

# de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°47, september 2011 • 3 euro

## Polytechnische vorming

in h o u d

DEBAT OVER HET BRUSSELS ONDERWIJS

PAGINA 14

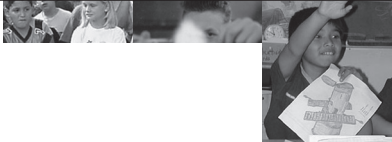
CHILEENSE STUDENTEN OP STRAAT VOOR BETER ONDERWIJS

PAGINA 18

PISA 2009

PAGINA 22





# de democratische school

Vrijwilligerslaan 103 bus 6  
1160 brussel

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

e-mail: [ovds@democratischeschool.org](mailto:ovds@democratischeschool.org)

web: [www.democratischeschool.org](http://www.democratischeschool.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.



# Editoriaal



---

## **ALLES GAAT GOED ZOALS HET MOET! WAAROM DAN OP 22 OKTOBER NOG NAAR DE « ZES UREN » KOMEN?**

*Hoera ! Hoera ! Hoera ! (luide jubelkreten)  
Volksfeest in de straten...*

*Het zat er al een tijdje aan te komen... het kapitalisme heeft zijn eigen graf gegraven. Het is aan zijn eigen tegenstellingen kapot gegaan. De machthebbers hebben eindelijk hun les getrokken uit de onafgebroken reeksen crisissen. Een gevoel van onmacht overviel hen, een geniale bevestiging, een verre herinnering in hun onderbewustzijn of een teken van de Heilige Geest (schrappen wat niet past).*

*Uitbuiting, roof en plundering, speculatie en accumulatie in handen van een economische oligarchie ruimen plaats voor de herverdeling van hun rijkdommen. Wat telt is het algemeen welzijn. En dit keer voor echt, niet meer om te doen alsof, zoals in de tijd van Keynes, toen de kapitalisten wat terugkrabbelden om beter te kunnen toehappen als ze weer wind van voren hadden. Nee, nee, dit keer is het definitief. Ze hebben het gesnapt. Voor eens en voor altijd.*

*Manden vol geld, miljarden euro's, dollars en alles wat rinkelt in deze wereld, liggen klaar om de openbare diensten te spijzen. De VN meldt dat de Millenniumdoelen gehaald zijn, en dat het beoogde objectief ruim werd overschreden.*

*In België zijn Nico Hirtt en Romana Aerts samen minister van Onderwijs, dat weer een federale materie is geworden ; voor alle kinderen van 3 tot 15 is er een gemeenschappelijke stam met een algemene, polytechnische vorming ; geen overzitten meer, wel afdoende remediëring, waarvoor de nodige middelen voorhanden zijn ; kritische ingesteldheid, broederlijkheid en solidariteit staan hoog op de lijst van na te streven attitudes ; er wordt massaal geïnvesteerd in gebouwen en didactisch materiaal ; overal kleine klassen ; gratis onderwijs ; alle vormen van vermarkting (transversale, horizontale, verticale, cardinale, longitudinale competenties, modularisering enz.) worden opgeheven ; onderwijs wordt een openbare aangelegenheid... (de lijst kan nog aangevuld worden)*

*Het hele sociale, culturele en politieke leven staat op zijn kop : we staan op de drempel van een nieuw tijdperk, een tijdperk van rechtvaardigheid. Geen armoedegrenzen meer. Alle kinderen kunnen naar school, zonder kopzorgen, zonder geldzorgen.*

*In de internationale politiek worden de gelijkheid, broederlijkheid en soevereiniteit van alle volkeren bezegeld.*

*“Philippe ! Hé, Philippe !” Stoot in mijn lenden van mijn vrouw. “Hé, wat was je aan het dromen man ? Vooruit, opstaan, gedaan met de vakantie! 1 september, terug naar school !” (Wat zijn die leraars toch lui, hoor ik haar mompelen).*

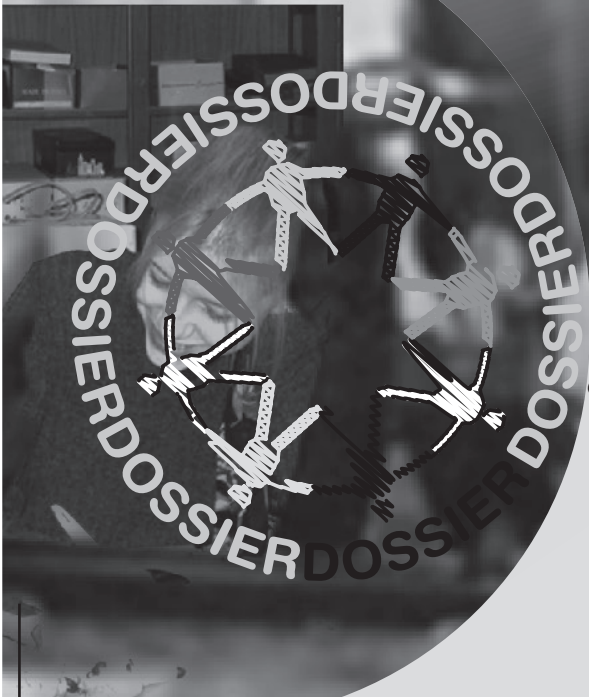
*Ik had een droom... Maar vooraleer die bewaarheid wordt...*

*Er zal nog veel water naar de zee moeten vloeien vooraleer we het nut van onze « Zes Uren » in vraag durven stellen.*

*Meer dan ooit is er nood aan solidariteit tussen de progressieve leraars uit het noorden en zuiden van ons land. Samenkomen om samen de strijd aan te binden. Informatie en vorming, in een onafhankelijke, kritische geest. Durven de krijtlijnen trekken van een ander onderwijs. En de krachtsverhoudingen uitbouwen om dat andere onderwijs te realiseren... Daar gaat het om op 22 oktober.*

*Meer dan ooit : kom naar de Zes Uren voor een Democratische School !*

**Philippe Schmetz**



# **Democratisch onderwijs kan niet zonder polytechnische vorming**

*door Nico Hirtt*





## *polytechnische vorming*

*In het tweede punt van zijn 10-puntenprogramma voor de hervorming van het leerplichtonderwijs in België spreekt de Oproep voor een democratische school (Ovds) zich uit voor een “algemene en polytechnische vorming voor alle jongeren”. Waar de doelstelling van “algemene vorming” meestal goed wordt begrepen, zeker door diegenen die onze filosofische visie op het onderwijs kennen – de plaats waar men de bagage verwerft om de wereld te kunnen begrijpen om hem te veranderen – zijn er meer vragen over de precieze betekenis van de “polytechnische vorming” en de motieven die er aan de grondslag van liggen. Te meer daar ons 10-puntenprogramma zich over dit thema beperkt tot de vraag “dat iedereen een initiatie krijgt in de technologieën van de productie en het dagelijkse leven (ICT, gezondheid, elektriciteit, landbouw, industrie ...)”*

*De bedoeling van deze tekst is klaarheid te brengen in de redenen, de zin, de inhoud en de methodes van de polytechnische vorming die wij wensen. De tekst werd opgesteld door Nico Hirtt, besproken en goedgekeurd op de Algemene Raad van Ovds (22 januari en 25 juni 2011).*

*Op basis van deze tekst zullen we de komende maanden en jaren onze voorstellen rond polytechnische vorming verder uitwerken. Uw kritieken en suggesties zijn welkom*

*op [ovds@democratischeschool.org](mailto:ovds@democratischeschool.org)*





## polytechnische vorming

# Maatschappij, technologie en opvoeding

door Nico Hirtt

1

## 1. De mens, schepper en overbrenger van technische cultuur

Het eigene van mensen is niet het gebruik van werktuigen. Vele diersoorten gebruiken stenen, stokken of bladeren om de natuur naar hun behoeften te veranderen, om noten te kraken met een kei, om met takjes een nest te maken. Het specifieke aan de mens, de “Homo Faber” van Benjamin Franklin, is dat hij werktuigen produceert, of beter nog, dat hij ze ontwerpt.

Terwijl de recentere australopitheken reeds doelbewust met een slagsteen keien aan scherven sloegen om er met een bruikbare snijrand te vinden, is het wachten op de Homo habilis die bewust stenen werktuigen voor specifieke doeleinden maakt. (Coppens & Picq, 2002. Aux origines de l’humanité, Fayard, p 306)

Tot kort geleden - op de schaal van de miljoenen jaren van zijn bestaan - heeft de mens in harmonie geleefd met zijn technologische cultuur, die hij voortdurend ontwikkelde en doorgaf van generatie op generatie via de opvoeding, die andere essentiële karakteristiek van onze soort. Het technisch onderwijs bevindt zich in het hart van onze “humanité”, van ons “bewustzijn te behoren bij de menselijke soort” (Albert Jacquard).

Binnen de primitieve gemeenschappen heeft zich stapje voor stapje een specialisatie ontwikkeld naar-

mate de technieken talrijker en complexer werden. Maar elke producent bleef het essentiële van het productieproces beheersen.

Vanaf ongeveer 9000 voor Christus leiden landbouw en sedentarisering tot het ontstaan van nieuwe technische en sociale productieverhoudingen. In de graankwekersdorpen van de Obeid-beschaving in Mesopotamië (6de - 5de millennium) brengt de plaatselijke accumulatie van rijkdom het ontstaan voort van de eerste sociale klassen en clans. Recente opgravingen tonen de evolutie van de ongelijkheden in de architectuur: “Er ontstaan notabelen en een elite begint zich te onderscheiden van de massa van dorpelingen. De sociale organisatie berust voortaan op de overheersing van één clan op de andere”. (Huot, J., 2004. Une archéologie des peuples du Proche-Orient (Tome I), Paris: Editions Errance, p 64.)

Als de ontdekking van de metallurgie de productiekrachten komt vertienvoudigen is die verdeling in sociale klassen al stevig verankerd. Massa’s mannen, vrouwen en kinderen worden nu verlaagd tot de simpele rang van werkkrachten, uitgebuit door de eigenaars van mijnen of gronden. Anderen, vakmannen, landbouwers, veekwekers leven nog steeds van de opbrengst van hun eigen werk, dat echter meer en meer gespecialiseerd wordt. Maar ondanks de verdeling in sociale klassen, ondanks de specialisatie, blijft de meerderheid van de producenten in het algemeen “meester” van de werktuigen, ook als ze er geen eigenaar van zijn: zij hanteren het werktuig, bepalen het ritme en begrijpen vaak hoe het werkt en hoe het gemaakt wordt. Deze vaststelling blijft gelden voor de lijfeigene of de arme boer in de middeleeuwen, voor de arbeider en voor de vakman van de steden uit de Renaissance en zelfs voor de arbeiders in de eerste manufacturen.

## 2. De kapitalistische arbeidsverdeling maakt van de arbeider een slaaf van de technische processen die van buitenaf worden opgedrongen en ontoegankelijk zijn

Het is pas bij de overgang naar de kapitalistische industrie, vanaf het einde van de 18<sup>de</sup> eeuw, dat de arbeidsverdeling tot het uiterste zal doorgedreven worden. De industrialisatie en de invoering van machines leiden tot een radicale - sociale en intellectuele - breuk tussen het uitdenken van productietechnieken en het gebruik ervan. De proletariër handelt slechts naar de bevelen van wetten (economische, technische, wetenschappelijke...) die zijn begrip te boven gaan. Hij legt niet langer zijn ritme aan de machine op, het is de



## polytechnische vorming

machine die het ritme bepaalt. Dekwalificatie, onwetendheid en afstomping worden de kenmerken van zijn tewerkstelbaarheid in het productieproces.

Marx: *“De machine, die het wonderbaar vermogen bezit om het werk te verlichten en productiever te maken, veroorzaakt de verzwakking van de arbeidskracht en zuigt hem uit tot op het been. (...) Het lijkt zelfs of het heldere licht van de wetenschap slechts kan schijnen tegen de achtergrond van de onwetendheid. Al onze uitvindingen en onze vooruitgang lijken geen ander resultaat te hebben dan de materiële krachten te voorzien van leven en intelligentie, en de mens te verdierlijken door hem terug te brengen tot het niveau van een puur fysieke kracht.”* (Marx, K., Toespraak bij de herdenking van de oprichting van Peoples Paper, het blad van de Chartisten, 19 april 1856, in Werke, 12, p 3-4).

De technische vernieuwing is geen middel meer om de arbeid van de mens te verlichten, zij dient enkel om de winstvoet van de kapitalist en – parallel daarmee – om de uitbuitingsgraad van de arbeider te verhogen. Zo komt de mens er toe om zich tegen de wetenschap te keren, tegen de techniek, die hij – ten onrechte – als de oorzaak van zijn miserie en werkloosheid gaat zien. Maar door zich tegen de techniek te keren, keert de mens zich tegen zichzelf, tegen wat gedurende duizenden jaren, zijn menselijk wezen heeft uitgemaakt. *“De mens is vervreemd geworden van de mens”* (Marx).

### 3. Het kapitalisme heeft de traditionele vormen van overdracht van technische cultuur vernietigd

Tot aan het begin van de 19<sup>de</sup> eeuw was het formeel of informeel “leercontract” de belangrijkste vorm van overdracht van technische cultuur. Op het platteland leerde het kind van de ouderen alle technieken, kennis en vaardigheden die op de boerderij of in de werkplaats van de ouders vereist waren; in de winter hielp het bij het onderhoud en het herstellen van de werktuigen. In de stad had dit leren bij de arbeiders soms een meer formeel karakter. Het kind werd bij een meester geplaatst. Deze gaf al zijn technische kunde door en leerde een beroep aan. Vaak verzekerde hij ook de “socialisering” van het kind: hoe zich correct uitdrukken, de morele gedragsregels, soms leren lezen en schrijven.

Maar met de komst van het industrieel kapitalisme en, meer bepaald, het machinisme, kwam de urbanisering en de massale proletarisering van de arme klassen. De arbeider werd een aanhangsel van de machine die minder kwalificatie vereiste. Het traditionele

plattelandsgesin begon te verdwijnen en in de steden kende het systeem van “leerjongens” een belangrijke terugloop.

Het is pas na het verval van deze traditionele plaatsen van onderricht en vorming, maar ook van socialisering, en daarmee gepaard de stijging van misdaad en zedenverval, dat de burgerij vanaf halfweg de 19<sup>de</sup> eeuw besloot om de volkskinderen naar school te sturen om ze op te voeden en te socialiseren.

### 4. Sinds het kapitalisme zich meester heeft gemaakt van de massaconsumptie, heeft het de technologie gemystificeerd om kunstmatige behoeften te creëren en de groei te ondersteunen.

Sinds de tweede helft van de 20<sup>ste</sup> eeuw, met het ontstaan van de “consumptiemaatschappij”, heeft het kapitalisme nog een stap verder gezet in de vervreemding van de mens ten opzichte van de technologie. Voortaan is het niet alleen meer als producent, maar ook in het dagelijkse leven dat hij de beheersing van zijn technische omgeving verloren is. Het technologische object is gehuld in een mystiek die het tegelijkertijd vreemd en onbegrijpelijk maakt, en uitermate begeerd als voorwerp van hebzucht en bezit. De technologie dient tegenwoordig om te creëren wat Herbert Marcuse de “valse behoeften” noemde en waarvan hij als volgt de ideologische dimensie beschreef:

*“De transportmiddelen, de massacommunicatie, de voorzieningen voor huisvesting, voeding en kleding, een meer en meer overweldigende industrie van vrije tijd en informatie dringen houdingen en gewoonten op, veroorzaken bepaalde intellectuele en emotionele reacties die de consumenten aan de producenten binden (...) De producten indoctrineren en conditioneren; zij produceren een vals bewustzijn, dat ongevoelig is voor zijn eigen valsheid. En als die voordelige producten bereikbaar worden voor een groter aantal individuen in meer sociale klassen, scheppen de waarden van de publiciteit een manier van leven. (...) Zo krijgen de eendimensionale gedachte en gedragingen vorm”.* (Marcuse, H., 1964. L’homme unidimensionnel: essai sur l’idéologie de la société industrielle avancée, Editions de minuit, p 36.)

Zoals, meer recent, André Lebeau schreef: *“Het technisch aanbod wakkert een expansie van de vraag aan, zowel individueel als collectief, die groter is dan wat noodzakelijk is voor de bevrediging van de elementaire behoeften”* (André Lebeau, L’enfermement planétaire, Le Débat/Gallimard, 2008, p. 78)





## *polytechnische vorming*

De mens was een ontwerper van technieken. Het kapitalisme wil er een consument-vereerder van technologieën van maken. Zo schiep het technologie, niet om de meest dringende behoeften van de mensheid te bevredigen maar enkel in functie van de capaciteit om een behoefte te creëren bij diegenen met voldoende koopkracht.

### **5. Het huidig onderwijs reproduceert en onderhoudt deze dubbele vervreemding**

De vervreemding, de onmenselijking van onze verhouding met de technologie vinden wij noodzakelijkerwijze ook in de kapitalistische school die gevormd is naar het beeld van de maatschappij waaruit ze ontstaan is en die ze ten dienste staat. Technologie is er slechts aanwezig in de mate dat zij beantwoordt aan de precieze noden van een gespecialiseerde vorming (in het kwalificatieonderwijs) of aan de aanpassing van de producent en de consument aan de marktevoluties.

Ondanks enkele timide pogingen om lessen technologie voor allen in te voeren, is de verhouding met de techniek op school vaak gereduceerd tot de passieve beheersing van de werktuigen of beperkt tot de onderwijsvormen die als minder hoogstaand staan aangeschreven waardoor productieve arbeid gestigmatiseerd wordt als “vulgair”. Alleen een beperkt aantal universiteiten genieten van een - weliswaar vooral theoretische - “polytechnische” vorming, die hen toelaat een totaalvisie op de productieprocessen te verwerven. De toekomstige leiders gebruiken deze vorming om hun klassenoverheersing te vestigen.

De invoering van ICT (informatie- en communicatietechnologieën) in het onderwijs biedt ons een frappant voorbeeld van de verhouding tussen het onderwijs en de techniek. In de tweede helft van de jaren '80 probeerden verlichte pedagogen de computer als een pedagogisch werktuig in het onderwijs in te voeren. Zij gebruikten bv. eenvoudige programmeertalen (Logo) om de analyse- en abstractiecapaciteit van de leerlingen te ontwikkelen. Zo drong de leerling door tot de kern van deze nieuwe technologie: hij vat de essentie ervan door te begrijpen wat geautomatiseerde en geprogrammeerde informatieverwerking betekent. Maar zeer snel, vooral vanaf halfweg de jaren '90, werd dit lovenswaardig objectief ondergesneeuwd door het tweevoudig economisch belang van ICT op school. Ten eerste eiste de arbeidsmarkt vooral flexibele werknemers, ook al klaagde men over het gebrek aan informatici. Kunnen programmeren was minder belangrijk, als leerlingen maar in

staat waren een programma van tekstverwerking, een rekenblad en internet te gebruiken: zo werd elke bediende een beetje stenograaf, dactylo, boekhouder en telex-operator. Ten tweede vertegenwoordigde de ICT-markt zelf een groot belang: het nieuwe Eldorado in de ogen van veel investeerders van de jaren '90. Het onderwijs volgde deze beweging. Het computerlokaal hield snel op een broedplaats te zijn van creativiteit waar men leerde software maken, het werd een ruimte voor initiatie in de Windows-producten.

### **6. Het kapitalisme heeft geen nood aan of zin in polytechnische vorming**

Sinds het begin van de 19<sup>de</sup> eeuw hebben de productietechnologieën een buitengewone ontwikkeling gekend. Soms noopt deze evolutie tot een verhoging van de kwalificaties op grote schaal: voor elektriciteit en mechanica tussen 1900 en 1940 of in de elektronica tussen 1945 en 1975. Andere keren gebeurt het echter dat deze evolutie eerder leidt naar een dekwalficatie van de arbeid: met het machinisme bij het begin van de 19<sup>de</sup> eeuw of met de invoering van ICT vandaag. Naargelang het tijdperk, de plaats en de sector kan het kapitalisme dus zelf vragende partij zijn voor een meer doorgedreven technische vorming op school.

Maar het kapitalisme engageert zich nooit voor een echt polytechnisch onderwijs, dat het onnodig en gevaarlijk acht. Onnodig want de noden op korte termijn inzake technische vorming waren altijd een tekort aan gespecialiseerde arbeidskrachten (elektriciens, mechanici, elektronici ...). Op lange termijn zou het kapitalisme ongetwijfeld gediend zijn met een meer polytechnische vorming op school maar de essentie van het kapitalisme is dat het niet verder kijkt dan wat de perspectieven op korte termijnwinst dicteren. Een polytechnische vorming is fundamenteel ook gevaarlijk voor het systeem.

Dit punt gaan we hier verder ontwikkelen want net om die reden vinden we polytechnisch onderwijs belangrijk: het opent de geesten voor het begrijpen van de wereld, omdat het de invloed van de technische evoluties op de maatschappelijke veranderingen verklaart; het sensibiliseert de jongeren voor de potentiële gevaren van de technische vernieuwing en ontwikkelt hun kritische zin op dit gebied; het ontwikkelt de capaciteit om technische voorwerpen te begrijpen en te scheppen; het is ook een essentieel element van socialisering.





## polytechnische vorming



### 7. De polytechnische vorming is tegengesteld aan de vroegtijdige gespecialiseerde technische of beroepsvorming.

De polytechnische vorming, een essentieel element van ons project voor de gemeenschappelijke basisvorming, is tegengesteld aan de enge en marktgerichte visie van de technische of beroepsvorming in het huidige onderwijs. In plaats van een enge specialisatie moet de polytechnische vorming de algemene principes omvatten van alle productieprocessen en hun wetenschappelijke grondslagen. Tezelfdertijd moet het kinderen en jongvolwassenen een initiatie bieden in de beheersing van een grote variëteit aan werktuigen. Het komt er dus op aan een theoretisch en praktisch begrip bij te brengen van de productie in zijn geheel en zo bij te dragen tot de intelligentie van het sociaal leven.

Zoals Anatole Lounatcharski zei: *“Anders dan het technische onderwijs, waarbij het er alleen om gaat om van een man/vrouw een goede arbeider te maken, verstaan wij (polytechnische vorming) als deel uitmakend van de algemene vorming. Het gaat er niet enkel om een goede draaibankwerker of een textielarbeider te vormen, maar om die man/vrouw de arbeid te leren kennen”*. (Lounatcharski, A.V., *La philosophie de l'école et la révolution*, in Lounatcharski, A.V., 1984. À propos de l'éducation: articles et discours, Ed. du Progrès. p 157.)

In die zin is de polytechnische vorming fundamenteel humanistisch: het komt er op aan de mens (als producent en consument) te verzoenen met de mens (als ontwerper). Ze is ook revolutionair want ze ondermijnt de ideologische grondslagen van de sociale arbeidsverdeling die in hoge mate gebaseerd is op de verdeling van de kennis.

### 8. De polytechnische vorming verklaart de wisselwerking tussen de technische evoluties en de sociale, economische en culturele veranderingen

Het is onmogelijk om de economische en sociale wereld te begrijpen zonder de productieve handeling te begrijpen die de bron van alle rijkdom is en zonder de technische productieverhoudingen te begrijpen, waarvan de evolutie de sociale en politieke tegenstellingen stuurt. Wie geen idee heeft van wat elektriciteit is, van wat landbouw is, wat informatica is, wat een verbrandingsmotor is, van de manier waarop die technologieën gecreëerd worden, geproduceerd, gebruikt, van de relaties die ze bepalen tussen machines, tussen mensen en machines ... kan maar een partieel en eenzijdig idee hebben van de betrekkingen die zich tussen mensen installeren en waarom die betrekkingen geworden zijn wat ze zijn.

Begrijpen hoe de productie van rijkdom verloopt, maakt het mogelijk komaf te maken met de idee dat geld uit zichzelf 'groeit', zonder arbeid, dat er geen arbeid meer nodig is om waarde te scheppen. De technologie begrijpen is de concrete betekenis begrijpen van de productieverhoudingen en bijgevolg van het kapitalisme; dit laat ook toe de tegenstellingen van het systeem te begrijpen en dus welke de materiële krachten en voorwaarden zijn om het te vervangen.

De mens is een producent van technieken, maar de maatschappij is een product van de techniek. De evolutie van de productiekrachten – de technologieën, de kennis, de technische productieverhoudingen – bepaalt in zeer hoge mate de evolutie van de sociale verhoudingen tussen de mensen. De 'neolithische revolutie' kan niet verklaard worden zonder de rol van de landbouw en de veeteelt te vermelden. We kunnen de 19<sup>de</sup> eeuw niet begrijpen zonder de omwentelingen te begrijpen die het gebruik van stoom en van machines betekend hebben. Wie zou de veranderingen van de huidige periode durven beschrijven zonder de computer, de telecommunicatie en de biotechnologie aan te halen? De polytechnische vorming laat ons de historische rol begrijpen van de technologie in de maatschappelijke veranderingen, dat wil



## polytechnische vorming

zeggen het laat ons de motor zelf van de historische evolutie begrijpen.

### **9. De polytechnische vorming informeert en sensibiliseert de jongeren met betrekking tot de potentiële gevaren van bepaalde technologieën. Zij scherpt hun kritische zin voor overconsumptie van technologieën aan**

De polytechnische vorming laat toe jongeren bewust te maken en ze de nodige kennis te geven omtrent de risico's van de technologische keuzes voor de milieubescherming, het sociale en het culturele terrein. Ze laat zien dat een onbeperkte groei van de productie van materiële goederen onmogelijk is gezien de geografische en milieutechnische limieten van deze groei. Ze kan ons waarschuwen voor de fatale tegenstellingen van een economisch systeem dat gebaseerd is op de accumulatie, dus op de groei.

Ze demystificeert het courante technologische fetisjisme: een technologie die je begrijpt en beheerst verliest zijn aantrekkelijkheid als puur consumptievoorwerp; het polytechnische onderwijs zal het bedrieglijke geluk van de koper van technische gadgets vervangen door het echte geluk van de mens als schepper van instrumenten.

De polytechnische vorming betekent ook een vorm van "technologise socialisering": klaar zijn om geavanceerde technologie in het dagelijks leven te gebruiken (elektriciteit, gezondheidszorg, keuken...) en tot een juiste houding ertegenover opgevoed worden (zuinig met energie omspringen; met de invloed op het milieu rekening houden, gezonde voeding, potentiële gevaren, enz.) Ze biedt een stevige cognitieve basis als tegengif voor sommige vage en inhoudsloze "competenties" in de huidige leerplannen.

### **10. De polytechnische vorming zal de capaciteit om nieuwe technologieën te begrijpen en de kunst om ze te ontwerpen, ontwikkelen**

Het gaat er om een totaalvisie te verwerven op de fundamentele technieken van de moderne industriële productie en ons hedendaags leven en over de wetenschappelijke basis ervan: technologie van de bouw, van de energieproductie, van de chemie en de biochemie, van de elektriciteit, van de houtbewerking, van de industriële processen, van de landbouw, van de mechanica, van de elektronica, van de robotica,

van de gezondheidszorg, van de automatisering, van de informatica, van de informatietechnieken, ...

Het gaat ook om het aanleren en inoefenen van essentiële kennis en vaardigheden voor het technisch concept of het begrijpen van de technologie: een technologisch project vatten en het kunnen beschrijven, een plan lezen en tekenen, de realisatie van een project plannen, problemen oplossen, rekening houden met eventuele materiële, omgevingsgebonden, budgettaire of esthetische problemen; praktische zin en handvaardigheid ontwikkelen.

### **11. De polytechnische vorming zal de jongeren laten deelnemen aan de productiepraktijk en technische processen en ze met diverse werktuigen laten werken**

De polytechnische vorming kan niet enkel theoretisch zijn. De jongere moet concreet leren wat productieve arbeid betekent. Je moet de zaken 'aanraken', je moet de instrumenten hanteren en fabriceren, het werk plannen en organiseren, plannen tekenen, gevaren en obstakels kunnen evalueren, foutenmarges inschatten, ... . Wij beklemtonen dus de noodzaak van een nauwe band tussen de theoretische vorming en effectieve productieve arbeid.

In zijn syntheseswerk over de socialistische pedagogie verklaart Theo Dietrich: *"Het is noodzakelijk dat het onderwijs verbonden is met de materiële productie (...). Dit kan niet worden gerealiseerd door gewoonweg de overdracht van technische kennis, bijvoorbeeld door onderwijs van natuurwetenschappen, maar alleen door het deelnemen aan het sociale productieproces. Alleen zo zal de arbeider (...) universeel kunnen worden op sociaal vlak. Gezien de mens zich ontrukkt heeft aan het dierlijke door arbeid, gezien vorming van de mens gebeurt door arbeid, kan er geen sprake zijn van vorming zonder arbeid. Ook het omgekeerde geldt: geen arbeid zonder vorming"*. (Dietrich Théo, 1973. *La Pédagogie socialiste: fondements et conceptions*, F. Maspero, p.48)

Dit productief werk van de leerlingen is een belangrijke factor van socialisering. Het kind en de adolescent begrijpen snel de noodzaak van een efficiënte, goed georganiseerde samenwerking, van een werkplanning om een sociaal nuttig project tot een goed einde te brengen. (Dit is het andere aspect van de arbeid onder het kapitalisme: de kapitalistische onderneming onderdrukt, vervreemdt de arbeider en buit hem uit, maar zij organiseert en smeedt ook de discipline van de arbeiders en vormt hen - volgens Marx - om tot doodgravers van het Kapitaal.)



## polytechnische vorming



### 12. De polytechnische school ontwikkelen volgens meerdere assen

Men zou natuurlijk gewoon kunnen voorstellen om een beetje technologie en handenarbeid in te lassen in de bestaande onderwijsprogramma's. Men zou dan niet veel meer doen dan het ontwikkelen van enkele competenties op het vlak van flexibiliteit en aanpassingsvermogen aan de technische veranderingen. We zouden dan geen enkel van de beoogde doelstellingen zelfs maar bij benadering realiseren. Wij zouden waarschijnlijk zelfs het risico lopen mee te spelen in een scenario van diegenen die het onderwijs vooral willen aanpassen aan de patronale verwachtingen.

Er kan ook geen sprake van zijn om het huidig discours over de "herwaardering" van het kwalificatie-onderwijs blindelings te volgen. We hebben hoger aangegeven dat de geest van de polytechnische vorming botst met de enge en vroegtijdige specialisaties van ons technisch en beroepsonderwijs.

We pleiten voor een polytechnische vorming die zich ontwikkelt volgens meerdere assen:

- Ateliers en productieve arbeid op school, vanaf de eerste schooljaren
- Theoretische polytechnisch onderricht, van af de leeftijd van 11 jaar
- De passieve en actieve ontdekking van de wereld van de productie

### 13. Werkplaatsen in de scholen oprichten

Het oprichten van schoolateliers zou beantwoorden aan een dubbel objectief: het begunstigen van een constructivistische en op arbeid gebaseerde pedagogie en het ontwikkelen van technische kennis en vaardigheden bij de kinderen. Om deze twee doelstellingen te verwezenlijken moeten de leerlingen in de school beschikken over ateliers waar in een groot aantal domeinen technologie kan worden bedacht en beoefend: schrijnwerkerij, mechanica, lassen, loodgieterij, bouw, metsen, schilderen van gebouwen, elektriciteit, elektronica, knutselen, decoratie, haarsnijden en naaien, informatica, drukkerij, videoproductie, serres, tuin, kippenkwekerij, varkenskwekerij, keuken, schilderen en beeldhouwen, muziekstudio ...

Freinet: "Door de werktuigen versnelt het menselijk wezen zijn eigen karakter, hij versnelt de etappes van zijn groei, hij creëert zelf, hij bouwt, hij groeit op als een god die geen limieten ziet aan zijn opgang (...) In de werktuigen en de arbeid hebben we een essentieel element van de opvoeding". (Freinet, E. 1977, L'itinéraire de Célesin Freinet: la libre expression dans la pédagogie Freinet, Payot, p 123)

### 14. Deze schoolateliers beantwoorden ook aan meer algemene pedagogische doelstellingen: opbouw en ontdekking van kennis doorheen een arbeidsproces, ontwikkeling van de praktische zin, motivatie, brede school ...

Het werk in de schoolateliers zou zowel tijdens de "gewone lessen" (opvoeding en onderricht door de arbeid, in de beste traditie van de constructivistische pedagogie) als erbuiten (polytechnische vorming, bv. in de namiddag) plaats vinden. Deze ateliers zouden in onze visie van de "brede school" een centrale plaats innemen. Daar zouden de collectieve projecten gestalte krijgen waardoor de school ook een plaats wordt waar geleefd wordt. Denken we bv. aan de voorbereiding van een toneelstuk voor een schoolfeest: men moet teksten lezen en selecteren, de teksten aanleren en begrijpen, de rollenverdeling bediscussiëren en inoefenen, een werkverdeling opmaken, decors en kostuums ontwerpen, tekenen, uitsnijden, ineensteken, de verlichting instellen, een trap, gordijnen, zetels maken, een uitnodiging opstellen en afdrucken, het stuk opnemen op video en letten op de kwaliteit van het geluid en de opnamehoek, enz. De pedagogische en educatieve voordelen zijn talrijk: allerlei technologieën worden gebruikt; het collectief werk van de leerlingen zal als ondersteuning en





## *polytechnische vorming*

motor dienen voor vele theoretische en praktische ontdekkingen; de kinderen zullen het belang en de moeilijkheden van samenwerking in een productieproces (hier artistiek maar men zou hetzelfde kunnen ontwikkelen met een ander project) leren begrijpen; een dergelijk project kanaliseert de energie van de kinderen, verzoent hen met de school en het leren, brengt ze naar school op woensdagnamiddag of in het weekend.

### **15. Theoretische lessen technologie**

Naast de praktijk en, zoveel als mogelijk, met een band ermee, zijn er theoretische lessen nodig. Geen lessen waar het kind een vol jaar het functioneren van de elektrische bel “bestudeert”... Op het einde van zijn schoolloopbaan moet de leerling het verschil kennen tussen een elektrische motor en een ontplofingsmotor, hij moet weten hoe energie wordt opgewekt en met welk rendement, hij zal een klaar beeld moeten hebben over de methodes in de landbouwproductie, enz.

De inhoud van de theoretische polytechnische vorming kunnen in grote lijnen als volgt worden gesystematiseerd:

- *Constructietechnieken (metsen, metaalconstructies, houtbewerking)*
- *Transport, mechanica, elektromechanica, elektriciteit, elektronica*
- *Energie (productie, omzettingen)*
- *Chemie (studie van materialen, studie van processen)*
- *Landbouw*
- *Veeteelt, biotechnologie*
- *Informatica (programmeren, communicatietechnieken)*
- *Robotica (automatisering, industriële processen)*
- *Arbeidsorganisatie, ontwerp (ontwikkeling, planning, industrieel tekenen)*

Deze lijst moet natuurlijk verder uitgewerkt en gepreciseerd worden en in leerplannen gegoten worden.

De theoretische polytechnische vorming kan ook aangebracht worden door de integratie van de tech-

nologische dimensie in andere vakken: aardrijkskunde, economie, geschiedenis, wetenschappen en wis- kunde.

### **16. Bezoek aan fabrieken, boerderijen, diensten.**

Vandaag organiseren de scholen veel bezoeken met een historisch, cultureel, artistiek en wetenschappelijk karakter. Dat is een goede zaak. We stellen voor dat er ook ruimte is voor enkele bezoeken per jaar aan plaatsen waar men werkt, waar men produceert. Om de ogen te openen van de jongeren voor de uitzonderlijke verscheidenheid van technologieën, die achteraf kunnen worden verdiept in het kader van de theoretische lessen. Ook om de leerlingen te confronteren met de arbeidsomstandigheden, het arbeidsritme, de gevaren verbonden aan de productie en met de sociale verhoudingen in het bedrijf.

### **17. Deelname aan de productieve arbeid**

Vanaf een bepaalde leeftijd moet men verder gaan dan bezoeken. De adolescenten zouden in het echt moeten geconfronteerd worden met productieve arbeid. Privé- en openbare bedrijven en diensten zouden wettelijk moeten verplicht worden dergelijke stageplaatsen aan te bieden, in verhouding tot hun omvang en onder controle van de overlegorganen (ondernemingsraad, comité voor veiligheid & gezondheid) en/of van de syndicale delegaties. Men zou aangepaste vormen van stages moeten vinden die rekening houden met specifieke veiligheidsmaatregelen en niet neerkomen op uitbuiting van gratis arbeidskrachten. Als men de jongeren van 12 tot 15 jaar gemiddeld een halve dag per week stage wil laten lopen, betekent dit dat er ongeveer een stageplaats per 40 werknemers moet worden geschapen.

Tot de leeftijd van 15 jaar, dus zolang de leerlingen - in onze visie - de gemeenschappelijke stam doorlopen, zal de “onderdompeling” in het beroepsleven gediversifieerd zijn. Het komt er niet op aan zich te specialiseren maar om een algemene en zeer brede kijk op de wereld van de productie te verwerven. Nadien kan een geleidelijke specialisatie worden ingevoerd, in functie van de gekozen studierichting.

In de scholen zal moeten voorzien worden in voldoende stagemeesters die het goede verloop van deze onderdompeling in de wereld van de arbeid kunnen organiseren en controleren.



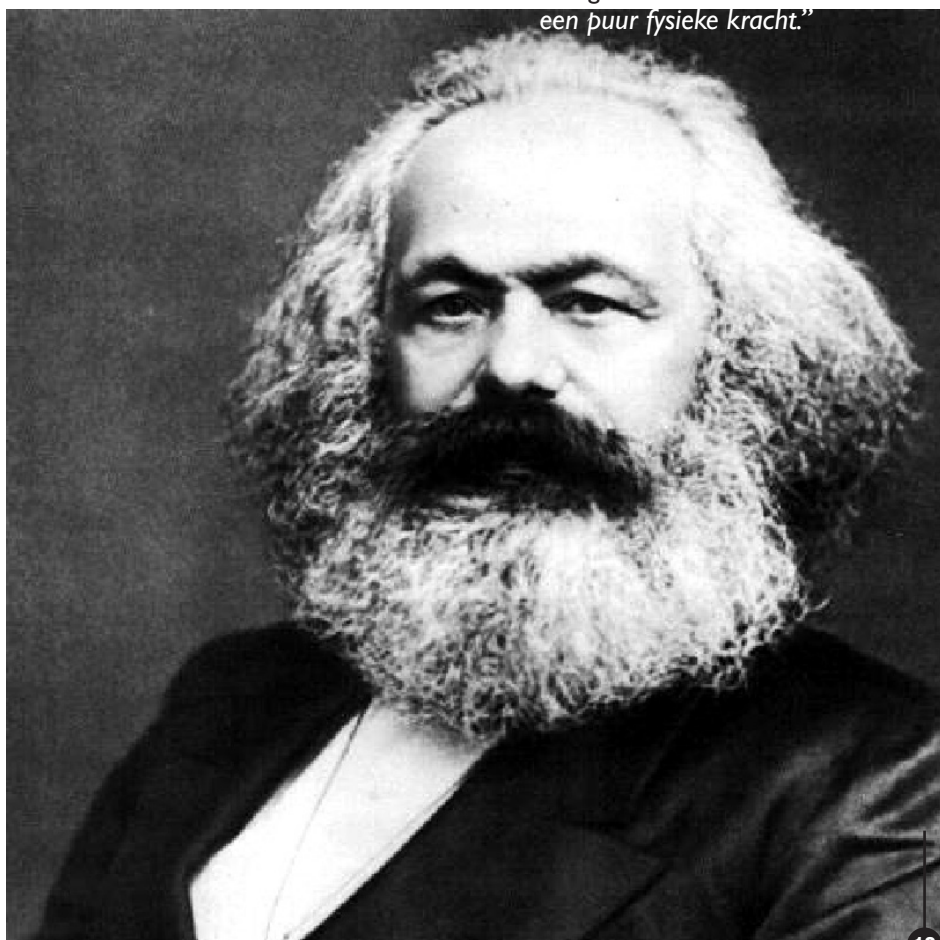
## polytechnische vorming

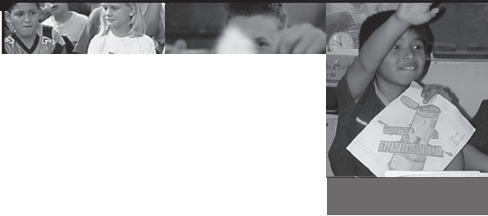
Behalve de studie van de productie en de productietechnieken, behalve het verwerven van vaardigheden en de kennismaking met de vereiste werkhouding, gaat het bij de vorming van de jongeren ook over het belang van de representatieve arbeidersorganisaties en van de diverse vormen van samenwerking en solidariteit tussen de arbeiders.

### 18. De invoering van de polytechnische vorming is niet te scheiden van de rest van onze visie op het onderwijs

Uit de vorige punten zal duidelijk geworden zijn dat de invoering van dit project van polytechnisch onderwijs niet kan gescheiden worden van ons algemeen programma voor de hervorming van het onderwijs. Er kan geen sprake van zijn dat de patronale wereld van ons discours over het polytechnisch onderwijs zou gebruik maken om de jongeren vroegtijdig naar het technisch of beroepsonderwijs te oriënteren. Wij willen juist een verlenging van de gemeenschappelijke vorming, dus een versterking van de algemene vorming ten koste van vroegtijdige specialisaties. Dit project van polytechnische vorming is uiteraard ook niet realiseerbaar zonder een opening van de school naar haar omgeving, een herziening van de uurroosters, een grote pedagogische autonomie van de leerkrachten, een verlenging van de tijd op school (activiteiten op woensdagnamiddag, in het weekend). Ons project vereist ongetwijfeld een belangrijke versterking van het aantal leerkrachten, opvoeders en ander gespecialiseerd personeel, een investering in uitgeruste lokalen en materialen en dus een ernstige herfinanciering van het onderwijs. Al deze punten staan, gedetailleerd en met argumenten bekleed, in het 10-puntenprogramma van Ovds voor de gemeenschappelijke basisvorming. (<http://www.skolo.org/spip.php?article749> of De democratische school, nr. 26, december 2006)

Marx: "De machine, die het wonderbaar vermogen bezit om het werk te verlichten en productiever te maken, veroorzaakt de verzwakking van de arbeidskracht en zuigt hem uit tot op het been . (...) Het lijkt zelfs of het heldere licht van de wetenschap slechts kan schijnen tegen de achtergrond van de onwetendheid. Al onze uitvindingen en onze vooruitgang lijken geen ander resultaat te hebben dan de materiële krachten te voorzien van leven en intelligentie, en de mens te verdierlijken door hem terug te brengen tot het niveau van een puur fysieke kracht."





## Debat over het Brussels onderwijs

Op zaterdag 3 september werd voor de tweede maal de “Brussels Summer University” georganiseerd, een initiatief van *Aula Magna*. Deze vzw brengt universiteits- en verenigingsverantwoordelijken, socio-economische leiders en topmensen uit de cultuurwereld samen op ontmoetingen en seminars met als doel “innovatieve ideeën op te doen over de toekomst van Brussel”.

*Huisvesting, werkgelegenheid en onderwijs* zijn cruciale uitdagingen voor het Brussel van morgen. Door de demografische boom in de hoofdstad moeten er snel extra woningen, extra banen en extra plaatsen in scholen bijkomen. Deze thema's werden in drie parallele sessies besproken. Ovds behoorde voor de tweede maal op rij tot de panelgenodigden om onze analyse en voorstellen voor het Brussels Onderwijs toe te lichten.

### Het Brussels onderwijs: géén hefboom tot sociale emancipatie

In de voormiddag werd een eerste balans opgemaakt van lopende acties en projecten. Prof. Philippe Van Parijs (UCL) modereerde het panel van onderwijsspecialisten.

**Benjamin Wayens** (onderzoeker aan de ULB) opende de sessie met een gedetailleerde studie op basis van de gemeentelijke statistieken van het Brussels Gewest.<sup>(1)</sup> We kunnen er niet omheen: het onderwijs in onze hoofdstad is geen hefboom tot sociale emancipatie. In het eerste jaar van het secundair onderwijs heeft reeds 50 % van de leerlingen minstens één keer overgezet, dit is 10 tot 15 % meer dan in de andere grote Belgische steden. De studie illustreert duidelijk de dramatische effecten van het “watervalstelsel”.

Wayens verwees verder naar een toenemende polarisering tussen de instellingen. Binnen één en dezelfde wijk ontstaan er verschillende “doelpublieken”. Scholen slagen erin d.m.v. hun pedagogisch project doelbewust te mikken op een bepaald publiek. Immersieonderwijs is zo, jammer genoeg, een belangrijke pion geworden op de onderwijsmarkt, zeer geëerd door de sociaal gegoede families. Deze worden ook niet af-

«HALT AAN  
DE BRUSSELSE  
ONDERWIJSCATASTROFE»





## het Brussel onderwijs

geschrikt door hoge maximumfacturen. Naast de groeiende concurrentie tussen de scholen en de toenemende polarisering tussen “witte” en “zwarte” scholen, uit de vermarkting van het onderwijs zich meer en meer in de betalende privé-initiatieven. Het netwerk van betalende huiswerkklassen en inhaallessen rijst als paddenstoelen uit de grond. Hun buitensporig prijskaartje sluit echter precies diegenen uit die deze extra hulp broodnodig hebben: de kinderen uit de sociaal achtergestelde milieus.

Tenslotte wordt Brussel geconfronteerd met een bevolkingsexplosie. Niemand weet vooralsnog welke regering verantwoordelijk is voor de bouw van nieuwe scholen, laat staan dat er een garantie is op een plaats op school voor alle Brusselse kinderen in de komende jaren. De regering van het Brussels Gewest heeft begin juli 2011 beslist 9 miljoen euro te besteden aan het bouwen van (Nederlandstalige en Fransstalige) scholen in Brussel. Een bescheiden bedrag in verhouding tot de noden, maar beter dan niets. De Vlaamse regering vecht deze beslissing van de Brusselse gewestregering aan omdat onderwijs in België geen bevoegdheid is van de Gewesten maar van de Gemeenschappen. De Vlaamse minister-president Peeters stapt zelfs naar het Grondwettelijk Hof om deze beslissing ongedaan te maken. (2) Van Kafkaïaanse toestanden gesproken...

### Gezocht: geschoolde leerkrachten

Naast het tekort aan scholen is er ook een nijpend tekort aan (goed) gevormde leerkrachten. **Têkochîn Yalcin**, een kersverse leraar van Koerdisch-Turkse origine, getuigde van zijn ervaringen. Na zijn studies Wetenschappen aan de ULB volgde hij de lerarenopleiding. Hij had zo een “voldoende geacht” diploma om Frans te onderwijzen in het Nederlandstalig Atheneum van Koekelberg en vervolgens in het Sint-Lutgardiscollege van Oudergem.

Beide vervangingen bevielen hem dermate dat hij een loopbaan in het onderwijs wel zag zitten. Hij kwam terecht in een Franstalige concentratieschool in Sint-Gillis, niet “D+”, maar “D++”, aldus Têko, een “GOK-school in het kwadraat” zeg maar. Met uitzondering van de enkele anderstalige nieuwkomers, waren alle leerlingen elders al één of meerdere malen de deur geweest. Zijn idealisme sloeg om in een nachtmerrie. Lesgeven kwam er amper aan te pas. “Ik was eerder gevangenisopzichter, straathoekwerker, sociaal assistent in conflictbemiddeling...”. Têko heeft dan ook besloten om er de brui aan te geven en zijn heil te zoeken in de privésector, net als zoveel andere jonge leraars (in Brussel bijna twee op drie).

Onhandelbare toestanden, die we vroeger alleen mogelijk achtten in Amerikaanse films, zijn inderdaad niet vreemd meer aan onze hoofdstad. Reden te meer om de spreekwoordelijke koe bij de al even spreekwoordelijke horens te vatten. Zo dient er grondig nagedacht te worden over de lerarenopleiding, van kleuter tot hoger secundair: hoe jongeren opnieuw motiveren voor het beroep, zeker, maar ook en vooral: hoe hen wapenen voor de opdracht die hen te wachten staat?

Of de opleiding voor iedereen moet verlengd worden tot masterniveau is daarbij een andere discussie. Belangrijk is echter dat in de lerarenopleiding en de stages aangeleerd wordt hoe leerproblemen vroegtijdig kunnen opgespoord worden en welke remediëring eraan gekoppeld dient te worden. De opleiding dient eveneens oog te hebben voor het opdoen van ervaringen in allochtone en/of anderstalige milieus en een kennis van de dagelijkse realiteit van de sociaal zwakkeren.

### Een meer gestuurd inschrijvingsstelsel

**Dimo Kavadias** (V.U.B. – U.A.) was van 2007 tot 2011 voorzitter van het Lokaal Overlegplatform voor het Brussels basisonderwijs. Hij onderstreept dat met het invoeren van de GOK-criteria een deel van de ongelijkheid is weggewerkt. Zeven jaar geleden was er in Brussel veel meer ongelijkheid dan in Vlaanderen. Een beperkt aantal “witte” scholen zaten helemaal “dicht”, en daartegenover stonden de scholen “voor kansarmen”.

De afgelopen jaren werd een zekere vorm van sociale mix bewerkstelligd, dankzij de invoering van de dertig procent voorrang voor GOK-leerlingen en dankzij de elektronische aanmelding (ook al vormt de complexe Brusselse institutionele situatie een heuse belemmering voor het goed functioneren ervan). De concentratiescholen werden iets minder geconcentreerd en de kansrijke scholen zijn nu iets gekleurd. Het toont meteen aan dat een volledig vrije schoolkeuze een negatief effect heeft op de gelijkheid van onderwijskansen. In Brussel zijn de cijfers bijzonder frappant: terwijl in Vlaanderen 45 % van de leerlingen in de laatste twee jaren in het aso zitten, zijn er dat in Brussel slechts 22 %.

De vrijheid van schoolkeuze moet niet afgeschaft worden, maar ze moet wel gestructureerd worden. Het legendarische schoolpact en artikel 24 van de Grondwet zijn broodnodig aan herziening toe...



## het Brussel onderwijs

### Brussel, een uitvergroting van de Vlaamse en Franstalige schoolcatastrofe

De toestand van het Brussels onderwijs is ronduit dramatisch, inderdaad. **Nico Hirtt** (Ovds) wees er in zijn tussenkomst op dat de toestand van het onderwijs in België in het algemeen een regelrechte catastrofe is als het op sociale gelijkheid aankomt. In alle internationale statistieken is de Franstalige Gemeenschap kampioen op het vlak van sociale ongelijkheid, en dit op wereldniveau. De Vlaamse Gemeenschap doet amper beter. Brussel steekt op zijn beurt boven beide uit.

We moeten er ons voor hoeden de redenen hiervoor niet in de verkeerde hoek te gaan zoeken. De complexe taalproblematiek van onze hoofdstad en de multiculturele smeltkroes maken het er ongetwijfeld niet makkelijker op. Toch is uit studies gebleken dat het niet louter en alleen het aspect “taal” is dat bepalend is voor de slechte scores van leerlingen van allochtone afkomst. De resultaten van jongeren van Belgische origine en van allochtone origine, afkomstig uit eenzelfde sociale klasse, lopen nagenoeg parallel. Zo merken we ook een betere score bij allochtone nieuwkomers dan bij de jongeren van de tweede generatie. Een deel van de huidige allochtone nieuwkomers zijn immers kinderen van in het land van herkomst (hoog)geschoolde ouders (vooral diegenen die afkomstig zijn uit de ex-Oostbloklanden). De allochtonen van de tweede generatie zijn vooral jongeren van Turkse of Maghreb-origine, wier ouders niet zelden analfabeet of laaggeschoold zijn.

Wat het “huiswerk” betreft, stelt Nico Hirtt dat dit nu eenmaal een pedagogische noodzaak is. Op zich vormt huiswerk geen bron van ongelijke kansen. Het feit echter dat het thuis moet gemaakt worden, maakt dat de slaagkansen ongelijk zijn. “Huiswerk” zou dus moeten ingebed worden binnen de schoolopdracht, waarbij de nodige omkadering wordt voorzien voor de zwakkeren.

### Zet je monolingvistische, monoculturele en communautaire bril af!

In de namiddag werd in drie parallelle sessies gedebatteerd over hoe het nu verder moet met onze hoofdstad: hoe samen een stadsproject uitbouwen, hoe fungeren als internationale stad, hoe een interculturele stad tot stand brengen.

In zijn plenaire slottoespraak legde voorzitter **Eric Corijn** (VUB) nogmaals de vinger op de wonde:

“Brussel wordt net als andere Europese grootsteden geconfronteerd met een resem problemen waarvoor een specifieke governance moet in het leven geroepen worden. Brussel is op de eerste plaats een grootstad, een wereldstad, zeer multicultureel, zeer gemengd en vooral ... zeer ongelijk. Zij is enig in België en maar weinig politici kunnen haar bevatten vanuit hun eigen kleinstedelijke of provinciale ervaringen.

Precies omdat men ons een eigen governance en de middelen van een grootstad ontzegt, blijven de crises aanhouden: huisvestigingscrisis, tewerkstellingscrisis, onderwijscrisis. Door de demografische uitdaging die ons te wachten staat, zullen zij trouwens alleen maar toenemen, met daarbij ook nog de crises op vlak van mobiliteit en milieu. Dát zijn de maatschappelijke problemen waarmee we ons moeten inlaten.

Dáároveň moeten we discussiëren. Dáárvóór moeten we de noodzakelijke instanties in het leven roepen en oplossingen vinden. Maar dat kan niet, Vlamingen en Walen, indien jullie de specifieke, complexe Brusselse realiteit blijven bekijken vanuit jullie monolingvistisch, monocultureel en communautaire bril!”<sup>(3)</sup>

#### Romy Aerts

(1) ..Étude: Fiche Régionale Edition 1/2010 [http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/etude\\_igeat/index\\_html](http://www.cocof.irisnet.be/site/fr/affsoc/cohesion/etude_igeat/index_html)

(2) Zie [www.democratischschool.org](http://www.democratischschool.org) voor de open brief van Brussels minister Jean-Luc Vanraes aan Vlaams minister-president Peeters “Als nood wet breekt: onderwijs is een recht voor elk kind, ook in Brussel”

(3) Uittreksels, al dan niet vertaald, van de toespraak van Eric Corijn. Voor de volledige toespraak zie <http://www.brusselsvoice.be/fr/node/1008>





## het Brussel onderwijs

### Ovds organiseert rondetafel Brussels onderwijs

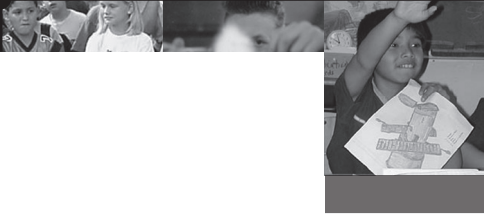
Op 23 februari 2011 organiseerde Ovds een persconferentie waarbij we onze voorstellen voor het Brussels onderwijs toelichtten. De volledige ondersteunende persmap kan je raadplegen op onze website. (<http://www.skolo.org/spip.php?article1306&lang=nl> of "De democratische school, nr. 45, maart 2011")

Ovds-verantwoordelijke voor Brussel, Jean-Pierre Wauters, herhaalde deze voorstellen op de Brussels Summer University. Onze hoofdstad heeft nood aan een overkoepelende instantie voor de organisatie van haar onderwijs, en de daarvoor noodzakelijke financieringsenveloppe. Een Brussels tweetalig onderwijs, naast het Nederlandstalige georganiseerd door de Vlaamse Gemeenschap en het Franstalige georganiseerd door de Franse Gemeenschap, is in eerste instantie mogelijk een strategische zet. Op langere termijn is het wenselijk dat alle scholen in Brussel tweetalig zouden zijn, dat betekent dat een deel van de vakken in het Nederlands en een deel in het Frans worden gegeven. Ook de structuur van het onderwijssysteem moet worden aangepakt. Jaar na jaar moet, beginnend vanaf de kleuterschool, een gemeenschappelijke stam worden opgebouwd tot en met de leeftijd van 15 jaar. Er moet een gestuurd inschrijvingssysteem uitgedokterd worden dat in staat is een sociale mix te verwezenlijken. Dit zijn scharnierpunten in de aanpak van het Brussels onderwijs.

Op 14 september organiseerde de Brusselse afdeling van Ovds/Aped-Brussel een informeel rondetafelgesprek om een inventaris te maken van de standpunten en actiebereidheid. Plaats van ontmoeting was het Belgisch-Roemeens Cultureel Centrum Arthis in de Vlaanderenstraat, in hartje Brussel. Verschillende Nederlandstalige en Franstalige organisaties, waaronder de twee grote vakbonden, de Vlaamse Scholierenkoepel en actoren uit de Jeugd- en Welzijnssector, gingen op onze uitnodiging in. We staan nu voor de uitdaging een voor alle deelnemers aanvaardbare platformtekst en passende actiemiddelen uit te werken. Wordt vervolgd!

**Romy Aerts**





## CHILI

### Honderdduizenden studenten protesteren voor beter onderwijsstelsel



In Chili protesteren de studenten al maandenlang. Met honderdduizenden trekken ze de straat op, bezetten universiteiten. Ze vechten voor een gezamenlijk doel: voor een betere opleiding, voor een beter Chili.

“Eigenlijk mogen wij niet eens protesteren, wij zijn de enige universiteit in Chili die officieel niet aan het protest deelneemt”, verklaart Tucapel (23), student aan de Adolfo-Ibañez-Universiteit in Santiago de Chile, een van de beste private universiteiten, met een strict conservatieve ideologie. Ondernemers weten dat als ze studenten van deze universiteit in dienst nemen, dat het tevens conservatieve soldaten zijn. “Wij leren heel wat over *business*, maar niet hoe wij ons hoofd moeten gebruiken. Onafhankelijk denken is ongewenst”, zegt de 22jarige medestudent Andrés

Als leraar voor taalkunde aan een school voor voortgezet onderwijs in Santiago deelt Fernando Morales de opvatting van de studenten. Sinds Pinochet het schoolsysteem tot zelfbedruipendheid gedwongen heeft is niet alleen de kwaliteit, maar ook de gelijkheid van kansen in het onderwijs voortdurend achteruitgegaan: “Enkel de rijken kunnen het zich veroorloven goede scholen voor hun kinderen te betalen. Dat zijn op hun beurt de zes procent die met goede resultaten op een top-universiteit kunnen gaan studeren en later een goed betaalde job vinden.” Een vicieuze cirkel, waartegen hij als leraar machteloos was. “Ik kan wel proberen mijn leerlingen kennis bij te brengen. Als ik echter vaststel hoeveel werkuren wij als leerkrachten hebben, hoe slecht de lerarenopleiding is en dat ik van mijn loon mijn kinderen geen goede universiteit kan betalen, dan ben ik wel eens vertwijfeld.” De school van Fernando Morales is op dit ogenblik bezet. Zelfs de jonge scholieren hebben al gesnapt dat het zo niet verder kan gaan. “Ik geloof dat het mogelijk is het huidige systeem te veranderen. We hebben op de scholen gelijkheid van kansen nodig, een goede opleiding voor de lerarenstudies en gemotiveerde leerkrachten.”

Fabiola Jaramillo komt tot dezelfde conclusie. Ze is zelf voor de lerarenopleiding verantwoordelijk. “De treurige waarheid is dat de lerarenstudies een catastrofe zijn. Hoe willen we onze kinderen tot zelfstandige, kritisch denkende individuen opvoeden, als de lerarenstudie elk jaar de slechtste studenten vormt?” Als moeder van drie kinderen kan ze bo-



chill - kenia - Duitsland

vendien elke dag de onrechtvaardigheid van het Chileense onderwijsstelsel ondervinden. "De openbare scholen hebben geen geld, vooral in de armere stadsdelen. Mijn zoon kan de PCs niet gebruiken omdat ze stuk zijn, en voor de bibliotheek moet hij elke keer geld betalen als hij een boek wil uitlenen." Fabiola's dochter studeert geneeskunde en moet daarvoor jaarlijks omgerekend zowat 6000 euro betalen. Er zijn studiebeurzen, maar enkel voor goede leerlingen. Het probleem is dat de beste studenten die van een beurs kunnen genieten uit de rijkste gezinnen komen. Dat is geen gelijkheid van kansen", becritiseert Jaramillo.

### **Marinela Potor**

(Dit interview werd overgenomen uit het Duitse dagblad *Junge Welt*, 8 september 2011)

## **Studentenleidster Camila Vallejo populairder dan de president**

Ze is nog maar 23 jaar oud, maar de Chileense bevolking heeft meer vertrouwen in haar dan in de politieke leider van het land: 68 % tegenover 26 %. Camila Vallejo is voorzitter van de federatie van Chileense studenten. Sinds enkele maanden leidt ze een protestbeweging die ontstaan is bij de studenten, maar waar bij zich ondertussen ook scholieren, ouders, onderwijzers en vakbondsmensen hebben aangesloten. Reden van het protest: een geprivatiseerd onderwijs dat meer dan de helft van de Chileense gezinnen in de schulden brengt.

### **Veel Chileenen gaan in Argentinië studeren, omdat het goedkoper is. Dat zegt veel over de toestand van het onderwijs in Chili.**

**Camila Vallejo.** Inderdaad. Dat voorbeeld toont duidelijk aan waarom wij vandaag massaal strijd voeren. Vandaag zijn onderwijs en andere basisbehoeften, zoals gezondheidszorg en huisvesting, in Chili onbetaalbaar geworden en alleen nog toegankelijk voor de weinigen die ervoor kunnen betalen. Een van onze voornaamste eisen is dan ook goed, kosteloos en kwaliteitsvol onderwijs dat voor iedereen toegankelijk is.

### **Welke draagwijdte en kracht heeft deze beweging die de strijd aangaat met de politieke wereld (en niet alleen de rechtse) en de regering.**

**Camila Vallejo.** Deze beweging is een echte sociale beweging geworden, gegroeid uit het studentenprotest. Dat is haar grote kracht. Door de eensgezind-

heid van iedereen die bij het onderwijs betrokken is, hebben we een gemeenschappelijk eisenprogramma kunnen opstellen. Via een democratisch proces is de stem van de bevolking gehoord en werd de strategie bepaald om de strijd te voeren. En ten slotte kunnen we putten uit de historische ervaring die de vele bewegingen die ons zijn voorgegaan, hebben opgebouwd. Ik denk bijvoorbeeld aan de Pinguinbeweging uit 2006 (de eerste aanzet van de huidige protestbeweging tegen de toenmalige president Michelle Bachelet).

De regering luistert gewoonweg niet naar het volk. Bewijs: zij verdedigt met alle middelen het huidige onderwijsmodel en gaat dus in tegen eisen waarvoor het volk nu al drie maanden massaal op straat komt. De regering maakt massaal gebruik van de pressiemiddelen die rechts ter beschikking heeft – de pers, het politieapparaat, het leger, de ondersteuning van de grote economische groepen – om ons in diskrediet te brengen. Zij schuwt daarbij geen leugens of populistische strategieën.

De afgelopen maanden hebben we herhaaldelijk de bewijzen gezien van de verregaande misbruiken van het politieapparaat. Vorige week bereikten deze misbruiken een triest hoogtepunt met de dood van een student.

### **Hoe komt het dat u de steun van de bevolking hebt bekomen?**

**Camila Vallejo.** Sinds Chili in 1990 opnieuw een democratisch land werd, is er nooit een beweging geweest die zo groot is en die zo veel mensen bereikt als de huidige protestbeweging. Veel mensen die Piñera steunden, zien vandaag in dat hij niet reageert op hun eisen. Het gaat nochtans om belangrijke zaken. De strijd wordt gevoerd tegen de regering die het onderwijs als een verhandelbaar product ziet en niet als een recht en, tegen een democratisch systeem waarvan iedereen inziet dat het zeer beperkt is. De bevolking – ook mensen die de regering gesteund hebben – stellen zich grote vragen bij de huidige regering. Dit bewijst dat onze strijd voor onderwijs en verandering van het systeem niet alleen de hele bevolking, maar ook de Chileense ontwikkeling ten goede zal komen. Onze strijd beperkt zich niet tot het politieke.

### **Zorgt de beweging niet voor een polarisering?**

**Camila Vallejo.** Om dit conflict te begrijpen, moet je een analyse maken vanuit twee hoeken. Aan de ene kant zie je dat het onderwijsprobleem bij alle lagen van de bevolking is doorgedrongen. Wij kunnen dan ook



chili - kenia - Duitsland

rekenen op de massale steun van het volk en van de verschillende sectoren die aan het onderwijs verbonden zijn. Maar aan de andere kant vind je een kleine groep, die ideologisch door de heersende klasse vertegenwoordigd is en die geen verandering wil in de onderwijsstructuur. Nogal logisch, want zij vullen hun zakken en zijn bevoorrecht ten opzichte van de anderen die geen degelijk onderwijs kunnen betalen. De onbuigzame houding van de heersende klasse heeft de twee grote onderwijsalternatieven tegen elkaar in stelling gebracht. Deze polarisatie gebeurde niet binnen de studentenbeweging – die de nadruk legt op de eensgezindheid door samen te werken. Neen, zij is het gevolg van de grote contradictie tussen de eisen van grote lagen van de bevolking tegenover een minderheid, vertegenwoordigd door de uitvoerende macht

### Welke rol speelt de “Overlegcommissie van democratische partijen” hierin?

**Camila Vallejo.** De Overlegcommissie (een coalitie van Chileense linkse partijen en centrumpartijen, n.v.d.r.) heeft een zeer opportunistische rol gespeeld. Zij probeerde politiek profijt te halen uit wat vandaag in Chili gebeurt. Wij zien hoe leiders van deze commissie, zoals de voormalige president Ricardo Lagos, kritiek uitbrengen op het onderwijsmodel dat vandaag “niet meer kan”. Zij schijnen daarbij te vergeten dat zijzelf aan de wieg hebben gestaan van de commercialisering van het onderwijs. Het is ook zo dat een belangrijke afdeling van de commissie eigenaar is van veel scholen en investeert in de hoge onderwijs-“business”. Deze commissie heeft een belangrijke vertegenwoordiging in het Parlement en moet, wilens nillens, handelen in functie van de verklaringen die zij ten voordele van onze beweging heeft afgelegd. Dat wil zeggen dat zij erop moet toezien dat de wetsvoorstellen die tijdens de mobilisatie werden geformuleerd, volledig beantwoorden aan de vragen van het volk. Zij moeten proberen hierover achteraf niet opnieuw in het geheim te gaan onderhandelen, zoals dit het geval was op het einde van Pinguïnrevolutie in 2006.

### Christian Palma

Artikel overgenomen van de Argentijnse krant *Página 12*, 4 september 2011.



### Dure universiteiten

In Chili zijn er openbare en private universiteiten. Maar aangezien de openbare universiteiten zelfbedruipend moeten zijn, zijn de studiekosten aan beide soorten universiteiten even hoog. Gemiddeld kost een studie zowat 6000 euro per jaar. Ter vergelijking: het maandelijkse minimumloon ligt bij 263 euro.

Over de toegang tot de universiteiten beslissen de PSU (Pruebas de Selección Universitaria), een test aan het einde van de middelbare scholen. Hoe hoger het puntenaantal, hoe beter de kansen om aan een goede universiteit te geraken. Statistieken tonen: de beste resultaten in de PSU hebben scholieren van de – duurste – privéscholen in Santiago de Chile. Studiebeurzen worden hoofdzakelijk voor sportieve en academische uitmuntendheid gegeven en aan studenten van indigene afkomst.

Wie een studie niet kan betalen, moet bij een bank een lening opnemen. De terugbetaling daarvan begint drie jaar na het afronden van de studie, de interesten richten zich naar het inkomen. De terugbetaling van de leningen duurt gemiddeld tien tot vijftien jaar.





chill - kenia - Duitsland

## Kenia

### Leraars staken voor aanwervingen

De derde dag op rij al gingen donderdag 8 september tienduizenden stakende leerkrachten in meerdere steden van Kenia de straat op. Dinsdag al hadden meer dan 20.000 werknemers van de openbare scholen van het Oost-Afrikaanse land het werk neergelegd. Ze eisten de vaste indienstneming van 18.000 leraars die een tijdelijke aanstelling hebben, en de aanwerving van 9000 bijkomende pedagogen. Volgens experts zijn er 80.000 leerkrachten te weinig, om voldoende opleidingen te kunnen aanbieden en de leerlingenaantallen per klas naar beneden te brengen. Meer dan 100 leerlingen per klas is geen uitzondering, stellen de vakbonden.

Voor de vakbonden staat het Keniase onderwijssysteem niet alleen omwille van het geringe aantal leerkrachten onder druk, maar vooral ook omwille van de slechte werkomstandigheden. Een deel van de tijdelijk aangestelde leerkrachten moesten meer prestaties leveren als hun vast aangestelde collega's en kregen daarvoor slechts 'peanuts' betaald. In Kenia werd in 2003 het kostenloze basisonderwijs ingevoerd, in 2008 volgde de opening van verdere opleidingen voor alle leerlingen. De staat stelde echter onvoldoende middelen ter beschikking om de daaropvolgende storm op de onderwijsinstellingen te kunnen opvangen. Er kwamen zelfs beperkingen en een teruggang van de leerkrachtenaantallen. Terwijl er in 2003 op nationaal vlak 260.000 door de staat aangestelde leraars waren, daalde dat aantal sindsdien naar 220.000. Onder hen wordt een steeds hoger percentage tijdelijk aangesteld.

De regering tracht intussen de openbare aangestelden van de verschillende domeinen tegen elkaar uit te spelen. De president had er bij het begin van de leerkrachtenstaking al op gewezen dat de tijdelijke lerarencontracten nodig geweest waren om de lonen van de legertroepen te kunnen betalen. Na het voorleggen van het regeringsvoorstel woensdag zei hij dat er voor de financiering van het leger een aanwervingsstop van ziekenhuispersoneel moest volgen. Ondanks de bevestiging door de regering dat het compromisvoorstel het uiterste was dat op dit ogenblik bekostigd kon worden, blijft de vakbond heel strijdbaar. "Wij oriënteren ons op de Noord-Afrikaanse politieke revoluties", zei KNUT-voorzitter Wilson Sossion, "onze eisen moeten gehoor vinden".

#### **Simon Loidl**

*Dit artikel werd overgenomen uit het Duitse dagblad Junge Welt, 10 september 2011*

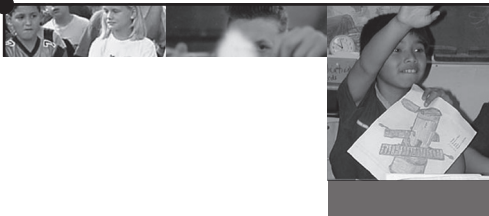
## Duitsland

### Miljoenen (werkende) volwassenen kunnen niet lezen of schrijven

Miljoenen mensen hebben Duitse scholen doorlopen zonder te kunnen lezen of schrijven. Het probleem vormen niet de letters, het zijn de woorden. Wat leren voor veel mensen zo moeilijk maakt, verklaart Peter Hubertus van de (Duitse) nationale bond voor alfabetisering en basisopleiding zo: "Voor een analfabeet begint het woord 'stoel' niet met 's'. Omdat de letter 's' in het begin van een woord 'es' uitgesproken wordt, moet het woord in de ogen van mensen met een zwakke leescapaciteit 'estoel' klinken. Het Duitse schoolsysteem is tot nu toe niet in staat gebleken op dat probleem in te gaan. De betrokkenen niet ook niet dom. Velen van hen kunnen de mondelinge rijbewijstest halen, waarbij ze 300 vragen vanbuiten leren.

Ongeveer 7,5 miljoen of 14,5 procent van de mensen in Duitsland die in staat zijn te werken kunnen niet voldoende lezen en schrijven. Net iets meer dan 50 procent van hen hebben een echte job, 58 procent hebben Duits als moedertaal. Die cijfers zijn officieel sinds februari 2011 toen de minister van onderwijs Annette Schavan (CDU) bij de voorstelling van een studie van de universiteit Hamburg over analfabetisme in Duitsland spreektesten ook voor Duitse gevordenden eiste en een 'basisopleidingspact' met de deelstaten, de ondernemingen, de industrieverbonden en de vakbonden aankondigde. Sindsdien is er niet veel gebeurd.

*Bron: Junge Welt, 9 september 2011*



# PISA 2009

## De impact van het schoolstelsel op de sociale (on)gelijkheid op school



PISA is een grootschalig internationaal vergelijkend onderzoek naar de schoolse vaardigheden van 15-jarigen op het vlak van wiskunde, wetenschappen en lezen. Het onderzoek vindt om de drie jaar plaats (2000, 2003, 2006, 2009 ...) en wordt georganiseerd door de OESO. Eind 2010 werden de resultaten van PISA 2009 vrij gegeven. Op basis van deze resultaten – die voor iedereen beschikbaar zijn op internet – maakten de professoren **Dirk Jacobs** en **Andrea Rea** van het onderzoeksinstituut GERME (ULB) een interessante studie onder de titel “Verspild talent”. Men kan dit document van 95 bladzijden downloaden of gratis bestellen bij de Koning Bouwewinstichting [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be)

Hieronder publiceren we een ingekorte en lichtjes bewerkte versie van het eerste hoofdstuk van deze studie dat een overzicht geeft van de algemene resultaten van België in PISA 2009. Aangezien het meest frappante kenmerk voor België – zowel voor het Vlaams als het Franstalig onderwijs – erin bestaat dat hier de kloof tussen zwakke en sterke leerlingen tot de grootste behoort van alle industrielanden en dat het verband tussen schoolse resultaten en de socioeconomische achtergrond van de leerling nergens zo uitgesproken is, is het interessant te onderzoeken welke kenmerken het Vlaams en het Franstalig onderwijs gemeen hebben die hen tot de kampioenen van de sociale ongelijkheid op school maken.

### Een vrij hoog gemiddelde maar grote verschillen tussen zwakke en sterke leerlingen

Beginnen we met de vaststelling dat België andermaal vrij hoge gemiddelde scores behaalt. De scores voor de prestaties van de leerlingen zijn door de OESO geïkht om internationale vergelijkingen te vergemakkelijken. De gemiddelde score voor alle leerlingen van alle OESO-landen die deelnemen aan het PISA-onderzoek, bedraagt 500 en de standaardafwijking 100. Dat betekent dat twee derden van alle leerlingen van alle OESO-landen een score tussen 400 en 600 punten behalen.

België heeft een gemiddelde score van 506 punten voor **leesvaardigheid** en staat daarmee op de achtste plaats van de OESO-landen. Er zijn evenwel belangrijke verschillen voor de gemeenschappen. Voor de



pisa 2009

Vlaamse Gemeenschap bedraagt de score voor leesvaardigheid gemiddeld 519 punten, terwijl de gemiddelde score in de Franse Gemeenschap 490 punten bedraagt.

Gemiddelden zijn een heel grofmazige weergave van de werkelijkheid. Het is interessanter als we ook kijken naar het aandeel leerlingen dat een bepaald kennisniveau behaalt. Het Vlaams onderwijs slaagt erin leerlingen af te leveren met 'topprestaties', maar telt ook 13,4% leerlingen die het minimale niveau voor leesvaardigheid niet halen. De Franse Gemeenschap wordt tegelijk geconfronteerd met problemen op het vlak van de vorming van een heel goed presterende leerlingengroep en de uitdaging om een minimaal kennisniveau te garanderen voor de zwakste leerlingen: maar liefst 23,3% van de leerlingen haalt er een te lage score.

In Finland bedraagt het aandeel leerlingen met een onaanvaardbare score voor leesvaardigheid slechts 8,1% tegenover bv. 17,7% in de Verenigde Staten, 19,7% in Frankrijk, 21% in Italië en 24,5% in Oostenrijk en Turkije.

Voor **wiskunde** bedraagt het gemiddelde voor de Vlaamse Gemeenschap 537 punten (7de plaats op wereldvlak) en voor de Franse Gemeenschap 488 punten (31ste plaats).

Net zoals voorgaande jaren stellen we vast dat Finland erin slaagt tegelijk een heel goed presterende topgroep voort te brengen en het aandeel leerlingen met een onaanvaardbare score enigszins te beperken (7,8% haalt niet het minimumniveau). De Vlaamse Gemeenschap weet weliswaar evenzeer flink wat leerlingen voort te brengen met 'topprestaties', maar slaagt er niet in de schade te beperken bij de zwakste leerlingen (13,5% haalt minimumniveau niet). De Franse Gemeenschap daarentegen wordt tegelijk geconfronteerd met problemen in de vorming van een groep van sterk presterende leerlingen en met de uitdaging om een minimaal kennisniveau te garanderen voor de zwakste leerlingen. Voor 26% van de leerlingen wordt het basisniveau niet bereikt.

Voor de resultaten op het vlak van **wetenschappelijke** kennis haalt de Vlaamse Gemeenschap een gemiddelde van 526 punten en de Franse Gemeenschap heeft een gemiddelde score van 482 punten. Wat de spreiding volgens competentieniveau voor wetenschappelijke vaardigheden betreft, wijzen we erop dat 24,7% van de leerlingen in de Franse Gemeenschap een te laag niveau heeft tegenover 12,9% in de Vlaamse Gemeenschap. Binnen de OESO-groep doen alleen Mexico, Chili, Israël, Griekenland en Turkije het nog slechter.

## Waarom liggen de prestaties in het Franstalig onderwijs lager dan in het Vlaams onderwijs?

De systematische verschillen tussen de prestaties in de Vlaamse en Franse Gemeenschap zijn uiteraard opvallend. Wie meer wil weten over mogelijke verklaringen hiervoor, kan terecht bij het e-book *Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* samengesteld door Paul De Grauwe en Philippe Van Parijs (De Grauwe & Van Parijs, 2011) in het kader van het Re-BEL initiatief. Dit is één van de weinige recente initiatieven waarin deze verschillen geanalyseerd worden. In het kader van dit rapport kunnen we hier niet uitgebreid op ingaan. Laat ons evenwel benadrukken dat het duidelijk is dat de sociale samenstelling van de leerlingbevolking maar een deel van de verschillen tussen de gemeenschappen verklaart en dat op het vlak van onderwijsbeleid de verschillen met betrekking tot de beschikbare financiële middelen – die van de Franse Gemeenschap liggen duidelijk lager – en de verschillen op pedagogisch vlak – bijvoorbeeld de veel minder precieze leerplannen en eindtermen in het zuiden van het land – heel waarschijnlijk ook een belangrijke invloed hebben (Jacobs 2011; zie ook Hirtt, 2008). Deze en andere elementen, zoals beleidsstructuur (Vandenbergh, 2011), mate van school autonomie (Hindriks & Verschelde, 2011), socio-economische context en socio-politieke attitudes (Perelman et alii, 2011) en aspiratieniveau (Vandenbroucke, 2011), dienen nader bestudeerd te worden.

## Sterke correlatie tussen de resultaten en de index van sociaaleconomische en culturele status

In het Vlaams onderwijs bestaat er een belangrijk verband tussen de resultaten voor leesvaardigheid enerzijds en de sociaaleconomische situatie van de ouders van de leerlingen anderzijds. De index van de sociaaleconomische status die hier is gebruikt, is afgeleid van drie variabelen die gelden als indicator voor de sociale achtergrond van het gezin: (1) de index van het hoogste onderwijsniveau van één van beide ouders, uitgedrukt in aantal studiejaren, (2) de index van het hoogste beroepsstatuut van één van beide ouders en (3) de index van het patrimonium van het gezin (eigen kamer voor kinderen, computer, aantal boeken in huis, een plek om te studeren, kunstwerken, een woordenboek, een internetverbinding, enz.).





pisa 2009

Dit betekent dat de sociaal-economische thuissituatie een belangrijke predictor is van de prestaties van leerlingen: er is een tendens dat leerlingen uit een kansrijker milieu beduidend betere resultaten op de PISA-test behalen dan leerlingen uit een kansarm milieu.

Voor de Franse Gemeenschap stellen we dezelfde relatie vast: hoe hoger het sociaaleconomische niveau van de ouders, hoe beter de resultaten voor leesvaardigheid. Het effect is zelfs nog wat meer uitgesproken dan aan Vlaamse kant.

Een zelfde patroon vinden we terug voor wiskundige en wetenschappelijke vaardigheden. In de Vlaamse Gemeenschap is er voor wiskunde een correlatie van 0.447 ( $r^2=0.20$ ) met de sociaal-economische index, voor wetenschappen is er een correlatie van 0.445 ( $r^2=0.198$ ). In de Franse Gemeenschap is er voor wiskunde een correlatie van 0.517 ( $r^2=0.268$ ) met de sociaal-economische index en voor wetenschappen een correlatie van 0.491 ( $r^2=0.241$ ).

Zoals we reeds in onze eerdere rapporten aanstipten (Jacobs et alii, 2006; Jacobs et alii, 2009), is intelligentie in principe op vergelijkbare wijze verspreid over alle sociale klassen – arme kinderen zijn niet minder intelligent dan rijke kinderen. In die context tonen deze cijfers eens te meer aan dat onze samenleving en ons onderwijssysteem er nog altijd niet in geslaagd zijn de uitdaging van de democratisering van het onderwijs volledig aan te pakken. Het thuismilieu heeft een erg grote impact op de leerprestaties van kinderen. Als de school moet dienen als sociale lift – wat het geval is volgens de meritocratische logica – dan is die lift nog altijd duidelijk defect. De lift blijft voor velen haperen. Bovendien, zijn allochtone leerlingen daar in onevenredig hoge mate het slachtoffer van. In een kennis-economie als de onze leidt dit tot een enorme verspilling van menselijk kapitaal en talent.

## Excellentie en gelijke kansen sluiten elkaar niet uit

Wat we dankzij de internationale PISA-data ondertussen duidelijk kunnen stellen is dat er geen trade-off tussen excellentie en gelijke kansen optreedt. Het gaat niet om een keuze tussen een hoog prestatieniveau en een strenge selectie (met grote verschillen tussen leerlingen waarbij een groot deel de top haalt en er verder achterblijvers zijn die uit de boot vallen) enerzijds of gelijke onderwijskansen gecombineerd met een matig algemeen gemiddelde (met kleine verschillen tussen leerlingen maar op een lager gemiddeld niveau) anderzijds, zoals in het verleden wel eens gedacht werd.

Duru-Bellat et alii (2004) hebben er terecht op gewezen dat bij eenzelfde gemiddeld niveau van prestaties (bijvoorbeeld een score van 500), de verschillen tussen leerlingen onderling (bijvoorbeeld gedifferentieerd naar sociale klasse) minder of net méér uitgesproken kunnen zijn: “Er bestaat dus geen automatisch verband tussen het gemiddeld niveau van de leerlingen en de verschillen die tussen hen bestaan; met andere woorden, een goed gemiddeld niveau vertaalt zich niet noodzakelijk in een grotere ongelijkheid” (Duru-Bellat, Mons & Suchaut, 2004 : 1).

## Finland bewijst het

Internationaal geldt Finland op dit punt als een mooi voorbeeld. Finland combineert bijvoorbeeld hoge gemiddelden, een grote groep van ‘top performers’ en een beperkt aandeel van leerlingen die niet het vereiste minimumniveau halen. Bovendien zijn de verschillen tussen leerlingen uit verschillende sociaaleconomische lagen er minder uitgesproken dan in andere landen. Dit bevestigt de essentiële rol van de school als factor die ongelijkheden bevestigt of beperkt. Veel hangt dus af van je schoolsysteem.

De correlatie tussen sociaal-economische index en leesvaardigheid bedraagt 0.282 in Finland, met slechts 8% verklaarde variantie (waar dit in de Vlaamse Gemeenschap meer dan het dubbele, namelijk 17% verklaarde variantie, en in de Franse Gemeenschap 25% verklaarde variantie bedraagt). In Macao-China bedraagt de correlatie overigens maar 0.14, met slechts 2% verklaarde variantie. De correlatie is het hoogst van alle aan het PISA-onderzoek deelnemende landen in Peru ( $r=0.528$ , 28% verklaarde variantie).

## Type schoolsysteem heeft grote impact

Zoals we reeds in ons eerdere rapport aanstipten, wijzen alle internationale analyses van de PISA-resultaten en vergelijkbare data-bestanden in dezelfde richting wat de impact van het type schoolsysteem betreft (Jacobs et alii, 2009).

Ze tonen duidelijk het belang aan van het onderwijssysteem bij het voortbrengen van verschillen in prestaties, waarbij **eengemaakte onderwijssystemen** (met eenzelfde programma voor alle scholen) op het vlak van gelijke kansen betere resultaten halen dan gedifferentieerde systemen (met een verschillend programma per type school). In landen met een vroegtijdige studiekeuze – zoals in België het geval is – zijn de sociale verschillen opmerkelijk groter (Dupriez, Dumay & Vause, 2008).



pisa 2009

Zo is er trouwens ook een verband vast te stellen tussen de omvang van de verschillen tussen leerlingen (naar sociale klasse) en de **duur van het gemeenschappelijke basisprogramma** (de zogenaamde onderbouw); de verschillen zijn des te groter naarmate de onderbouw korter duurt (Duru-Bellat et alii, 2004). Tegelijk is het zo dat het bestaan van verschillende studierichtingen (zoals het onderscheiden van algemeen vormend en beroepsgericht onderwijs) de gemiddelde prestaties van de leerlingen globaal niet opkrikt. Het creëert trouwens evenmin een beter gevormde elite. Dit systeem lijkt dus niet echt winnaars op te leveren (vanuit het oogpunt van een internationale vergelijking), maar wel slachtoffers (namelijk leerlingen uit de lagere sociale klassen die onder hun mogelijkheden blijven).

#### 4 types van schoolstelsel

De beste resultaten blijken te worden behaald in onderwijssystemen die, in navolging van Mons (2007), beschouwd kunnen worden als onderdeel van een **'model van geïndividualiseerde integratie'**. Deze systemen vinden we voornamelijk terug in de noordelijke landen (Denemarken, Finland, Zweden, Noorwegen, IJsland). Hier moeten leerlingen niet al vroeg kiezen voor een bepaalde studierichting (er is geen of late 'tracking'), blijven ze maar zelden zitten en komt er maar weinig scheiding voor tussen scholen en klasgroepen volgens competentieniveau (je vindt overal sterke en zwakke leerlingen). En toch is er sprake van een doorgedreven differentiatie binnen de klasgroepen door middel van een geïndividualiseerde onderwijsmethode (bijvoorbeeld door middel van individuele begeleiding en werk in kleine gedifferentieerde groepen) (Dupriez, Dumay & Vause, 2008).

Dit systeem verschilt van de drie andere modellen: het zogenaamde **'separatie model'**, het **'model van uniforme integratie'** en het **'comprehensieve model'** (Mons, 2007). Wij putten uit het artikel van Dupriez et alii (2008) om die modellen hier kort te beschrijven.

In het **'separatie model'** (dat we aantreffen in Duitsland, Oostenrijk, Hongarije, Zwitserland en Luxemburg en in zekere mate ook in België en Nederland), wordt er na de basisschool vrij snel een onderscheid gemaakt tussen de studierichtingen (algemeen of beroepsgericht onderwijs). Het systeem van studiekeuze werkt bovendien als een watervalstelsel, afhankelijk van de schoolprestaties. Blijven zitten ('zittenblijven' of 'dubbelen') is er een courante praktijk (en dat is al zo in de basisschool).

In het **'comprehensieve model'** (Verenigde Staten, Canada, Verenigd Koninkrijk, Australië en Nieuw-Zeeland), is er een gemeenschappelijke onderbouw tot de leeftijd van zestien jaar. Er wordt gedifferentieerd tussen leerlingen op het niveau van de klassen (sterkere en zwakkere leerlingen zitten in andere klassen) volgens de prestaties voor specifieke vakken. Er is dus geen differentiatie op het niveau van de scholen; er zijn in elk geval geen verschillende studierichtingen (met een onderscheid tussen algemeen vormend of beroepsgerichte opleidingen).

In het **'model van uniforme integratie'** (Frankrijk, Spanje en Portugal), bestaat er een gemeenschappelijke onderbouw tot een bepaalde leeftijd, met vooral zittenblijven als middel om te differentiëren tussen de leerlingen.

#### Geïndividualiseerde integratie werkt het best

In dit verband willen wij wijzen op het belangwekkende onderzoek van Dupriez et alii (2008) die met behulp van de gegevens van PISA 2003 onderzocht hebben in welk systeem de zwakste leerlingen het beste bediend worden. Laten we eerst enkele kenmerken van die systemen op een rijtje zetten.

Hun verkennende analyse toont ten eerste aan dat sociale segregatie (op het niveau van de scholen) het sterkst aanwezig is in het **'separatie model'** en het **'model van uniforme integratie'**. Vergeleken met andere systemen, kent het publiek van de scholen er dus vaker een specifiek sociaal-economisch profiel (zo heb je scholen met vooral arbeidersklasse kinderen, met vooral middenklasse kinderen of met vooral elite kinderen).

Qua type onderwijssysteem hebben de Franse Gemeenschap en Vlaamse Gemeenschap bijzonder veel overeenkomsten: beiden maken deel uit van het zogenaamde 'separatie'-model, beiden hebben vergelijkbare inschrijvingssystemen en beiden kennen een cascade-logica.

Een tweede vaststelling is dat de zwakste leerlingen (die het minst goed scoren op de PISA-testen) een veel minder positieve subjectieve perceptie hebben van het **tuchtklimaat** in hun klas (aantal onderbrekingen, rumoerigheid, enz.) wanneer zij in een systeem zitten dat onder het 'separatie model' dan wel onder het 'comprehensieve model' valt. Dupriez et alii (2008) wijzen op de volgende verklaring voor deze bevinding: er zal een concentratie van de zwakste leerlingen optreden (in de klascontext) wanneer er sprake is van aparte studierichtingen (zoals in het



pisa 2009

'separatie model') of wanneer er sprake is van klassen met verschillende niveaus (zoals in het 'comprehensieve model'). Zo'n concentratie van zwakke leerlingen brengt meer tuchtproblemen met zich mee.

Een derde vaststelling heeft te maken met **zelfvertrouwen**. Over het algemeen hebben de zwakste leerlingen minder vertrouwen in hun schoolprestaties dan leerlingen die sterker zijn – wat niet meteen hoeft te verbazen. Het verschil op het vlak van vertrouwen is evenwel kleiner wanneer de leerlingen in een systeem dat valt onder het 'separatie model' zitten. In systemen die gekenmerkt worden door scholen met een heterogene samenstelling en een gunstig klimaat op het vlak van tucht (vooral in het 'model van geïndividualiseerde integratie'), hebben de zwakste leerlingen daarentegen veel minder vertrouwen.

Dupriez et alii (2008) zien hierin de bevestiging van de theorie van 'de grote vis in de kleine vijver' (Marsh & Kit-Tai, 2003), die populair is geworden in de literatuur over de gevolgen van de samenstelling van klassen: hoewel gemengde klassen gunstig zijn voor de zwakste leerlingen op het vlak van tucht in de klas, heeft dit tegelijk ook psychologische nadelen (want de eigen zwakte op het vlak van leerprestaties wordt duidelijker).

Laten we ons nu toespitsen op de prestaties van de zwakste leerlingen in de verschillende systemen volgens de analyse van Dupriez, Dumay & Vause (2008). Het minst gunstige systeem is het 'model van uniforme integratie' (dat overheerst in Zuid-Europa): de zwakste leerlingen hebben er het vaakst een onvoldoende hoog niveau van competenties.

Dit zou verband houden met het feit dat de strategie van "blijven zitten" niet werkt. In het 'separatie model' halen de zwakste leerlingen betere resultaten, maar zij worden er sterker getroffen door het fenomeen van sociale stratificatie: de **reproductie** van de sociale ongelijkheid (verbonden met de sociale klasse) is er het meest uitgesproken.

Zoals Dupriez et alii (2008) terecht aangeven, bevestigt dit de resultaten van andere analyses (Duru-Bellat & Suchaut, 2005) en wijst dit erop dat een vroege studiekeuze sterk afhangt van de gezinssituatie omwille van een proces van zelfselectie (Bourdieu & Passeron, 1970). We kunnen dus besluiten dat het 'separatie model' en het model van 'uniforme integratie' – om verschillende redenen – de minst gunstige systemen zijn voor de zwakste leerlingen.

## Een onderwijshervorming is noodzakelijk maar kan niet simpelweg geïmporteerd worden

In het licht van deze resultaten kan men bijna niet anders dan bijzondere interesse te vertonen voor de manier waarop de noordelijke landen hun onderwijssysteem organiseren (het model van geïndividualiseerde integratie).

We delen evenwel de mening van Dupriez et alii (2008) dat het moeilijk is om een buitenlands onderwijsmodel simpelweg te importeren zonder rekening te houden met de onderliggende nationale tradities en ideologische visies. Dupriez, Dumay & Vause (2008: 268) schrijven terecht dat het om meer gaat dan een 'simpele' institutionele hervorming: "Zoals geïllustreerd door neo-institutionalisten, is de dynamiek van schoolsystemen gestoeld op cognitieve en normatieve percepties. Deze hebben niet enkel een weerslag op de structuren, maar beïnvloeden ook de denkprocessen en werkwijzen op het terrein. Bijgevolg is het problematisch om een externe structurele kenmerk zonder meer toe te passen, als men parallel geen complexere inspanningen levert om de bestaande noties van onderwijs en meritocratie te wijzigen".

Een onderwijshervorming moet, met andere woorden, van een breed draagvlak genieten. Om tot een effectief gelijke kansenbeleid te komen, moeten brede lagen van de bevolking overtuigd zijn van het belang om alle menselijk kapitaal optimaal tot bloei te laten komen in het onderwijs, ongeacht de achtergrond van de betrokken leerlingen. Men dient doordrongen te zijn van de idee dat goed onderwijs een recht is van alle type leerlingen. Dat staat haaks op de gedachte dat de toegang tot de zogenaamd "beste" scholen een bijzonder voorrecht zou zijn van de meest kapitaalkrachtige of meest kansrijke groepen. Sterker nog, het staat haaks op de gedachte dat het aanvaardbaar zou zijn dat er überhaupt belangrijke kwaliteitsverschillen tussen scholen mogen bestaan: elke school zou topkwaliteit moeten kunnen afleveren. Zowel in de Vlaamse als in de Franse Gemeenschap hebben we op dit punt nog een hele weg af te leggen, zoals genoegzaam gebleken is in bepaalde vormen van verzet tegen de regulering van gelijke toegang tot scholen via de recente inschrijvingsdecreten.

**Dirk Jacobs, Andrea Rea**





pisa 2009

## bibliografie

BOURDIEU, P. & PASSERON, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Editions de Minuit.

DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (2011). E-book 8: *Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* Brussels: Re-Bel Initiative.

DEMEYER, I. & WARLOP, N. (2010). *PISA. Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs & Vorming.

DUPRIEZ, V., DUMAY, X. & VAUSE, A. (2008). *How Do School Systems Manage Pupils' Heterogeneity?* *Comparative Education Review*, 52 (2): 245-273.

DURU-BELLAT, M. & SUCHAUT, B. (2005). *Organization and Context, Efficiency and Equity of Educational Systems: What PISA Tells Us*. *European Educational Research Journal*, 4 (3): 181-194.

HINDRIKS, J. & VERSCHELDE, M. (2011). *Examining the educational gap between Flemish and French-speaking schools in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* Brussels: Re-Bel Initiative.

HIRTT, N. (2008). *Pourquoi les performances PISA des élèves francophones et flamands sont-elles si différentes?* Bruxelles: Appel pour une école démocratique (Aped).

JACOBS, D., REA, A. & HANQUINET, L. (2007). *Performances des élèves issus de l'immigration en Belgique selon l'étude PISA. Une comparaison entre la Communauté française et la Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

JACOBS, D., REA, A., TENEY, C., CALLIER, L. & LOTHAIRE, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.

JACOBS, D. (2011). *Comparing performance of the Flemish and Francophone educational systems in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* Brussels: Re-Bel Initiative.

LAFONTAINE, D. et al. (2003). *Les compétences des jeunes de 15 ans en Communauté française en lecture, en*

*mathématiques et en sciences. Résultats de l'enquête PISA 2000. Cahiers de Service de Pédagogie expérimentale, n° 13-14.*

MARSH, H. & KIT-TAI, H. (2003). *Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept: A Cross-Cultural (26-Country) Test of the Negative Effects of Academically Selective Schools*. *American Psychologist*, 58: 364-376.

MONS, N. (2007). *Les nouvelles politiques éducatives: La France fait-elle les bons choix?* Paris: Presses Universitaires de France.

OECD (2009a). *Take the test: Sample Questions from OECD's PISA Assessments*. Paris: OECD.

OECD (2009b). *PISA 2009 Assessment Framework – Key Competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2009c). *PISA Data analysis manual. SPSS second edition*. Paris: OECD.

OECD (2010a). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do. Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD.

OECD (2010b). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes*. Paris: OECD.

PERELMAN, S., PESTIEAU, P. & SANTIN, D. (2011). *Why is the performance of Flemish and French speaking students so different? A stochastic frontier approach in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* Brussels: Re-Bel Initiative.

VANDENBERGHE, V. (2011). *Inter-regional educational discrepancies in Belgium. How to combat them?* in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) E-book 8: *Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* Brussels: Re-Bel Initiative.

VANDENBROUCKE, F. (2011). *Aspiration is the key for educational achievement in DE GRAUWE, P. & VAN PARIJS, P. (eds.) E-book 8: Educational Divergence - Why do pupils do better in Flanders than in the French community?* Brussels: Re-Bel Initiative.



## Verspild talent.

Op basis van de resultaten van het PISA-onderzoek in 2009 schreven Dirk Jacobs en Andrea Rea (ULB) een studie "Verspild talent. De prestatiekloof in het secundair onderwijs tussen allochtone en andere leerlingen volgens het PISA-onderzoek 2009" waarvan we hier enkel het eerste hoofdstuk uitvoerig toelichten.

Het grootste deel van de studie betreft een vergelijking tussen de prestaties van allochtone leerlingen van de 2de generatie (in België geboren maar beide ouders in het buitenland geboren), nieuwkomers (in het buitenland geboren) en autochtone leerlingen (minstens één ouder in België geboren). Nergens is de kloof zo groot. Waarom? Die kloof kan grotendeels verklaard worden door de sociaal-economische thuissituatie en de thuistaal. Met een multivariate regressie-analyse gaan de auteurs gedetailleerd op deze vraag in.

De studie bevat ook een hoofdstuk over de impact van vroegtijdige schooloriëntatie op de academische, sociaaleconomische en etnische segregatie in ons onderwijs. Ook het inschrijvingsbeleid komt hier aan bod.

De studie bevat veel cijfertabellen en grafieken. Een onmisbaar document dat bovendien gratis kan besteld worden bij de Koning Boudewijnstichting. [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be)



De Democratische School  
Erkenning P206727  
Trimestriëel  
N° 47, september 2011  
Afdrukkantoor: Antwerpen 1  
v.u.: J.P. Kerckhofs  
103 Vrijwilligerslaan, bus 6  
1160 Brussel

België-Belgique  
P.B.  
2000 Antwerpen 1  
8/5116