

DOSSIER

BELGIË: PISA 2015	19
BELGIË: PACTE D'EXCELLENCE	24
BELGIË: KLIMAATENQUÊTE BIJ TOEKOMSTIGE LEERKRACHTEN	27
GELEZEN: SCHOOL? LEERKAZERNE OF LEERTHUIS?	30
INTERNATIONAAL: CASTRO OVER ONDERWIJS	32

INHOUD



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

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

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino Delabie, Peter De Koning, Jeroen Permentier.

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.

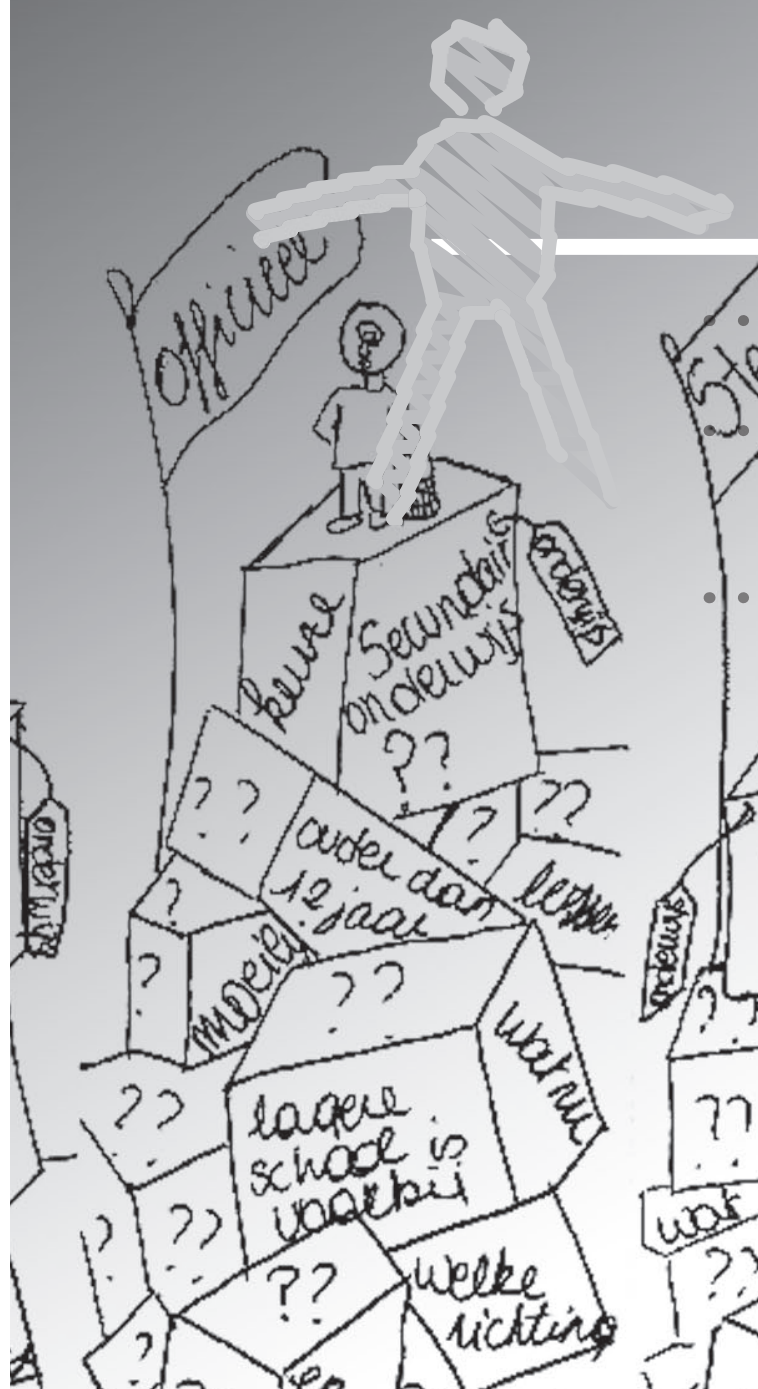


Naar een brede eerste graad

Auteurs:

Stein Van Opstal

Peter De Koning



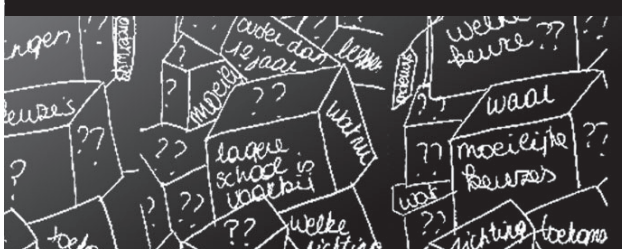
.....
Debat: naar een brede eerste graad

.....
De brede eerste graad:
wat wil Ovds?

.....



Debat: naar een brede eerste graad



Auteur: Stein van Opstal

Op 4 oktober 2016 organiseerde de plaatselijke Ovds-groep van Antwerpen samen met de lerarenopleiding van de AP-Hogeschool een debatavond 'Naar een brede eerste graad'.

In tijden van onderwijshervorming leek het ons nuttig te kijken naar wat middelbare scholen vandaag al doen om de eerste graad 'breder' te maken, leerlingen met diverse achtergrond en capaciteiten samen te houden in een gemeenschappelijk programma. We vergeleken de aanpak van een Katholieke middenschool met de plannen van het Stedelijk Onderwijs. Het programma van Ovds, een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar, was de toetssteen. Stein Van Opstal bezorgde ons dit verslag.

Een debat met een relatief beperkte opkomst maar zeker geen te min publiek. Het werd al snel duidelijk dat dit select gezelschap uit was op een boeiende avond met een aantal intrigerende sprekers.

Moderator Jeroen Permentier begon met enkele conclusies uit de screenings van de eerste graad van het gewoon secundair onderwijs (1), opgeleverd door het Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming. Zij vormen een belangrijke evidentiebasis voor de modernisering van het secundair onderwijs.

De eerste graad van het gewoon secundair onderwijs heeft een A-stroom en een B-stroom met daarbinnen basisopties die er naar streven om dezelfde eindtermen te bereiken. Op die manier bestaat er dus al een brede graad. Anders gesteld: een grote groep van leerlingen zal dezelfde eindtermen moeten bereiken (1ste leerjaar A: gemiddeld 57000 leerlingen per jaar; licht dalende trend gelijklopend met denataliteit; 1ste leerjaar B: gemiddeld 9000 leerlingen per jaar; stabiel; beperkter pakket eindtermen).

In Vlaanderen zijn er binnen de A-stroom een 6-tal basisopties die 90% van de populatie bevatten: 46 % volgt moderne wetenschappen. In dalende volgorde wordt er voor Latijn, sociaal-technische vorming, handel, mechanica-elektriciteit en Grieks-Latijn gekozen. Al de andere basisopties zijn veel 'plaatselijker' en kleiner. Dunbevolkt dus (die overige 10%).

De conclusie die we alleszins kunnen trekken bij de uitstroom van deze 'brede' eerste graad is dat er met dezelfde eindtermen zeer verschillende leerresultaten worden behaald. Het gaat niet enkel over welke leerinhouden zijn aangereikt maar ook welk leerniveau is bereikt.

Samengevat: op papier bestaat die brede eerste graad al lang, maar in de praktijk in feite niet echt.

Waarom is een echte brede eerste graad noodzakelijk? En wat is het programma van Ovds?

Peter De Koning, woordvoerder van Ovds, gaf hierop antwoord. Hij is een begenadigd lesgever aan een school in hartje Borgerhout. Een school die hoofdzakelijk bestaat uit leerlingen met een migrantenachtergrond. In deze 'ghettoschool' (of 'concentratieschool' als deze term afschrikt) weet hij zijn publiek te inspireren. 'Jongeren kritisch houden' is daarbij een van zijn leuzen. Peter koppelde het programma van Ovds aan zijn eigen ervaring als leraar. Zijn presentatie vind je hierna als tweede deel van dit dossier.

Ludo De Caluwé: comprehensief onderwijs

Ludo De Caluwé vertelde een ander verhaal. Niet dat het danig verschilt, integendeel. In zijn wereld leeft die brede eerste graad echt. Ludo was directeur van de Middenschool Pius X (Antwerpen), momenteel is hij verbonden aan de UA en de onderzoeksdienst ICOON (Innoverend Comprehensief Onderwijs). Zijn betoog was zeer gedetailleerd en uitgebreid met de nodige diepgang. Niet eenvoudig om op een half uurtje dit hele verhaal over te brengen, laat staan zijn wereld de onze te maken. Hij liet ons een glimp zien van wat zijn onderzoek zoal inhoudt, 'een beetje hinkstap-springen' zoals hij het zelf omschreef.

Comprehensief onderwijs is niet nieuw. Sinds de start van het vernieuwd secundair onderwijs (VSO, 1970) is het weggedeemsterd, althans hier bij ons toch. 'Comprehensive schools', 'comprehensive systems',



'comprehensive education', etc. kent zijn oorsprong in de Angelsaksische en Scandinavische landen. In essentie is deze vorm van onderwijs een die niet vooraf selecteert op basis van academische prestatie of bekwaamheid of een of andere maatstaf hanteert zoals financiële overweging en/of bereik. Zo'n systeem gaat uit van een gemeenschappelijk curriculum, waarin zowel algemeen vormende, technische, muzische en praktijkgerichte componenten aan bod komen (Hirtt et al., 2007). Een comprehensief systeem gaat ervan uit dat alle leerlingen bekwaam zijn en tracht de talenten van elke leerling te detecteren en te ontwikkelen.

Betekenis en historiek achterwege gelaten, presenteerde Ludo ons dus enkele 'speerpunten' van zijn onderzoek. Comprehensief gaat over 'meer omvattend onderwijs met een grotere reikwijdte', het is een verruimd begrip over leren en onderwijzen. Er is geen selectie vooraf, alle leerlingen worden toegelaten. Dat maakt dat het meer volk bereikt, waardoor de doelstellingen moeten worden uitgebreid. Anderzijds is het een onderwijssysteem dat je vanuit een filosofische analyse wetenschappelijk moet bekijken, waardoor het niet altijd iedereen bereikt of men zich er toe geroepen voelt (om het systeem te 'installeren', toe te passen).

Om comprehensief onderwijs te implementeren en daarin kwaliteit na te streven is het de bedoeling alleszins om een aantal waarden voorop te stellen, 'groeidoelen' zoals Ludo dat noemt. Als voormalig voorzitter van een studiegroep (Studiegroep Authentieke Middenscholen) heeft hij ondervonden dat het eerder een evolutie is dan dat er een doel wordt bereikt. Inertie is uit den boze. De bedoeling is dus eigenlijk dat je met je school punten legt op die groeilijnen en zo evolueert om het alsmaar beter te maken, dixit Ludo. Er zijn 6 grote waarden die men nastreeft:

1. Basisvorming verlengen (1ste graad SO)
2. Doelstellingen verbreden
3. Grotere zorgbreedte
4. Geleidelijke oriëntering
5. Verborgen leerplan expliciteren
6. Sociale integratie

Alle 6 zijn ze evenveel waard, er is geen gradatie bij deze opsomming.

Verlengde basisvorming (de gemeenschappelijke basisvorming). In feite moet daar alles inzitten, maar alles kan niet. Wat dan wel? Het omvat alle basiscomponenten. Alle vormingscomponenten worden daarbij bedoeld, niet zozeer alle vakken. Om leerlingen geen keuzes te moeten laten maken moet het een raak-

vlak zijn (een 'platform') voor algemeen vormend en technisch of beroepsonderwijs. De ontwikkeling van leercompetenties staat daarbij centraal, eerder dan de leerinhoud.

Verbreding van de doelstellingen. Als de school zich openstelt voor alle basisstromen (ook de B-stroom) is het een logisch gevolg dat de instelling het hele pakket moet verbreden. Hier knelt het schoentje. Scholen zitten vaak met een historisch gegeven, met een eigen visie, waardoor bepaalde leerlingen gewoonweg 'niet passen' in de school. Vaak wil men het nog wel doen in het 1ste jaar of de 1ste graad, maar dan kijkt men hogerop en stelt men determinerend vast dat deze leerling niet voor deze school bestemd is. Dikwijls hebben scholen enkel maar een bepaalde onderwijsvorm in huis (vb enkel ASO). Het is vaak ook de identiteit van sommige scholen. In feite zou je dat moeten doorbreken. De 1ste graad is altijd al geïnterpreteerd als een vrij definitieve instap in de school. Zo is er een oproep gedaan om alles te vertalen naar 'middenscholen', losgekoppeld van de bovenbouw (en mét verlenging van de basisvorming tot 16 jaar). In Nederland wordt deze beweging stilaan gevolgd de laatste twee jaren. Alleen heet het daar dan 'tienerscholen', 'tussenscholen' of 'vervolgsscholen', aangezien de Mammoetwet de term middenschool als naam verbiedt.

Grotere zorgbreedte. Zoveel mogelijk jongeren, zo lang mogelijk zinvol naar school laten gaan. Dit betekent dan ook zoveel mogelijk kansen creëren om dit te realiseren. Het gaat hier in feite over een rechtvaardigheidsprincipe dat geprobeerd is in fases in te voeren sedert 30 à 40 jaar. Helaas is dit nog altijd niet gelukt is. De retentiviteit (doorstromen zonder leerachterstand) ligt nog steeds te laag, met een grote ongekwalificeerde uitval als gevolg (zeker in Antwerpen). Het categoriaal onderwijs, met de vroegtijdige opsplitsing en indeling van leerlingen, kan de optimale kansen of de brede combinatie van leerlingen niet echt waarborgen. Vandaar toch al zeker die brede 1ste graad.

Geleidelijke oriëntering. 'Getrapte studiekeuze' noemt men dat in het katholiek onderwijs, waarbij wordt bedoeld dat men de keuzes stilaan opbouwt. In de ontwikkelingspsychologie zijn er concrete bewijzen dat pubers van 12 jaar 'belangstellingslijnen' hebben, een zeker vermogen om zichzelf te ontdekken. Maar het enten, het linken op een onderwijsstructuur is echter onmogelijk. Ze moeten de tijd krijgen om zichzelf daarin te ontdekken en daarin te groeien. De observatie die gebeurt vanuit de school, het 'traject' doormaken van 2 en liefst zelfs 4 jaar, zou effectief moeten gebeuren. Geen 'wateroplossingen' zoals die in de huidige modernisering in het onderwijs naar voren komen.



Verborgen leerplan. Curricula (leerplannen) zijn heel expliciet. Een verborgen leerplan omvat die dingen die meestal niet in curricula gegoten worden: waarden, opvattingen, normen, gewoontes,... Dat meer expliciet maken en naar voor laten komen in een schoolcultuur is een zeer belangrijk gegeven. In de moderniseringsplannen is daar niets van terug te vinden. Helaas alweer.

Sociale integratie. Last but not least. Iets waar we zeker van zouden moeten vertrekken in die brede 1ste graad. Het gaat niet over de heterogeniteit in verband met de leerstatus. Het gaat eigenlijk over heterogeniteit als sociaal individu. Kinderen die zichzelf leren ontdekken moeten dat samen doen. Die moeten eigenlijk groeien in het besef dat ze eigenlijk ook sociale wezens zijn. Dan moet je er voor zorgen dat niet alleen je school er voor staat, maar ook op het niveau van de jongeren. Het inschrijvingsdecreet gooit de poort open en zegt dat je iedereen moet inschrijven en iedereen de kans moet geven. Maar eens dat ze zich binnen de muren van de school begeven, dan zie je dat ze naar een homogeen segment gaan. Men deelt ze via een bepaald mechanisme in vaste groepen in. Niks mis mee, niks op tegen. Op een of andere manier wordt een didactische werkvorm als vast basisgegeven in een constructie van de indeling van de school gebruikt. Je moet wel heterogeniteit nastreven, in lessenroosters bijvoorbeeld.

'Structuren zijn belangrijk', besloot Ludo, waarbij hij zijn poging onderstreepte om de comprehensieve en niet-comprehensieve structuur met elkaar te vergelijken. Ludo blijft geloven in het belang van structuren. Het mag echter geen semantische discussie worden. Structuren kunnen mogelijkheden faciliteren. Organisaties (scholen) zijn zeer belangrijk om bepaalde waarden mogelijk te maken of te fnuiken. Het voorbeeld werd gegeven van de school die elke leerling welkom heet. Maar eens die leerling binnen is, wordt die in een vaste groep geplaatst. Vanaf dan begint eigenlijk al het watervalstelsel. Ludo pleit voor een dynamiek die op gang moet komen om scholen comprehensiever te maken. Hij gaf enkele voorbeelden om het praktisch voor te stellen.

De kernopdracht is zoveel mogelijk leerlingen de basisleerstof bij te brengen. Maar hoe concretiseer je die verlenging van de basisvorming dan? Hoe kan je vanuit een visie en een missie de vertaalslag doen naar de praktijk? Het is alleszins de bedoeling om een niet-gespecialiseerde vorming aan te bieden. Binnen de koepel van het vrij onderwijs, 'in de Guimardstraat', is momenteel een grote discussie aan de gang op dat vlak. In hoeverre mogen de basisopties al dan niet een voorafspiegeling zijn van wat er in de 2de graad aan bod komt? Men vindt dat dat in theo-

rie niet zou mogen, maar men gaat dat in de realiteit wel doen. Alles wel beschouwd, als we intellectueel eerlijk zijn en zuiver denken dan moeten we werkelijk die basisvorming zoveel mogelijk verlengen en de studiekeuze zo lang mogelijk uitstellen.

Ludo haalde ten slotte het voorbeeld van zijn eigen school aan. Pius X is een periferieeschool, een school in de buurt van het centrum van een grootstad (Antwerpen). In de jaren 70 trachtte men vanuit de aldaar aanwezige lerarenopleidingen de scholen comprehensiever te maken, een soort van kweekvijver in feite, om dan in de scholen waar leraren nadien aan de slag gingen deze visie uit te dragen. Deze progressiviteit werd toen gewoon verwacht. Alles bij elkaar heeft men vanuit deze school veel invloed uitgeoefend op andere scholen, ver buiten Antwerpen.

Verder toonde hij enkele (school)kenmerken van de modernisering die Pius X heeft doorgevoerd. Zo is er het geluk (lees: eerder toeval) dat de 1ste en 2de graad op dezelfde campus liggen, inclusief de lagere school. De 3de graad zat in een ander gebouw verder weg. Structureel klopt dit niet helemaal (een bovenbouw uit elkaar halen) maar naar de idee van de modernisering is dit wel mooi. Vooral de aanwezigheid van de lagere school is daarbij een blikvanger. Bij de instap in het secundair wordt er een uitgebreide diagnose gedaan. Daarnaast rekruteert men ook nog uit 76 verschillende basisscholen (in het eerste jaar A). De 1ste graad telt 620 leerlingen, waarvan 32 procent van allochtone afkomst (lager dan de demografische context). Het succes van de school heeft vermoedelijk te maken met het aanbod, de grootte en de stabiliteit van de school, aldus Ludo. Ook het brede zorgbeleid van de school zou gekend zijn. Er wordt alleszins geen promotie gevoerd.

Pius X zich profileert zich als een authentieke middenschool. Van de 6 eerder aangehaalde speerpunten hebben ze er 4 vertaald naar een missie: er wordt opvang geboden voor alle basisscholen, een brede gemeenschappelijke basisvorming, expliciete uitstel van studiekeuze en geleidelijke oriëntering en elke leerling met zorg op maat begeleiden. Daarbij wordt er werk van gemaakt om dit alles terug te laten komen in het uurrooster. Er is het basispakket maar ook een aantal uren met een 'keuzegedeelte' om te werken aan het zelfbeeld. Met dit laatste wordt bedoeld dat er gezocht kan worden naar antwoorden die misschien later een optie kunnen zijn en wat nog later een studierichting kan worden. De school doet dit aanbod om iedereen de kans te bieden, ongeacht het milieu of de afkomst.

Er zijn 12 klassen van 25 leerlingen in het eerste jaar. Dat is het maximum (er werden er 102 geweigerd!).



Al die klassen zijn heterogeen samengesteld. De kinderen zitten met al die cursussen in alle klassen. De keuzevakken worden geclusterd aangeboden, maar daarna keert iedereen terug naar zijn klas (gemeenschappelijke basisvorming). Het lijkt een gigantisch kluwen, maar dat is het niet. Wat niet wil zeggen dat het gemakkelijk gegaan is tot nu toe! Het is een investering in heterogeniteit, een principe dewelke nodig is binnen deze context. Alle klassen zijn gelijkwaardig en hebben hetzelfde programma. Interesse en niveau mogen geen parameter zijn. De studiekeuze gebeurt pas na het 2de jaar.

Vik Lauwerier: verbreden en uitstellen van studiekeuze

Vik Lauwerier ging verder. Hij heeft als voormalig directeur van SISA (nu Stedelijk Lyceum Cadix) en als huidig coördinerend directeur secundair onderwijs AGSO (Antwerpen) ook een verhaal gevormd. Een plan, dat een antwoord biedt op de huidige hervormingen en vernieuwingen van het secundair onderwijs (verbreden en uitstellen van studiekeuze).

Ten tijde van de 'proeftuinen' binnen onderwijs werd er geëxperimenteerd o.a. met het thema 'leren en kiezen'. De focus lag toen op het minder vakgericht maar eerder vakoverschrijdend en projectmatig werken in de 1ste graad (belangstellingsgebieden) en daarbij dus ook het uitstel van studiekeuze. Het stedelijk secundair onderwijs (AGSO) droeg een steentje bij, maar keerde van een kale reis terug. Terug naar af met andere woorden. De ervaring leerde dat het altijd beter is pro-actief na te denken en al een aantal dingen in gang te zetten in plaats van te wachten op de moderniseringsideeën van het onderwijs in Vlaanderen. Een kind maken en niet wachten op de bevaling, aldus Vik.

Vier jaar geleden werd er van 2 scholengemeenschappen een geheel gevormd, waardoor er nu één stedelijk lyceum is die uit 19 scholen bestaat. Dat is een heel ander idee dan met meerdere scholen een scholengemeenschap te vormen. Het studieaanbod werd vervolgens verdeeld over al de scholen volgens 5 interessegebieden: 'wetenschappen en techniek', 'talen en culturen', 'welzijn en maatschappij', 'economie, toerisme en sales' en 'kunst, design en media'. De bedoeling hiervan is te komen tot een aanbod binnen de scholen waarbij de verschillende onderwijsvormen werkelijk naast elkaar zitten, waardoor

de spreekwoordelijke 'tussenschotten' tussen aso, tso en bso zouden verdwijnen.

In het stedelijk onderwijs stroomt er vanuit de basisschool een zeer heterogeen maar ook eerder kansarm publiek binnen (hoofdzakelijk leerlingen van de eerste 5 SES-decielen). Er zijn zeer grote onderlinge verschillen. Men ziet deze verschillen als een uitdaging en een verrijking, wat maakt dat leerlingen er mee leren werken. Toen men begon na te denken over de 1ste graad, is men vertrokken van 7 principes:

1. Brugfunctie tussen basisonderwijs en tweede graad
2. Brede basisvorming voor alle leerlingen
3. Specifieke leertrajecten voor leerlingen met grotere noden of leerachterstanden
4. Stimuleren van een op talenten gebaseerde studiekeuze
5. Differentiatie binnen homogene of heterogene groepen
6. Sociale vaardigheden en leren studeren expliciet en impliciet aanbieden
7. Zwaartepunt van de attestering op het einde van het tweede leerjaar

Brugfunctie. Sommigen noemen de 1ste graad de overgang van de 'koestering' in het basisonderwijs naar het 'echte onderwijs' vanaf de 2de graad. De bedoeling is dat er vooral geobserveerd en georiënteerd gaat worden. Via een geïntegreerd begeleidingsstelsel (zorgbeleid) wordt elke leraar betrokken. De ondersteuning rond leerloopbaanbegeleiding en leerzorg wordt gecentraliseerd. Een leerkracht zal op de eerste lijn dus bijgestaan worden om specifieke problematieken aan te pakken. Bovendien streeft men naar minder leerkrachten in de klas (clustering van vakken). Daar waar er nu soms 11 leerkrachten aan een klas verbonden zijn, worden dat er 5 of 6. De winst die men voorop stelt: vlottere overgang vanuit basisonderwijs, minder uitval, juistere keuze van studierichting door betere oriëntering en een grotere voldoening bij leerkrachten.

Brede basisvorming. Er is momenteel afgeklopt op een gemeenschappelijke basisvorming van 28u (en 4u verkennende projecten: kennismaking met interessegebieden). Dit betekent dat er in die 19 scholen hetzelfde basisprogramma wordt aangeboden. Opvallend daarbij is dat er van bij het 1ste leerjaar ook Engels wordt aangeboden. De school staat echter vrij om dit af te wegen tegenover het Frans. Met andere woorden, iets meer Engels (1 of 2 uur) betekent iets minder Frans (3 of 4 uur). Alleszins moet de som uitkomen op 5u 'vreemde taal'. Voor Nederlands en wiskunde wordt er met 4+1 gewerkt. De basis is 4



uur. Bijkomend kunnen leernoden of –voorsprongen in die ‘+I’ bijgewerkt worden (geen ‘extra’ leerstof!). Verder wil men via de term ‘gelijkwaardigheidsonderwijs’ de niveaus wegwerken. Het is niet langer aan de orde om te denken aan zwakke, middelmatige en sterke leerlingen maar eerder het leertempo als parameter te hanteren. Ten slotte zullen ook de Europese sleutelcompetenties expliciet gerealiseerd worden in alle vakken binnen deze brede basisvorming. De gehele focus is meer en betere leerwinst behalen bij elke leerling (iedereen ‘sterker’ maken).

Specifieke leertrajecten. Wanneer blijkt dat binnen die brede basisvorming er leernoden ontstaan, is het een kwestie van meer leerruimte te bieden. Concreet: trage leerlingen meer tijd geven, snelle leerlingen meer uitdaging bieden. Remediëren en differentiëren dus. Bovendien wil men af van de statische aanpak (leerplannen en eindtermen met een ‘standaard’ les-pakket invullen binnen een klasgroep) en evolueren naar meer leerdynamiek in het onderwijsproces van de leerlingen. Hiermee wordt bedoeld dat er ingezet moet worden op individuele processen (tempo en talenten respecteren).

Op talenten gebaseerd studiekeuze stimuleren. Leerlingen leren omgaan met wat ze later gaan willen doen op basis van datgene waarmee ze hebben kennis gemaakt in de 1ste graad, heet dat. De voorwaarde hiervoor is wel dat uitstel van studiekeuze moet voorzien worden. De basisvorming moet dan wel gegarandeerd zijn en mag in feite niet onderbroken worden. Opletten dus voor B- en C-attesten en bijkomende segregatie en selectie! Met 4u in het keuzegedeelte kunnen leerlingen over een periode van 2 jaar kennis maken met verschillende interessegebieden via verkennende projecten. Hier wordt momenteel nog over gediscussieerd (in Antwerpen uiteraard en niet enkel in de Guimardstraat!). Er is momenteel wel een pilotschool waar men alle leerlingen laat starten met ‘talen en culturen’ in het eerste keuzegedeelte (gedurende 10 weken). Dat wil dus ook zeggen dat al die leerlingen starten met Latijn (als ‘klein’ onderdeel van die 4u binnen het keuzegedeelte). Let op: dit keuzegedeelte wordt niet gesanctioneerd, enkel de basisvorming leidt tot attesteringen op het einde van de rit. Indien blijkt dat de interesse blijft, dan kan er via een apart project nog verder Latijn gevolgd worden na die 10 weken. De mogelijkheid blijft bestaan om terug over te gaan naar kennismaking met een ander interessegebied. Flexibiliteit wordt ingebouwd dus. In het 1ste leerjaar wordt trouwens de keuze voor 3 verkennende gebieden voorzien, in het 2de leerjaar de andere 2. Besluit: de nagestreefde winst bij dit principe is een onderwijsstructuur die gemakkelijker begrepen wordt, een watervalsysteem dat wordt doorbroken en een stijging van het leerrendement (meer investeren in het welzijn van de leerling).

Differentiatie binnen groepen. Een pedagogisch gewenste aanpak vraagt meestal wel wat aandacht. Zeker als blijkt dat er binnen een zelfde klasgroep verschillende en vaak ook uiteenlopende noden bij leerlingen aanwezig zijn (leermoeilijkheden). Bij ‘coöperatief leren’ kunnen leerlingen van heterogene afkomst en niveau samen met elkaar werken en elkaar stimuleren. Hier wordt tevens een professionaliseringstraject aan gekoppeld bij de leerkrachten. Verder wordt het vlin-dermodel gebruikt om te duiden dat sommige leerlingen sneller uit hun ‘cocon’ willen dan anderen. Tijd, ruimte en middelen om volgens eigen mogelijkheden tot zelfontplooiing te komen is de boodschap. Ten slotte wordt er voor dit principe een andere invulling van de job van leraar verwacht. Hier wordt geraakt aan het loopbaanbe-
nat. De (vernieuwde) school-opdracht houdt namelijk in dat er meer aanwezigheid op de school wordt verwacht, zeker gezien de clustering van vakken en het coöperatief leren. Dit vraagt namelijk een extra inspanning (voorbereiding en uitwerking), dewelke niet volgens de gangbare 21 of 22 uur lesopdracht binnen de school gerealiseerd kan worden.

Sociale vaardigheden en leren studeren. Bij de vakken van de basisvorming is hier altijd aandacht voor, het is geen vak apart. Op die manier worden de gelijke kansen voor alle leerlingen gegarandeerd. Kinderen die uit de lagere school komen hebben overigens nauwelijks ervaring met een examen. Men hierop voorbereiden vraagt wel wat aandacht en expertise. Bijgevolg vraagt dit van de leraren een uitgebreidere professionalisering.

Evaluatie en attestering. Examens? Neen! Toch zeker niet in het 1ste jaar A, gezien de overgang vanuit de lagere school. Er wordt gespreid geëvalueerd en pas in 2A als voorbereiding op de 2de graad wordt er een proef-proefwerk periode ingericht om een geleidelijke aanpassing te bekomen. Ook het attituderapport krijgt een plaats waarbij de vraag ‘Hoe groei ik als mens’ een belangrijk uitgangspunt vormt. Hoe kom ik vooruit op vlak van sociale vaardigheden, hoe evolueer ik als mens in een groep van mensen, enz. Alle leerlingen ontvangen op het einde van 1A een A-attest. Voor sommigen zal daar dan wel een verplichte remediëring aan gekoppeld worden (tekorten worden weggewerkt of extra inzet wordt gevraagd), maar elke leerling gaat over naar het 2de jaar. Op het einde van de rit (2de jaar) zal er op basis van de resultaten van de verkenningsgebieden (interesse, talenten en abstractieniveau) een advies worden uitgesproken door de klassenraad via een A-attest of een B-attest. Een C-attest zal nauwelijks voorkomen. Hieraan wordt wel een gesprek verbonden met de 3 betrokken partijen: leerling, ouders en leraar. Deze laatste spreekt dan wel in naam van de klassenraad.



De bedoeling is om te komen tot een oriëntering waarbij de ouders en het kind uiteindelijk zullen beslissen.



Uitdagingen voor de leraar

Wat moeten leraren extra kunnen om in een vernieuwde eerste graad een meerwaarde te zijn? Zowel Vik als Ludo wezen erop dat het project enkel kan slagen als het gedragen wordt door het team. Met de huidige 22u lesopdracht van een leerkracht kan volgens Vik dit project niet slagen. Dus moet er meer engagement voor de dag gelegd worden. De vakbonden worden in deze discussie niet uitgesloten. Bij de rekrutering wordt het profiel duidelijk geschetst, waardoor er op die manier wel sterke teams worden samengesteld. Ludo sloot zich daarbij aan met het voorbeeld dat (zijn) leerkrachten bovendien zowel in de A- als de B-stroom les geven en dat dit ook de zogenaamde 'sterkste' leerkrachten zijn. Dit zorgt voor een zekere homogeniteit in het team, waarbij deze concepten (projecten) ook meer bijval vinden gezien de attitude en het inzicht van deze leraren.

Als je leerlingen langer bij elkaar wil houden is differentiatie het magische woord van de afgelopen jaren. Maar veel leraren zijn daar nauwelijks mee vertrouwd of hebben daar geen opleiding voor gevolgd. De professionalisering kan op dat vlak ook beter. Voor Ludo is dat een essentieel onderdeel van het loopbaanbevat. Voor Vik is het een feit dat Vlaanderen zeer zwak scoort in bijscholen. Scholen en leraren zouden op dat vlak meer geprikkeld mogen worden. De zwarte piet moet daarvoor niet per se naar de lerarenopleiding geschoven worden. Een student reageerde met de opmerking dat er in de opleiding al wel een tendens is in de juiste richting met vakken zoals 'communiceren', 'intervisie' en de vraag 'hoe ga ik om met moeilijke leerlingen?'. Helaas wordt er vastgesteld dat scholen te vaak vastzitten in het model van 'de klassieke leerkracht', aangezien deze vakken meestal niet goed lopen. Er zijn vaak problemen met 'communicatie' en 'intervisie' op scholen. Er worden met andere woorden al wel stappen in de goede richting gezet, maar de bestemming is nog zeker niet helemaal bereikt.

Een medestudente beaamde dit en gaf aan dat er wel wat theorie wordt verkondigd, maar dat het besef van de mogelijkheden die er zijn nog niet helemaal doorgedrongen is binnen de opleiding. Een debat zoals dit zou een essentieel onderdeel moeten zijn, nietwaar? Jeroen zag hierin een kans om de aanwezigen tot ambassadeur te benoemen om deze thematiek te verkondigen. Er is nog hoop.

1) <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/Conclusies%20screeningen%20eerste%20graad%20ge-woon%20secundair%20onderwijs.pdf>

Stein Van Opstal

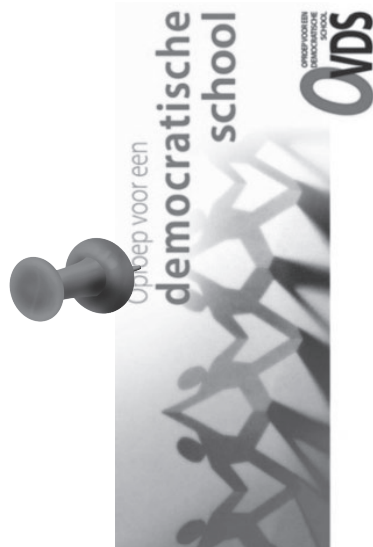




De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovds?

Op onze debataavond over de brede eerste graad gaf woordvoerder Peter De Koning een presentatie om Oproep voor een democratische school (Ovds) voor te stellen aan het publiek. We delen zijn bijdrage graag met onze lezers.

Ik ben Peter De Koning, Leraar in IMS Borgerhout. Dat is een Antwerpse technische en beroepsschool uit het katholieke net. Ik geef daar Frans en Engels aan leerlingen Verzorging en Kantoor.



Wat is Ovds? Ovds is een nationale vereniging van leraren die streven naar democratisch onderwijs. Wij zijn een nationale vereniging. Wij hebben leden en lokale werkingen in Brussel, Wallonië en Vlaanderen. Wij willen de progressieve stem laten horen in het onderwijsdebat. Een stem die je veel te weinig hoort, zeker in de media. Over onderwijs wordt te veel gesproken op basis van algemeenheden en vooroordelen. Dat hebben we opnieuw gemerkt in het debat over de hervorming van het secundair onderwijs. Men heeft het dan over de «vrije keuze», bijvoorbeeld. Maar het is een feit: ons onderwijs behoort tot de meest ongelijke onderwijsstelsels in de wereld, en de modernisering zal daar niets aan veranderen. Integendeel, die ongelijkheid zal nog scherper worden. Wij streven naar een onderwijs dat leerlingen op een gelijkwaardige manier behandelt. Dat zie je in ons logo.

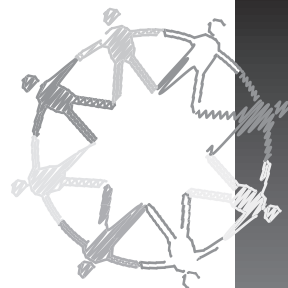




De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovds?



“Theory without practice is empty, Practice without theory is blind.” Dat is een uitspraak van John Dewey. Hij was een Amerikaans onderwijsfilosoof die veel belang hechtte aan samengaan van theorie en praktijk in het onderwijs. In zijn lessen ging hij heel inductief te werk. Hij nam een alledaags object en liet zijn leerlingen het productieproces ervan uitzoeken. Vervolgens ging het over wie dit object had geproduceerd en in welke omstandigheden. Op die manier wilde Dewey zijn leerlingen de wereld beter laten begrijpen. Dat leidt mij tot ons motto: “De wereld begrijpen om hem te kunnen veranderen.” Voor ons moeten alle leerlingen een algemene vorming krijgen. Niet zoals nu. Nu heb je een situatie waarin je ofwel abstract onderwijs krijgt, dat is dan het ASO. Ofwel krijg je een praktische opleiding, dat is dan TSO of BSO. Ons onderwijs wil obsessief homogene groepen creëren. De sterke leerlingen krijgen dus theoretische (of abstracte) vakken. De zwakkere leerlingen moeten met hun handen werken, die krijgen een praktische opleiding. Van hen wordt gezegd dat ze een “praktische intelligentie” hebben. Daar geloven wij dus niet in. Wetenschappelijk is dat onzin. Er zijn geen praktische hersenen of naar abstractie neigende hersenen. Wij worden met zijn allen met eenzelfde soort hersenen geboren. En wij vinden dan ook dat iedereen een brede algemene opleiding moet krijgen met politiek, geschiedenis, talen. Een opleiding die je leert redeneren, kritisch denken, die je mediawijsheid bijbrengt. Een opleiding die iedereen met kunst in contact brengt. Een opleiding die, door stages, iedereen met de praktijk en de maatschappelijke realiteit confronteert. Dat is de essentie van een van onze voornaamste programmapunten: de brede algemene en polytechnische vorming.





De brede eerste en tweede graad: wat wil OvdS?

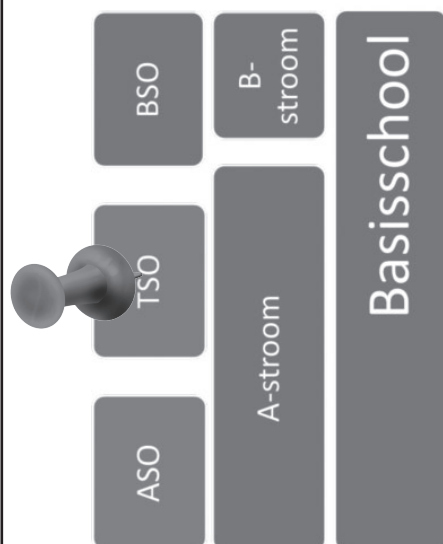


Aristoteles zei: jezelf kennen is het begin van alle wijsheid. Dit is voor ons iets waarin ons huidige onderwijs tekortschiet. Leerlingen krijgen te weinig tijd om zichzelf te leren kennen zodat ze een beredeneerde keuze kunnen maken over hun toekomst. Nu word je verondersteld om op je twaalfde een keuze te maken over je toekomst. Of andere mensen maken die keuze voor jou natuurlijk. Met de gevolgen vandien voor de rest van je leven. Daarom zeggen wij: iedereen naar dezelfde school tot 16 jaar. Wij willen van het technisch en beroepsonderwijs opnieuw een positieve, volwaardige keuze maken. Men spreekt dikwijls van de opwaardering van deze richtingen. Wel, er is maar één manier om dat te doen, en dat is met een brede eerste en tweede graad. Wat gebeurt er nu? Wij hebben wat onderwijs betreft een watervalmodel. Leerlingen zakken af van ASO naar TSO naar BSO en tenslotte naar DBSO. Ouders mikken in het begin zo hoog mogelijk voor hun kinderen. Velen beginnen in ASO en zakken daarna af. Op die manier worden TSO en BSO natuurlijk een negatieve keuze, wat zijn weerslag heeft op het beeld dat men in het algemeen van deze richtingen heeft. Het heeft ook zijn weerslag op het zelfbeeld van leerlingen uit TSO en BSO, want die vinden zelf ook dat ze in een minderwaardige richting zitten. Dat heeft dus een aantal negatieve gevolgen. Wij vinden dat zelfontdekking centraal moet staan in de eerste en tweede graad. Dat kan alleen als alle leerlingen naar eenzelfde, gemeenschappelijke school gaan tot hun 16e. Dit betekent niet dat iedereen hetzelfde doet, maar wel dat iedereen naar dezelfde school gaat en dezelfde eindtermen haalt.





De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovd's?



Zelfontdekking, jullie weten dat er beslist is om het secundair onderwijs te moderniseren. Volgens de conceptnota's van die modernisering moet die zelfontdekking centraal staan in de eerste graad. In de realiteit is dat niet het geval. We hebben in de eerste plaats nog altijd A- en B-stromen. Zo'n 10% van de leerlingen komt op dit ogenblik in de B-stroom terecht op zijn 12e. Bovendien moet je nog altijd keuzes maken, zelfs in het eerste jaar van het middelbaar. Er zijn een aantal keuze-uren, en scholen hebben een grote vrijheid om die in te vullen op de manier dat zij dat willen. Scholen die dat willen, kunnen een brede eerste graad organiseren, scholen die dat niet willen doen dat niet. Op die manier creëer je natuurlijk een onoverzichtelijke situatie waarin het nog moeilijker zal worden voor ouders en leerlingen om een keuze te maken voor de toekomst. De modernisering heeft trouwens nog iets anders in petto voor het lager onderwijs. Vanaf het vijfde jaar van de lagere school worden er "proeftuinen differentiatie" gecreëerd. En de bedoeling daarvan is, volgens de conceptnota, om leerlingen voorbestemd voor de B-stroom beter te kunnen voorbereiden op die B-stroom. En die B-stroom daar beter op af te stemmen. In de praktijk betekent dit dus dat men de selectie van leerlingen voor de B-stroom nog gaat vervroegen en dat men die al op 10 jaar zal laten plaatsvinden.





De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovds?



Een woordje over de PISA-enquêtes. PISA staat voor "Program for International Student Assessment". Het is een 3-jarlijkse internationale onderwijstest georganiseerd door OESO. Die testen meten de competenties van 15-jarigen in: leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid en wetenschappelijke geletterdheid. De laatst gepubliceerde resultaten zijn van 2012. De resultaten van 2015 worden in december gepubliceerd. De keuze van de onderwerpen laat zich gedeeltelijk verklaren door het internationale karakter van de testen, die moeten met elkaar kunnen worden vergeleken. Maar de keuze is ook gevolg van de politieke en economische prioriteiten van de OESO. En die zijn vooral economisch van aard.

Als je de algemene scores van de PISA-testen bekijkt, scoort Vlaanderen zeer goed. Het heeft de op een na hoogste score van Europa voor wiskunde. Je ziet wel dat de verschillen tussen de Europese landen niet zo enorm zijn. Onze goede score is natuurlijk een gegeven dat gretig in de schijnwerpers wordt gezet door onze politici. "Wij hebben een excellent onderwijs. Kijk maar!". (Lees het Vlaams regeerakkoord.) Daar moet je echter mee oppassen. Het is een beperkte snapshot, want het gaat alleen over wiskunde, wetenschap en lezen. Het is een momentopname bij leerlingen van 15 jaar. De ervaring van leerlingen met dit soort centrale testen is ook verschillend van land tot land. Het is ook moeilijk om de testen van 2009 te vergelijken met die van 2012, want de vragen veranderen. Sommige landen stellen hun eigen testen op. Oppassen dus met dit soort politieke recuperatie.

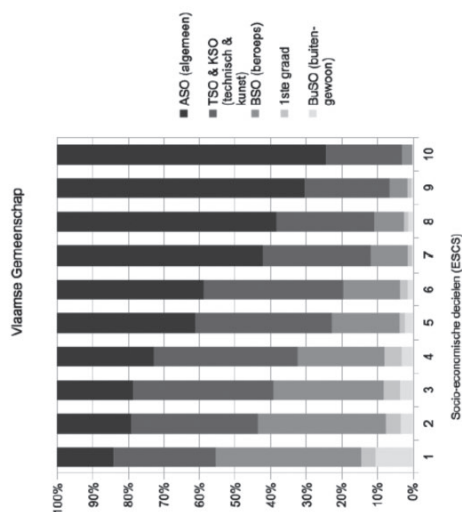
Ik zei het al, de verschillen tussen de landen zijn niet zo groot. Nico Hirtt, een van de belangrijkste auteurs van Ovds, heeft de testgegevens grondig geanalyseerd en die stelde vast dat er grotere verschillen waren tussen de leerlingen binnen eenzelfde land dan tussen de gemiddelde scores van landen. Hij kwam tot de conclusie dat PISA, op deze manier gebruikt, een goed instrument is om een onderwijssysteem te testen op zijn democratisch gehalte, op zijn rechtvaardigheid. Hij kwam ook tot de conclusie dat in België op de leeftijd van 15 jaar de verschillen in prestaties tussen de verschillende onderwijsvormen het aanzienlijkst zijn: tot 10 keer het gemiddelde verschil tussen de landen.



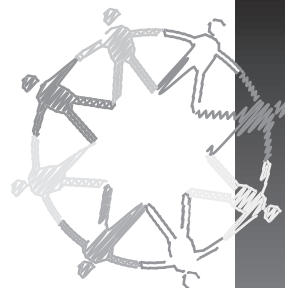
De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovds?



Onderwijstypen op 15 jaar naargelang de sociale herkomst



Dit is een van de meest sprekende grafieken uit de analyse van de resultaten van de PISA-test van 2012. Het volledige dossier, de volledige analyse kun je trouwens terugvinden op onze website www.democratischeshoel.org. We zien hier voor alle leerlingen in de Vlaamse Gemeenschap, op hun 15e, de onderwijsvorm die ze volgen, in functie van het sociaaleconomische deciel, dit wil zeggen, de inkomensklasse van de ouders. Inkomens-klasse zie je op de x-as, van 1 tot 10, de onderwijsvormen proportioneel op de y-as. Dan zie je dat het aandeel van ASO evenredig is met het inkomen van de ouders. Het aandeel van BSO is omgekeerd evenredig met het inkomen. Wie tot de armste 30% van de bevolking behoort, heeft 80% kans om op zijn 15e BSO of TSO te volgen. Wie tot de rijkste 30% behoort, heeft een kans van meer dan 60% dat hij of zij ASO volgt. Conclusie in ons dossier: "Anderzijds is de oriëntering naar algemeen vormend, technisch of beroepsonderwijs sterk verbonden met de sociale afkomst van de leerlingen. Dit alles maakt van een vroegtijdige opsplitsing in hiërarchische studierichtingen een belangrijke vector van sociale ongelijkheid in het onderwijs." We kunnen dit ook nog op een andere manier uitdrukken: ons onderwijs reproduceert onze sociaal-economische verhoudingen.

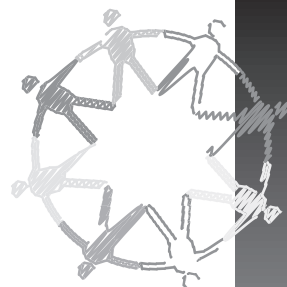




De brede eerste en tweede graad: wat wil OvdS?

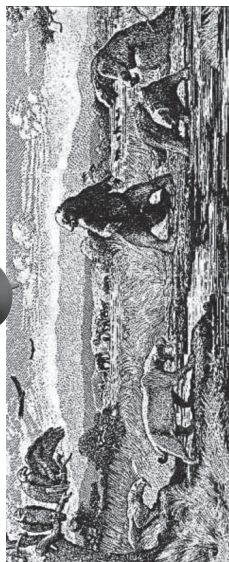


“Het probleem van hoge schooluitval hangt grotendeels samen met kinderen uit migrantengezinnen, zelfs van de tweede of derde generatie. Onvoldoende kennis van het Nederlands speelt daarbij een veel grotere rol dan sociaal-economische achtergrond.” Deze uitspraak deed minister-president Geert Bourgeois in een interview met De Morgen begin dit jaar. Ons onderwijs is democratisch. Iedereen krijgt gelijke kansen. Maar ja, als je Nederlands niet goed genoeg is, dan krijg je problemen op school. Dat is ongeveer wat minister-president Bourgeois hier zegt. Hier wil ik 2 dingen op zeggen. Eén: neem de 15-jarigen met een migratieachtergrond weg uit de PISA-cijfers, en die zullen nauwelijks veranderen. Staat ook in ons dossier. De resultaten van de PISA-testen blijven puur sociaal-economisch bepaald. Twee: dat jongeren die hier zijn geboren en opgegroeid in voldoende Nederlands spreken, strookt niet met de waarheid en dat blijkt ook niet uit onderzoek. Ze zijn meertalig en sommigen spreken een andere taal dan het Nederlands met hun ouders. Die meertaligheid is eerder iets dat we positief moeten benaderen en niet op een verwijtende manier zoals hier. “Omarm meertaligheid”: kijk op onze website.

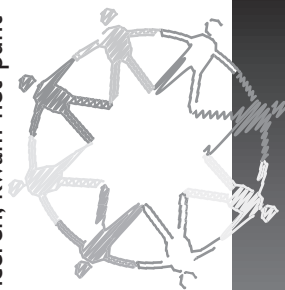


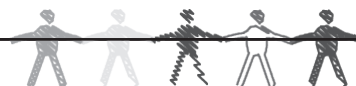


De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovds?

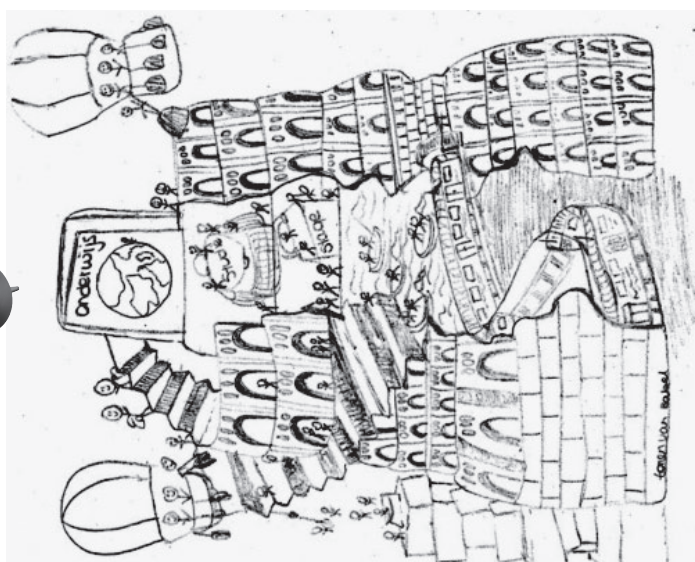


Wat we hier zien is een voorstelling van de “tar pit”. Dit is de plaats waar prehistorische dieren op leven en dood vechten, daarbij enorme inspanningen leverden en intussen werden weggezogen in de modderige ondergrond. Dit komt uit een boek over project management in IT (“The Mythical Man-Month” van Fred Brooks) en het verwijst naar de situatie waarin je terechtkomt als je te werk gaat zonder voldoende overleg, reflectie, prioritisering, communicatie, kortom organisatie. Dan kom je terecht in de “tar pit”. En dan leg ik de link met ons onderwijs. Hoe ziet ons onderwijslandschap eruit en hoe gaat het evolueren? Wij hebben, en dat is historisch gegroeid, onze onderwijsnetten. Het vrije, meestal katholieke, onderwijs en het officiële onderwijs. Wij hebben onze onderwijsvormen ASO, TSO en BSO. Met de onderwijsmodernisering zullen daar ook nog domein- en campusscholen bijkomen. Pas op, dat is niet verplicht. Want wij kennen vrijheid van onderwijs. (De koepel van het katholieke onderwijs kan dat erg appreciëren, dat ze haar goesting kan doen. Dat bleek uit haar reactie op de modernisering.) Dus we zullen scholengroepen hebben met domeinscholen en scholengroepen zonder. Maar met deze drie dimensies zijn we nog niet klaar. Op 1 september 2017 wordt het “dual leren” uitgerold, een project dat een enorme impact zal hebben op alle beroeps- en technische scholen. Die scholen zullen moeten kiezen tussen sta- getrajecten en leren en werken (dat is iedere week drie dagen werken en twee dagen leren, zoals in het deeltijds). Nog een dimensie erbij. Er zijn nu ook scholen die zichzelf promoten – op de onderwijsmarkt – met het etiket “STEM”-school. De vraag die ik mij stel is: hoe zullen leerlingen en ouders, die nu door het bos de bomen al niet meer zien, een gefundeerde keuze kunnen maken voor een school? De situatie waarin we zullen terechtkomen, is die van de “tar pit”. Een ongecon- troleerde en oncontroleerbare situatie waarin het recht van de sterkste zal heersen en waarin de ongelijkheid nog verder zal toenemen. Ik wil hier nog één punt aan toevoegen en dat is een ander essentieel programmapunt van Ovds: één onderwijsnet. Sommigen vinden dat niet realistisch. Maar tijdens de discussie over de dialoogscholen die het katholieke net wil lanceren, kwam het punt verrassend snel op tafel. Zo onrealistisch bleek het dus niet te zijn.

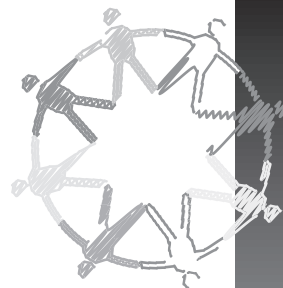




De brede eerste en tweede graad: wat wil Ovds?



Dit is een tekening van Ikram Mouhadouch van 6 VZ B in mijn school. Ikram is niet alleen een fijne aspirant-verzorgende, maar ze kan ook goed tekenen. Toen ik een artikel had geschreven over onderwijs en taal, in verband met het boek "Let op je woorden" van Jan Blommaert, vroeg ik haar: "Ikram, kun je voor mij een tekening maken over de Toren van Babel?" Ikram zei: "De toren van wat?". Helaas, ik was vergeten dat die toren een bijbels verhaal is. Gelukkig leert Ikram snel, en dus kreeg ik al snel een tekening met de Toren van Babel. Bij deze punt aan toevoegen dat is een ander essentieel programmapunt van Ovds: één onderwijsnet. Sommigen vinden dat niet realistisch. Maar tijdens de discussie over de dialoogscholen die het katholieke net wil lanceren, kwam het punt verrassend snel op tafel. Zo onrealistisch bleek het dus niet te zijn.





WAT LEERT ONS PISA 2015?

DOOR TINO DELABIE

‘Sinds de bekendmaking van de PISA-resultaten eerder deze week brak er een kakofonie aan tegenstrijdige opinies en analyses los’, schrijft minister Hilde Crevits in een *Opinie* (De Standaard, 10 december).

De minister vervolgt: ‘Toch gebiedt de intellectuele eerlijkheid ons het over een aantal zaken eens te zijn. Eerst en vooral, Vlaams onderwijs is top. Voor wiskunde de beste leerlingen van Europa, voor wetenschappen top 3, voor leesvaardigheid top 5. Even onweerlegbaar is dat ook de Vlaamse toren van Pisa scheef staat. Hoewel we gemiddeld hoge toppen scheren, zit er een constructiefout in. De sterkpresteerders gaan achteruit en een toenemende groep laagpresteerders slaagt er niet in om het essentiële basisniveau te behalen, ook al lag de focus van het onderwijsbeleid de laatste 15 jaar op gelijke onderwijskansen en besteden we hier jaarlijks 320 miljoen extra middelen aan’.

Wat leert ons PISA 2015?

Hilde Crevits



Wat is PISA?

PISA - Programme for International Student Assessment) – onderzoekt op initiatief van de OESO (Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling) om de drie jaar bij leerlingen op de leeftijd tussen 15 en 16 jaar de leesvaardigheid, de wiskundige geletterdheid en de wetenschappelijke geletterdheid. Het eerste PISA-onderzoek had plaats in mei 2000 en het meest recente in mei 2015. Aan deze zesde PISA-cyclus in 2015 namen 540.000 leerlingen in 72 landen of regio's deel, waarvan 35 OESO-landen en 37 niet-OESO-landen. De Vlaamse steekproef bestond uit 5675 leerlingen geboren in 1999 uit 175 scholen.

Om te kunnen vergelijken werkt PISA met punten. De gemiddelde prestatie van alle jongeren bedraagt 500 en de standaardafwijking 100. Dat betekent dat twee derden van de jongeren (wereldwijd) een score halen tussen 400 en 600 punten.

Voor de cijfers baseren we ons op het ‘Overzicht van de eerste Vlaamse resultaten van PISA 2015’, uitgebracht door de vakgroep ‘Onderwijskunde’ van de Universiteit Gent.



1 Kampioen sociale ongelijkheid

Het is een beetje vreemd dat minister Crevits niet focust op de Vlaamse specialiteit bij uitstek : de grote ongelijkheid tussen de sterke en de zwakke Vlaamse leerlingen en, vooral, het verband tussen de sociale afkomst en de prestaties. Dit zijn nochtans de meest interessante resultaten van PISA. Statistisch zijn deze resultaten het meest betrouwbaar. Men vergelijkt immers leerlingen binnen een zelfde onderwijssysteem. Politiek zijn ze het meest relevant want voor het Vlaams onderwijs zijn ze ronduit schokkend.

‘De gemiddelde prestaties van een land geven een indicatie van de kwaliteit van het onderwijssysteem, maar dat is slechts één component van het verhaal. Een succesvol onderwijssysteem behaalt niet enkel hoge gemiddelde scores, maar zorgt er tevens voor dat zoveel mogelijk leerlingen, ongeacht hun achtergrond, goed presteren. Binnen PISA wordt dit gedefinieerd als ‘gelijkheid’. (Rapport UGent, p. 14)

In het Vlaams onderwijs bestaat er een gigantische kloof tussen de gemiddelde prestaties van de leerlingen naargelang de **onderwijsvorm** en de studierichting. Voor ‘wetenschappelijke geletterdheid’ bedraagt de gemiddelde score in PISA 2015 voor een Vlaamse leerling 515 punten. Maar achter dit gemiddelde schuilen grote verschillen: 582 punten in het ASO (algemeen secundair onderwijs), 508 punten in het TSO (technisch secundair onderwijs), 523 punten in het KSO (kunst secundair onderwijs), 402 punten in het BSO (beroeps secundair onderwijs), 358 punten in het BuSO (buitengewoon secundair onderwijs). Het verschil tussen de gemiddelde score van een 15-jarige ASO- en een 15-jarige BSO-leerling bedraagt dus 180 punten, bijna tweemaal de standaardafwijking. Dat betekent dat de ASO-leerlingen met de slechtste scores het beter doen dan de BSO-leerlingen met de beste scores. De sociale samenstelling van het ASO en het BSO is totaal verschillend. De combinatie van beide vaststellingen betekent dat ons onderwijs met zijn hiërarchische onderwijsvormen (en studierichtingen) letterlijk een klasse-onderwijs is. Naargelang de sociale afkomst lopen de resultaten statistisch gezien enorm uiteen.

De onderzoekers van de Universiteit van Gent nemen in hun rapport over het Vlaams luik van PISA 2015 een aantal grafieken en tabellen op die boekdelen spreken. In figuur 2 ‘de gemiddelde scores voor wetenschappen in vergelijking met de spreiding van de scores’ ziet men dat het **verschil tussen de prestaties van de 10% best en de 10% zwakst** presterende leerlingen in het Vlaams onderwijs 270

punten bedraagt. Van de 72 onderzochte onderwijssystemen zijn er maar 5 waar dit verschil nog groter is.

In elk land halen leerlingen uit gezinnen met een hogere socio-economische status (SES) een hogere score dan leerlingen uit gezinnen met een lagere status. De samenhang tussen SES en prestatie verschilt echter aanzienlijk tussen de landen. In het rapport van de UGent geeft figuur 3 een overzicht van de impact die SES in de PISA-landen heeft op prestaties in vergelijking met hun gemiddelde prestatie voor wetenschappelijke geletterdheid. De impact van SES wordt voorgesteld door het percentage in de spreiding van de wetenschapscores dat verklaard wordt door de achtergrond van leerlingen. Overheen de OESO-landen wordt 12,9% van de variantie in de wetenschapscores verklaard door de sociaal-economische thuissituatie van de leerlingen. In Vlaanderen verklaart het thuismilieu 17,6% van de variantie in wetenschapscores. Wij combineren een hoog gemiddeld prestatieniveau met een (zeer) sterke samenhang tussen de prestatie en de socio-economische achtergrond van de leerlingen.



2 Kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen nergens dieper

In de publicatie van de Universiteit Gent over PISA 2015 toont figuur 4 in welke mate de prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst beïnvloed wordt door hun sociaal-economische thuissituatie. Dit gebeurt door de prestatieverschillen tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst tweemaal te berekenen: eenmaal zonder rekening te houden met de verschillende sociaal-economische situaties van de twee groepen en eenmaal na controle voor die verschillen.

Vlaanderen is het enige land waar het ongecontroleerde prestatieverschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van buitenlandse herkomst groter is dan 80 scorepunten in het voordeel van de autochtone leerlinggroep. Daarna volgen Slovenië, Oostenrijk, Zweden en Duitsland, waar het prestatievoordeel voor autochtone leerlingen meer dan 70 punten bedraagt.

Na controle voor SES daalt de prestatiekloof tussen autochtone en migrantenleerlingen in de meeste landen significant. Overheen de OESO-landen verkleint het prestatievoordeel van de autochtone leerlingen van 43 naar 31 punten; een verschil van bijna 30%. Ook in Vlaanderen verkleint de prestatiekloof tussen leerlingen van buitenlandse herkomst en autochtone



leerlingen na controle voor SES: van 82 naar 57 punten. Zelfs na compensatie voor sociaal-economische verschillen scoren de autochtone leerlingen in het Vlaams onderwijs gemiddeld nog 57 punten hoger op wetenschappelijke geletterdheid dan hun leeftijdsgenoten met een migrantenachtergrond. Ook dit gecontroleerde puntenverschil is het **grootste** van alle landen en is zelfs groter dan het ongecontroleerde prestatieverschil tussen de autochtone en allochtone leerlingen van vele landen.

Het is dus niet overdreven als De Standaard titelt 'Kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen nergens dieper dan in Vlaanderen'. Zou intellectuele eerlijkheid niet betekenen dat de onderwijsminister ook dit feit onder ogen ziet en onder de aandacht brengt?

Ter vergelijking: in het Franstalig onderwijs bedragen de verschillen 46 en 26 punten, in Nederland 60 en 33 punten, in Frankrijk 62 en 32 punten, in Duitsland 72 en 50 punten.

In landen waar de leerlingen van buitenlandse herkomst voornamelijk uit hogere sociaal-economische en hoger opgeleide milieus komen, zal de prestatie hoger liggen dan die van migrantenleerlingen in landen waar de migranten een tegenovergestelde achtergrond hebben. Dit verklaart waarom het prestatieverschil in landen als Qatar en de Verenigde Arabische Emiraten ook oploopt tot 80 scorepunten, maar dan in het voordeel van de leerlingen van buitenlandse afkomst. In Canada bedraagt het verschil statistisch nul, dat betekent dat een leerling van buitenlandse afkomst er gemiddeld even hoog scoort als een allochtone leerling. Wellicht spelen hier twee effecten: de samenstelling van de migrantengroep en de grotere 'gelijkheid' van het onderwijssysteem in Canada.

Bovenop de sociale ongelijkheid die in het Vlaams onderwijs statistisch tot de hoogste van de wereld behoort, bestaan er in het Vlaams onderwijs ook specifieke factoren die maken dat een leerling van buitenlandse afkomst hier, in vergelijking met een autochtone leerling, extra slecht scoort.



3 Verschillen tussen leerlingen met een verschillende thuistaal

Naast het geboorteland van leerlingen hangt ook de taal die leerlingen thuis spreken samen met hun prestaties. Wanneer de migratiestatus van Vlaamse leerlingen en hun thuistaal samen in rekening worden

gebracht, dan blijkt de thuistaal zowel voor autochtone leerlingen als voor leerlingen van buitenlandse herkomst samen te hangen met hun prestaties. Tabel 11 toont dat in beide groepen de leerlingen die thuis een andere taal spreken gemiddeld lager presteren dan de leerlingen die thuis Nederlands of een Vlaams dialect spreken. Bij de autochtone leerlingen bedraagt het verschil 49 punten (532 versus 483 punten), bij de leerlingen van buitenlandse herkomst gaat dit over 51 punten (478 punten versus 427 punten).



4 Waarom is het Vlaams onderwijs kampioen van de sociale ongelijkheid?

Op basis van de resultaten van vroegere PISA-onderzoeken heeft Nico Hirtt van 'Oproep voor een democratische school' in meerdere studies aangetoond dat de combinatie van een aantal structurele kenmerken van het Vlaams onderwijssysteem verklaren waarom de sociale ongelijkheid en de sociale segregatie zo groot zijn. Deze vaststellingen gelden evenzeer voor het Franstalig onderwijs. We verwijzen hier in het bijzonder naar de studie *'PISA 2012 ontsluit: de naakte cijfers. Waarom zijn België en Frankrijk de kampioenen van sociale ongelijkheid in het onderwijs?'* (De democratische school, nr. 57, februari 2014).

Eén. De vroegtijdige opsplitsing in hiërarchische studierichtingen en onderwijsvormen. Bij ons de facto vanaf 12 jaar. Nergens in Europa, behalve in Duitsland, gebeurt dit zo vroeg.

Twee. De courante praktijk van het zittenblijven. In het Vlaams onderwijs heeft een vierde van de leerlingen op de leeftijd van 15 jaar minstens één jaar leerachterstand, terwijl het gemiddelde in de 35 OESO-landen 12% bedraagt en in het Franstalig onderwijs ... 50%.

Drie. Het liberale inschrijvingsbeleid met de heilige vrije schoolkeuze die een sociale mix in de weg staat en waardoor we in de steden soms letterlijk een rijke en een arme concentratieschool naast elkaar aantreffen.

Vier. Het bestaan van concurrerende netten met een overwicht van het privaatrechtelijk katholiek onderwijs, dat statistisch gezien de (kans)rijkere leerlingen recruteert.

In de besluiten en aanbevelingen van deze studie, lezen we o.a.:



5 Vlaanderen aan de top?

‘Men kan niet omheen deze conclusie: de segregatie van de leerlingen is de hoofdoorzaak van het gebrek aan sociale ongelijkheid in het onderwijs in Vlaanderen, de Federatie Wallonië-Brussel en Frankrijk. Ter herinnering: 67% van de variantie tussen de landen van West-Europa op het vlak van de sociale ongelijkheid wordt verklaard door de vier factoren van segregatie die wij bestudeerd hebben. Het ligt dus voor de hand dat een structurele hervorming van het onderwijs zich zou moeten toespitsen op deze vier factoren.

1. Uitstel van de opsplitsing in onderwijsvormen: voor alle leerlingen een algemene en polytechnische vorming (...)

2. Tegen de schoolse mislukkingen en het zittenblijven: kleine klassen en een ‘brede’ school (...)

3. Tegen de sociale polarisatie van de scholen: een gericht inschrijvingsbeleid (...)

4. Een fusie van de netten (...)

Wij pleiten dus voor een ‘revolutie’ op onderwijsvlak. Kleine aanpassingen zijn ontoereikend. De diverse hervormingen van de laatste jaren in het Vlaams en het Franstalig onderwijs hebben de problemen alleen maar verplaatst omdat ze steeds maar een onderdeel aanpakken van de mechanismen die aan de basis liggen van de sociale ongelijkheid. (...)’

De onderwijsminister schrijft (De Standaard, 10 december) dat er jaarlijks 320 miljoen euro aan ‘gelijke onderwijskansen’ wordt besteed. Zij bedoelt daarmee o.a. de GOK-uren (extra lessen) en de werkmiddelen die worden toegekend op basis van de sociale leerlingenkenmerken ... en die ongetwijfeld een vooruitgang hebben betekend.

Maar die vooruitgang wordt vandaag bedreigd door de averechtse hervormingen die de N-VA voorstaat: de herverdeling van de werkmiddelen van scholen met veel kansarme leerlingen naar scholen met veel kansrijke leerlingen; de afschaffing van de dubbele contingentering in het inschrijvingsbeleid, een mechanisme dat voor een verbetering van de sociale mix in een aantal scholen heeft gezorgd; het tegenhouden van een brede eerste en bredere tweede graad en uitstel van studiekeuze bij de hervorming van het secundair onderwijs ... De ‘modernisering’ van het secundair onderwijs, zoals ze door de Vlaamse regering in mei 2016 is uitgetekend om vanaf september 2018 van start te gaan, zal weinig of niets veranderen aan de factoren die de sociale segregatie en de sociale ongelijkheid in het Vlaams onderwijs tot de hoogste in de wereld maken.

Landenrangschikking PISA 2015			
land	leesvaardigheid	wetenschappelijke geletterdheid	wiskundige geletterdheid
Singapore	535	556	564
Hongkong (China)	527	523	548
Canada	527	528	516
Finland	526	531	511
Ierland	521	503	504
Estland	519	534	520
Zuid-Korea	517	516	524
Japan	516	538	532
Noorwegen	513	498	502
Vlaamse Gemeenschap	511	515	521
Nieuw-Zeeland	509	513	495
Duitsland	509	509	506
Macao (China)	509	529	544
Polen	506	501	504
Slovenië	505	513	510
Nederland	503	509	512
Australië	503	510	494
Duitse Gemeenschap (B)	501	505	502
Zweden	500	493	494
Denemarken	500	502	511
Frankrijk	499	495	493
België	499	502	507
Portugal	498	501	492
Verenigd Koninkrijk	498	509	492
Taiwan	497	532	542
Shanghai (China)	494	518	531
Gemiddelde OESO	493	493	490
Luxemburg	481	483	486
Franse Gemeenschap (B)	483	485	489

In het Vlaams onderwijs scoren de leerlingen telkens, in elk PISA-onderzoek vanaf 2000 tot 2015 en voor elk van de drie onderdelen (leesvaardigheid, wiskundige geletterdheid, wetenschappelijke geletterdheid), gemiddeld méér dan 500 punten. Het Vlaams onderwijs zit voor de drie onderzochte domeinen in de kopgroep als men de gemiddelde prestaties vergelijkt met andere ‘landen’. (zie de tabel, waarin enkel de landen zijn opgenomen die boven het OESO-gemiddelde scoren). In PISA 2015 komt het Vlaams onderwijs op de tiende plaats voor leesvaardigheid, op de achtste plaats voor wiskundige geletterdheid en op de elfde plaats voor wetenschappelijke geletterdheid. Op een totaal van 72 deelnemende landen of regio’s (bv Hong Kong, Macao, Sjanghai), waarvan 35 lidstaten van de OESO.

De vergelijking tussen landen of regio’s krijgt doorgaans het meest aandacht, maar is statistisch gezien de minst betrouwbare om meerdere redenen.



Een elementaire reden om de landenrangschikking te relativeren is het kleine verschil tussen de gemiddelden van de meeste landen. Voor wetenschappelijke geletterdheid bedraagt het gemiddelde van de 35 OESO-landen 493, voor het Vlaams onderwijs 515, voor het Franstalig onderwijs (van België) 485, voor Finland en Estland 531 en 534 punten. Het verschil tussen het Vlaams en het Franstalig onderwijs bedraagt dus 30 punten, wat niet zonder betekenis is, maar klein bier is vergeleken met de kloof van 180 punten tussen de Vlaamse ASO- en de Vlaamse BSO-leerling.

Een tweede reden om geen absolute waarde te hechten aan de landenrangschikking is dat de leerplannen in sommige landen, al dan niet toevallig, beter aangepast zijn aan wat PISA meet. Het is mogelijk dat in land A en in land B een onderdeel van de biologie even sterk aan bod komt maar in land A op de leeftijd van 15 jaar en in land B op de leeftijd van 16 jaar wordt onderwezen. Dan zal land A wellicht voor dat onderdeel beter scoren als het getest wordt in het PISA-onderzoek. Er zijn ook landen die hun leerplannen afstemmen op het format van de PISA-testen. Een land dat niet goed scoort is niet noodzakelijk achterlijk. Luxemburg scoort traditioneel slecht voor 'leesvaardigheid' in de PISA-testen, maar alle jongeren spreken er op de leeftijd van 15 jaar wel minstens drie talen want zij hebben hun lessen eerst in het Luxemburgs, dan in het Frans en daarna in het Duits gevolgd, wat uniek is in Europa.

Een derde reden is dat PISA in elk geval niet de absolute graadmeter is voor het bepalen van de kwaliteit van een onderwijssysteem. PISA meet drie 'competenties' die slechts een zeer beperkt fragment uitmaken van de kwaliteit van het onderwijs. De vragen rond 'leesvaardigheid' testen in zekere mate of een leerling een tekst functioneel begrijpt, hoofd- en bijzaak uit elkaar kan houden. Maar PISA meet geenszins of een leerling een rijke woordenschat bezit, een mooi opstel of gedicht kan schrijven, veel boeken heeft gelezen, graag leest, en zelfs niet of hij zonder spellingsfouten kan schrijven. De testen rond 'wiskundige geletterdheid' (in het Frans 'culture mathématique') en 'wetenschappelijke geletterdheid' ('culture scientifique') omvatten slechts een zeer beperkt deel van de 'wiskunde' en de 'natuurwetenschappen'. Wiskundige geletterdheid wordt in PISA gedefinieerd als 'het vermogen van een individu om wiskunde in verschillende contexten te gebruiken, te formuleren en te interpreteren'. De vraagstukken in PISA zijn ingekleed in een verhaal, een context. Sommige leerlingen beheersen onvoldoende de taal om het verhaal te begrijpen en falen. Het is niet altijd duidelijk of zij falen omdat ze onvoldoende wiskunde kennen of onvoldoende uit de context kunnen afleiden wat er gevraagd wordt.

Er is onder onderwijsdeskundigen veel discussie over de vraag wat PISA echt meet. In elk geval kan men de onderwijskwaliteit niet reduceren tot de drie geteste competenties.

Een vierde element om aan te duiden dat een toppositie in de landenrangschikking van de gemiddelde prestaties niet alles vertelt, zullen we illustreren met de Vlaamse prestaties voor wiskunde. Het Vlaams onderwijs heeft eenmaal, in PISA 2003, het hoogste gemiddelde behaald voor wiskundige geletterdheid, staat nu op de achtste plaats op de wereldranglijst en op nummer één binnen Europa. Betekent dit Europees kampioenschap nu dat onze Vlaamse leerlingen wiskundig geletterd zijn? Regelmatig organiseert het Departement van Onderwijs op het einde van het schooljaar peilingen in een representatief aantal Vlaamse scholen. De peilingen voor wiskunde geven aan dat er zeer grote verschillen bestaan in beheersing van de wiskunde naargelang de studierichting en dat grote segmenten van de eindtermen door minder dan de helft van de leerlingen worden behaald. Er is dus een grote discrepantie tussen de mooie PISA-resultaten en de Vlaamse peilingen die meten in welke mate de Vlaamse eindtermen van wiskunde worden bereikt.

Zelfs de Vlaamse PISA-resultaten voor wiskunde kunnen niet verhullen dat er geen reden tot triomfalisme is. In 2003 scoorden 11,4% van de Vlaamse leerlingen beneden 'niveau 2', dat als absolute ondergrens wordt beschouwd. In PISA 2015 is dat cijfer opgelopen tot 16,9%. Anderzijds is het percentage 'toppresteerders' (in het jargon van PISA: niveau 5 of 6) in het Vlaams onderwijs gedaald van 34,3% in 2003 tot 20,7% in 2015 (wat weliswaar in vergelijking met het gemiddelde van de OESO-landen, dat 10,8% bedraagt in PISA 2015, nog altijd hoog is).



6 Waarom scoort het Vlaams onderwijs beter dan het Franstalig onderwijs?

Het Vlaamse gemiddelde ligt voor elk van de drie onderdelen in PISA ongeveer 30 punten hoger dan in het Franstalig onderwijs. We hebben PISA niet nodig om te weten dat het Franstalig onderwijs slechter scoort dan het Vlaamse.

Daar is iedereen het over eens. Er is minder consensus over de redenen voor dit verschil. Er bestaat hierover weinig ernstig onderzoek, want sinds de communautarisering van het onderwijs bestaan er nog nauwelijks gemeenschappelijke projecten van Franstalige en Vlaamse onderzoekers.



Nico Hirtt heeft op basis van PISA 2006 in januari 2008 een vergelijkende studie gemaakt 'Waarom zijn de PISA-prestaties van de Franstalige en de Vlaamse leerlingen zo verschillend?' (De democratische school, nr 33)

Het Franstalig onderwijs beschikt over 15% minder middelen per leerling in vergelijking met het Vlaams onderwijs. Dit is het resultaat van een kwarteeuw communautarisering van het onderwijs. In Brussel springt het verschil in financiering in het oog als je alleen nog maar de staat van de schoolgebouwen en hun uitrusting vergelijkt. De meeste mensen begrijpen dat er een verband bestaat tussen de ingezette middelen en de kwaliteit van het onderwijs.

Na de grote lerarenstaking in het Franstalig onderwijs van 1996 heeft onderwijsminister Laurette Onkelinx het startschot gegeven voor de 'approche par compétences' in een poging om de pil van de besparingen te vergulden met een zogenaamde pedagogische vernieuwing. De 'competentiegerichte' aanpak heeft er voor gezorgd dat kennis een vies woord werd, dat de leerplannen werden vertaald in vage en vaak onbegrijpelijke 'competenties' en dat het kennisniveau gedaald is. De gevolgen zijn zo nefast dat men nu met het 'Pacte d'excellence' de ergste uitpattingen van de 'approche par compétences' wil terugdringen. De ironie wil dat het Vlaamse onderwijs de laatste jaren de 'competentiegerichte' aanpak achterna loopt die in het Franstalig onderwijs ruimschoots zijn failliet heeft bewezen.

Voor meer informatie over PISA in Vlaanderen:

www.pisa.ugent.be

Voor de studies van Nico Hirtt over de vorige edities van PISA:

www.democraticheschool.org

Pacte d'excellence

Een ambitieuze gemeenschappelijke stam? Wat ons verheugt, en wat ons verontrust

Auteur: Jean-Pierre Kerckhofs

In Franstalig België woedt een hevig debat over de toekomst van het secundair onderwijs. Op vraag van minister Schyns van onderwijs werkte de Centrale Groep een document uit met aanbevelingen. Ovds maakte een uitgebreide analyse van het zogeheten Pacte d'Excellence. Het volledige dossier lees je op onze website www.democraticheschool.org. Hier krijg je alvast onze inschatting van de plannen voor een verlengde basisvorming.

Eerst en vooral dit. Als er een domein is waar de Centrale Groep (CG) in een richting gaat waar we ons in zouden kunnen vinden is het wel de "geherformuleerde en versterkte gemeenschappelijke stam", om de terminologie van het Pacte d'Excellence te gebruiken. We zeggen wel degelijk "zouden kunnen vinden", want hoewel we verschillende zeer goede punten vinden, zijn er spijtig genoeg andere waar we stevig voorbehoud bij willen maken, en die ons verontrusten. Vooral, en dat is nog erger, denken we dat niet alle omstandigheden voorhanden zijn waarmee de gemeenschappelijke stam werkelijk kan slagen. Zo riskeert het allemaal erg contra-productief te worden.



Een verlengde gemeenschappelijke stam

Het principe van een "verlengde gemeenschappelijke stam" is behaald. Er komt een extra gemeenschappelijk jaar, zodat de gemeenschappelijke stam de eerste drie jaar van het secundair onderwijs zal omvatten. Na evaluatie zal nog een extra jaar "mogelijk voorzien worden".

Dat zou uit het programma van Ovds kunnen komen. In afwachting zou de daadwerkelijk gemeenschappelijke stam met het derde jaar secundair al een flinke vooruitgang.



We zeggen “daadwerkelijk gemeenschappelijk”, want die “verlenging met een jaar” verontrust ons wel wat. Dat klinkt alsof er vandaag al een gemeenschappelijke stam zou bestaan tot in het tweede. Niets is echter minder waar. Ten eerste behalen niet alle leerlingen hun getuigschrift basisonderwijs (Certificat d'Etudes de Base in het Frans). Die worden dan in een eerste jaar “gedifferentieerd”, vergelijkbaar met de B-stroom in Vlaanderen, geplaatst. Vervolgens naar een tweede jaar “gedifferentieerd”, vergelijkbaar met ons beroepsvoorbereidend jaar, als de leerling nog steeds niet de doelen van het getuigschrift basisonderwijs wist te behalen.

Daarbij blijven ook 4 uren optie bestaan. Die opties veroorzaken een echte kloof. 4 uur Latijn hier, elders 4 uur knutselen, pompeus “technische initiatie” genoemd. Scholen kiezen die opties niet toevallig. In functie van haar eigen bovenbouw zal het college de toekomstige elite de “nobile” vakken aanleren, terwijl technische en beroepsscholen een voorbereiding op handenarbeid en op de eigen arbeidsmarktgerichte bovenbouw bieden.

Deze situatie brengt grote verschillen met zich mee in het werven van leerlingen. Sociale ongelijkheid brengt verschillen met zich mee in de scholing, met name – maar niet alleen – omdat ze zich al in ongelijkheid in het basisonderwijs vertaalt. Daardoor zijn scholen sterk bepaald door hun doelpubliek. En aangezien het curriculum bijzonder vaag is opgesteld, is er een sterke neiging voor de school om zich aan haar publiek “aan te passen”. Meer voor de toekomstige elite, en beperkter voor “wie dat toch niet allemaal nodig zal hebben”. Je ziet dat we ver afstaan van een echt gemeenschappelijke stam van 8 jaar.

Laten we van goede wil zijn. Het lijkt erop dat de ondertekenaars van het Pacte rekening houden met die realiteit en de bedoeling hebben om te verbeteren. Ze stellen zelfs voor de eerste graad “gedifferentieerd” af te schaffen, zodat het getuigschrift basisonderwijs een “niet-kwalificerende waarde” krijgt. Daarbij wordt ook een theoretisch antwoord geboden op de verschillen tussen scholen: “de geherformuleerde en versterkte gemeenschappelijke stam zou ideaal gezien gerealiseerd moeten worden in instellingen die niet het etiket dragen van hun bovenbouw, wat veronderstelt dat we een autonome eerste graad maken van drie jaar. De scholen die de gemeenschappelijke stam aanbieden bevinden zich niet in dezelfde gebouwen als de scholen die de volgende jaren aanbieden (...)”. Het probleem is dat er in werkelijkheid weinig kans is dat het zo zal gebeuren. De CG preciseert namelijk dat het gaat om een “verandering op grote schaal die veel uitdagingen met zich meebrengt, maar die minimaal de bouw of inrichting van nieuwe klassen of

scholen inhoudt.” Gezien de bevolkingstoename van de laatste tien à twaalf jaar is het lang niet zeker dat men de tijd zal nemen om nieuwe structuren op te richten. Zo zal dit interessante voorstel waarschijnlijk dode letter blijven.

Zonder de moeilijkheden te ontkennen lijkt het ons een beter idee om de basisschool en de eerste graad van het secundair aan elkaar te koppelen. Als we de gemeenschappelijke stam vooral als een continuüm van het begin van de schooltijd tot aan het eind van de eerste graad zien, kan je oplossingen vinden om gedeeltelijk het praktisch probleem van de verdeling van de gebouwen tussen de gemeenschappelijke stam en de bovenbouw. Zo kan je ook meer samenhang en samenwerking bekomen tussen de verschillende fases in de gemeenschappelijke vorming.

De invoering van opties lijkt de filosofie van het Pacte niet te zijn. We hadden wel graag expliciet vermeld gezien dat opties niet meetellen in het curriculum dat tot het getuigschrift eerste graad leidt.



Polytechnische vorming

De bovenbouw bespreken we in een ander artikel. Maar we willen wel graag de wil om een “echte polytechnische” gemeenschappelijke stam in te voeren toejuichen. Men wil een technische vorming invoeren met een algemene vorming, beide ambitieus in de doelstellingen. In elk geval op papier.

Want we hadden toch graag wat meer zekerheid gehad dat de visie op een polytechnische vorming van de ondertekenaars van het Pacte overeenkomt met de onze. Zijn er werkplaatsen op school waar de jongeren kunnen werken, experimenteren, concrete projecten realiseren? Lessen techniek en technologie? Een technische dimensie in meer traditionele vakken zoals geschiedenis? Ontdekkingen op het terrein?

Waar we minder enthousiast over zijn is dat we kunnen merken dat voor sommigen het laatste jaar van de gemeenschappelijke stam vooral moet dienen voor de oriëntatie in de verdere jaren. Wij denken ook dat een voldoende lange gemeenschappelijke stam een “garantie biedt op een meer voldragen keuze, met name door een verminderd aantal studierichtingen”.

Maar de nadruk die daar op verschillende plaatsen in het Pacte op gelegd wordt doet ons een visie vrezen die veel te veel gericht is op oriëntatie, en te weinig op burgerschapsvorming.



Zal men slagen?

Maar naast de doelstellingen rond de inhoud, is de belangrijkste uitdaging natuurlijk dat de gemeenschappelijke stam 'lukt'. Dat betekent dat we alle leerlingen van een klas voldoende kennis en vaardigheden kunnen bijbrengen zodanig dat ze in heterogene klassen kunnen blijven tot 15 jaar, zonder over te zitten. Bij Ovds zijn we ervan overtuigd dat dat kan.

Maar we denken ook dat daar belangrijke voorwaarden moeten vervuld zijn. De CG zegt trouwens niets anders. Ze somt op wat volgens haar die voorwaarden zijn. We kunnen ons daarin vinden. Het zijn pedagogische voorwaarden, en ze hebben dus gevolgen voor de lerarenopleiding, en de navormingen. We delen ook de bedenkingen om minder gewicht toe te kennen aan certificatieve evaluaties (examens) en om op belangrijke momenten van de loopbaan gecentraliseerde formatieve evaluaties (centrale peilingen) te organiseren. We steunen ook de noodzakelijkheid van een fasering. We kunnen ook akkoord gaan met de structurele voorwaarden die de gemeenschappelijke stam met zich meebrengt:

- Een echte mix van leerlingen (sociale, culturele en schoolse heterogeniteit) in de scholen en de klassen
- Een geheel aan ondersteunende maatregelen, begeleiding en remediëring in het hele parcours van de leerling.

Maar we zagen al dat die voorwaarden dreigen om niet gerealiseerd te worden! Volgens ons is dat catastrofaal, omdat de gemeenschappelijke stam dan een grote mislukking zou kunnen worden. De voorwaarden die vernoemd worden zijn trouwens onvoldoende. We moeten ook de materiële en pedagogische voorwaarden voorzien die ervoor zorgen dat het prettig is om naar school te komen (mooie lokalen, kleine scholen, voldoende omkadering, open school, leefbare school, ...).

Zoals we in een ander artikel al stelden lijkt het erop dat de middelen zullen ontbreken om dat allemaal te voorzien. Met het volgende dramatisch gevolg. Enerzijds blijft de ongelijkheid bestaan. Anderzijds zullen de tegenstanders van een gemeenschappelijke stam hun argumenten versterkt zien. En wie nog twijfelend maar oprecht deelneemt aan het avontuur zal overtuigd worden dat "het allemaal niet werkt". Dat is nog het ergste, want het dreigt een flinke stap achteruit te zijn die elke democratisering van het onderwijs voor lange tijd onmogelijk zal maken.

Milquet



minister Schyns



Toekomstige leraar heeft onvoldoende kennis over klimaatopwarming

Auteur: Pieter Boussemaere

Op 6 oktober stelde Pieter Boussemaere, docent aan de VIVES-hogeschool in Brugge, de resultaten voor van een enquête over de klimaatopwarming die hij organiseerde bij 430 studenten van de Vlaamse lerarenopleidingen.

In onderstaand artikel geeft hij een overzicht van de belangrijkste resultaten van deze enquête en formuleert hij aanbevelingen voor het onderwijsbeleid.

Voor deze enquête liet Pieter Boussemaere zich inspireren door de Ovds-enquête van 2015 bij 3200 leerlingen van de derde graad van het secundair onderwijs over klimaatverandering en hernieuwbare energie. Enkele vragen waren trouwens dezelfde. Pieter Boussemaere verklaarde op de persconferentie van 6 oktober dat de resultaten in dezelfde lijn liggen.

Volgens meer dan 80% van onze toekomstige leerkrachten is de klimaatopwarming in belangrijke mate het gevolg van het gat in de ozonlaag. Ook 79,6% van de toekomstige leraren aardrijkskunde (professionele bachelors) is hiervan overtuigd.

Dit is een van de opmerkelijke resultaten uit het eerste Belgische onderzoek dat peilt naar de klimaatkennis van leerkrachten in opleiding.

Zes Vlaamse hogescholen (VIVES, Artevelde, Hogent, Odisee, PxL en Thomas More) namen deel aan het onderzoek dat zich richtte tot de studenten uit het tweede en derde opleidingsjaar bachelor lager en bachelor secundair onderwijs. Het onderzoek werd uitgevoerd door Pieter Boussemaere, docent geschiedenis en klimaat aan Hogeschool VIVES, i.s.m. Transform 3 (het platform klimaatneutrale energie) en Ovds (Oproep voor een democratische school).

Uit de enquête blijkt dat onze toekomstige leerkrachten niet in staat zijn om een van de grootste maatschappelijke kwesties van de 21ste eeuw met kennis van zaken te onderwijzen. Over het algemeen houden Vlaamse leerkrachten in opleiding er dezelfde foutieve, of in het beste geval dezelfde onvolledige noties op na als de leerlingen aan wie ze binnenkort les zullen geven. Nochtans denken de meeste leerkrachten in opleiding, en vooral de toekomstige leraren aardrijkskunde, voldoende tot zeer goed op de hoogte te zijn van de klimaatkwestie.

Dat veel leerlingen er verkeerde concepten op nahouden is ergens ook wel te begrijpen. De klimaatopwarming is een schoolvoorbeeld van een gelaagd probleem, waarin zowel de dimensies ruimte als tijd een extra complicerende en intellectueel uitdagende rol spelen. Voor het verwerven van voldoende inzicht in de materie is bijgevolg een doorgedreven en een logisch opgebouwd onderricht doorheen een schoolloopbaan noodzakelijk. Net dat ontbreekt in heel wat landen.



De cijfers

Er heerst een zeer grote verwarring over het gat in de ozonlaag. Bijna 60% verwacht de werking van het broeikaseffect met het gat in de ozonlaag. Ook ongeveer de helft van de toekomstige leraren aardrijkskunde (professionele bachelors) maakt deze fout. Een overweldigende 95% rekent het gat in de ozonlaag tot de oorzaken van de klimaatopwarming. Voor iets meer dan 80% is het oorzakelijk verband zelfs groot. Het is vreemd en verontrustend dat die verwarring evenzeer geldt voor de groep aardrijkskunde. Ook hier is 80% ervan overtuigd dat het gat in de ozonlaag in belangrijke mate verantwoordelijk is voor de klimaatopwarming.

Nagenoeg geen enkele leerkracht in opleiding weet dat kernenergie een klimaatneutrale energiebron is. Bijna 90% ziet het gebruik van kernenergie als een van de oorzaken van de klimaatopwarming. Voor meer dan 75% van de respondenten is die oorzakelijke link zelfs heel duidelijk. De groep aardrijkskunde scoort iets beter. Toch ziet ook hier meer dan de helft een belangrijk oorzakelijk verband tussen kernenergie en de klimaatopwarming.

Onze toekomstige leerkrachten hebben over het algemeen weinig notie van het feit dat natuurlijke fenomenen, zoals vulkaanuitbarstingen en een veranderende zonneactiviteit, nauwelijks tot niet verantwoordelijk zijn voor de huidige klimaatopwarming. Slechts een op vier toekomstige leerkrachten kruist het correcte antwoord aan. Iets meer dan 40% denkt



zelfs dat verandering in zonneactiviteit behoorlijk veel tot heel veel bijdraagt tot de huidige klimaatopwarming. Een op drie denkt hetzelfde over vulkaanactiviteit. Opvallend is verder dat de foutieve ideeën over deze natuurlijke factoren even sterk zijn bij de groep aardrijkskunde.

Er heerst een grote verwarring over zure regen. Volgens zo'n 80% van onze toekomstige leerkrachten is zure regen medeverantwoordelijk voor de klimaatopwarming. Voor bijna de helft van hen is dat zelfs heel duidelijk het geval. De groep aardrijkskunde scoort hier iets beter, maar dan nog legt meer dan 40% een duidelijk oorzakelijk verband tussen zure regen en de klimaatopwarming.

De grote lijnen van wat ons in België de komende decennia in een business-as-usual (BAU) scenario te wachten staat, zijn niet gekend. Amper 8,4% van de respondenten slaagt erin om drie items (klimaatvluchtelingen, mislukte oogsten en zeespiegelstijging) in een chronologisch correcte volgorde te plaatsen. De toestroom van klimaatvluchtelingen zien de meeste respondenten (54,9%) ten onrechte als het laatste grote probleem waarmee we in België te kampen krijgen, terwijl dat naar alle verwachting nog voor 2050 te gebeuren staat. De zeespiegelstijging zien de meeste Vlaamse leerkrachten in opleiding (54%) ten onrechte als het eerste grote probleem waarmee België geconfronteerd wordt, terwijl die naar alle verwachting pas na 2100 echt problematisch wordt.

Het belangrijke klimaatbegrip 'kantelpunten', ook wel 'omslagpunten' of 'tipping points' genoemd, is totaal onbekend bij de Vlaamse leraren in opleiding. Een luttel 2,7% van de respondenten slaagt erin om het begrip min of meer correct te omschrijven.

Op de vraag: "Wat kunnen jij of je ouders doen om de klimaatopwarming tegen te gaan? Noem maximaal twee volgens jou belangrijke voorbeelden", kan meer dan 70% van de toekomstige Vlaamse leerkrachten enkel klimaatoplossingen bedenken die ofwel nauwelijks tot niets met de klimaatopwarming te maken hebben, ofwel uitsluitend pleiten voor een individuele gedragsverandering die meestal weinig impact heeft. 38,6% van de antwoorden bevat minstens één voorstel dat nauwelijks tot niets met de klimaatopwarming te maken heeft en 90% van de voorstellen bevat minstens één voorstel tot individuele gedragsverandering.

Slechts een op vier van onze toekomstige leerkrachten denkt in zijn voorstellen aan de inzet van hernieuwbare energie of energieverlagende producten als belangrijke bijdrage in de strijd tegen de klimaatopwarming. En amper 5% slaagt erin om uitsluitend

voorbeelden van hernieuwbare energie of energie verlagende producten te geven. Een schrale 0,6% tot 2% van de respondenten denkt aan een individuele of collectieve actie die de naaste omgeving of de overheid moet aanzetten tot meer en beter gecoördineerde maatregelen.



Aanbevelingen

Het is duidelijk dat Vlaanderen nog grote stappen te zetten heeft. Want ook al bouwt de wetenschap jaar na jaar meer kennis, inzichten en zekerheden op over de klimaatopwarming, ook al verwachten we van (toekomstige) leerkrachten dat ze beter geïnformeerd zijn dan hun leerlingen, het komt nauwelijks tot uiting in de resultaten van onze bevraging. Meer zelfs, uit deze enquête blijkt dat Vlaamse leerkrachten in opleiding over het algemeen dezelfde foutieve, of in het beste geval dezelfde onvolledige noties bezitten van het broeikaseffect, de oorzaken, de gevolgen en de oplossingen van de klimaatopwarming als hun buitenlandse collega's of de leerlingen aan wie ze binnenkort les zullen geven.

Willen we een structurele en op korte termijn makkelijk realiseerbare verbetering van de situatie, dan moeten we tegelijkertijd minimaal inzetten op drie punten.

1. We moeten de klimaatopwarming zichtbaar en concreet maken in de **eindtermen**, dit zowel op het vlak van de oorzaken, de gevolgen als de oplossingen. Momenteel komen de woorden klimaatverandering, klimaatopwarming of opwarming van de aarde niet voor in de Vlaamse eindtermen. Er staat in de eindtermen aardrijkskunde voor de derde graad enkel een onrechtstreekse verwijzing naar het broeikaseffect.

2. We hebben nood aan een **aparte klimaatleerlijn**. Het opstellen van een aparte leerlijn (wat waar en wat wanneer) is cruciaal om leerlingen een sterker klimaatinzicht te verschaffen, zodat ze beter gewapend zijn tegen de gevolgen van de klimaatopwarming (adaptie) en doelgerichter kunnen meewerken aan het tegengaan ervan (mitigatie). Een aparte leerlijn heeft de volgende voordelen:

- a) het zorgt voor de nodige herhaling en didactische opbouw;
- b) het garandeert correcte informatie;
- c) het zorgt dat de informatie aangepast is aan de leeftijd, het intellectueel niveau en de psychologische weerbaarheid van de leerlingen;
- d) het gaat versnippering tegen zodat leerlingen het



grotere plaatje blijven zien en de juiste verbanden blijven leggen tussen de verschillende aspecten van de klimaatopwarming ;

e) het vermijdt verwarring met andere problematieken zoals de afvalproblematiek, de waterproblematiek en andere duurzaamheids- of milieukwesties.

3. We hebben nood aan een helder en **eenduidig klimaatverhaal** dat niet alleen wetenschappelijk correct, maar ook sociaalwetenschappelijk en didactisch sterk onderbouwd is.

Daarom pleiten we voor de oprichting van een 'task-force klimaat' waarin verschillende experts en maatschappelijke actoren samenkomen om te werken aan een breed gedragen, coherent, uniform en up-to-date klimaatverhaal. Hierbij ligt de focus op de essentie en wordt rekening gehouden met sociaal-psychologische inzichten en maatschappelijke debatten. Een klimaatverhaal waarin de ruimte-tijddimensie een rode draad spant tussen oorzaken, gevolgen en oplossingen en een coherent en concreet beeld schetst van hoe een klimaatneutrale wereld eruit ziet. Hierbij staat centraal dat onze jeugd op een directe manier in contact komt met alternatieve energiebronnen in het algemeen, maar ook met hun eigen bijdrage daarin.

Dit moet als basis dienen voor tal van leerkrachten die aan de slag willen met het onderwerp. Het moet leerkrachten de nodige zelfzekerheid geven om het onderwerp aan te pakken. Het moet hen helpen om klaarheid te scheppen in de vele tegenstrijdige berichten die de media halen en in de stapel klimaatpakketten waarvan de inhoud zelden of nooit wordt gecontroleerd. Het moet hen helpen om de vele misvattingen die zichzelf en de leerlingen over de klimaatkwestie hebben voorgoed overboord te gooien.

pieter.boussemaere@vives.be

Je kan het volledig rapport van deze klimaatenquête (vragen en antwoorden, bespreking van de resultaten, aanbevelingen) downloaden op de website van **Transform 3**





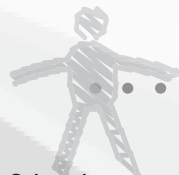
“School? leerKazerne of leerThuis”, de boeiende visie van Hans Schmidt

Wie in het Gentse met basisonderwijs bezig is kent Hans Schmidt ongetwijfeld. Hij was onderwijzer, directeur basisonderwijs en pedagogisch begeleider bij OVSG (onderwijs

van steden en gemeenten). In 2009 stichtte hij met een aantal medestanders een basisschool, De Wonderfluit, waar de klasjes, of leefgroepen, naar componisten en muzikanten genoemd zijn. Van Mozart over Chopin naar Brel, Saint-Sans en (Thelonius) Monk. Dat is niet enkel een leuke folie van de school, maar past in een bijzondere pedagogische aanpak, waarbij de muzische vorming een belangrijke rol krijgt toebedeeld.

De Wonderfluit is echter meer dan dat. Schmidt noemt het een muzische LeerThuis, een school die ontwikkelingsgericht en vanuit de ervaring van de werkelijkheid wil werken. Célestin Freinet is duidelijk een invloed, en ook het maatschappelijk engagement van Freinet is Hans Schmidt niet vreemd.

Hans Schmidt stelde zijn ideeën te boek in “School? leerKazerne of leerThuis”. Het werd een laagdrempelig boekje, de weerslag van lezingen die hij over verschillende aspecten van onderwijs gaf. De teksten mijmeren over een beter onderwijs, maar zijn meestal uitgesproken in een harde kritiek. Een duidelijke visie op onderwijs, die je niet zomaar naast je neer legt.



Creatieve leerkracht

Schmidt noemt de maatschappij waarin we leven dolgedraaid en verpletterend. Het consumptisme viert hoogtij, er is geen ruimte meer voor zorg en echte uitwisseling. Terecht stelt het boek de vraag: wat moet de school daarmee? De school zoals we die kennen is een leerfabriek, waarin iedere leerling aan dezelfde normen moet voldoen. De school schikt zich daarmee naar een economie die ons in de eerste plaats als werkkrachten ziet, die meetbare prestaties verwacht.

Kunnen we die prestatiegerichte arbeidsmarkt zomaar naast ons neerleggen? Wellicht niet, maar de school moet wel de ambitie hebben om de maatschappij mee vorm te geven. Verschillende van de teksten in het boek gaan daarop in. Hans Schmidt kiest voor een ontwikkelingsgericht en sterk inclusief onderwijs, met een belangrijke rol voor deskundige en creatieve leerkrachten.

De invoer van de eindtermen basisonderwijs in de jaren '90 vindt Schmidt een zegen. Hij ziet het als een noodzakelijke verbreding van het leren: niet enkel schrijven en cijferen, maar een evenwaardige plaats voor lichamelijke opvoeding, werkelijkheidsonderricht en natuurlijk de muzische vorming. Met deze eindtermen zou elke school, elke leerkracht, een creatief onderwijs kunnen bieden naar eigen inzicht. Dat wordt volgens Schmidt onmogelijk gemaakt door de leerplannen die de pedagogische begeleidingsdiensten opstelden. Voor die leerplannen worden handboeken geschreven die de leerkracht de pap in de mond geven, maar ook de creativiteit doden. Een opvallende stelling voor iemand die zelf als pedagogisch begeleider werkte. Hij gaat nog verder: het bestaan van verschillende onderwijsnetten vind hij ook onbegrijpelijk.



Het is duidelijk dat Hans Schmidt sterk gelooft in de professionaliteit van de leerkracht en de autonomie van de school. De laatste tekst uit het boek noemt leerkracht 'het mooiste beroep'. De klas werkt coöperatief, met de leerkracht als leider. De leerkracht kent de leerlingen door en door, bemint en motiveert hen, moedigt hen aan, maar structureert ook. De leerkracht durft de lat hoog te leggen. De leerkracht reflecteert ook op het onderwijs, en op zijn eigen manier van werken. Deze visie ligt in feite niet ver van de beroepscompetenties van de leerkracht. Je kan dus verwachten dat scholen en leerkrachten klaar zijn voor de autonomie die Hans Schmidt hen toewenst.



Ontwikkelingsgericht en inclusief onderwijs

Inhoudelijk passen de eindtermen goed in het verhaal dat Schmidt wil brengen. Maar het principe dat elk kind over de lat moet staat hem minder aan. Schmidt pleit voor een ontwikkelingsgericht onderwijs, waarbij elke leerling doelen krijgt die hij of zij kan behalen, aan het tempo dat die leerling aankan. Het leerproces bestaat dan grotendeels uit succeservaringen, in plaats van falen.

Zo bedacht is differentiëren niet zomaar een techniek die leraren toepassen om de zwaksten en de sterksten te bedienen. Differentiatie is de essentie van het onderwijs. Leerlingen met een fysieke of mentale beperking draaien gewoon mee in de klas, maar bereiken andere doelen. Dat heeft ook een positieve invloed op de socialisering van alle leerlingen, de sterke, de zwakke, die met een beperking en die zonder.

Hier spreekt duidelijk de specialist van het basisonderwijs. Hans Schmidt benadrukt ook dat veel basisscholen al ontwikkelingsgericht werken. Maar hij laat niet na te melden dat het secundair onderwijs daar veel van kan leren.



Projectmatig en coöperatief onderwijs

Célestin Freinet is de enige van de grote pedagogen die Schmidt uitvoerig bespreekt. De kinderen in een Freinet-onderwijs kiezen hun onderwerpen zelf, zodat die aansluiten bij de eigen ervaringen. Ze onderzoeken vrij, en communiceren over hun werk. De leerstof van verschillende vakken of interessegebieden wordt zo gekoppeld en reëel gemaakt. De leerlingen verdelen taken en leren samenwerken.

Waarom kan dat in basisscholen, maar blijft het secundair onderwijs achter, vraagt Schmidt. Misschien onderschat hij daarmee hoeveel er in beweging is in het secundair onderwijs. Geïntegreerde proeven en werkweken kunnen aansluiten bij wat de interesses van de individuele leerling en van de groep, en daarbij worden verschillende vakken in combinatie gebracht. Samenwerken is inherent aan de meeste opleidingen met een praktijkcomponent, en maakt ook opgeld in algemene vakken. Wel stelt Schmidt stekelige vragen aan de directeur die liefst hoog scoort bij een peiling, en aan de leerkracht die zich als een 'vakidoot' opstelt.



Lessen uit het basisonderwijs

"School? leerKazerne of leerThuis" is een aardig boekje. Het is geen wetenschappelijke studie, maar bestaat wel uit rake observaties, harde kritiek en constructieve voorstellen. Je merkt dat de auteur vooral vertrouwd is met het basisonderwijs. Daarom juist kan je er als leraar, directeur of beleidsmaker in het secundair je voordeel mee doen. Ontwikkelingsgericht onderwijs is inderdaad niet enkel de zaak van de 'koesterende' basisschool, maar kan verfrissende ideeën geven aan iedereen die met kinderen en jongeren werkt.

Jeroen Permentier

"School? LeerKazerne of leerThuis" van Hans Schmidt kwam uit bij Cyclus, een imprint van Garant.

Ik zou willen dat het volk reflecteert en zoekt naar een verklaring voor het feit dat hier geen scholen bestonden, en dat bij ons niemand kon lezen noch schrijven. De reden ligt bij de politici die er alleen maar belang bij hadden het volk onwetend te houden. Een onwetende bevolking is de ergste vijand van elke vooruitgang en de beste ondersteuning voor vooroordelen en fanatisme. (29 maart 1959)

Gelijke kansen wil zeggen aan elk kind uit een eenvoudig gezin de mogelijkheid geven te studeren, in de hoofdstad of elders als het moet. Elk kind de mogelijkheid geven niet alleen de lagere school te volgen maar ook naar de universiteit te gaan. (8 december 1961)

Door het kapitalisme is een diepe kloof ontstaan tussen intellectueel werk en handenarbeid. Die kloof heeft in de mens een vreselijke vervreemding veroorzaakt. Net dat probleem, deze wrede splitsing, heeft de grondleggers van het marxisme sterk beziggehouden. (2 november 1972)

Men kan en moet de studies en het leven van de kinderen en jongvolwassenen zo organiseren dat de afwisseling van arbeid, studie, sport, vakantie, ontspanning en lichamelijke opvoeding hun activiteiten tot een onvergelijkbaar gelukkige en enthousiaste ervaring maakt. (30 januari 1967)



Fidel Castro: voorvechter van kwaliteitsvol onderwijs

Voor een klein arm land kan Cuba mooie resultaten voorleggen wat onderwijs betreft. 99,7% van de Cubaanse kinderen volgt gratis onderwijs. De alfabetiseringsgraad bedraagt 99,8%, geen enkel Latijns-Amerikaans land doet beter. Cuba spendeert dan ook 12,9% van haar bruto nationaal product aan onderwijs, en is daarmee wereldwijde koploper.

Fidel Castro heeft steeds veel belang gehecht aan kwaliteitsvol onderwijs voor iedereen. We delen graag enkele inspirerende passages uit zijn toespraken.

Op www.democratischeschool.org vind je meer over het succes van het Cubaans onderwijs.