

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°34, juli 2008 • 3 euro

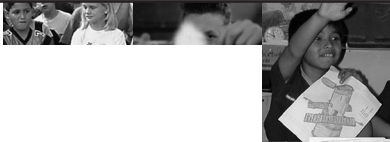


i n h o u d

DOSSIER / "De school van de ongelijkheid"

PAGINA 4

Verslag studiedag "De school van de ongelijkheid"



de democratische school

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democraticheschool.org

web: www.democraticheschool.org

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep
voor een Democratische School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs,
Philippe Schmetz, Tino Delabie,
Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

Abonnement + lidmaatschap: 12 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54
van Ovds of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds

Artikels

De artikels of de voorstellen van artikels
moeten per e-mail worden opgestuurd, bij
voorkeur in RTF formaat of MS-Word (Mac
of Pc) of Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in te korten,
kleine correcties aan te brengen en de (tus-
sen) titels te wijzigen.

Recht op kopiëren

De gepubliceerde teksten mogen op om het
even welke wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron
te vermelden en aan te geven hoe de lezer
Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden). Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die artikels van
De democratische school overneemt.



**De Oproep voor een Democratische School
(Ovds)** ijvert er voor dat alle jongeren door
het openbaar, gratis en verplicht onderwijs,
toegang krijgen tot de kennis die hen in staat
stelt de wereld te begrijpen en te veranderen.
De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag
opgestuurd.



zaterdag 11 oktober in Charleroi

EDITORIAAL

Ontmoetingsdag Vlaamse en Franstalige leerkrachten op zaterdag 11 oktober in Charleroi

Na de debatten in Brussel, Leuven en Gent (met 80, 200 en 120 aanwezigen) organiseerde Ovds op zaterdag 12 april in Antwerpen een heuse studiedag rond het boek "De school van de ongelijkheid". De opkomst viel wat tegen (55 deelnemers), maar het inhoudelijk niveau van de conferenties door Ides Nicaise en Dirk De Zutter (Nico Hirtt was ziek) in de voormiddag en van de inleidingen en de discussies in de drie werkgroepen 's namiddags werd algemeen geapprecieerd. U vindt in dit nummer een verslag van deze studiedag. Voor de presentaties (powerpoint) verwijzen we naar www.democratischeshoel.org

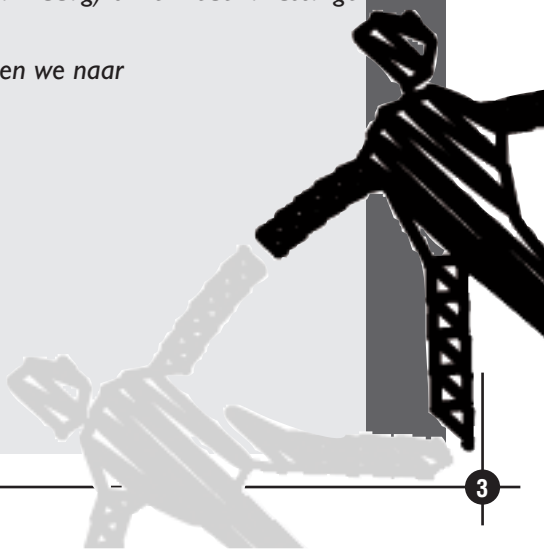
Wij danken alle inleiders en deelnemers voor hun bijdrage aan de boeiende debatten evenals alle medewerkers voor het vlot organisatorisch verloop.

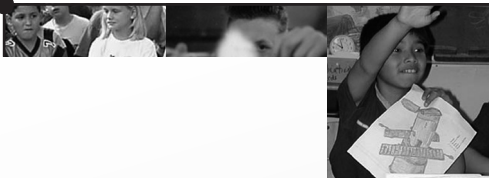
Op **zaterdag 11 oktober** organiseert Ovds-Aped (Appel pour une école démocratique) een grote ontmoetingsdag voor leerkrachten (en studenten lerarenopleiding): "Un autre regard sur le Pays Noir. Een andere kijk op het Zwarte Land". De titel dekt niet helemaal de lading want er staan zowel educatieve excursies in Charleroi als in en rond La Louvière (o.a. de mijnsite Bois-du-Luc) op het programma. Maar de bedoeling is duidelijk: wars van de vooroordelen en de opgeklopte communautaire verdwazing willen we een genuanceerd beeld brengen van de veelzijdige realiteit van Wallonië, van Charleroi en La Louvière in het bijzonder. In de voormiddag is er o.a. een debat over de kwaliteit van het Franstalig onderwijs met minister van Onderwijs Dupont. Er is ook een tweetalige werkgroep voorzien rond de wederzijdse vooroordelen tussen Vlamingen en Walen. Er zijn geleide bezoeken in delen van Charleroi over de industriële opgang en neergang en de sociale gevolgen. We bezoeken Bois du Cazier, de steenkoolmijn in Marcinelle waar in 1956 de grote ramp gebeurde. In de namiddag staat er een uitstap (met bus) op het programma naar La Louvière en omstreken: Bois-du-Luc, Cantine des Italiens, de grote infrastructuurwerken voor de scheepvaart in Thieu-Strépy. We kunnen o.a. rekenen op Guido Fonteyn, die meerdere boeken en 15 jaar lang voor "De Standaard" reportages over Wallonië schreef. Hij zal in de voormiddag een historische inleiding geven over de Vlaamse immigratie in Wallonië en zal zowel voor het bezoek aan Bois-du-Cazier (voormiddag) als La Louvière (namiddag) onze Nederlandstalige gids zijn.

Voor het gedetailleerd programma en het elektronisch inschrijvingsformulier verwijzen we naar **www.democratischeshoel.org**

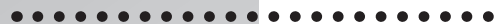
Wij hopen u op 11 oktober in Charleroi te ontmoeten.

Hugo Van Droogenbroeck
Jean-Pierre Kerckhofs





“De school van de ongelijkheid”





“de school van de ongelijkheid”

Verslag van studiedag

De school van de ongelijkheid

Op zaterdag 12 april organiseerde Ovds in Antwerpen een studiedag rond het boek “De school van de ongelijkheid”. De deelnemers werden welkom geheten door Paul Geerts, directeur van Maris Stella & Sint-Agnes, de school op de Turnhoutsebaan in Borgerhout waar de activiteit plaats greep. Hij noemde het symbolisch dat een studiedag rond sociale ongelijkheid plaats greep in een concentratieschool: in de eerste graad zijn er 93% GOK-leerlingen. In de voormiddag stonden conferenties van de auteurs en een vragenronde op het programma. In de namiddag verdeelden de deelnemers zich in drie thematische discussiegroepen.

Een tegenvaller was dat Nico Hirtt, door ziekte geveld, verstek moest laten gaan. Zijn afwezigheid werd echter perfect opgevangen door de mede-auteurs Ides Nicaise en Dirk De Zutter die hun voorziene uiteenzettingen uitbreidden met enkele elementen uit de presentatie die Nico Hirtt had voorzien.

Dirk De Zutter gaf toelichting bij enkele grafieken en cijfertabellen, o.a. op basis van de Pisa-onderzoeken, die illustreren dat de ongelijkheid tussen sterke en zwakke leerlingen en tussen scholen in ons land groot is en sterk bepaald is door de sociale afkomst van de leerlingen. Statistisch kan men aantonen dat er een positieve correlatie bestaat tussen sociale ongelijkheid en een index ‘vrije schoolkeuze’ (hoe meer private scholen en hoe sterker de vrije schoolkeuze van de ouders, des te meer sociale ongelijkheid) en een negatieve correlatie tussen sociale ongelijkheid en de leeftijd waarop de leerlingen volgens studierichtingen worden verdeeld (hoe later, des te minder sociale ongelijkheid). In de powerpoint-presentaties van Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter die terug te vinden zijn op www.democratischschool.org, zijn deze grafieken opgenomen.



Ides Nicaise



“de school van de ongelijkheid”

Ides Nicaise wees de marktwerking in het onderwijs en de vroegtijdige selectie aan als twee factoren die de grote sociale ongelijkheid in ons onderwijs verklaren. Onderwijs werkt als een markt met een groot aanbod aan scholen (de vrijheid van onderwijs laat grondwettelijk toe dat iedereen een school kan openen) en aan de vraagzijde de vrije schoolkeuze (ook grondwettelijk gewaarborgd). Het is weliswaar geen echte markt maar een quasi-markt omdat de overheid grotendeels als derde betaler functioneert.

De vrije schoolkeuze is nergens in Europa zo absoluut als in ons land (en nog twee andere landen). In vergelijking met de tijd van het Schoolpact (1958) is de concurrentie tussen het katholiek en het officieel onderwijs afgezwakt maar de marktwerking in het onderwijs is niet verminderd. De concurrentieslag op een markt waar door de demografische ontwikkelingen de vraag stagneert, viert hoogtij, ook tussen scholen van een zelfde net. Er zijn scholen met een schoolpopulatie uit de hogere sociale lagen. Zij kunnen selectief te werk gaan en hun reputatie eventueel nog versterken. Als er veel kampeers voor uw school staan, kan je nog meer selecteren. Er zijn ook scholen met een kansarme schoolpopulatie, die verplicht zijn elke leerling aan te nemen om te overleven. Zo krijg je een polarisatie op de scholenmarkt. Het is niet goed voor jongeren dat ze in gesegregeerde scholen zitten. Voor leerlingen uit de hogere klassen maakt het niet veel uit op welke school ze zitten. De schoolprestaties van leerlingen uit de lagere klassen worden wel negatief beïnvloed door het bestaan van gettoscholen. De vroegtijdige selectie is een andere factor die meespeelt in de grote ongelijkheid op school. Bij ons eindigt de gemeenschappelijke stam op 12 jaar. In de Scandinavische en in enkele andere landen werden door sociaal-democratische regeringen een langere gemeenschappelijke stam ingevoerd, tot 15 of 16 jaar.

Ides Nicaise bracht ook een uiteenzetting over meritocratie en egalitarisme in het onderwijs, het thema van het derde hoofdstuk van het boek. Meritocratie betekent dat leerlingen recht op onderwijs hebben naargelang hun “mérites” of verdiensten. De verdiensten worden dan gedefinieerd als een combinatie van natuurlijke aanleg en inspanning. Egalitarisme vertrekt van de opvatting dat iedereen recht heeft op onderwijs, los van zijn talenten. De meritocratische opvatting over onderwijs, die dominant aanwezig is in het Vlaams onderwijs, blijft steken op het niveau van gelijke (start)kansen, terwijl gelijkheid van behandeling en vooral gelijke uitkomsten een sterkere invulling van het begrip “gelijkheid” betekenen. Een egalitaristische opvatting op onderwijs streeft naar gelijke uitkomsten of gelijke resultaten aan de eindmeet en impliceert o.a. een gedifferentieerde aanpak en positieve discriminatie (meer ondersteuning van zwakke leerlingen).

Dirk De Zutter schetste het opzet van het boek als het stimuleren van het maatschappelijk debat over de school. Het boek maakt een analyse van de macrostructuur, in vergelijking met het buitenland, en van de effecten daarvan in de scholen en in de klassen. Ter illustratie confronteerde hij het publiek met een aantal uitspraken - over een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar, over onderwijs in de

multiculturele samenleving, over de vermarkting, over de kritiek op het meritocratische - over ons onderwijs waar- bij hij de vraag stelde in welke mate onze mening beïnvloed wordt door de Belgische schoolstructuur waarin wij al ons hele leven in leven en werken.

Tijdens de vragenronde werd expliciet de vraag gesteld of er een oorzakelijk verband bestaat tussen de graad van vrije schoolkeuze en sociale ongelijkheid en of gettoscholen nefast zijn voor de leerlingen. Ides Nicaise antwoordde positief. Als men hetzelfde arbeiderskind in een gettoschool of in een homogene klas met zwakke leerlingen plaatst zal het minder goed presteren dan in een sociaal gemengde school of in een heterogene klas. Er is wel degelijk sprake van een peer-group-effect.

Heeft het inschrijvingsrecht dat vervat zit in het GOK-decreet (Decreet Gelijke Onderwijs Kansen, 2002) en in het boek als een stap vooruit wordt geëvalueerd, geen averechts effect voor sommige concentratiescholen in een grootstedelijke context? Ides Nicaise ging uitgebreid in op deze vraag. Het positief aspect van het inschrijvingsrecht is dat scholen geen leerlingen meer kunnen weigeren op basis van afkomst of vroegere schoolresultaten. Maar het is mogelijk dat sommige concentratiescholen hierdoor een nog grotere concentratie van kansarme leerlingen hebben gekregen. Het gaat hier over een complexe zaak waarvoor we als auteurs ook geen eenvoudig recept gevonden hebben waar we volledig achter staan. Persoonlijk zou ik meer de nadruk leggen op de aanbodzijde dan aan de vraagzijde.

Als het niveau van de scholen dichter bijeen komt, dan vervalt automatisch de drang bij sommige ouders om hun kind in een school “top of the bill” in te schrijven. Langs de vraagzijde zou men kunnen paal en perk stellen aan het doorsturen van leerlingen. In andere landen is het vanzelfsprekend dat men op dezelfde school blijft. De vrije schoolkeuze zelf vind ik niet slecht, ze kan de school prikkelen om er iets voor te doen. Ik ben voor minimumquota: elke school zou minstens een bepaald aandeel kansarme leerlingen moeten opnemen.

Tino Delabie

Voor de powerpointpresentaties van Nico Hirtt, Ides Nicaise en Dirk De Zutter: zie www.democratischschool.org



“de school van de ongelijkheid”

Verslag werkgroep A

Is een lange gemeenschappelijke basisvorming wenselijk en haalbaar?

We brengen van de getuigenissen en discussies in deze werkgroep een verslag per deelthema.

Een netoverschrijdende scholengemeenschap die de onderwijsvormen tracht te doorbreken

Bruno Raes, coördinerend directeur van een netoverschrijdende scholengemeenschap in Beveren, bracht een uitgebreide getuigenis in deze werkgroep. Een kleine zeven jaar geleden namen twee katholieke ASO-TSO-BSO-scholen en een gemeentelijke nijverheidstechnische TSO-BSO-school in het kader van “Accent op talent” het initiatief om te trachten de onderwijsvormen te doorbreken. In de wervingsbrochure gaat men, na een proces van 2, 3 jaar, vertrekkend van alle studierichtingen die de scholen aanbieden, een tiental ‘belangstellingsgebieden’ presenteren. Dat gebeurt vanuit de filosofie van te denken in termen van positieve studiekeuzes, die zoveel mogelijk loskomen van de onderwijsvormen en van het watervaleffect. De bestaande studierichtingen worden in die tien belangstellingsgebieden ingeschoven. De benaming en de inhoudelijkheid van elke studierichting primeren onder elk belangstellingsgebied, nochtans mét de vermelding of het om een ASO-, TSO- of BSO-studierichting gaat. Zozeer zit de schrik erin dat té veel breken met de bestaande denkpatronen in het nadeel van de betrokken scholen zal uitdraaien. Met name de onderwijsvakbonden kanten zich tegen het initiatief: zij vrezen te erg voor de ‘concurrentiepositie’ van de betrokken scholen.

Context van het initiatief: de betrokken scholen worden vooral bevolkt met leerlingen uit de lagere sociale klassen en uit de middengroepen. De hogere sociale klassen kiezen voor zgn. ‘gerenommeerd’ ASO-onderwijs in de grotere stadscentra van de regio.

Conclusie van Bruno Raes: de oriënteringsproblematiek blijkt zich te hebben verschoven van het denken in termen van onderwijsvormen naar het denken in termen van ‘theoretisch sterk zijn’, ‘theoretisch minder sterk zijn’, ‘theoretisch niet sterk zijn’. M.a.w. oude wijn in nieuwe zakken.

Internationaal onderzoek wijst nochtans uit dat de slaagkansen in hoger onderwijs NIET afhangen van de vooropleiding, maar WEL van de volgende drie factoren:

- zichzelf goed kunnen inschatten (eigen sterke en zwakke punten);

- zijn studieactiviteiten goed kunnen plannen;

- gemotiveerd zijn voor de gekozen studierichting.

De weerstanden om in nieuwe termen te denken en nieuwe wegen te bewandelen liggen vooral bij de leerkrachten. Zo blijken de evaluatiesystemen die leerkrachten hanteren vaak los te staan van een procesgerichte praktijk: er wordt niet zozeer gekeken naar wat de leerlingen wél kunnen nadat ze een bepaalde weg hebben afgelegd, maar eerder naar ‘het dwingende van de punten’. Deze manier van evalueren is tegelijk het sluitstuk van de oriëntering.

Het is illustratief voor het feit dat leerkrachten het sterkst vasthouden aan en het sterkst geloven in de huidige, bestaande onderwijspraktijk en -structuren. Leerlingen en hun ouders daarentegen schrijven met meer overtuiging mee aan het nieuwe verhaal van te denken in termen van positieve studiekeuzes binnen belangstellingsgebieden. Met de relativerende kanttekening dat 40 % van de ouders van de regio kiezen voor middelbare scholen van buiten de regio!

De te grote [theoretisch] inhoudelijke druk op kinderen in onze lagere scholen

Een tweede aandachtspunt in de werkgroep betrof leerlingen die al vanaf het 4e, 5e leerjaar van de lagere school een leerachterstand opbouwen, en voor wie het eerste leerjaar B in de middelbare school een verademing kan zijn. Een contingent aan leerlingen met nood aan extra ondersteuning die overigens ook in de comprehensieve systemen in het buitenland blijkt te bestaan, en die ook daar ongeveer 8 à 10 % van de kinderen van een lopend leerjaar omvat. Alleen blijven die leerlingen daar veel meer geïntegreerd in de gewone klasgroepen.

Toen het onderwerp van leerlingen met speciale noden ter sprake kwam, werd ook ons Buitengewoon Onderwijs met veel lof vermeld. Met name blijken leerlingen uit het type 3 of het type 8 van het BuO in het eerste leerjaar B vaak betere leerlingen te zijn dan kinderen die in de loop van de lagere school volledig bezweken zijn onder de inhoudelijke druk die op hen wordt uitgeoefend.

Voor de deelnemers aan de werkgroep is het duidelijk: de ballast in de leerinhouden van de lagere school moet drastisch overboord gegooid worden. Die ballast, die veroorzaakt wordt doordat het in de leermethoden en de werkboeken van veel uitgeverijen ‘altijd met het hoofd is’, zorgt voor een al te grote druk op de kinderen. De leerkrachten blijken in veel gevallen slaafs te volgen. ‘De eindtermen horen de norm te zijn’ was de veel gehoorde mening. Op die manier kan er tijd vrijkomen om andere capaciteiten van kinderen vanuit een positief zelfbeeld te laten openbloeien.

Tenslotte vroegen we ons af hoe er in Scandinavië met deze inhoudelijke druk op leerlingen wordt omgegaan. In Finland gebeurt het onderwijzen bijvoorbeeld heel frontaal, terwijl in Zweden het leerkrachtgestuurde veel meer wordt afgewisseld met zelfredzaamheid. In de beide sys-



“de school van de ongelijkheid”

temen wordt er uitgesproken positief ondersteunend met leerlingen omgegaan: altijd opnieuw wordt het positieve in kinderen en jongeren beklemtoond. Het pedagogische aspect in het bevorderen van gelijke onderwijskansen is één zaak. Maar de belangrijkste factor blijkt volgens ons de structuur van het onderwijssysteem te zijn: het comprehensieve systeem leidt niet tot het sluipend creëren van gescheiden, homogene klasgroepen; de in stand gehouden heterogene klasgroepen die er het gevolg van zijn leiden sowieso tot meer leerwinst voor de zwakst presterende leerlingen.

De taalproblematiek van allochtone leerlingen is immens en al voelbaar van in de kleuterschool en de lagere school

Enkele deelnemers formuleerden hier vanuit hun praktijkervaring kritiek op het boek *De school van de ongelijkheid*: ‘Taalachterstand wordt genegeerd in het boek; alles wordt teruggebracht tot de sociaal-economische status (SES).’

Het zo snel mogelijk leren van Nederlands wordt als een absolute noodzaak ervaren. Scholen hebben soms tot 98 % allochtone kinderen, kennen soms tot 70 nationaliteiten, met ouders die vaak laag zijn opgeleid of zelfs analfabeet zijn.

De problematiek is immens en vergt dan ook dagelijks extra tijd en ruimte om de doelstelling van het zo snel mogelijk kennen van Nederlands te kunnen halen. De huidige OKAN-klas kan maar één jaar en dat is te weinig.

Ook het huidige aantal GOK-uren volstaat geenszins. Als beleidsvoorstellen worden de volgende drie factoren geformuleerd:

1. Kleinere klassen, zeker in de beginjaren;
2. De kinderen die het nodig hebben dagelijks extra ondersteunen;
3. Het inhoudelijk ontvetten van de leerplannen in de derde graad van de lagere school én in het middelbaar onderwijs.

Wat de extra ondersteuning, bijvoorbeeld via GOK-uren, betreft, komen de volgende ideeën aan bod:

- GOK-uren houden het gevaar in dat de ondersteuning puur in de richting gaat van zgn. ‘specialistenwerk’;

- er wordt integendeel voor gepleit dat het beleid en de schoolleiding het bestaande kader in de eerstelijnszorg zouden ondersteunen: liever 22 x 2 u. toekennen aan klasleraren in de lagere school, dan met die uren 2 x een voltijdse specialist aanstellen;

- een gespecialiseerde kracht in de tweedelijnszorg wordt wel als zinvol gezien.

Is differentiatie wenselijk in de gemeenschappelijke 10-jarige basisschool?

Bij het brainstormen over deze vraag, werd het stereotiepe beeld doorbroken dat de comprehensieve school een eenheidsworst zou zijn en een keurslijf waar alle leerlingen in gedwongen worden.

Naarmate de kinderen verder vorderen in de 10-jarige basisschool, is differentiatie meer en meer wenselijk, niet louter in de theoretische leerinhouden, maar ook door de leerlingen te laten kennismaken met alle mogelijke menselijke leer- en activiteitsdomeinen: theoretisch bezig zijn, technisch-technologisch, praktisch, sportief, muzisch, sociaal. In het Finse systeem is er in de vier slotjaren van de 9-jarige basisschool ruimte voor een differentiëring die 1/3 van het curriculum omvat.

Die differentiëring moet gezien worden als een ‘proeven van’, een verkenning in losse modules, die je niet vastzetten voor de toekomst. In het Belgische systeem zit het vak Latijn dwars op de hele idee van een gemeenschappelijk basiscurriculum; we zouden de moed moeten hebben om het vak maar te programmeren na het achtste jaar (= in het derde jaar middelbaar).

Wij formuleerden twee beleidsvoorstellen:

1. De beleidsmakers moeten hun eigen regels respecteren en het decreet van 1989 toepassen zoals het is: een gemeenschappelijke eerste graad van de middelbare school. D.w.z. schoolbesturen sanctioneren die in de eerste graad al specialiseren (verlies aan werkingsmiddelen!).

2. Laten we werken aan het doorbreken van het hokjesdenken: de diepe overtuiging dat gescheiden leerlingengroepen in gescheiden onderwijsvormen de beste vorm van onderwijs zijn. Dat hokjesdenken zit ingebakken bij ouders en bij leerkrachten. Wij gaan integendeel voor de idee dat de beste vorm van onderwijs een voortdurende zorg inhoudt voor alle leerlingen zonder onderscheid; ook voor de 8 à 10 % leerlingen met leermoeilijkheden die evengoed bij de klas horen.

Tot slot van deze werkgroep waren wij nieuwsgierig naar de perceptie van de onderwijsbeleidsmakers in Vlaanderen: hoe ver zullen ze willen gaan met hun geplande hervorming van het secundair onderwijs? Met name vroegen we ons af of er oog zou zijn voor onze hierboven geformuleerde beleidsvoorstellen.

DD



“de school van de ongelijkheid”

Verslag werkgroep B

Hoe komen we tot sociaal gemengde scholen en klassen?

In deze werkgroep waren, behalve de afwezige auteur Nico Hirtt, drie inleiders voorzien: Marc Laquiere, stafmedewerker FMV (Federatie Marokkaanse Verenigingen), Chris Rossenbacher, directrice KA Schaarbeek en Paul Geerts, directeur Maris Stella & Sint-Agnes, Borgerhout. Er werd bij het begin van de werkgroep geopteerd om meteen met de discussie te beginnen en de inleidingen hierin te integreren. Het verslag hebben we opgebouwd rond een aantal thema's die aan bod kwamen.

GOK en LOP

Marc Laquiere: Het GOK-decreet (Gelijke Onderwijs Kansen) heeft nobele bedoelingen, het wil segregatie vermijden. Het heeft een voorgeschiedenis die teruggaat tot o.a. het onderwijsvoorrrangsbeleid (OVV). Vóór 1991 heerste er willekeur, scholen konden via allerlei middelen leerlingen weigeren. Zoveel jaren later, na het OVV, non-discriminatiepacten en het GOK vanaf 2002, moet ik vaststellen dat er nog altijd aan de poort geselecteerd wordt in sommige scholen. Je moet eens vergelijken welke voorwaarden ze stellen om bij hen in te schrijven. Er zijn scholen die enkel na telefonisch contact de ouders ontvangen. Een school zegt: “bij ons slaagt 95% achteraf” Op een subtiele manier geeft men de boodschap dat bepaalde ouders al dan niet welkom zijn.

Is sociale mix wenselijk? Moet de vrije schoolkeuze ingeperkt worden?

Over de wenselijkheid van sociale mix is iedereen het eens. Concentratiescholen zijn geen goede zaak, hoewel we die scholen niet willen stigmatiseren en moeten erkennen dat juist daar soms het meest creatief wordt gezocht naar goede pedagogische methodes.

Over de noodzaak de vrije schoolkeuze in te perken en een zekere regulering in te stellen waren er diverse ideeën.

- Minimumquota? Niet zo simpel. Als je de ouders niet verplicht om hun kinderen in een bepaalde school in te schrijven, kun je niet garanderen dat die school aan haar quota komt. De ouders zijn mobiel genoeg om een school te omzeilen. Minimumquota lossen niet meteen het probleem op van arme concentratiescholen.

- De carte scolaire zoals (vroeger) in Frankrijk: de leerlingen toewijzen aan een school maar het criterium van de afstand (buurtschool) combineren met criteria die een sociale mix bevorderen. Men kan bv. de vier leerlingken-

merken (diploma moeder, het al dan niet krijgen van een schooltoelage, de thuistaal, het percentage kinderen met leerachterstand in de wijk waar de leerling woont) hanteren die minister Vandenbroucke invoert voor de toekenning van de werkmiddelen vanaf volgend schooljaar. Per regio verdeelt men de leerlingen zo dat elke school ongeveer hetzelfde percentage leerlingen krijgt met één of meerdere van die 4 sociale leerlingkenmerken. “Als men alle leerlingen van heel Borgerhout op die manier zou verdelen over alle scholen van Borgerhout zou je een veel betere sociale mix in de scholen krijgen dan vandaag”.

- Als tussenstap de leerlingen per net toewijzen aan de scholen (binnen scholengroep of scholengemeenschap)

- De inschrijvingen niet door de scholen maar via het LOP (lokaal overlegplatform) laten gebeuren.

- “Als men de bouw van nieuwe scholen in de rand rond Antwerpen stopt, verplicht men sommige ouders om hun kinderen in te schrijven in een buurtschool en krijgt men daar automatisch een betere sociale mix”

Er werd ook opgemerkt dat de vrije schoolkeuze samen met de vrijheid om een school op te richten mogelijk heeft gemaakt sinds 30 jaar methodescholen (zoals de Freinet-scholen) op te richten. Men moet wel vaststellen dat deze scholen meestal bevolkt zijn door kinderen van de hogere klassen.

Heterogene klassen

Chris Rossenbacher (KA Schaarbeek): Naast een goede mix tussen de scholen, moet je nog zorgen voor heterogene klassen. In onze school organiseren wij in de eerste graad gemengde groepen: sterke en zwakke leerlingen worden voor de 28 gemeenschappelijke lessen gemengd. De leerlingen die bv. als keuzevak latijn hebben zitten dus enkel voor latijn samen. Dit systeem vergt wel veel organisatie voor de leerkrachten. Slechts twee scholen in Brussel werken met zo'n heterogene klassen.

Gedifferentieerde financiering

Paul Geerts, directeur Maris Stella & Sint-Agnes, Borgerhout: Aan scholen met veel kansarme leerlingen worden extra lessen toegekend in het kader van het GOK-beleid: de zogenaamde GOK-uren. Voor de eerste graad van het SO zijn de criteria om als GOK-leerling erkend te worden van sociaal-culturele aard. In onze school gaat het om 93% van de leerlingen. In de tweede en derde graad gelden andere criteria, namelijk het aantal leerlingen met meer dan 2 jaar leerachterstand. Bij ons zakt het aantal GOK-leerlingen in de tweede graad enorm, niet omdat het om een ander soort leerlingen gaat maar omdat we grote inspanningen doen in de eerste graad opdat de leerlingen weinig of geen achterstand (meer) zouden oplopen. We denken dat het beter zou zijn dat in de tweede en derde graad dezelfde criteria als in de eerste graad zouden worden gehanteerd voor de toekenning van GOK-uren.



“de school van de ongelijkheid”

Zal de toename van de werkmiddelen via het nieuwe financieringssysteem van minister Vandenbroucke een effect hebben op de schoolprestaties van de leerlingen in een concentratieschool? Paul Geerts: Dit nieuwe financieringssysteem is een goede zaak. Een school als de onze kampt met veel onbetaalde schoolfacturen. Wij moeten zeer goed op de kosten letten bij pedagogische uitstapen. Ruimere werkmiddelen maken dus wel een verschil. Ik betreur alleen dat er in het financieringssysteem een aftopping is ingebouwd voor scholen met zeer veel leerlingen die aan de sociale leerlingenkenmerken voldoen (boven een bepaald percentage worden ze niet meer meegeld voor het genereren van werkmiddelen voor de school).

Fusie netten

Over de wenselijkheid van de netten was er heel wat discussie.

- “Ik pleit voor een soort officieel vrij onderwijs. De overheid zou eigenaar zijn van alle schoolgebouwen en instaan voor de infrastructuur. Op financieel vlak wordt elke school gelijk behandeld. Maar elke school zou pedagogische vrijheid hebben. Je krijgt dan diversiteit tussen en binnen de scholen”

- “Voor een pluralistisch officieel onderwijs. De pluraliteit van het lerarenkorps is nu in elke school een feit. Dit laat een goede invulling toe van de neutraliteit vanuit verscheidenheid.”

- “Voor mij blijft de inspiratie en bezieling vanuit een christelijke overtuiging een bestaansreden voor katholieke scholen. Het is een keuze voor kansarme leerlingen. Er wordt in (sommige) katholieke scholen rekening gehouden met de ramadan, halal, ... Voor kinderen uit islamfamilies is het soms belangrijk dat er een gelovige voor de klas staat.”

- “Het is waar dat Marokkaanse ouders soms een katholieke school verkiezen omdat dit project aansluit bij hun gelovige levensvisie”

- “Je kan ook vanuit de inspiratie van de Verlichting voor de kansarmen kiezen. Waar zit dan het verschil met een katholieke school? Men kan met dit argument het naast elkaar bestaan van de netten verantwoorden”

- “Katholieke scholen worden dikwijls verkozen omwille van de reputatie. Niet omdat ze katholiek zijn.”

- “In het bisdom Gent was er vanuit de begeleidingsdienst een voorstel om de lessen godsdienst op te splitsen in een uur katholieke godsdienst en een uur kennismaking met andere godsdiensten. Maar dit idee werd niet aanvaard door de bisschop”

- “In de FOPEM-scholen (methodescholen) wordt er een vak “cultuurbeschouwing” voorzien. Dit is de officiële benaming, hoewel “levensbeschouwing” beter de inhoud weergeeft.”

- “Als ouder wil ik dat de kinderen worden toegewezen aan een school en dat ze een initiatie krijgen in diverse levensbeschouwingen. Maar ik wil niet dat dit met een katholiek sausje wordt overgoten”

- “Om de sociale mix te bevorderen is een ander model voor de levensbeschouwelijke vakken nodig. Men zou moe-

ten werken met een lerarenteam voor de godsdiensten en zedenleer. Het systeem zoals nu in het GO! is ook niet goed omdat het de scheiding in de hand werkt”.

- “De school moet een ontmoetingsplaats zijn voor jongeren met diverse achtergronden. Dit moet groeien zoals vroeger de coëducatie van meisjes en jongens.”

- “Gemeenschappelijke problemen die we in onze scholen ondervinden, brengen ons samen. Als je elkaar over de netten heen leert kennen, kan je verder gaan.”

Gemeenschappelijke stam

Een langere gemeenschappelijke basisvorming is wenselijk vanuit het oogpunt van een grotere sociale mix. Aangezien een andere werkgroep zich over de “gemeenschappelijke stam” boog, werd hier niet diep ingegaan op dit thema. Er werden wel enkele mogelijke tussenstappen vermeld:

- De geest van de huidige eenheidsstructuur toepassen zoals hij bedoeld was. Dus 28 uren gemeenschappelijk voor alle leerlingen in de eerste graad en liefst in heterogene klassen (zoals in KA Schaarbeek)

- De autonome middenschool. Cfr StAM

- Geen scholen toelaten die enkel ASO aanbieden.

- In de tweede graad enkel eenpolige studierichtingen organiseren, dus nog niet te veel opsplitsen. Bv. “economie” en niet “economie-wiskunde” of “economie-moderne talen”, enz.

TD

Verslag werkgroep C

Hoe de leerachterstand bij allochtone leerlingen aanpakken?

In deze werkgroep waren er 4 inleiders:

Mohamed Chakkar, voorzitter Federatie Marokkaanse Verenigingen

Karin Heremans, directrice KA Antwerpen (Rooseveltplaats)

Piet Van de Craen, prof.VUB, specialist meertalig onderwijs (CLIL)

Hilde De Smedt, Foyer Brussel

Het werden vier boeiende conferenties. De tijd voor discussie was beperkt.

Mohamed Chakkar

Racisme is een gevoelig thema in Vlaanderen. Er bestaat racisme in Vlaanderen en in heel Europa. Daar is voldoende literatuur en onderzoek over. Er is een verruwing en verrechtsing, los van extreem-rechts of Vlaams Belang. Het is



“de school van de ongelijkheid”

een cultuurracisme, gericht op herkomst, op moslims. Het anti-islamisme is even sterk als het antisemitisme. In het onderwijs, een deel van onze samenleving, is er dikwijls een verbod op hoofddoeken. Dat is cultuurracisme. Op school mag je je eigen taal niet spreken. De schooltaal is het Nederlands. Daar kan je extreem in zijn. Jouw taal is minder waard en wordt met een neerbuigende houding bekeken.

De Nederlandse taal is de beschaving, de standaard. Toch zijn alle andere talen ook belangrijk om te leren. In Antwerpen stemt 33 % extreem-rechts, dat is een racistische stem, een stem tegen de Marokkanen.

Er is een verkillung in de samenleving. Scholen die afspreken om kinderen die niet van EU-afkomst zijn te weren, handelen racistisch. Allochtone leerlingen vragen veel aandacht en werk van de leerkrachten. Tegen racisme kan je je heel moeilijk verdedigen. Guy Verhofstadt heeft een tijd geleden opgeroepen om lessenspakketten te ontwerpen tegen antisemitisme, maar hetzelfde is nodig tegen antiracisme. Racisme kent geen kleur. Ik ben vroeger nog veel gaan spreken voor ‘School zonder Racisme’.

Men zegt soms : Marokkaanse ouders kunnen ook racistisch zijn. Zo’n kritiek is beledigend. Die mensen voelen zich vooral schuldig. Welke opvoeding moeten ze hun kinderen geven ? Het is moeilijk om kritiek te geven op de opvoeding van Marokkaanse ouders. Ze krijgen dikwijls de kritiek dat ze ‘afwezig’ zijn, op oudercontact met de school. Maar die school is hun vreemd, het is de school van de Vlamingen. Het is niet hun school. Racisme versterkt die vervreemding. Concentratiescholen zijn bewust gecreëerd voor de Marokkanen. Ouders zijn wanhopig op zoek naar een goede school voor hun kinderen.

De Islam, de nieuwe godsdienst. Vlaanderen is vrijzinnig geworden - onze waarden komen uit de Verlichting - , en nu komt die nieuwe religie hier onze waarden bedreigen ! Maar hoe kan een zwakke minderheidsgroep voor de Vlamingen een bedreiging vormen. Zie een opiniestuk van Geert van Istendaal waar men spreekt over een ‘vijfde kolonne’, een ‘paard van Troje’. Dat is ongelooflijk kwetsend... In Antwerpen roept men om ‘minder moskeeën’. Er zijn er vandaag 36, naast 50 synagogen en 150 zwarte kerken ! In heel Europa wil men meer grenzen opleggen aan Marokkanen.

In Nederlands is er helemaal geen debat, er is el een subtiel debat aan de gang, een non-gesprek.

Karin Heremans

De directrice van het KA op de Rooseveltplaats in Antwerpen bracht een aanstekelijk verhaal over de wonderbaarlijke vermenigvuldiging van de middelen. Met slechts 27 uren extra (12 GOK-uren en 15 uren vanuit een proeftuin) realiseert de school heel wat.

Er zijn drie pijlers:

a) Samenleven in diversiteit

Het thema “tijd” bv. wordt in diverse culturen anders inge-

vuld. Dat heeft zijn gevolgen voor het spijbelbeleid.

b) Systematisch bestrijden van leerachterstand.

Er is differentiatie in de trajecten. Er worden schakelklassen ingericht tussen de graden.

c) Netwerking

Piet Van de Craen

Hij bracht een pleidooi voor meertalig onderwijs. Taalonderricht en inhoudsonderricht worden met elkaar verbonden. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat tweetalig onderwijs goed is op alle domeinen:

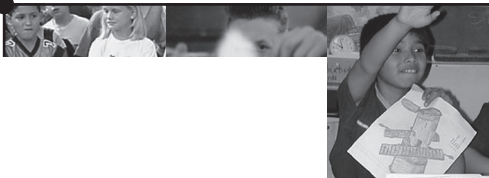
- voor het leren van de moedertaal
- voor het leren van nieuwe talen
- op cognitief vlak
- voor het welbevinden van de leerling
- voor de arbeidskansen van de leerling

Hilde De Smedt

In het Brussels integratiecentrum “Foyer” heeft men 25 jaar ervaring met bicultureel onderwijs. In het lager onderwijs wordt een deel van de lessen in het Nederlands en een deel in de thuistaal van de leerling gegeven (Spaans, Italiaans, Turks). De ervaring is dat dit goed werkt voor allerlei groepen. Maar het OETC (onderwijs in eigen taal en cultuur) is om allerlei redenen vandaag moeilijker te “verkopen” dan vroeger.

Voor de conferenties van Karin Heremans, Piet Van de Craen en Hilde De Smedt verwijzen we graag naar hun heldere en uitgebreide powerpointpresentaties, te vinden op www.democratischschool.org

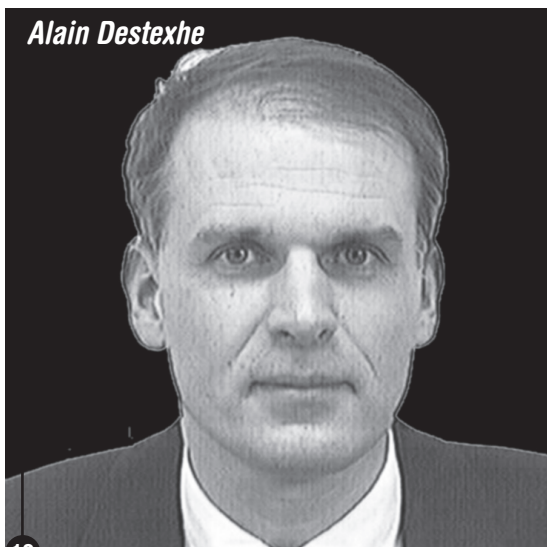
GB



Scoren vrije scholen beter dan officiële?

Een grote kop op de voorpagina van "De Standaard" van 21 mei 2008: "Vrije scholen scoren beter dan officiële". De krant steunt daarbij op cijfers uit het Pisa-onderzoek waarop MR-senator Alain Destexhe "de hand kon leggen". In de dagen daarop kwamen reacties van verschillende onderwijsactoren.

Alain Destexhe



De Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (Oeso) peilde in 2000, 2003 en 2006 naar de leesvaardigheid en de wiskundige en de wetenschappelijke "geletterdheid" van 15-jarigen.

Uit dit Pisa-onderzoek (Programme for International Student Assessment) bleek ondermeer dat de gemiddelde scores van de Vlaamse leerlingen internationaal gezien zeer hoog liggen en beduidend hoger dan die van de leerlingen uit het Franstalig onderwijs. Tevens bleek de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerlingen nergens zo groot en het verband tussen de schoolresultaten en de sociale afkomst van de leerlingen nergens zo sterk zijn als in België, zowel in het Vlaams als in het

Franstalig onderwijs. Finland kwam uit het Pisa-onderzoek telkens te voorschijn als wereldkampioen voor de hoogste gemiddelde scores en de kleinste kloof tussen sterke en zwakke leerlingen. Over deze aspecten zijn in "De democratische school" meerdere artikels verschenen.



scoren vrije scholen beter dan officiële?

De beweringen van Alain Destexhe

MR-senator Alain Destexhe maakt op basis van cijfers die hij uit de Pisa-gegevensbank haalde, een opsplitsing tussen de onderwijsnetten. Op basis van de Pisa-cijfers beweert Destexhe dat het vrij onderwijs veel beter scoort dan het officiële. In Vlaanderen scoren leerlingen uit het vrij onderwijs zowel voor wiskunde en wetenschappen als voor lezen een pak beter dan die uit het officieel onderwijs. In Franstalig België is de kloof tussen het vrije net en de officiële scholen minder uitgesproken.

Zelfs als rekening wordt gehouden met origine van de leerlingen of het diploma van de ouders blijven de verschillen groot. In de twee netten scoren Belgen van origine beter dan immigranten en halen de leerlingen meer punten naarmate het opleidingsniveau van de ouders stijgt. Volgens senator Destexhe blijkt dat de sociaal-economische situatie - die kan verschillen naargelang van het net - de grote kloof niet verklaart. "Ongeacht het diploma van vader of moeder, ongeacht of het om autochtonen of allochtonen gaat, de verschillen tussen de twee netten blijven bestaan."

Op de vraag welke lessen hij uit deze cijfers trekt, antwoordt de liberale senator: "Het vrij onderwijs is historisch gezien gedecentraliseerd georganiseerd, met een grote autonomie voor elke school. Zeker in Vlaanderen is dat het geval. Het Franstalige vrije net is aan een pak meer regels onderworpen. Dat kan misschien een verklaring zijn waarom het Franstalige vrij onderwijs het minder goed doet dan het Vlaamse. Bij het officiële onderwijs zie je, vooral aan Franstalige kant, dat de regeldrift nog een stuk groter is".

De editorialist van "De Standaard", Guy Tegenbos, sluit zich bij deze beleidsconclusie aan: "Een centralistische, bureaucratische en gepolitiseerde aansturing van scholen levert geen goed onderwijs op. Vlaanderen reorganiseerde zijn gemeenschapsonderwijs daarom in de jaren tachtig. Franstalig België moet nog volgen". (De Standaard, 21 mei 2008)

De reactie van Minister Vandenbroucke

Minister Vandenbroucke liet enkele wetenschappers het onderzoek van Destexhe natrekken en kwam tot de conclusie dat "een veel meer genuanceerde voorstelling van zaken echt wel noodzakelijk" is.

In een uitgebreid persbericht merkt Vandenbroucke voorerst op dat de wijze waarop Destexhe cijfers uit het Pisa-onderzoek gebruikt statistisch niet correct is. "De cijfers vermelden niet de standaardfout, die bij de gemiddelde scores moet in rekening gebracht worden: verschillen in scores kunnen ook aan het toeval te wijten zijn. Enkel wanneer ook de standaardfout wordt meegeteld, kan men zeggen of verschillen statistisch betekenisvol zijn. Verschillen in de gemiddelde scores van leerlingen van een net zeggen weinig over de scores van scholen in dat net, eenvoudigweg omdat er binnen elke groep zeer grote verschillen tussen de scholen bestaan. Heel veel officiële scholen halen veel betere scores dan veel vrij scholen".

Belangrijker nog is de verklaring van de cijfers, schrijft Vandenbroucke: "Je kan niet zonder meer besluiten dat de verschillen in scores te wijten zijn aan het verschil in

onderwijskwaliteit. De ruwe scores en de verschillen er tussen kunnen ook het gevolg zijn van andere factoren: het verschil in onderwijsaanbod bijvoorbeeld (meer algemeen vormend onderwijs in een net zal betere resultaten voor dat net opleveren) of verschillen in kenmerken van de leerlingen die in het ene en andere net worden aange trokken (thuis taal, sociaal-economische en culturele situatie van het gezin, geslacht, enz.). Om geen appels met citroenen te vergelijken, moet men eerst het effect van die factoren neutraliseren waarover de school geen controle heeft. Daarvoor bestaan statistische technieken. Elke onderzoeker en wetenschapper weet dat het klakkeloos vergelijken van ruwe scores, zonder controle voor deze achtergrondvariabelen, ongeoorloofd is."

Vandenbroucke besluit: "Wanneer men controleert voor de factoren waarop scholen geen invloed kunnen hebben, namelijk geslacht van de leerlingenpopulatie, land van herkomst, sociale en culturele achtergrond van de leerlingen, en de aangeboden onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO), dan smelt het verschil tussen de gemiddelde scores voor de beide groepen scholen als sneeuw voor de zon weg. Er blijft een heel klein verschil ten voordele van het vrije net over, dat statistisch echter niet significant is. Dit betekent dat men er moet van uitgaan dat het aan het toeval te wijten is. Met andere woorden, in de Vlaamse PISA-gegevens is er geen aanwijzing te vinden dat de verschillen in scores iets te maken zouden hebben met de onderwijskwaliteit in de scholen. Voor de Franse Gemeenschap is er nog een klein verschil in scores tussen officieel en vrij onderwijs wanneer men controleert voor de factoren waarover een school geen controle heeft".

Een vrije tribune van vijf onderwijsdeskundigen

In "De Standaard" van 22 mei schrijven vijf onderwijsdeskundigen, Bieke De Fraine, Jan Van Damme, Eva Van de gaer, Tinneke Boonen, Daniël Van Nijlen, verbonden aan het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -Evaluatie KU Leuven, een vrije tribune in antwoord op de beweringen van Alain Destexhe.

Nadat ze opmerken dat "onderwijskwaliteit" een relatief begrip is dat volgens meerdere criteria kan worden gemeten en dat het Pisa-onderzoek niet de enige maatstaf is, wijzen deze onderzoekers er op dat schoolresultaten ook beïnvloed worden door buitenschoolse factoren: "Resultaten van leerlingen hangen niet enkel samen met de kwaliteit van het genoten onderwijs, maar ook met factoren die buiten de school liggen zoals de capaciteiten van de leerling, de sociaal-economische thuissituatie en de thuistaal. Scholen kunnen niet verantwoordelijk gesteld worden voor elementen waarop ze geen invloed hebben. Bruto schooleffecten (gemiddelde leerlingresultaten) zijn eerder een weerspiegeling van het leerlingpubliek dan van de kwaliteit van het onderwijs op school. Daarom moet er bij het vergelijken van scholen gecorrigeerd worden voor rekruteringsverschillen. De aldus berekende netto schooleffecten geven aan wat de 'toegevoegde waarde' is van een school. Ze verduidelijken of leerlingen met een vergelijkbare achtergrond beter presteren op de ene school dan op de andere school. Senator Alain Destexhe (MR) corrigeert in zijn analyses voor het diploma van de ouders of voor de origine van leerlingen. Hij redeneert dat de overblijvende verschillen tussen de katholieke en officiële



scoren vrije scholen beter dan officiële?

scholen dus niet langer toe te schrijven zijn aan verschillen in leerlingenpubliek. Dat klopt niet helemaal omdat het een uiterst beperkte controle betreft. Idealiter wordt rekening gehouden met de aanvangsscores van leerlingen, zodat kan worden nagegaan hoe groot de leerwinst is die scholen boeken met hun leerlingen. Maar het Pisa-onderzoek beschikt helaas niet over zulke gegevens. Daarnaast had de senator bovenop individuele leerlingkenmerken ook rekening kunnen houden met de groepsamenstelling (zoals bijvoorbeeld het percentage allochtone leerlingen of het percentage leerlingen met moeder zonder diploma hoger onderwijs). Wij stellen immers vast dat die groepsamenstelling een bijkomend effect heeft op resultaten van leerlingen."

Over de hamvraag of het vrij onderwijs in Vlaanderen beter is dan het officieel onderwijs schrijven de medewerkers van het Centrum voor Onderwijseffectiviteit en -evaluatie: "In ons eigen onderzoek in Vlaamse secundaire scholen stelden we, na uitgebreide correctie, meestal vast dat er geen significante verschillen waren tussen de netten, behalve in sommige gevallen in het voordeel van het gemeenschapsonderwijs".

Mieke Van Hecke

De vertegenwoordigers van het Gemeenschapsonderwijs en van OVSG (Onderwijs Vereniging Steden Gemeenten) beklemtoonden dat de verschillen in onderwijskwaliteit groter zijn tussen de scholen van één net dan tussen de netten.

De directeur-generaal van het Vlaams katholiek onderwijs, Mieke Van Hecke, gaf volgende verklaring: "Wij hebben in het secundaire onderwijs een grotere verspreidingsgraad over landelijk Vlaanderen: 75 tegenover 25 voor het officiële onderwijs. Procentueel zijn wij dan weer veel minder aanwezig in de grootsteden, waar meer kansarmen wonen. Wij hebben een veel groter aandeel van het ASO (Algemeen Secundair Onderwijs) in onze scholen dan de officiële netten. Tenslotte sturen mensen met een hoger diploma hun kinderen naar een vrije school. Dat ligt sociologisch vast. En hoe hoger het diploma, hoe meer ze hun kinderen begeleiden". (Het Laatste Nieuws, 22 mei 2008) Als bijkomende verklaring gaf zij ook op: "Wij werken al lang met autonome entiteiten, zoals jezuïeten of salesianen, die op een eigen manier hun pedagogische project invullen. Dat geeft een grote dynamiek." (Het Belang van Limburg, 22 mei 2008)

Meer nuanceren noodzakelijk

Een klein eigen onderzoek van de cijfers langs Franstalige kant nuanceert meteen de beweringen van Destexhe. In het Franstalig ASO liggen de scores van leerlingen uit het katholiek onderwijs hoger dan die van leerlingen uit het officiële onderwijs. Als men echter enkel de leerlingen uit het eerste sociaal-economisch kwartiel neemt, dus de 25% "armste" leerlingen, dan scoort het officieel onderwijs beter. In het technisch onderwijs stelt men een omgekeerd fenomeen vast dan in het ASO (het officieel onderwijs scoort beter, behalve voor de armste leerlingen) Voor het Franstalige BSO scoort het officieel onderwijs systematisch beter, onafhankelijk van de sociale afkomst van de leerlingen.

Als men naar de etnische herkomst kijkt, ziet men dat de autochtone leerlingen beter scoren in het katholiek onderwijs terwijl de allochtone leerlingen van de tweede generatie het er beter van af brengen in het officieel onderwijs.

Voor het Vlaams onderwijs verklaart het feit dat het TSO en het BSO oververtegenwoordigd zijn in het officieel onderwijs ongetwijfeld grotendeels de gemiddeld slechtere resultaten van het officieel onderwijs waar Destexhe mee uitpakt. In hun rapport over het Vlaamse luik van het jongste Pisa-onderzoek publiceren de onderzoekers van de Universiteit Gent het percentage juiste antwoorden van de leerlingen per onderwijsvorm op vragen van het onderdeel "wetenschappelijke geletterdheid". Leerlingen uit het ASO scoren op elke vraag stelselmatig hoger dan leerlingen uit het TSO en veel hoger dan leerlingen uit het BSO.

Een ander element uit het Pisa-onderzoek kan wellicht ook een en ander verklaren. Wanneer men aan de directeurs vraagt welke criteria zij hanteren om leerlingen al dan niet in te schrijven, antwoorden - in het Pisa-onderzoek van 2003 - opmerkelijk veel directeurs van katholieke scholen: "de vroegere schoolresultaten". Als men aan de poort van de (secundaire) school de beste leerlingen trieert, is het wellicht geen wonder dat men gemiddeld betere schoolresultaten aantreft bij 15-jarigen.

Méer autonomie de oplossing?

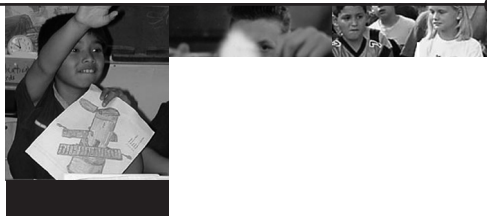
De liberale senator Alain Destexhe, maar ook anderen zoals Guy Tegenbos (De Standaard) of Mieke Van Hecke, verwijzen naar de grotere autonomie van de scholen als verklaring van hun succes. Destexhe en Tegenbos hekelen het gebrek aan lokale autonomie van de Franstalige rijks-scholen. Maar hoe verklaart Destexhe dan dat de kloof tussen het Gemeenschapsonderwijs en het katholiek onderwijs langs Vlaamse kant veel groter is dan langs Franstalige kant.

De Vlaamse gemeenschapsscholen genieten nochtans van een ruime autonomie ten aanzien van het ministerie van Onderwijs en van de centrale instanties van het GO!

En hoe verklaren de voorstanders van autonomie dan de resultaten van het onderwijs in Finland? In Finland zijn er geen concurrerende netten maar enkel officiële scholen. De scholen concurreren er niet met elkaar om zoveel mogelijk leerlingen aan te trekken want de leerlingen gaan naar de dichtstbij gelegen school of de school die door de overheid wordt aangeduid.

Wij zijn voorstander van pedagogische autonomie voor de leerkrachten. Dat wil zeggen dat de leerkrachten vrij bepalen op welke manier zij de eindtermen bereiken. Maar pedagogische autonomie komt maar tot zijn recht in een onderwijssysteem dat bevrijd is van concurrentie. Zodat de creativiteit van de leerkracht volledig ten goede komt aan de pedagogische efficiëntie en niet dient om "de anderen" te concurreren.

Jean-Pierre Kerckhofs



Petitie voor respect: Pact van New York



Op initiatief van de studentenorganisaties VVS (Vereniging Vlaamse Studenten) en FEF (Fédération des Etudiants Francophones) werd een petitie gestart om de kostprijs van het hoger onderwijs in ons land voor studenten te verlagen. De petitie baseert zich op het Pact van New York (1963) dat België heeft ondertekend.

Ovds-Aped (Oproep voor een democratische school / Appel pour une école démocratique) heeft de petitie ook ondertekend.

De tekst van de petitie luidt als volgt:

“Petitie: voor het naleven van het pact.

Wij als ondertekenaars houden vast aan het principe van democratisch en kwaliteitsvol hoger onderwijs. Wij eisen dat maatregelen en politieke engagementen worden genomen om:

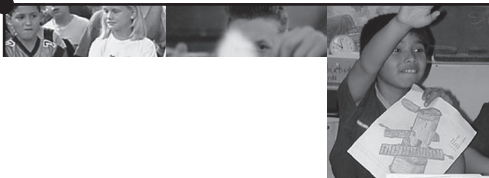
- de directe en indirecte studiekosten te verminderen*

- en zo daadwerkelijk artikel 13 van het Pact van New York, geratificeerd door de Belgische overheid in 1983, dat zegt dat: “het hoger onderwijs door middel van alle passende maatregelen en in het bijzonder door de geleidelijke invoering van kosteloos onderwijs voor een ieder op basis van bekwaamheid gelijkkelijk toegankelijk dient te worden gemaakt”, te respecteren.*

Door deze petitie te tekenen engageren wij ons om een brede beweging voor het verminderen van de studiekosten te ondersteunen. Deze beweging zal de publieke opinie en de politieke wereld interpellieren door middel van lokale, regionale, nationale en/of Europese acties”.

U kunt de petitie ondertekenen via de campagnewebsite

www.respect.be



Interview met Chico Detrez over congres ACOD-onderwijs

Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs

Op 9 mei 2008 organiseerde ACOD-onderwijs in Mechelen haar vierjaarlijks statutair congres onder het motto: "Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs". De 200 afgevaardigden en genodigden kregen de nieuwe visietekst en drie externe onderwijspecialisten - professor Ides Nicaise, Patrick Weyn van het Provinciaal Onderwijs en een vertegenwoordiger van de Nederlandse onderwijsvakbond AOB - mochten meteen in een panelgesprek commentaar leveren op de resoluties van de congrestekst. Aan deze visietekst werd binnen ACOD-onderwijs bijna 3 jaar gewerkt: in een politiek-pedagogische commissie, in discussierondes met militanten in de provincies en tijdens een buitengewoon congres eind 2007.



Het resultaat is een doorwrocht werkstuk dat een syndicaal-pedagogische visie op onderwijs uittekent. De congrestekst start met een analyse van de actuele evoluties in het onderwijslandschap. Het tweede deel schetst een socialistisch onderwijsconcept als alternatief. Het derde deel bevat resoluties die het kader schetsen waarbinnen ACOD-onderwijs haar standpunten bepaalt tegenover de nieuwe trends in het onderwijslandschap.

Ovds had hierover een gesprek met Chico Detrez die binnen de politiek-pedagogische commissie van ACOD-onderwijs de rol van verslaggever vervulde en een belangrijke inbreng had bij het schrijven van de basistekst.

Wat gaf de aanzet voor ACOD-Onderwijs om de eigen visie op onderwijs uit te schrijven?

Chico Detrez:

Het vorig congres van ACOD-onderwijs, in 2004, gaf het Secretariaat de op-



congres ACOD-onderwijs

dracht om een coherente onderwijsvisie te ontwikkelen waarin enerzijds een socialistisch alternatief en anderzijds antwoorden op dominante trends in het onderwijsbeleid geformuleerd werden. Het rapport 'Accent op talent' dat een groep deskundigen in de schoot van de Koning Boudewijnstichting had opgemaakt was toen een 'hot item'. Later is gebleken dat 'Accent op talent' model stond voor het totale onderwijsbeleid. Dit rapport beperkt zich niet tot een analyse van het technisch en beroepsonderwijs, maar ontwikkelt een visie over de rol, het belang en de opleiding van jongeren (anders leren) in functie van de maatschappij (anders kiezen) en het bedrijfsleven (anders werken).

De beleidsnota (2004-2009) van minister Vandenbroucke pleit voor globalisering, privatisering en vermarkting van het onderwijs. De ontwikkeling van dergelijke visie leidt naar dualisering.

In het congresdocument van ACOD-onderwijs worden op deze beleidskeuzes duidelijke antwoorden geformuleerd vanuit een duidelijke keuze voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs.

Julie spreken over de "mythe van de gelijke kansen". Dat vraagt toch een woord uitleg?

Chico Detrez:

We spreken over een "mythe" omdat de sociale ongelijkheid tot stand komt door het heersend economisch systeem. Het onderwijs op zich kan die sociale ongelijkheid niet ongedaan maken. Maar het huidige jargon over "gelijke kansen" leidt tot een culpabilisering van de leerkrachten.

De mythe van de gelijke kansen schuift de school de schuld voor de sociale (kansen)ongelijkheid in de schoenen en verplicht de school om oplossingen aan te reiken. Het neoliberale discours schept de illusie dat de school de maatschappelijke ongelijkheid kan oplossen.

Het wil ons doen geloven dat zij het kind daadwerkelijk centraal stelt in haar onderwijsconcepten. Het mensbeeld achter deze zogenaamde 'centraal gestelde leerling' is dat van de tot louter homo economicus afgeslankte karikatuur van de mens: de producerende en consumerende mens.

Het stelt jongeren voor als individuen die hun eigen lot in handen nemen op weg naar actief mondig burgerschap. Het stelt jongeren voor als jongvolwassenen die 'de vrijheid' bezitten om zelf een plaats te kiezen op de maatschappelijke ladder. De enige voorwaarden zijn het tonen van voldoende inzet, de bereidheid om uiteenlopende competenties levenslang te leren en flexibel te zijn.

Het beleid culpabiliseert de leerkrachten met de illusie dat zij de sociale ongelijkheid via het onderwijs zullen oplossen. Het dringt steeds radicaler hervormingen op die altijd -noodzakelijkerwijze - aan hun doel voorbij schieten en steeds om nieuwe hervormingen vragen (GOK, leerzorg).

Het veroorzaakt slechts demotivatie bij de belangrijkste actoren in het veld, leerkrachten en leerlingen.

Welke invulling geven jullie aan openbaar onderwijs?

Chico Detrez:

Openbaar onderwijs wil zeggen dat de overheid verantwoordelijk is voor het verschaffen van onderwijs, het financieren/subsidiëren van onderwijs en het reguleren van onderwijs. De overheid kan zelf scholen oprichten en beheren. Andere initiatieven kunnen een functionele openbare dienstverlening bieden. Dit kan enkel als openbare dienstverlening beantwoordt aan door de overheid gehanteerde sluitende 'deugdelijkheidscriteria' (zie kader).

De overheid moet scholen een volledige financiële onafhankelijkheid garanderen, in de eerste plaats ten opzichte van het bedrijfsleven. Een door de overheid gefinancierd onderwijs betekent ook gratis onderwijs voor alle lerenden. Wanneer een privaatrechterlijke onderwijssector tegemoetkomt aan de deugdelijkheidscriteria, krijgt deze onderwijssector zoals de openbare sector aangepaste financiering.

De overheid dient ook te regelen wat er moet worden onderwezen en geleerd, hoe het onderwijs tot stand komt en welk onderwijs er voor wie is. De overheid legt de minimumdoelen vast en controleert of de inspanningen werden geleverd om deze minimumdoelen te bereiken.

Openbaar onderwijs garandeert pluralistisch onderwijs. Het respect voor de waarden van de diverse levensbeschouwingen binnen de school en de scholengemeenschap is opgenomen in het pedagogisch project, met uitsluiting van die strekkingen die de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens negeren of die antidemocratisch zijn.

Wat betekent democratisch onderwijs?

Chico Detrez:

Democratisch onderwijs wil zeggen dat onderwijs voor iedereen toegankelijk moet zijn. Scholen dienen in hun sociale samenstelling de maatschappij te weerspiegelen. Iedereen heeft het recht op gelijke kansen inzake vorming en persoonlijkheidsontwikkeling.

Intern dienen leerkrachten de besluitvorming mee in handen te hebben. Leerlingen en ouders kunnen daarin een adviserende en beperkt beslissende stem hebben. Er is voor de betrokkenen tijd en ruimte nodig om actief te kunnen participeren.

Directe democratie stelt grenzen aan de schoolgrootte. De complexiteit van te grote organisaties tast de kwaliteit van de besluitvorming aan.



Wat verstaan jullie onder emancipatorisch onderwijs?

Chico Detrez:

Emancipatorisch onderwijs streeft naar een zo groot mogelijke maatschappelijke emancipatie. Dit vraagt een onderwijsbeleid waarin gelijke uitkomsten centraal staan. Dit is een onderwijsbeleid gericht op het (eind)resultaat, het gemiddelde profijt dat lerenden met verschillende sociale kenmerken uit het onderwijs halen. Remediëring en positieve acties (extra investeringen in jongeren uit lagere milieus) zijn hiermee onlosmakelijk verbonden.

Het onderwijs moet comprehensief zijn en een zo groot mogelijke kans bieden aan de persoonlijke ontwikkeling van iedere jongere. Vandaar dat wij voorstanders zijn van een school die iedereen een funderende opleiding (een brede basisvorming en polyvalente opleiding) aanbiedt. Idealiter biedt schoolplichtonderwijs een voltijdse algemene brede basisvorming tot minimum 16 jaar en een voltijdse beroeps- of studiegerichte vorming van 16 tot minimum 18 jaar aan. De beroepsopleiding na de leeftijd van 18 j afgestemd op de specifieke eisen van een bedrijf valt onder de verantwoordelijkheid van de bedrijfswereld zelf en wordt door hen bekostigd.

Hoe ziet ACOD-onderwijs die brede algemene vorming?

Chico Detrez:

Een brede algemene basisvorming betekent dat alle leerlingen, ongeacht hun interesses, bekwaamheden en aspiraties, gemengd blijven zitten in dezelfde school en binnen eenzelfde klassengroep.

Een gemeenschappelijk vorming voor alle leerlingen bestaat uit volgende componenten: taal (met inbegrip van cultuur), wiskunde-wetenschappen (met inbegrip van onderzoek), een techniek-technologie (met inbegrip van praktijk), muzische vorming (met inbegrip van muziek en beeld), een fysiek-motorische vorming (met inbegrip van spel en sport).

Bovenop een minumpakket aan gemeenschappelijke vorming voor alle leerlingen wordt de mogelijkheid aangeboden tot uitbreiding op basis van interesses, bekwaamheden en aspiraties door middel van differentiatie.

Hoe staat ACOD tegenover het zorgbeleid dat minister Vandenbroucke wil invoeren?

Chico Detrez:

De conceptnota over het zorgbeleid komt nog eens boven op het Gokbeleid. Scholen worden aangezet om een beleid

rond kansarmoede te voeren en naar leerlingen met leer- en/of ontwikkelingsstoornissen. Met dat laatste wil men de inclusiegedachte concretiseren.

Een zorgbeleid vertrekt voor ons vanuit een zorgaanbod van de school, niet vanuit de leerlingen als individuele dragers van zorgvragen. Het dient rekening te houden met de draagkracht, de draaglast en draagvlak (de andere leerlingen) van de school. Dat laatste ontbreekt in het zorgconcept van Vandenbroucke.

Waarom verzet ACOD-onderwijs zich tegen de loondifferentiatie en het verhogen van de inzetbaarheid?

Chico Detrez:

Met voorstellen in de richting van loondifferentiatie wordt de concurrentie en rivaliteit tussen leerkrachten opgedreven. De overheid wil de aanwezigheid van leerkrachten op school vergroten zodat ze inzetbaar worden om afwezige collega's op te vangen. Vervangingen door tijdelijke leerkrachten worden dan voor een belangrijk deel overbodig.

Voor ons dient en functie- en taakdifferentiatie door pedagogische argumenten gestuurd te worden en de taakbelasting van leerkrachten te verlichten. Een uitbreiding van het personeelskader moet een pedagogisch verantwoord klassengroote garanderen en de mogelijkheid geven tot het aanwerven van personeel met specifieke kennis en vaardigheden, rekening houdend met de vereiste bekwaamheidsbewijzen. Multidisciplinaire teams moeten werken op basis van een collegiale verstandhouding zonder loondifferentiatie.

Hugo Van Droogenbroeck



Mythes

De congrestekst stelt dat het neoliberal dis-cours vertrekt vanuit een economische bena-dering van onderwijs en hierbij steunt op een aantal mythes over onderwijs.

“Het neoliberale gedachtegoed dat dominant aanwezig is in het onderwijsbeleid wil ons doen geloven dat

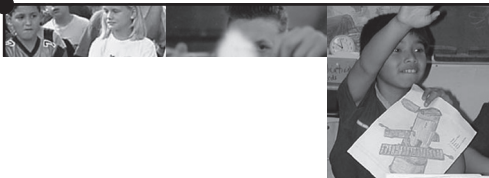
- de vrije markt de meest de meest effectieve, efficiënte en kwaliteitsvolle organisatievorm is voor onderwijs, dat is de mythe van de vrije markt;
- het onderwijs als instituut de ongelijkheid uit de wereld kan helpen, de mythe van de gelijke kansen;
- ook kennis een koopwaar dient te zijn, de mythe van de kennismaatschappij;
- het leren op school zich vooral op compe-tenties (voor de arbeidsmarkt) dient te rich-ten, de mythe van het nieuwe leren;
- de leraar zich tot het coachen van leerpro-cessen moet beperken, de mythe van de leer-kracht-coach;
- de scholen beter worden van een steeds groter worden autonomie, de mythe van de autonome school en het beleidsvoerend ver-mogen;
- de individuele ouders meer invloed moeten krijgen op het schoolbeleid (in plaats van de centrale overheid), de mythe van de partici-patie”.

Deugdelijkheidscriteria

De overheid kan zelf scholen oprichten en beheren. Andere initiatieven kunnen een func-tionele openbare dienstverlening bieden. Dit kan enkel als openbare dienstverlening beantwoordt aan door de overheid gehanteerde sluitende ‘deugdelijkheidscriteria’.

We denken dan aan:

- het respecteren van het neutraliteitsprincipe en het actief pluralisme;
- het streven naar gelijke onderwijskansen in een multiculturele leeromgeving;
- het waarderen van de vrijheden en waarden van alle leerlingen;
- het waarborgen van een schoolorganisatie die open staat voor alle leerlingen zonder on-derscheid van herkomst, taal, geslacht, levens-beschouwing of geaardheid;
- de aanvaarding van de door de overheid op-gelegde minimumdoelen en de controle hier-op;
-de aanvaarding van de door de overheid op-gelegde structuur;
- de aanvaarding van de door de overheid op-gelegde beheer- en bestuursstructuren (waar-onder een gelijke verantwoordingsplicht van alle gebruikte, inclusief de eigen verworven, middelen);
- het werken aan een actief didactisch en me-thodisch pluralisme;
- het respecteren van de centraal vastgelegde rechtspositie van het personeel”.



Ontmoeting met Florent Verstraeten,

**minister van Onderwijs
van het Jongerenparlement
van de Franse Gemeenschap.**

In september 2007 kregen we een telefoontje. "Goeiedag, ik ben Florent Verstraeten. Ik ben student en ik zou een decreet willen ontwerpen omtrent onderwijs voor het Jongerenparlement van de Franse Gemeenschap. Ik wil me baseren op jullie 10-puntenprogramma. Kunnen we elkaar ontmoeten?" Zo'n voorstel kan je natuurlijk niet weigeren. Enkele maanden later, een nieuwe boodschap van Florent: "Hallo, 't is om te zeggen dat mijn decreet met een meerderheid van stemmen is aanvaard!" Nu willen wij hem wel eens ontmoeten...

Florent is 22 en perfect tweetalig. Hij zit in z'n tweede Lic Rechten (de laatste van de pre-Bologna-generatie...) aan de UCL. Hij weet nog niet precies welk beroep hij wil uitoefenen. Als student is hij vooral bezig met een projectenkot. Zo organiseert hij o.a. sporttornooien voor studenten. We laten hem zelf aan het woord.



"Ik zou Ovds bij de jongeren willen bekend maken"

Wat is het Jongerenparlement?

Het is een vzw die 12 jaar geleden werd opgericht op initiatief van een jonge Luikenaar die enige tijd in Quebec verbleef. Daar bestaat dat initiatief al 60 jaar. Bij zijn terugkeer wou hij hier hetzelfde op poten zetten en we zijn ondertussen aan de twaalfde editie. Concreet komen 100 jongeren samen in de week van carnaval en organiseren zij een parlementair rollenspel. Ieder speelt zijn rol. Er zijn ministers, fractieleiders, afgevaardigden. Er is ook een groep journalisten die de vorderingen volgt. We komen samen in het Parlement van de Franse Gemeenschap, dus in het echte halfrond. 's Avonds verblijven we in een jeugdherberg in het centrum van Brussel. Echt een gezellige bedoening dus.

Hoe worden de 100 jongeren gekozen?

Heel het jaar wordt er reclame gemaakt voor het project (affiches, flyers, aankondigingen in de krant...). De jongeren kunnen zich inschrijven op onze



jongerenparlement

website. Ze sturen ons hun gegevens en waarom ze willen meedoen. Op basis van deze motivatie maken we een selectie, rekening houdend met hun geslacht, sociale afkomst, woonplaats en studies voor wie studeert (het merendeel trouwens).

Hoe ben jij erbij betrokken geraakt?

Ik heb vorig jaar eerder toevallig als afgevaardigde deel genomen. Het was een geweldige ervaring. Ik heb dus dit jaar voor de post van minister gepostuleerd. Ik wou een project onderwijs verdedigen, een materie die me trouwens al langer ligt.

En je vond het dus echt leuk?

Zeker, ook al was het niet makkelijk. Als minister moest ik een heel jaar lang een decreet uitwerken. Daar komt heel wat opzoekwerk bij kijken, een beetje zoals een thesis schrijven. Ik heb veel boeken en artikels gelezen. Heel wat dossiers van Ovds. Ik heb ook deelgenomen aan jullie studiedag op 3 maart 2007 in Brussel. Daaruit is een eerste versie gegroeid (een voorontwerp van het decreet) die ik aan een aantal mensen heb laten lezen. Na alle kritieken, opmerkingen en nieuwe lezingen ben ik dan tot de eindversie gekomen die ik tijdens de zitting heb voorgelegd aan de afgevaardigden.

Is het niet een beetje raar dat een student Rechten minister van Onderwijs speelt?

A priori word ik geen leraar. Maar ik ben wel door onderwijs geboeid. Als de Franse Gemeenschap of Vlaamse Gemeenschap ooit van plan is cursussen filosofie of burgerzin in te richten, zou ik wel graag mijn bijdrage leveren. Maar om op uw vraag te antwoorden: ik heb zelf het geluk gehad om op "goede" scholen gezeten te hebben in het middelbaar. Maar ik wist dat het elders anders was. Op een goeie dag las ik de krant een vrije tribune die door de Aped (Franstalige Ovds) was ingestuurd. Daarin vond ik mijn eigen ideeën terug. Zo kreeg ik dan ook zin om me nog meer te verdiepen in deze materie.

Je hebt dus heel wat inspiratie gevonden bij Ovds voor je project. Leg eens uit...

Het was niet mijn bedoeling een pleitbezorger te worden van de ideeën van Ovds, maar wel van mijn eigen ideeën. Naast alle kritiek die Ovds op het onderwijs heeft, heeft ze natuurlijk ook talrijke voorstellen. Verschillende elementen van jullie 10-puntenprogramma vond ik heel interessant.

Sommige minder, andere helemaal niet, en die heb ik dan ook niet overgenomen. We debatteerden over het principe, niet over details zoals bv. hoe remediëring organiseren. Maar bepaalde punten uit het Ovds-programma heb ik dus wel verdedigd omdat ik vond dat we daar op dezelfde golflijntje zaten!

Hoe ging het er in die debatten aan toe?

't Was moeilijk in 't begin om me erin te gooien. Ik dacht dat mijn voorstel nooit zou aanvaard worden. Ik kreeg enorm veel aanmoediging van een vriend en heb dus toch doorgebeten. Naarmate de beslissende week naderde, dacht ik: "Er komt een debat van, en dat is het belangrijkste!" In het begin van de debatten waren er enkele ernstige vraagtekens bij de afgevaardigden over bepaalde punten. Ik heb ze kunnen beantwoorden en heb in de loop van de discussies hun vrees kunnen wegnemen. Ik had natuurlijk geen specialisten onderwijs of politiek voor me zitten, maar jongeren. Het was een zeer interessant debat, maar na mijn eerste antwoorden, was de vlam eruit, dat is jammer. Ik had eigenlijk wat meer weerstand gewild. Want dan had ik mijn argumenten nog meer kunnen ontwikkelen. Nu had ik wel een FAQ voorbereid die een antwoord bood op veel van de mogelijke tegenwerpingen.

Sommige punten van uw project betekenen echt een "culturele revolutie" voor België : fusie van de netten, regeling van de inschrijvingen, gemeenschappelijke stam tot 16 jaar. Ben je dan echt niet op tegenstand gestoten voor die punten?

De fusie van de netten is er vrij makkelijk doorgekomen. Het feit dat we allemaal jongeren tussen 17 en 25 waren, heeft daar natuurlijk veel mee te maken. Voor ons is die discussie helemaal niet zo emotioneel geladen want we zijn geboren in andere tijden. De generatie van mijn ouders is deze van de verzuiling van de maatschappij: ziekenfonds, vakbond, school enz. Jongeren zijn daar veel minder gevoelig voor. Zij gaan bv. naar een katholieke middelbare school maar daarna naar een Vrije Universiteit. Tot mijn grote verbazing heeft de plenaire vergadering de levensbeschouwelijke vakken zelfs verworpen (terwijl ze in de Commissie nog gehandhaafd werden). Persoonlijk had ik ook voorgesteld om ze te behouden en bij de stemming heb ik me onthouden. Ik was dus echt aangenaam verrast. Godsdienst behoort tot de privé-sfeer, vond men. Maar we hebben wel gestemd voor het inrichten van een cursus over de verschillende godsdiensten: hun geschiedenis, achtergrond, ...

Wanneer ik zeg dat de fusie van de netten er makkelijk door is gekomen, betekent dat niet met eenparigheid van stemmen. Maar toen ik vroeg: "Kan iemand me het verschil uitleggen tussen de twee netten? Is er een verschil in pedagogische aanpak, in leerkrachten, in leerlingen?", was dat een schot in de roos. Wie nog om emotionele of ideologische redenen tegen de fusie van de netten was, kon niet antwoorden op mijn vraag. Zo schaarde zich dus een duidelijke meerderheid achter mijn voorstel.

Voor de gemeenschappelijke stam en de toewijzing van de leerlingen was er wat tegenwerking in het begin. Sommigen zeiden: "Men kan leerlingen van een verschillend niveau toch niet zo lang bij elkaar laten zitten". Maar als we dan uitlegden wat er elders gebeurt, dat het precies de



jongerenparlement

kansarme jongeren zijn die moeilijkheden hebben, begonnen de mensen na te denken. Hetzelfde voor de verplichte toewijzing. Je kon horen zeggen: "Het is toch normaal dat men een goede school voor zijn kind wil kiezen". Ik heb geantwoord: "Juist. Maar waarom hebben niet alle ouders dit recht? Alle scholen moeten goede scholen worden." En zo kreeg ik ze dus mee.

Wat was het eindresultaat van de stemming?

Na de debatten en het wegnemen van bepaalde angsten, stemden 80 % voor, 10 % tegen en zo'n 10 % onthield zich. Dat is enorm. Toen ze niet meer terug konden, toen ze vertrokken waren van de feiten, de ongelijkheden en toen ze nagedacht hadden, was het merendeel ervan overtuigd dat er iets gedaan moest worden. En wel in de richting van het voorstel.

Kan je eens vergelijken met andere stemmingen in jullie parlement?

Op de vier wetsvoorstellen, is er één verworpen, een ander aangenomen met een heel goede score (maar toch minder dan het mijne) en het laatste is er doorgekomen met 60 %.

Heeft die goede score je verbaasd?

Ik was heel aangenaam verrast. Nog eens, ik geloof dat het feit dat ik de tijd heb genomen om goed te argumenteren, om de maatregelen goed uit te leggen, een belangrijke rol heeft gespeeld. Ik ben vertrokken van de feiten. Dan zijn we overgegaan tot een analyse van de oorzaken. En dan de voorstellen. Er waren verschillende amendementen, die ik positief vind en die ook aangenomen zijn.

Er zijn ook enkele nieuwe ideeën ontstaan, zoals het vormen van een tussenniveau tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Voor de jongeren die niet gehandicapt zijn, maar die mogelijk problemen hebben om de voorziene gemeenschappelijke stam te volgen. Dat moeten er normalerwijze niet veel zijn, maar ze zullen wel bestaan. Daarover zullen we misschien volgend jaar discussiëren.

Ik speel nu even advocaat van de duivel: waartoe dient dat allemaal?

Uw wetsontwerp is toch pure fictie?

Die vraag hoor ik wel vaker. Ik antwoord dan dat het niet onze roeping is om te zeggen: "De jongeren hebben gezegd..." want we zijn nooit echt vertegenwoordigd, zelfs niet als we proberen. Het doel is komen tot een debat.

De deelnemers leren op vlak van vorm en methode (compromissen ed.). Maar ook dat ze daar weggaan met enkele ideeën over vier verschillende onderwerpen. Wanneer ze nu over onderwijs zullen horen praten op het nieuws of ze lezen er een artikel over of horen erover discussiëren, hebben ze al een basis. Op zich ben je niets met ideeën al-

leen. Je moet ze ergens voor gebruiken. Eén week na onze debatten organiseerde OXFAM een ontmoeting over de ongelijkheid in het onderwijs. Er werden mails verstuurd en een tiental jongeren zijn erop afgekomen. Dat vind ik positief. Zo geraken we op termijn vooruit.

En wat wil je nu gaan doen?

Het beroep van leraar trekt me wel aan. Maar waarschijnlijk niet voor mijn hele leven of niet full-time. Maar ik ben wel gesterkt in mijn overtuigingen en mijn passie voor de onderwijspolitiek. Ik zou Ovds bij de jongeren willen bekend maken want ik stel vast dat zij zich momenteel vooral tot de leerkrachten richt. En toch, vele jongeren horen over de ongelijkheden op school tijdens hun opleiding aggregatie. Maar dat blijft heel theoretisch. En dan worden ze er plotseling tijdens hun stages mee geconfronteerd.

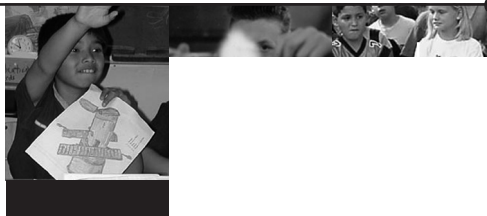
Het zou goed zijn als ze er vooraf al eens over nagedacht hadden. Daarom zou ik graag debatten willen organiseren aan de uniefs, debatten voor de jongeren, maar met politici, vorsers, leden van Ovds, enz.

Voor mij is het onmogelijk om de maatschappij te veranderen zonder het onderwijs te veranderen. In deze zin zijn de hervormingen die Ovds voorstelt en die ook in ons decreet zitten dat door het Jongerenparlement is gestemd, revolutionair, ook al heeft men schrik van dat woord.

Vind jij dan dat we de maatschappij moeten veranderen? Zeker. Wanneer ik naar het nieuws kijk, merk ik dikwijls op: "Dat zou niet gebeurd zijn als we een goed onderwijsstelsel hadden." Ik denk bv. aan de talrijke jongeren die in de gevangenis zitten. Ze hebben bijna allemaal de school verlaten zonder diploma.

Nog een punt. Ik zou er alles voor doen dat onderwijs hét thema bij uitstek wordt voor de verkiezingscampagne van 2009. Ik ben bereid hiervoor mijn steentje bij te dragen binnen Ovds...

Interview afgenomen door Jean-Pierre Kerckhofs



Debat over de hoofddoek



De Oproep voor een democratische school (Ovds) heeft tot nog toe geen standpunt ingenomen rond de opportuniteit van een verbod op het dragen van de hoofddoek in het onderwijs. Wij vinden de kwestie van de hoofddoek van secundair belang in vergelijking met de grote problemen en uitdagingen in het onderwijs: de dreigende vermarkting, de sociale ongelijkheid en segregatie, de onderfinanciering.

Uit de recente PISA-testen blijkt nogmaals dat bijna één op twee migranten het absoluut niet goed doet op school. Nergens ter wereld is de kloof tussen de score van de autochtone leerlingen en de migranten zo breed als in ons land. Wij zouden liever debatten zien over de hoge werkloosheidsgraad, veel groter dan bij de autochtone bevolking, of over de armoede, die dramatisch hoger is: 55 procent van de allochtonen van Marokkaanse herkomst en 59 procent van de Turkse leven onder de armoederisicogrens - minder dan 777 euro per maand, terwijl een gemiddeld maandinkomen voor personen van Belgische en Europese herkomst ligt rond 1150 euro. Dit zijn de reële problemen van de gemeenschappen van allochtone origine. Hun oplossing is een voorwaarde voor de emancipatie van de mensen van allochtone origine, waaronder de moslimmeisjes en -vrouwen.

Op een moment echter dat vanuit diverse hoeken stemmen opkomen om het dragen van de hoofddoek op school effectief te verbieden en anderen tegen dit verbod actie voeren, wou Ovds het debat over de hoofddoek niet uit de





debat over de hoofddoek

weg gaan. Op 19 januari 2008 hebben 25 leden van Ovds, Franstaligen en Vlamingen, in Brussel op een serene wijze discussie gevoerd en de argumenten voor of tegen dit verbod op een rij gezet. Hieronder volgt een synthese van deze discussie.

Argumenten voor een verbod

Het verbod steunen werd geïnspireerd vanuit twee invalshoeken. Enerzijds werd het belangrijk geacht de bevrijding van de moslimvrouwen te steunen. De hoofddoek is een symbool van de patriarchale onderdrukking en het dragen ervan neigt naar een uiting van steun aan het moslimintegrisme, waarvan we de impact dreigen te onderschatten. In de moslimwereld vechten progressieve vrouwen tegen dit seksisme en oprukkend integrisme. Moslimmeisjes die de hoofddoek niet dragen, worden in bepaalde scholen met de vinger gewezen door hun moslimmedeleerlingen. Anderzijds is ook het verbod van elk religieus en filosofisch teken op school belangrijk en moet vermeden worden dat jongeren gestigmatiseerd worden. Door de hoofddoek wordt het “wij” en de “anderen” geaccentueerd, terwijl het voor de ontwikkeling van de jongeren juist belangrijk is dat zij “naakt” en onbevangen kennis maken met de wereld en dat zij beschermd worden tegen “invloeden” allerhande. De rol van de school is de jongeren bevrijden van achterlijke dogma's die voortkomen uit cultuur en religie. Indien we de hoofddoek tolereren, bestaat het gevaar dat we ook moeten toegeven aan creationistische theorieën, aan de weigering om nog biologielessen te volgen, om mee te gaan zwemmen enz.

Argumenten tegen een verbod

De argumenten die pleiten tegen het verbod vertrekken voornamelijk vanuit de overtuiging dat de hele discussie moet geplaatst worden in de concrete context van het België anno 2008: sinds de aanslagen van 11 september 2003 wordt de hele moslimwereld over dezelfde kam geschoren. Het verbod op de hoofddoek zal de stigmatisatie van de moslims nog doen toenemen en de fundamentalistische tendensen daarbij versterken. Op die manier zullen de moslimmeisjes verstoken blijven van degelijk onderwijs.

Zij zullen geduwd worden in scholen waar de hoofddoek wel toegelaten wordt, met nog meer concentratiescholen en het oprichten van islamscholen tot gevolg. Emotioneel zullen de moslima's in de hoek worden gedrukt, zij zullen zich slecht voelen, waardoor zij nog minder ontvankelijk zullen zijn voor wetenschappelijke argumentatie. De religieuze overtuiging hoeft daarenboven niet noodzakelijk een dam op te werpen tegen wetenschappelijk leren argumenteren en is niet per se reactionair. We moeten de jongeren een rationele en kritische ingesteldheid leren aannemen

tegenover elke godsdienst en leren ontdekken of de godsdienst bevrijdend kan zijn. Diversiteit moet ervaren worden als een positief gegeven. De school is een plaats bij uitstek om die diversiteit toe te laten en een waaier aan discussiepunten te genereren. Dit alles is onmogelijk in een sfeer van verbod.

Alle deelnemers waren het over eens dat het recht op degelijk onderwijs moet gevrijwaard worden en dat daarbij een wetenschappelijke attitude buiten kijf staat. Indien een moslimmeisje zou weigeren om omwille van haar godsdienstige overtuiging bv. de biologieles of zwemles te volgen, zal zij inderdaad uitgesloten worden, niet omwille van haar hoofddoek, maar omwille van het loutere feit dat zij weigert deel te nemen aan de lessen.

Conclusie

We zijn tot de voorlopige conclusie gekomen dat een gemeenschappelijk en uitgesproken standpunt innemen voor of tegen het verbod op dit moment niet opportuun is. We hebben immers te maken met een zeer complexe problematiek, waarbij een eenvoudige, wetenschappelijke analyse niet voor het grijpen ligt. Zowel de argumenten voor als tegen moeten verder ernstig bestudeerd en grondig uitgediept worden. We kiezen daarom de veelheid van meningen te respecteren en beschouwen dit geenszins als een houding van struisvogelpolitiek. Voor Ovds blijft de voornaamste tegenstelling deze van onderdrukkers en onderdrukten, en blijven de religieuze tegenstellingen secundair en ondergeschikt aan het probleem van sociale ongelijkheid en segregatie.

Romy Aerts

**Op onze websites
www.democratischeshoofd.org en
www.ecoledemocratique.org
vindt men in de rubriek “tribune” standpunten van diverse organisaties en personen over de hoofddoek op school.**



(<http://www.teachers.org.uk/>)



De publiek-private constructie om nieuwe scholen te bouwen, komt trager dan voorzien op gang. Eind 2006 keurde het Vlaams Parlement het decreet goed. Door publiek-private samenwerking zou er de komende jaren ongeveer een miljard euro in de bouw van nieuwe scholen worden geïnvesteerd. Daarbij wordt de DBFM-formule toegepast. De publiekprivate vennootschap ontwerpt (Design) en bouwt (Build) de nieuwe schoolgebouwen. Ze financiert die investering (Finance) en dertig jaar lang staat ze in voor onderhoud (Maintain). In ruil daarvoor betaalt de school aan de vennootschap een 'beschikbaarheidsvergoeding', waarbij de overheid voor een stuk tussenbeide komt. Tegen eind 2007 zou de publiek-private vennootschap er zijn maar de overheid heeft nog geen keuze gemaakt tussen de vier financiële groepen die zich kandidaat hebben gesteld als privé-partner in de vennootschap. De kandidaten zijn Dexia/KBC, Fortis Bank/Fortis Real Estate, Co-finimmo/Gemeentelijke Holding en Barclays Capital/Meridiam Infrastructure/NIB Capital. De hamvraag is natuurlijk hoeveel de scholen jaarlijks, gedurende dertig jaar, zullen moeten betalen. Alle kandidaat privé-partners zijn beursgenoteerde bedrijven waar winst maken centraal staat.

(bron: De Standaard, 26 april 2008)



Sommige rijke kapitalistische landen hebben de budgetten voor onderwijs verminderd of geblokkeerd. De Chinese volksrepubliek heeft een wet gestemd die stelt dat “de verhoging van het budget voor het leerplichtonderwijs hoger moet zijn dan de stijging van de winsten”. Lokale overheden worden verplicht “het onderwijsbudget te verhogen naargelang het aantal leerlingen”. Vandaag is, volgens de gegevens van de UNESCO, in de leeftijdsgroep van 10 tot 14 jaar, 7,2% van de Chinezen analfabeet. In India en Pakistan is dat cijfer 43,5% en 74,6%. Vijftig jaar geleden bedroeg het analfabetisme in China 80 procent.

Voor vele boeren en stadsbewoners in de Derde Wereld stelt het probleem van de mensenrechten zich anders dan bij de weldenken-de Westerse burger. Voor hen is de vraag soms zeer eenvoudig: "Zullen mijn kinderen naar school gaan of zullen ze zich prostitueren om te overleven?"





Brede beweging in het Frans onderwijs.

Vermindering van de omkadering (verlies van 11.200 jobs in september), gebrek aan middelen, hervorming van de professionele bachelor en van de programma's in het basisonderwijs. Allemaal maatregelen die eenzijdig genomen werden door de regering. Ook allemaal projecten van sociale achteruitgang die de woede opwekken van de Franse studenten en leerkrachten. Uiteraard zullen het vooral de leerlingen met moeilijkheden zijn die het meest zullen lijden onder de antidemocratische maatregelen van de regering. Een andere kritiek die vaak naar voor wordt geschoven is dat "in de eerste graad de plannen voor de programma's onderwets en voorbijgestreefd zijn en een pedagogische en didactische achteruitgang inhouden." Staking, ontmoetingen met de bevolking en betogingen alom op 15 mei.

Stad Gent zet door met thuistaalles

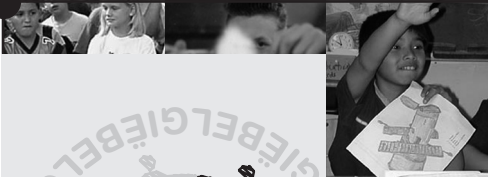
Toen schepen Rudy Coddens (SP.A) in maart 2008 zijn plannen uit de doeken deed om in vier Gentse scholen 'thuistaalprojecten' op het getouw te zetten en in twee scholen zelfs - beperkt - les te geven in het Turks, leidde dat tot enige controverse en zelfs tot vragen in het Vlaams Parlement. Op 22 mei 2008 zette het schepencollege het licht op groen om toch door te gaan met de thuistaallessen. In vier scholen - Piramide, Mandala, Mozaïek en Sint-Salvator - zullen de talen van de leerlingen een ruimere plaats krijgen in de lessen. Bijvoorbeeld door liedjes te leren uit de verschillende taalgroepen, door een meertalige muurkrant...

'Door hen te laten aanvoelen dat we hun taal ook waarderen, proberen we de allochtone leerlingen meer open te laten staan voor het Nederlands', zegt schepen Coddens (SP.a). In twee van die scholen, de stadsschool Mandala en de vrije school Mozaïek, willen ze zelfs een stap verder gaan. 'Daar kunnen Turkse kinderen die niet zo taalvaardig zijn in het Nederlands, leren lezen en schrijven in hun eigen taal', zegt Coddens.

'Sommigen vreesden ook dat we die kinderen nu minder in contact zouden brengen met het Nederlands, maar ook dat is zeker niet de bedoeling. Ouders die hun kinderen in dit programma laten stappen, zullen we vragen om de kinderen ook in de naschoolse opvang te laten, waar er dan weer meer Nederlands is. Zo moeten de kinderen iedere week een Nederlands taalbad van 28 uur krijgen - even veel als er normaal lestijd is op de basisscholen.' De stad wil bovendien de allochtone ouders veel nauwer betrekken bij de taalopvoeding van hun kinderen.

Het project moet volgend schooljaar beginnen in de derde kleuterklas van de twee deelnemende scholen. Het jaar erna breidt het eerst uit naar het eerste leerjaar en een jaar later naar het tweede leerjaar. De universiteit zal het project op de voet volgen en evalueren.

(De Standaard, 23 mei 2008)



Miniondernemingen op school ondersteunen?

« - Mijnheer, wil u a.u.b. een aandeel kopen van onze minionderneming, waar ik mij voor engageer ?

- Ik zou je wel een plezier willen doen hoor, maar ik zal het toch niet doen.»

Het gezicht van de leerling wordt helemaal somber, zoiets van 'en ik die dacht dat jij een toffe leeraar was !'

De doelstelling van de VZW 'miniondernemingen' is leerlingen te helpen begrijpen hoe de markteconomie werkt. Op zich is daar niks mis mee: ze bestaat immers die economie. Waarom dan niet proberen de mechanismen ervan te begrijpen? Maar dat is nu net de analyse die de minionderneming niet maakt. En daar knelt het schoentje.

Men leert er eerder het spel mee te spelen: men zoekt aandeelhouders, men produceert, men maakt reclame, men beoogt winsten, enz. Het echte opzet is 'roepingen creëren'. En goed de verschillende rollen te integreren: de patroon, de aandeelhouder, de boekhouder, de bediende, de arbeider. En als iedereen zijn werk doet zal het wel lekker lopen. In de minionderneming wordt er niet vaak gestaakt

De markteconomie geldt als referentiekader en wordt vooral niet in vraag gesteld. Men leert de regels aan en er wordt gespeeld. Het ideologisch opzet is duidelijk, ook al wordt het niet altijd met zoveel woorden gezegd. Het is duidelijk de inzet van dit initiatief, overgewaaid van over de Atlantische oceaan.

Geen greintje kritische ingesteldheid. Werkloosheid ? Ecologische problemen ? De Derde Wereld

die gebukt gaat onder een verschrikkelijke schuldenlast ? Heel wat hongersnoden, ook als de landbouwproductie voldoende om de ganse planeet te voeden ? Mensen die creperen in de Derde Wereld, ook al bestaan de geneesmiddelen om hen te genezen? Neen, over dat alles heeft de minionderneming nooit horen spreken.

Als er iets moet geleerd worden aan jongeren, dan is het wel die realiteit. En vooral hoe de marktmechanismen van onze liberale economieën ons zover hebben gebracht. We moeten hen uitleggen dat we het einde hebben bereikt van het tijdperk van de 'redelijke' petroleumprijzen. Dat we ons daarop moeten voorbereiden als we de barbaarsheid willen vermijden.

En hen aantonen dat die trouwens al begonnen is, verwijzend naar de oorlogen in Irak en Afghanistan. We moeten hen tonen dat de enige uitweg is te stoppen met die economische concurrentie op wereldschaal. En ze te vervangen door een intense samenwerking op wereldvlak: om de grondstoffen op een rechtvaardige manier te verdelen, om de alternatieven te delen, om samen hernieuwbare energie te ontwikkelen. Het tegenovergestelde van de markteconomie dus. Het tegenovergestelde van de geest van de minionderneming.

Jean-Pierre Kerckhofs

