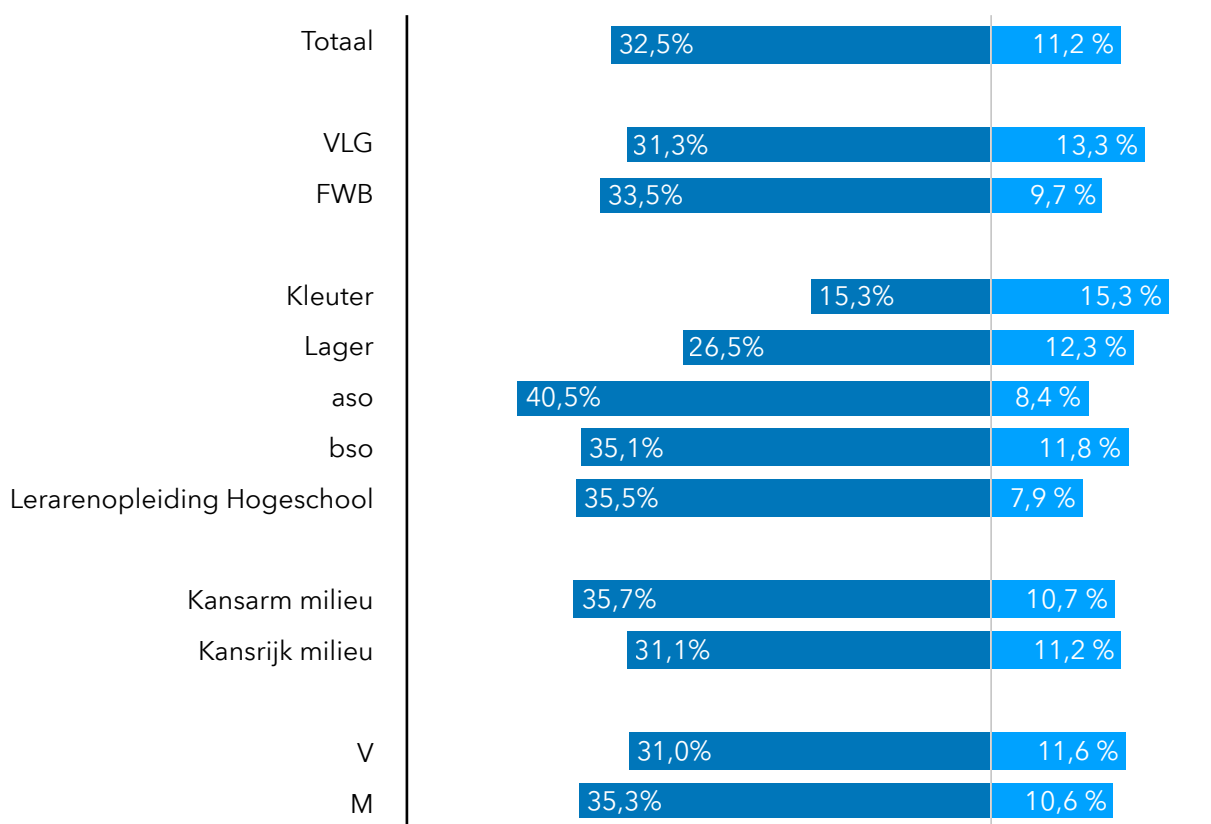
Te veel vaardigheden/competenties ten koste van kennis

Ook op dit punt zijn de meningen heel erg uitgesproken. Drie keer zoveel leerkrachten vinden dat de eindtermen en leerplannen te veel vaardigheden en te weinig kennis bevatten als leerkrachten die het tegenovergestelde denken.

Als we dit bekijken in het licht van de twee vorige punten, heeft de mening “dat de eindtermen en leerplannen te overladen zijn” waarschijnlijk te maken met de lengte van de toelichtingen waarin gedetailleerd wordt beschreven hoe meerdere vaardigheden worden geoefend, en niet met de hoeveelheid kennis die moet worden overgedragen of ontdekt.

« Kennis wordt bijna systematisch weggegooid ten gunste van vaardigheden. Het probleem is dat het heel moeilijk is om vast te stellen waarom een vaardigheid niet is verworven: begrijpt de leerling het niet? Heeft hij niet gestudeerd? Heeft hij een schakel gemist? Al was het maar om diagnostische redenen en om redenen van billijkheid (ik studeer, ik slaag), er moet opnieuw meer aandacht voor kennis komen.»

Diagram 18
Het evenwicht tussen kennis en vaardigheden



Te veel vaardigheden | Te veel kennis

« In het Frans beperkt het leerplan zich tot enkele algemene vaardigheden (lezen, argumenteren, samenvatten, enz.) en kinderachtige oefeningen die naar mijn mening niet wijzen op een echte beheersing van de taal (een boek presenteren in een video). Vergeet dus de meer gevorderde oefeningen zoals de verhandeling of de tekstcommentaar. De eis om iets structureel op te bouwen wordt in het algemeen onder de mat geveegd. »

« Minder kennis, meer vaardigheden. Dat is prima, zolang er maar een 'ondergrond' is. Een goed gevormd hoofd is beter dan een vol hoofd. Maar je hebt nog steeds een minimum aan 'vol' nodig om een goed gevormd hoofd te hebben...»

Alleen kleuteronderwijzers lijken minder kritisch te zijn over deze op vaardigheden gebaseerde aanpak. Men hecht daar allicht minder belangrijk aan kennis dan bijvoorbeeld aan de interesse in bepaalde „sociale vaardigheden” (gedrag, attitudes) of „praktijken”.

Omgekeerd klagen leerkrachten in het algemeen secundair onderwijs het meest. Leerkrachten die in een kansarme omgeving werken, zijn ook iets kritischer over de competentiegerichte aanpak dan anderen.

« De leerplannen zijn sinds mijn beginjaren niet veranderd, maar de interpretatie ervan door de pedagogische begeleiding legt steeds meer de nadruk op vaardigheden ten koste van kennis, waardoor leerlingen niet alleen de basiskennis ontberen, maar ook denken dat basiskennis opdoen zinloos en onmogelijk is en zich tegelijk heel erg onzeker voelen in de vaardigheden. »

« De nieuwe curricula zijn te veel gericht op competenties, dat wil zeggen op het uitvoeren van opdrachten. Ik geloof echter dat het beheersen van een onderwerp ook meer inhoudt dan alleen het afwerken van taken: bijvoorbeeld het begrijpen van de subtiliteiten die een uitspraak (wetenschappelijk of anderszins) kan bevatten, vrije discussie tussen leraar en leerling, leerlingen aanmoedigen om hun ideeën in twijfel te trekken... »

EVOLUTIE VAN DE EINDTERMEN EN LEERPLANNEN

Wat vinden leraars van de evolutie in de eindtermen en leerplannen? Om dat te weten te komen, vroegen we hen deel te nemen aan een dubbele (en netelige) oefening: de huidige curricula vergelijken met het onderwijs dat ze zelf als leerling of student hebben ervaren, en met hoe het was aan het begin van hun carrière.

Hier zijn hun antwoorden. De percentages zijn een samenvattende maatstaf voor de meningen die de ene of de andere kant op gaan.¹³

« Je hoeft alleen maar de bekwaamheidsproeven te lezen om te beseffen dat het getuigschrift van de eerste graad overeenkomt met wat vereist was aan het einde van de zesde klas toen ikzelf leerling was.»

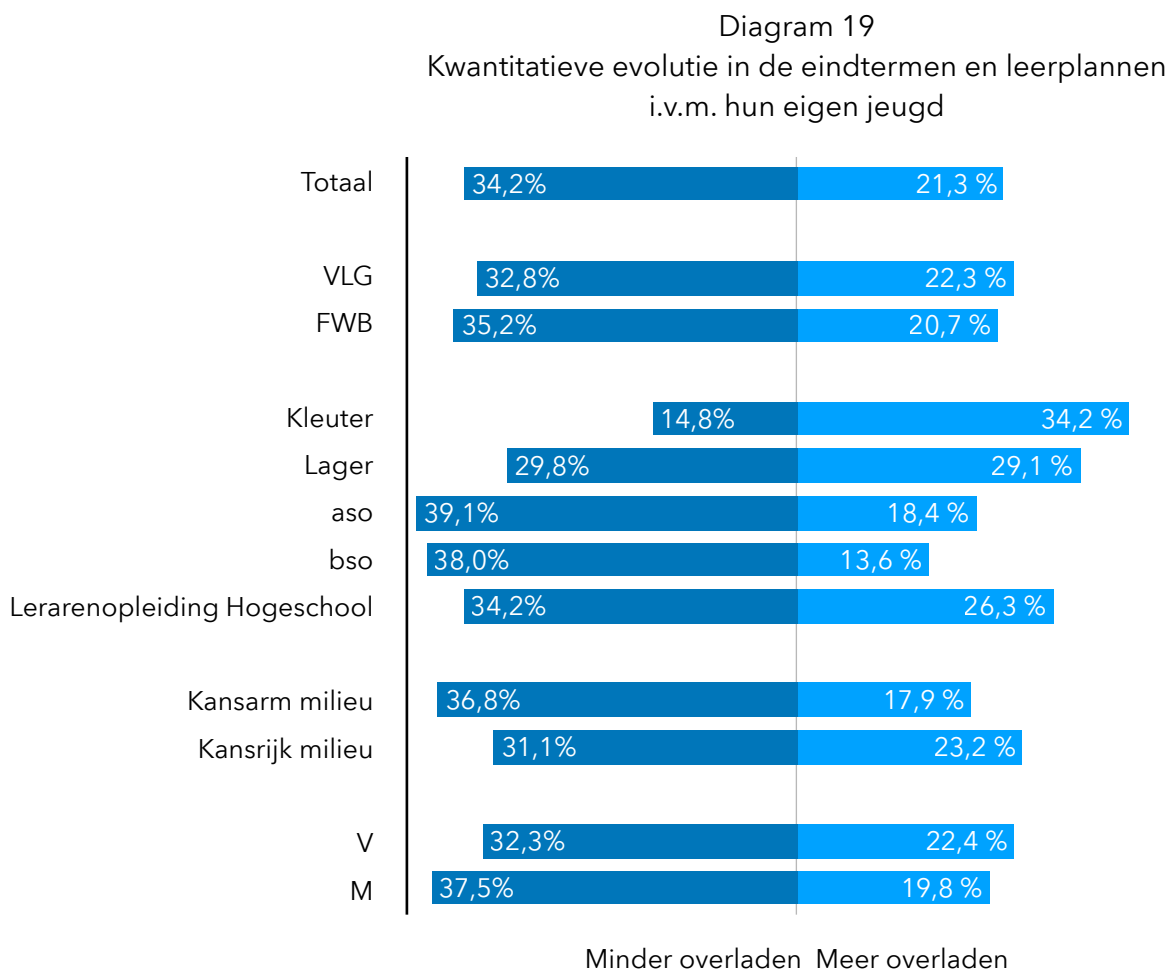
« Wat we vandaag in de Humane Wetenschappen doen is sowieso van een veel hoger niveau dan hetgeen ik kreeg bij menswetenschappen (in een redelijk elitaire school) .»

« Een zwakke TSO leerling van 15 jaar geleden kan nu gemakkelijk binnen hetzelfde domein een doorstroming aan, zonder meer inzet.»

¹³ We hebben de antwoorden behandeld zoals in het vorig punt. De antwoorden met de uiterste resultaten van elke pool werden opgeteld met de helft van het aantal meer “gematigde” antwoorden.

Iets minder overladen dan in hun jeugd?

Er zijn meer leraren die de huidige leerplannen veel minder overladen vinden dan die ze in hun jeugd hebben gekend, dan leraren die daar radicaal anders over denken.



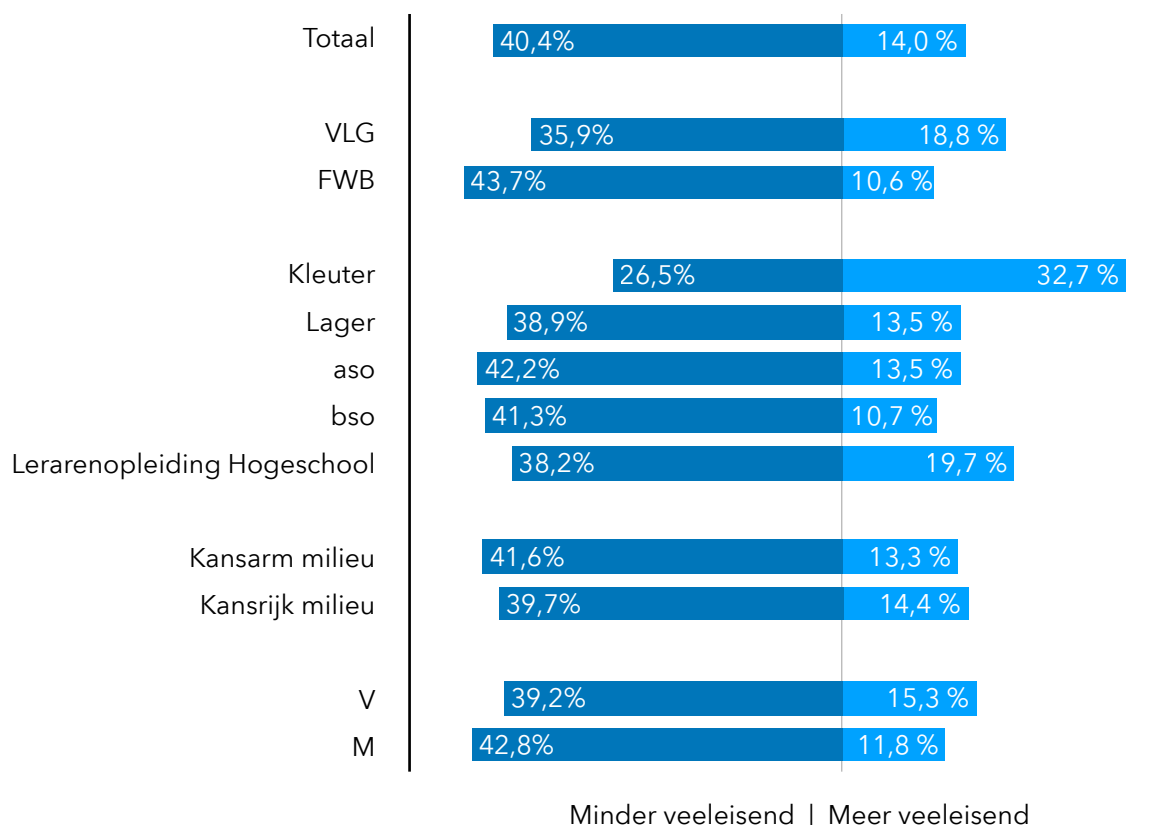
Achter deze algemene trend gaat echter een diepgaand contrast tussen de verschillende soorten onderwijs schuil. Op de kleuterschool is de trend volledig omgekeerd en op de lagere school bestaan de twee tegengestelde visies op gelijke voet naast elkaar.

«Ik ben verontrust over de neerwaartse trend in de beheersing van de Franse taal (T1) (het belang van spelling, bijvoorbeeld) en in het verplicht lezen op school (we zijn van het lezen van 5 romans thuis naar het lezen van 3 korte verhalen in de klas gegaan, onder begeleiding van de leraar, allemaal in een tijdsbestek van tien jaar.»

Minder veeleisend dan in hun jeugd?

In termen van kwaliteit zijn de meningen veel duidelijker en meer eensgezind. Een bijzonder groot aantal leerkrachten vindt dat de leerplannen van hun jeugd veel veeleisender waren dan de leerplannen die ze vandaag de dag moeten onderwijzen.

Diagram 20
Kwalitatieve evolutie in de eindtermen en leerplannen
i.v.m. hun eigen jeugd



« Het niveau van schrijven en rekenen uit mijn eigen oude werkschriftjes van het tweede leerjaar (anno 1968) is van een veel hoger niveau dan hetgeen leerlingen nu (anno 2023) in een derde leerjaar presteren... »

Alleen kleuteronderwijzers zijn het hier niet mee eens. Maar het valt niet te ontkennen dat onze herinnering aan de 'standaard' van het onderwijs op de kleuterschool op zijn zachtst gezegd onnauwkeurig is. Het is zelfs verrassend dat zoveel kleuteronderwijzers zo'n uitgesproken mening hebben over deze kwestie. Men kan veronderstellen dat, aan Franstalige kant, dit resultaat te wijten is aan de nieuwe leerplannen die onlangs werden

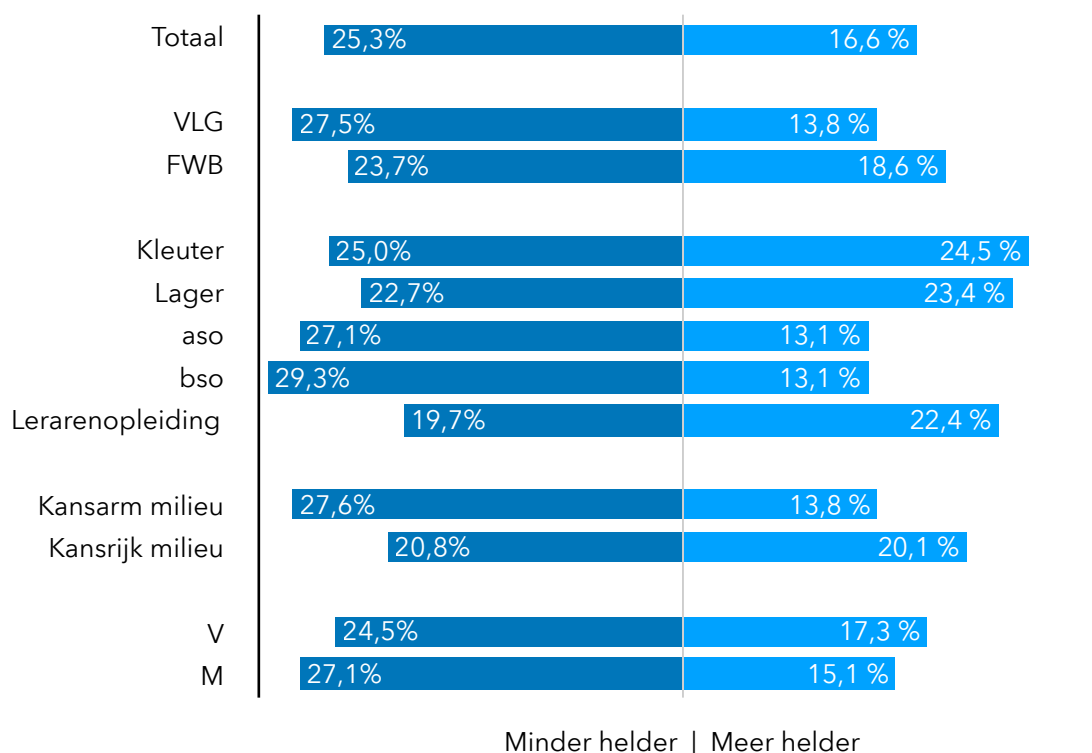
ingevoerd voor kleuterscholen. Om daar achter te komen, hebben we de antwoorden van Franstalige en Nederlandstalige kleuterleid(st)ers apart onderzocht. Het is duidelijk dat het de Vlamingen zijn die de balans doen doorslaan in het voordeel van 'overdreven moeilijk' (54,5% tegenover 14% 'niet veeleisend genoeg'), terwijl de Franstaligen duidelijk in de tegenovergestelde richting neigen (50% 'niet veeleisend genoeg' tegenover 20% 'overdreven moeilijk').

Franstalige leerkrachten zijn kritischer over de kwalitatieve evolutie van hun curricula dan hun Vlaamse tegenhangers. Waarschijnlijk terecht, want het Franstalig onderwijs heeft veel uitgebreidere leerplanhervormingen ondergaan dan het Vlaams onderwijs.

Afnemende helderheid

Gevraagd naar de evolutie sinds het begin van hun professionele carrière, neigen leerkrachten van het secundair onderwijs duidelijk naar een afname in termen van de leesbaarheid van de leerplannen en eindtermen. Degenen die in het basisonderwijs werken zijn meer verdeeld.

Diagram 21
Evolutie in de helderheid van eindtermen en leerplannen sinds het begin van hun carrière



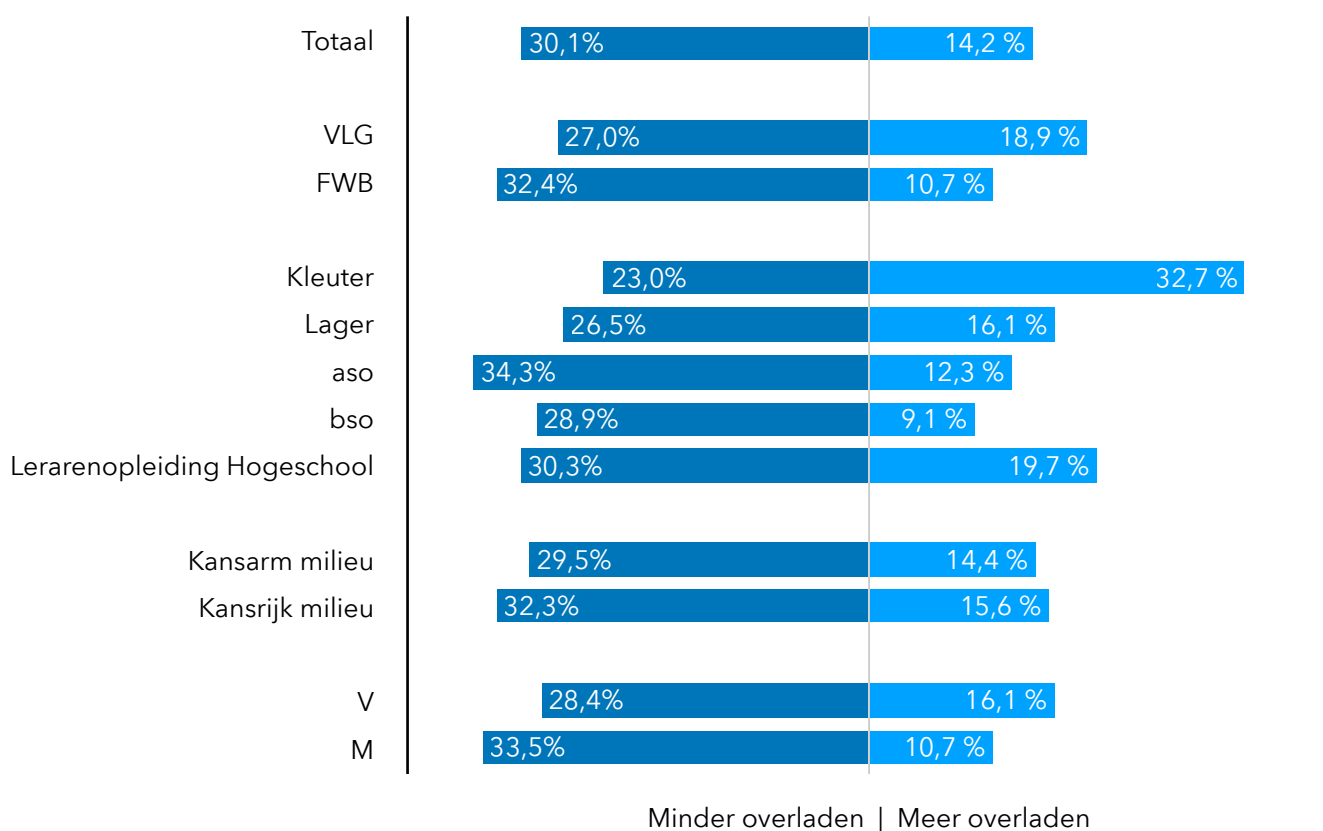
De perceptie van een verlies aan duidelijkheid is iets sterker in Vlaanderen dan in de FWB en komt ook meer voor bij leerkrachten die in kansarme milieus werken.

« Wat literaire en historische kennis betreft, deze wordt meestal gepresenteerd in de vorm van een samenvattende tabel waarin de auteurs of de belangrijkste concepten die moeten worden onderwezen niet worden gespecificeerd. Er wordt ook niet nagedacht over het algemene doel dat we onszelf hebben gesteld bij het aanpakken van het onderwerp (bijvoorbeeld, het bestuderen van Balzac zal leerlingen bewust maken van sociale klassen, of de Romantiek zal ons in staat stellen om te kijken naar de plaats van het individu en religie in de moderne samenleving, enz.) .»

Het volume neemt toe op de kleuterschool

Zijn de leerplannen meer overladen sinds het begin van de loopbaan van de ondervraagde leraars? Op de middelbare school neigen de antwoorden meer naar “nee, ze zijn afgenomen” dan naar “ja”. Maar in het kleuteronderwijs overheerst het “ja” zeer uitgesproken (tweemaal meer “ja” dan “nee”).

Diagram 22
Kwalitatieve evolutie van eindtermen en leerplannen sinds het begin van de carrière

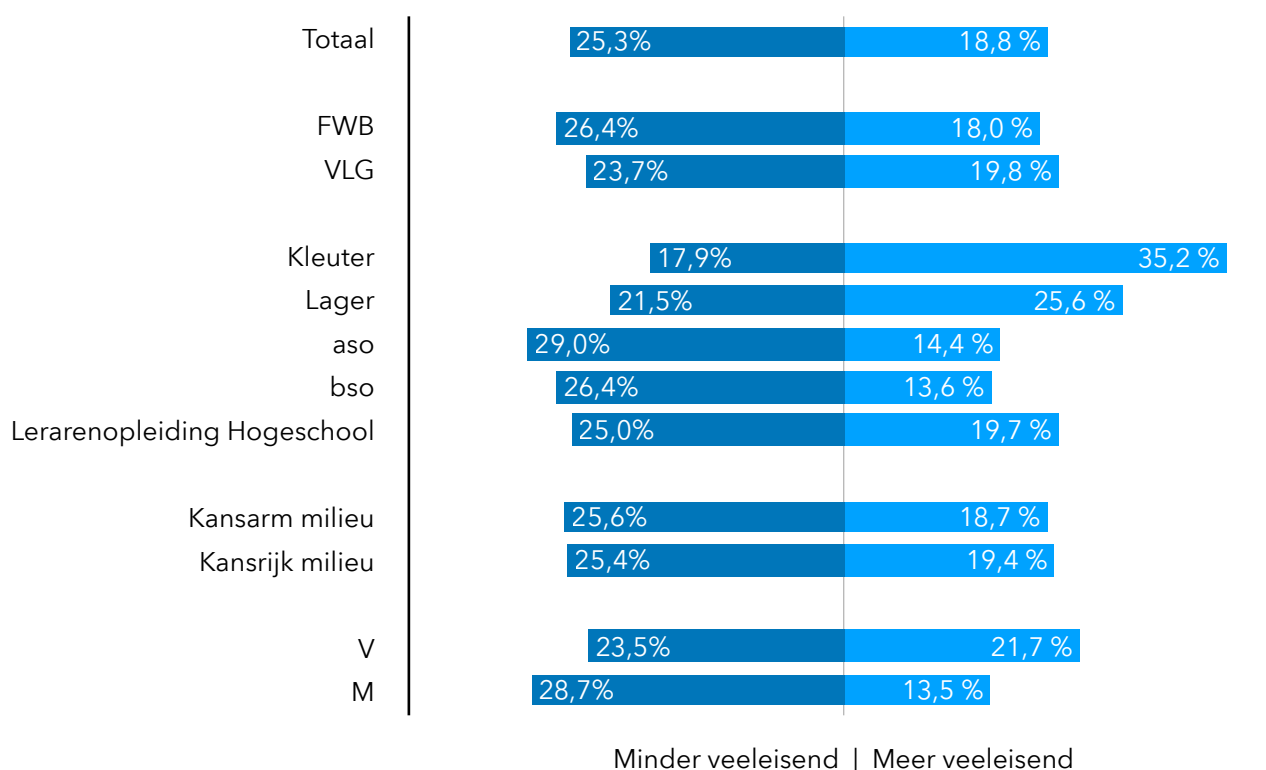


We vroegen ons af of dit specifieke resultaat voor het kleuteronderwijs gelinkt kon worden aan de invoering, in FWB, van de nieuwe leerplannen die voortvloeien uit het Pacte d'Excellence. Deze hypothese lijkt echter niet bevestigd te worden wanneer we een onderscheid maken tussen de antwoorden van de kleuterscholen voor elk van de gemeenschappen: in Vlaanderen lijkt de balans zelfs meer over te hellen naar "ja, het volume is toegenomen" (14% - 36%) dan in FWB (23% - 34%).

Minder veeleisend

Als het tenslotte om de evolutie van de eisen van de leerplannen gaat, is de kloof tussen het kleuteronderwijs en de andere niveaus zelfs nog opvallender. Gemiddeld noteerden twee keer zoveel leerkrachten een daling van de eisen dan een stijging. De trend is vooral sterk in het Franstalig onderwijs en in het algemeen secundair onderwijs.

Diagram 23
Kwantitatieve evolutie van eindtermen en leerplannen sinds het begin van de carrière



In kleuterscholen zijn de meningen echter in de tegenovergestelde richting gekanteld: 33% van de leerkrachten gelooft dat de normen zijn gestegen, terwijl slechts 23% het tegenovergestelde gelooft.

«Het leren wordt op een laag pitje gezet. Leerlingen moeten slagen zonder noodzakelijkerwijs te leren. Waar het om gaat, is het aantal dat slaagt, niet de kennis of de vaardigheden.»

Maar nogmaals, een gedetailleerde analyse per gemeenschap toont aan dat deze trend hoofdzakelijk de mening van Vlaamse kleuterleidsters weerspiegelt (11% - 34%), terwijl Franstaligen neigen naar het tegendeel (38% -18%).

« Ik geef reeds 40 jaar les. Dus ik heb een heel grote evolutie gezien in de leerstof die ik moest aanbrengen. Ik stond vele jaren in het vijfde leerjaar. Het verschil met de leerstof nu is immens. Mijn eigen kinderen moesten 25 jaar geleden veel meer kennen en kunnen dan de leerlingen van nu en het niveau van de klassen van mijn kinderen lag veel hoger dan dat van de kinderen nu.»

PEDAGOGISCHE PRAKTIJK : ECLECTICISME EN VRIJHEID

In het onderdeel 'pedagogische praktijk' van de enquête wilden we enerzijds te weten komen hoe leerkrachten zichzelf positioneren ten opzichte van de 'grote' pedagogische stromingen. Met de verwijzing 'groot' bedoelen we die stromingen die van groot belang waren/ zijn in de geschiedenis van het moderne onderwijs of vaak aan bod komen tijdens debatten. Anderzijds wilden we met de bevraging weten wat hun eigen opvattingen en methoden op dit gebied zijn .

In de begeleidende commentaren was de overgrote meerderheid van de leerkrachten voorstander van een zeker pedagogisch

« Ik ben een van die mensen die gelooft dat er niet "één" juiste manier van lesgeven is, maar dat de gebruikte onderwijsmethode moet worden aangepast aan het onderwerp, de klasgroep, de moeilijkheden die de leerlingen ondervinden, hun leeftijd, de affiniteiten van de leraar, de materiële omstandigheden, de mogelijkheden ... kortom, het gebruik van een gevarieerd "onderwijskit" lijkt mij een betere optie dan het volgen van de voorschriften van één enkele visie... »

« Laten we het beste van elke onderwijsmethode nemen en onze aanpak diversifiëren.»

eclecticisme, d.w.z. het flexibel en strategisch gebruik van verschillende onderwijsmethodes, afhankelijk van het leermoment, maar ook om zich aan te passen aan de veranderende kenmerken van de context, de te onderwijzen onderwerpen, de leerlingen en zelfs de leerkracht. Zij leggen allemaal sterk de nadruk op het belang van een lesopbouw die vertrekt van het concrete en vervolgens overgaat in abstractie. Ook

geven ze het belang van het opbouwen van kennis aan, op voorwaarde dat structurering en herhaling (dril oefeningen, enz.) niet worden verwaarloosd. Leerkrachten zien dat als middel om kennis en vaardigheden te verankeren.

Leerkrachten willen hun vrijheid om les te geven behouden. Ze willen niet dat hen één enkele onderwijsmethode wordt opgelegd, die hen zou

verhinderen rekening te houden met de complexiteit van de omstandigheden en die de activiteiten in de klas zou standaardiseren. Ze willen niet dat één onderwijsmethode de leerkrachten en leerlingen zou vastzetten in één richting. Integendeel, ze vragen om een

« Wat de verschillende onderwijsmethoden betreft, denk ik dat alles interessant is en dat we niet in extremen mogen vervallen.»

« Elke pedagogische praktijk heeft zijn waarde. Ik geloof in het combineren van praktijken i.f.v. het leren.»

kwalitatief hoogstaande opleiding in de verschillende onderwijsmethoden en om het vertrouwen dat ze de verschillende benaderingen kunnen combineren, rekening houdend met hun respectievelijke beperkingen en voordelen.

Wat leerkrachten denken over pedagogische praktijken

We vroegen aan leerkrachten over de gemeenschappen en onderwijsniveaus heen, hoe ze zichzelf positioneren ten op zichte van een aantal onderwijstrends en/of pedagogische stromingen.

« De beste pedagogie maakt gebruik van verschillende methodes. De leerling moet betrokken worden en zijn interesse gewekt worden, maar tegelijkertijd moet hij er ook toe gebracht worden een zekere structuur en discipline te hanteren.»

Tabel 15
Hoe beoordeel je de volgende pedagogische praktijken?

	Ze er negatief	Eer der negatief	Eer der positief	Ze er positief	Geen mening	Totaal
Freinet-pedagogie	4,5 %	13,3 %	33,0 %	17,0 %	32,1 %	100,0 %
Montessori-pedagogie	4,5 %	15,5 %	28,9 %	10,9 %	40,1 %	100,0 %
Sociaal constructivisme	4,3 %	8,3 %	27,1 %	15,6 %	44,8 %	100,0 %
Expliciete pedagogie (directe instructie)	2,3 %	6,9 %	34,9 %	26,0 %	30,0 %	100,0 %
Competentiegerichte aanpak	6,6 %	23,4 %	41,2 %	15,6 %	13,2 %	100,0 %
Workshops	2,8 %	13,6 %	42,2 %	31,5 %	9,9 %	100,0 %
Actieve werkvormen	2,0 %	7,1 %	40,7 %	43,4 %	6,9 %	100,0 %
Frontaal/klassikaal lesgeven	11,3 %	25,1 %	37,9 %	14,1 %	11,6 %	100,0 %
Flipped classroom	13,3 %	26,3 %	24,8 %	7,7 %	27,9 %	100,0 %
Flexibele klasinrichting	6,7 %	13,9 %	33,4 %	20,4 %	25,6 %	100,0 %

In eerste instantie valt het hoge percentage *geen mening* op. We nemen daarom aan dat een aanzienlijk deel van het onderwijzend personeel zich niet of weinig bekommert om onderwijstrends, ze niet weet te plaatsen ten opzicht van de eigen aanpak of een stroming enkel bij naam kent. De respondenten gaven hoofdzakelijk *geen mening* bij volgende stromingen/methodes: sociaal-constructivisme (45%), Montessori pedagogie (40%), Freinetpedagogie (32%), expliciete pedagogie (directe instructie), flipped classroom en de flexibele klasinrichting (26%).

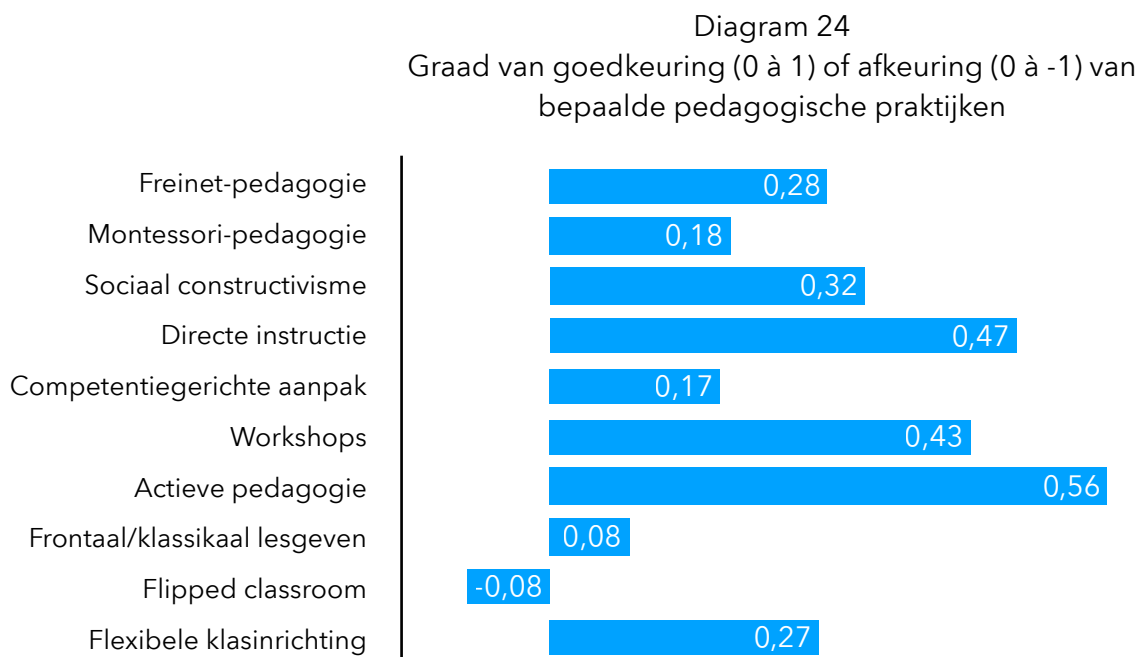
Vervolgens zien we dat slechts drie soorten onderwijspraktijken een hoog percentage *zeer of eerder negatief* toegewezen kregen en tegelijkertijd een hoog percentage *eerder of zeer positief*. Concreet gaat het over flipped classroom (40% negatief, vergeleken met 32% positief), frontaal lesgeven (36% vergeleken met 52%) en de competentiegerichte aanpak (30% vergeleken met 57%).

De andere onderwijsmethodes worden zeer duidelijk positief onthaald, met een duidelijke voorkeur voor actieve werkvormen (84%), workshops (74%) en expliciete pedagogie (directe instructie) (61%). Ook in hun commentaar verwerpen leerkrachten massaal de "pedagogische oorlog" die een "expliciete pedagogie" tegenover een "constructivistische pedagogie" zou stellen.

« Ik ben het beu om te moeten kiezen tussen de expliciete pedagogie en sociaal constructivisme: de twee 'scholen' zijn helemaal niet onverenigbaar. Laten we ophouden ze tegen elkaar op te zetten en partij te moeten kiezen.»

Een analyse van de cijfers

Om deze analyses te verfijnen zonder de tabellen over te nemen, hebben we de meningen samengevat in een numerieke index variërend van -1 (zeer negatief) tot 1 (zeer positief). De waarden in de grafiek hieronder zijn de gemiddelden van deze indexen voor elk van de onderwijsmethoden. De categorie *geen mening* is daarom uit deze berekening weggelaten.¹⁴



De grafiek bevestigt de bovenstaande indrukken. Drie onderwijsmethoden springen eruit, met scores boven 0,4: actieve pedagogie, expliciete pedagogie en workshops. Drie andere methodes hebben een relatief positieve gemiddelde index, in de buurt van 0,3: Freinet, sociaal-constructivisme en flexibele klasinrichting (met in het achterhoofd echter dat er veel *geen mening* waren). Montessori en competentiegerichte aanpak behalen een nipt positief resultaat, terwijl frontaal lesgeven en de flipped classroom bijna nul zijn: positieve en negatieve meningen heffen elkaar op.

« Nogal wat pedagogische stromingen zijn geschikt om te leren maar ik ben geen purist.

Van alles een beetje nemen helpt je om efficiënter te zijn. Ik ben meer voor actieve lesmethoden zolang het leren goed gestructureerd en uitgelegd wordt door de leraar en de leerlingen.»

¹⁴ De gematigde antwoorden "eerder negatief" en "eerder positief" kregen de waarden -1/3 en +1/3 toegekend ten einde een verschil van 2/3 te behouden tussen de verschillende mogelijke antwoorden.

Zijn er verschillen in antwoorden per gemeenschap, onderwijsniveau of andere variabelen?

Tabel 16

Graad van goedkeuring (+) of afkeuring (-) van de verschillende pedagogische praktijken

	Frein.	Mont.	Cons.	Expl.	Comp.	Workshops	Actieve.	Front.	Flippe d.	Flex.
Totaal	0,28	0,18	0,32	0,47	0,17	0,43	0,56	0,08	-0,08	0,27
VLG	0,20	0,13	0,13	0,47	0,31	0,28	0,58	0,38	-0,11	0,36
FWB	0,33	0,20	0,39	0,47	0,08	0,52	0,55	-0,16	-0,07	0,20
Kleuter	0,40	0,31	0,51	0,39	0,14	0,66	0,74	-0,15	-0,28	0,54
Lager	0,30	0,20	0,37	0,51	0,13	0,44	0,62	-0,02	-0,18	0,26
aso	0,18	0,09	0,22	0,48	0,17	0,29	0,41	0,23	-0,04	0,17
bso	0,25	0,18	0,28	0,42	0,23	0,44	0,60	0,11	-0,12	0,27
Lerarenopl.	0,55	0,24	0,52	0,48	0,19	0,64	0,59	-0,12	0,08	0,36

Voor bepaalde onderwijsmethoden noteren we grote verschillen tussen het noorden en zuiden van ons land. Zo wordt "frontaal lesgeven" eerder verworpen aan Franstalige kant (-0,16), terwijl het vrij wijdverspreid is in Vlaanderen (0,38). Omgekeerd is het sociaal-constructivisme populairder in het Franstalig onderwijs (0,39) dan in het Nederlandstalig onderwijs (0,13).

Leerkrachten uit het kleuteronderwijs wijzen een frontale benadering sterker af dan hun collega's uit andere onderwijsniveaus. De leerkrachten uit het kleuteronderwijs zijn meer voorstander van actieve leermethoden, workshops, sociaal-constructivisme, Freinet en Montessori. Een omgekeerde beoordeling zien we bij de leerkrachten uit het algemeen secundair onderwijs: meer dan anderen zijn zij geneigd tot frontaal lesgeven en/of expliciete pedagogie. Het is niet verrassend dat leerkrachten in het beroepsonderwijs eerder kiezen voor workshops en actieve pedagogie.

De docenten (voornamelijk Franstalig) in de lerarenopleiding hogeschool¹⁵ onderscheiden zich door een aantal duidelijke meningen: hun afwijzing van frontaal lesgeven (-0,12) maar niet van expliciete pedagogie (+0,48), hun sterke steun voor workshops (+0,64), actieve onderwijsmethoden (+0,59), sociaal-constructivisme (+0,52) en Freinet-onderwijsmethoden (+0,55). Er is ook een eerder terughoudende steun voor Montessori-onderwijs en nieuwe trends zoals de "flipped classroom".

¹⁵ We geven deze resultaten met enige reserve wegens het beperkt aantal respondenten van deze categorie (vooral aan Nederlandstalige zijde).

Actieve en expliciete onderwijsmethoden

Actieve en expliciete onderwijsmethoden zijn zowel in het noorden als in het zuiden populair. De actieve methodes doen het goed in het basisonderwijs (0,74 in kleuterscholen en 0,62 in lagere scholen).

In hun opmerkingen over dit onderwerp schrijven veel leerkrachten dat actieve benaderingen leiden tot een gedetailleerder begrip en een betere verwerking van de leerstof, maar dat ze te tijdrovend zijn om het hele leerplan te kunnen afwerken. Sommigen vinden de expliciete pedagogie daarom efficiënter.

« Tijd is altijd belangrijk in het onderwijs. In dit opzicht vind ik de expliciete onderwijsaanpak veel efficiënter dan het tijdrovende sociaal-constructivisme. Maar het is belangrijk om verschillende pedagogische snaren aan je strijkstok te hebben en je aanpak te variëren, afhankelijk van wat je als leerkracht 'voelt' in je groep.»

Sommige leerkrachten vinden echter dat actieve onderwijsmethoden problemen kunnen veroorzaken voor leerlingen uit de arbeidersklasse of leerlingen met leermoeilijkheden. Anderen betreuren dat actieve onderwijsmethoden soms worden gebruikt als een marketinginstrument op de scholenmarkt.

« De laatste jaren zijn zelfontdekkend, actief en zelfsturend sleutelbegrippen, terwijl veel cursisten leren door de expliciete aanbrengh van leerstof en helemaal verkrampen bij actieve werkvormen, omdat ze introvert zijn. En niet iedereen is in staat om zich zelfsturend naar een hoger niveau te tillen, bvb. kortgeschoolden.»

« Ik ben niet tegen actieve onderwijsmethoden, maar ze worden maar al te vaak gebruikt als een uithangbord om een bepaald schoolpubliek aan te trekken en een positie op de quasi-schoolmarkt te behouden.»

« Actieve onderwijsmethoden zijn gekaapt door de "bobo's" en de meeste scholen die alternatieven bieden voor traditioneel onderwijs zijn ontoegankelijk voor de meerderheid. »

Vaardigheden en kennis

Op dezelfde manier wordt de competentiegerichte aanpak nauwelijks aanvaard in de FWB (0,08) en veel positiever gepercipieerd bij Nederlandstaligen (0,31).

Dit kan op twee manieren verklaard worden, die elkaar waarschijnlijk aanvullen. Enerzijds dekt de term "competentiegerichte aanpak" die in

de Nederlandstalige vragenlijst wordt gebruikt niet precies hetzelfde concept als het Franstalige "Approche par compétences (APC)". Er is geen exact Nederlands equivalent voor APC. Anderzijds is de invoering van de APC vroeger en radicaler doorgevoerd in het Franstalig onderwijs dan het competentiegericht leren in het Vlaams onderwijs.

In hun commentaar uitten Franstalige leerkrachten expliciet hun bedenkingen bij de APC, omdat deze het belang van kennisoverdracht zou relativeren en aantasten. Leerkrachten hebben echter vaak het gevoel dat ze de "basis" niet meer onder de knie hebben en dat dit een meer complex leren belemmert.

« De afgelopen jaren hebben de leerplannen kennis naar de achtergrond verwezen wat de deskundigheid niet ten goede komt. De meest negatieve impact van deze beslissing is een aanzienlijke verzwakking van de beheersing van de Franse taal (T1). De basis is er niet meer.»

«De op vaardigheden gebaseerde aanpak vergroot de verschillen tussen leerlingen met verschillende sociaaleconomische achtergronden: mijn leerlingen gaan niet naar musea, ze gaan niet op vakantie, ze bespreken geen politiek met hun ouders, enz. »

« Het gaat er niet om de twee standpunten [op vaardigheden gebaseerde aanpak en kennisoverdracht] uit elkaar te halen, maar om ervoor te zorgen dat ze elkaar aanvullen, want zonder kennis wordt het ontwikkelen van vaardigheden noqal ingewikkeld.»

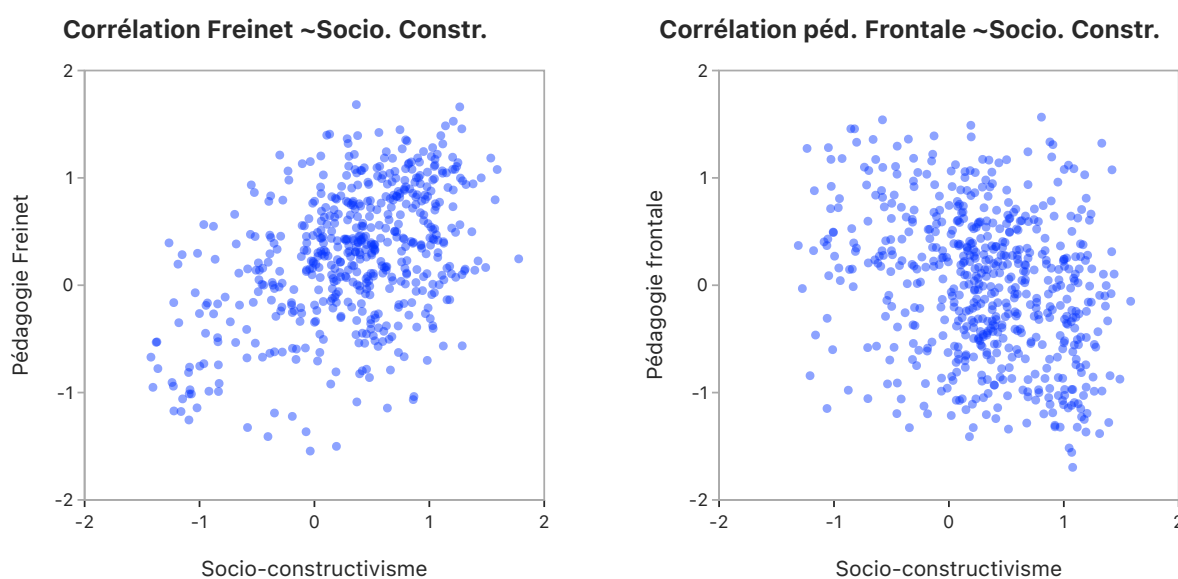
«Vaardigheden zijn interessant maar moeten spaarzaam worden gebruikt: maak er geen fetisj van zoals sommige notoire pedagogen hebben gedaan.»

« Minder kennis, meer vaardigheden. Dat is prima, zolang er maar een 'ondergrond' is. Een goed gevormd hoofd is beter dan een vol hoofd. Maar je hebt nog steeds een minimum aan 'vol' nodig om een goed gevormd hoofd te hebben...»

Correlaties

Het leek ons interessant om na te gaan of er correlaties waren tussen de antwoorden voor de verschillende onderwijspraktijken. Zoals logisch gezien te verwachten valt, kunnen we een sterke positieve correlatie ($r=+0,42$) waarnemen tussen de mate van draagvlak voor het sociaal-constructivisme en de Freinetpedagogie. Omgekeerd is er een even voorspelbare negatieve correlatie ($r=-0,24$) tussen sociaal-constructivisme en frontaal lesgeven. Deze twee correlaties worden geïllustreerd door de onderstaande puntdiagrammen.¹⁶

Diagrammen 25a en 25 b



De instemming met de "competentiegerichte aanpak" was zwak (positief) gecorreleerd met "workshops" ($r=+0,13$), iets sterker ($r=+0,22$) met "actieve onderwijsmethoden", maar helemaal niet ($r=0,06$) met "Freinet-onderwijsmethoden".

Wat expliciete pedagogie betreft, is er geen correlatie (positief of negatief) met sociaal-constructivisme, Freinet-onderwijs, workshopwerk of actieve pedagogie. Opnieuw is dit een teken dat de voorstanders van deze methoden niet per se tegen expliciete pedagogie zijn, zoals soms wordt gedacht of karikaturaal wordt voorgesteld. Aan de andere kant is het volgen van expliciete pedagogie licht positief gecorreleerd ($r=0,24$) met frontaal lesgeven.

¹⁶ Om deze correlaties te berekenen en te visualiseren hebben wij de reële antwoorden (die enkel de discrete waarden -1, -1/3, 1/3 en 1 aannemen) vervangen door een plausibele continue variabele, die we bekomen door willekeurige getallen toe te voegen die een normaalverdeling (met gemiddelde = 0 en standaardafwijking = 1/3) volgen.

BIJ WIJZE VAN CONCLUSIE

« Ik hoed me voor een te uitgesproken mening over “pedagogie”, de kern van mijn werk. Hij lijkt me meer en meer een soort “ambacht” die moet gebaseerd zijn op een paar “regels van het vak”. De leraar lijkt me echter vooral te moeten “werken” met menselijk materiaal dat deels onwillig staat tegenover seriewerk - zo niet maakt enthousiasme snel plaats voor verveling. De “pedagogische stromingen” lijken me zoveel kleuren op het palet van een leraar. En ik houd niet echt van zwart-wit, daarom vind ik “fondu” met maar één pedagogie niet zo lekker..... »

HUN EIGEN ONDERWIJSCONCEPTEN EN -PRAKTIJKEN

In de bevraging somden we een aantal pedagogische opvattingen (of vermeende opvattingen) op en vroegen de leerkrachten in hoeverre ze het daarmee eens waren.

Tabel 17
Wat vindt u van volgende pedagogische opvattingen ?

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Volledig akkoord	Geen mening	Totaal
Lln. leren méér al spelend	6,5 %	20,4 %	42,0 %	28,2 %	2,9 %	100,0 %
Lln. leren méér door zelfontdekking	4,1 %	18,4 %	41,5 %	33,7 %	2,3 %	100,0 %
De leraar moet eerder coach zijn dan kennis overbrengen	11,5 %	32,4 %	33,8 %	19,4 %	3,0 %	100,0 %
Alle lln. zijn in staat te leren en te slagen	8,0 %	23,5 %	38,1 %	28,5 %	1,9 %	100,0 %
Sommige lln. zijn manueel, anderen intellectueel bekwaam	11,9 %	17,3 %	35,0 %	29,5 %	6,3 %	100,0 %
Elke ll. moet zijn/haar eigen tempo volgen	2,0 %	15,7 %	45,8 %	34,3 %	2,2 %	100,0 %
Individualiseren ifv het type intelligentie van elke ll.	13,6 %	27,5 %	35,1 %	18,2 %	5,6 %	100,0 %
De leraar moet de leerstof structureren en expliciteren	0,6 %	3,9 %	36,4 %	55,4 %	3,6 %	100,0 %
Lln. leren beter in een rustige werkomgeving	0,2 %	0,8 %	18,0 %	78,7 %	2,3 %	100,0 %
Lln. leren beter als ze het doel van de les nuttig vinden	0,3 %	2,8 %	27,3 %	63,4 %	6,2 %	100,0 %

In dit onderdeel zijn er opvallend veel minder *geen mening* dan in het vorige deel. Immers, men moest niet langer een verre theorie beoordelen, dan wel een standpunt innemen over concrete concepten die voor de meesten van de deelnemers zinvol zijn.

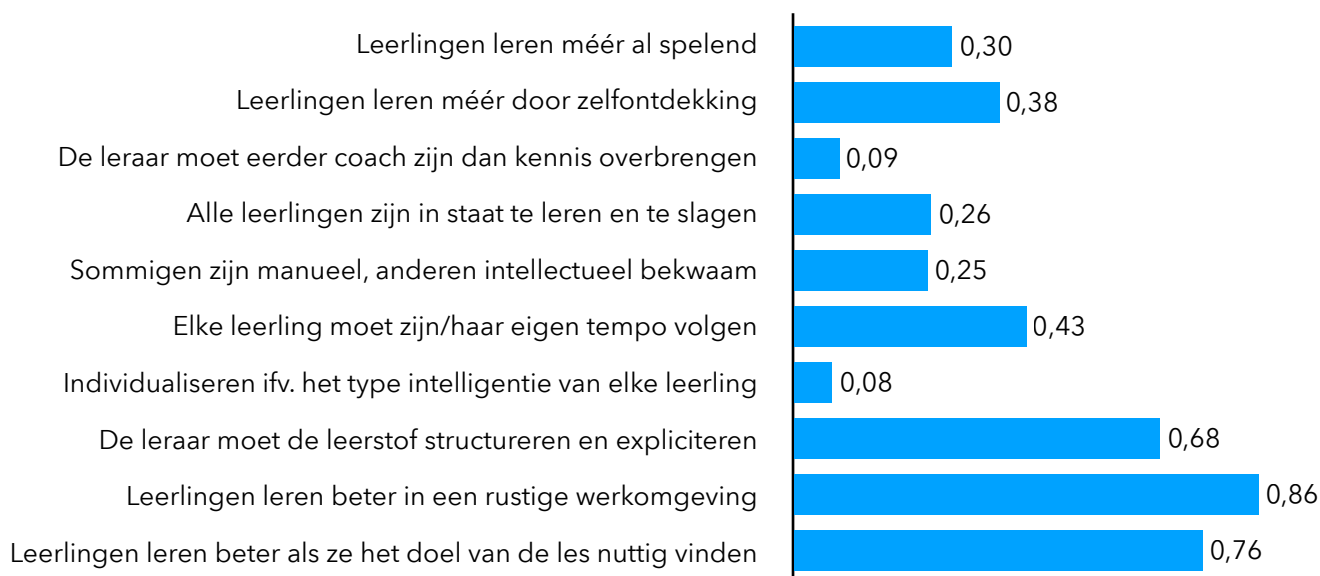
Drie opvattingen worden door bijna alle leraren onderschreven:

- « We leren beter in een rustige omgeving» (97% akkoord)
- « De leraar moet het onderwerp structureren en uitleggen» (92% akkoord)
- « Je moet het doel van de cursus begrijpen om te kunnen leren » (91% akkoord)

De concepten die de meeste tegenstand ondervinden (hoewel de tegenstanders nog steeds een minderheid uitmaken) zijn:

- « De leraar moet niet zozeer kennis overbrengen dan wel een coach voor de leerling zijn» (44% niet akkoord)
- « Men moet de leertrajecten individualiseren in functie van het type intelligentie van elke leerling» (41% niet akkoord)
- «Alle leerlingen zijn in staat te leren en te slagen» (31% niet akkoord)
- « Sommige leerlingen zijn manueel en anderen intellectueel bekwaam» (29% niet akkoord)

Diagram 26
Gemiddelde index van akkoord (+)
of niet akkoord (-) met volgende
pedagogische opvattingen...



Op dezelfde manier als in de vorige paragraaf vertaalden we de antwoorden in indices variërend van -1 (helemaal niet mee eens) tot 1 (helemaal mee eens). We zien dat de indexgemiddelden allemaal positief zijn, maar sommige liggen heel dicht bij nul, een teken dat de meningen over het overeenkomstige punt sterk verdeeld zijn.

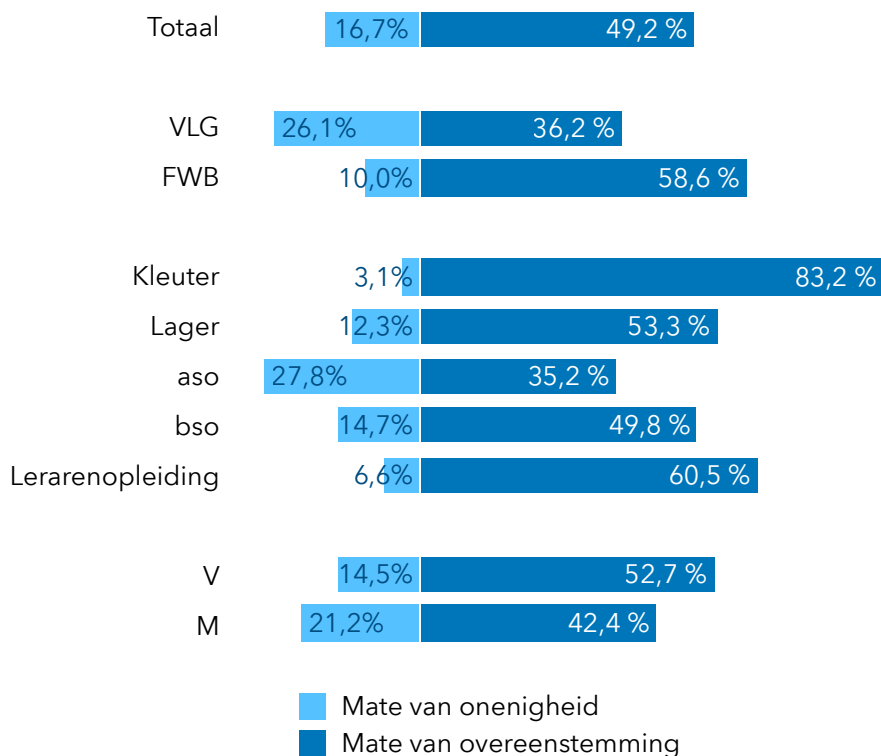
Leerlingen leren méér al spelend

Om de meningsverschillen binnen de groepen beter te begrijpen, zullen we een onderscheid maken tussen de mate van overeenstemming en de mate van onenigheid.

“Mate van onenigheid” en “mate van overeenstemming”

We gebruiken volgende methode om de mate van overeenstemming uit te drukken. Het percentage “volledig akkoord” wordt opgeteld bij de helft van het percentage “eerder akkoord”. Op dezelfde manier berekenen we de mate van onenigheid uit de percentages “helemaal niet akkoord” en “eerder niet akkoord”. Concreet wil dat zeggen dat een mate van overeenstemming van 100% betekent dat iedereen “volledig akkoord” heeft geantwoord. Een mate van overeenstemming van 50% zou bijvoorbeeld kunnen betekenen dat 20% “volledig akkoord” is en 60% “eerder akkoord”. Maar het kan ook betekenen dat 40% “volledig akkoord” is en 20% “eerder akkoord”..

Diagram 27
« Leerlingen leren méér al spelend »



In het kleuteronderwijs vinden we de grootste mate van overeenstemming met de stelling dat leerlingen het best al spelend leren. Slechts 5% verwerpt dit idee enigszins of volledig (mate van niet akkoord 3,1%).

Franstaligen onderschrijven de stelling veel meer dan Nederlandstaligen (van wie 26% het oneens is).

*« Spelend leren, er plezier aan beleven, zelf ontdekken -
allemaal met de nodige begeleiding - zorgt voor kwalitatief
beter leren maar men moet wel inboeten aan kwantiteit. »*

Leerkrachten uit het secundair onderwijs zijn ook zeer verdeeld: 28% is niet akkoord tegenover 35% die het eens is.

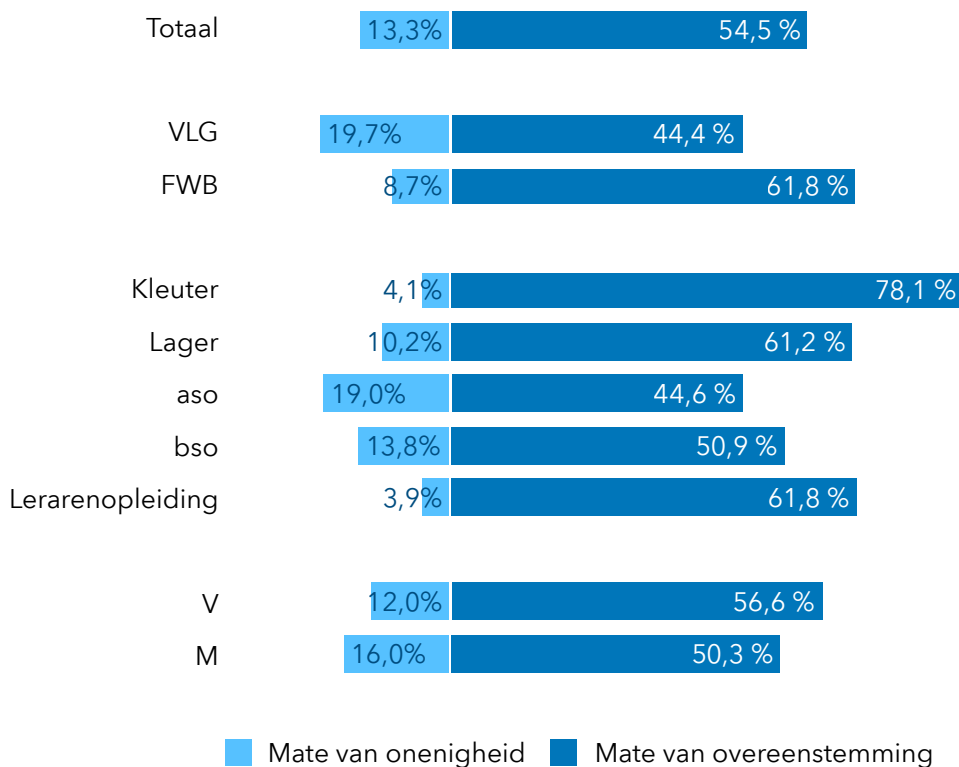
Tot slot moet worden opgemerkt dat er bij de docenten in de lerarenopleiding hoger onderwijs een groot draagvlak is voor deze stelling, met een mate van overeenstemming van 60,5%.

*« Een spel of een quiz kan zeker
leerrijk zijn, maar een kind mag
niet verwachten dat het alles via
spelletjes kan leren. »*

Leerlingen leren méér door zelfontdekking

De trends zijn min of meer dezelfde als bij de vorige stelling, al zijn de verschillen kleiner.

Diagram 28
« Leerlingen leren méér door zelfontdekking »



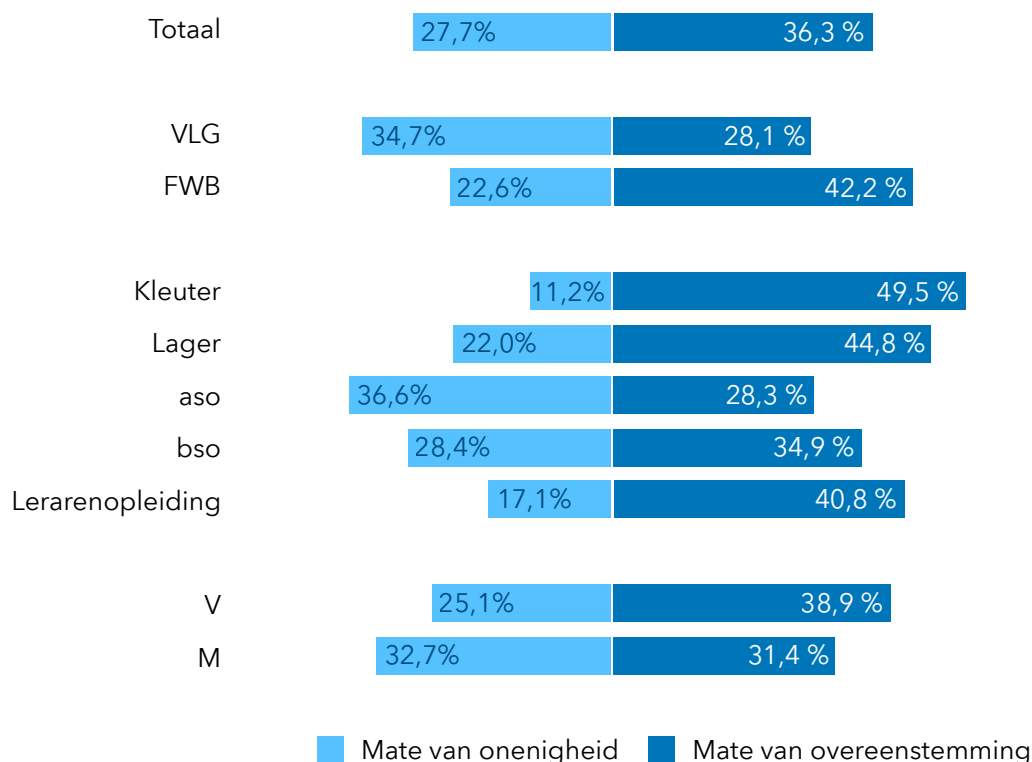
We zagen bovendien dat antwoorden op deze stelling heel duidelijk positief correleren met beoordelingen van sociaal constructivisme ($r=0,45$) en zeer negatief correleren ($r=-0,42$) met beoordelingen van frontale pedagogie. Dit lijkt ons coherent.

«De leerkracht is er om het kind te ondersteunen, om het op weg te helpen (en niet om het te leiden). De klas is georganiseerd in vrije, vaste en coöperatieve werkplaatsen. Binnen dit kader genieten kinderen een grote vrijheid. Ze kunnen experimenteren, aftasten, ontdekken, alleen werken of in kleine groepjes van 2 of 3 kinderen, op hun eigen tempo »

De leraar moet eerder coach zijn dan kennis overbrengen

Het idee dat de rol van leerkrachten minder is kennis over te dragen dan wel de leerlingen te begeleiden bij het autonoom ontdekken van nieuwe kennis is populairder onder Franstalige leerkrachten dan in Vlaanderen, waar meer respondenten het niet eens zijn met de stelling.

Diagram 29
De leraar moet eerder coach zijn dan kennis overbrengen



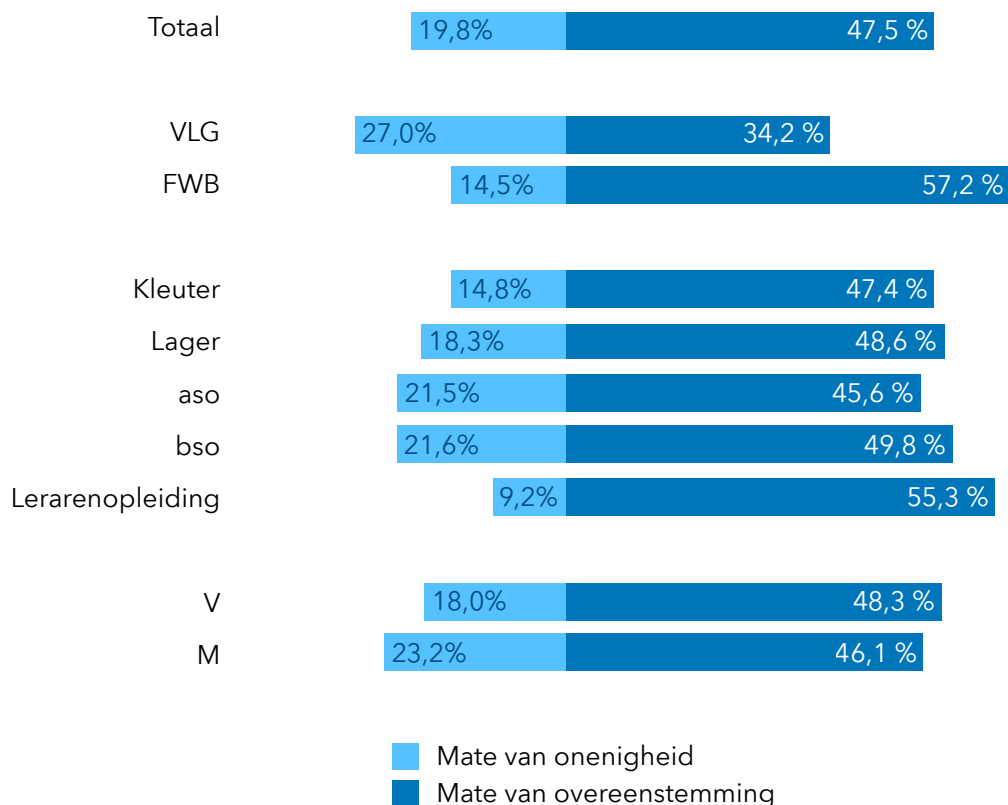
Het is ook populairder in het basisonderwijs (en onder docenten lerarenopleidingen) dan in het secundair onderwijs, waar 37% de idee afwijst, tegenover 28% die het ermee eens is.

Tot slot zijn mannen dit idee minder genegen dan vrouwen.

«Hoewel ik voorstander ben van "alternatieve" onderwijsmethoden, denk ik dat wanneer een bepaald niveau van complexiteit en abstractie is bereikt, overdrachtelijk onderwijs het meest effectief is, volgens het voorschrift dat we "dwerfen op de schouders van reuzen" zijn.»

Alle leerlingen zijn in staat te leren en te slagen!

Diagram 30
« Alle lln. zijn in staat te leren en te slagen »



We noteerden het grootste verschil in mening tussen Franstaligen en Nederlandstaligen op de vraag of ze het eens waren met de stelling dat 'alle leerlingen in staat zijn om te leren en te slagen'. In Vlaanderen was het percentage respondenten dat niet akkoord ging bijna het dubbele.

« In technische en beroepsopleidingen zijn de leerlingen vaak gedemotiveerd omdat ze herhaaldelijk te horen hebben gekregen dat ze niet capabel zijn. Maar weinig leerlingen zijn echt onbekwaam; ze hebben een stimulans nodig en iemand die vertrouwen in ze heeft en achter hen staat. Als ze zich eenmaal met de school (en met zichzelf) verzoend hebben, kan er goed werk worden geleverd door methoden te gebruiken die aan elk geval apart zijn aangepast. Maar dit vereist dat men beschikbaar moet zijn tijdens de speeltijd of middagpauze of na de lessen. Zorgen voor een stimulerende sfeer in de klas waar iedereen elkaar kan helpen is een minder belastende oplossing dan de vorige, en geeft over het algemeen goede resultaten. In overvolle klassen is dit natuurlijk moeilijker, maar niet onmogelijk.»

In de commentaren bij hun antwoorden onderschreven sommige leerkrachten, soms met enige nuances, de "all capable"-benadering. Anderen vinden het eerder utopisch en pleiten voor een school met ambities naargelang de veronderstelde individuele capaciteiten en interesses van leerlingen.

« Ik denk dat de meerderheid van de leerlingen in staat is om te slagen. Soms hebben ze moeilijkheden op school omdat hun prioriteit niet bij het leren ligt.»

« Tijdens twintig jaar lesgeven op de bodem van de maatschappelijke vuilbak, zag ik mirakels gebeuren, kinderen die openbloeien en het ver schopten, hun weg vonden. Maar ik zie er ook die te veel hebben meegemaakt, met een hoofd dat te vol is, een leven dat te moeilijk is, hersenen die nooit getraind werden, vaardigheden die nooit aangeleerd werden. En soms is die achterstand te groot om nog te overbruggen, hoe hard je ook probeert. Ik denk dus niet langer dat iedereen alles kan leren. Veel belangrijker lijkt me dat kinderen gelukkig zijn, succes beleven en de tijd krijgen om zichzelf te vinden om dan misschien later met dat studeren wat verder te springen.»

Sommige leerkrachten geloven dat falen op school niet zozeer het gevolg is van ongelijkheid in talent of bekwaamheid, maar van attitudes en van een gebrek aan interesse in kennis en scholing. Volgens hen moet de waarde van 'kennis' het afleggen tegen andere waardensystemen (populariteit op sociale netwerken, geld, gemakkelijk succes, religie, sportief succes, enz).

« Alle leerlingen zijn in staat om te slagen zolang ze werken in de klas en, toch een beetje ook, thuis. Voorwaarde is ook dat leren deel uitmaakt van hun waarden.»

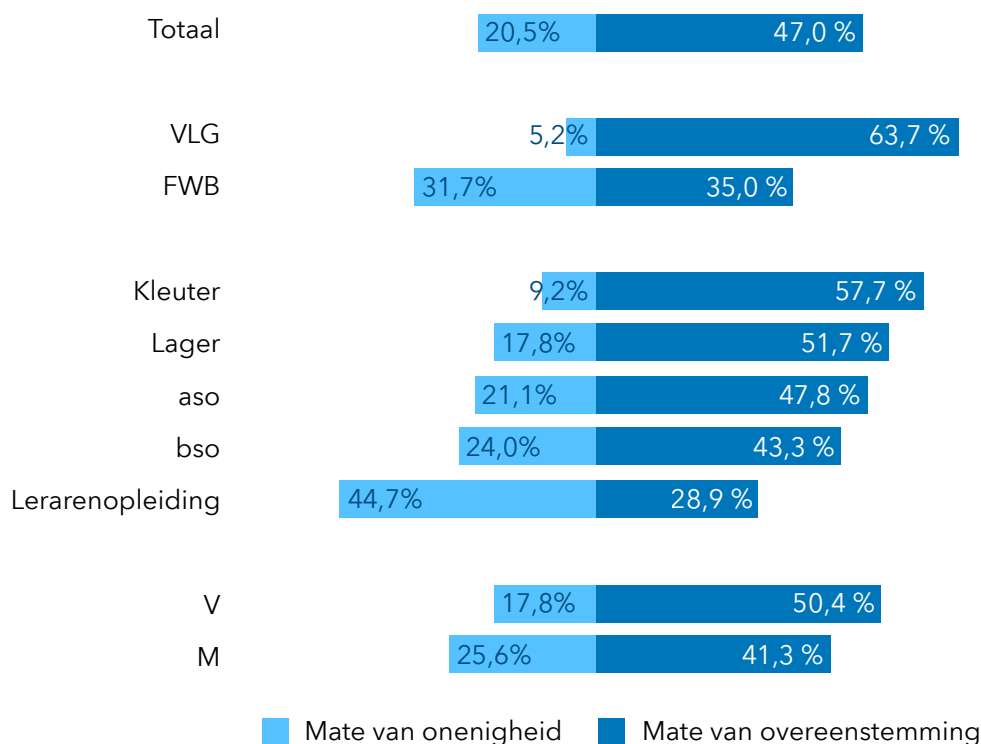
« Er is een bepaald pedagogisch en 'humanistisch' discours, een zekere 'cultus van het kind', dat de neiging heeft om voorrang te geven aan 'welzijn', 'begrip', 'onvoorwaardelijke waardering', 'zelfontplooiing', allemaal positief op zich. Maar om dit te bereiken kan men - in de praktijk althans - niet buiten dat andere referentiekader: dat van hoge normen, strengheid, hard werken en intellectuele emancipatie.»

Voor deze leerkrachten heeft een gebrek aan interesse in kennis en scholing een invloed op het doorzettingsvermogen en de nauwkeurigheid van het schoolwerk. Sommigen wijzen erop dat de verlaging van de normen ook wordt uitgedragen door de onderwijsinstelling (of op zijn minst door het "pedagogisme"), waarbinnen een referentiekader van mededogen is gaan heersen in plaats van intellectuele emancipatie.

« Statistiek gomt een (vaak groot) deel van de werkelijkheid uit. Dat speelde me nog meer parten bij de 'opvattingen'. Zo hebben jullie een dubbele vraag gesteld: alle leerlingen zijn in staat te leren en te slagen. Dat zijn eigenlijk twee vragen. Op de eerste, volmondig 'ja', dat is de basis van mijn wereldbeeld: ieder mens kan leren en ontwikkelen (dieren overigens ook). Of ze allemaal kunnen slagen, hangt af van wat je bedoelt met 'slagen' (daar is weer die nuance): over welke lat hebben we het dan? Die van het individu, die van de gemeenschap (vervat in eindtermen), die van de leerplannen, die van ...? En die 'of' vraag, hoe krijg ik uitgelegd dat volgens mij ieder mens zowel manueel als intellectueel georiënteerd is? Dat die 'balans' er bij iedereen anders uitziet, dat zal wel, maar deze dichotomie heeft er wel toe geleid dat leerlingen in het BSO (of zoals het nu heet 'marktgericht', jawel 'marktgericht') worden opgegeven als het gaat over kritisch leren denken.»

Sommige leerlingen zijn manueel en anderen intellectueel bekwaam

Diagram 31
Sommige leerlingen zijn manueel en anderen intellectueel bekwaam



In zekere zin komt deze stelling erop neer dat men de bekwaamheid tot abstractie en/of tot "praktisch" werk ziet als een natuurlijk gegeven. Meer dan eens wordt ze ingeroepen als ideologische rechtvaardiging voor hiërarchische selectie. Uit onze resultaten blijkt dat in Vlaanderen dit standpunt op

niet weinig succes kan rekenen: de graad

van overeenstemming

bedraagt 64%. We herinneren eraan dat

Vlaanderen ook het hoogste percentage antwoorden had "ze hebben een tekort aan

intellectuele capaciteiten" om de

leermoeilijkheden van bepaalde leerlingen te

verklaren. Er is een duidelijke positieve correlatie tussen deze twee antwoorden ($r=0,31$).

Ook in de FWB is het percentage van

« Manueel of intellectueel bekwaam ? Hé! We leven in de 21ste eeuw! »

« Wees voorzichtig met hokjesdenken als manueel/ intellectueel, soorten intelligentie, ieder op zijn eigen tempo, etc., die een bepaalde sociale lading hebben en kunnen leiden tot de essentialisering van sociale ongelijkheden en sociaal-cognitieve misverstanden.»

overeenstemming nog steeds iets hoger dan het percentage onenigheid.

De mate van overeenstemming lijkt af te nemen naarmate de schooljaren vorderen: van 58% op de kleuterschool daalt deze geleidelijk naar 43% in het secundair onderwijs.

Ook 30% van de docenten van de lerarenopleiding zijn het met deze opvatting eens.

Merken we ook op dat vrouwen het vaker eens zijn met de stelling dan mannen.

Tot slot is er een duidelijke negatieve correlatie met de "all capable" stelling ($r=-0,31$).

« Een gemeenschappelijke stam zal een ware beproeving zijn voor leerlingen die al sinds de basisschool weten dat ze de verwachtingen van de school niet kunnen inlossen. Om een leefbare wereld te maken hebben we én handarbeiders én intellectuelen nodig.»

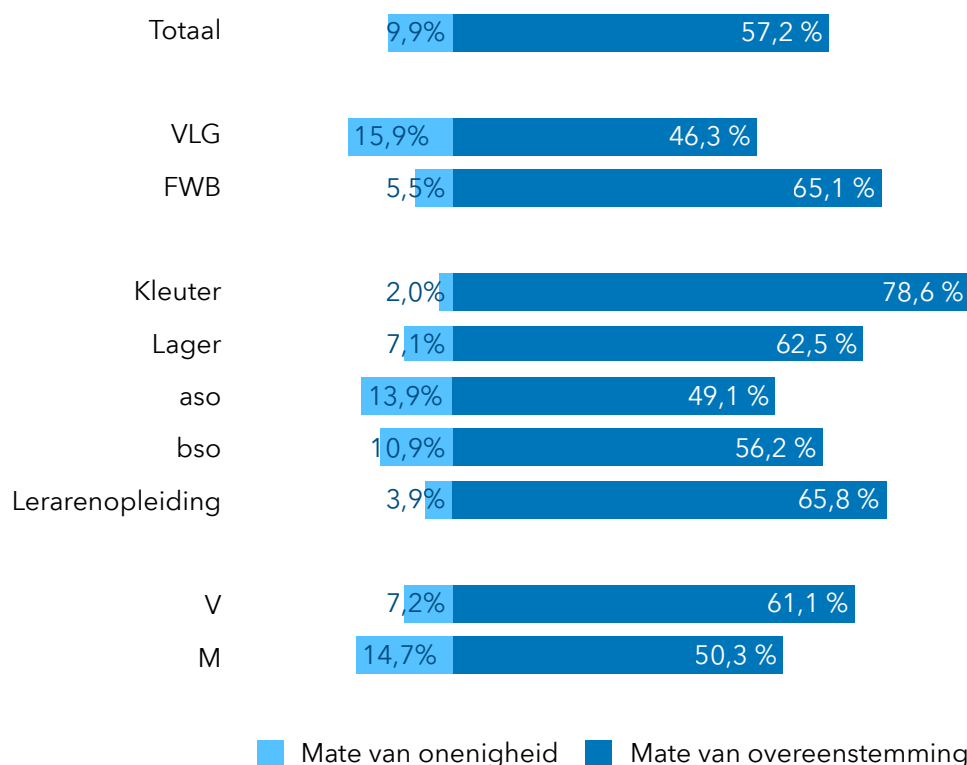
« Ivm manueel/intellectueel: iedereen is beide in meer of mindere mate en beide zijn een vorm van intelligentie. Indien je stelt dat een leerling het één of het ander is, dan werkt dit onnodig polariserend.»

Elke leerling moet zijn/haar eigen tempo volgen

Het is een ogenschijnlijk edele gedachte die zeer breed gedeeld wordt. Men ziet meer overeenstemming in de FWB dan in Vlaanderen en iets meer overeenstemming in kleuterscholen en onder docenten in de lerarenopleiding dan in secundaire scholen. Ook meer overeenstemming onder vrouwen dan onder mannen.

We schrijven "een ogenschijnlijk edele gedachte", omdat dit idee niet vanzelfsprekend is.

Diagram 32
Ieder zijn eigen tempo



Door te differentiëren, laten we leerlingen zeker vooruitgang boeken naargelang hun capaciteiten, hun motivatie, hun ijver... . Kortom, we jagen hen niet op. Maar tegelijkertijd lopen we het risico dat we de onderlinge verschillen vergroten. We vinden het enigszins verrassend - en zorgwekkend? - dat de resultaten die vrees in hoofde van de leerkrachten niet weerspiegelen.

Het idee dat iedereen in zijn eigen tempo moet leren is ook duidelijk positief gecorreleerd met de opvatting dat de leerkracht meer een coach moet zijn dan kennis overbrengen ($r=+0,35$).

In hun opmerkingen wijzen de leerkrachten op de vaagheid rond het begrip *individualiseren*. Houden we een gemeenschappelijke koers aan of creëren we een school "op maat" voor elk individu? Bieden we individuele ondersteuning

« Iedereen op zijn eigen tempo in klassen van 20 tot 30, dat moet je me eens uitleggen... »

zodat iedereen een gemeenschappelijke curriculum bereikt, of gaan we a priori uit van een voorbestemdheid naargelang de vermeende eigenschappen van elk individu?

Leerkrachten lijken verdeeld over de interpretatie van de term en over de al dan niet aanvaarding ervan. Hoe dan ook wijzen zij op de praktische moeilijkheden om individualisering door te voeren en op de hogere werklust die het met zich meebrengt. Zelfs als een zekere mate van individualisering hen wenselijk lijkt, benadrukken ze dat het belangrijk is om het collectief niet uit het oog te verliezen.

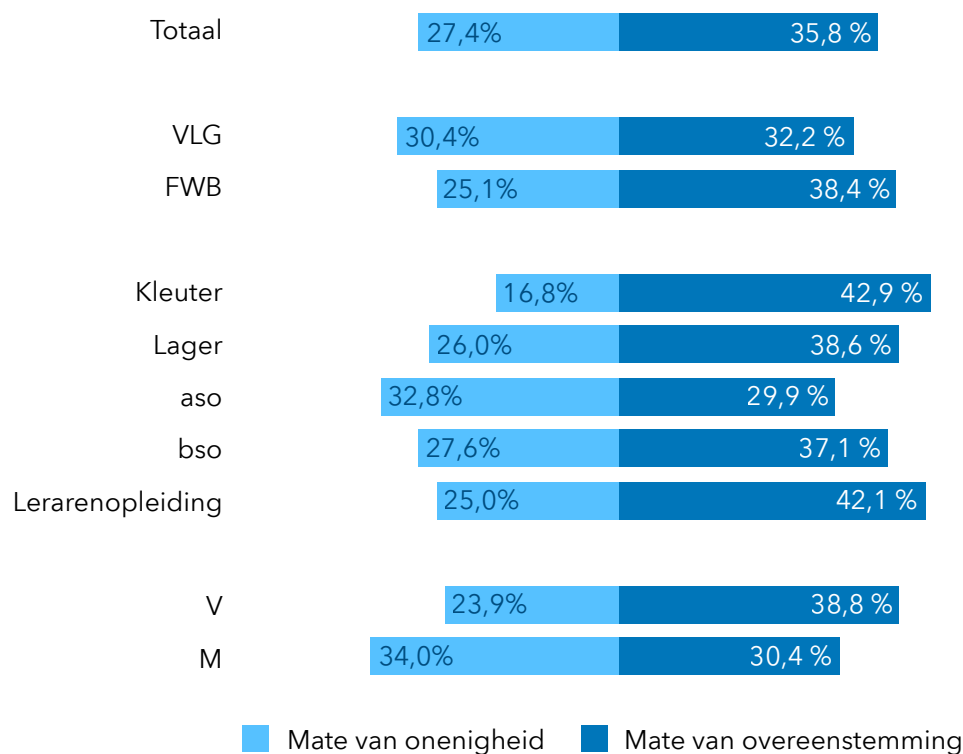
Sommige leerkrachten denken dat het mogelijk is om het ritme van elk kind te respecteren indien dit "structureel" aangepakt zou worden en niet het initiatief is van de individuele leerkracht.

« Pas op voor excessen die van de leraar een administratief agent maken, die dossiers beheert over remediëring, bijscholing, redelijke planning... die voor bepaalde leerlingen soms meer stigmatiserend werken dan wat ook. Door te individualiseren maken we slachtoffers en vergeten we de groep, inclusief degenen die 'goed' zijn, en die kunnen zorgen voor een gezonde wedijver en positieve dynamiek. »

Respect voor de leerling en zijn individuele kenmerken moet centraal staan in de persoonlijkheid van een leraar. Maar het is ook heel belangrijk dat de school een gemeenschappelijk referentiekader verstrekt waarbinnen leerlingen leren verantwoordelijke en geïntegreerde burgers te zijn.»

Individualiseren in functie van het type intelligentie

Diagram 33
Individualiseren ifv. het type intelligentie



De meningen over de stelling zijn erg verdeeld. In bijna alle categorieën zijn de meningen iets positiever, behalve onder mannen en onder leraren in het algemeen secundair onderwijs.

Sommige leerkrachten zien in dit soort individualisering een risico om leerlingen te beperken tot hun veronderstelde eigenschappen, vooral wanneer er een beroep wordt gedaan op "meervoudige intelligenties". Sommigen benadrukken de onwetenschappelijke aard van deze theorie.

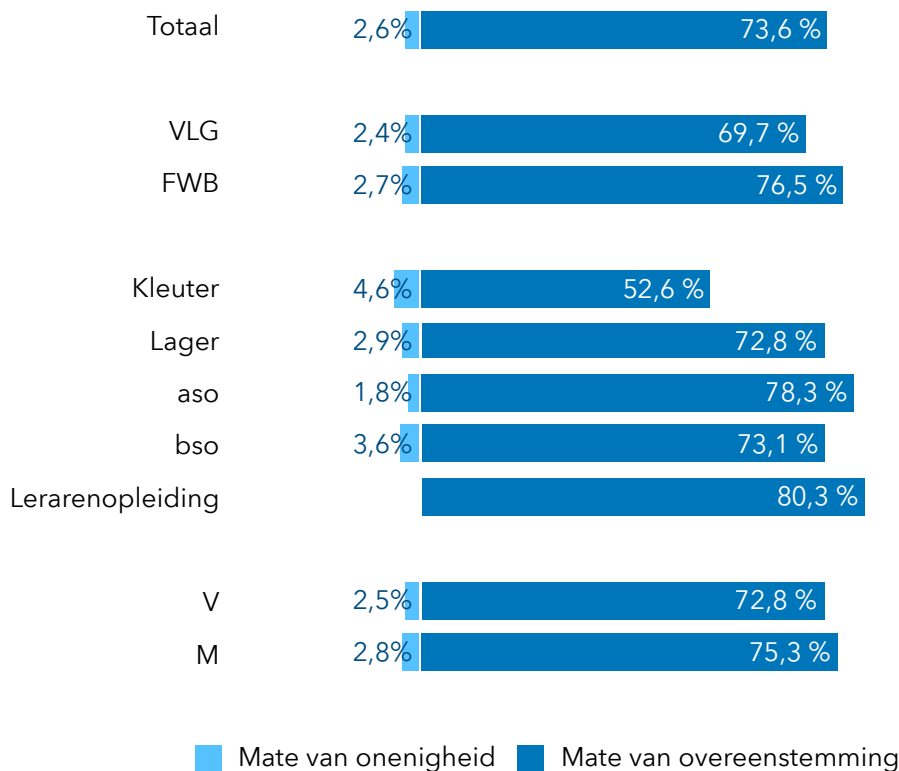
Een respondent vroeg:

« De theorie van meervoudige intelligenties is een neuro-mythe, dus waarom zou je die in je vragenlijst vermelden? »

Ons antwoord is eenvoudig: precies om de reikwijdte van deze mythe te meten!

De leraar moet de leerstof structureren en expliciteren

Diagram 34
De leerstof structureren en expliciteren

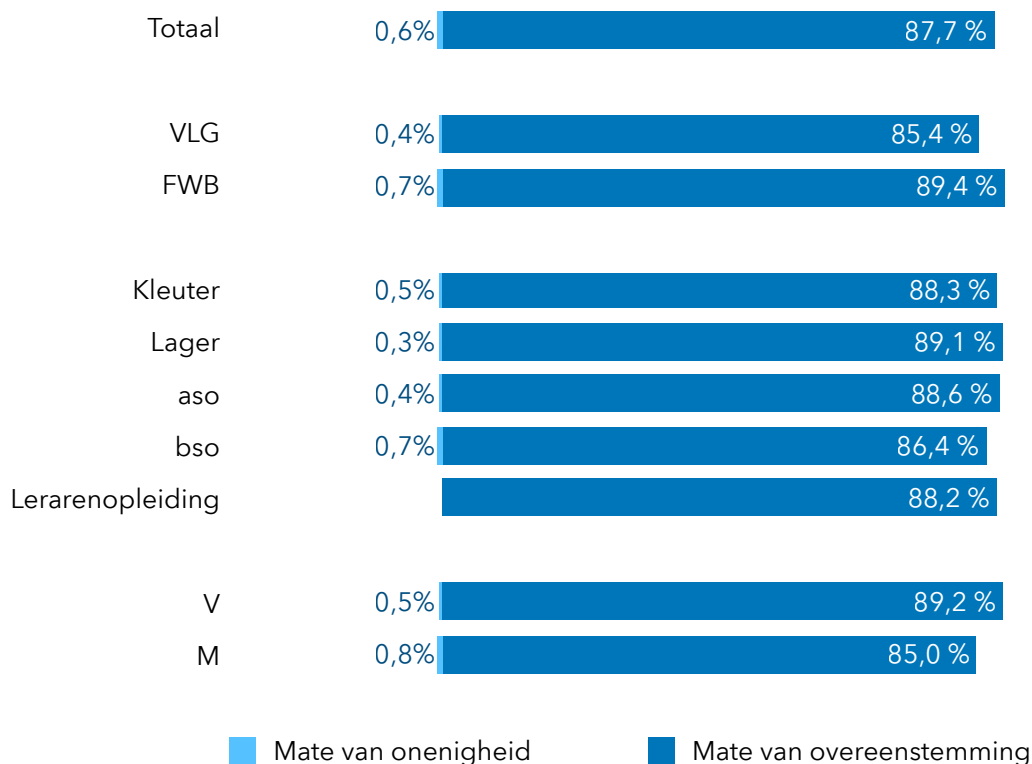


Deze stelling behoeft weinig uitleg. Met uitzondering van het kleuteronderwijs, waar de groep *geen mening* de overhand heeft omdat het concept "leerstof" voor interpretatie vatbaar is, wordt de stelling algemeen onderschreven. We hadden hier een sterke correlatie met de expliciete pedagogie kunnen verwachten, maar gezien de unanimiteit die we waarnemen, blijkt deze correlatie uiteindelijk bescheiden te zijn ($r=+0,28$).

« Je kunt verschillende lesmethoden gebruiken, maar je moet vooral gestructureerd, duidelijk, stapsgewijs werken, veeleisend zijn en van de kinderen vragen om hard te werken! Een hoge dosis actieve pedagogie is een ramp voor kinderen die het moeilijk hebben. Maar dat mag je niet luidop zeggen... »

Leerlingen leren beter in een rustige werkomgeving

Diagram 35
Een rustige werkomgeving



Ook dit standpunt wordt haast unaniem onderschreven.

« Om goed te leren is er een eerste instantie een goed klasmanagement nodig. Pas als de rust er is, kan er geleerd worden. Spelletjes zijn leuk maar brengen weinig zoden aan den dijk. Meestal veel tijdsverlies. Herhalen, structuur en expliciteren en actieve vormen helpen wel. Leerlingen de zaken aan het bord laten brengen, dwingt hen na te denken. Wederzijds respect vind ik het belangrijkste in een klas. De leerlingen moeten de leraar vertrouwen en respecteren. Als dat er is, kan je veel bereiken met de leerlingen. De beste vriend willen zijn van je leerlingen werkt niet. Leerlingen en leraren zijn geen vrienden. Je bent hun coach en daarom moeten ze ook kunnen luisteren en doen wat je zegt.»

In hun opmerkingen benadrukken verschillende leerkrachten het verband tussen de expliciete pedagogie en de behoefte aan een rustige werkomgeving. Dit omdat de directe instructie bevorderlijker is voor een dergelijke omgeving, die ook wenselijk is voor het leren, of omgekeerd omdat een rustige omgeving integendeel nodig is om de leerkracht in staat te stellen begrippen, werkwijze, concepten, enz. meer in detail uit te leggen.

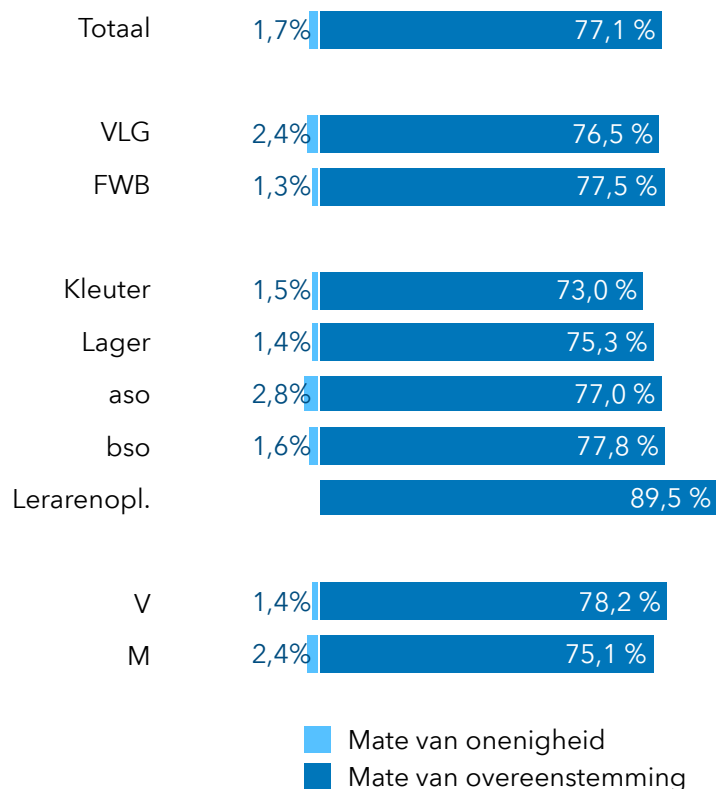
« Het is duidelijk dat leerlingen beter leren in een rustige en serene omgeving, maar leerkrachten zijn ook effectiever in een dergelijke omgeving. Het geluidsniveau in klaslokalen is echter hoger dan 10 jaar geleden. Leerlingen vinden het moeilijk om aan het werk te gaan en wachten liever op de antwoorden van anderen dan dat ze ernaar op zoek gaan. Groepswork is vaak moeilijk te organiseren omdat meestal één persoon al het werk doet. Als we het werk in de klas doen, blijven ze rondhangen, praten ze, vragen ze om extra tijd... »

« Expliciet lesgeven stelt me in staat om zeer bevredigende resultaten te bereiken met studenten die over het algemeen ongemotiveerd en weinig ontvankelijk zijn. Dit betekent dat ik een rustige sfeer moet creëren, hun gedrag moet kunnen sturen door ze zeer regelmatig te laten deelnemen (zelfs als ze dat niet leuk vinden) en regelmatig hun aandacht moet triggeren.

Leerlingen leren beter als ze het doel van de les nuttig vinden

« Wat het 'doel' van de les betreft: maar al te vaak hoorde ik geklaag als 'Waarvoor dient dat? of 'Waarvoor ga ik al uw gedoe nodig hebben?' en ik gaf er vaak antwoord op om geen heimwee te krijgen naar de tijd waarin kennis in ieders ogen een intrinsieke waarde had en waarin bijvoorbeeld literatuur kon worden onderwezen om de literatuur en niet om een goede burger voort te brengen die zijn vuilnis gaat sorteren en zijn 'kritische geest' moet ontwikkelen. Je kan niet spreken van kritische geest als je niets anders weet dan wat je op je mobiele telefoontje voorbij scrollt.»

Diagram 36
Lln. leren beter als ze het doel van de les nuttig vinden



«Soms krijg ik de indruk dat studenten niet geïnteresseerd zijn in de wereld om hen heen. Ze zijn meer bezig met wat bepaalde pseudosterren zeggen op sociale netwerken of in de verschillende reality-tv-shows. Soms word ik bang van het extreem lage niveau van algemene kennis onder studenten.»

De middelen hebben om les te geven

In hun opmerkingen over de onderwijsmethoden betreurde een groot aantal leerkrachten de te geringe omkadering, het tekort aan materiaal en, sommigen althans, de ontstentenis aan gratis beschikbare leermiddelen.

Het gebrek aan ondersteuning en omkadering is vooral acuut wanneer scholen te maken hebben met grote klassen, segregatie, nieuwkomers en leerlingen met leermoeilijkheden. Hoewel leerkrachten het principe van "inclusieve scholen" over het algemeen lijken te steunen, stellen ze niettemin de ontoereikendheid van de middelen aan de kaak die hen ter beschikking worden gesteld om dit principe te realiseren. Ze hekelen dan ook een "inclusiviteit" die alleen op hun schouders rust en van hen vereist dat ze steeds zwaardere aanpassingen doorvoeren, met weinig of geen hulp van buitenaf. In sommige gevallen worden de werkomstandigheden als zo moeilijk beschouwd dat ze de toepassing van (actieve) onderwijsmethoden verhinderen, ook al worden ze in absolute termen als gunstig voor de leerlingen beschouwd.

« Het is vooral een kwestie van werkomstandigheden. Als je 29 leerlingen in een klas hebt, waaronder één met dyslexie, één met dyspraxie en 10 die niet het vereiste niveau hebben, doe je wat je kunt en blijkt frontaal lesgeven de enige oplossing in deze omstandigheden. »

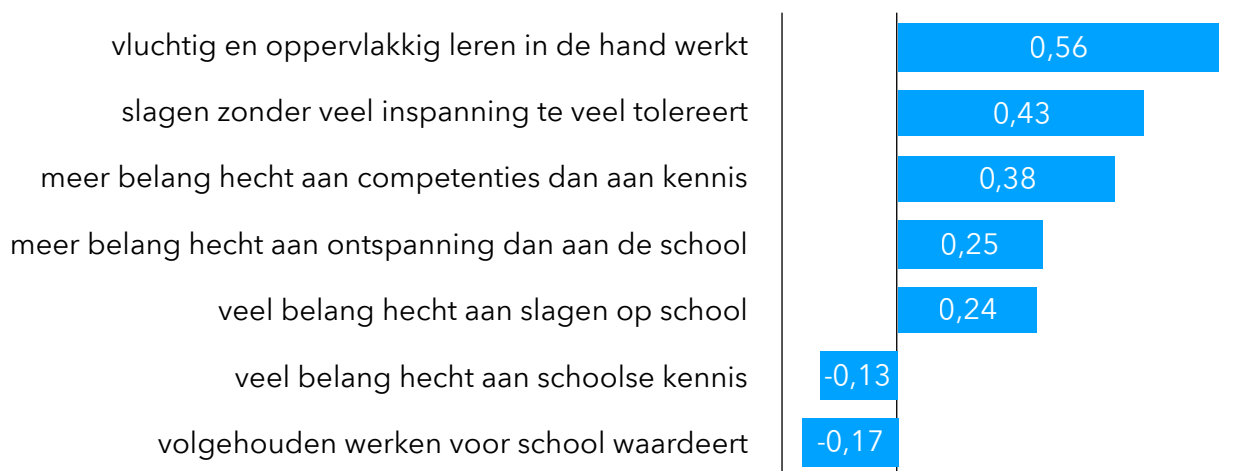
Leerkrachten geven ook aan dat het moeilijk is om tijd te vinden om te investeren in lesgeven wanneer de "extra-pedagogische" werklast toeneemt, met name als gevolg van de verplichting (in het Franstalig onderwijs) om met het personeel uitgebreid overleg te plegen over de objectieven per school.

« Ik ben het eens met al deze lesmethoden. Maar welke hulp krijgen we om ze te implementeren? Waarop kunnen leerkrachten terugvallen? Hoeveel tijd blijft er over tussen het managementplan, lesvoorbereidingen, administratieve documenten (behandelde vakken, klassenagenda's online en op papier, notulen van klassenraden, aanvragen voor uitstapjes, jaarrooster...) en de activiteiten die inherent zijn aan het beroep van leraar (oriënteringsklassenraden, oudervergaderingen, correcties, enz.? »

MAATSCHAPPELIJKE EN CULTURELE EVOLUTIES

Op de vraag in hoeverre ze het eens waren met zeven stellingen over de veranderende maatschappelijke context waarin scholen opereren, drukten leerkrachten zich als volgt uit:¹⁷

Diagram 37
Ik vind dat de huidige maatschappij ...



De ondervraagde leerkrachten hebben niet het gevoel dat hun werk echt wordt ondersteund of als belangrijk wordt ervaren in onze samenleving. Deze zou nauwelijks waarde hechten aan "volgehouden schoolwerk" of "schoolse kennis". Integendeel, de voorkeur gaat uit naar "vluchtig en oppervlakkig leren" (86% *volledig akkoord* of eerder *akkoord*), "slagen zonder veel inspanning" (77%), "competenties in plaats van kennis" (76%).

Voor een deel weerspiegelen deze gevoelens ongetwijfeld de perceptie die leerkrachten hebben van de ingrijpende veranderingen die plaatsvonden in de verwachtingen van het bedrijfsleven ten opzichte

«Ik denk dat curricula en scholen veranderen in lijn met de economische en politieke ontwikkelingen in Europa, en in feite in de wereld. De huidige inhoudelijke oriëntatie is steeds minder gericht op de vorming van de 'geesteswetenschappen', maar op het aangepast en 'rendabel' functioneren van alle studenten in een ultra-kapitalistische economie.»

¹⁷ Ter herinnering: een index 1 betekent 100% aan antwoorden « volledig akkoord » et een index -1 betekent 100% « helemaal niet akkoord ». Een zero index staat voor een evenwicht tussen akkoord en niet akkoord.

van het onderwijssysteem¹⁸. Aan de ene kant leiden de technologische ontwikkeling en de verschuiving van banen van industrie naar diensten in 'geavanceerde' economieën tot een polarisatie van de arbeidsmarkt. Anderzijds maken de economische instabiliteit, de razendsnelle technologische innovatie en het noodzakelijkerwijs anarchistische karakter van de kapitalistische economie elk toekomstgericht opleidings- en kwalificatiebeleid hoogst onzeker.

« De afgelopen dertig jaar is het de tendens geweest om de eisen te versoepelen en studenten op te leiden, met een hele reeks economische en zelfs financiële actoren die onderwijs alleen zien als een waardeloze openbare dienst of een instrument om onderdanige en kneedbare werknemers te produceren... »

« Slagen op school? Als dit succes zich vertaalt in een kwalificatie en het 'produceren' van 'human resources': ja, dan hecht de maatschappij er veel belang aan. Maar als slagen op school verwijst naar het gelukkig, kritisch en verantwoordelijk maken van toekomstige burgers, dan zou ik helaas nee zeggen, de maatschappij hecht er niet veel belang aan. »

« Ik merk hier tegengestelde krachten op, aan de ene kant wordt een diploma wel heel belangrijk gevonden door de maatschappij maar men wil er niet meer alles voor doen.. »

In deze context zijn de meeste werkgevers minder geïnteresseerd in precieze, gespecialiseerde kennis dan in een vage "inzetbaarheid", die gegarandeerd moet worden door de "basisvaardigheden" en flexibiliteit van de werknemers. Het is niet langer een kwestie van *veel kennis hebben*, maar van *snel nieuwe kennis kunnen aanwenden*, mogelijk met weinig theoretische of conceptuele beheersing, maar op een pragmatische en effectieve manier. Vandaar het gevoel dat 'vluchtig en oppervlakkig' leren belangrijker is dan 'volgehouden werken', dat 'competenties' boven 'schoolkennis' gaan. Tot slot wordt het, gezien de moeilijke begrotingssituatie, onrealistisch geacht om door te gaan met het verhogen van de onderwijsambities in het algemeen. De OESO is heel duidelijk over dit onderwerp: „Niet iedereen zal een carrière beginnen in de dynamische sector van de 'nieuwe economie' – in feite zullen de meesten dat niet doen – dus kunnen schoolcurricula niet zo worden ontworpen alsof iedereen het ver moet schoppen.»¹⁹

¹⁸ Voor een grondige analyse verwijzen we bv. naar Nico Hirtt, *Les nouveaux maîtres de l'école*, ed. Aden, Bruxelles 2005.

¹⁹ Oecd, 2001. *Quel avenir pour nos écoles?*, Paris: OECD Publishing.

Om terug te komen op de antwoorden van de leraren: er zijn nog steeds enkele nuances, afhankelijk van het feit of we ons in het noorden of zuiden van het land bevinden. Zoals uit onderstaande grafieken blijkt, waren iets minder Vlamingen dan Franstaligen het oneens met de stellingen 'De maatschappij hecht veel belang aan schoolse kennis' en 'De maatschappij waardeert volgehouden werken voor de school'.

Diagram 38
« De maatschappij hecht veel belang aan schoolse kennis»

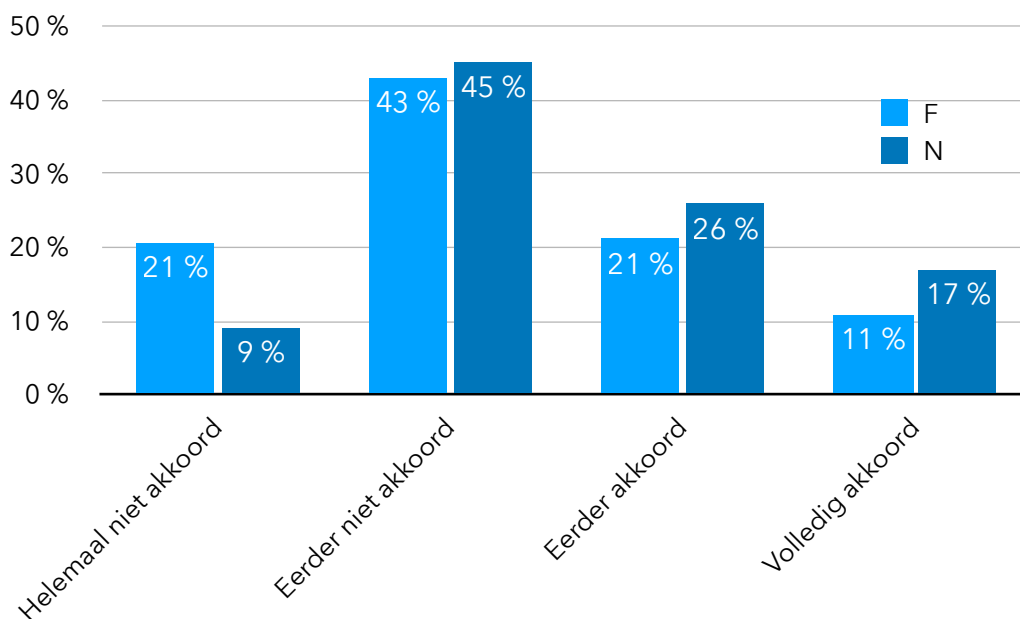
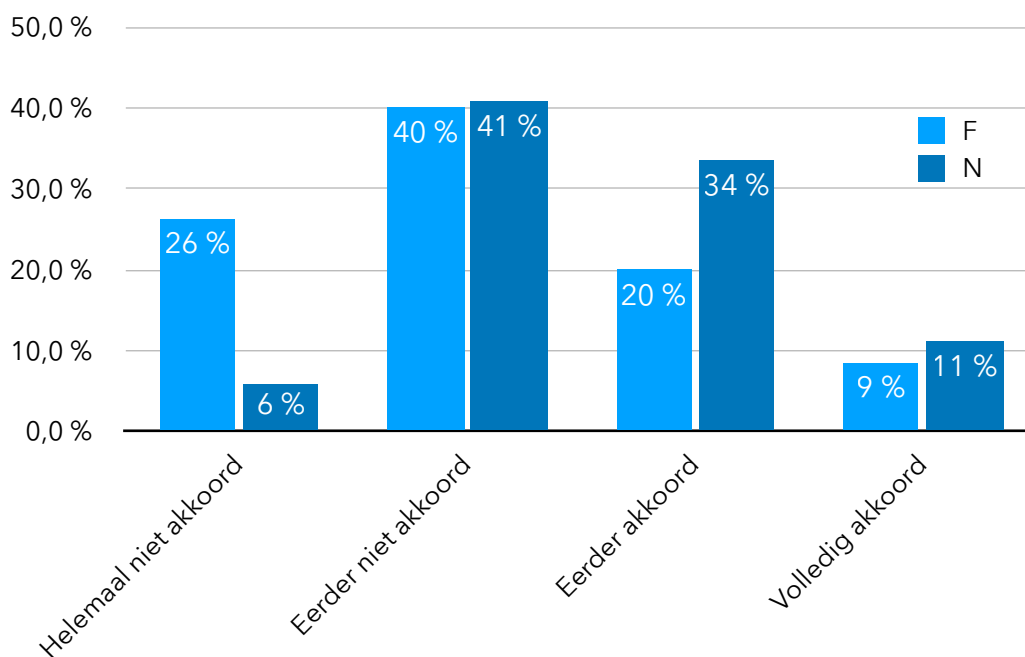


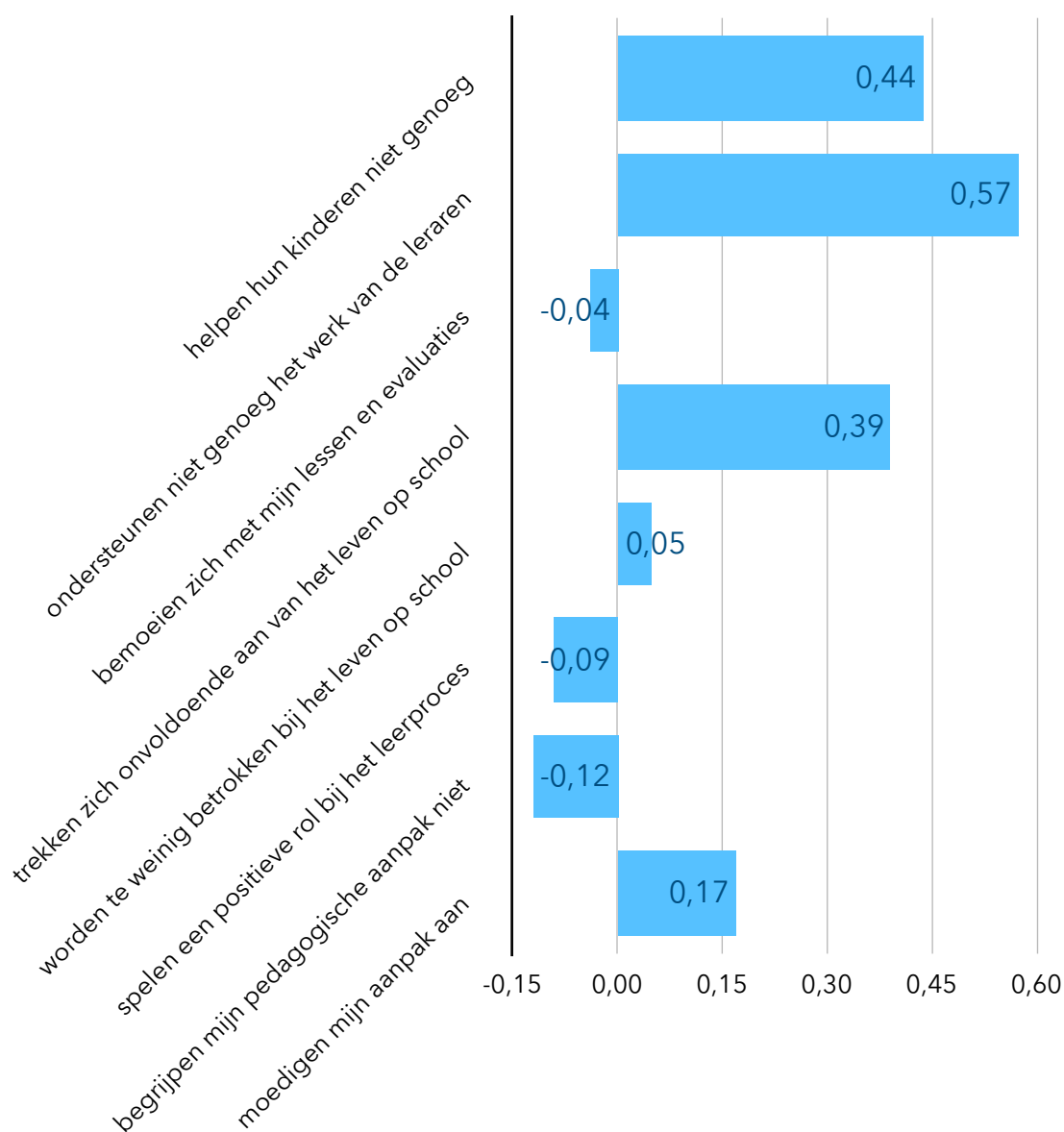
Diagram 39
« De maatschappij waardeert volgehouden werken voor school»



DE ROL VAN DE OUDERS

Wat de betrokkenheid van de ouders bij de school betreft, werd aan de ondervraagde leerkrachten gevraagd of ze het *vaak*, *regelmatig*, *zelden* of *nooit* eens waren met een van de acht onderstaande ideeën. Deze antwoorden werden vervolgens omgezet in een getal zodat een index kon worden berekend. De index varieert van 1 (wat 100% *vaak* betekent) tot -1 (100% *nooit*).²⁰

Diagram 40
De ouders...



²⁰ De numerieke waarden die we toekenden aan de antwoorden zijn -1 voor *nooit*, -1/3 voor *zelden*, 1/3 voor *regelmatig* en 1 voor *vaak*.

We stellen meteen vast dat de meningen die het vaakst worden gedeeld, zijn:

- « ouders ondersteunen niet genoeg het werk van de leraren » (0,57)
- « ouders helpen hun kinderen niet genoeg » (0,44)
- « ouders trekken zich onvoldoende aan van het leven op school » (0,39)

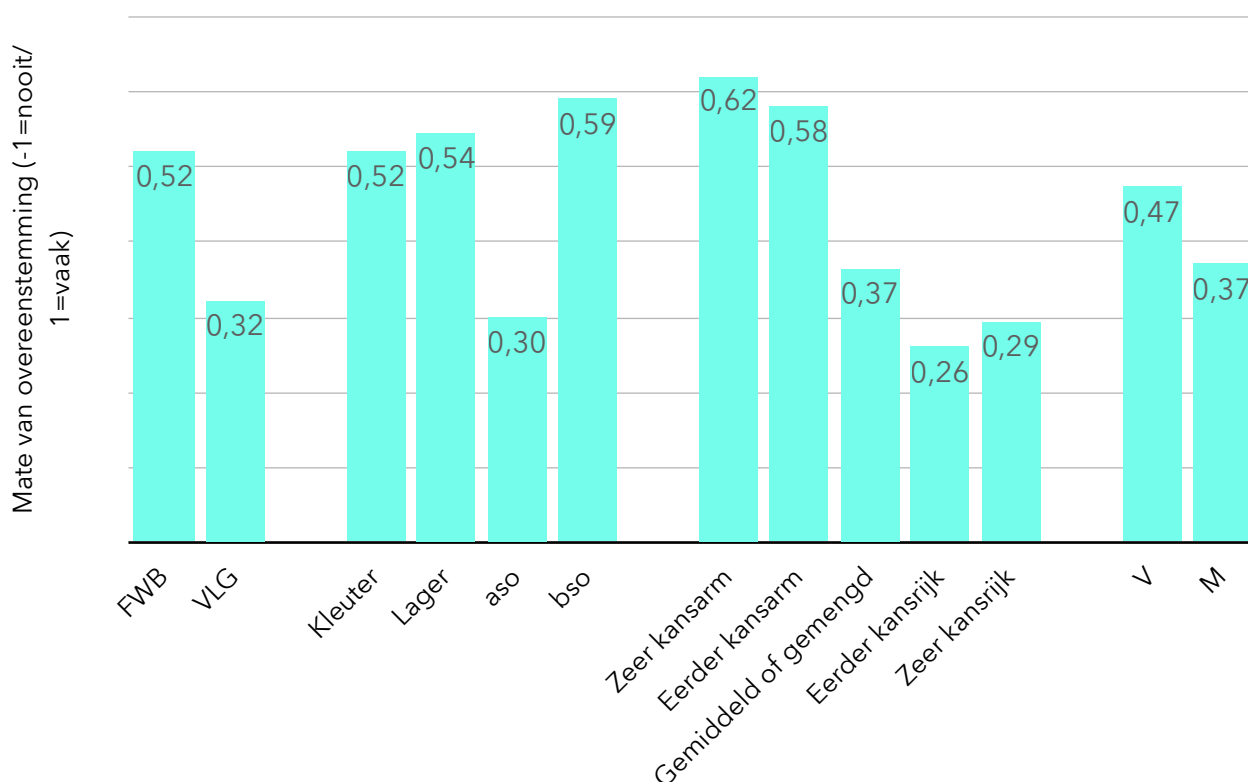
Laten we dat eens nader bekijken.

« Maar begrijpen ouders welke rol ze op school kunnen spelen? Begrijpen zij hoe de school van hen verwacht dat zij hun kind helpen? De manier waarop buitenschoolse tijd, huiswerkbegeleiding, interacties met leerkrachten, enz. worden ingevuld, heeft een sterke sociale connotatie en weerspiegelt in het algemeen de perceptie van ouders van wat leren is en wat niet, en van wat lesgeven is. »

Nuttige ouderlijke hulp? Is het genoeg?

« Komt het voor dat je denkt dat ouders hun kinderen niet genoeg helpen? ». Op deze vraag antwoordde 34% vaak, 38% regelmatig en 17% zelden. Slechts 4% van de leerkrachten zegt dat ze dat nooit denken.

Diagram 41
« Ouders helpen hun kinderen niet genoeg »



Kennelijk denken Franstalige leerkrachten dit eerder (41% zelfs vaak) dan Nederlandstalige leerkrachten (25,5%).

Deze idee vindt ook meer aanhang bij vrouwen dan bij mannen.

Maar vooral onder leerkrachten die met kansarme kinderen werken, wordt het gebrek aan hulp van ouders het sterkst betreurd. Dit is zowel logisch als verontrustend. Logisch, want deze ouders staan verder van school, beheersen de codes niet, spreken de taal van de school niet, hebben vaak een zware baan waardoor ze weinig tijd hebben om de schoolgang van hun

« Een school die correct functioneert delegeert zijn verantwoordelijkheden niet aan de ouders. Moeilijkheden op school zijn de verantwoordelijkheid van de leraars, niet van de ouders : iedereen op zijn eigen plek met zijn eigen taken en alles komt goed.»

« Ouders helpen hun kinderen niet genoeg? Inderdaad, maar dat komt omdat ze er de middelen niet voor hebben, en de scholen van vandaag verwachten dat leerlingen met moeilijkheden thuis hulp krijgen... Op de school van mijn dromen zou het niet aan de ouders zijn om de moeilijkheden van hun kinderen op school aan te pakken.»

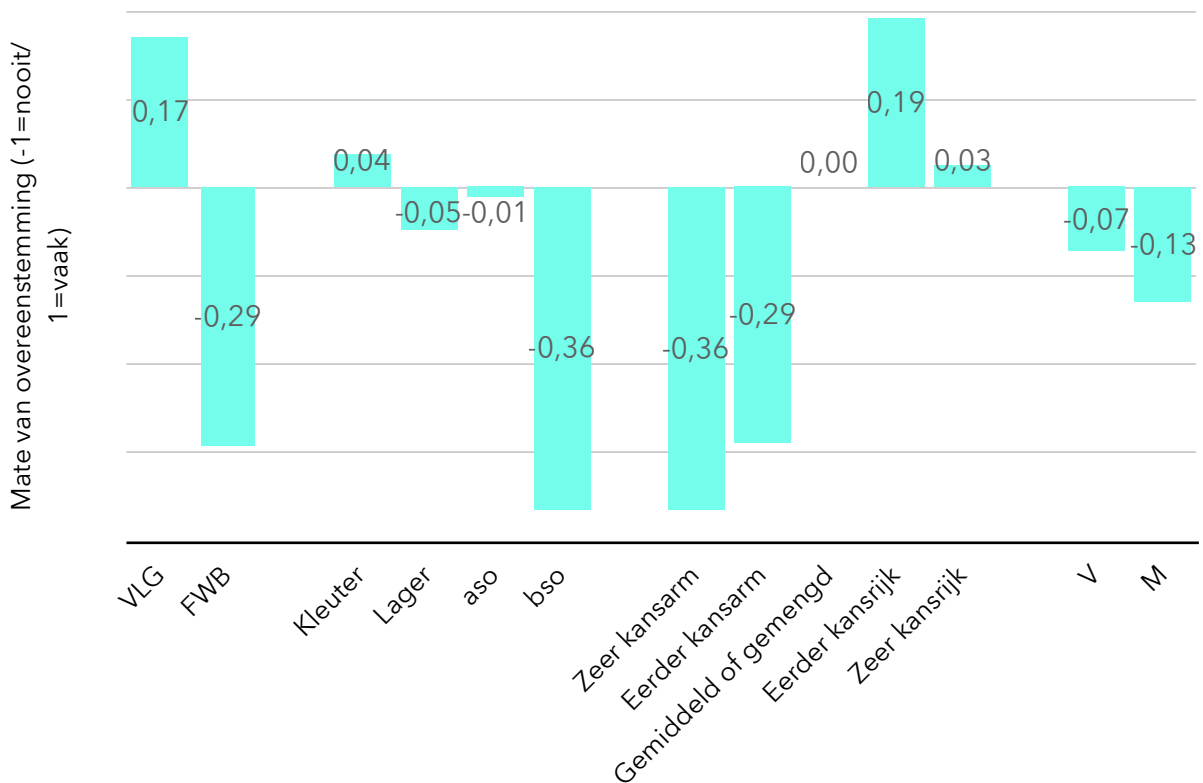
kinderen te volgen en geven hun kinderen daarom onvermijdelijk minder hulp dan meer welgestelde ouders (die ook een beroep kunnen doen op betaalde buitenschoolse ondersteuning). Maar het antwoord is ook verontrustend omdat je zou verwachten dat leerkrachten zich ervan bewust zijn dat ouders uit de arbeidersklasse ook minder mogelijkheden hebben om jongeren bij hun studies te helpen en dat dit dus

nauwelijks van hen verwacht kan worden.

Dit ietwat harde oordeel is echter genuanceerd wanneer we de vrije commentaren van de respondenten lezen. Velen benadrukken dat het "normaal gesproken" niet de taak van ouders zou moeten zijn om kinderen met leerproblemen te helpen. Ze zeggen dat de hulp van ouders zo cruciaal is vanwege het gebrek aan middelen in het schoolsysteem.

« Ouders kunnen af en toe hulp bieden, maar de school op zich zou voldoende moeten zijn om kennis en vaardigheden te verwerven... »

Diagram 42
Ouders spelen een positieve rol bij het leerproces



Het is niet verrassend dat de antwoorden omslaan wanneer leraren wordt gevraagd of "ouders een positieve rol spelen in het leerproces." Er is ook een duidelijke negatieve correlatie ($r=-0,31$) met de vorige vraag.

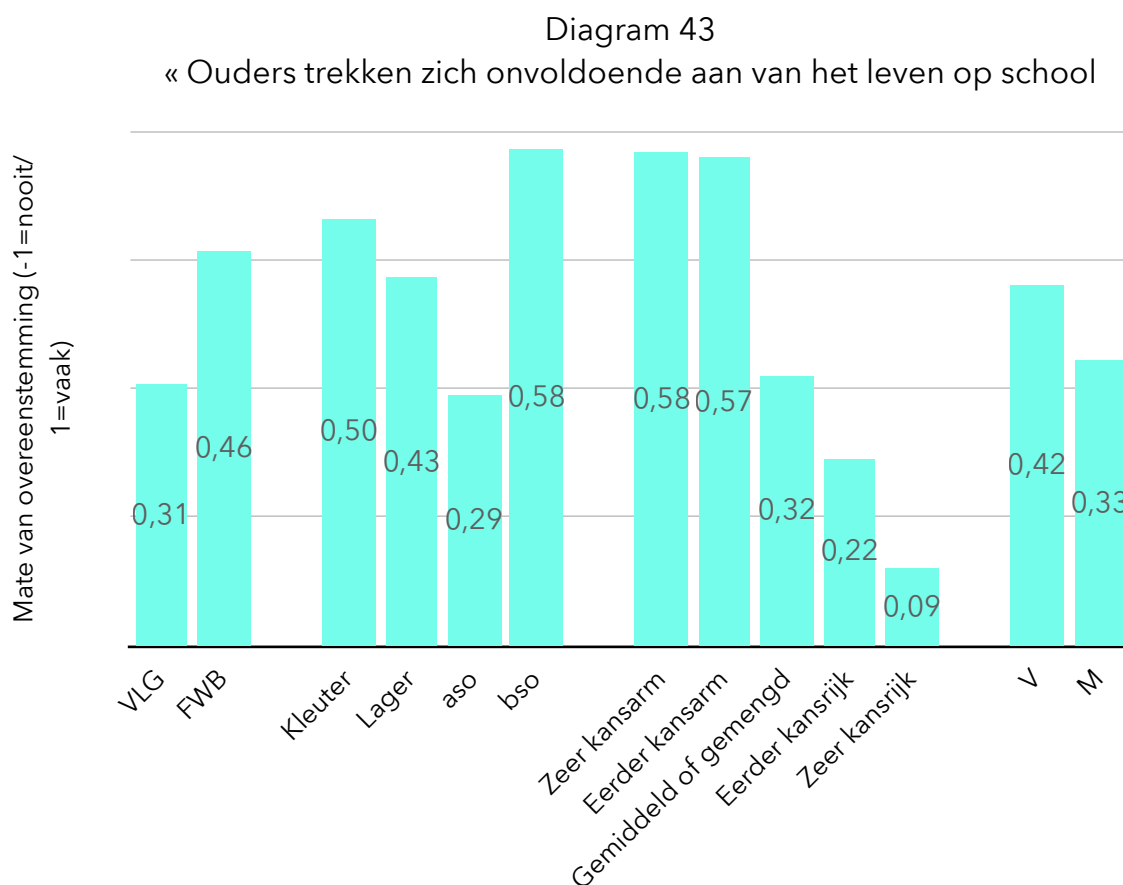
Franstalige leerkrachten, leerkrachten uit het beroepsonderwijs en respondenten die in kansarme milieus werken, reageren het vaakst negatief.

« Ouders doen vaak 'wat ze kunnen', maar hebben niet altijd de tijd of middelen om effectieve hulp te bieden. Huiswerk moet dus voor de leerlingen voldoende haalbaar zijn om zich er zonder hulp aan te kunnen wijden. Het meeste werk moet in de klas worden gedaan. »

« De ouders stimuleren inderdaad soms te weinig hun kinderen, begrijpen niet steeds het belang van onderwijs voor jonge kinderen, maar bij mijn kansarmer publiek (...) is dit niet omdat ze van kwade wil zijn (...) Ze zijn zelf laaggeschoold of kregen zelf amper toegang tot voldoende degelijk onderwijs. Ze respecteren de school en leerkrachten maar begrijpen niet steeds het belang ervan. Daarbij kunnen brugfiguren waardevol werk verrichten. Elke school in de centrumsteden en kansarmere buurten zouden full time een brugfiguur kunnen gebruiken om de ouderparticipatie te optimaliseren.»

Zijn ze betrokken? Te veel of niet genoeg?

Als het gaat om de betrokkenheid van ouders op school, gelden dezelfde noord-zuid, rijk-arm, aso-bso, man-vrouw spanningen als voor ouderlijke hulp voor leerlingen en ouderlijke steun voor leerkrachten. Maar de verschillen zijn nog groter.



Bij nader onderzoek blijkt dat alleen leerkrachten die in zeer kansrijke omgevingen werken relatief tevreden zijn over ouderbetrokkenheid. Dit is zorgwekkend. Het betekent dat de relatie tussen hogere sociale klassen en school wordt beschouwd als een norm waaraan alle ouders zich moeten voldoen. In werkelijkheid wordt van ouders verwacht dat zij de tekortkomingen van het onderwijssysteem compenseren op het gebied van personeel, curricula, materiële middelen, enz. Het spreekt echter voor zich dat alleen zeer bevoorrechte ouders de mogelijkheid hebben om aan deze

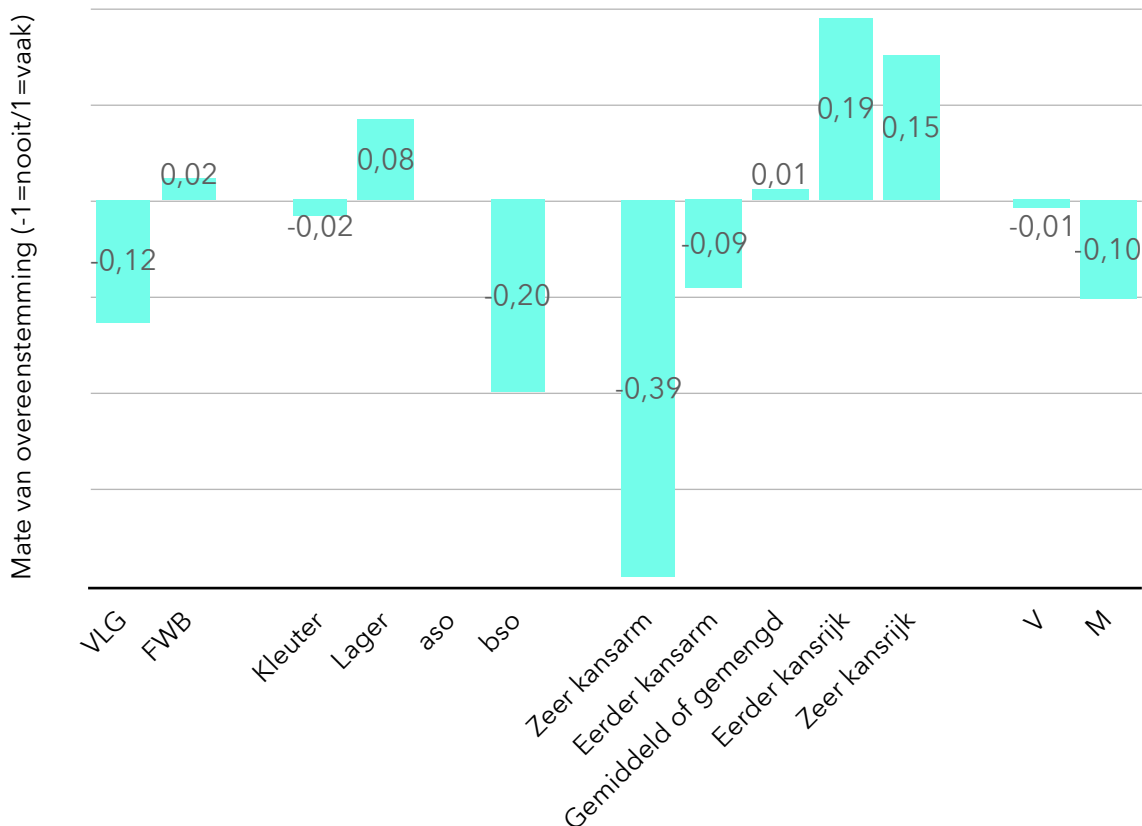
« In het beroepsonderwijs komen maar weinig ouders naar het oudercontact. Daar zijn verschillende redenen voor: sommigen zijn ontmoedigd; sommigen spreken geen of slecht Nederlands; het is niet gemakkelijk voor hen. Ik denk dat nogal wat ouders zich niet bewust zijn van wat hun kinderen op school precies doen en welk diploma ze zullen behalen. »

verwachting te voldoen. In dezelfde lijn verklaart een meerderheid van de leraren die in achtergestelde milieus werken – bijgevolg de leraren in het beroepsonderwijs – dat ouders zich *nooit* of *zelden* met hun lessen bemoeien. In de bevoorrechte milieus daarentegen hebben de meeste respondenten het gevoel dat dit *regelmatig* of *vaak* gebeurt.

« Ik werk op een school met een zeer kansrijk publiek, waar ouders geloven dat ze zich alles kunnen permitteren, dat ze het beter weten dan jij. Waarschijnlijk waren ze zelf leraar in een ander leven. Kortom, ze zijn onuitstaanbaar en steken bij alle beslissingen stokken in de wielen! Geen ouders meer op school a.u.b.! Hoeveel energie gaat er daardoor verloren!»

We kunnen aannemen dat in de hogere sociale klassen de gehechtheid aan slagen op school als poort naar sociaal succes enerzijds, en de neiging om zich te gedragen als 'klanten' op de schoolmarkt anderzijds, maken dat ouders sneller ingrijpen wanneer ze hiaten of onnauwkeurigheden in het leren waarnemen of menen waar te nemen, beoordelingen die in hun ogen te streng of te laks zijn, enz. Aan de andere kant voelen

Diagram 44
« Ouders bemoeien zich met mijn lessen en evaluaties »



gezinnen uit de arbeidersklasse zich niet zo snel gerechtigd om te oordelen over de acties

van leerkrachten; ze vertrouwen op het gezag “van de meester”.

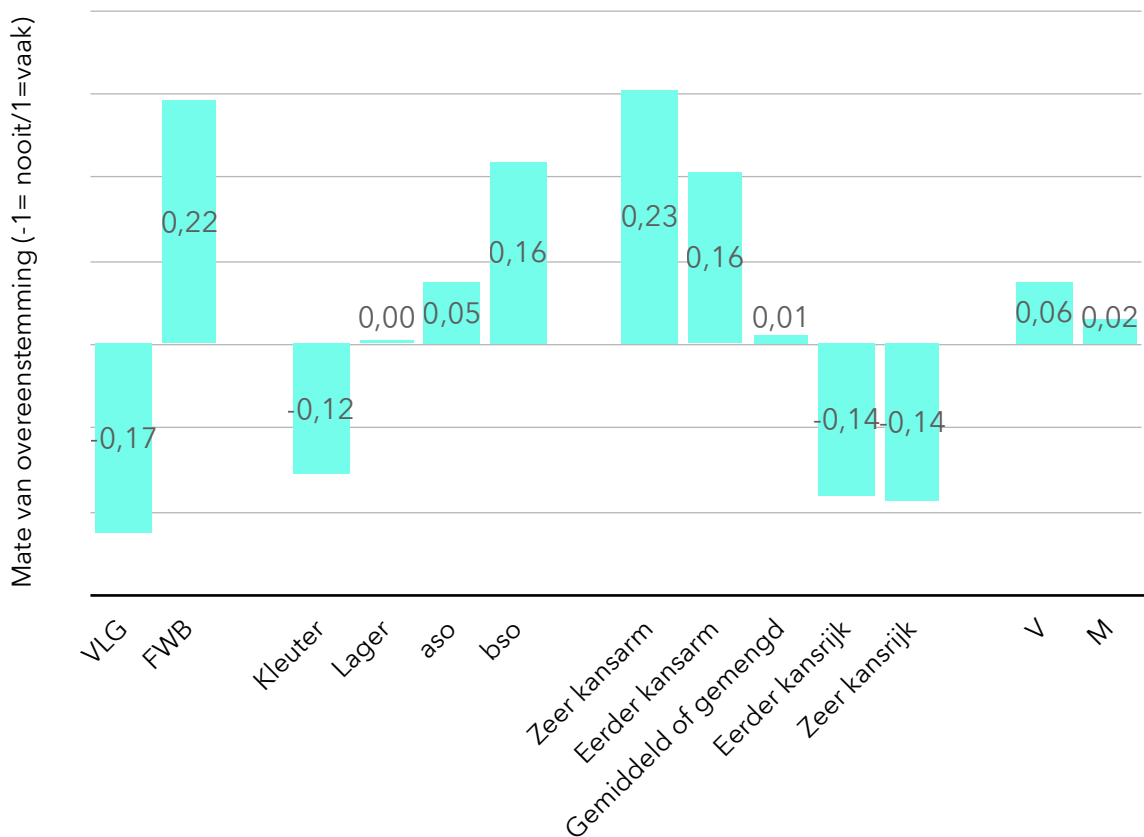
Vlamingen en mannen klagen iets minder vaak over ouderlijke inmenging dan Franstaligen en vrouwen.

De meerderheid van de Franstalige leraren is van mening dat ouders niet genoeg kansen krijgen om aan het schoolleven deel te nemen. De meeste Vlaamse respondenten waren een andere mening toegedaan.

Leraren uit het beroepsonderwijs, en meer in het algemeen, degenen die lesgeven in achtergestelde milieus betreuren dit het meest. Aan de andere kant hebben leerkrachten die in een bevoorrechte omgeving werken het gevoel dat ouders geen gebrek hebben aan mogelijkheden om betrokken te raken.

« Ouders vertellen me vaak hoe boos ze zijn over het falen van hun kind (ik kom zelden ouders tegen van leerlingen die het goed doen). Ze voelen zich hulpeloos omdat ze zelf niet in staat zijn om thuis te helpen met huiswerk of studie. Ze raken zelden betrokken bij het schoolleven omdat ze de kans niet krijgen. Jammer. De school zou zich meer moeten openstellen op de wereld.»

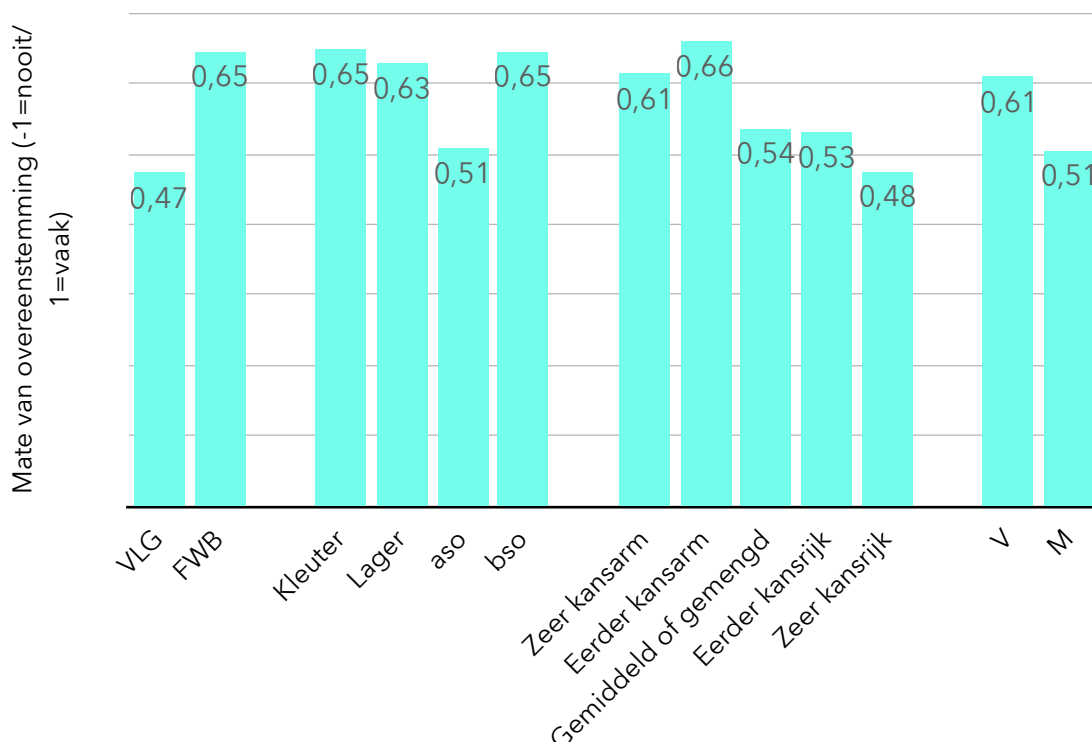
Diagram 45
Ouders worden te weinig betrokken bij het leven op school



Steunen en begrijpen ze de leraren?

In de cluster “rol van de ouders” peilden we ook naar de perceptie van de respondenten over volgende drie aspecten: ondersteunen ouders het werk van de leraar, moedigen zij zijn aanpak aan en begrijpen zij de pedagogische aanpak van de leraar.

Diagram 46
« Ouders ondersteunen niet genoeg het werk van de leraren »



Eén op de twee ondervraagde leerkrachten vond vaak dat ouders "hun werk als leerkracht niet genoeg steunden". Dit percentage ligt aanzienlijk hoger onder Franstaligen (59%) dan onder Nederlandstaligen (37%).

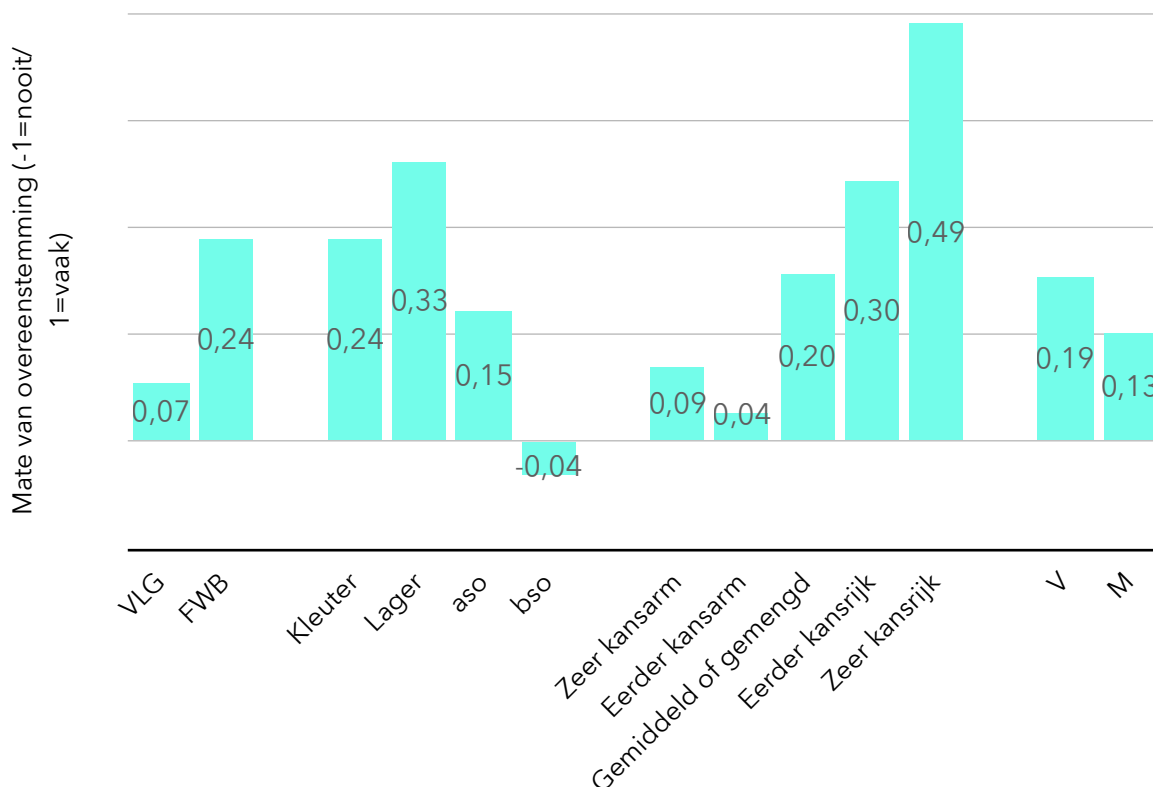
Wanneer we dit omzetten in indexcijfers (hieronder) krijgen we een beeld dat vergelijkbaar is met dat van gebrek aan hulp van ouders, maar met minder variatie naargelang het type onderwijs of de sociale achtergrond.

In tegenstelling tot de stelling "ze ondersteunen het werk van leerkrachten niet genoeg", gelooft 23% van de Franstalige leerkrachten en 13% van de Vlaamse leerkrachten "dat ouders hun aanpak vaak aanmoedigen". Respectievelijk 33% en 44% denkt echter dat dit zelden of

« Individualisme onder ouders. Elke sanctie moet worden gerechtvaardigd en vaak met de ouders worden besproken. Geen tijd voor de klas als geheel, maar meer dan genoeg om over hun eigen problemen te praten. Men verwacht succes zonder enige inspanning, moeite of huiswerk, en men heeft het vaak over het zinloos leren... »

nooit gebeurt. De antwoorden op deze vraag zijn tot op zekere hoogte het spiegelbeeld van de vorige stelling, waarmee er een negatieve correlatie is ($r=-0,14$).

Diagram 47
Ouders moedigen mijn aanpak aan

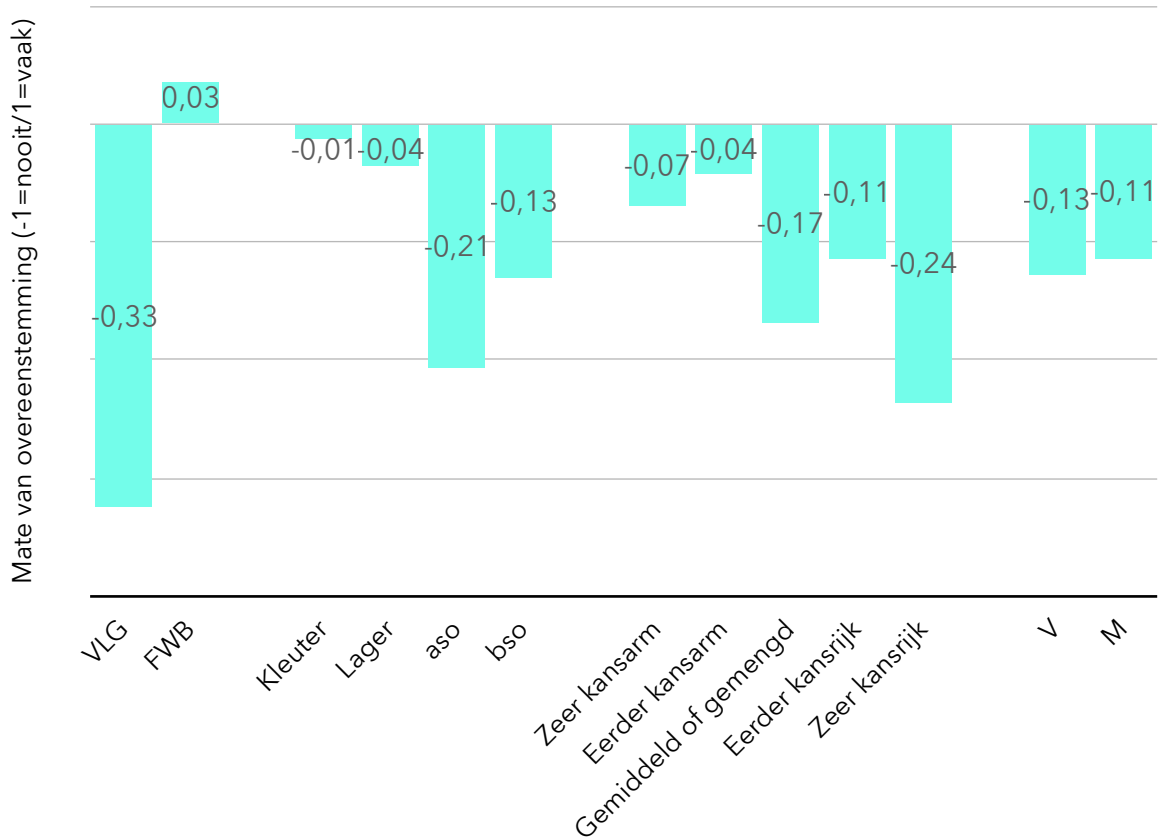


« Als ouders belang hechten aan succes op school, komt het bij mij vaak over als zand in de ogen strooien, om hun eigen geweten te sussen (wat stilzwijgend wordt gevoeld door de leerling); ouders zijn tevreden met een schijn van vaardigheden en kennis zolang hun kind geluk en spontaneïteit uitstraalt en 'goed in zijn vel zit'. Veel ouders willen vooral problemen met de scholing van hun kind voorkomen en zijn tevreden met middelmatige cijfers, zolang die maar boven de 50% gemiddeld liggen. »

Is het vermeende gebrek aan steun van ouders te wijten aan een gebrek aan begrip van wat leerkrachten doen? Begrijpen ouders de pedagogische aanpak van de leraar niet? Er is weinig steun voor dit standpunt onder Franstaligen (17% vaak, 36% regelmatig) en heel weinig in Vlaanderen (5% en 20%). Een meerderheid van de leraren antwoordt zelden of nooit. Naast de Nederlandstaligen zijn de leraren in het algemeen secundair onderwijs en leraren uit zeer bevoorrechte milieus het meest sceptisch.

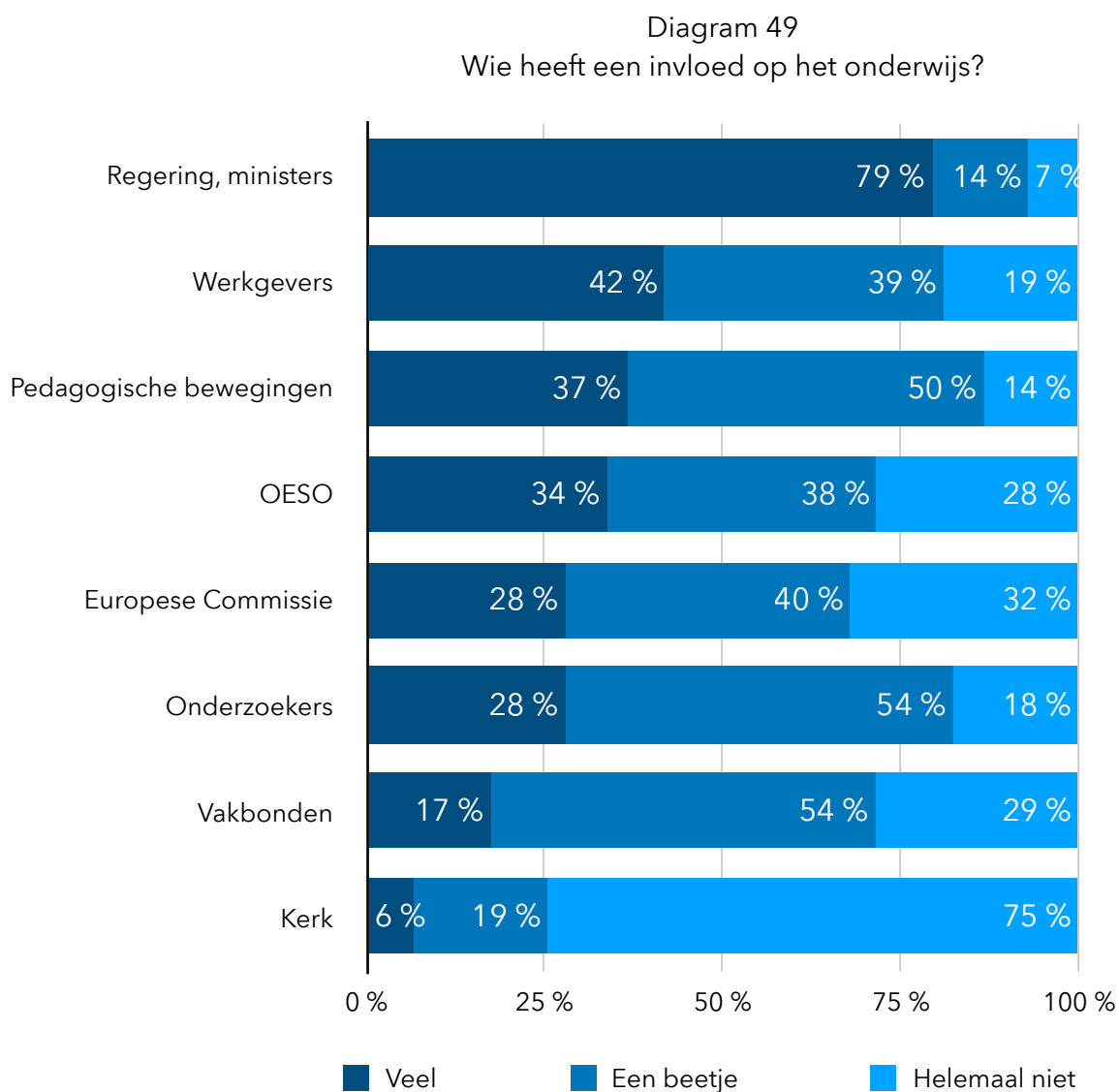
« Ik denk dat er veel misverstanden zijn tussen ouders en professionals, en dat een afstand tot de schoolcultuur niet verward moet worden met desinteresse. In samenlevingen waar superdiversiteit en economische ongelijkheid hand in hand gaan, is het meer dan ooit noodzakelijk dat leerkrachten weet hebben van deze fenomenen. Bereidt de lerarenopleiding hierop voldoende voor? »

Diagram 48
Ouders begrijpen mijn pedagogische aanpak niet



WELKE MACHTEN HEERSEN OVER ONS ?

Welke actoren hebben volgens de respondenten, naast de leerkrachten zelf en de ouders, de meeste macht en beïnvloeden de evolutie in het onderwijs?²¹



²¹ De percentages in de grafiek en in de tekst behelzen de meningen die zich hebben uitgesproken. Er wordt dus geen rekening gehouden met de antwoorden "geen mening".

«Deze spelers zijn vaak verenigd in een ode aan de middelmaat. Voor werkgevers, de OESO en overheden is alles prima, zolang gewone laagopgeleide werknemers tegen lage kost worden opgeleid. Voor veel onderwijsbewegingen en onderzoekers lijkt het zittenblijven de grootste vijand te zijn, niet het betreuenswaardig niveau. Het symptoom in plaats van de ziekte. Het enige waar ze over praten is zorg en welzijn, en ze geven niets om hoge normen »

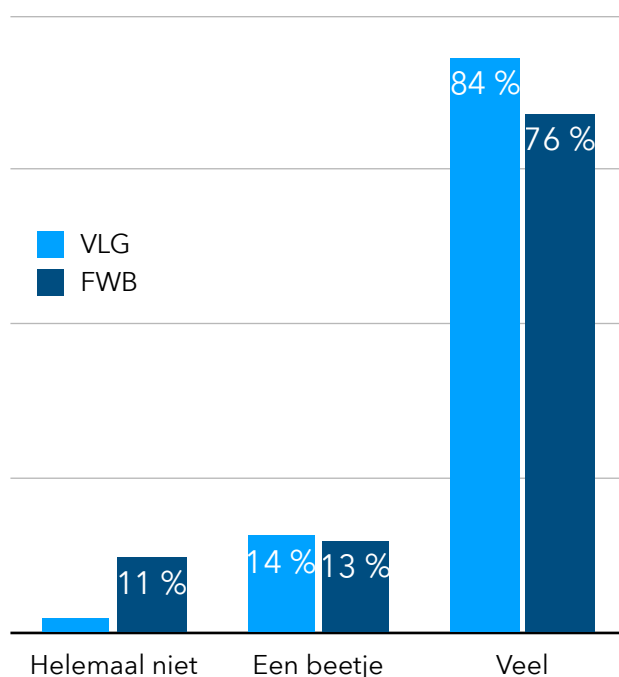
« Groot tekort bij de antwoordmogelijkheden is de rol van de koepels. Die lijkt mij groter dan die van elk van de vermelde actoren »

« De voornaamste actoren hebben de minste invloed, en dat zijn de leerkrachten. Wanneer beleidsbepalende actoren zonder ervaring voor de klas beslissingen nemen over de klas zijn we ver weg van huis. »

De politieke wereld

De politiek wordt zonder enige twijfel gezien als de belangrijkste macht die het onderwijs beïnvloedt. De bevindingen zijn unaniem, hoewel iets meer in Vlaanderen dan in de FWB: 76% van de Franstalige leerkrachten en 84% van de Vlaamse leerkrachten vinden dat de regering en ministers *veel* invloed hebben op de ontwikkeling van het onderwijs op hun niveau. 13 tot 14% heeft het gevoel dat ze het een *beetje* beïnvloeden.

Diagram 50
Heeft de regering een invloed op de evolutie in het onderwijs?



« De ministers van Onderwijs doen hun werk, maar ze hebben een groot gebrek aan moed en vooral aan gezond verstand, omdat ze altijd op zoek zijn naar nieuwe modeverschijnselen.»

We zien vrijwel geen variatie naargelang het onderwijsniveau, de netten, de sociale achtergrond of het geslacht van de respondenten.

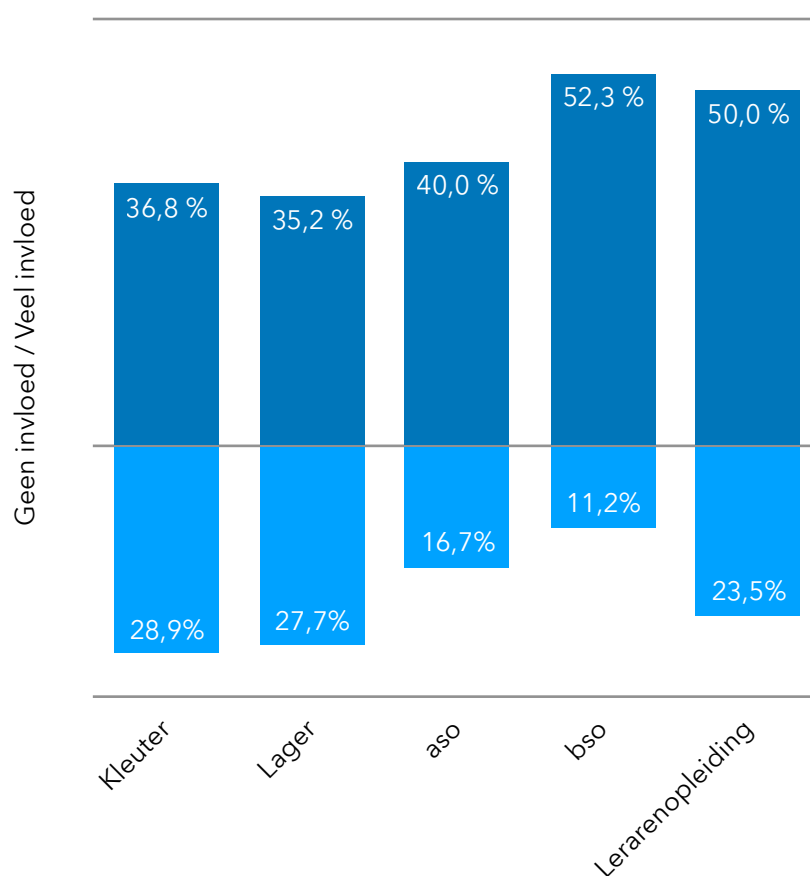
« De overheid houdt ongetwijfeld de touwtjes in handen en het enige wat zij doet is druk uitoefenen op de leraars. »

« De regering neemt beslissingen zonder ooit de realiteit ter plaatse te begrijpen.»

De economische wereld

81% van de leerkrachten is van mening dat werkgevers enige invloed, of zelfs een aanzienlijke invloed (42%) hebben op de ontwikkeling van het onderwijs. Slechts 19% gelooft dat deze macht te verwaarlozen is.

Diagram 51
Respondenten die menen dat
« de werkgevers geen invloed/veel invloed hebben
op de evolutie in het onderwijs »



We zien een duidelijke variatie afhankelijk van het onderwijsniveau en de onderwijsvorm. Leraren in het bso hebben de duidelijkste perceptie van de macht die werkgevers uitoefenen op het onderwijssysteem: 52% gelooft dat werkgevers veel invloed hebben en slechts 11% gelooft dat ze geen invloed hebben. Dit is niet noodzakelijkerwijs te wijten aan het feit dat de leraren praktijkvakken meer in contact staan met de arbeidswereld dan anderen en dat hun leerplannen

« Het zou goed zijn om meer partnerschappen te hebben tussen bedrijven, werkgevers en scholen, vooral in het beroepsonderwijs, zoals in Duitsland... »

« Wat de OESO betreft, die houdt dit alles stilletjes in de gaten met PISA en heeft het idee in ieders hoofd gepland dat scholen de economie moeten dienen en niet de kinderen. »

soms worden onderworpen aan de kritische blik van werkgevers. Als we de antwoorden van deze leerkrachten isoleren, neemt het percentage antwoorden met veel niet toe, integendeel, het daalt zelfs lichtjes (50,6%). De leraren algemene vakken in het beroepsonderwijs zijn daarom nog meer overtuigd van de macht van het patronaat. Misschien juist omdat ze het gevoel hebben dat dit mede verantwoordelijk is voor een vermindering aan belang en niveau van hun cursussen.

Docenten in de lerarenopleiding in het hoger onderwijs hebben ook een sterk gevoel van de werkgeversmacht.

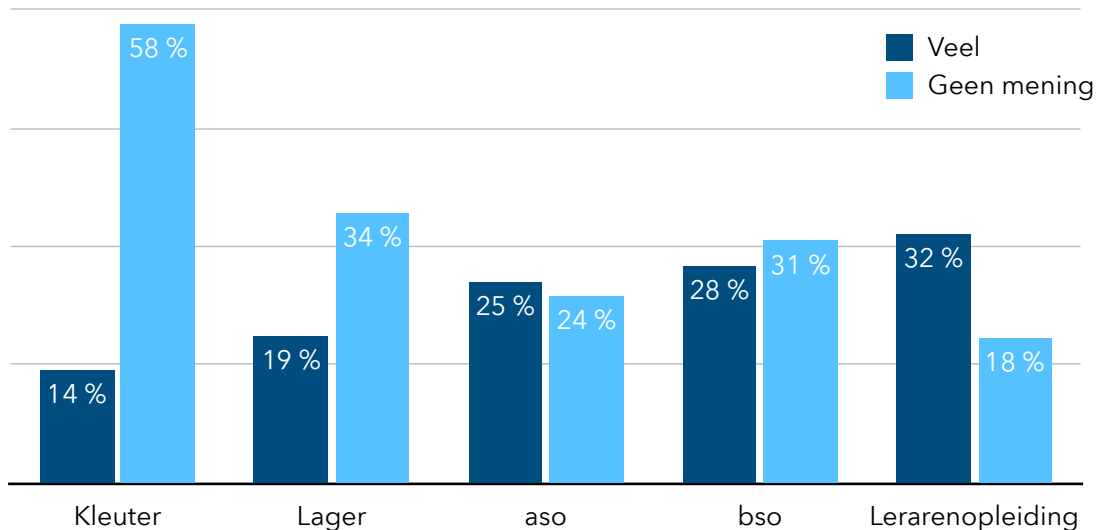
Een andere economische macht, maar dan transnationaal: de OESO. Gevraagd naar de macht van dit orgaan in ons onderwijssysteem, had bijna een derde van de leerkrachten geen mening. Deze "onthouding" stijgt naar 58% in de kleuterschool.

Maar van degenen die een mening gaven, zei een derde dat deze denktank van het internationale kapitalisme een grote invloed heeft op ons onderwijs, en slechts 28% zei van niet. Dit resultaat is ongetwijfeld vooral te danken aan de waargenomen impact van de PISA-onderzoeken. Maar misschien zijn sommige leerkrachten zich ook bewust van het lobbywerk van de OESO op het gebied van vaardigheden, vermarkting, flexibiliteit enzovoort.

Het bewustzijn van de invloed van de OESO is het duidelijkst onder docenten in het hoger onderwijs, met slechts 18% die zegt geen mening te hebben. 32% is van mening dat de OESO een grote invloed heeft op ontwikkelingen in het onderwijs, wat neerkomt op 40% van de geuite meningen.

« Europa en de OESO hebben duidelijk de touwtjes in handen in de huidige onderwijshervormingen. Hun doel is puur economisch en niet maatschappelijk. »

Diagram 52
Heeft de OESO een invloed op de evolutie in het onderwijs ?



De meningen over de invloed van de Europese Commissie volgen min of meer hetzelfde patroon voor de verschillende onderwijsniveaus, maar met iets lagere percentages veel.

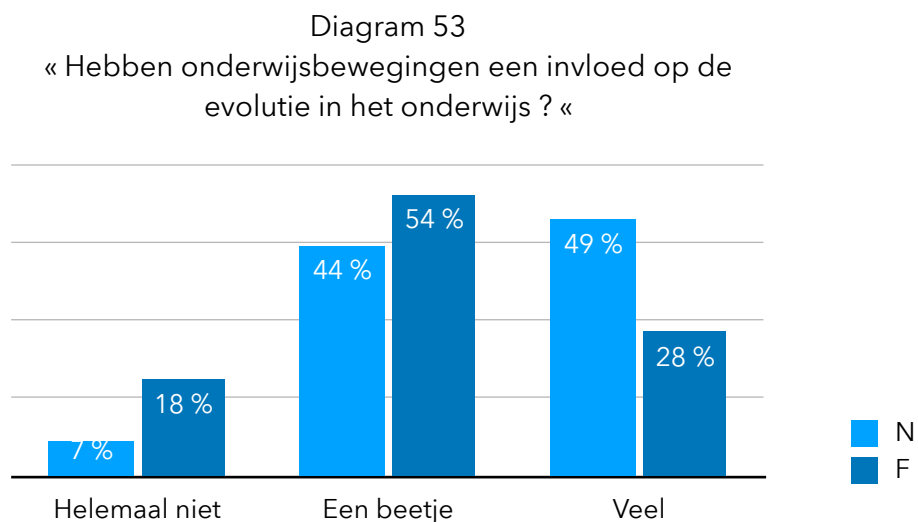
«Werkgevers, de EU en de OESO pleiten voor de implementatie van New Public Management op scholen. Volgens hen moeten leraren meer verantwoordelijkheid krijgen om de resultaten van leerlingen en studenten te verbeteren. Het probleem van onderwijsongelijkheid is een gevolg van de manier waarop ons onderwijssysteem is georganiseerd. De huidige hervormingen zijn daarom niet de juiste.»

« Over invloed hebben: (...) werkgevers, EU en OESO hebben weinig impact op onze dagelijkse praktijk, maar ze hebben ongelofelijk veel ideologische invloed en houden via allerlei cultuurproducties (PISA-toetsen, wetgeving, commissies en wie ze daarin opnemen, ...) de hegemonie van het neoliberale denken over onderwijs in stand.»

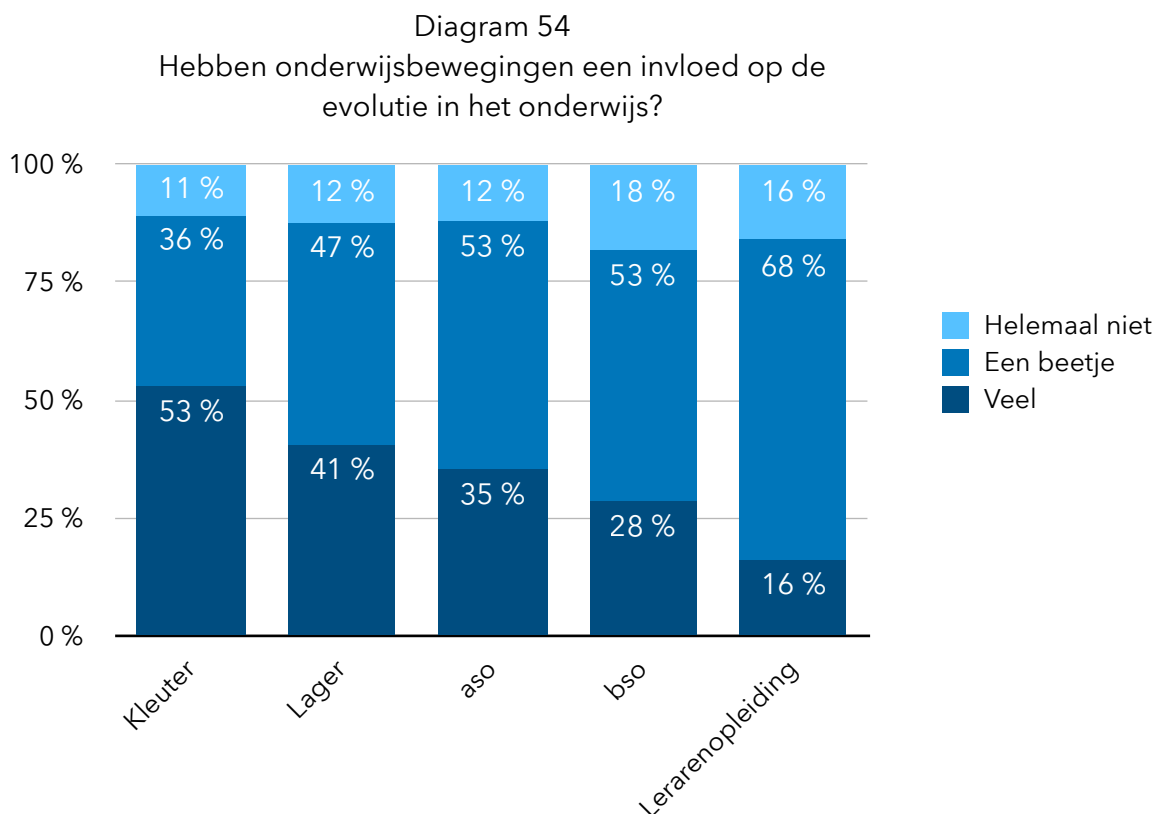
«Dit is duidelijk de belangrijkste trend in de evolutie van het onderwijs in de afgelopen decennia: de toenemende invloed op het lesgeven vanwege de verwachtingen van de arbeidsmarkt. We hebben het alleen nog over vaardigheden die nuttig zijn voor bedrijven. De baas en zijn eisen zijn de alfa en omega geworden, zelfs in klassenraden. Kritische kennis verdwijnt naar de achtergrond. Ik zou geen stenen naar ouders gooien. De ouders van mijn leerlingen waren zelf over het algemeen laag opgeleid en sociaal achtergesteld. Ze willen graag dat hun kinderen een baan vinden en houden zich min of meer aan de dominante ideologie.»

Onderwijsbewegingen en onderzoekers

De invloed van onderwijsbewegingen wordt op verschillende manieren gewaardeerd in het noorden en het zuiden van het land. Vlaamse respondenten vinden deze invloed veel groter dan Franstaligen.



In het basisonderwijs en vooral in het kleuteronderwijs lijkt de invloed van onderwijsbewegingen het grootst, althans volgens de leerkrachten. Docenten in de lerarenopleiding hoger onderwijs zijn van mening dat deze bewegingen op hun niveau slechts een bescheiden invloed hebben.



Anderzijds zijn deze docenten de enigen die vinden dat onderzoekers meer invloed hebben op de ontwikkeling van ons onderwijs dan onderwijsbewegingen (32% veel en 45% een beetje). De andere categorieën respondenten vinden de invloed van onderzoekers minder belangrijk.

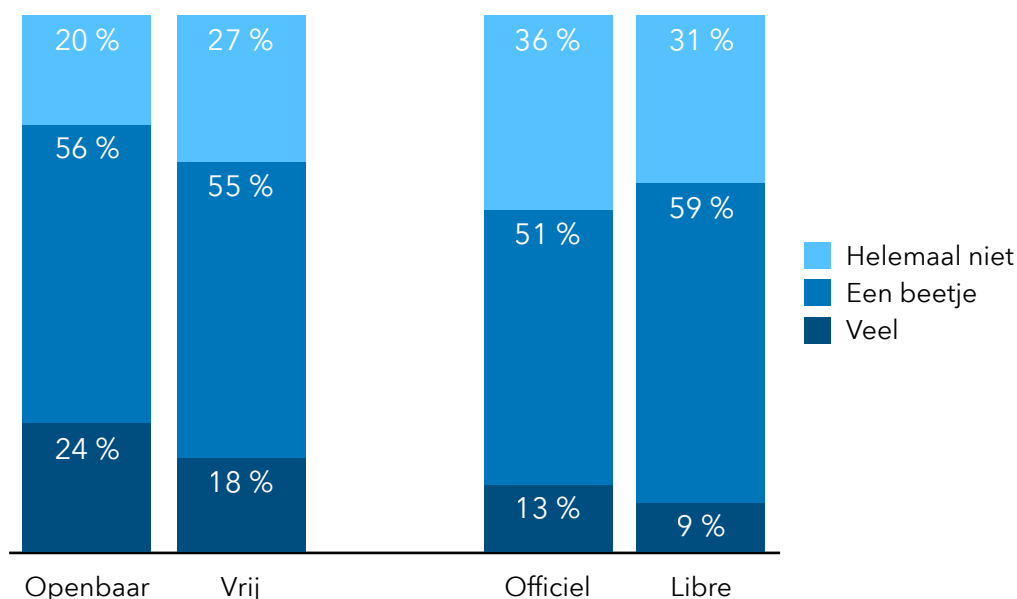
« Ik ben zelf progressief en “links”, maar ik ben vaak boos op onderwijsbewegingen en vertegenwoordigers van “kinderrechten” die pleiten voor niet-werken, niet-inspanning, niet-eisen, geen huiswerk, het verlagen van de eisen, al spelend leren ... In de overtuiging dat ze de arbeidersklasse verdedigen, houden deze bewegingen hen gewoon voor de gek door hen te laten geloven dat de kinderen er zullen komen zonder te werken, zonder te lezen, zonder gestrengheid, maar gewoon door plezier te maken en hun heilige vrije tijd te beschermen (... die ze doorbrengen met videospelletjes).»

« Te veel vernieuwende onderwijsideeën worden aangebracht door pedagogen en onderzoekers zonder enige ondervinding en dat is onontbeerlijk om onze job werkelijk te begrijpen. Heel vaak wordt het kind met het badwater weggegooid. Er wordt al zo lang gefocust op vaardigheden maar men vergeet dat om vaardigheden te kunnen ontwikkelen je een gezonde dosis basiskennis nodig hebben, Er mag echt wel wat meer gedrild worden, zelf genoteerd worden, etc... de huidige handboeken en digitale tools zijn handig maar maken leerlingen minder zelfredzaam en tasten hun analytisch vermogen aan.»

Vakbonden

Van degenen die zich hierover uitspreken, is slechts 12% van de Franstalige leraren van mening dat vakbonden *veel* invloed hebben op het onderwijs. In Vlaanderen zijn het er twee keer zoveel (25%). In beide gemeenschappen vond 54% van de respondenten dat vakbonden een *beetje* invloed hebben.

Diagram 55
 Hebben de vakbonden een invloed op de evoluties in het onderwijs? (verdeling volgens de netten)



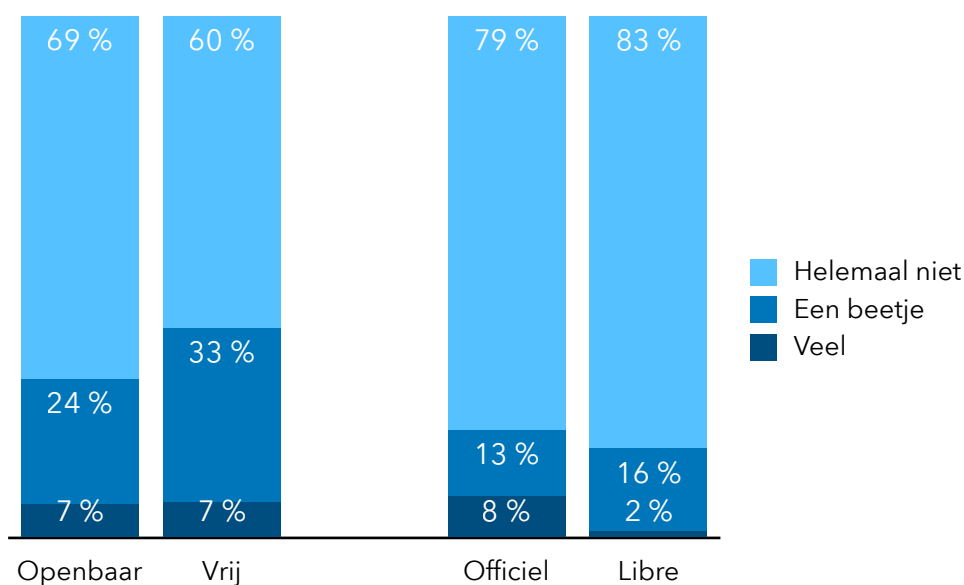
Deze antwoorden variëren enigszins, afhankelijk van het onderwijsnet. In het officiële Franstalige net zijn de antwoorden meer gemengd (iets meer *veel* en *helemaal niet*) dan in het confessionele vrije net. In Vlaanderen wordt de invloed van de vakbonden sterker geacht in het openbaar onderwijs dan in het vrij onderwijs.

« De vakbonden ondertekenden het Pacte pour un enseignement d'Excellence achter de rug van de vakbondsleden om en tegen hun advies in. We kunnen spreken van een democratisch disfunctioneren dat vroeg of laat binnen de vakbonden zal worden betaald.»

Kerk(en)

De overgrote meerderheid van de ondervraagde leerkrachten gelooft dat de katholieke kerk weinig of geen invloed heeft op het onderwijs. In het Franstalige vrije confessionele net gelooft men het minst in de invloed van de kerk. In het Vlaamse katholieke net wordt deze invloed daarentegen het sterkst waargenomen, met 40% van de antwoorden een *beetje* of *veel*. Over het algemeen wordt de invloed van de Kerk meer gevoeld in Vlaanderen dan in de FWB.

Diagram 56
Heeft de Kerk een invloed op de evoluties in het onderwijs ?



« In uw laatste vraag is de term Kerk (die in de volksmond wordt geassocieerd met de katholieke religie) te simplistisch. Ik had liever de term religieuze autoriteit in ruime zin gebruikt, d.w.z. met inbegrip van alle religies die door de Belgische staat worden erkend. »

« Te veel invloed van de moslimreligie en fundamentalisten. Voor ouders is religie belangrijker dan school. Probleem met verhalen over mythen, legenden... »

GAAT HET NIVEAU NU OMHOOG OF DAALT HET?

We beginnen voor dit cruciale deel van de studie met een overzicht van de zeer vele antwoorden op de 'open' vragen.

De basis brokkelt af

Voor sommige leerkrachten lijkt de vraag naar het onderwijsniveau niet legitiem, omdat het aan subtiliteit ontbreekt - over welk niveau hebben we het? in welke discipline(s) of capaciteit(en)? in welke scholen? - of omdat het onvermijdelijk een reactionair of demobiliserend beeld oproept. Toch lijkt een zeer grote meerderheid het erover eens te zijn dat het niveau van de "basiskennis" en beheersing van de taal (schrijfvaardigheid, lezen, woordenschat, grammatica, zinsbouw, spelling, enz.) daalt. De citaten komen van leraren uit zowel het leerplicht als het hoger onderwijs.

« Ik geef les in het lager secundair onderwijs en de meest voorkomende "symptomen" van een daling van het niveau zijn dat minstens de helft van de 12-13-jarigen niet goed kan lezen en een zeer arme woordenschat heeft (...). De meesten kunnen niet rekenen op lagere school niveau. Sommigen kunnen de twaalf maanden van het jaar niet opnoemen, terwijl anderen de seizoenen niet op volgorde kunnen zeggen of de seizoenen niet met de maanden kunnen verbinden. Anderen kennen nog steeds het verschil niet tussen "horizontaal" en "verticaal"... »

« 75% van mijn leerlingen in het aso is niet in staat om een regel van 3 uit te rekenen. Persoonlijk heb ik het in het 3e jaar basisonderwijs geleerd en ik heb het nooit opnieuw hoeven te herhalen. (...) Wat betreft de kennis van het Frans (T1) ... De laatste leerling in mijn retorica die correct schreef qua grammatica en spelling, was vier jaar geleden. »

« Spelling, tafels van vermenigvuldiging, geografische basiskennis. Ik denk dat in't algemeen de kennis van basisvaardigheden is gedaald. »

Experimentele waarneming

Voor sommige leraars is deze niveaudaling in de 'fundamenten' een teken aan de wand voor een algemene niveaudaling in de overgrote meerderheid van de vakken. Deze niveaudaling is vooral duidelijk als je de vaardigheden van leerlingen in het verleden vergelijkt met die van nu wanneer ze dezelfde oefeningen en/of beoordelingen moeten maken. Sommige leerkrachten leggen uit dat ze steeds minder ver geraken in het curriculum.

« Ik geef les sinds 1982. Het is totaal onmogelijk om kinderen oefeningen te geven die ik 30 jaar geleden gaf. De spelling is rampzalig en het lukt ons niet om eraan te verhelpen, ondanks pogingen met nieuwe methoden.»

«Als ik oefeningen zie die ik aan het begin van mijn carrière gaf, zou ik ze niet eens durven uitproberen met mijn huidige leerlingen.»

« Het niveau van schrijven en tekstbegrip van de Franse taal (T1) daalt duidelijk. Ook het doorzettingsvermogen daalt. We doen alsof studeren gemakkelijk moet zijn. Iets wat moeilijk is, is storend, maar zonder moeilijkheden ga je er nu eenmaal niet komen.»

«Toen ik in 1986 begon met lesgeven, werkte ik aan Marivaux en Musset met 5e jaars Landbouw - ze begrepen de teksten en we hadden veel plezier. Nu krijg ik kritiek omdat ik 'oud Frans' spreek en dat men het niet begrijpt. En het probleem is dat men het echt niet begrijpt, door een gebrek aan woordenschat en grammaticale kennis. Vier paragrafen Voltaire is twee uur les. Een kort verhaal van Dumas betekent het einde van de wereld.»

Nuances

Voor andere leerkrachten, veel minder talrijk, wordt de daling in het niveau van de basisbeginselen gecompenseerd door een stijging van het niveau van nieuwe gebieden, nieuwe onderwerpen (ICT, enz.) of vaardigheden die zij als essentiëler beschouwen (reflectieve en kritische vaardigheden, enz.).

Ik denk dat 20, 30 of 40 jaar geleden grammatica, spelling en in het algemeen de uit het hoofd te leren kennis een enorme plaats innamen in de lessen, dat die plaats is afgenomen (in ieder geval in de leerplannen van de Franse Gemeenschap) en dat dit een goede zaak is omdat we meer bezig zijn met redeneren, begrijpen (bij lezen bijvoorbeeld) en expressie.»

« In de jaren 90 had ik studenten die studeerden als fotokopieermachines. Ze slaagden glansrijk, maar ik werd niet geacht hun kritische mening of zelfs hun begrip te controleren. Nu moeten ze hun standpunt kunnen beargumenteren, enzovoort. De studenten van vandaag zijn duidelijk minder goed, maar hebben zij geen vaardigheden verworven die hun ouders toen niet hadden? »

« Als we kijken naar alles waaraan een leerling wordt blootgesteld (andere vakken, gebruik van media, ICT, bewustwording van de actualiteit, sport, sociaal-culturele en sportieve activiteiten na schooltijd en in het weekend, enz.) en aangezien ik persoonlijk van mening ben dat dit alles ook deel uitmaakt van zijn opvoeding als mens en als burger, kunnen we niet zeggen dat het niveau daalt - integendeel... »

Tot slot had een kleine minderheid van de respondenten zelfs kritiek op ons omdat we de kwestie van een niveaudaling aan de orde stelden, omdat ze dachten dat we impliciet kritiek hadden op actieve onderwijsmethoden.

« Welke niveaudaling? In welke vakken? Wanneer bereikte de school een hoger niveau? Waarom zet je kennis (welke kennis) nog steeds tegenover vaardigheden (welke vaardigheden)? Manueel tegenover intellectueel? »

«We krijgen de indruk dat uw enquête gericht is op de hypothese dat het niveau daalt door nieuwe onderwijsmethoden.»

En het niveau van de leraren?

« Ik heb in mijn tienjarige carrière in de lerarenopleiding het kennisniveau enorm zien dalen! Zo ken ik studenten die afstuderen als leraar basisonderwijs, die moeten les geven over breuken en die zelf er niet in slagen om $3/4$ en $4/5$ de op te tellen, laat staan dit inzichtelijk uit te leggen aan leerlingen van het derde leerjaar. Hoe kan het in godsnaam dat zo iemand afstudeert? Ik vroeg in het laatste jaar, leerkrachten lager onderwijs, naar de hoofdstad van Griekenland. Van de achtendertig studenten moeten negen studenten het antwoord schuldig blijven. Ik, en heel wat collega's, durven toetsen die we twintig jaar geleden afnamen, nu niet meer af te nemen. Tijdens mijn carrière in de lerarenopleiding heb ik de hogeschoolhervorming meegemaakt. De overkoepelende directeur zei op een personeelsvergadering in 1999: "Jullie slaagpercentage na tweede zit in de opleiding voor kleuterleidster ligt op 38 %, jullie hebben drie jaren de tijd om dit op 53 procent te brengen." Tegelijkertijd gingen we van 27 voltijdse opdrachten naar 18. Ook werden hogescholen vanaf dan deels gesubsidieerd op basis van het aantal afgestudeerden. En de instroom was al niet zo sterk. Ik moet hier toch geen tekeningetjes bij maken? De tijd dat de sterke leerlingen in het onderwijs stappen is naar mijn aanvoelen al lang voorbij. Toen ik onderwijzer studeerde zaten er in mijn klas drie TSO leerlingen. Al de rest kwam uit ASO, waaronder het merendeel uit sterke richtingen, zoals wetenschappelijk A en B. Vandaag de dag gaat geen enkele leerling uit deze richtingen nog onderwijzer studeren.»

« De "daling van het niveau" is duidelijk voelbaar aan de hogeschool waar ik les geef, omdat het profiel van studenten steeds problematischer wordt (de meeste kandidaten, uit het technisch of beroepsonderwijs, schrijven zich in voor de lerarenopleiding nadat ze elders gezakt zijn).»

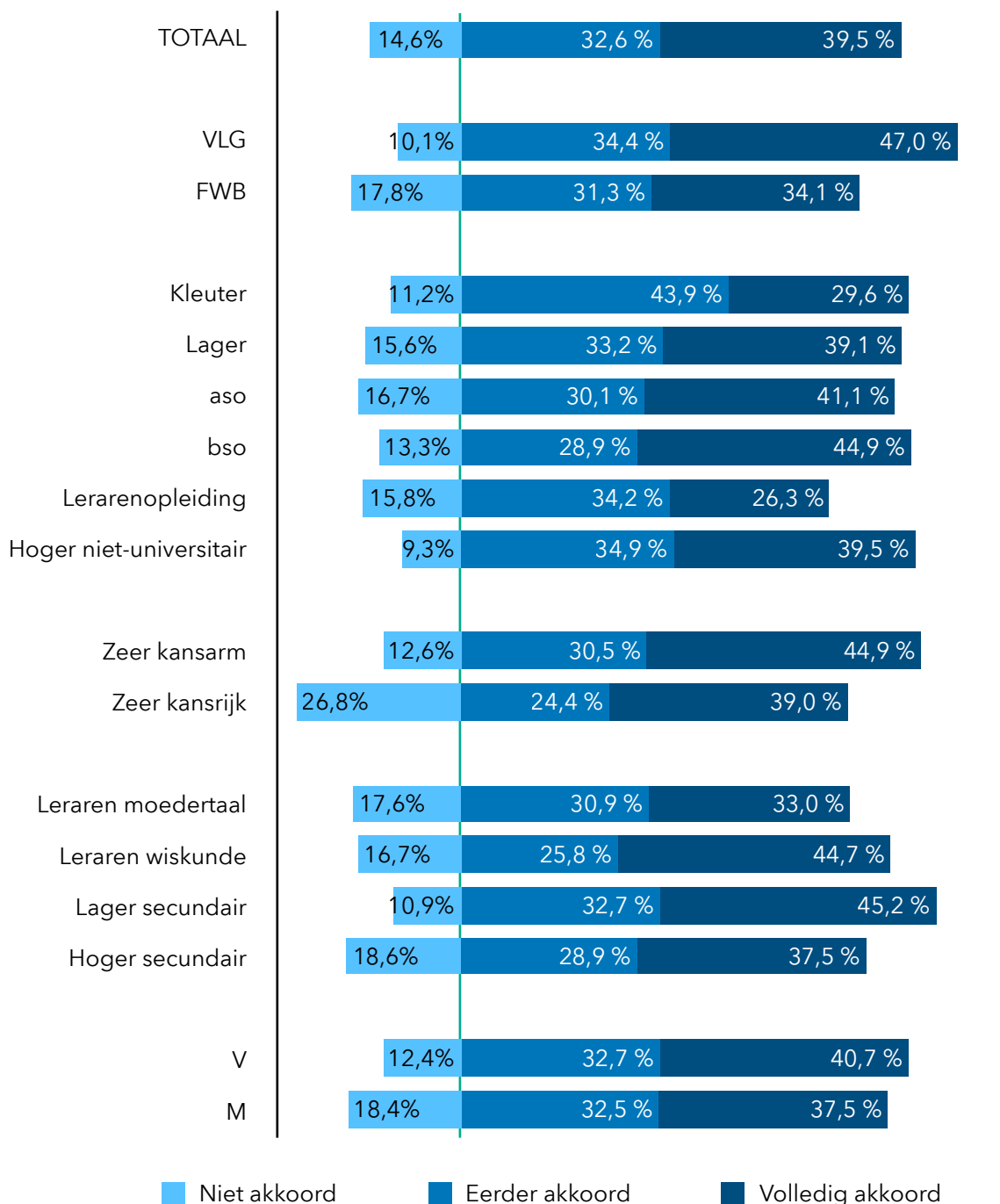
« Bachelor-studenten begrijpen niet dat een getal gedeeld door nul oneindig geeft. Studenten zijn niet in staat om zelf oefeninstructies te begrijpen of een kleine tekst te analyseren. Studenten zijn niet in staat om een antwoord te schrijven of mondeling te zeggen wat iets betekent in het Frans. Studenten kunnen hun cijferantwoord niet analyseren om te ontdekken dat het antwoord totaal onmogelijk is. Studenten zijn niet in staat om een globale reflectie uit te voeren over een probleem dat in de klas stap voor stap wordt uitgelegd.»

De mening van de meerderheid: het niveau daalt!

Laten we nu eens kijken hoe zich dat in cijfers vertaalt...

We vroegen leraren wat zijzelf vonden van de stelling "Het niveau daalt ". Ze konden antwoorden met *Volledig akkoord*; *Eerder akkoord*; *Nee, het niveau is niet veel veranderd* of *Nee, het niveau is gestegen*. Naast deze antwoorden konden ze ook (of alleen) de vakjes *Dit hangt af van de school* of *Dit hangt af van het vak* aankruisen.

Diagram 57
Daalt het niveau ?



«Als leraar op verschillende scholen kan ik je vertellen dat het algemene niveau van leerlingen catastrofaal is. Alleen de "bourgeois" scholen slagen erin een uitstekend niveau te handhaven.»

In de tabel hebben we de twee antwoorden *Nee, het niveau is niet veel veranderd* en *Nee, het niveau is gestegen* gegroepeerd onder "Niet akkoord".

Eerste overweldigende vaststelling,; bijna drie op de vier leraren (72%) gelooft (eerder of helemaal) dat het niveau

daalt! De 15% die het niet eens is met deze mening van de meerderheid (11,2%), gelooft meestal dat het niveau niet is veranderd. Slechts 3,4% zegt een stijging van het niveau waar te nemen. Anderen geven geen commentaar op de daling of stijging van het niveau omdat ze menen dat het antwoord varieert afhankelijk van de scholen waar en/of de vakken die worden onderwezen.

«Het niveau hangt af van waar je de lat legt. Het verschilt van school tot school en zelfs binnen dezelfde school zijn er verschillen, afhankelijk van de studierichting.»

In Vlaanderen stijgt het percentage negatieve meningen naar 81%, tegenover 65% in de Franse Gemeenschap.

Vrouwen denken eerder dan mannen dat het niveau daalt, bachelors (lager secundair) iets meer dan masters (hoger secundair) en wiskundeleraren meer dan leraren Frans / Nederlands (moedertaal).

Leraren op scholen in een zeer bevoorrechte sociale omgeving zien het minst een niveaudaling: 20% gelooft dat het niveau niet is gewijzigd en 7% dat het niveau stijgt. Dit wijst er ongetwijfeld op dat we er in deze kringen, door de sociale en academische segregatie in ons onderwijsstelsel, in geslaagd zijn om "de schade te beperken".

Zelfs in de lerarenopleidingen van het hoger onderwijs, waar we de meest genuanceerde meningen over dit onderwerp kunnen verwachten, zien we dat een meerderheid van 60% het enigszins of helemaal eens is met de stelling "het niveau daalt".

« Ik heb 18 jaar onderwijservaring in de 3de graad secundair en merk dat leerlingen vaak actiever zijn dan voorheen, omdat ze makkelijk toegang hebben tot wetenschappelijke cultuur (youtube, ...). Ze stellen zichzelf meer vragen dan voorheen (misschien is deze openheid een gevolg van competentiegericht lesgeven). Aan de andere kant is het niveau in wiskunde en Frans (T1) om van te huilen. Gemotiveerde leerlingen kunnen zich niet uitdrukken door hun gebrekkige beheersing van de Franse taal. Kennis en vaardigheden worden niet langer geoefend voordat ze worden omgezet in competenties... en dit begint al vanaf het lager onderwijs. »

Als we kijken naar de nuances die sommigen bij dit oordeel aanbrengen, zullen we opmerken dat 20% van de leraren zegt dat het afhangt van de scholen en 16% dat het afhangt van de vakken. In de lerarenopleidingen stijgen deze meningen naar respectievelijk 34%

en 29%. Omgekeerd dalen ze tot 15% en 7% in zeer bevoorrechte milieus. Het lijkt erop dat we ons daar, in de scholen van de sociale elites, het minst bewust zijn van de enorme ongelijkheid tussen de Belgische scholen.

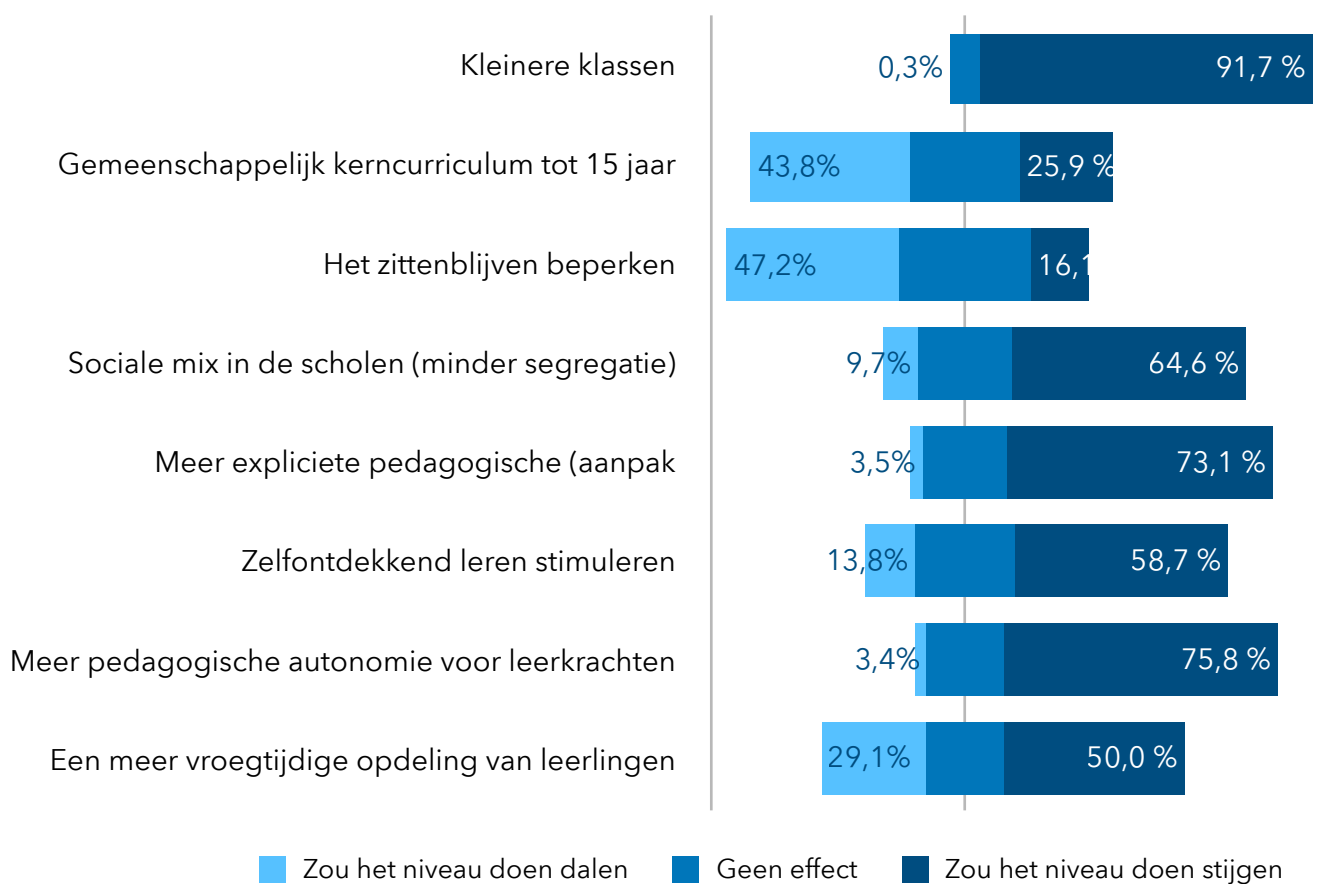
« Ik kan op basis van mijn eigen school en op basis van de school waar mijn kind naartoe gaat perfect twee uitersten vergelijken. In onze school met een zeer grote groep leerlingen die in kansarmoede leven, zie ik het niveau jaar na jaar dalen. In de school waar mijn dochter naartoe gaat, met een grote populatie kansrijkere leerlingen (college) zie ik een enorm hoog niveau.»

WAT NU?

We stelden de leerkrachten de volgende acht beleidsmaatregelen voor en vroegen hen welke ingrepen naar hun mening het algemeen leerniveau allicht zouden doen stijgen of juist zou doen dalen of geen significant effect zouden hebben (*geen mening* werd niet in aanmerking genomen).

Diagram 58

Hoe schat je het effect in op het algemeen leerniveau van volgende maatregelen ?



Kleinere klassen

In de ogen van de respondenten zou deze maatregel verreweg het meest positieve effect hebben op het niveau van het onderwijs. Slechts 8% is van mening dat kleinere klassen niet veel zouden veranderen. Bijna iedereen denkt dat het algehele niveau zou verbeteren. Deze mening wordt gedeeld in alle onderwijsniveaus, alle gemeenschappen, alle sociale achtergronden. Wel merken we op dat vrouwen en Franstaligen de maatregel iets meer genegen zijn dan mannen en Nederlandstaligen. Het omkaderingspercentage is in Vlaanderen dan ook beduidend beter en vrouwen zijn nu eenmaal oververtegenwoordigd in het onderwijsberoep, vooral in het basisonderwijs, waar de impact van het aantal leerlingen waarschijnlijk het sterkst voelbaar is.

Ondanks de bijna unanimiteit, dus de kleine variatie in de antwoorden op deze vraag, kunnen we nog steeds een lichte positieve correlatie waarnemen met de redenen die worden aangehaald om de zwakheden van sommige leerlingen uit te leggen: "te veel om hen effectief te helpen" ($r=+0.12$) of "gebrek aan tijd om de tekortkomingen te remediëren" ($r=+0.07$).

Het standpunt van de leraren sluit hier aan bij de wetenschappelijke conclusies die konden getrokken worden uit de beroemde Amerikaanse STAR-studie.

Hieruit bleek dat kinderen die hun schoolopleiding begonnen in kleine klassen van ongeveer vijftien leerlingen – alle andere factoren bleven gelijk – zeer duidelijke, significante en duurzame schoolse voordelen hadden in vergelijking met degenen die reguliere klassen hadden gevolgd (met 22 tot 25 leerlingen). Zo was er in het achtste schooljaar een rekengemiddelde van 73,5/100 voor de eerste groep, tegenover 62,5 voor de andere. Op dezelfde manier was er vijf keer minder uitval op de middelbare school voor leerlingen die aanvankelijk in kleine klassen waren ingeschreven dan voor degenen die hun opleiding in gewone klassen begonnen.

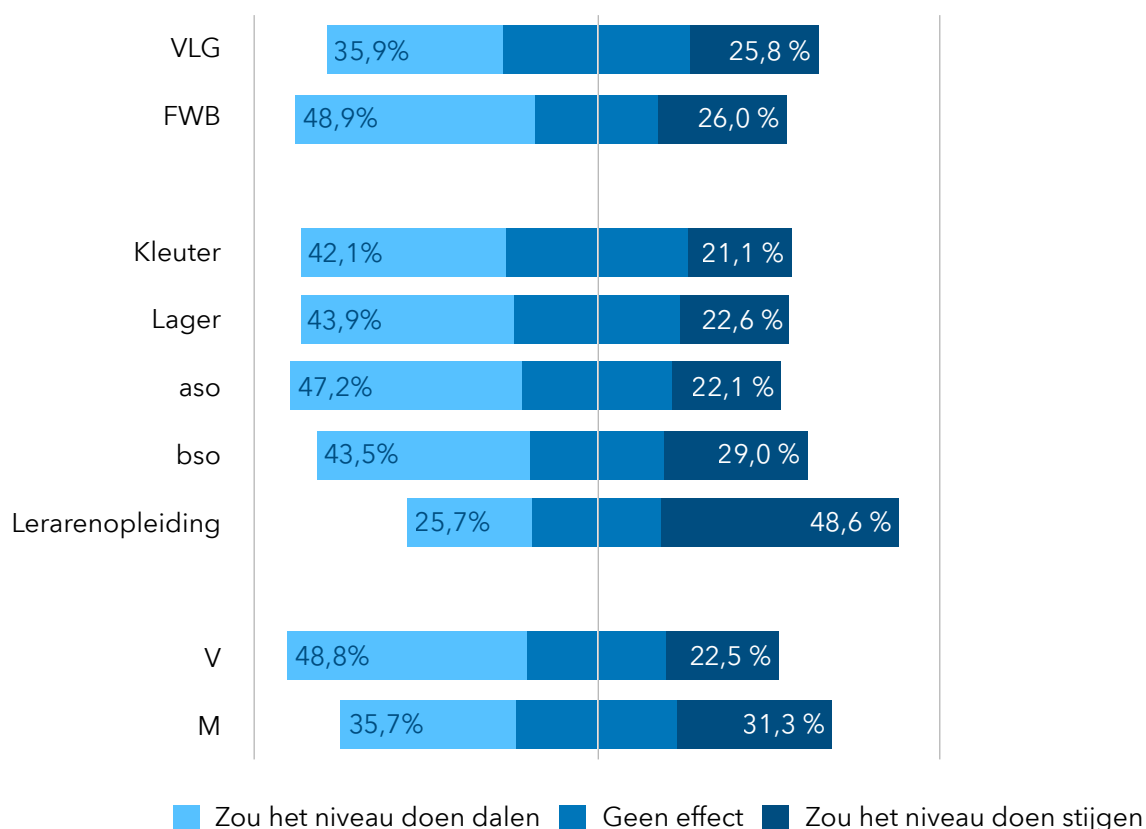
« Ik hoor niet graag zeggen dat 'het niveau daalt'. Desalniettemin denk ik dat leerlingen gelukkiger, competent en beter in staat zouden zijn om later in gelijk welke studierichting door te gaan als er aanzienlijk minder leerlingen in de klas waren. De overbelasting van de lessen belet dat de leraar elke leerling helpt.

Een latere of vroegtijdigere opdeling?

49% van de Franstalige en 36% van de Vlaamse leerkrachten zijn van mening dat een verlenging van de gemeenschappelijke stam tot 15 jaar het onderwijsniveau verder zou verlagen. Het verschil tussen de gemeenschappen is waarschijnlijk te wijten aan het feit dat dit onderwerp op de agenda staat in de Franse Gemeenschap, als onderdeel van het Franstalige Pacte d'excellence.

« We moeten niet langer leerlingen in hetzelfde hokje stoppen en hen naar een zelfde punt proberen brengen. De gemeenschappelijke stam gaat door een toename van de schooluitval en een afkeer van de school maken dat de delinquentie gaat stijgen.»

Diagram 59
Een gemeenschappelijk kerncurriculum tot 15 jaar...



Het Franstalige resultaat moet echter niet worden geïnterpreteerd als een verwerping van het principe van de uitbreiding van de gemeenschappelijke stam. Allicht weerspiegelen enkele van deze negatieve reacties de overtuiging dat een uitbreiding van de gemeenschappelijke stam in de huidige omstandigheden – zonder de grootte van de

klassen en zonder de gettoscholen aan te pakken... – zal leiden tot een daling van het niveau. Dit is een zeer respectabel standpunt dat we delen bij OVDS.

« Hoewel ik de gemeenschappelijke stam in principe steun, maak ik me zorgen over hoe deze zal worden geïmplementeerd, zonder er eerst voor te zorgen dat alle leerlingen aan het einde van de basisschool over een solide basiskennis beschikken. Volgens mij zal een categorie leerlingen uit de boot vallen, namelijk leerlingen met een arbeidersachtergrond die naar concentratiescholen met veel probleemleerlingen gaan en die er ondanks alles goed uitkomen. Voor deze 'arme' leerlingen die desalniettemin slagen, komt er een extra obstakel bij: het feit dat ze nog een paar jaar in hun 'armenschool' met zijn veel zwakke leerlingen moeten zitten. Om de gemeenschappelijke stam effect te laten opleveren, moet alles uit de kast worden gehaald om aan het einde van de basisschool een goed niveau voor iedereen te garanderen.»

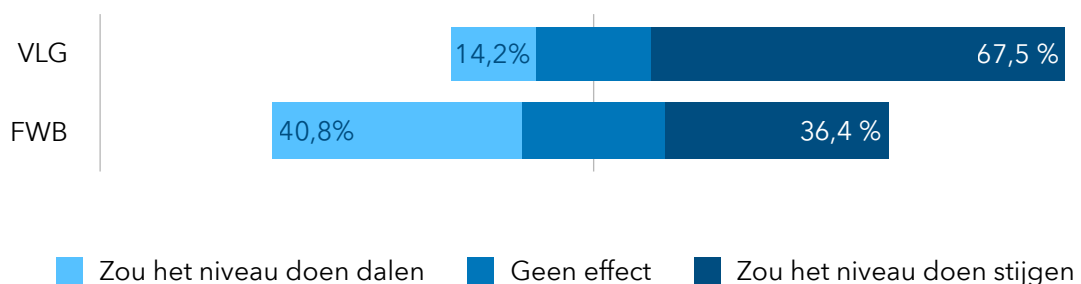
In ieder geval kunnen we volgens het beeld van het "halfleeg" of "halfvol" glas ook stellen dat 51% van de Franstalige leerkrachten en 64% van de Vlamingen *niet* denken dat een uitgebreide gemeenschappelijke stam het niveau zou verlagen. 25% en 38% schatten dat het niets zal veranderen. Het is niet verwonderlijk dat de docenten van de lerarenopleidingen van de hogescholen het meest overtuigd zijn van de kans dat een uitgebreide gemeenschappelijke stam het niveau verhoogt (49%).

Ten slotte staan vrouwen sceptischer tegenover de gemeenschappelijke stam (49%) dan mannen (36%).

Het tegenovergestelde van de gemeenschappelijke stam is een vroege selectie. Eén op de twee leraren is van mening dat in de

« Leerlingen uit elkaar halen op basis van hun niveau beschouw ik als een onrecht van de ergste soort! De rol van onderwijs ligt er juist in om individuen te laten "groeien" en niet om ze "op te sluiten" in "hokjes" of om ze onderling te vergelijken en tegen elkaar op te zetten.»

Diagram 60
Leerlingen opdelen volgens hun capaciteiten...



huidige staat "een vroegtijdige selectie van leerlingen op basis van hun capaciteiten" het onderwijsniveau zou verhogen. Dit geloof is vooral sterk in Vlaanderen (67%). In de Franse Gemeenschap is slechts 36% deze mening toegedaan, terwijl 41% gelooft dat het vervroegen van de selectie het niveau zou verlagen.

Deze polarisatie van meningen aan de Franstalige kant wordt waargenomen bij alle categorieën respondenten. Zelfs de leraren van de lerarenopleidingen geloven, met een percentage van 32%, dat een vroegtijdige selectie voordelig zou zijn om het niveau te verhogen, terwijl 52% daarentegen denkt dat dit het niveau zou verlagen.

Opgemerkt moet worden dat, zowel in Vlaanderen als in de Franse Gemeenschap, vrouwen positiever lijken te staan voor het scheiden van leerlingen op basis van hun capaciteiten, aangezien 54% van hen gelooft dat dit het niveau zou verhogen (vergeleken met 43% van de mannen).

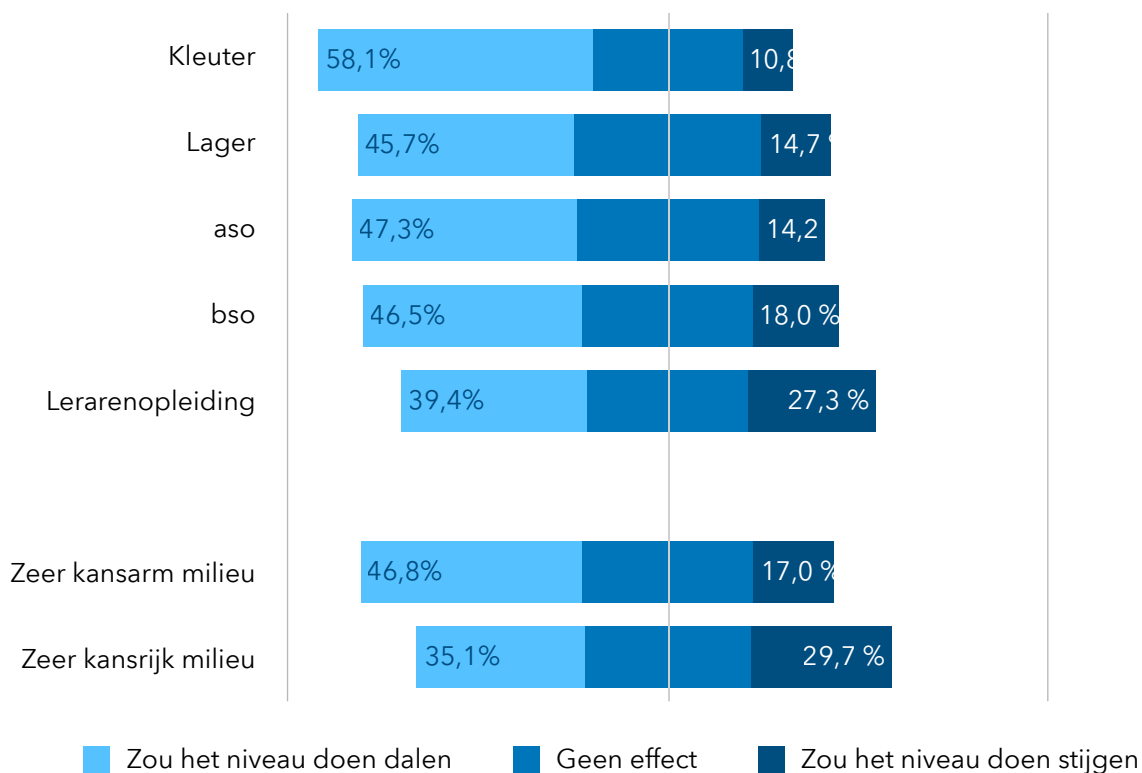
Ten slotte moet worden opgemerkt dat we een lichte negatieve correlatie ($r=-0,10$) hebben waargenomen, uiteraard voorspelbaar, tussen meningen over de uitbreiding van de gemeenschappelijke stam en die over een vroegtijdige opdeling.

« Wat betreft de gemeenschappelijke stam en de vroegtijdige selectie van leerlingen heb ik gekozen voor 'geen mening'. Inderdaad, het hangt allemaal af van hoe men dit in de praktijk brengt. Als we met een vroegtijdige selectie bedoelen dat we de zwaksten bij elkaar brengen, zal dat hen niet vooruithelpen. Als we daarentegen onmiddellijk de nodige remediëring aanwenden en de leerling om deze reden tijdelijk uit de groep halen, kan dat nuttig zijn. Hetzelfde geldt voor een gemeenschappelijke stam zonder specifieke remediëring of hulp. Uiteindelijk zullen de zwaksten worden gedegradeerd naar de gebruikelijke (beroeps)opleidingen, of zelfs naar het deeltijds onderwijs. Leerlingen die echter voor handenarbeid kiezen, hebben evenveel behoefte aan en recht op een volledige opleiding als anderen.»

Het zittenblijven beperken?

Het zittenblijven beperken wordt niet gezien als een maatregel die het niveau zou verhogen. Er is bijzonder veel scepticisme in het kleuteronderwijs. Omgekeerd is het onder leraren die in een bevoorrechte sociale omgeving werken dat het grootste aantal voorstanders wordt gevonden om zittenblijven te beperken.

Diagram 61
Zittenblijven beperken...

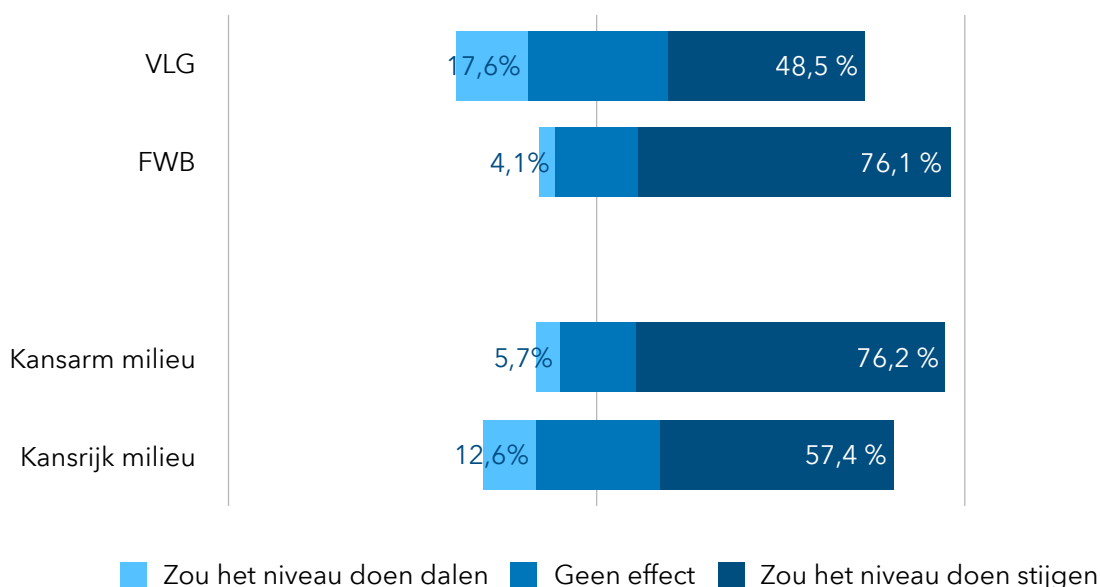


« Zittenblijven vermijden is m.i. een vergissing. We moeten leerlingen in moeilijkheden eerder laten overzitten en hen beter omkaderen. Leerlingen met moeilijkheden laten overgaan stelt het afhaken alleen maar uit. Hun niveau wordt steeds slechter ».

Geen gettoscholen meer

Tweederde van de leraren is van mening dat het bestrijden van sociale segregatie op/van scholen een belangrijke manier is om het leerniveau te verhogen. Het is zeker niet verwonderlijk in het geval van leraren die lesgeven in achtergestelde sociale omgevingen, die dagelijks de gettovorming van het schoolweefsel beleven: 76% van hen vindt dat we dat probleem moeten aanpakken. Maar zelfs in bevoorrechte milieus deelt 57% van de leraren deze mening en bovenal vreest slechts 13% dat desegregatie gepaard zou gaan met een nivellering naar beneden.

Diagram 62
Een sociale mix in de scholen (minder segregatie)...



Het percentage van degenen die voor een nivellering naar beneden beducht zijn, ligt lichtjes hoger in Vlaanderen (18%), maar blijft laag in vergelijking met degenen die geloven dat de strijd tegen gettoscholen geen impact (34%), of een positieve impact (48%) zou hebben op het onderwijsniveau.

Opgemerkt moet ook worden dat driekwart van de leraren in de lerarenopleidingen gelooft in het verhogen van het niveau door desegregatie, terwijl slechts 9% gelooft dat dit kan leiden tot een nivellering naar beneden.

Deze resultaten zijn bemoedigend. OVDS ijvert voor een inschrijvingsbeleid waarbij ouders in eerste instantie (vrijblijvend) een school krijgen aangeboden, wat de overheid in staat zou stellen om proactief in te grijpen om sociale

«Het niveau is vooral te wijten aan de schoolmarkt. We zijn kampioen in het opleiden van de "elites" en bengelen achteraan als het gaat om de vorming van leerlingen uit de kansarme klasse. Er is een ernstige schoolsegregatie in België ! »

segregatie te beperken, vooral in stedelijke gebieden. Dit voorstel was onlangs het onderwerp van een nationaal symposium en de lancering van een "burgerinitiatief" ondersteund door vele persoonlijkheden, waaronder verschillende onderzoekers in de onderwijswetenschappen. Het blijft echter zaak om politieke krachten te vinden die de moed hebben om een dergelijke maatregel uit te voeren. De bovenstaande resultaten laten alvast zien dat leraren overtuigd zijn van de noodzaak om de gettoscholen te bestrijden.

« Het gebrek aan heterogeniteit in mijn klas heeft een zeker impact op het niveau vanwege het gebrek aan intellectuele wedijver. Veel ouders zijn niet in staat om hun kinderen te helpen met hun studie, wat niet helpt om het niveau te verhogen.»

« Niet de indruk van een algehele daling, maar eerder van een grotere kloof tussen 'goede' en 'slechte' scholen. Verschillen die naar mijn mening te wijten zijn aan het publiek van de school.»

Expliciete... en constructivistische onderwijsmethododes!

73% van de respondenten is van mening dat "een meer expliciete pedagogische aanpak" een verbetering van het onderwijsniveau zou bevorderen. En 59% is van mening dat "zelfontdekkend leren stimuleren" dit niveau ook zou verhogen. Deze antwoorden spreken elkaar niet noodzakelijk tegen. Tenminste een deel van de leraars lijkt zich ervan bewust te zijn dat een constructivistische aanpak niet per se tegen het uitleggen van kennis ingaat.

We kunnen hen op dit punt alleen maar gelijk geven. Uitleggen betekent niet dat kennis vanaf het begin netjes wordt binnengebracht, en op een dienblaadje wordt gepresenteerd. En leerlingen door een proces van kennisopbouw loodsen, betekent niet dat je ze in de steek laat en een solide, gestructureerde formalisering achterwege laat.

Het is dan ook niet verwonderlijk om een positieve correlatie ($r=+0,19$) tussen deze twee punten waar te nemen.

Het geloof in de voordelen van expliciete pedagogiek is unaniem. En onder leraars van lerarenopleidingen is dat geloof het hoogst (86%). Het is ook hoger bij vrouwen (76%) dan bij mannen (68%). Zeer weinigen (3,5%) geloven dat dit soort pedagogiek het niveau zou verlagen.

Deze angst is iets groter (14%) als het gaat om de pedagogiek van 'zelfontdekkend leren', met name bij Vlaamse leerkrachten (22%) en in het algemeen secundair onderwijs (19%).

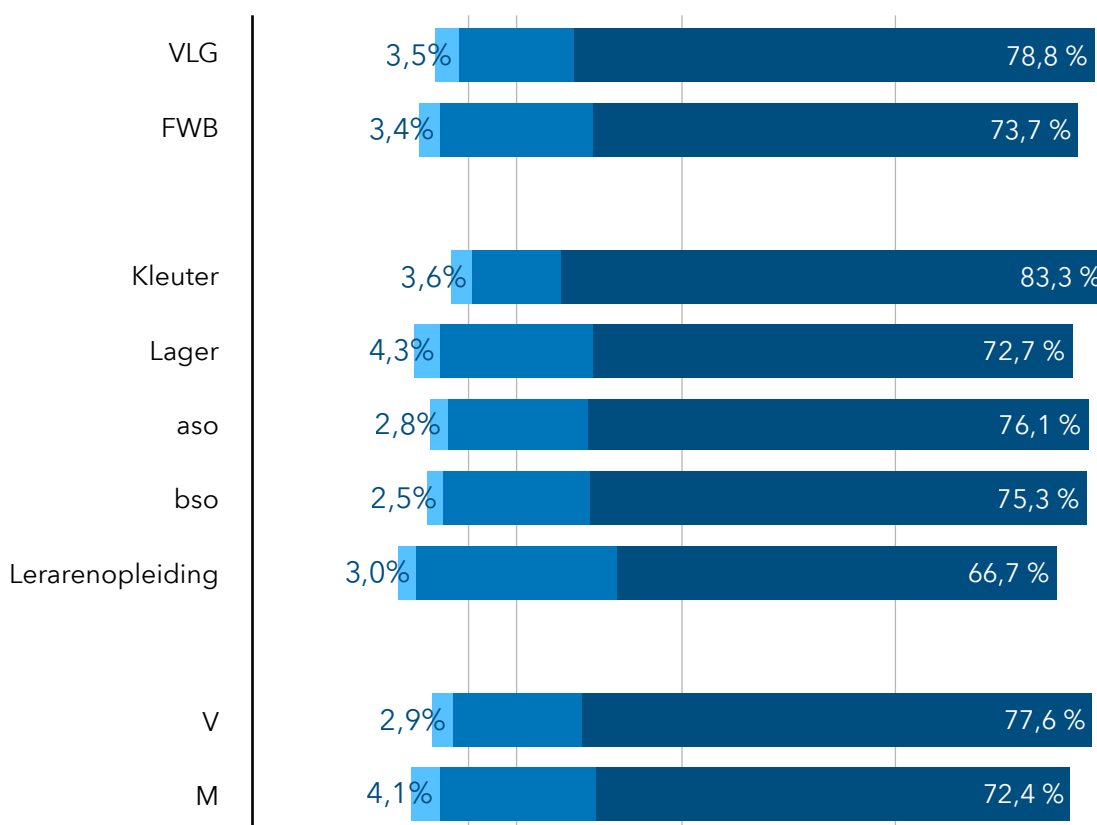
Meningen over de voordelen van deze twee pedagogieën voor het "niveau" van het onderwijs hangen uiteraard nauw samen met, respectievelijk, algemene meningen over expliciete pedagogiek ($r=+0,22$) en constructivistische pedagogiek ($r=+0,39$).

« Mijns inziens is het onderwijs debat te gepolariseerd, waarbij de ene fractie heel sterk op kennis inzet, en op meten van resultaten en excelleren, terwijl anderen het eerder enkel over vaardigheden hebben, en inzetten op zogezegde leerstijlen en interactieve lesvormen. Ik denk dat het belang van kennis door de ene groep sterk onderschat wordt, terwijl het meer kennisgerichte onderwijs te vaak blijft hangen in methodieken en visies van 100 jaar geleden, waarbij de uitval (of het 'zakken' via het watervalstelsel) te groot is. »

Autonomie van de leraar

De leerkrachten zijn bijna unaniem van mening dat meer pedagogische autonomie bevorderlijk zou zijn voor het niveau van het onderwijs. Vooral bij de kleuteronderwijzers is dit standpunt sterk aanwezig terwijl het bij de docenten van de lerarenopleidingen iets minder leeft.

Diagram 63
Meer pedagogische autonomie voor de leerkrachten ...



■ Zou het niveau doen dalen
 ■ Geen effect
 ■ Zou het niveau doen stijgen

« Ik vind dat leerkrachten vrijheid moeten hebben in volgens welke pedagogische praktijken zij les willen geven, wat aansluit bij de eigen lesvoorkeur. Je kan niet geforceerd worden in een pedagogische aanpak die je niet ligt. »

COMPLEMENTAIRE BLOEMLEZING

Om te eindigen verzamelen we hier enkele getuigenissen die we niet onmiddellijk bij een onderdeel van de enquête kunnen klasseren, maar die een vermelding verdienen wegens hun originaliteit of omdat ze verschillende onderdelen van de enquête met elkaar verbinden.

Nieuwe klasse-culturen en sociale cohesie

« Er is een totaal veranderd aanbod, veranderde levensstijl, veranderde vrije tijd, veranderde verwachting ten opzichte van onze jonge tijd. De commerce en privatisering reiken mekaar de hand. Naast de school kunnen ouders met geld, met een bepaald sociaal en cultureel kapitaal de weg vinden naar een uitgebreid aanbod aan sport, cultuur, musea, pret-, dieren- en andere belevingsparken. Het maakt dat deze kinderen enerzijds meer en meer kennis opdoen in hun vrije tijd (bib met vele mooie jeugdboeken, vele soorten educatief sterk uitgewerkte begeleidingen, ...) en anderzijds ook meer en meer prul meekrijgen in hun vrije tijd en beleving. Er is een ongekend gevarieerd aanbod, waarin nogal wat ouders zich verslikken en overaanbod rust en verveling verdringen. In dat aanbod zit ook een groeiende kloof en segregatie: in bepaalde initiatieven van creatieve vorming (bv. Kopergieterij - dans, theater, beeld...) zie je een evolutie : ook al zijn het goedbedoelde initiatieven om kinderen uit volkse milieus er ook te krijgen, zie je de bezetting van beschikbare plaatsen snel ingenomen door de betere middenklasse, kunstenaarsmilieu, intellectuelen... Zij zijn het dan ook die in de huidige tijden veel meer kansen en ervaringen opdoen dan wij destijds. Na school trokken wij naar een beek, een weide en een voetbalplein. Nu zijn er ook een groot pak van de volkse klasse die de weg naar die noodzakelijke input van sociaal en cultureel kapitaal niet ontvangen en er ook niet in gestimuleerd worden. Kloof diept uit. Nog een argument om in de visie van onderwijs de verbondenheid te stimuleren en erop in te zetten: er is niets verkeerd om de ambitie te koesteren dat kinderen die al die sociale en culturele rijkdom in zich hebben tijd steken om dat te delen met de andere kinderen. Dat is ambitie voor sociale cohesie! ».

COVID

« En dan was er nog COVID, dat onze leerlingen veel schade heeft berokkend: het gebrek aan lessen en 'routine', het gebrek aan eisen, al dat begrip (iets meer dan tien jaar geleden vond ik die term en het idee erachter erg leuk; ik kan hem nu niet meer horen zonder zenuwachtig te giechelen...). En dan, in ons team, leraren die minder veeleisend zijn, sneller tevreden, maatjes met de leerlingen... dit alles draagt bij aan een daling van het niveau.»

« Laten we het maar niet hebben over de aanpak tijdens COVID: als leraar op een basisschool heb ik mijn leerlingen veel harder laten werken dan mijn eigen kinderen op de middelbare school. Zij deden niets en we wonen in een bevoorrechte gemeente waar mijn kinderen naar een zogenaamd goede school gaan.»

De GSM in de klas

« De digitalisering leidt tot verlies van focus. Leerlingen kunnen moeilijk geconcentreerd blijven. De GSM zou uit het klaslokaal gebannen moeten worden. Ook de sociale vaardigheden van de leerlingen gaan er de laatste jaren sterk op achteruit. Soms lijkt het alsof de school nog als enige voor de opvoeding instaat. »

« Verbied gsm op school en investeer in buitensport en creatieve activiteiten. Sommige leerlingen verpesten de leersfeer voor de rest van de groep, maar ga daarmee aan de slag.»

BIJLAGE 1

SAMENSTELLING VAN DE STEEKPROEF

1.458 personen (607 Nederlandstaligen en 851 Franstaligen) namen deel aan de enquête. Van hen vulden 1.151 personen de vragenlijst volledig in (483 Nederlandstaligen en 668 Franstaligen). De overgrote meerderheid waren leerkrachten in actieve dienst. De anderen waren meestal ex-leerkrachten (gepensioneerden of leerkrachten die het onderwijs inruilden voor een andere job). De steekproef omvatte ook enkele schoolhoofden en andere personeelsleden uit het onderwijs.

Samenstelling van de steekproef per beroep

	VLG	FWB	Samen
Leraars in actieve dienst	86,5 %	86,1 %	86,3 %
Ex-leerkrachten	1,2 %	3,0 %	2,3 %
Gepensioneerde leerkrachten	5,6 %	6,9 %	6,3 %
Directeurs	2,1 %	1,3 %	1,7 %
Anderen	4,6 %	2,7 %	3,5 %
Totaal	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Twee derde van de respondenten waren vrouwen. Dit is te verwachten in een steeds meer vrouwelijk beroep.

De verdeling volgens onderwijsniveau en onderwijsvorm is vrij gelijkmatig. Basisonderwijs (kleuter- en lager onderwijs) en secundair onderwijs, gericht op doorstroming (naar het hoger onderwijs) zijn elk goed voor een derde van de steekproef. Het secundair onderwijs, gericht op een beroepskwalificatie, is goed voor een aandeel van 20%.

Het hoger onderwijs wordt vertegenwoordigd door 8,1% van de steekproef, waarvan 3,3% leerkrachten in de lerarenopleidingen van de hogescholen.

Samenstelling volgens onderwijsniveau

	VLG	FWB	Samen
Kleuter	11,2 %	6,6 %	8,5 %
Lager	19,9 %	28,9 %	25,1 %
Secundair (doorstroom)	40,4 %	29,0 %	33,8 %
Secundair (kwalificatie)	17,6 %	21,0 %	19,5 %
Lerarenopleiding Hogeschool	1,9 %	4,3 %	3,3 %
Niet universitair hoger onderwijs	1,9 %	5,1 %	3,7 %
Universitair	0,6 %	1,5 %	1,1 %
Buitengewoon onderwijs	1,2 %	1,3 %	1,3 %
Sociale promotie	3,1 %	1,6 %	2,3 %
Divers	2,3 %	0,6 %	1,3 %
Totaal	100,0 %	100,0 %	100,0 %

Opleidingsgraad van de respondenten
(de sommen bedragen soms meer dan 100% omdat meerdere antwoorden mogelijk)

	VLG	FWB	Samen
kleuteronderwijzer(es)/bachelor kleuteronderwijs	12,6 %	8,5 %	10,3 %
onderwijzer/bachelor lager onderwijs	19,0 %	28,3 %	24,4 %
regent/bachelor s.o.	26,7 %	17,8 %	21,5 %
licenciaat/master met pedagogisch diploma	30,4 %	31,9 %	31,3 %
beroepspraktijk met pedagogisch getuigschrift	7,9 %	10,0 %	9,1 %
beroepspraktijk zonder pedagogisch getuigschrift	0,8 %	8,5 %	5,3 %
andere universitaire opleiding	7,2 %	19,3 %	14,2 %
andere	8,5 %	8,8 %	8,7 %

Binnen het secundair onderwijs zijn de verschillende disciplines ook goed vertegenwoordigd, want naast 16% leraren Frans/Nederlands (T1) zijn er 10% leraren moderne talen en evenveel leraren wiskunde, geschiedenis, wetenschappen en sociale wetenschappen, met iets minder leraren aardrijkskunde (7%), moraal of godsdienst (8%), techniek (7%) en beroepspraktijk (7%).

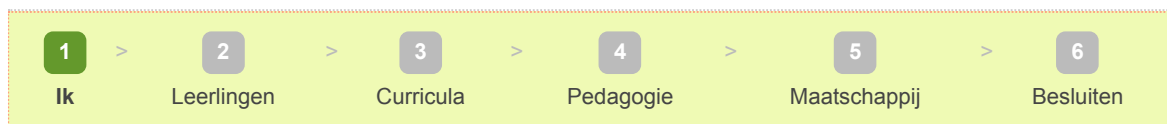
Tot slot zijn alle netten goed vertegenwoordigd. Langs Vlaamse kant zijn de leerkrachten uit het GO! oververtegenwoordigd.

Samenstelling volgens de neten

	VLG	FWB	Samen
Officieel - WBE of GO!	57,8 %	24,4 %	38,4 %
Vrij confessioneel	22,6 %	33,2 %	28,8 %
Communal/OVSG	13,5 %	26,9 %	21,3 %
Provincial/POV	2,5 %	10,8 %	7,3 %
Vrij niet-confessioneel	2,3 %	4,3 %	3,5 %
Privéscholen en anderen	1,4 %	0,3 %	0,8 %
Totaal	100,0 %	100,0 %	100,0 %

BIJLAGE 2 : DE VRAGENLIJST

Enquête over het niveau van het onderwijs in België



Met deze enquête peilen we naar de mening van leerkrachten over het (ambitie)niveau van ons onderwijs, de positieve of negatieve evolutie, de rol van eindtermen en leerplannen, de impact van pedagogische vernieuwingen, de invloed van sociale en culturele veranderingen, enz.

De keuze is aan jou: je kan deze enquête anoniem invullen. Mocht je interesse hebben in de resultaten van deze enquête, vul dan je mailadres aan het einde van de bevraging in. Geef ook aan of we je mogen contacteren om eventuele getuigenissen verder uit te diepen.

Als je vindt dat de voorgestelde antwoorden te weinig nuance toelaten, aarzel niet om je mening toe te lichten bij de "open" vragen op het einde van elk onderdeel. Als je daar nu te weinig tijd voor hebt, kun je het formulier bewaren en later voltooiën (maar niet vergeten om op te sturen!).

Je kan een toelichting of getuigenis ook opsturen in een aparte mail naar ovds@democratischschool.org

BEDANKT VOOR JE MEDEWERKING!

Deel 1: wie ben je ?

1. Mijn professionele situatie *

- Ik ben actief als leraar
- Ik heb het onderwijs verlaten voor een ander beroep
- Ik ben een gepensioneerde leraar
- Andere situatie:

2. In welk jaar heb je het onderwijs verlaten of ben je gestopt als leraar? *

Must be a number between **1980** and **2023**

3. Mijn loopbaan als leraar situeert zich (grotendeels) in: *

- kleuteronderwijs
- lager onderwijs
- secundair onderwijs, gericht op doorstroming naar het hoger onderwijs
- secundair onderwijs, gericht op een beroepskwalificatie
- lerarenopleiding in een hogeschool
- andere studierichting in een hogeschool
- universiteit
- centrum voor volwassenenonderwijs
- Ander:

4. In welk onderwijsnet? *

- GO! (Gemeenschapsonderwijs)
- OVSG (Onderwijs Steden en Gemeenten)
- POV (Provinciaal onderwijs)
- Confessioneel vrij onderwijs (katholiek, joods ...)
- Niet confessioneel vrij onderwijs
- Privaat (niet gesubsidieerd) onderwijs
- Ander

5. Hoe kwalificeer je het sociaal milieu van je leerlingen of studenten? *

- zeer kansarm
- eerder kansarm
- gemiddeld of gemengd
- eerder kansrijk
- zeer kansrijk

6. Wat is je initiële opleiding? (je kan meerdere opties aankruisen) *

- kleuteronderwijzer(es) of bachelor kleuteronderwijs
- onderwijzer(es) of bachelor lager onderwijs
- regent of bachelor secundair onderwijs
- licentiaat of (educatieve) master met pedagogisch getuigschrift voor hoger secundair onderwijs
- beroepspraktijk met pedagogisch getuigschrift
- beroepspraktijk zonder pedagogisch getuigschrift
- een andere opleiding aan een hogeschool
- een andere opleiding aan de universiteit

7. Welke vakken onderwijs je of heb je onderwezen? *

- lichamelijke opvoeding
- Nederlands
- moderne talen (Frans, Engels, Duits ...)
- klassieke talen (Latijn, Grieks)
- wiskunde
- geschiedenis
- natuurwetenschappen
- aardrijkskunde
- godsdienst, zedenleer, filosofie, burgerschap
- sociale wetenschappen, economie
- artistieke vorming, muzische expressie
- technologie, informatica ...
- beroepspraktijk
- PAV (project algemene vakken)
- Ander:

8. Mijn geslacht:

- vrouw
- man

9. Eventuele opmerkingen of toelichting bij je functie

Deel 2: mijn leerlingen / studenten / cursisten

Het niveau dat ik bereik met mijn onderwijs, vergeleken met de voorgeschreven leerplannen. (In dit onderdeel slaat "leerling" op mijn leerlingen of studenten of cursisten)

10. Hoeveel procent van je leerlingen bereikt op het einde van het schooljaar (of van de module), in vergelijking met de voorgeschreven leerplannen, een niveau: *

	<20%	20-40%	40-60%	60-80%	>80%
Totaal onvoldoende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zwak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Voldoende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hoog	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Hoe vaak denk je over leerlingen met onvoldoende of zwakke resultaten: *

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Geen mening
Ze hebben geen voldoende basis als ze in mijn klas komen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze hebben niet de nodige intellectuele capaciteiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze zitten in een verkeerde studierichting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze worden niet voldoende gestimuleerd door hun ouders	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze worden op school niet genoeg omkaderd of geholpen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze hebben psychologische problemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze brengen te veel tijd door op sociale media of met digitale spelletjes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Hoe vaak denk je over leerlingen die het moeilijk hebben of mislukken: *

	Nooit	Zelden	Soms	Vaak	Geen mening
Deze leerlingen zijn slecht voorbereid door de collega's van de voorgaande jaren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb verkeerde pedagogische of didactische keuzes gemaakt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik had te weinig tijd om mijn lessen voor te bereiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik kom tijd te kort voor remediëring	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De thuissituatie van de leerlingen is schadelijk voor hun schoolwerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De werkomstandigheden van de leerlingen op school zijn slecht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ik heb te veel leerlingen om hen efficiënt te helpen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijn school heeft een te hoge concentratie leerlingen met veel problemen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Hier kun je preciseringen, aanvullingen en voorbeelden toevoegen:



Deel 3: mijn mening over de eindtermen en de leerplannen

Kun je bij de volgende drie vragen telkens je mate van akkoord aanduiden met een cijfer tussen 1 en 5

14. Ik vind de eindtermen en de leerplannen die ik moet volgen in het algemeen ... *

	1	2	3	4	5
"Te vaag en niet precies genoeg" (1) of "duidelijk en helder" (5) geformuleerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Te licht" (1) of "overladen" (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Niet veeleisend genoeg" (1) of "overdreven moeilijk" (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Te veel vaardigheden / competenties, ten koste van kennis" (1) of "te veel kennis, ten koste van vaardigheden / competenties" (5)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. In vergelijking met mijn eigen schoolloopbaan (als leerling), vind ik dat de huidige leerplannen of eindtermen ... *

	1	2	3	4	5	Geen mening
"Minder leerstof" (1) of "meer leerstof" (5) bevatten. [kwantitatief aspect]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Minder veeleisend" (1) of "veeleisender" (5) zijn. [kwalitatief aspect]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. In vergelijking met het begin van mijn beroepsloopbaan (als leraar) vind ik dat de huidige leerplannen of eindtermen ... *

	1	2	3	4	5	Geen mening
"Minder duidelijk" (1) of "duidelijker" (5) zijn geformuleerd	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Minder leerstof" (1) of "meer leerstof" (5) bevatten. [kwantitatief aspect]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Minder veeleisend" (1) of "veeleisender" (5) zijn. [kwalitatief aspect]	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Hier kan je over de leerplannen en eindtermen nuancering, argumenten en voorbeelden toevoegen

Deel 4: pedagogische praktijk

18. Hoe beoordeel je (eventueel) de volgende pedagogische praktijken? *

	Zeer negatief	Eerder negatief	Eerder positief	Zeer positief	Geen mening
Freinet-pedagogie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Montessori-pedagogie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociaal constructivisme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Expliciete pedagogie (directe instructie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Competentiegerichte aanpak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Workshops	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actieve werkvormen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Frontaal (of klassikaal) les geven	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flipped classroom (leerlingen bereiden thuis de les voor)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Flexibele klasinrichting	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. In welke mate ga je akkoord met volgende opvattingen? *

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Volledig akkoord	Geen mening
De leerlingen leren méér al spelend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerlingen leren méér door zelfontdekking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leraar moet niet zozeer kennis overbrengen dan wel een coach voor de leerling zijn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alle leerlingen zijn in staat te leren en te slagen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sommige leerlingen zijn manueel en anderen intellectueel bekwaam	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elke leerling moet zijn/haar eigen tempo volgen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Men moet de leertrajecten individualiseren in functie van het type intelligentie van elke leerling	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leraar moet de leerstof structureren en expliciteren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerlingen leren beter in een rustige werkomgeving	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De leerlingen leren beter als ze het doel van de les nuttig vinden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Hier kan je je mening over pedagogie preciseren, nuanceren, illustreren ...

Deel 5: maatschappelijke en culturele evoluties

21. Ik vind dat de huidige maatschappij ... *

	Helemaal niet akkoord	Eerder niet akkoord	Eerder akkoord	Volledig akkoord	Geen mening
Veel belang hecht aan slagen op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Veel belang hecht aan schoolse kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meer belang hecht aan ontspanning dan aan de school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Volgehouden werken voor school waardeert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Slagen zonder veel inspanning te veel tolereert	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meer belang hecht aan competenties dan aan kennis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vluchtig en oppervlakkig leren in de hand werkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

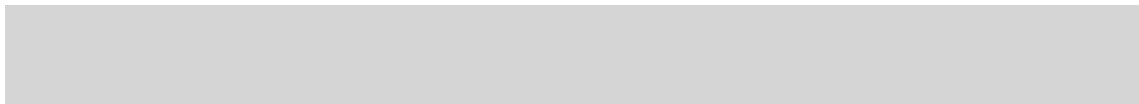
22. Komt het voor dat je over de ouders van de leerlingen denkt: *

	Nooit	Zelden	Regelmatig	Vaak	Geen mening
Ze helpen hun kinderen niet genoeg	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze ondersteunen niet genoeg het werk van de leraren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze bemoeien zich met mijn lessen en evaluaties	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze trekken zich onvoldoende aan van het leven op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze worden te weinig betrokken bij het leven op school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze spelen een positieve rol bij het leerproces	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze begrijpen mijn pedagogische aanpak niet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ze moedigen mijn aanpak aan	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Welke van de volgende 'actoren' hebben volgens jou een invloed op de evolutie van het onderwijs ?

	Helemaal niet	Een beetje	Veel	Geen mening
Regering, ministers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Werkgevers (bedrijfsleven)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Europese Commissie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
OESO	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vakbonden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pedagogische bewegingen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Onderzoekers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Kerk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Hier kan je bijkomende reflecties over het maatschappelijk luik toevoegen



Deel 6 (laatste deel): besluiten

25. Wanneer je hoort over het onderwijs dat "het niveau daalt", wat denk jij? (meerdere antwoorden mogelijk)

- Volledig akkoord
- Eerder akkoord
- Nee, het niveau is niet veel veranderd
- Nee, het niveau is gestegen
- Dit hangt af van de school
- Dit hangt af van het vak (leerdomein)

26. Hoe schat je het effect in op het algemeen leerniveau van volgende maatregelen? *

	Zou het niveau doen dalen	Zou geen significant effect hebben	Zou het niveau doen stijgen	Geen mening
Kleinere klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een gemeenschappelijk kerncurriculum tot 15 jaar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Het zittenblijven beperken	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociale mix in de scholen (minder segregatie)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meer expliciete pedagogische (didactische) aanpak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zelfontdekkend leren stimuleren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meer pedagogische autonomie voor de leerkrachten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Een meer vroegtijdige opdeling van leerlingen volgens hun capaciteiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Hier kan je je mening over "het niveau" van het onderwijs verder toelichten of illustreren.

Ovds zou graag concrete getuigenissen publiceren over de daling of stijging van het niveau. Kun je hier je ervaringen illustreren met voorbeelden uit je klaspraktijk? Bijvoorbeeld: een vergelijking van leerplannen, handboeken, examenvragen, resultaten ... tussen "vroeger" en nu.

Als je nu geen tijd hebt, kun je je getuigenis later mailen naar ovds@democratischschool.org

BEDANKT voor je gewaardeerde medewerking!

28. Mijn getuigenis ...