

de democratische school

een zelfde
kwaliteitschool
voor alle
leerlingen

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°62, juli 2015 • 3 euro

Hoe als leerkracht reageren na de Koppen-reportage over racisme? 3

DOSSIER

EDITORIAL

2

DE BESPARINGEN IN HET VLAAMSE ONDERWIJS

9

WELKE TOEKENNING EN BESTEDING VAN DE WERKINGSMIDDELEN

11

DE RESULTATEN EN CONCLUSIES VAN DE SCREENING SO

13

ONDERWIJS VOOR HANDEN, HOOFD EN HART

20

INHOUD





OPROEP VOOR EEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL

Editoriaal

Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel
tel.: +32 (0)2 735 21 29
e-mail:
ovds@democratischschool.org
web:
www.democratischschool.org

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

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre
Kerckhofs, Philippe Schmetz,
Tino Delabie, Dirk De Zutter,
Linde Moriau, Romy Aerts

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

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

Betalingswijze

storten op rekening nr.
BE42 0000 5722 5754
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 (tussen) 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.

Beste leden van OVDS

In dit julinumnummer 2015 van De Democratische School (DDS 62) proberen we jullie een brede waaier inspiratie voor een democratisch onderwijslandschap aan te bieden.

Na de geruchtmakende Koppen-reportage over racisme van 4 juni bieden we een klein dossier aan dat de vraag kan helpen beantwoorden hoe je als leraar op de reportage kan reageren.

Drie keer laten we als OVDS ons licht schijnen over actuele kwesties in het Vlaamse onderwijsbeleid:
- De invulling van de besparingen die door deze Vlaamse Regering werden beslist
- De kwestie van de in het vooruitzicht gestelde afschaffing van de extra werkingsmiddelen voor de scholen met veel kansarme en allochtone leerlingen, na het rapport daarover van het Rekenhof
- Wat na de publicatie van de resultaten en conclusies van de grootschalige screening van het SO?

In de rubiek PEDAGOGIE denken we n.a.v. een recent gepubliceerd boek verder na over hoe een onderwijs voor handen, hoofd en hart kan worden ingevuld.

Andere ingrediënten – waaronder het pertinente in vraag stellen van het competentiedenken – laten wij jullie in deze DDS 62 graag ontdekken.

Op 14 november e.k. viert OVDS-APED dat het 20 jaar bestaat. Jullie vinden de folder van onze feestelijke '8 uren' van die dag in bijlage bij dit nummer. Ga naar onze website voor meer details en voor recentere informatie naarmate deze datum nadert.

Ten slotte: een vijftal auteurs van OVDS-APED werken samen aan een boek dat in de komende maanden zowel in het Nederlands als het Frans zal verschijnen. **“Wat heb je vandaag op school geleerd? Qu'as-tu appris à l'école?”** geeft gestalte aan een onderwijsvisie die gericht is op een actief en kritisch burgerschap van de 21e eeuw. Welke kennis, vaardigheden, waarden moet het onderwijs overdragen en helpen ontwikkelen? Welke ruimte wordt voorzien voor een polytechnische vorming? Welke pedagogische praktijk? Welke veranderingen aan het klassieke schoolsysteem zijn nodig?

Een boek om naar uit te kijken! Intussen wensen we jullie een deugddoende zomer toe.

Namens de redactie,
Dirk De Zutter





DOSSIER

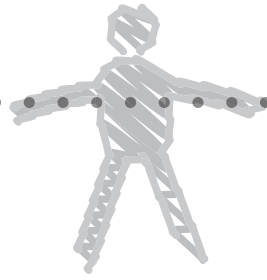
Hoe als leerkracht reageren na de Koppen- reportage?

.....

«De racisme-oefening van de Koppen?
Geen wetenschappelijk bewijs en zelfs
reëel gevaar»

.....

Evolutionaire (neuro)wetenschappen
geven andere kijk op Koppen-reportage



Hoe als leerkracht reageren na de Koppen-reportage?

Op donderdag 4 juni zond Koppen de reportage ‘De verdeelde klas’ uit. ‘Hoe diep zit racisme anno 2015 nog ingebakken in ons denken?’ was de vraag die ze zogenaamd wilden beantwoorden. Ze zetten een experiment op met schoolkinderen.

“Het experiment toont een ontluisterend beeld van onze moderne maatschappij”, zo wordt de reportage op www.deredactie.be becommentarieerd. Wij wilden dieper graven dan deze sensatie. We brengen daarom eerst de reactie van twee professoren sociale psychologie van de UGent vlak na de reportage (in Knack-online, op 6 juni) en hoe zij inpikken op een paar van de vele reacties die daar weer op binnenliepen. We eindigen met een (door ons lichtjes ingekorte) bijdrage die dokter Dirk Van Duppen ons toestuurde op 9 juni. (DDZ)



"De racisme-oefening van Koppen? Geen wetenschappelijk bewijs en zelfs reëel gevaar"



DOOR DIRK DE ZUTTER

De professoren Sociale Psychologie Alain Van Hiel en Arne Roets (UGent) reageren in Knack-online op de reportage en het stof dat ze doet opwaaien, op 6 juni 2015. Wij hebben bezwaar tegen de eigenlijke oefening zelf, zo schrijven ze, en dit wordt wel bijzonder pertinent wanneer we naar de talloze reacties op de sociale media kijken. De boodschap daar is duidelijk: 'Deze oefening zou moeten verplicht worden in iedere klas'. We laten hen verder zelf aan het woord.

"Hier wringt nu net het schoentje. Anders dan dat in de Koppen-reportage gesuggereerd wordt, is er voor de effectiviteit van de oefening van Jane Elliott geen wetenschappelijk onderbouwd bewijs. Meer nog, een reëel gevaar is dat deze goedbedoelde oefening vooroordelen versterkt omdat de negatieve ervaringen net weerstand oproepen. En dit in het bijzonder bij die deelnemers die het meest bevooroordeeld zijn. De Channel 4-reportage waarin de oefening werd overgedaan met een multiraciale groep vormt hier een mooie illustratie van.

De vraag is dan ook: waarom kinderen onderwerpen aan een negatieve ervaring met een uiterst twijfelachtige effectiviteit, terwijl er methodes ontwikkeld zijn die een positieve ervaring bieden en waarvan wetenschappelijk bewezen is dat ze wél werken? Zo is er de befaamde "puzzelklasmethode" die in plaats van conflict te bevorderen, een coöperatief en positief klasklimaat schept. De klas wordt hiertoe verdeeld in kleine, etnisch gemengde groepjes en de bedoeling is dat alle kinderen samen stukjes van de leerstof verwerken en elkaar die stukjes aanleren. Kinderen met verschillende achtergrond leren op deze manier echt samenwerken en hebben een positieve ervaring. Deze methode leidt wél aantoonbaar tot zowel verbeterde schoolresultaten bij allochtonen als verminderde onverdraagzaamheid bij autochtonen. Maar wellicht is dit niet sensationeel genoeg om aan de kijker te tonen?"

Uit de reacties die professor Van Hiel telkens formuleerde op bijdragen van mensen die online meteen na het lezen van de bovenstaande tekst hun mening schreven, halen we er twee. De eerste haalt de sen-

satie die het programma heeft gezaaid onderuit en betwist dat de interventiestrategie van Elliot om bij mensen vooroordelen te bestrijden, überhaupt werkt. Het tegendeel lijkt het geval. In de tweede reactie verduidelijkt professor van Hiel hoe we de resultaten van de puzzelklasmethode moeten begrijpen en vult hij aan: uit de literatuur blijkt dat wanneer betekenisvol wordt samengewerkt, de vooroordelen van zowel allochtone als autochtone kinderen tegenover 'de anderen' dalen.

1. Alain Van Hiel
2015-06-06 17:40:56

Beste Jan. Dank voor je reactie. Je hebt gelijk dat Elliot dient 'om eens te ervaren hoe het voelt om vernederd en uitgesloten te worden.' De oefening van Elliot is bedoeld als een interventiestrategie om bij mensen vooroordelen te bestrijden. Wanneer ik alle reacties zie op de reportage, zoals hier op KNACK, dan lijkt het er toch sterk op dat de Koppen-uitzending geen vrede gebracht heeft tussen de verschillende bevolkingsgroepen. En dit is in feite ook wat er bij de deelnemers gebeurt in de eigenlijke oefening. Hoe overtuigend Elliot ook moge overkomen, en hoe eerbarmbaar haar doelstellingen ook mogen zijn, de effectiviteit van haar programma is in de literatuur nooit aangetoond, op een uitzondering na (en dit was een héél zwakke studie).

2. Alain Van Hiel
2015-06-06 12:11:50

Beste Hans. Dank voor je commentaren op onze bijdrage. De puzzelklasmethode is vooral in de Verenigde Staten onderzocht (en ontwikkeld). Om de effectiviteit van deze methode aan te tonen bestudeerde men de leerprestaties van Afro-Amerikaanse leerlingen en de vooroordelen van blanke leerlingen tegenover zwarten. Ik zal niet ontkennen dat dit eerder een eenzijdige benadering is, zoals jij aangeeft. Er is ook wel geschreven over de leerprestaties van blanke kinderen (die blijven gelijk), maar weinig of niets over vooroordelen van zwarte leerlingen tegenover blanke leerlingen. Dat laatste punt is zeker ook belangrijk. Het beste zou uiteraard zijn dat wederzijdse vooroordelen zouden dalen, en op basis van andere bevindingen in de literatuur betwijfel ik dat ook niet. Dus, ons artikel had beter kunnen stellen dat vooroordelen van zowel allochtone als autochtone kinderen dalen door betekenisvol samen te werken.



Evolutionaire (neuro)wetenschappen geven andere kijk op Koppen-reportage



DOOR DIRK VAN DUPPEN

Het experiment in de Koppen-reportage 'De verdeelde klas' was inderdaad manipulatie van ons evolutionair ingeslepen groepsgevoel, zoals meerdere sociale psychologen opmerkten in de media. Manipulatie om discriminatie of een vorm van racisme te doen toepassen. Maatschappelijke omstandigheden, zoals hier discriminerende regels, kunnen het slechtste uit de mens naar boven halen. Andere omstandigheden kunnen ook het beste uit de mens zijn groepsgevoel naar boven halen. Nieuwe ontdekkingen in de evolutionaire neurowetenschappen en experimentele psychologie geven bewijs voor een supersociaal en supercoöperatief instinct bij de mensensoort.

Maar iedereen kent ze ook, die opmerkingen: de mens wordt van nature door hebzucht gedreven; mensen worden gemotiveerd door eng eigenbelang. Homo homini lupus, de mens is een wolf voor zijn medemens. Nochtans, samen-leven kan je niet alleen. Sociale diersoorten zoals de mens zijn niet in staat om buiten de gemeenschap te overleven. Individuen moeten samenwerken.

Het Darwinistische 'survival of the fittest' is ideologisch misbruikt en hervertaald naar een soort biologisch egoïsme. Ten tijde van Darwin heette die ideologie sociaaldarwinisme. Vandaag omvat het neoliberalisme veel van die denkbeelden. Volgens het neoliberale mensbeeld wordt de menselijke natuur gekenmerkt door een 'strijd voor het bestaan', via 'het recht van de sterkste', 'zelfzuchtige genen' en 'competitie, agressie en dominantie'. Dat zouden voor de ene de 'natuurlijke instincten' van de mens zijn (seculiere visie) of is voor de andere een gevolg van de 'erfzonde' (christelijk mensbeeld). De ratio voor de ene of het godsgeloof voor de andere of een overheid (vorst-staat-sociaal contract) moeten die 'beestachtige' natuur temperen om samenleven leefbaar te houden. Maar 'the fittest' of de best geschikte sociale diersoorten zijn vooral diegenen die in de loop van de evolutiegeschiedenis het best in staat waren om met elkaar samen te werken.

Vaak wordt empathie gezien als een complexe eigenschap, waar mensen bewust over beslissen. Gerenommeerd wetenschapper Frans De Waal legt integendeel uit dat empathie deel uitmaakt 'van een erfgoed dat even oud is als de klasse van de zoogdieren'. Dat maakt van empathie een robuuste eigenschap en niet zomaar een laagje vernis dat pas recent door de beschaving aangebracht werd. Empathisch gedrag rendeert op lange termijn voor de mensensoort en is precies daarom door het evolutiemechanisme geselecteerd, stelt De Waal. Het 'zelf' kan niet zonder het 'ander'. Primatoloog Frans De Waal schrijft: 'De vernistheorie was lange tijd de overheersende biologische opvatting over de aard van de mens. De moraal was een dun vernis dat nauwelijks in staat was onze ware aard te verhullen, die volkomen zelfzuchtig zou zijn.'

De afgelopen tien jaar is de vernistheorie bezweken onder een overweldigende hoeveelheid bewijs voor aangeboren empathie, altruïsme en samenwerking bij mensen en andere dieren. Van dat wetenschappelijk bewijs wil ik hier een bondig overzicht geven. Het vormt de evolutionaire verklaring voor overeenstemming tussen sociaal instinct enerzijds en de Darwinistische natuurlijke selectie anderzijds.

Waarom wij samenwerken?



Charles Darwin (1809-1882) worstelde reeds met hoe altruïstisch gedrag, dat aanwezig is bij mens en dier, in overeenstemming kan gebracht worden met zijn theorie van natuurlijke selectie, waarbij de meest aangepaste overleeft en zich kan voortplanten. In zijn werk 'Descent of Man' beschreef hij het concept van groepsselectie als mogelijke verklaring: 'Er kan geen twijfel bestaan dat een stam met vele leden, die altijd bereid zijn elkaar te helpen en zich kunnen opofferen voor het gemeenschappelijk welzijn, moet zegevieren over andere stammen. Ook dit beantwoordt aan de natuurlijke selectie.'

Het probleem waar Darwin met zijn theorie van groepsselectie bleef mee kampen was wat er zou gebeuren als er in een groep 'free riders' of profiteurs zouden voorkomen. Zij gaan kunnen profiteren van het altruïsme van hun groepsgenoten, zonder dat ze er zelf iets voor in de weegschaal hoeven te leggen. Zij zijn bevoordeeld en gaan zich beter kunnen voortplanten en hun eventuele genen die gelieerd zijn aan het profiterende gedrag gaan zich over de populatie verspreiden. Dus groepsselectie bleek geen stabiele strategie te zijn om altruïstisch gedrag in overeenstemming te brengen met natuurlijke selectie.



Verwantschapsselectie en wederkerigheid

Later is dan de verklaring van verwantschaps- of kin-selectie gekomen (John Haldane, William Hamilton, Robert Trivers). De Brits-Indische evolutionaire bioloog en populatiegeneticus John Haldane drukte het zo uit: 'Ik ben bereid mijn leven te riskeren om minstens drie broers of zusters of negen neven of nichten te redden'. Broers en zusters bezitten de helft van het genetisch materiaal van Haldane, neven of nichten een achtste. De opoffering van zijn eigen genen resulteert in die situaties op een voortplanting van meer dan zijn eigen genenmateriaal. Dus zijn verklaring is in overeenstemming met het concept natuurlijke selectie waarbij het reproductief succes, of de voortplanting van de eigen genen de drijfkracht achter evolutie zou zijn. Nog later kwam de verklaring van wederkerig ('tit for tat') altruïsme om dit gedrag in overeenstemming te brengen met de theorie van natuurlijke selectie (Robert Trivers). 'Ik krab uw rug als jij de mijne krabt'. En nog later de verklaring van indirecte wederkerigheid, met taalontwikkeling, de mogelijkheden van reputatieschade voor 'free riders' e.d. (Martin Nowac). 'Ik krab uw rug, als iemand anders de mijne wel eens zal krabben'. Voor al die verklaringen is er verrassend veel empirisch bewijs in de evolutie van zowel de planten als de dierenwereld.

Supersociaal instinct evolutionaire basis voor menselijke intelligentie

Maar waarvoor relatief nieuw empirisch bewijs bestaat is, dat het prosociaal interactie-instinct, dat supersterk aanwezig is bij de mens vergeleken met onze meest verwante primaten, de basis vormt van ons sociaal leren, en dus van onze cumulatieve culturele adaptatie en evolutie. Vandaar dat dit prosociaal instinct onvoorwaardelijk kan zijn (geen verwantschap of wederkerigheid is noodzakelijk) en toch sterk succesvol is in de natuurlijke selectie. Precies omdat het vermogen van de homo sapiens tot cumulatieve culturele adaptatie, m.a.w. de menselijke intelligentie, de meest succesvolle eigenschap vormt in het proces van natuurlijke selectie in Darwinistische zin.

Michael Tomasello, codirecteur van het Max Planck-instituut voor evolutionaire antropologie in Leipzig, heeft in zijn vergelijkend onderzoek van het gedrag van mensenkinderen (ook cross-cultureel) en mensapen weten aan te tonen dat ons sterke interactie-

instinct van gericht zijn op de ander, van gezamenlijke aandachtsvorming, van gedeelde intentievorming en van een zeer sterke drang tot onderwijzen en opvoeden, op de eerste plaats vanwege de moeder, maar ook vanwege hulp-ouders en andere medemensen, de basis vormt van sociaal leren en dus van onze intelligentie. Daarin zijn we als homo sapiens fundamenteel verschillend van onze meest verwante nog levende primaten, de chimpansees. Een groot opgezet onderzoek door Tomasello en zijn team vergelijkt de vaardigheden voor het herkennen van de fysieke wereld (wat is minder en wat is meer, wat komt voor en wat achter, wat is oorzaak en gevolg, tijd, plaats, snelheid, rekenen tot vijf, enz.) en sociale vaardigheden (vermogen tot empathie, vermogen tot 'theory of mind' (= het kunnen inschatten van de gedachten, gevoelens en intenties van de ander, helpgedrag, samenwerken, enz.) van 105 mensenkinderen van 2 jaar, met die vaardigheden bij 105 chimpansees en 35 orang-oetans. Wat bleek: op vlak van herkenning van de fysieke wereld waren de chimpansees een ietsje beter dan de mensenkinderen. Maar op vlak van de sociale vaardigheden staken mensenkinderen kop en schouders boven de mensapen. Een vervolgonderzoek twee jaar later liet zien dat de mensenkinderen zowel op fysieke en sociale vaardigheden ver, zeer ver vooruit lagen tegenover de mensapen. Nauwer onderzoek toonde aan dat de mensenkinderen hun sociale vaardigheden gebruikten om te leren de fysieke wereld beter te begrijpen, 'sociaal leren' genoemd. Tomasello deed een gelijkaardig onderzoek cross-cultureel bij kinderen van universiteitscrèches in Canada, kinderen van geletterde moeders in de Peruviaanse Andes en kinderen van ongeletterde moeders op het Indische platteland. Daar opnieuw: voor de vaardigheid van begrijpen van de fysieke wereld scoorden kinderen van geschoolde ouders beter, maar voor de sociale vaardigheden waren ze allen gelijk.

Deze sterke prosociale eigenschappen zijn geselecteerd bij de homo sapiens, omdat onze soort als meest onvolwassen, meest kwetsbare, meest hulpeloze en meest afhankelijke dier ter wereld komt. Dat is de oplossing die de natuur heeft geselecteerd voor het toenemende conflict in de loop der hominide evolutie tussen enerzijds het bipedalisme met de vernauwing van het geboortekanaal en anderzijds de flinke hersengroei, die sprongsgewijs heeft plaatsgehad. Van alle zoogdieren het meest prematuur geboren worden, afhankelijk, hulpeloos en kwetsbaar kunnen overleven, opgroeien en zich kunnen reproduceren vergt om succesvol te kunnen zijn, zeer sterke prosociale interactie-instincten, niet alleen van de moeder en van het kind, ook van allo-ouders en andere medemensen van de gemeenschap. Dit vanaf de zwangerschap en de geboorte tot in de adolescentie.



Bij de mens is die periode van opvoeding en onderwijzen ook veel langer dan bij de andere primaten. Via hersenscans weten we nu ook dat de hersenen bij de mens, in het bijzonder de frontale cortex nog doorgroeien en intens neuronale verbindingen vormen tot voorbij de leeftijd van 20. Bij chimps is dit proces voltooid op 3 jaar en zij zijn geslachtsrijp en onafhankelijk op 6 jarige leeftijd. Die verlengde kindertijd bij de mens is belangrijk in het proces van sociaal leren.

Onze kwetsbaarheid en afhankelijkheid, op het eerste gezicht nadelige eigenschappen in het proces van natuurlijke selectie, heeft eigenschappen doen selecteren, het prosociaal interactie-instinct waaruit onze intelligentie en onze cultuur ontstaan, die in het proces van de natuurlijke selectie juist het meest succesvolle zijn van heel het dierenrijk. Dat is de dialectiek van de evolutie.



Biologische bouwstenen voor empathie en sociaal leren

Bovendien zijn er recent in de neurowetenschappen mechanismen ontdekt die een belangrijke rol spelen in het prosociaal gedrag van zoogdieren. Deze mechanismen zijn bij de mens immens veel sterker ontwikkeld dan bij andere zoogdieren, ook in vergelijking met onze meest verwante nog levende primaten. Dat zijn

- de spiegelneuronen, zenuwcellen die ervoor zorgen dat we medelijden kunnen hebben en empathie
- het neurohormoon oxytocine, ook wel het 'morele' of 'gelukshormoon' genoemd, dat zorgt voor vertrouwen en verbondenheid (Sue Carter, Stephanie Brown)
- onze huid als sociaal instrument voor aanraking, liefhebben en streling (David J. Linden)
- goed doen en geven doet niet alleen goed voelen, maar geeft op hersenscans stimulatie van de belongscircuits
- tenslotte de voorste nervus vagus, een onderdeel van het parasympathisch zenuwstelsel dat geactiveerd wordt door meditatie en mindfulnesstraining en dat ons niet-oordelend doet open staan voor anderen (Stephen Porges).

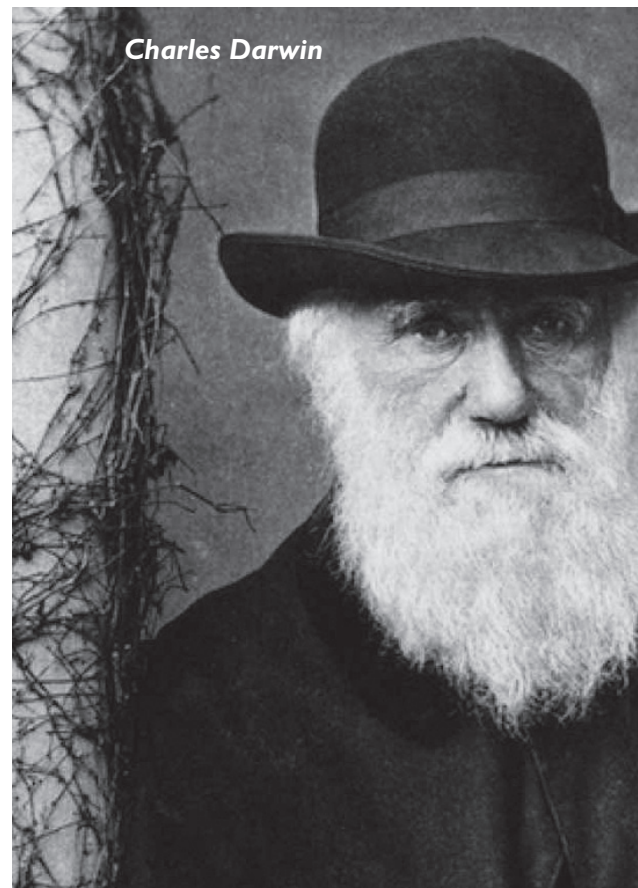
Experimenteel onderzoek geeft empirisch bewijs voor de sterk prosociale werkzaamheid van deze biologische bouwstenen.

Deze ontdekking van de oorzakelijke relatie tussen het super prosociaal instinct van de homo sapiens (vergeleken met onze meest verwante primaten) en de menselijke intelligentie geeft de oplossing voor de paradox tussen altruïsme en natuurlijke selectie in Darwinistische zin. Want de menselijke samenwerking en intelligentie is de meest succesvolle eigenschap in de 'survival of the fittest'. Dankzij zijn intelligentie is de mens in staat om op alle plaatsen van de planeet te leven, door de omgeving aan te passen aan zijn behoeften. Empathie, altruïsme, solidariteit en samenwerken zijn niet alleen belangrijk voor ons en andermans welbevinden, ze maken ons bovendien slim en wijs.

Over dit onderwerp geef ik een tweedaagse vorming op de Marxistische Zomeruniversiteit. Het is een boeiende en luchtige vorming met veel illustraties, er is geen speciale voorkennis vereist.

De natuur van de mens: waarom wij samenwerken?
Dirk Van Duppen / 22 – 23 aug. 2015
Zie www.marx.be

Dirk Van Duppen
dinsdag 9 juni 2015



Charles Darwin



APED/OVDSBELGIËINTERNATIONAALPEDAGOGIEKORTLEZEN

Uitvoering van de Septemerverklaring 2014

DE BESPARINGEN ONDERWIJS DOORGELICHT

DOOR PETER DE KONING

In haar Septemerverklaring had de Vlaamse regering aangekondigd dat er in 2015 30 miljoen euro moest worden bespaard in het secundair onderwijs. Op 24 april maakte Minister Hilde Crevits bekend hoe ze deze besparingen precies wil doorvoeren. Het goede nieuws was dat de begrotingscontrole van vóór de paasvakantie niet heeft geleid tot extra besparingen voor het onderwijs. Maar het in september aangekondigde bedrag wordt als volgt bespaard.

Vervroeging van de vaste benoemingen

Personeelsleden die in aanmerking komen voor een vaste benoeming zullen niet langer worden benoemd op 1 januari van het kalenderjaar volgend op de aanvraag, maar wel op 1 juli of 1 oktober van het jaar van de aanvraag.

Waar zit de besparing? Door zijn personeelsleden vroeger te benoemen, moet de Vlaamse overheid minder RSZ-bijdragen betalen. Voor tijdelijke personeelsleden moet je immers meer RSZ betalen dan voor vastbenoemde. De Vlaamse overheid bespaart hier ten koste van de sociale zekerheid, die federaal is. Anderzijds biedt deze maatregel sneller werkzekerheid aan de tijdelijke personeelsleden die vastbenoemd kunnen worden.

De benoemingsprocedure op zich wijzigt niet. De 720 dagen dienstanciënniteit moeten volledig zijn op 30 juni.

Niet-vervanging van leerkrachten in de twee weken vóór de schoolvakanties

Leerkrachten die ziek worden in de twee weken vóór de herfst-, kerst-, krokus- of paasvakantie worden niet meer vervangen. Scholen kunnen er desondanks voor kiezen om de afwezige leerkracht te vervangen, maar dit wordt niet langer betaald door de overheid.

Opmerking: nu is het al zo dat leerkrachten die wegvallen in juni niet worden vervangen vóór het einde van het schooljaar.

Dit betekent: minder werk voor tijdelijke leerkrachten, minder kans om als interim doorbetaald te worden tijdens de vakanties, meer organisatielast voor scholen en meer werkdruk voor leerkrachten.



Niet-vervanging ondersteunend personeel

Een andere niet-vervangingsmaatregel betrof het ondersteunend personeel in het secundair onderwijs. Dat zou pas vervangen mogen worden na 30 dagen afwezigheid. De maatregel is intussen ingetrokken omdat veel scholen vreesden in september met een groot tekort aan ondersteunend personeel te zullen kampen. In september beginnen veel personeelsleden immers aan een loopbaanonderbreking.

De maatregel was bovendien ook van toepassing op lopende afwezigheden. De afwezigen gedurende 30 dagen niet vervangen had in veel scholen een hypotheek kunnen leggen op de goede werking bij de start van het nieuwe schooljaar.

Algemene besparing op middelen voor ondersteunend personeel

In ruil voor het afvoeren van voorafgaande maatregel, voert Minister Crevits nu een algemene besparing door op de middelen voor het ondersteunend personeel. Die worden vanaf september maar voor 96,58 procent toegekend⁽¹⁾.

Opmerking: net zoals dat al jaren gebeurt met de middelen voor de lestijden. Op deze manier wordt de besparing doorgeschoven naar de scholen.

Andere maatregelen

Bovenstaande maatregelen zijn de belangrijkste. Andere, kleinere maatregelen betreffen:

- de puntenwaarde van vervangers van ondersteunend personeel (moet dezelfde zijn als die van de afwezige)
- de 'verlenging' van loopbaanonderbrekingen wegens medische bijstand (aansluitende of voorafgaande vakantieperiodes worden beschouwd als periodes van terbeschikkingstelling wegens persoonlijke aangelegenheden – in de volksmond 'verlof zonder wedde').

Voorlopig uitgesteld

Wat voorlopig niet wordt doorgevoerd is een verhoging van de opdrachtennoemers zoals gevraagd door Lieven Boeve van de koepel van het katholiek onderwijs. Minister Crevits wil voorlopig de handen vrij houden in haar onderhandelingen met de vakbonden over het loopbaanpact. Ook aan de voorwaarden voor loopbaanonderbreking of -afbouw vanaf 55 wordt voorlopig niet geraakt.

Pensioen

Vooreerst: alles wat het pensioen betreft is federale materie. In april is voor overheidsperoneel de diplomabonificatie afgeschaft bij het bepalen van het moment of iemand met pensioen kan (of om het moment te bepalen of iemand met vervroegd pensioen kan gaan). Intussen heeft de federale regering een andere, globale wet voorgesteld die de voorwaarden om met vervroegd pensioen te gaan nog verstrengt. Vijftigers zien de jaren dat ze nog zullen moeten werken plots met 5 à 6 jaar toenemen. Dit terzijde, maar het is voor het onderwijspersoneel in Vlaanderen daarom niet minder reëel.

Conclusie

Hoewel de vakbonden wel degelijk zijn geraadpleegd omtrent deze maatregelen van de Vlaamse regering, kunnen ze geen begrip opbrengen voor de besparingen. Zij tekenden daarom een protocol van niet-akkoord. Wij citeren ter illustratie uit Brandpunt nr. 8 van de Christelijke Onderwijscentrale (COC) van mei 2015: "COC blijft ervan overtuigd dat besparingen in het onderwijs op termijn nefast zijn voor de kwaliteit ervan. Deze specifieke besparingsmaatregelen grijpen in op de organisatie van het onderwijs, zij brengen de kernopdracht ervan in gevaar en verhogen de werkdruk van de personeelsleden."

¹⁾ De Standaard van 23 mei 2015



Rapport van het Rekenhof en reacties

Welke toekenning en besteding van de werkingsmiddelen?

DOOR DIRK DE ZUTTER

Het Vlaams regeerakkoord wil de extra werkingsmiddelen voor scholen met kansarme en allochtone leerlingen afschaffen en uitsmeren over alle scholen. De minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) wilde wel eerst een evaluatie. Het Rekenhof en de KU Leuven zijn nu met die evaluatie klaar. Het rapport van het Rekenhof over de extra werkingsmiddelen werd op 19 juni in De Standaard publiek gemaakt en gaf meteen al de aanzet tot ideologisch getouwtrek. Afschaffen die winkel! Wij stellen resoluut: behouden en uitbreiden! En tegelijk de scholen sensibiliseren en bij de aanwending ondersteunen zodat die middelen hun doel wel degelijk bereiken.



Waarover gaat het?

Voor het schooljaar 2013-2014 bedroeg het globale budget voor de werkingsmiddelen in het gewoon basisonderwijs bijna 450 miljoen euro en in het gewoon secundair onderwijs 423 miljoen euro. In het basisonderwijs wordt daarvan 64,5 miljoen euro of ongeveer 14% toegekend op grond van vier sociaaleconomische leerlingkenmerken (SES⁽¹⁾-kenmerken: de buurt waarin de leerling woont, het opleidingsniveau van de moeder, de thuistaal en het al dan niet verkrijgen van een schooltoelage).

In het secundair onderwijs gaat het om 43 miljoen euro of ongeveer 10%⁽²⁾. Het grootste gedeelte van het budget (85% in het basisonderwijs en 90% in het middelbaar onderwijs) wordt niet toegekend volgens de SES-kernmerken, maar volgens de schoolkenmerken onderwijsniveau, onderwijsvorm en studiegebied.

In het schooljaar 2013-2014 gaat het volgens het Rekenhof om de volgende cijfers⁽³⁾:

Basisonderwijs:

[in het basisonderwijs hebben de 4 leerlingkenmerken hetzelfde gewicht, dus elk 25%]

- globaal werkingsbudget: 449,7 miljoen euro
- deelbudget SES-indicator 'opleidingsniveau moeder': 16,1 miljoen
- deelbudget 'schooltoelage': 16,1 miljoen
- deelbudget 'thuistaal': 16,1 miljoen
- deelbudget 'buurt': 16,1 miljoen
- totaal van deze deelbudgetten: 64,5 miljoen (dus 14,3% van het totaal).

Secundair onderwijs:

[in het secundair onderwijs hebben de eerste 3 leerlingkenmerken een gewicht dat driemaal zo groot is als de buurt]

- globaal werkingsbudget: 423,3 miljoen euro
- deelbudget SES-indicator 'opleidingsniveau moeder': 12,9 miljoen
- deelbudget 'schooltoelage': 12,9 miljoen
- deelbudget 'thuistaal': 12,9 miljoen
- deelbudget 'buurt': 4,3 miljoen
- totaal van deze deelbudgetten: 43,1 miljoen (dus 10,2% van het totaal).



Wat zegt het Rekenhof precies?

Wij nemen de tekst van het Rekenhof over en zetten die (bijna letterlijke) tekst hieronder in cursief. De onderstrepingen zijn van ons:

De overheid beschikt niet over een methode om een globaal zicht te krijgen op de aanwending van de werkingsbudgetten. Het Rekenhof heeft op basis van de besteding door de scholen onderzocht of de weging van de school- en leerlingkenmerken in de financiering zijn doel bereikt. De aanwending van de werkingsbudgetten blijkt slechts beperkt afhankelijk te zijn van de leerlingkenmerken.

Toezicht kan beter

De rapportering over de financiële verrichtingen van de scholen verschilt per net. De controle die het ministerie van onderwijs via haar Agentschap voor Onderwijsdiensten (AgODi) uitvoert, verdient bijsturing. Het toezicht kan meer worden gebaseerd op een risicoanalyse en op de controles die eigen zijn aan elk net. Ook de onderwijsinspectie kan vanuit het oogpunt van de onderwijskwaliteit



input geven voor de risicoanalyse, maar er zijn geen afdoende afspraken met het AgODi. De verantwoordingsplicht over het financieel beheer en de aanwending van de middelen ten aanzien van participatieorganen van de scholen is weinig of niet uitgewerkt.

Aanwending en doelstellingen

In het algemeen is de financiële toestand van de scholen goed, maar er zijn sterke verschillen tussen de scholen. Leerlingenbijdragen vormen een groot deel van de inkomsten van de scholen. Door de decretaal verplichte kostenbeheersing in de basisscholen (maximumfactuur) liggen de leerlingenbijdragen er lager en zijn de uitgaven voor didactisch materiaal die de basisscholen met werkmiddelen moeten financieren, hoger dan in de secundaire scholen. In het vrij gesubsidieerd onderwijs is de schoolinfrastructuur (investeringen en onderhoud van de schoolgebouwen) een grote uitgavenpost.

De Vlaamse Regering beschikt niet over een methode – wat het decreet vereist – om globaal of per onderwijsnet een beeld te krijgen van de aanwending van de werkmiddelen. De financiering volgens leerlingenkenmerken moet de scholen met SES-leerlingen toelaten zich breder te profileren met b.v. een aanvullend sociaal-cultureel aanbod, bijkomende leerlingenbegeleiding, extra investering in de nascholing van leerkrachten en in sociale tolken die de ouderbetrokkenheid kunnen stimuleren. De bestedingspatronen van de scholen verschillen echter weinig volgens het aantal SES-leerlingen. De extra kosten leunen sterk aan bij armoedebestrijding. De werkmiddelen worden erg beperkt ingezet voor extra pedagogisch personeel. Enkel bij de scholen met veel SES-leerlingen gaven de directies een beeld van een gelijkekansenbeleid. Het Rekenhof beveelt aan het gewicht van de leerlingenkenmerken in de berekening van de werkbudgetten te herbekijken en te overwegen de SES-middelen eventueel selectiever toe te kennen of de middelen toe te kennen door een vergroting van de personeelsomkadering.



Ideologisch getouwtrek

De Standaard leidde op 19 juni haar publicatie van het Rapport aldus in: ‘De extra werkmiddelen die worden toegekend aan scholen met meer kansarme leerlingen worden amper gebruikt waarvoor ze bedoeld zijn.’ In de context van een regeerakkoord dat die extra werkmiddelen wil afschaffen, kan dat als stemmingmakerij tellen. Het Rekenhof spreekt over toekenning van die middelen op een selectievere manier, bijvoorbeeld aan scholen die blijf geven van een gelijkekansenbeleid en bijvoorbeeld door een vergroting van de personeelsomkadering.

De minister van Onderwijs heeft het rapport in elk geval beter gelezen dan de journalist van De Standaard. Zij deelde in haar reactie op het rapport mee

dat het een nuttig instrument is om samen met de administratie te bekijken welke elementen kunnen worden bijgestuurd.



Noodzaak aan sensibilisering, ondersteuning en doeltreffende aanwending

Met OVDS gaan wij ervan uit dat die bijsturing zeer zeker moet gaan in de richting van een doeltreffende aanwending. Die komt een stap dichterbij wanneer de scholen gesensibiliseerd worden en ondersteund om een gelijkekansenbeleid te (kunnen) voeren. ‘Het beleidsvoerend vermogen versterken’, heet dat in het jargon.

In zijn opiniebijdrage in De Standaard van 22 juni stelt Ides Nicaise, die kan bogen op decennialange onderzoekservaring in de materie, in dat verband twee zaken. Eerst vraagt hij zich af of die extra middelen per definitie slecht besteed worden aan het kwijtschelden van een achterstallige schoolrekening, het vullen van de lege boterhamendoos van een kind of de extra kost voor de verwarming van een verouderd schoolgebouw. Onderzoek leert dat je kansarmoede op een integrale manier moet aanpakken, anders lukt het niet, zo stelt hij. Ten tweede legt hij op tafel dat – als blijkt dat in een aantal scholen noch de directies, noch de inrichtende machten voldoende kaas gegeten hebben van management – er aan die managementvaardigheden gesleuteld moet worden, eerder dan te beknibbelen op de SES-middelen voor de meest achtergestelde leerlingen. Je kan immers niet stellen dat de 10 of 14% SES-middelen slecht besteed zouden worden, en de 85 of 90% andere middelen goed, aldus Nicaise.



Zulke ‘positieve actie’-investeringen zijn nuttig en meer dan ooit nodig

‘Positieve actie’ staat voor het volgende principe: elke burger krijgt gelijke basisrechten, maar in sommige groepen met grotere behoeften wordt extra geïnvesteerd. En deze extra investeringen lonen op termijn vanwege de in onderzoek aangetoonde terugverdien-effecten.

Het probleem met de huidige regeerakkoorden in dit land is dat ze volledig in het teken staan van een neoliberale besparingslogica die de rijkdom in de samenleving averechts herverdeelt, van arm en steeds



armer in de richting van rijk en alsmaar (schandalig) rijker. De afbraak van de sociale welvaartsstaat staat op de agenda. Overal in Europa verdwijnt de middenklasse, met nefaste gevolgen voor het aanslaan van de economische motor. In het Vlaamse onderwijsbeleid gaan de extra werkingsmiddelen voor een herverdeling in de richting van arm moeten als gevolg van die neoliberale logica wellicht voor de bijl. En de budgetten van het flankerend onderwijsbeleid, ter ondersteuning van de armste bevolkingsgroepen, worden eveneens teruggeschroefd.

De richting die we uit moeten, is precies de omgekeerde richting. De tabel op p. 8 in DDS 61 toonde dat voor het secundair onderwijs de 43 miljoen euro aan extra middelen betekent dat elke leerling ongeveer 100 euro zou opbrengen voor zijn school als de extra middelen op basis van leerlingenkenmerken inderdaad voor de bijl gaan (dat is wat het Vlaams regeerakkoord vooropstelt).

Mét de leerlingenkenmerken, waarvan het effect in de berekening wordt afgetopt om de pieken in de SES-verschillen te temperen, ontvangen de 'rijkste' scholen op vandaag van die 43 miljoen ongeveer 20 euro per leerling en de 'armste' ongeveer 260 euro. Als het effect van de leerlingenkenmerken niet zou worden afgetopt (zie de tabel op p. 6 in DDS 61), zouden de 'armste' scholen ongeveer 350 euro ontvangen per leerling en de 'rijkste' 1 of 2 euro minder dan nu. Deze financiering zou met de reële situatie van de leerlingenpopulatie overeenstemmen. Voor de scholen die het geld het meest nodig hebben, zou het een substantiële stijging betekenen, en voor de 'rijkste' scholen amper een paar euro per leerling minder. Als er al iets moet veranderen aan de toekenning van de extra werkingsmiddelen volgens leerlingenkenmerken, dan moet het in deze richting worden gezocht. Zulke investeringen vormen een krachtige motor voor het uitwerken van een doeltreffend beleidsvoerend vermogen in de richting van de maatschappelijke samenhang die zo broodnodig is.

1) SES betekent sociaal-economische status.

2) Zie ons Dossier 'Herverdeling werkingsmiddelen van arm naar rijk' in DDS 61, april 2015.



Bij de resultaten van de screening

Secundair onderwijs zoals het is, en zoals het zou moeten zijn

DOOR DIRK DE ZUTTER




1. Een grootschalige screening van ons secundair onderwijs

Minister van onderwijs Hilde Crevits gaf de resultaten en conclusies vrij van een grootschalige kwantitatieve screening van het Vlaams secundair onderwijs. Deze screening zal besproken worden in de debatten over de hervorming of modernisering van het onderwijs. Een samenvatting van de resultaten van het onderzoek vind je op de website van het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (AKOV)⁽¹⁾. We nemen je mee door de conclusies, en koppelen die aan onze eigen visie op de hervorming van het secundair onderwijs in Vlaanderen.

Wat werd onderzocht?

De screening is ingedeeld volgens de 29 studiegebieden. Daarbinnen wordt gekeken naar de studierichtingen. De onderzoekers duiden opvallende verschillen tussen studiegebieden, en vergelijken de resultaten van studierichtingen met het geheel van het studiegebied, en met de gemiddelde resultaten in de onderwijsvorm (aso, tso/kso en bso). Het dbso en het buitengewoon secundair onderwijs werden niet gescreend.

Per studiegebied worden de leerlingenaantallen getoond en de evolutie daarin over een periode van 5 schooljaren. We zien de geografische spreiding van het aanbod. De herkomst van de leerlingen wordt getoond, dat wil zeggen: in welke mate bestaat de instroom in een studierichting of studiegebied uit leerlingen die in een vorig studiejaar een aanverwante studierichting volgden? Op die manier komt het veelbesproken watersysteem, zij het niet nadrukkelijk, in beeld. We krijgen ook een beeld van de attestering binnen een studierichting. Ten slotte wordt gekeken



naar de output van de studiegebieden in de derde graad: enerzijds de doorstroom en het studierendement in het hoger onderwijs, anderzijds het succes op de arbeidsmarkt.

Meer inzicht in de voorbereiding op het hoger onderwijs kregen we via ander recent onderzoek, dat de CLB's aanbieden op hun website Onderwijskiezer². Hier vind je voor elke doorstroomgerichte studierichting het studierendement per opleiding in het hoger onderwijs.

Conclusies en aanbevelingen van de onderzoekers
De minister van onderwijs concludeert dat het secundair onderwijs zeker ruimte vertoont voor verbetering van het aanbod. Ze ziet de mogelijkheid tot rationalisatie.

Sommige studierichtingen zullen geschrapt moeten worden omdat ze geen goede aansluiting (meer) voorzien, noch op de arbeidsmarkt, noch op het hoger onderwijs. Andere studierichtingen zullen samen-gevoegd worden, of inhoudelijk herbekeken.

De meest opvallende conclusie is dat de zogenaamde dubbele finaliteit in de praktijk nauwelijks bestaat: er zijn maar weinig studierichtingen die zowel goed voorbereiden op het hoger onderwijs als op de arbeidsmarkt.

Deze conclusie maakt dat een deel van het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs wellicht herbekeken zal worden. Aanvankelijk koos men voor een matrixstructuur waarbij per studiegebied zowel doorstroomgerichte als arbeidsmarktgerichte opleidingen zouden ingericht worden, alsook richtingen met de dubbele finaliteit.

In de onderzoeksresultaten zien we, binnen de doorstroomgerichte opleidingen, enkele aso-richtingen die op omzeggens alle studierichtingen in het hoger onderwijs een goede voorbereiding geven.

Daarnaast zien we in het aso richtingen die goed voorbereiden op een professionele bacheloropleiding, maar onvoldoende op een academische. In het kso en tso bereiden een deel van de opleidingen goed voor op die opleidingen in het hoger onderwijs die inhoudelijk aansluiten bij het studiegebied of de studierichting.

Wat de arbeidsmarktgerichte opleidingen betreft, bevelen de onderzoekers aan de inhoud te coördineren met de beroepskwalificaties die, in het kader van de Vlaamse Kwalificatiestructuur, voor steeds meer beroepen ontwikkeld worden.



2. Wat leren wij uit de screening?

Het masterplan voor de hervorming van het secundair onderwijs is een bijzonder vaag document, waarmee je zowel een ambitieus project voor emancipatorisch onderwijs kan opzetten, als een onderwijssysteem dat in de praktijk nog meer segregatie in het onderwijs zal veroorzaken. We formuleerden ons standpunt hierover in oktober 2013⁽³⁾. De screening die nu voorligt levert ons een aantal gegevens op die je objectief kan noemen. Ze toont de situatie zoals die nu is. De vraag is dan in welke richting het onderwijs bijgestuurd of hervormd zal worden.

Vorbereiding op de arbeidsmarkt

Het verminderen van het aantal studierichtingen vinden we in principe geen slechte zaak. Er zijn er momenteel 256. Een arbeidsmarkt in evolutie vraagt vanzelfsprekend dat de arbeidsmarktgerichte opleidingen regelmatig herbekeken worden. Als het tot een vermindering van het aantal studierichtingen komt pleiten we in de eerste plaats voor een brede oriëntatie. Een studierichting moet op meerdere aan elkaar verwante beroepen voorbereiden, om de kansen op de arbeidsmarkt te vergroten.

Praktijkvakken mogen niet enkel gericht zijn op het aanleren van handelingen. Ze moeten een breder inzicht bijbrengen in de basisprincipes van techniek, informatica, veiligheid, de dynamiek van de arbeidsmarkt, ...

De specialisatie, oriëntatie naar een specifiek beroep kan deels op school gebeuren, maar ook de bedrijven hebben hier een rol in te spelen.

Zo leid je mensen op die niet per se direct inzetbaar zijn op een werkvloer, maar die zich sneller zullen kunnen aanpassen aan nieuwe werkinstrumenten of andere veranderende omstandigheden.

Doorstroom naar hoger onderwijs: een gebrek aan benchmarks

De resultaten van de screening, zeker in combinatie met het onderzoek op de CLB-Onderwijskiezer, werpen vragen op in verband met de basisvorming. Het curriculum van een studierichting bestaat uit een algemeen en een specifiek gedeelte. Het algemeen gedeelte bestaat uit eindtermen die per onderwijsvorm (aso, tso/kso en bso) vastgelegd zijn. Voor het specifieke gedeelte zijn er enkel eindtermen in het aso (en voor topsportrichtingen).

Het algemeen gedeelte in het aso zou de leerlingen moeten voorbereiden op doorstroom naar het hoger onderwijs in de breedte. We leren uit de screening



dat er zich in de praktijk een tweedeling voordoet in het aso: de studierichtingen met een component klassieke talen, exacte wetenschappen of wiskunde bereiden goed voor op academisch hoger onderwijs, de andere richtingen, met name Economie-Moderne talen en Humane Wetenschappen, bereiden veel minder goed voor op academisch hoger onderwijs, maar wel goed op professionele bacheloropleidingen.

Een voorbeeld. Handelswetenschappen is een ambitieuze studiekeuze in het hoger onderwijs. Het blijkt dat er vanuit Economie-Moderne talen nauwelijks doorstroom is naar Handelswetenschappen, hoewel er een duidelijk inhoudelijk verband is. Vanuit Latijn-Wetenschappen is die doorstroom er wel, met hoog studierendement. Nochtans krijgen leerlingen in die laatste studierichting geen specifieke vakken over economie. Het verschil ligt dus niet in de leerstof van het specifiek gedeelte, wel in de aanpak die de school voorziet in het hele studieprogramma.

Hetzelfde zien we in tso/kso, en de 7e jaren bso die op doorstroom voorbereiden. Met hetzelfde algemeen gedeelte bereidt de ene richting goed voor op verwante professionele bacheloropleidingen, in het kso vaak ook op academische bacheloropleidingen. Andere studierichtingen doen dat slecht, of niet.

Dat kan gedeeltelijk verklaard worden door leerlingenkenmerken. Een richting is, door de oriëntatie van het specifiek gedeelte, aantrekkelijk voor leerlingen met hoge capaciteiten, of juist voor leerlingen die moeten aanklappen om bij te blijven. Daarnaast is in sommige sectoren de directe instroom op de arbeidsmarkt een interessante positieve keuze.

Toch moet er meer aan de hand zijn. Het algemeen gedeelte van het curriculum, de basisvorming, kan blijkbaar zodanig vormgegeven worden door de scholen dat zeer verschillende resultaten worden bereikt met leerlingen die dezelfde eindtermen dienen te bereiken. Dat komt omdat de eindtermen te weinig concrete doelen naar voor schuiven. Het ontbreekt m.a.w. aan benchmarks.

Bildung of redzaamheid?

In ons onderwijs zien we dus verschillende aanpakken van de algemene of basisvorming. Het blijkt dat de verschillen niet enkel te maken hebben met de driedeling aso-tso-bso, maar ook met hoe het algemeen gedeelte van het curriculum anders wordt vormgegeven per studierichting. Zoals ook in de eerste graad, waar het onderscheid aso-tso-bso niet bestaat, dezelfde eindtermen in de verschillende basisopties tot totaal andere output leiden. Een eerste soort basisvorming voorziet een brede vorming, gericht op doorstroom naar het hoger onderwijs. We kunnen

er van uitgaan dat in deze basisvorming ook ingezet wordt op inzicht in de maatschappelijke structuren en op kunst- en cultuurbeleving van een zeker niveau. Bildung, als het ware. We zien deze soort basisvorming zowel in het aso als, met wat beperktere ambities, in delen van tso en kso.

Een ander soort basisvorming richt zich louter op redzaamheid, weinig meer dan de competenties die men in zijn werk nodig heeft.

Onze visie: de gemeenschappelijke basisvorming tot 16 jaar

Het onderwijs dat wij willen moet ambitieuzer zijn dan het onderwijs dat we vandaag kennen, en dat uit de screening impliciet naar voor komt.

We vinden in de resultaten van de screening opnieuw argumenten om te pleiten voor een gemeenschappelijke basisvorming tot 16 jaar, en voor een meer centraal bepaald curriculum, met duidelijke omschrijving van de te behalen resultaten.

De basisvorming is het gedeelte van het curriculum waar inzicht in de maatschappij, de economie en de politiek wordt bijgebracht, waar de basisprincipes van techniek hun plaats hebben naast culturele beleving en expressie. Wat moet iedere leerling kennen om de wereld te begrijpen, om de wereld mee vorm te kunnen geven en te veranderen?

Deze basisvorming is gemeenschappelijk voor elke leerling, omdat iedereen er recht op heeft en nood aan heeft.

Na de leeftijd van 16 jaar kunnen we een opsplitsing maken. Bij leerlingen die zich voorbereiden op hogere studies scherpen we de nodige academische vaardigheden aan, de andere leerlingen bieden we een gedegen brede vorming die voorbereidt op meerdere beroepen.

Om iedere leerling tot 16 jaar (en verder) aan boord te houden moeten we ons meer dan vandaag het geval is richten op remediëren, en wat minder op selecteren. We zullen onze kennis over interne diversifiëring moeten vergroten. Daar zullen ook de leraaropleidingen aan moeten werken. Ten slotte moeten we ook het debat openen over de middelen die nodig zijn om ons onderwijs succesvol te hervormen. Op onderwijs kan vandaag niet bespaard worden. Een herfinanciering, dát is nodig.

1) www.akov.be raadpleging op 14.06.2015

2) www.onderwijskiezer.be/v2/secundair/sec_studierendement.php raadpleging op 14.06.2015

3) <http://www.skolo.org/spip.php?article1626>



Het CEB¹ en geschiedenis: hoe je met het competentiedenken de pedalen kwijtraakt

DOOR NICO HIRTT

voor een onomkeerbare nivellering naar beneden. Nico Hirtt schreef over de kwestie een opinie die ernstige vragen stelt bij het competentiedenken – dat, onder impuls van Europa, ook in Vlaanderen zo gepropageerd wordt. Hieronder zijn opiniestuk. (DDZ)

Er is in het Franstalig onderwijs van ons land heel wat te doen rond de centrale proeven 2015 om een getuigschrift basisonderwijs te behalen. Op 15 juni werd op RTL openlijk de vraag gesteld of de vragen niet te gemakkelijk zijn. Anders gesteld: of het gehanteerde competentiedenken niet zorgt

De vragen die aan de kinderen worden voorgelegd om zich voor te bereiden op het getuigschrift basisonderwijs, met name voor geschiedenis, getuigen van de dramatische bloedarmoede die het gevolg is van het competentiedenken. Ze illustreren hoezeer de competentiebenadering tegengesteld is aan elke constructivistische pedagogiek. Nochtans beroept zij zich op het constructivisme.

In *Le Soir* van 30 april vinden we de vragen van de reeks 'Doelwit CEB'. Wat mij die morgen frappeerde toen ik de vragen geschiedenis las, is hoe het competentiedenken ons werkelijk in de waanzin heeft doen belanden.

Zo bestaat een van de vragen er bijvoorbeeld in om de tijdsperiode waarin vier personages hebben geleefd, aan te duiden op een tijdlijn: Maria van Hongarije, Karel V, Maria van Bourgondië en Karel de Stoute. Weliswaar niet dat de kinderen telkens het geboorte- en sterftejaar zouden moeten kennen. Dat zou waanzin-oude-stijl zijn geweest, toen de les geschiedenis er (soms) in bestond van lijsten met data te memoriseren. Nee, hier leverde het 'portfolio' een korte biografie van de vier personages aan, mét geboorte- en sterftejaar (of informatie in de aard van: '... is gestorven in hetzelfde jaar als...'). Op de tijdlijn staan de levens van onze vier lokale beroemdheden dan aangeduid met vier grijze zones, waar het kind alleen nog de juiste initialen in moet aanbrengen.

Wat wordt hier eigenlijk getest? De kennis van geschiedenis? Nee, dus. Of een kind een politieke, sociale of culturele context begrijpt? Of een oorzakelijk verband of een contradictie, die alle de geschiedenis maken tot wat ze is? Nog veel minder. Deze proef laat alleen toe om te evalueren of een kind in staat is informatie uit een tekst te halen en een punt aan te duiden op een as. Een proef leesvaardigheid dus en een proef elementaire wiskunde. Maar geen proef geschiedenis.

De meeste andere vragen zijn navenant. Zo worden twee foto's getoond die in de straten van Brussel zijn genomen nadat de Duitse capitulatie in 1945 bekend





was gemaakt. Op basis van dat 'portfolio' moeten de leerlingen zich uitspreken over een aantal stellingen. Ze antwoorden telkens 'ja', 'nee' of 'de foto zegt hier niets over'. Voorbeeld van een stelling: 'de straten konden worden verlicht' (ik denk dat het antwoord 'ja' is, omdat op de foto's straatlantaarns te zien zijn). Andere stelling: 'niemand verplaatste zich toen per fiets' (op een foto staat een fietser afgebeeld). Of nog: 'de vrouw die de krant leest, is blij' (maar het gezicht van de vrouw is op de foto niet te zien, dus: 'de foto zegt hier niets over'). In het beste geval betreft het hier een proef in observeren (een foto aandachtig bekijken) en een proef logica (als ik een fiets zie, is het niet juist dat 'niemand zich toen per fiets verplaatste'). Maar deze vragen worden voorgesteld als vragen over het thema 'einde van de tweede wereldoorlog'.

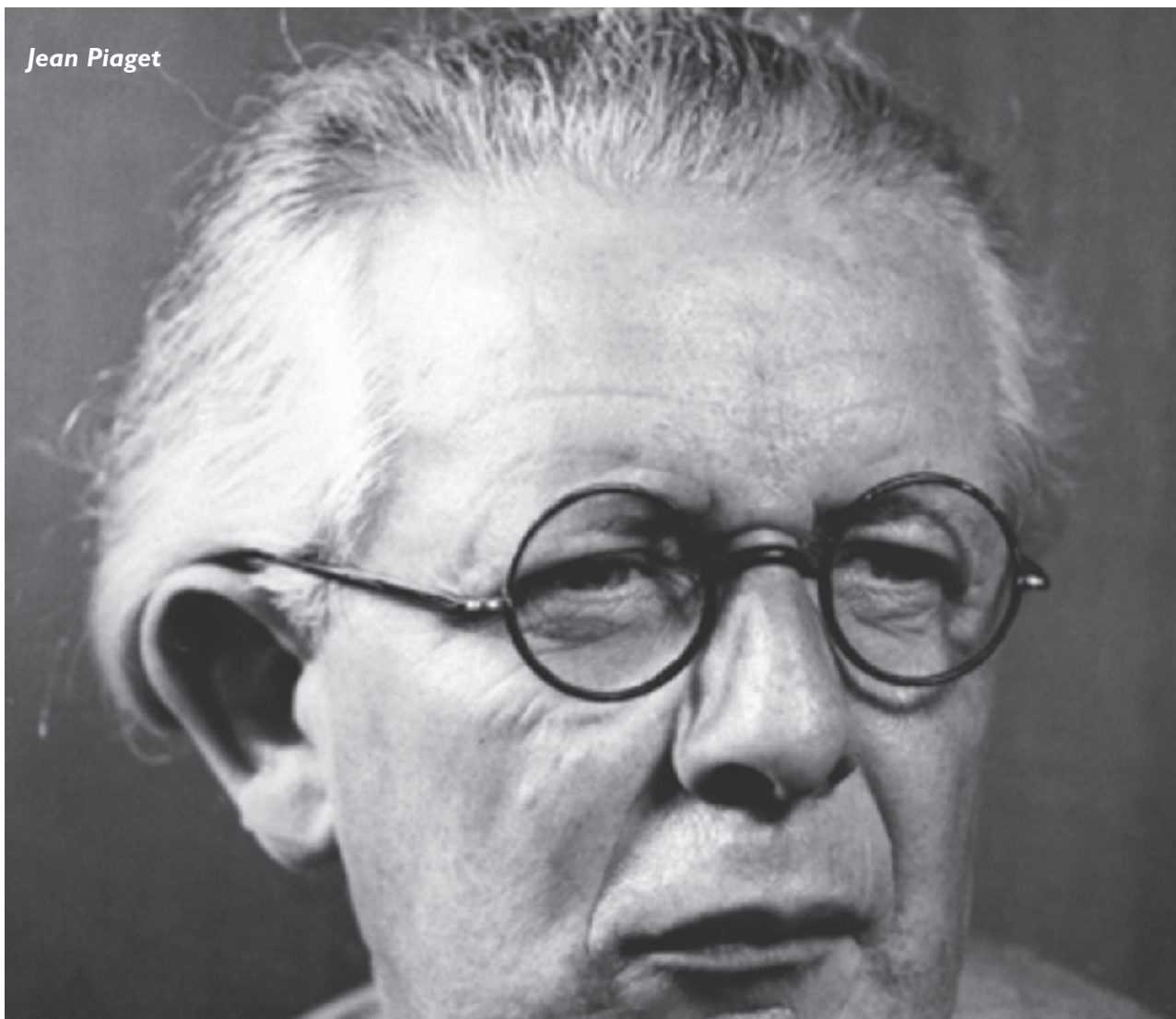
Dit is niet een kwestie van de krant *Le Soir*. Het is wel degelijk zo dat de leerkrachten verplicht worden op die manier te werken. Sinds de hervorming van het competentiedenken werd doorgevoerd, schrijven de leerplannen hen voor om het zo te doen. Specifieke

vakkennis, van geschiedenis of een ander vak, is niet meer het doel van ons onderwijs. De vakken zijn alleen nog een voorwendsel om algemene competenties in te oefenen. Ik zou goed begrijpen (en ik zou toejuichen) dat een leerkracht die stappen wil zetten in de opbouw van vakkennis, aan zijn leerlingen portfolio's en vragen zou voorleggen in de aard van de voorgaande. Het werken op de beelden en de referentieteksten, de daarbij horende vragen worden dan werktuigen, instrumenten om de kinderen feiten te laten ontdekken, historische verbanden of contexten. Maar hier wordt deze logica compleet omgekeerd.

Besluit: het competentiedenken is helemaal geen constructivisme, het is constructivisme in omgekeerde zin!

1) Certificat d'Enseignement de Base – in de Federatie Wallonië-Brussel wordt het getuigschrift basisonderwijs uitgereikt na centrale proeven waar alle leerlingen van het zesde leerjaar (in 2015 gaat het om 50.000 leerlingen) aan deelnemen.

Jean Piaget





Wereldvluchtelingendag op
20 juni 2015

Vluchtelingen

De toenemende dodentol aan de buitenmuren van Fort Europa schokt de publieke opinie diep. Dichter des Vaderlands Charles Ducal heeft het in dit drieluik niet over mensensmokkelaars, maar richt de lamp op onze beschaving. Recht op migratie is een fundamenteel mensenrecht. In theorie. Elke verdronkene – horen we het? – is een schreeuw om minder eigenbelang en meer geweten.

Vluchtelingen

- 1 -

Wij liepen onze angst tegemoet.
Achter ons naderde iets nog veel groters.
Wij hadden geen moed, hadden gehoord hoe de stad...
maar wilden naar binnen voor de poort werd gesloten.

Wij hadden kinderen begraven,
hadden geleerd hoe een prooi zich redt
en onze schaamte voor een stuk brood afgelegd.
De erfhonden zwegen toen ze ons zagen.

Voor de poort wachtten laarzen en paarden.
Wij stuurden wie zwanger of ziek was vooruit
in de hoop ons op een wet te kunnen verlaten.
Men joeg hen terug, het maakte niets uit.

's Nachts liepen wij door de riolen
onze angst tegemoet. Wij hadden geen hoop.
Maar achter ons naderde iets nog veel groters.
Wij moesten naar binnen, hoe dan ook.

- 2 -

Hoe konden zij dit begrijpen?

Aan land gegaan toen zij huizen zagen
en afleidden dat daar mensen woonden
aan wie men een brood kon vragen,
water, een bed, een busseel stro desnoods,

die wilden luisteren naar hun verhalen
met geduldige oren en een warm oog.

Maar welke god had deze wezens geschapen
die van hun angst de bewijzen vroegen,
hun wanhoop afwezen op grond van artikel zoveel?
Die hun boot weer de storm in joegen?

Hoe konden zij weten dat dit het deel
van de wereld was dat zich zat had gegeten
aan de tafels die zij waren ontvlucht?
Hoe konden zij hopen het brood te zien breken?

De huizen stonden verzadigd,
met volle vuilnisvaten, gestoord in hun rust.



En eisten dankbaarheid voor elke kruimel
van hun beschaving,

zich van geen schuld bewust.

- 3 -

Die onder ons zijn en niet bestaan
omdat de stempels ontbreken
zijn niet onder ons hoewel zij bestaan.
Ik heb er één een slaappleats gegeven,

een man verminkt in eigen ogen:
huidskleur mislukt, glimlach verdacht.
Een man door zichzelf ingevuld
als verwacht: tweedehands, overbodig,

en toch uit op een leven, zomaar,
zonder reden, zonder bewijs te zijn opgejaagd,
gemarteld, bedreigd met de dood.
Alleen een vrouw en drie kinderen.

De vrouw ziek. Very sick.
Daarop had hij gehoopt.

Wij hadden weinig woorden. Genoeg
voor een bord, een bad, een bed voor de nacht.
Woorden die onder ons niet bestonden
omdat er geen plaats meer voor was.

Op zaterdag 14 november 2015 verzorgt de
Dichter des Vaderlands Charles Ducal
van 13.00 tot 15.00 uur een workshop

Poëzieonderwijs op school

Voor details, zie de folder in dit nummer
Ovds viert zijn 20 jaar



Een inspirerend hoofdstuk uit een «briljant» boek

ONDERWIJS VOOR HANDEN, HOOFD EN HART

DOOR LUDO MERCKX

Ik las (op mijn beurt) de – laten we zeggen – 15 bladzijden van het hoofdstuk 5 'Onderwijs voor handen, hoofd en hart' uit het boek 'De miljonairstaks en zeven andere briljante ideeën om de samenleving te veranderen'⁽¹⁾. Hieronder vertrek ik van enkele indrukken. Daarna vul ik mijn reflecties over deze bevlogen tekst telkens aan met eigen ervaringen en ideeën voor een onderwijs van de 21e eeuw dat het verschil maakt voor alle kinderen en dat er evenzeer maatschappelijk toe doet.

Eerste indrukken

Ik was over die 15 bladzijden best tevreden. Je kan of hoeft in dat korte bestek geen grote analyses uit te werken, maar je kan wel een aantal elementen naar voor brengen van wat je belangrijk vindt. De gekozen elementen zijn interessant: ze laten ruimte voor verdere uitdieping.

Deze uitnodigende PVDA-tekst kan in progressieve basisgroepen 'onderwijs', in scholen, onder pedagogische begeleiders en onderwijsdeskundigen besproken en becommentarieerd worden en zo tot verdere, uitgewerkte voorstellen leiden. De tekst is dus een voorzet – om het in voetbaltermen uit te drukken – waarbij de auteurs, Mie Branders en Michaël Verbauwghede, ons uitnodigen om die voorzet ook binnen te trappen. Daarvoor alle lof.

Eigen reflecties

Een school voor 'handen, hoofd en hart'. Deze uitdrukking komt uit onze eigen praktijk en uit ons eigen vocabularium bij vormingen in onderwijsmilieus. Ik spreek dan als leerkracht van 'De Buurt', waar ik lange tijd werkte. Ook zo'n kleine 'alternatieve' school in het centrum van Gent.

Hoofd, hart en handen (drie H's): de uitdrukking van een ontwikkeling van de hele persoon. Een 'holistische' benadering zoals ook prof. Leo Apostel die voorstond. De tekst voegt er ook nog 'benen' en 'voeten' aan toe, om ook beweging en ontspanning een plaats te geven op school. Het idee is en blijft hetzelfde. Je kan inderdaad ook nog andere belangrijke elementen prominent benadrukken: emotie en 'spiritualiteit' (te begrijpen als 'spirit' ontwikkelen, bedenken van ideeën, nieuwsgierigheid uitlokken, creativiteit) zitten ook in dat pakket van – wat essentieel is bij de drie H's – de 'totaalbenadering'.





Een lange gemeenschappelijke opleiding van zes tot zestien jaar, waarin de richtingen en de schooljaren niet zijn afgebakend. Ja, ik ben ook voorstander van het uitdiepen en uitwerken van dat idee dat de fantasie prikkelt. Ik citeer de auteurs:

- 'Elk kind mag het beste in zichzelf bovenhalen. En doordat iedereen met elkaar verder moet, wordt er voor en met iedereen gewerkt'
- 'Een latere keuze doet de ongelijkheid in een samenleving afbrokkelen. Het zorgt ook voor minder gescheiden werelden'
- En verder, na het verhaal van de metsers en de ingenieur-architect die elkaar op de werf frequent tegen het lijf lopen: 'Ze hebben elkaar tot hun zestiende toch beter leren kennen. Dat kweekt een basis van respect'.

Uit een tekst die ik schreef na mijn bezoek aan Cuba, waar die gemeenschappelijke opleiding tot 16 ook is uitgebouwd, geef ik nog drie andere ideeën mee die in een onderwijs van de 21e eeuw best gestalte mogen krijgen:

- De gemeenschappelijke vorming start niet op zes! Neen, ik zag ook hoe in Cuba eigenlijk vanaf de geboorte de zorg voor de ontwikkeling meteen door de gemeenschap georganiseerd wordt. Een vroege start met hulp aan de jonge ouders, met opvang en vroege voorschoolse opvang en kleuteronderwijs. Dat alles vergt een goede structuur en zo komen we bij een ander punt.
- Inderdaad, een tweede idee uit Cuba: de structurele aanpak en de samenstelling van het schoolbestuur. Je ziet een netwerk van mensen en organisaties die de ouders ondersteunen. Je ziet dat scholen, samen met het wijk- en buurtleven, klaar staan om die toekomst van elk kind vorm te geven. Ik heb het hier vooral over kleuter- en lagere scholen. Je ziet verple(e)g(st)ers, psychologen, therapeuten, buurtwerkers, vakbond, overheid ... betrokken bij het beleid, het personeelsbestand of de leiding van de school. Dit leunt aan bij het idee 'brede school'. Zelf vind ik de band tussen buurt, gezin en school zeer belangrijk. Ik kon me vinden in de empowermentgedachten in het schoolwerkplan van de opstartende Iqra-school in Borgerhout, die daarvoor putte uit ervaringen in het naschools werken

met kinderen uit diverse scholen en waar ouders betrokken werden en zelfs ook verplichtingen hadden om zich mee te engageren in de gevraagde investering naar hun kinderen toe.

- Ander ideetje dat ik uit Cuba-onderwijsreis meepikte: na 16 volg je een meer gerichte opleiding die het meest aansluit bij je interesse en wat je verder wil uitdiepen. Daar ben je op die leeftijd wellicht wel achter gekomen. Je kiest voor wetenschap, voor een taalgerichte vervolmaking, voor technologie, voor muziek, theater, voor een technische specialisatie, voor beeldend werken, voor wiskunde, en blijf zo maar verder opsommen... Wat ook je keuze wordt, je kan die keuze al dadelijk in een systeem van 'praktijktoets' omzetten: je al bereikte kennis en vaardigheid en je begeestering (eigen keuze) zijn op 16 al voldoende om ze via ateliers beschikbaar te maken voor kleuters en kinderen van het lager onderwijs. Terwijl de jonge 16-jarige zich verder verdiept, vormt en ontwikkelt is hij/zij terzelfdertijd 'monitor' voor de jongsten. Dat geeft een andere dimensie aan het leertraject van jongeren: wat je leert, keert terug en wordt gedeeld, in dit geval met de jonge kinderen. Je maakt je kennis en passie onmiddellijk sociaal nuttig. Hiermee zou er ook een steeds verzekerde input komen in het vrijetijdsaanbod (kwalitatief en qua omkadering), voor de naschoolse kansen, ... Het maakt deel uit van de specialiserende opleiding na 16 jaar en kan gezien worden als een vorm van stage, van sociale taak.



Finland

Het blijft belangrijk te zeggen en te benadrukken dat hierbij 'Leren en niet kopiëren' geldt. Dat geldt voor alle voorbeelden uit andere onderwijssystemen, zoals het Finse of het Cubaanse.

Of met de woorden van Pasi Sahlberg van het Finse ministerie van onderwijs: 'En ik zeg niet dat alles goed komt als je precies doet wat wij in Finland gedaan hebben. Ik zeg alleen dat andere landen er misschien iets van kunnen leren'. Gezien de andere context, de andere samenstelling van de schoolpopulatie, de verschillende geografische en demografische situatie moet dit allemaal kritisch bekeken worden en niet klakkeloos gekopieerd.



Elk kind is een artiest

Onder die titel houden de auteurs een pleidooi voor een pedagogie en didactiek waarin het koesteren van zowel het 'hoofd' en het 'hart', als de 'handen' en de 'voeten' centraal staat. Heb ik iets tegen het koesteren van al deze talenten van kinderen? Ja en neen... Enerzijds wil ik een brede scholing, een verdiepende scholing en een lange algemene, ruime vorming waarbij je voelt en beleeft, waarbij ogen, oren, en andere zintuigen geprikkeld worden en je dus constant kans krijgt om nieuwe dingen te ontdekken en je kunt kiezen je hier en daar vast te hechten en iets uit te diepen... Door die brede waaier kan je inderdaad terecht komen bij wat je boeit en kan je je talenten ontwikkelen... Iedere persoon gun ik zo'n onderwijs. De persoonlijke ontplooiing kan er mee gebaat zijn. Maar... dat is maar één kant van de medaille: de puur individuele. In die puur individuele talentbenadering zit een dubbel gevaar :

- Ik heb discussies gehad over de doorstroming van kinderen naar middelbaar en die gingen dan in de geest van : 'Heb je iets tegen een goede kapster? Neen, toch?' Mijn kritiek gaat hier naar de al te vroege specialisatie en selectie, naar de afbouw van algemene vorming en de nood om die beschikbaar te houden in het curriculum van alle jongeren. Een puur individuele talentbenadering laat toe te zeggen: 'Er zijn nu eenmaal werkers en intellectuelen nodig.' Voor mij is een kapster helemaal niet tweederangs. Precies daarom wil ik dat die kapster ook haar recht op algemene vorming behoudt, dat zij leert hoe de maatschappij in elkaar zit, om inzicht te krijgen in en greep op de maatschappij en hoe ze te 'maken'. Net die dimensie valt weg als je de talentontplooiing op te jonge leeftijd individueel benadert en 'afbot' op dat ene talent, in dit geval het 'haarkappen'.
- Onderwijs is net als zoveel in onze maatschappij afgebot tot een individuele competitie, een race. Ik vertel het in een beeld : aan de startlijn van de onderwijsrace melden alle kinderen zich aan. Hun outfit, uitrusting, hun materiaal... laat al een groot verschil zien (sommigen hebben zelfs verzorgers mee aan de start, zijn ingesmeerd, goed gevoed en krijgen nog vitamines mee, kunnen genieten van extra snufjes, waar de anderen nog nooit van hoorden of niet eens het bestaan van af wisten). En toch

spreken we over een 'gelijke start'...

De startlijn ligt voor iedereen op dezelfde plaats, dat is waar. De start wordt gegeven en de race kan beginnen. Je ziet snel de verbrokkeling, de uitval en... je kan de hele meute voorbijsteken met de motor om eens te zien hoe het vooraan gaat... Ieder gaat voor zichzelf... Voor eigen succes. 'Wie maakt het? Go for talent!' Wie we vooraan zien, gaan we omkaderen, gaan we koesteren en laten doorgroeien... 'Accent op talent'. In die competitiecontext mis ik tegenover die individuele talentontplooiing een uitgewerkte onderwijsvisie om solidariteit te ontwikkelen en zorg voor elkaar te dragen. Ik mis opvoeding die uitdrukt dat we er maatschappelijk alleen op vooruit gegaan zijn als we met zijn allen voor iets 'gingen' en iedereen betrokken: als een idee leeft van onderuit en gedeeld wordt, kan ook iets gerealiseerd worden. Mijn ideeën hierboven over Cuba zijn bouwstenen van zulke visie. Een andere bouwsteen wordt door Mie Branders en Michaël Verbauwhede aangehaald in het antwoord op de vraag of 'goede' leerlingen wel in de klas horen met minder vlotte studenten. Talrijke studies bewijzen dat het een win-winsituatie creëert, want 'Leren doe je ook van elkaar'. Een stelling die ik ondersteun. Wetenschappelijk is het bewezen en wordt er al gewerkt met vele vormen van peer-tutoring : oudere kinderen inschakelen bij jongere kinderen om ze iets bij te leren. Bewezen is dat beide daardoor verbeteren. Maar het kan veel beter en veel verder gaan. Is er iets mis mee dat kinderen ingeschakeld worden en een deel van hun tijd gebruiken om ook anderen op te trekken? Is er iets mis mee als we meer inzetten op het betrekken en gemotiveerd houden van de hele groep door de inzet van de 'rapsten' te vragen en te organiseren? Door net het 'sociale' niet te ontwikkelen en uit te bouwen, krijgen we meer en meer tegenstand van conservatieven die dooddoeners de wereld insturen als 'Onze kinderen zitten hun tijd te verdoen, ze worden opgehouden door de zwakkeren, ze missen uitdagingen.'

Is de dichtstbijzijnde school sociaal veel gemengder?

Ik werkte de meeste jaren als onderwijzer in het Gentse schooltje 'De Buurt'. De keuze van de schoolnaam drukte al een welbepaald idee uit : een buurt-



school, een school voor kinderen van de wijk, dichtbij, verbonden met elkaar in eigen woon- en leefomgeving.

Maar je ziet wel dat in zo één en dezelfde wijk zich ook al segregatie voordoet : scholen die in de 'onderwijsmarkt' van vandaag ofwel aantrekken, ofwel juist niet. Pogingen om deze scholen sociaal gemengd te maken zijn er, maar zijn niet zo simpel. Daarom is ook een meer centraal geplande gegarandeerde plaats voor elk kind in de dichtstbijzijnde school beter dan de shopping die er nu aan de gang is. De voorgestelde gedachtegang dat elk kind in eerste instantie een plaats krijgt aangeboden, vind ik dus OK. Maar in de toekomst moet in de planning van ruimtelijke ordening en huisvesting en in het woonbeleid een visie ontwikkeld worden om overal diversiteit centraal te stellen : er is ook in elke woon- en leefomgeving nood aan sociale mix. Het creëren van gemengde wijken met gemengde voorzieningen vormt een belangrijke schakel in het sociale weefsel, in de contactkansen met een diversiteit van mensen. Maatschappelijk erg belangrijk voor een wij-maatschappij.



Belangrijke uitgangspunten ruimer 'school laten maken'

Onder de items 'Je buurtschool: deel van je buurt' en 'School is warm en gastvrij' lees ik belangrijke uitgangspunten. Ze trappen open deuren in, maar zijn in ons schoollandschap nog lang niet veralgemeend.



De school en hoe de arbeid de wereld schept

Het thema 'arbeid' wordt in het onderwijs wat vreemd aanvoeld en vaak vergeten, zowel in visie als qua pedagogische insteek. Ik breng hier – ter inspiratie – enkele bespiegelingen onder de aandacht.

Vanaf begin jaren tachtig werkte ik in 'De Buurt' in Gent. Ik had alvast de weg gevonden die leidde naar deze school in het centrum van Gent. De school wou niet 'wereldvreemd' zijn of 'buiten de wereld' staan. In die beginfase had o.a. Carl Medaer de opvattingen die in 'De Buurt' leefden neergeschreven in het boek 'Kabouter tussen reuzen'. Pedagoog Carl Medaer had het daarin over arbeid en vertaalde die arbeid op een originele manier naar een pedagogiek. Het 'pro-

jectonderwijs' werd het uithangbord waarmee 'De Buurt' zou uitpakken.

Ik had in die periode ook het geluk betrokken te raken bij de arbeidersstrijd op de scheepswerf van Temse. Jan Cap, hoofddélégué en stakingsleider, verwoordde een gedachte die ik mee zou nemen naar mijn werkveld in het onderwijs: 'Stalen platen worden boten door de samenwerking van al de arbeiders die er al hun creativiteit in leggen. Die platen worden een boot, enkel en alleen omdat wij ze vervormen en ombouwen. Zonder arbeiders en hun vereende krachten, geen boot! Wij realiseren die meerwaarde met onze brute kracht, met ons vernuft.' Ik was een inzicht rijker!

Deze ervaringen brachten mij bij enkele specifieke eigen inzichten:

- 'Grijpen, begrijpen, ingrijpen': we moeten de werkelijkheid 'grijpen' en onderzoeken. Die levensechte ervaring levert kennis, begrip op. We moeten 'grip' krijgen op de materie, op wat we zien, horen, voelen, ruiken, proeven. Zo krijgen we inzicht en kunnen we ook ingrijpen waar nodig. Dat is het creatieve moment: ingrijpen is verandering aanbrengen op basis van de opgedane en verworven kennis. Jan Cap kon het plastisch uitdrukken en zeggen dat die plaat, die materie moest gegrepen worden en bewerkt worden en zo met alle creativiteit omgebouwd worden tot iets nieuws: een boot. De fierheid van de arbeiders over hun realisatie.
- Een tweede inzicht: het leven zit vol van deze scheppende krachten. Een kind gaat ook op ontdekking en grijpt om zich heen, steekt de blokjes in de mond, voelt, ziet, ruikt, proeft... en doet er wat mee: stapelen, weggooien, in de mond aftasten... en zo ontdekt het de mogelijkheden en onmogelijkheden en komt tot inzicht en ontwikkelt de creatieve kennis om er wat mee te doen (ingrijpen). Is dat spel? Dat is arbeid: handelend bezig zijn om nieuwe dingen tot stand te laten komen. Creatief proces.
- Ik onthoud uit het voorgaande vooral dit : die stalen plaat wordt nooit een boot als ze niet vastgepakt, 'gekneet' en bewerkt wordt EN dat is net wat arbeiders doen. Dit laatste – de waardering voor de werkende mensen – wordt nauwelijks meegegeven aan kinderen in de processen die ze zelf afleggen. Die link wel maken geeft respect voor de werkende mens (en het doet deugd als kinderen zo merken dat je hun werkende ouders ook

waardeert). Die link geeft ook maatschappelijk inzicht, maakt ons bewust en verbonden met de wereld van de werkenden.

Die kansen kunnen we aangrijpen om kinderen te laten ervaren hoe door 'samen'[en]'werk(ing)' er mooie dingen gerealiseerd kunnen worden. Voor mij lag hier ook een uitgangspunt om geschiedenis dichterbij de kinderen te brengen: de geschiedenis en de maatschappelijke veranderingen bekijken vanuit de rol van de 'werkende mens'. Er bestaan bronnen en boeken die geschiedenis niet als een reeks van troonsopvolgingen en losstaande feiten presenteren, als resultaat van slimme koppen, maar waar de rol van gewone mensen in de grote maatschappelijke veranderingen een rode draad vormen. De laatste jaren in mijn onderwijsloopbaan verbond ik de realisatie van iets concreets bij het maken en uitwerken van een project meer bewust met de geschiedenis van de mens en de werkende bevolking: het proces om van een probleem naar een concrete oplossing te komen en hoe dat ook door de werkende bevolking doorheen de tijd altijd opnieuw gebeurt in alles wat de mensen door samenwerking tot stand brachten en brengen. We kunnen samen zoeken waar we behoefte aan hebben, wat onze noden zijn en zoeken welke oplossingen we kunnen vinden om die noden op te vullen. Als dat niet creatief en sociaal is. Als dat niet een ander accent inbrengt in ons onderwijs. Gekoppeld aan een onderwijs voor handen, hoofd en hart dat alle kinderen in diversiteit samenhoudt, staan we dichterbij wat maatschappelijk relevant is...



Peter Mertens