

de democratische school



Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°71, september 2017 • 3 euro

DUAAL LEREN: HET DUITSE SYSTEEM NADER BEKEKEN

3

DOSSIER

BELGIË: Segregatie in het onderwijs overstijgen

11

BELGIË: Jongeren onderzoeken gelijke onderwijskansen

15

PEDAGOGISCH: Het spook van de meritocratie

22

INTERNATIONAAL: Stop de steun aan Bridge International Academies

28

LEZEN: "VROEGER GAAT NIET OVER"

30

INHOUD



OPROEP VOOR EEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL

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

Abonnemenen

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.*

Editoriaal

De 6 uren van de democratische school zijn al jaren een vaste afspraak voor iedereen die zich betrokken voelt bij de strijd voor een eerlijker onderwijssysteem. Het is een dag van debat en actie, een dag om oude vrienden terug te zien en nieuwe te maken. Een dag ook waarop telkens weer blijkt dat Franstalige en Nederlandstalige onderwijzensen veel van elkaar kunnen leren.

Bij dit nummer van De Democratische School vind je een uitnodiging voor de 6 uren van dit jaar, op 18 november in Brussel. We hopen je daar te zien.

2 van de bijdragen in dit nummer gaan trouwens over onderwerpen die op de 6 uren aan bod komen.

Wil je je zegje doen over duaal leren? Lees het artikel van Peter De Koning, en wees welkom op het debat.

Ben je benieuwd hoe de jongeren van Tumult hun project over diversiteit en gelijke kansen tot een goed eind brachten? Volg dan zeker hun workshop.

Je kan ook kennis maken met Brusselse jongeren die het veelgeprezen Finse onderwijs ter plekke gingen onderzoeken.

Nico Hirtt en Steven Groenez stellen elk een recente studie over het inschrijvingsbeleid voor.

De namiddag reserveren we voor een politiek debat over onderwijs. We leggen de thema's uit de workshop voor aan onderwijsskenners van verschillende partijen, en zoeken naar alternatieven voor het huidige onderwijsbeleid.

De 6 uren van de democratische school zijn jouw 6 uren.

Welkom.





DOSIER

Duaal leren: het Duitse systeem nader beteken

Auteur:
Peter De Koning



Einde juni waren een aantal Vlaamse ministers op bezoek in Zwitserland. Gaan gluren bij de wat verdere burens om meer te weten te komen over duaal leren. Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits en minister van Arbeid Muyters sleutelen immers zelf aan een Vlaams systeem van duaal leren. Vanaf 1 september 2017 breiden ze de proeftuinen uit naar 83 Vlaamse scholen. “Leren op de werkvloer mag niet langer een tweede keuze zijn of het resultaat van het watervalstelsel, luidt het. Zo wil Vlaanderen vermijden dat jongeren de schoolbanken zonder diploma verlaten.”⁽¹⁾

De oorspronkelijke startdatum voor de uitrol over heel Vlaanderen, 1 september 2017, is intussen met een jaartje opgeschoven. Dat kan ook moeilijk anders, bij gebrek aan evaluatie van de eerste reeks proeftuinen, die een aanvang nam in september 2016. Maar ook de datum van 1 september 2018 lijkt redelijk optimistisch, nu de Vlaamse regering op 14 juli jongstleden niet tot een vergelijk kon komen in verband met een decreet duaal leren.

Vorig jaar schreven we al een standpunt over de eerste reeks proeftuinen, waarin we betwijfelden of het duaal leren wel degelijk een probaat middel is tegen vroegtijdige schooluitval. De Zwitserse uitstap van de Vlaamse regering was voor ons aanleiding om het Duitse systeem van nabij te bekijken. De Duitse “duale Ausbildung” is immers de inspiratiebron bij uitstek voor de Europese beroepsopleidingen.

Niet alleen attractief, maar ook nog een “Schlager”!

Vanwaar de aantrekkingskracht van het Duitse duaal leren? Dit heeft alles te maken met causaliteitsdenken. De Europese landen die het duaal leren van oudsher inrichten of het recent hebben ingevoerd, hebben een merkkelijk lagere jeugdwerkloosheidsgraad dan andere landen. Kijk naar de percentages jeugdwerkloosheid in Duitsland, Oostenrijk, Nederland en Denemarken, alle landen waar het duaal leren de belangrijkste component is van de beroepsopleiding. Denemarken mag dan een lichte terugval hebben gekend, in de andere landen blijft de jeugdwerkloosheidsgraad onder de 12%. Duitsland 7% in 2016. Vergelijk dat met België: 20% in 2016. Zweden en Finland zitten iets onder de 20%. Spanje, Italië en Griekenland tellen meer dan 40% jeugdige werklozen. (De statistiek hieronder is van Eurostat.)

Vandaar de veronderstelling, met overtuiging onderschreven en gepropageerd vanuit de Europese instellingen, dat het systeem van duaal leren voor de beroepsopleiding een betere aansluiting met de arbeidsmarkt tot gevolg heeft. Niet dat er een bewijs is voor deze veronderstelling, want de oorzaken van jeugdwerkloosheid zijn van uiteenlopende aard en kunnen zeker niet alleen teruggevoerd worden op de arbeidsmarktgerichtheid van de beroepsopleiding.⁽²⁾ En laat ons niet vergeten dat Duitsland, met zijn relatief grote industrie, binnen Europa eerder een uitzondering is. Maar voor Duitsland is het verband wel voldoende reden om onder het motto “Exportschlager duale Ausbildung” het internationale samenwerkingsverband GOVET op te zetten. Niet om het historisch gegroeide Duitse systeem te kopiëren naar een ander land, maar om “good practices” of nuttige ervaringen op Europees vlak te delen.⁽³⁾ Wij zien voorlopig geen redenen om aan te nemen dat een invoering van het duaal leren in België automatisch zal leiden tot een vermindering van de jeugdwerkloosheid.

De fascinatie met het Duitse duaal leren is allerm minst een nieuw fenomeen. In de jaren 90 van de vorige eeuw was het Duitse systeem een lichtend voorbeeld voor Britse, Franse en Amerikaanse beleidsmakers. Edith Cresson, eerste minister onder Mitterand, was er gek van. De kopieën waren niet altijd een succes, zo blijkt. In de Verenigde Staten slaagden noch George W. Bush (met de National Youth Apprenticeship Act), noch Bill Clinton (met de School-to-Work-Opportunity Act) erin om het systeem ingang te doen vinden. Werkgeversorganisaties en onderwijsinstaties bleken niet in staat om duaal leren organisatorisch op poten te zetten. Van werkgeverskant was het wantrouwen te groot om voluit te investeren in stageplaatsen. Bij gebrek aan een duidelijk raamwerk opgezet door de overheid, haakten ook de leerlingen af.⁽⁴⁾ De invoering van het duaal leren in de Filipijnen, China en Egypte liep af op een sissers. Het systeem bestaat er nog, maar slechts op een zeer beperkte schaal. Dit is ook het geval in Benin, ten zuiden van de Sahara.

Wat houdt het Duitse duaal leren in?

Wat houdt het Duitse duaal leren precies in? Stagiairs volgen gedurende gemiddeld drie jaar een opleiding bij een (meestal private) werkgever. Deze opleiding op de werkvloer - voor een van de 350 erkende beroepen - wordt aangevuld met een beroeps- en algemene vorming op de beroepsschool. Naargelang



	Youth unemployment rate				Youth unemployment ratio			
	2007	2014	2015	2016	2007	2014	2015	2016
EU-28	15.9	22.2	20.3	18.7	6.9	9.2	8.4	7.7
Euro area	15.6	23.8	22.4	20.9	6.7	9.5	8.8	8.2
Belgium	18.8	23.2	22.1	20.1	6.4	7.0	6.6	5.7
Bulgaria	14.1	23.8	21.6	17.2	4.2	6.5	5.6	4.1
Czech Republic	10.7	15.9	12.6	10.5	3.4	5.1	4.1	3.4
Denmark	7.5	12.6	10.8	12.0	5.3	7.8	6.7	7.9
Germany	11.8	7.7	7.2	7.0	6.1	3.9	3.5	3.5
Estonia	10.1	15.0	13.1	13.4	3.8	5.9	5.5	5.8
Ireland	9.1	23.9	20.9	17.2	5.1	8.9	7.6	6.7
Greece	22.7	52.4	49.8	47.3	7.0	14.7	12.9	11.7
Spain	18.1	53.2	48.3	44.4	8.7	19.0	16.8	14.7
France	19.5	24.2	24.7	24.6	7.2	8.7	9.0	9.0
Croatia	25.4	44.9	42.3	31.1	9.2	15.3	14.0	11.6
Italy	20.4	42.7	40.3	37.8	6.3	11.6	10.6	10.0
Cyprus	10.2	36.0	32.8	29.1	4.2	14.5	12.4	10.7
Latvia	10.6	19.6	16.3	17.3	4.5	7.9	6.7	6.9
Lithuania	8.4	19.3	16.3	14.5	2.3	6.6	5.5	5.1
Luxembourg	15.6	22.3	16.6	19.2	4.0	6.0	6.1	5.8
Hungary	18.1	20.4	17.3	12.9	4.6	6.0	5.4	4.2
Malta	13.5	11.7	11.8	11.1	7.3	6.1	6.1	5.7
Netherlands	9.4	12.7	11.3	10.8	4.3	8.6	7.7	7.4
Austria	9.4	10.3	10.6	11.2	5.6	6.0	6.1	6.5
Poland	21.6	23.9	20.8	17.7	7.1	8.1	6.8	6.1
Portugal	21.4	34.7	32.0	28.2	8.6	11.9	10.7	9.3
Romania	19.3	24.0	21.7	20.6	6.1	7.1	6.8	5.8
Slovenia	10.1	20.2	16.3	15.2	4.2	6.8	5.8	5.1
Slovakia	20.6	29.7	26.5	22.2	7.1	9.2	8.5	7.2
Finland	16.5	20.5	22.4	20.1	8.8	10.7	11.7	10.5
Sweden	19.2	22.9	20.4	18.9	10.1	12.7	11.2	10.4
United Kingdom	14.3	17.0	14.6	13.0	8.8	9.8	8.6	7.6
Iceland	7.1	10.0	8.8	6.5	5.6	7.7	7.1	5.4
Norway	7.2	7.9	9.9	10.9	4.4	4.3	5.5	6.1
Switzerland	:	:	:	:	:	:	:	:
Turkey	17.2	18.0	18.6	19.6	6.3	7.3	7.7	8.2
United States	10.5	13.4	11.6	10.4		:	:	:
Japan	7.7	6.2	5.5	5.1		:	:	:

: data not available

Source: Eurostat (une_rt_a)

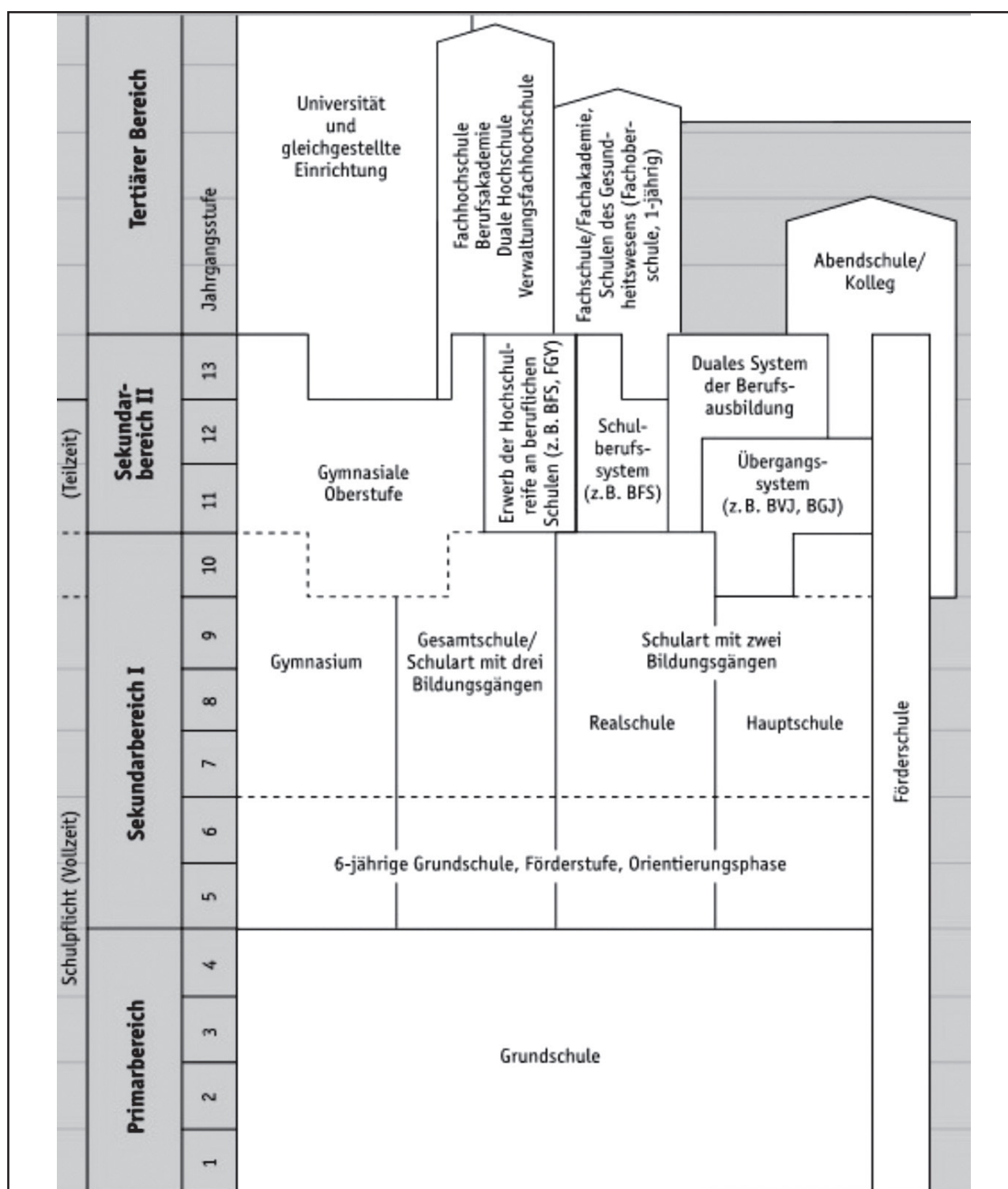
je opleiding spende je 60 à 80% van je tijd op de werkvloer, en 20 à 40% van je tijd op school. De algemene vorming hoeft, om redenen van continuïteit, niet wekelijks plaats te vinden, maar kan ook de vorm aannemen van blokken van een 6-tal weken ("Blok-kuntnerricht").

Het Duitse duaal leren is een streng gereguleerd systeem dat, wat het werkende gedeelte betreft,

volledig georganiseerd én gefinancierd wordt door de werkgevers. De overheid (in casu het "Land" of de deelstaat, die verantwoordelijk is voor onderwijs) financiert enkel de algemene vorming van de stagiairs. Het gedeelte werken wordt vorm gegeven op lokaal niveau, hetzij door de werkgevers (via de bedrijfsondernemingsraden), hetzij door de lokale beroepsorganisaties (de "Handwerkskammern" of de "Industrie- und Handelskammern"). Deze laatste

voor beroepsopleiding terug met een gelijkaardige samenstelling.

Het duaal leren geldt in Duitsland als een alternatief voor een academische of hogeschoolopleiding. In Nordrhein-Westfalen heb je zelfs leerplicht ("Berufsschulpflicht") tot je 21 jaar indien je voor de formule kiest.⁽⁵⁾ De meeste jongeren stappen in het systeem rond hun zeventiende. Om dit te begrijpen moeten we even de structuur van het Duitse onderwijs toelichten.





Een prestigieus maar duur systeem

Je gaat naar de basisschool ("Grundschule") op je 6 jaar. Na 4 jaar basisschool ga je in de meeste deelstaten naar de "Förderstufe", die bestaat uit twee oriënterende jaren, waarbij je al een voorkeuze moet maken voor het type school dat je in het "Sekundarbereich" zult volgen. Nu wordt het plaatje herkenbaarder, want in het secundair moet je kiezen tussen: "Gymnasium" (algemeen onderwijs, zoals aso), "Realschule" (technisch onderwijs, zoals tso) of "Hauptschule" (beroepsonderwijs, zoals bso). In sommige deelstaten heb je ook een "Gesamtschule", waar je deze drie onderwijsvormen naast elkaar aantreft. Na de 2 oriënterende jaren volgen er, naargelang de deelstaat, nog 3 of 4 jaren in een van deze schooltypes. Na 9 of 10 jaar heb je dan de eerste secundaire cyclus doorlopen en krijg je een "Schulabschluss", een diploma (lager) secundair.

We nemen nota van het feit dat Duitse schoolkinderen al op de ouderdom van 10 jaar van elkaar worden gescheiden op basis van hun prestaties. Net zoals bij ons zijn in het Duitse onderwijssysteem de ongelijkheid en de segregatie groot. De "Hauptschule" wordt niet voor niets door sommigen een "Restschule" genoemd, die de iets minder dan een miljoen scholieren opvangt die door de mazen van het onderwijsstelsel zijn geglipt.

De ongelijkheid en segregatie zijn zo diep ingebed in het Duitse onderwijssysteem, dat er nauwelijks valt aan te tornen. Een poging van de Hamburgse zwart-groene regering (dit wil zeggen samengesteld uit CDU en groenen) om in 2010 de basisschool te verlengen tot 12 jaar en in één ruk het "Gymnasium" en de "Realschule" af te schaffen en te doen opgaan in één "Gesamtschule", liep stuk op een referendum georganiseerd door bezorgde middenklasseouders, onder de naam "Wir wollen lernen".⁽⁶⁾

De solidariteit stopt blijkbaar daar, waar het om de eigen kinderen gaat, stelde de filosoof Richard David Precht vast.⁽⁷⁾

Enkele cijfers nu. Van een willekeurige jaargang kiest gemiddeld 56% van de leerlingen voor duaal leren.⁽⁸⁾ De meeste "Hauptschüler" passeren eerst nog langs het "Übergangssystem", het overgangssysteem. Dit is een amalgaam van voorbereidende en begeleidende trajecten richting arbeidsmarkt waarvan de structuur sterk verschilt van deelstaat tot deelstaat. Anderzijds had in 2013 slechts 25% van de beginnende stagiairs in het duale systeem een diploma behaald.⁽⁹⁾ Een kleine minderheid dus.

We stellen meteen vast dat ook wie geen "Schulabschluss" of diploma heeft behaald, toch kan instappen in het duaal leren.

De directe kost voor de bedrijven is aanzienlijk, in de eerste plaats voor de grote bedrijven. Dit is niet zozeer toe te schrijven aan de vergoedingen die de stagiairs (als contractueel werknemer) ontvangen, want die zijn zeer bescheiden, maar wel aan de omkaderingskosten: de "duale Ausbildung" veronderstelt dat de bedrijven gedetailleerde opleidingsprogramma's volgen en dat ze ervaren werknemers permanent inzetten (en dikwijls extra betalen) in het kader van de stagebegeleiding. Waar grote bedrijven doorgaans aan het systeem toeschieten, kunnen kleine bedrijven uit het driejarige meedraaien van een stagiair meestal wel enige winst boeken. Verder hierover meer.

Van deze "Ausbildern" (mentoren) worden twee kwalificaties verwacht. Ten eerste de "Ausbildungsbefähigung" of het opleidingsattest: dat behaalt men via de "AdA-Prüfung" of het mentorenexamen⁽¹⁰⁾. Vervolgens is er de "Ausbildungsberechtigung" of de opleidingserkenning. Die komt er indien je de juiste beroepsopleiding hebt genoten en je bedrijf erkend is door de betrokken beroepsorganisatie ("Industrie- und Handelskammer" of "Handwerkskammer"). Alleen wie aan deze twee criteria voldoet, mag zich een "Ausbilder" of mentor noemen. Wil je als bedrijf meedraaien in het duaal leren, dan moet je minstens één "Ausbilder" of mentor tewerkstellen. Die is verantwoordelijk voor de opleiding van de stagiairs en is het aanspreekpunt bij vragen en problemen.⁽¹¹⁾

50% van de stagiairs krijgt na de stage een vast contract op hun stageplek, wat uiteraard niet weinig is. Toch stappen velen over naar een andere sector.

Een Duits mopje zegt dat je nergens zoveel bakkers vindt als aan de lopende band bij BMW. Maar in Duitsland blijft het duaal leren sowieso een must als je niet voortstudeert aan de hogeschool of aan de universiteit. Het prestige van het duaal leren is zo groot dat deuren gesloten blijven zonder diploma. Aan het einde van de rit geeft het systeem je een identiteit, een "Beruf" of beroep, dat de beroepsmatige evenknie is van een hoger diploma.

Een logisch gevolg hiervan is dat Duitse bedrijven doorgaans over een hooggekwalificeerd werknemersbestand beschikken. Een minpunt van het systeem is dan weer, net als in ons beroepsonderwijs, de beperkte algemene vorming. Voor alle beroepen mogen dan wel Duits, politieke vorming, godsdienst en sport in het leerplan staan, voor ons volstaan 20 tot 40% algemene vorming niet om jongeren een vol-



doende diep inzicht te geven in de werking van onze maatschappij.⁽¹²⁾

Toch zijn ook critici van het systeem het erover eens: de “duale Ausbildung” is voor een meerderheid van de schoolverlaters die voor een niet-academische loopbaan kiezen, een relatief zekere weg naar gekwalificeerde arbeid. In het bijzonder in de naoorlogse jaren was ze voor jongeren uit arbeidersfamilies een springplank naar vaste en gekwalificeerde arbeid.⁽¹³⁾ De overgang naar regulier werk verloopt vlot, en in een latere fase van je loopbaan ben je beter beschermd tegen jobverlies.⁽¹⁴⁾ We hebben het dan wel over de groep die er daadwerkelijk in slaagt om een stageplaats en een diploma te bemachtigen.

Betekent dit dat de “duale Ausbildung” ook voor andere landen dan Duitsland een na te streven model is? In 2002, in haar boek “Does Education Matter?”, waarschuwde de Britse onderwijsdeskundige Alison Wolf al voor een al te letterlijk kopiëren van het Duitse systeem.⁽¹⁵⁾ De “duale Ausbildung” is immers een specifiek Duits concept, geworteld in een lange traditie en historisch gegroeid tot wat het is. Weliswaar met een groot prestige, wat het natuurlijk zeer aantrekkelijk maakt. Maar zo specifiek dat het niet simpelweg te kopiëren is.

Maar is het ook een inclusief systeem?

Ook in Duitsland plaatst alvast meer dan een onderwijsexpert kanttekeningen bij een systeem dat ook zijn schaduwkanten kent. Zo is het Duitse duale leren niet onmiddellijk een inclusief systeem. Gemiddeld een derde van de kandidaat-stagiairs vindt aanvankelijk geen stageplaats in een privé-bedrijf of een overheidsinstelling. Zij komen meestal terecht in wat men het “Übergangssystem” noemt, het overgangssysteem, een amalgaam van voorbereidende en begeleidende trajecten richting arbeidsmarkt.⁽¹⁶⁾ Redelijk onoverzichtelijk omdat iedere deelstaat dit overgangssysteem op zijn eigen manier inricht. Velen vinden vervolgens een stageplaats in wat men “die zweite Schwelle” noemt, de tweede drempel.

Wie een stageplaats vindt, is daarom nog niet zeker van zijn of haar certificatie. In 2012 werd zowat een kwart van de stages voortijdig stopgezet. Dit is een gemiddelde, want dit cijfer schommelt enorm naargelang de sector waarin je stage loopt. Wie stage doet bij de overheid, is relatief zeker van zijn stageplaats (7% stopzettingen). Voor ambachten loopt dit op

tot 31% stopzettingen. Voor schoonheidsspecialisten zelfs tot 50%.⁽¹⁷⁾ Hier geldt ook: hoe lager je diploma, hoe groter de kans dat je stage wordt stopgezet.⁽¹⁸⁾ De redenen voor stopzetting lopen uiteraard uiteen: stagiairs zeggen dat werkdruk, gratis overuren en de lage kwaliteit van de opleiding aanleiding geven tot conflicten; bedrijven spreken van valse verwachtingen, onvoldoende inzet of een gebrek aan motivatie. De stopzetting van je stage leidt niet onvermijdelijk tot het einde van je “duale Ausbildung”. Zowat de helft van de stagiairs doet voort, meestal in het overgangssysteem, en zonder uitzicht op het begeerde diploma. Op dat moment ontbreekt in veel deelstaten een parallelle voltijdse beroepsschool die deze jongeren uitzicht kan geven op een gelijkwaardige kwalificatie.⁽¹⁹⁾

Het mag duidelijk zijn dat het Duitse duale leren een succes is voor wie op tijd op de trein weet te springen en er niet aftuimelt. Maar net zo goed kun je er niet omheen dat een aanzienlijk deel van de jongeren uit de boot valt. Dus neen, het is geen inclusief systeem. Het gebrek aan inclusie doet afbreuk aan de verdiensten die het duale leren daarnaast heeft.

Wat kost het en wat brengt het op?

Zegt minister Crevits in De Tijd van 23 juni 2017: “Ook de sociale druk op ondernemingen valt me op. Ze zijn fier dat ze stageplaatsen aanbieden en ze zien ook dat ze daar economisch profijt uit halen.”⁽²⁰⁾ Dat laatste willen we graag even nuanceren. Het mag dan zo zijn, dat “het Zwitserse systeem het enige is waarbij het bedrijfsleven aan het duale leren verdient. ... Het levert de bedrijven globaal gezien meer op dan dat ze investeren.”⁽²¹⁾ In Duitsland en Oostenrijk is het financiële plaatje voor de bedrijven enigszins anders. Waar in Zwitserland twee derden van de bedrijven al tijdens de stage aan het duale leren verdient, is dat in Duitsland slechts het geval voor 30% van de ondernemingen.⁽²²⁾

De kosten die de bedrijven hebben behelzen stagevergoedingen, de loon- en opleidingskosten van de mentoren, materiaal- en machinekosten, administratiekosten en taksen.⁽²³⁾ Opbrengsten voor de bedrijven zijn er in de vorm van productieve arbeid van de stagiairs. Die opbrengsten zijn in Duitsland sterk gestegen sinds 2000, wat er op wijst dat de stagiairs steeds meer al van bij het begin van de stage in de bedrijfsproductie worden ingezet.⁽²⁴⁾ Maar globaal gezien leggen de bedrijven eraan toe. In de eerste plaats de grote industriebedrijven en de overheid,



die tot 7000€ per jaar en per stagiair toeleggen. De kosten zijn half zo groot voor vakwerkbedrijven, en beduidend minder groot voor landbouwbedrijven en vrije beroepen.⁽²⁵⁾

Een niet te verwaarlozen aspect is dat in Duitsland zowat de helft van de stagiairs aan de slag blijft in het bedrijf van opleiding. Ook tijdens de inwerkperiode zullen ex-stagiairs beter presteren en dus rendabeler zijn dan nieuw aangeworven werkers. Als je deze factoren in rekening brengt, dan is het duaal leren voor de Duitse bedrijven die hun stagiairs effectief in dienst nemen ook vanuit financieel oogpunt in bijna alle gevallen een winstgevende operatie.



Ons standpunt over duaal leren en aanbevelingen

Mocht onze houding ten opzichte van het duaal leren kritisch lijken, dan wil ik onderstrepen dat OvdS op geen enkele manier gekant is tegen stages op de werkvloer. Integendeel, het is een essentieel onderdeel van ons programma. Voor ons is er geen theorie zonder praktijk, geen algemene vorming zonder de toepassing ervan. In ons onderwijsconcept doen alle leerlingen stages in het kader van een polytechnische vorming, ook zij die doorstromen naar het hoger onderwijs. Als geen ander pedagogisch middel ondersteunt de stage ons motto: de wereld begrijpen om hem te veranderen. In ons concept van het onderwijs nemen de beroepsvormende stages een aanvang na de brede eerste en tweede graad, op de leeftijd van ongeveer 16 jaar dus. En duaal leren kan zeker een onderdeel van die beroepsvormende stages zijn.

Maar het kan niet de bedoeling zijn om onder het mom van duaal leren, een extra reservoir van goedkope en toch kwaliteitsvolle arbeidskrachten te creëren waaruit werkgevers naar hartenlust en vrij kunnen putten. Daarom willen wij, op basis van de literatuur en van ons programma, volgende aanbevelingen formuleren voor de implementatie van het duaal leren in België.

1. Geef zoveel mogelijk jongeren toegang tot het duaal leren, niet alleen de uitschieters en de “arbeidsrijpe” leerlingen. Iedere leerling in het secundair heeft recht op een goede, kwaliteitsvolle stageplaats.

2. Verwaarloos het voltijds beroepsonderwijs niet. Als de werkgevers bepalen wie ze aannemen in het kader van duaal leren, dan moet dit een optie blijven voor de leerlingen die het moeilijk hebben om een stage-

plaats te vinden. Ook dit traject moet aan het einde van de rit een volwaardig diploma opleveren.

3. Betrek ook de vakbonden bij de opzet en het beheer van het systeem. Zij kunnen zorgen voor een evenwicht in de prioriteiten en voor een beter begrip en acceptatie van het systeem bij de werknemers.

4. Organiseer een opleiding en certificatie voor mentoren. Zij zijn de pijlers van het werkend gedeelte van het duaal leren en hun kwaliteit en toewijding zijn van cruciaal belang.

5. Bewaak de kwaliteit van de opleiding. Dit is ook in Duitsland geen overbodige luxe. Ook daar heb je bedrijven die zich laten verblinden door de kortetermijnwinst en het langetermijnperspectief uit het oog verliezen.

6. Versterk het luik van de algemene vorming. Niet alleen zullen de leerlingen die ruggengraat nodig hebben in hun latere carrière, alle leerlingen hebben recht op een brede algemene vorming die hen inzicht geeft in de werking van en de sociaal-economische verhoudingen in onze maatschappij.

7. Na de verwezenlijking van de voorgaande punten, en alleen dan: promoot het duaal leren als een volwaardige beroepsopleiding, die niet moet onderdoen voor een opleiding aan de hogeschool. Als er iets is dat kan bijdragen tot de herwaardering van het beroepsonderwijs, is het dat wel.



Onderwijs: een (Duitse) federale materie?

We eindigen met een beschouwing die losstaat van het duaal leren en ingaat op een merkwaardigheid van het Duitse onderwijssysteem. We hebben het al gehad over de rol van de deelstaten in de organisatie van het Duitse onderwijs. Dit is een erfenis van de naoorlogse bezetting van Duitsland door de geallieerden. Deze laatsten wilden geen sterk federaal onderwijsbeleid en gaven de voorkeur aan een voor de bezettingsmachten makkelijker te controleren onderwijsbeleid op deelstaatniveau. Bijna alle Duitse onderwijsdeskundigen delen de volgende mening: de organisatie van het onderwijs overlaten aan de deelstaten is fout en staat een coherent en efficiënt onderwijsbeleid in de weg. Het leidt tot een meer-sporenbeleid tegen verschillende snelheden. Het leidt tot contradicties en structuren waarin het moeilijk is om klaar te kijken. Dat merk je als je de ranglijstjes



ziet, waarin de deelstaten met elkaar worden vergeleken.⁽²⁶⁾ Saksen en Beieren aan de top, hoe kan het anders? Bremen dat steeds aan de staart bengelt. Evoluties in deze rangschikking worden nauwlettend onder de loep genomen en eindeloos becommentarieerd. Baden-Württemberg dat achteruit gaat na een hervorming door een groene onderwijsminister? Hoe zou dat komen? Conclusie met applaus op alle kritische banken: organiseer dat onderwijs op het federale niveau. Een ideetje voor ons Belgen? En begin nu alsjeblieft niet over taal...

Duaal leren op de 6 uren van de democratische school

Op de 6 uren van de democratische school (18 november in Brussel) kan je een debat over duaal leren volgen. Peter De Koning (Ovds, auteur van dit artikel) spreekt met Koen Wils (COC), Dirk Kops (directeur Centrum Lerend Werken TSM Mechelen) en Guy Duchène (technisch coördinator DBSO spec-trumschool Deurne).

Meer info en inschrijvingen:
www.democratischeschool.org

- 1) *De Tijd*, 23 juni 2017, "Wie in een fabriek stage doet, is daar fier op".
- 2) Elisabeth M. Krekel und Günter Walden, *Exportschlager Duales System der Berufsausbildung?* in: Lutz Bellmann, Gerd Grözing, *Bildung in der Wissensgesellschaft*, Metropolis-Verlag, Marburg, 2016, p. 56.
- 3) *Ibid.*
- 4) *Ibid.*, p. 61.
- 5) <http://www.bildungxperten.net/wissen/das-schulsystem-in-deutschland-funktionen-und-aufgaben/>
- 6) <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/volksentscheid-hamburger-schmettern-schulreform-ab-a-707179.html>
- 7) Richard David Precht, Anna, *die Schule und der liebe Gott*, Goldmann, München, 2013, p. 70.
- 8) Wolfgang Bliem, Alexander Petanovitsch, Kurt Schmid, *Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz, Vergleichender Expertenbericht*, IBW Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, Wien, 2016, p. 38.
- 9) *Ibid.*, p. 39.
- 10) AdA staat voor "Ausbildung der Ausbilder", opleiding van mentoren. 1) <http://www.ausbilder-ihk.de/>
- 12) Politieke vorming is een vast onderdeel van alle Duitse leerplannen.
- 13) Dirk Konietzka, *Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt*, in: Rolf Becker, Wolfgang Lauterbach, *Bildung als Privileg*, 5. Auflage, Springer VS, Wiesbaden, 2016, p. 336.
- 14) Konietzka, p. 321.
- 15) Alison Wolf, *Does Education Matter? Myths about education and economic growth*, Penguin Books, London, 2002, p. 167.
- 16) Marius R. Bussemeyer, *Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2012, p. 6.
- 17) Daniela Rohrbach-Schmidt, Alexandra Uhly, *Determinanten vorzeitiger Lösungen von Ausbildungsverträgen und berufliche Segmentierung im dualen System*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, nr. 67, p. 107-108.
- 18) *Ibid.* Stagiairs zonder secundair diploma of met een diploma van de "Hauptschule" (beroepsschool) kennen de meeste stopzettingen (respectievelijk 39% en 35%).
- 19) Marius R. Bussemeyer, *Reformperspektiven der beruflichen Bildung. Erkenntnisse aus dem internationalen Vergleich*, Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn, 2012, p. 6.
- 20) *De Tijd*, 23 juni 2017, "Wie in een fabriek stage doet, is daar fier op".
- 21) *Ibid.*
- 22) Wolfgang Bliem et al., p. 52.
- 23) Wolfgang Bliem et al., p. 45.
- 24) Harald Pfeifer, *Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung*, BIBB, Bonn, 2009, p. 23. In Zwitserland zijn de opbrengsten van het duaal leren groter omdat stagiairs nog sneller in de productieve bedrijfsprocessen worden betrokken.
- 25) Voor die laatste twee categorieën kost een stagiair minder dan 1000 euro per jaar. *Ibid.*, p. 15.
- 26) *Der Spiegel*, 28 oktober 2016, "Bildungstest in den Bundesländern. Der Norden holt auf, Baden-Württemberg schmiert ab", <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/bildung-in-deutschland-der-norden-holt-auf-baden-wuerttemberg-schmiert-ab-a-1118576.html>



SEGREGATIE IN HET ONDERWIJS

OVERSTIJGEN

AUTEUR: TINO DELABIE



Nieuw onderzoek van GERME (ULB)

De segregatie in ons onderwijs blijft het grootste obstakel om tot gelijke kansen te komen voor leerlingen uit een kwetsbaar milieu en/of van allochtone afkomst. Dit is de belangrijkste vaststelling in een nieuw onderzoek dat de resultaten van de Vlaamse en Franstalige leerlingen in de PISA-enquête 2015 analyseert. De studie werd, op vraag van de Koning Boudewijnstichting, uitgevoerd door de GERME (Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Égalité), een onderzoeksgroep van de ULB, onder leiding van professor Dirk Jacobs.



Kampioen sociale ongelijkheid

Op school behalen leerlingen verschillende resultaten. Dit is het geval in alle landen, maar in België meer dan elders. De verschillen zijn verbonden aan sociaal-economische verschillen. Een kind uit een kwetsbaar milieu zal vaker slechte resultaten behalen dan een kind uit een bevoorrecht milieu. De nieuwe studie van GERME-ULB bevestigt deze vaststelling. "In IJsland, Noorwegen en Canada en ook in tal van andere landen, is de relatie tussen de sociaaleconomische gezinssituatie en de testresultaten (in PISA) duidelijk minder uitgesproken. In België voorspelt de sociaal-economische positie van de ouders meer dan elders de resultaten van de kinderen. Als het onderwijs moet dienen als sociale lift en ervoor moet zorgen dat men slaagt op basis van verdienste, los van de sociale achtergrond van het gezin, dan werkt deze lift in België duidelijk nog altijd niet, terwijl hij elders beter lijkt te werken".

In het perscommuniqué bij de voorstelling van deze studie schrijft de Koning Boudewijnstichting: "De Pisa-enquête, die de OESO sinds 2000 organiseert, toont met regelmatige tussenpozen dat de onge-



lijkheid in het onderwijs in België erg groot is. De recentste GERME-analyse benadrukt nog maar eens het gewicht van de sociaaleconomische achtergrond en de migratieachtergrond van leerlingen in zwakke schoolprestaties. Deze factoren wegen in België veel zwaarder door dan in de andere landen”.



Segregatie verklaart waarom impact sociale afkomst zo groot is

De vraag is nu waarom de leerprestaties van de Belgische leerlingen meer dan elders bepaald worden door hun sociaaleconomische afkomst? Volgens de onderzoekers van de ULB biedt de hoge graad van segregatie in ons Vlaams en Franstalig onderwijs een sterke verklaringsgrond. Uit de analyse van de resultaten van PISA blijkt dat de meest gesegregeerde landen ook de landen zijn waar de impact van de sociaaleconomische positie het grootst is.

Segregatie in het onderwijs betekent dat leerlingen die anders zijn, school lopen in andere scholen. De segregatie kan sociaaleconomisch zijn: wanneer op veel scholen ofwel overwegend arme kinderen ofwel overwegend rijke kinderen zitten.

De segregatie kan ook gebaseerd zijn op de slaagkansen: wanneer de leerlingen die moeilijkheden ondervinden op school, niet naar dezelfde scholen gaan als de andere leerlingen. Deze twee vormen van segregatie (de sociaaleconomische en de ‘academische’) houden verband met elkaar. Scholen die een kwetsbaar (arm) publiek aantrekken, hebben vaak ook meer leerlingen met leermoeilijkheden. Vergelijk bv het aso en het bso.

De sociaaleconomische afkomst van de leerlingen in beide onderwijsvormen is zeer verschillend. De prestaties zijn ook sterk verschillend. In de PISA-enquêtes scoren de zwakste leerlingen uit het aso statistisch beter dan de sterkste leerlingen uit het bso.

De segregatie in het onderwijs is een complex samenspel van meerdere factoren. Ze is vooral afhankelijk van de organisatie of de structuren van het onderwijs. De combinatie van een aantal structurele kenmerken maakt dat de segregatie in het Vlaams en Franstalig onderwijs zeer groot is.

Deze kenmerken zijn: de vrije schoolkeuze voor de ouders, de vroegtijdige opsplitsing in hiërarchische studierichtingen, het bestaan van concurrerende onderwijsnetten, het frequent gebruik van zittenblijven.



De nefaste rol van segregatie

De segregatie heeft nefaste gevolgen. Vanuit een burgerschapsperspectief is het niet wenselijk dat arme en rijke kinderen in aparte scholen opgroeien. De studie van de GERME-ULB legt uit waarom de segregatie in ons onderwijs nadelig is voor de leerprestaties, in het bijzonder van leerlingen uit kwetsbare milieus. Neem twee leerlingen met dezelfde sociaaleconomische achtergrond die in twee verschillende scholen zitten. Het onderzoek toont aan dat de leerling die school loopt in een school met leerlingen uit een kwetsbaar milieu of met leermoeilijkheden minder vooruitgang zal boeken. Dit ‘groepseffect’ heeft verschillende oorzaken. Dit kan afhangen van de sfeer in de klas en de interactie tussen de leerlingen, de manier waarop de leraren hun beroep kunnen uitoefenen of hun methode en de leerstof bijsturen, structurele oorzaken zoals een moeizame rekrutering van leraren.

De conclusie luidt dan: “Leerlingen uit kwetsbare milieus of leerlingen met een migratieachtergrond hebben zo een dubbele handicap: ze hebben niet alleen af te rekenen met obstakels door hun origine, ze zitten ook samen in scholen die hen niet toestaan voldoende vooruitgang te boeken”.



Een school zonder te veel zittenblijvers

De onderzoekers van GERME-ULB beperken zich niet tot de vaststelling van de nefaste rol van de segregatie in ons onderwijs. Zij formuleren ook aanbevelingen om er iets aan te doen. “In dit rapport onderstreepten we de invloed van segregatiestructuren zoals zittenblijven, studieoriëntering en de quasmarkt van het onderwijs. Daar zullen onze aanbevelingen dan ook op gericht zijn”.

Volgens de onderzoekers van GERME-ULB blijkt uit onderzoek dat de praktijk van het zittenblijven niet echt nuttig maar wel erg duur is. Hun pleidooi luidt als volgt: “We betwijfelen of de plotse opheffing van het zittenblijven een goede zaak kan zijn zonder een specifieke opleiding voor de leerkrachten en een heroriëntering van hun praktijken. En we denken ook niet dat een opheffing heilzaam kan zijn zonder te voorzien in passende structuren. De uitwerking van remediëring lijkt ons op korte en op lange termijn realistischer en efficiënter als instrument tegen zittenblijven. Deze remediëring moet een plaats krijgen binnen de scholen, binnen de gewone lessen, en ze



moet worden uitgevoerd door gespecialiseerde leerkrachten. Op lange termijn moet proactieve remediëring de norm worden in alle scholen om de keuze voor zittenblijven te vermijden”.



Een gemeenschappelijk polytechnisch basisprogramma

Als alternatief voor het hiërarchisch systeem van studierichtingen en de watervallogica, stellen de onderzoekers van GERME-ULB:

“Meer nog dan de opwaardering van bepaalde studierichtingen – een inspanning die al vaak ondernomen werd – lijkt het ons dat een echt gemeenschappelijk polytechnisch basisprogramma vereist is in de eerste graad, en zelfs tot 15 of 16 jaar. Onderzoek heeft al meermaals aangetoond dat schoolsystemen die gekenmerkt worden door een langdurig gemeenschappelijk basisprogramma meer gelijke kansen genereren. Er moet uiteraard nog altijd technisch- en beroepsonderwijs worden aangeboden, maar wie daarvoor kiest, moet een positieve keuze maken. Het zou bijgevolg interessant zijn om in dit gemeenschappelijk basisprogramma een reeks hoofdvakken rond technieken en technologieën op te nemen. Een dergelijke oplossing zou aan iedereen een realistisch idee geven van technische beroepen, zou komaf maken met de simplistische tegenstelling tussen ‘kennis zonder doen’ en ‘doen zonder kennis’, zou een studieoriëntering met kennis van zaken mogelijk maken en zou ervoor zorgen dat leerlingen in het arbeidsmarktgericht onderwijs ook voldoende taal- en wiskundelessen krijgen”.



Regulering van de schoolkeuzes

De studie van de GERME-ULB gaat in op het bestaan van een “quasimarkt” in ons onderwijs, de combinatie van de vrije schoolkeuze en de overheidssubsidie per hoofd. “De scholen wedijveren met elkaar en gebruiken strategieën om niet alleen voldoende leerlingen aan te trekken zodat ze hun financiële middelen kunnen behouden of vergroten, maar ook om leerlingen te hebben met kwaliteiten die geassocieerd worden met de reputatie en de werkomstandigheden op school. Een zichtbaar gevolg van deze structurering is dat een bepaalde schoolpopulatie kiest voor een bepaald soort school, en omgekeerd. Aangezien het aanbod van de scholen en de schoolloopbaan van de leerlingen gedifferentieerd zijn, leidt het functioneren

van de quasimarkt dus tot een fysieke scheiding van groepen leerlingen”.

Na een analyse van het inschrijvingsbeleid van de jongste jaren in het Vlaams en in het Franstalig onderwijs, formuleren de onderzoekers van de ULB enkele aanbevelingen voor het “reguleren van de inschrijvingen” (aan leerlingen een plaats toewijzen in een school) in de strijd tegen segregatie en de effecten ervan. “In dit verband denken we dat transparante, gecentraliseerde en geïnformateerde inschrijvingsprocedures moeten worden veralgemeend en verfijnd, en dit vanaf het begin van het leerplichtonderwijs, om de sociale mix te verbeteren. Het lijkt ons belangrijk om te beklemtonen dat deze procedures beproefd, getest en efficiënt moeten zijn, anders verliest het systeem zijn geloofwaardigheid”.

“Ofwel stellen de ouders scholen voor waar ze hun kind willen inschrijven, ofwel is het de administratie die hen een keuze voorstelt die ze mogen afwijzen. We verwijzen voor dit laatste punt naar een interessante studie van Nico Hirtt en Bernard Delvaux; deze auteurs simuleren een betere sociale mix in Brussel op basis van een procedure waarbij de Federatie Wallonië-Brussel een keuze voorstelt”.

De studie van Nico Hirtt en Bernard Delvaux (verschenen in De democratische school, nr. 69, maart 2017) toont aan dat het mogelijk is om via een computer algoritme de leerlingen van het lager onderwijs in Brussel over de scholen te verdelen zodat twee positieve effecten optreden. Alle arme en bijna alle rijke concentratiescholen zouden verdwijnen. De gemiddelde afstand tussen de school en de woonplaats zou drastisch gereduceerd worden. Volgens Ovds bewijst deze computersimulatie, uitgevoerd op basis van de reële leerlingenpopulatie van het lager onderwijs in Brussel, dat ons voorstel van de “gegarandeerde plaats” realiseerbaar is. In dit Ovds-voorstel krijgen de ouders in eerste instantie vanuit de overheid (of een instantie zoals het LOP) de garantie op een plaats voor hun kind in een sociaal gemengde en gemakkelijk bereikbare school. Ouders die akkoord gaan met het voorstel, hoeven niet zelf op zoek te gaan naar een school. Ouders die het voorstel afwijzen, zouden nadien op zoek kunnen gaan naar een school volgens hun keuze.



Tijd om het grootste taboe op tafel te leggen

Op 1 september titelt De Standaard op haar voorpagina: “Rijke ouders, hoge punten. Hoe voller de por-



tefeuille van papa en mama, hoe beter het schoolrapport. Zelfs anno 2017 blijft Vlaanderen een kampioen in ongelijkheid op school". De krant verwijst daarbij naar een nieuwe studie (het boek "De geslaagde school" verschijnt in september 2017) van twee professoren in opdracht van het Itinera-instituut, een denktank die men niet meteen in de linkse hoek situeert.

"Een leerling van betere komaf – lees: hogeropgeleide ouders met de nodige financiële middelen – scoort systematisch beter op leesvaardigheid, wiskunde en wetenschap. Dat blijkt uit een analyse van de Pisa-resultaten door de professoren Kristof De Witte (KU Leuven) en Jean Hindriks (UCL). De 10 procent leerlingen van vijftien jaar oud met de hoogste sociaaleconomische achtergrond heeft 79 procent kans om in een aso-school te zitten. Voor de 10 procent leerlingen met de zwakste sociaaleconomische achtergrond is dat maar 22 procent. Bij zittenblijven is hetzelfde mechanisme aan het werk: slechts 8 procent van de 'rijkste' leerlingen heeft al een jaar overgedaan. Bij de 'armste' leerlingen is dat 45 procent. Vlaanderen is qua ongelijkheid een van de slechtste leerlingen van de internationale klas. Anders gesteld: haast nergens is afkomst zo'n goede voorspeller voor de schoolresultaten als in ons land. Dat moet ons zorgen baren, zeggen de onderzoekers, die hun bevindingen in een

Itinera-boek gebundeld hebben. 'Het is niet verwonderlijk dat sommige leerlingen ontmoedigd afhaken', zegt Hindriks. 'Ze verliezen hun geloof in het systeem omdat ze vaststellen dat achtergestelde leerlingen het slechter doen'. (...) Hindriks en De Witte bepleiten ook een beperking van de schoolkeuze, als het moet. 'Natuurlijk vinden ouders dat niet leuk, maar het draait niet alleen om hun keuze', zegt Hindriks. 'Het betekent ook niet dat ouders geen preferenties meer mogen hebben. Een gereguleerde schoolkeuze probeert de ouderlijke voorkeuren te verzoenen met grotere kansengelijkheid'."

Het artikel van De Standaard verwijst ook naar een studie van professor Dirk Jacobs (Germe-ULB) die tot een gelijkwaardige conclusie komt. "Leerlingen zijn vaak tweemaal het slachtoffer: niet alleen om hun sociaaleconomische en etnische achtergrond, maar ook vanwege de school waar ze les volgen".

Dit alles inspireerde de editorialist in dezelfde krant tot een scherp commentaar onder de titel "tijd om het grootste taboe op tafel te leggen". Karel Verhoeven: "De schoolsegregatie knakt het potentieel van veel kinderen. Die kansenongelijkheid is onrechtvaardig en infecteert de hele maatschappij. Studies tonen dat als ook talent uit de lagere klassen en migrantenmilieus aan de bak komt, iedereen beter presteert. De onderwijsdiscussies van de voorbije dagen komen hier samen. Vlaamse scholen genieten van uitzonderlijke autonomie. Ze krijgen de vrijheid hun pedagogisch project uit te werken, hoe uniek, buitenissig of elitair ook. (...). Het gevolg van dat alles is dat het diploma van de ene school veel minder waard is dan het diploma van een andere school. Sterke scholen trekken sterke leerlingen aan. Die komen uit sterke milieus. (...) De overheid investeert massaal middelen om scholen te ondersteunen die vooral zwakkere leerlingen aantrekken. Structureel zet dat bijna geen zoden aan de dijk, stelt ook minister Hilde Crevits ontgoocheld vast. Bij gebrek aan wondermiddel is het daarom wellicht toch onvermijdelijk dat het grootste taboe van het Vlaamse onderwijs op tafel komt: de vrije keuze. Die van koepels en scholen om hun leerlingen of project te kiezen, of die van ouders in de schoolkeuze, zoals al in grote steden gebeurt".

De studie "Segregatie in het onderwijs overstijgen. Analyse van de resultaten van het PISA 2015-onderzoek in Vlaanderen en in de Federatie Wallonië-Brussel", is gemaakt op vraag van de Koning Boudewijnstichting door de Groupe de recherche sur les Relations Ethniques, les Migrations et l'Egalité (GERME), instituut de Sociologie, ULB.

De studie (76 bladzijden) kan (gratis) besteld of gedownload worden via

www.kbs-frb.be



Jongeren verdiepen zich in hun vrije tijd in maatschappelijke thema's: hoe werkt dat?

Auteur: Inne De Pooter

10 jongeren tussen 17 en 23 jaar verdiepten zich in 2016-2017 een jaar lang in het thema 'gelijke kansen in het onderwijs'. Ze deden dat vrijwillig, en in hun vrije tijd. Elk jaar loopt een groepje jongeren een soortgelijk proces. Maak kennis met Bataljong, een jongerenproject van de organisatie Tumult.

Bataljong dat is...

Een jongerenproject van Tumult

Tumult is een landelijk georganiseerde jeugdorganisatie. Het doel? Kinderen en jongeren vredevol laten samenleven. Een belangrijke waarde is 'maatschappijkritisch denken'. Daarvoor organiseert de vzw onder andere het jongerenproject Bataljong.

VOORDELEN	NADELEN
De kracht van het jeugdwerk ligt in het informeel leren. Aanwezigheid is niet verplicht. Jongeren krijgen geen examens of huiswerk, maar leren wel de hele tijd bij. Ze krijgen veel input over het thema, maar oefenen onbewust ook hun sociale vaardigheden. Ze discussiëren, helpen elkaar, werken samen en maken plezier.	Bataljong is heel flexibel, maar daardoor ook vrijblijvend. Het is een moeilijk evenwicht zoeken tussen vrijheid geven en engagement terugkrijgen. Sommige jongeren komen te laat, of zeggen af. Ze komen graag samen in groep, maar willen niet altijd thuis verderwerken aan hun engagement. Toch blijven ze wel gemotiveerd.

Een mix van jongeren

Tumult kan rekenen op een geëngageerde achterban van jongeren met verschillende achtergronden. Die komen bijvoorbeeld uit de animatorcursussen, waar een mix van Belgische jongeren en nieuwkomers aan deelneemt. Of uit de inleefreis, een intense buitenlandse ervaring voor jongeren tussen 15 en 18 jaar

Een zelfgekozen thema

Elk nieuw Bataljongproject begint met een creatieve brainstorm over een nieuw thema. De jongeren krijgen carte blanche en kiezen iets dat hen raakt of verontwaardigt. In 2016-2017 was dat gelijke kansen in het onderwijs, de voorgaande jaren kozen ze voor asiel en migratie, mensenhandel en Vlaanderen-Wallonië.



TAAL

OP SCHOOL

Nederlands boven?

TAAL ALS LEERUITKOMST: JA

TAAL ALS VOORWAARDE / UITSLUITING: NEE

Feiten	Onze mening	
Hoe beter de thuistaal, hoe beter je Nederlands.	Ban de spandoeken 'Hier spreekt men Nederlands.'	Dat blijkt uit het MARS-onderzoek (Meertaligheid Als Realiteit op School) van de UGent en de VUB.
77% van de leerkrachten vindt dat leerlingen beter enkel Nederlands spreken op school + 29% vindt hiervoor straffen oké.	Laat leerlingen hun moedertaal spreken, zolang het niemand uitsluit is het oké.	Jongeren gebruiken hun moedertaal en het Nederlands door elkaar. Als ze hun moedertaal beter kennen, helpt dat om het Nederlands te begrijpen.
Niet elke taal is even veel waard.	Waardeer alle talenkennis.	In Finland zetten ze al een leerkracht in vanaf één anderstalige leerling. Die krijgt 2 uur per week onderwijs in zijn moedertaal. Die tussenstap helpt om een nieuwe taal te leren.
Waarom is er bijvoorbeeld wel immersie-onderwijs in het Duits en niet in het Turks?	Wat dacht je van een meertalige bib?	In België zijn er 30.000 Duitstaligen tegenover 200.000 Turkssprekenden.
Als leerkrachten de taal van hun leerlingen niet waarderen, krijgen ze een negatiever zelfbeeld.	Of een leraar Arabisch die linken maakt met het Nederlands?	Als je enkel immersie aanbiedt in ENG/FR/DUI, geef je de boodschap: "Meertaligheid is goed, maar niet in jouw moedertaal."
	Taal is niet de boeman.	Check het Verdrag van de Rechten van het Kind van de Verenigde Naties:
	Kijk ook naar andere aspecten die schoolprestaties beïnvloeden.	"Elk kind uit een minderheidsgroep heeft het recht om zijn eigen taal te gebruiken."

© Bataljong, een jongerenproject van Tumult | www.tumult.be

Tumult

VOORDELEN	NADELEN
De mix is een grote meerwaarde voor het project. Dat uitte zich in 2016-2017 ook heel duidelijk in het thema: de onderwijsachtergrond liep heel erg uiteen: van tweedekansonderwijs over een OKAN-verleden tot een masteropleiding. De jongeren werpen stuk voor stuk een unieke blik op het thema, elk vanuit zijn of haar specifieke achtergrond. Zo leren ze ook veel van elkaar.	Tumult vist uit een bekende vijver, maar bereikt moeilijk jongeren van buitenaf. Daardoor blijft het aantal betrokken jongeren beperkt. Het blijft soms ook 'preken voor eigen kerk' omdat de jongeren van Tumult vaak al vooraf dezelfde mening delen over de thema's die ze kiezen.



VOORDELEN	NADELEN
De jongeren kiezen het thema zelf, en zijn daardoor extra gemotiveerd. Ze willen er meer over te weten komen en discussiëren erop los.	Het thema is niet per se actueel. Een actueel thema zou helpen om extra jongeren te overtuigen om mee te doen, om makkelijker informatie en sprekers te vinden over het thema en om de actie op het einde van het jaar in de aandacht te brengen.

Het proces, van brainstorm tot actie

Stap 1: kies een thema

Een creatieve brainstorm, zo begint het altijd. In 2016-2017 wandelden de jongeren in gedachten langs hun straat, door hun huis en in hun school. Wat zagen ze, wat hoorden ze? Wat verwonderde hen? En wat maakte hen kwaad?

Uit de tientallen ideeën destilleerden de jongeren hun topidee: gelijke kansen in het onderwijs.

Tumult begeleidt het proces, maar de jongeren beslissen alles zelf. Die participatieve aanpak vormt de rode draad door het hele proces.

Stap 2: zoek rijke input voor activiteiten

Oké, de interesse voor het thema is er. Nu is het belangrijkste doel rijke input vinden om de jongeren verschillende facetten van het thema te tonen. Zo verruimen ze hun blik. Waar we de input gaan halen?

De jongeren zelf: iemand kwam al in contact met Teach for Belgium en schreef zelf de mail om hen uit te nodigen.

Google: combineer wat zoektermen in het thema en je vindt meteen heel wat info. Zo botsten we bijvoorbeeld op Ovds.

Via via: soms praat je met iemand over het project en verwijst die je door naar interessante bronnen.

Nieuwssites: het thema gelijke kansen in het onderwijs kwam in 2016-2017 toevallig behoorlijk veel in de media. Ideaal voor de jongeren om lustig artikels te delen en te becommentariëren.

De jongeren geven zelf aan dat de veelzijdige input de belangrijke reden is waarom ze meedoen aan Bataljong. Ze vinden het heel verrijkend voor hun persoonlijke ontwikkeling. "We leren veel bij over de thema's en ontmoeten interessante mensen. Dat is superboeiend!"

Het contact met externen gebeurt wel voornamelijk door de stafmedewerkers van Tumult. De meeste jongeren vinden het moeilijk en doen het niet graag.

Stap 3: zorg voor gevarieerde en activerende werkvormen

Een droge lezing van 3 uur, daar doet Tumult niet aan mee. Activiteiten moeten speels, participatief en interactief zijn. Daarom zijn de werkvormen heel gevarieerd. Dat zorgt ervoor dat de jongeren geconcentreerd en gemotiveerd blijven, en dat er voor elke leerstijl iets aanwezig is.

Bovendien hecht de organisatie ook veel belang aan groepsbindende activiteiten, en spelletjes waarbij ze elkaar beter leren kennen. Een goede sfeer is essentieel voor leuke en waardevolle activiteiten.



VOORBEELD KENNISMAKING EN GROEPSBINDING

Stoeftekenen – materiaal: schrijfgierief en papier, hoed

Iedereen heeft talent, ook bij Bataljong. Tijd om daarover te stoefen!

Alle spelers krijgen een papier en schrijfgierief. De opdracht: teken een talent of goede eigenschap van jezelf. Ben je een voetbalster in spe? Binnenkort topdiplomaat? Droom je van een eigen beautysalon? Of kan je net heel goed luisteren?

Iedereen stopt zijn opgevouwen tekening in een hoed. Om beurten trekt iemand een tekening uit de hoed, en raadt hij over welk talent of welke eigenschap het gaat. En bij wie die past natuurlijk!

LEERKRACHTEN EN DIVERSITEIT

Zorg dat iedereen zich thuisvoelt in jouw klas!

LAAT LEERLINGEN BAAS ZIJN VAN HUN TALENTEN

Stimuleer zelfreflectie bij leerlingen! Dit kan via Breed Evalueren (1) Geef je leerlingen een goed beeld van alle studiemogelijkheden, vernauw hun blik niet. Gebruik hiervoor tools zoals Onderwijskiezer & Talentenfabriek (2). Heb geen te lage verwachtingen bij OKAN-leerlingen. Dit komt vaak voort uit beschermingsgevoelens, maar ook zij hebben uitdaging nodig. Onderschat hun potentieel niet!



RESPECTEER OUDERS

Probeer ouders te betrekken op de school, houd hierbij rekening met hun thuissituatie. Dit kan door middel van brugfiguren of door een Brede School te worden. Inspirerende voorbeelden van ouderbetrokkenheid kan je vinden bij de HTI Sint-Antonius school in Gent, zoals een project met mama's, dat leidde tot een kookboek. (3)

LEERSTOF VANUIT ANDERE OGEN

Durf leerstof te bekijken vanuit een multiculturele bril, bekijk het eens vanuit andere ogen. Het is belangrijk dat elke leerling zich kan herkennen in de leerstof, voor hun zelfvertrouwen en -waardering. (4) Ook hun affiniteit en band met de school verbetert door zich erin te voelen binnen de school. (5)



ERVARING IS EEN GROTE BRON VAN KENNIS

In de eerste tien jaar dat je lesgeeft leer je nog veel bij. Toch staan leerkrachten met de minste ervaring staan vaak op scholen met de meeste noden. Veel beginnende leerkrachten haken daarvoor af. Ondersteuning door het ganse schoolteam kan een startende leerkracht sterk helpen (6). Ook meer ervaren leerkrachten inzetten loont hierbij.

LEREN EN BLIJVEN LEREN

Leer over jezelf door te reflecteren. Zo kom je erachter wat jij echt betekent voor je leerlingen. Leren over diversiteit is belangrijk, ongeacht hoeveel ervaring je hebt en of je nu in een witte of een heel diverse les geeft. Bijscholing is en blijft zeer belangrijk.



(1) www.ond.vlaanderen.be/toetsenvoorscholen/toolkit_breed_evalueren/ (2) www.onderwijskiezer.be; www.talentenfabriek.be/onderwijs (3) www.htisa.be (4) www.radio1.be/jongeren-van-niet-westerse-origine-moeten-zich-beter-herkennen-onze-geschiedenis-0 (5) Noël Cloycq ea. (red.), Oprit 14 - Naar een schooltraject zonder snelheidsbeperkingen, 2014 (6) Charlotte Struyve, Teacher leadership in (inter)action: Empirical studies in primary and secondary schools, KU Leuven 2017 (doctoraat).

5 REDENEN WAAROM ZITTENBLIJVEN = NOT DONE



ZITTENBLIJVEN DEMOTIVEERT INNOVATIE

Zittenblijven voelt aan voor de leerlingen als falen. Je moet elk vak herdoen, ook de vakken waarvoor je wel geslaagd was. Dit knaagt aan het zelfvertrouwen van de leerlingen.



ZITTENBLIJVEN ZORGT NIET VOOR BETERE SCHOOLRESULTATEN

Leerstof een tweede keer zien op dezelfde manier is niet meer uitdagend. Leerlingen hebben nood aan extra ondersteuning en oefeningen, niet louter herhaling.



ZITTENBLIJVEN HEEFT EEN GROTE IMPACT OP HET SOCIALE LEVEN

Het is een hele aanpassing om in een nieuwe klas terecht te komen met leerlingen die jonger zijn. Zich thuis voelen in de klas is een belangrijke voorwaarde om te kunnen leren.



ZITTENBLIJVEN LEIDT TOT SCHOOLUITVAL

Blijven zitten verhoogt sterk de kans om de school te verlaten zonder een diploma behaald te hebben. Demotivatie zorgt voor een neerwaartse spiraal.



ZITTENBLIJVEN HEEFT EEN HOGE KOST

Een jaar overdoen kost 52.500€ per leerling aan de overheid. De jongere zelf begint later te werken waardoor hij/zij een jaar beroepsinkomsten mist.

BRONNEN: Klasse voor Leraren nr. 214, Zittenblijven: de pijn rendeert niet (april 2011)

© Bataljong, een jongerenproject van Tumult | www.tumult.be

Tumult

**Stap 4: Bepaal samen wat je meeneemt**

Veel input is goed, maar wat onthoud je daar nu van? Bij Bataljong is er altijd ruimte voor reflectie en terugkoppeling.

VOORBEELD INHOUD HERHALEN EN FOCUS BEPALEN

Moment in het proces: de jongeren zijn een heel weekend bij elkaar in februari. Op dat moment hebben ze al heel wat input gekregen. Tijd nu om eruit te halen wat zij het belangrijkste vinden en welke inhoud ze meenemen naar de actie.

Deze methodiek gebruikte Tumult bij het thema gelijke kansen in het onderwijs. Er zijn 6 doorschuif-tafels. Op elke tafel komt een ander stukje input aan bod. Elke tafel heeft ook een eigen methodiek om de inhoud op te frissen. De inhoud die ze herhalen, is op basis van verslagen van die activiteiten.

De puzzel. Op een A3-blad staat de inhoud van een workshop in kaders. Elke kader bevat een ander onderwerp dat aan bod kwam. Het A3-blad is in stukken geknipt. De opdracht: maak de puzzel. Bespreek daarna de inhoud die erop staat.

De categorieën. Er ligt een blad met 3 grote titels op: "Wat willen ze?" – "Hoe doen ze dat?" en "Wat wilden we toen onthouden?". Dat ging bij Bataljong over de aanpak van Teach for Belgium. Er liggen papierstrookjes die ze bij de juiste titels moeten combineren. Er is ook een verbeter sleutel voor wanneer ze klaar zijn. ? als je deze werkvorm gebruikt, kun je spelen met het aantal categorieën en bijhorende papierstrookjes.

De quiz met 'strafopdrachten'. De groep krijgt quizvragen op papiertjes over een documentaire die ze zagen. Iedereen is om de beurt quizmaster. Je stelt telkens een meerkeuzevraag aan je rechterbuur. De bedoeling is om minstens 6 vragen na elkaar juist te beantwoorden. Voor elke vraag die de ploeg verkeerd beantwoordt beginnen ze dus terug van nul.

Er is meer: als je een verkeerd antwoord geeft moet je ook een doe-opdracht trekken en uitvoeren. (Bijvoorbeeld: iemand gorgelt een liedje en de groep raadt wat het is.) Er liggen ook kaartjes met de doe-opdrachten op.

Als je 6 vragen na elkaar juist hebt OF er is een afgesproken tijd voorbij, mag je naar de oplossing kijken.

Actieve invuloefening. Opdracht is om een invuloefening aan te vullen. Die ligt iets verderop van de tafel, buiten het zicht. Je moet estafettegewijs om de beurt naar het schrijfkader lopen om het aan te vullen. Je tijd is beperkt, zolang de rest van de groep een fitnessoefening volhoudt mag je schrijven. Denk aan: planken, wall sit, armen gestrekt naast het lichaam. De fitnessoefeningen hangen omhoog met prentjes erbij. De opdracht eindigt als de invuloefening klaar is of de tijd om is.

Fotogenieke herinneringen. De jongeren krijgen foto's over de onderwerpen die aan bod kwamen. Ze schrijven per foto op wat ze zich nog herinneren over het onderwerp. Na een afgesproken tijd kijken ze naar een verslag om te zien of ze dingen zijn vergeten.

Museum. Loop rond in het museum, in stilte. Er hangen (kranten/opinie)artikels omhoog. Er staat telkens eerst de samenvatting. Als je meer over de artikels wilt te weten komen, doe je een flapje omlaag. Schrijf op je notitieblaadje de titels op van de artikels die je wilt bespreken. Na 15 minuten kom je samen met je groepje en bespreek je de artikels.

Na de opfrissing van een onderdeel, bepaalden ze telkens in de kleine groepjes wat ze het belangrijkste vonden, wat ze willen onthouden en meenemen naar de actie. Daar was nog een extra methodiek voor met een dobbelsteen. Bij elk cijfer van de dobbelsteen hoorde een vraag waarover ze moesten nadenken.



Aandachtspunten

- Leg op elke tafel het nodige materiaal en een duidelijke uitleg.
- Leg bij elke nieuwe ronde kort uit wat op elke tafel de bedoeling is.
- Loop als begeleider rond om te helpen, maar hou tegelijkertijd ook goed de timing in het oog.
- Doe deze oefening het liefst in kleine groepjes van ongeveer 4 personen.
- Je kunt elk groepje elke tafel laten doen, of elk groepje een aantal van de tafels laten doen, of elk groepje maar 1 tafel. Dat hangt af van wat je wilt bereiken en hoeveel tijd je hebt.
- Overloop achteraf met alle groepjes de resultaten van de dobbelsteenoefening.

Stap 5: Zet de input om in een actie

Het werkjaar van Bataljong eindigt altijd met een actie. Hun mening heeft stevig vorm gekregen en is nu rijp voor het grote publiek.

Meestal is het een sensibiliseringsactie op straat, maar bij het thema gelijke kansen in het onderwijs gooiden de jongeren het over een andere boeg. Ze maakten een stellingenspel voor leerkrachten, en zetten hun aanbevelingen om in infographics, die je ook in dit nummer van De Democratische School vindt.

Voor de actie is er elk jaar een actieve denkoefening op basis van volgende vragen:

- Wat willen we bereiken? Wat is het doel?
- Wie willen we bereiken? Wie is de doelgroep?
- Wat willen we dat mensen onthouden? Wat is de boodschap?
- Welke toon gebruiken we? Willen we mensen choqueren, laten lachen, doen nadenken?
- Waar en wanneer vindt de actie plaats?
- Welke middelen hebben we nodig?

Het is niet gemakkelijk om op het einde van het schooljaar nog een sterk engagement te verwachten van jongeren. Examens en blokken zitten soms in de weg. Toch slagen ze er elk jaar opnieuw in om anderen te bereiken met hun mening.

Meer weten?

Kijk op www.tumult.be/bataljong

Tumult op de 6 uren van de democratische school

De jongeren van Tumult stellen hun project over diversiteit en gelijke kansen op school voor op de 6 uren van de democratische school op 18 november.

Meer info en inschrijvingen: www.democratischeshool.org



5 ALTERNATIEVEN VOOR ZITTENBLIJVEN

MEEREXAMENS EN VAKANTIETAKEN



Leerlingen krijgen een tweede kans voor een vak waar zij moeite mee hebben. Ze hebben tijd om hun achterstand in te halen. Ook een zomerschool is een mogelijkheid. In Nederland zijn de slaagkansen na een zomercursus 80%.

FLEXIBEL INDIVIDUEEL JAARTRAJECT



Dit is een systeem waarbij leerlingen voor enkele vakken in het hogere jaar zitten en voor andere vakken in het lagere jaar (graadklassen). Ze krijgen individuele ondersteuning en begeleiding.



VOORKOMEN DOOR OP TIJD AAN DE ALARMBEL TE TREKKEN

Volg leerlingen regelmatig op via een leerlingvolgsysteem en begeleiding. Zo detecteer je problemen in een vroeg stadium en wordt de achterstand niet te groot.

PEER TUTORING



Een manier waarbij ene leerling ('tutor') een andere leerling ('tutee') helpt en begeleidt. Deze informele manier helpt zowel de 'tutor' als de 'tutee'. De rollen worden na een tijdje ook omgewisseld.

DEZE METHODES AANPASSEN AAN JE SPECIEFIEKE SCHOOL



Een maatregel zal pas werken als ze past bij je school en gedragen is door het hele schoolteam. Kijk wat kan binnen jouw school en praat erover met je collega's.

MEER INFO:

G. Juchtmans e.a., Samen tot aan de meet. Alternatieven voor zittenblijven, Antwerpen, 2011
Wouter Smets, De zomerschool helpt een leerling meer dan zittenblijven, De Standaard, 18 augustus 2016

6 IDEEËN VOOR DE OKAN VAN DE TOEKOMST

ONTHAALKLAS VOOR ANDERSTALIGE NIEUWKOMERS

Het contact tussen OKAN-leerlingen en leerlingen van het regulier onderwijs moet een **positieve ervaring** zijn, gesteund door leerkrachten.



Maak gebruik van een **systeem met peter en meter**.

De OKAN-leerling leert bij en ontdekt de school, de leerling uit het reguliere secundair onderwijs ontwikkelt sociale vaardigheden en leert omgaan met interculturele verschillen.

Deel de klassen vaker op in **leeftijd** in plaats van op niveau van Nederlands. Dat is beter voor de persoonlijke ontwikkeling van jongeren.



Organiseer een **tussenklas**: tussen OKAN en regulier secundair onderwijs. Geef ook gewone vakken naast het Nederlands.



Leg de focus niet enkel op taal, maar ook op **andere vlakken van intelligentie**, bijvoorbeeld wiskunde of wetenschappen.

Ondersteun leerlingen in hun **moedertaal** waar mogelijk. Laat eindtermen primeren op het Nederlands.





Het spook van de meritocratie

AUTEUR: PETER DE KONING

Alvorens te beginnen, wil ik de lezer waarschuwen. Het lezen van dit artikel kan in eerste instantie aanleiding geven tot gefronste wenkbrauwen. In een volgende fase kan het leiden tot hevige irritatie, en uiteindelijk zelfs tot woedeaanvallen of een zeldzame allergische reactie. Met de ideeën die ik hieronder zal beschrijven, en dan vooral met de egalitaire ideeën van John Rawls, heb ik mijn kinderen eerst uit hun lood geslagen, dan tot ongeloof en vervolgens tot wanhoop gedreven. Wees dus gewaarschuwd.

Er waart een spook door Europa. Het neemt de gedaante aan van je moeder, je verwanten, van zij die je het dierbaarst zijn. Het duikt onverhoeds op in de krant of op televisie, net wanneer je je hebt voorgenomen om alleen nog helder en logisch te denken. Het

kwettert oorverdovend op de radio op het moment dat je hunkert naar een reflecterende stilte. Het leunt over de schouders van de Europese commissarissen terwijl ze onze economische en sociale toekomst uitstippelen.

Het is prominent aanwezig in alle klassenraden van alle scholen van alle onderwijsnetten. Kortom, het is alomtegenwoordig.



Neen, het is niet het spook van het communisme. Het is het spook van de meritocratie.

De meritocratie zit in het water dat we drinken, in het brood dat we eten. Ze is de rode draad in de kranten die we lezen en in de TV-programma's die we bekijken. Ze is het overheersende thema in de sociale media die we volgen en in de gesprekken die we voeren. Ze is vanzelfsprekend, ook voor mensen die zichzelf links of radicaal links noemen.



Hieronder zal ik proberen om stap voor stap de geheimen van ons spook te ontrafelen.

Het woord meritocratie is een samenstelling van *merite*, dit staat voor verdienste, en *kratos*, dit is het Griekse woord voor macht. Meritocratie kun je dus begrijpen als de macht van de verdienste. Ofwel: zij die het verdienen aan de macht. Met andere woorden: de maatschappelijke positie die je bekleedt is het resultaat van wat je met je talenten aanvangt, ongeacht je afkomst, geslacht of materieel bezit. Want die laatste tellen niet mee. Het is de innerlijke waarde dit telt en die is het product van je talent en je inzet.

Wat wij nu meritocratie noemen is uiteraard geen nieuw verschijnsel. Zelfs de Bijbel heeft zijn meritocratische parabel⁽¹⁾, die mijn leraar zedenleer wel eens in de groep placht te gooien. Een zeer bemiddeld man vertrekt op reis en verdeelt (een gedeelte van) zijn bezit onder zijn slaven. De eerste geeft hij tien talenten⁽²⁾, de tweede vijf, en de derde één, al naargelang hun bekwaamheid. Na zijn terugkeer hebben de eerste twee het hun toevertrouwde bezit verdubbeld, alleen de laatste slaaf, die slechts één talent had gekregen, had die munt uit vrees voor zijn in zijn ogen hardvochtige meester begraven en brengt die wat beteuterd terug. Waarop hij wordt uitgekafferd, het verwijt krijgt het geld niet te hebben belegd bij bankiers, en vervolgens het huis wordt uitgesmeten (in de meest optimistische veronderstelling, want het einde is nogal flou). De tekst eindigt als volgt: “Want aan een ieder, die heeft, zal gegeven worden en hij zal overvloedig hebben. Maar wie niet heeft, ook wat hij heeft, zal hem ontnomen worden.”⁽³⁾ U merkt het al, niet meteen een egalitaire tekst. Wie bezit heeft, moet streven naar het vermeerderen ervan. Wie niet streeft naar het vermeerderen van zijn bezit, hoe klein ook, verdient daarvoor een straf. Merk op dat munt en gave dezelfde naam krijgen.



Ons spook is zeer materialistisch en heeft een constante preoccupatie met geld en bezit.

Tot de Verlichting gingen maatschappelijke posities over van vader op zoon. Mensen erfden functies alsof ze land erfden. Of je gekwalificeerd was om een beroep uit te oefenen was van ondergeschikt belang. Functies waren je eigendom, ook al was je een incom-

petent scheepskapitein of een ongelovige geestelijke. Militaire organisaties waren de eerste om hun deuren open te zetten voor talent. Om ballistiek te kunnen studeren moest je immers wiskundig onderlegd zijn. De militaire academie van St. Cyr (Frankrijk) en de Pruisische militaire academies organiseerden daarom anonieme bekwaamheidstesten. Op deze manier ontdekten ze niet alleen talent voor hun academies, maar belangrijker nog, concretiseerden ze ook de mislukking van zij die faalden.⁽⁴⁾ Via bureaucratische procedures werden mensen als het ware gestraft omwille van hun gebrek aan bekwaamheid, om zo de verdiensten van zij die slaagden beter in de verf te zetten. Deze werkwijze, die Richard Sennett “jobs open for talent” noemt, vond in Europa vervolgens ingang in het rechtswezen, de gezondheidszorg, het onderwijs en uiteindelijk in de zakenwereld.

Door de bevolkingsexplosie na de tweede wereldoorlog konden ook kinderen uit lagere klassen opklimmen in de sociale rangorde. Elk kind moest zich immers maximaal kunnen ontwikkelen en sociale afkomst mocht daarbij geen belemmering zijn. Vanaf het einde van de jaren ‘60 tot in de jaren ‘90 ontwikkelden zich in alle Europese landen onderwijssystemen waarin het halen van een (hogeschool)diploma haast een vanzelfsprekendheid was. Dit schiep sociale promotiekansen voor kinderen van arbeiders en eenvoudige vaklui.⁽⁵⁾

Het optimaal benutten van je talenten en hard werken werden de criteria voor maatschappelijk succes en sociale mobiliteit. Het onderwijs speelde een essentiële rol in de sociale promotie, zodat we van een “onderwijsmeritocratie” kunnen spreken.⁽⁶⁾ Dit verliep volgens het principe: iedereen krijgt gelijke kansen en wie hard werkt en zijn talenten het best weet te benutten, krijgt een beloning in de vorm van een diploma en een mooie loopbaan. De keerzijde, het uitblijven van een beloning, is er voor wie zijn kansen niet weet te benutten.

Maar wat gebeurt er, wanneer diegenen die het meeste talent hebben en het hardst werken (en dus in meritocratische termen het succesvolst zijn), de nieuwe elite vormen? Zoals elke rechtgeaarde socioloog je zal vertellen, zullen elites, of ze nu van bestuurlijke, financieel-economische of sociaal-culturele aard zijn, zich vanuit een zelfverklaarde superioriteit tot doel stellen om zichzelf in de verworven machtspositie te handhaven. De weg voor sociale klimmers wordt afgesloten. De sociale mobiliteit valt stil. De bestaande sociale verhoudingen reproduceren zich van generatie op generatie. Meer nog, de middenklasse smelt weg en de kloof tussen arm en rijk wordt steeds groter, de samenleving alsmaar gespleten en dualer. Dit kunnen we herkennen als de maatschap-



pelijke evolutie die we de laatste decennia hebben meegemaakt.



Ons spook laat zich niet veel gelegen aan rechtvaardigheid of reciprociteit. Je bent een winnaar of een verliezer. Het is alles of niets.

Michael Young: Opkomst van de meritocratie

Het Britse Labour-parlements lid Michael Young schreef over dit fenomeen in 1958 een dystopische en satirische roman, "The Rise of the Meritocracy". Hij was de eerste om het woord te gebruiken. Vijftig jaar later was het zijn partijgenoot Tony Blair die, tot ergernis van Young, de meritocratie ei zo na tot staatsideologie uitriep. Tegen dan was de meritocratie al uitgebreid gebruikt als excuus om, ondermeer via het instellen van belastingplafonds, het uitdelen van bonussen en gouden handdrukken en andere dereguleringen, de sociale welvaartstaat uit te hollen. Het fictieboek van Young eindigt met een finale revolutie tegen de meritocratie in 2033. In 2001 betreurde Young dat zoveel voorspellingen uit zijn boek werkelijkheid waren geworden. Alleen hoopte hij dat een andere voorspelling uit zijn boek, namelijk de herinvoering van een massale selectie in het onderwijs, alsnog zou kunnen worden vermeden.⁽⁷⁾

De laatste decennia is het competitieaspect van de meritocratie doorgedrongen in alle segmenten van ons dagelijks leven. Bovendien heeft het aan prestige gewonnen door zich voor te stellen als een emancipatorisch project, als de voortzetting van de 20ste-eeuwse gelijkerechtenbewegingen. Het omarmde het sociaal-liberalisme en verwierp homofobie, seksisme en racisme. En terwijl het beeld werd opgehangen van een maatschappij waarin iedereen het kan maken, ging de sociale mobiliteit krimpen en werden de sociale klimmers steeds schaarser.⁽⁸⁾

Richard Sennett: Respect

Richard Sennett, een Amerikaans socioloog en filosoof, schrijft al een leven lang over onze relatie tot werk. Hij doet dat door afwisselend te kijken door een sociologische en een filosofische bril, regelmatig uit te pakken met zijn enorme belezenheid en te steunen op massa's veldwerk in de vorm van zeer uitgebreide diepte-interviews. Sennetts communistische vader was vrijwilliger voor de republikeinen in de Spaanse burgeroorlog. Zijn moeder was sociaal werker en vakbondsvrouw. Zelf noemt hij zich een "brave socialist".⁽⁹⁾ Met zijn moeder woonde hij in de

Cabrini projects, een sociale woonwijk in Chicago. In zijn boek "Respect"⁽¹⁰⁾ beschrijft Sennett hoe hij er na zijn studies in New York terug heen ging om deel te nemen aan een mentorsessie, georganiseerd door wijkcomités en kerkgemeenschappen om lokale jongeren te confronteren met succesvolle rolmodellen. Het publiek bestond uit een vijftigtal gettojongeren. De meesten van de rolmodellen hadden een bescheiden beroep: secretaresse bijvoorbeeld, of elektricien. Een afwijkend model was een jongeman van Puertoricaanse afkomst die het tot oogchirurg had geschopt. Zijn succesverhaal was er een uit het boekje. Zijn boodschap was: wie echt wil, kan bereiken wat ik heb bereikt, de top dus, mits doorzettingsvermogen en tonnen geloof in jezelf (de man was bovendien een born-again christen en stak dat niet onder stoelen of banken). Zijn verhaal wekte de ergernis, ja zelfs de woede op van het publiek. Die kon het geloof van de chirurg in zichzelf echter niet doen wankelen. Zijn reactie op een obscene opmerking uit het publiek was: "Jij bent geen slachtoffer. Vecht ervoor!" Sennett besteedt ettelijke pagina's aan de verklaring van dit fenomeen. Natuurlijk verdiende de chirurg onze bewondering voor zijn "from rags to riches" levensverhaal. Maar zijn taal was die van de elite, van de "high potential". Terwijl de bescheiden rolmodellen haalbare en stap-voor-stap oplossingen boden voor jongeren die uit het getto wegwilden en iets van hun leven wilden maken, gaf het verhaal van de chirurg uitzicht op een bestaan dat voor het publiek compleet onbereikbaar was. Zonder het te willen gaf de chirurg de aanwezige jongeren een acuut gevoel van minderwaardigheid, iets wat door hen prompt werd ervaren als een gebrek aan respect. Zij voelden zich "dissed", oftewel "disrespected". Achterloos had onze chirurg de morele code van het getto gebroken. Achteraf bekeken had de chirurg beter gepraat over de wetenschappelijke aspecten van zijn job, schrijft Sennett. Niemand die het had begrepen, maar de schade was op zijn minst beperkt gebleven.



Ons spook kan het niet laten om mensen met elkaar te vergelijken. Individueel ben je van geen tel. Je bent pas iemand in vergelijking met de ander. Die vergelijking neemt de vorm aan van een competitie met winnaars en verliezers.

Sennett borduurt voort op dit aspect van de meritocratie in een ander boek. Verwijzend naar Michel



Foucault en diens analyse van de manieren waarop kennis macht kan genereren, vestigt hij onze aandacht op een onderbelichte maar o zo belangrijke schaduwzijde van de meritocratie: ze leidt tot gevoelens van machteloosheid bij een meerderheid van zij die ermee te maken krijgen.⁽¹¹⁾ Toen Young de term “meritocratie” verzoon, had hij een ruw beeld voor ogen van een maatschappij waarin een klein aantal bekwame of intelligente mensen de rest moeiteloos onder de duim kan houden. Foucault zoomde in op de manier waarop de elite deze dominantie tot stand zou kunnen brengen: door de massa’s het gevoel te geven dat ze zichzelf niet begrijpen, dat ze tekort schieten om hun eigen ervaringen juist te interpreteren. Het is in deze context dat je een begrip als “potentieel” moet situeren. Dit heeft niets te maken met wat je hebt gepresteerd, maar enkel met wat anderen denken dat je in de toekomst zou kunnen presteren. Een oordeel over je potentieel raakt de kern van je persoonlijkheid, en het is dan ook veel moeilijker om je ertegen te wapenen. Het label te krijgen geen potentieel te hebben, is niet alleen vernietigend voor je carrière, maar ook voor je persoonlijkheid. Het is dan ook niet verwonderlijk dat veel werknemers die er niet in slagen zich op te werken, of die hun job verliezen, van mening zijn dat ze op een onfaire manier zijn beoordeeld, dit wil zeggen, niet op basis van hun prestaties.⁽¹²⁾

Ons spook houdt niet van verliezers. Het maakt ze onzichtbaar.

Rawls: sluier van gelijkheid

In zijn boek “Justice” waagt ook de Amerikaanse professor Michael Sandel zich aan de meritocratie, in het hoofdstuk dat hij wijdt de Amerikaanse filosoof John Rawls.⁽¹³⁾ Rawls’ werk “The Theory of Justice” uit 1971 is een ijkpunt in het denken over gelijkheid en rechtvaardigheid. John Rawls is ook de bedenker van de “sluier”. Stel je voor dat mensen samenkomen om samenlevingsprincipes vast te leggen, om een sociaal contract te schrijven dus. Naargelang hun belangen, die voortspuiten uit hun afkomst, sociale positie en geloof, zullen mensen andere principes verdedigen, en aangezien niet iedereen evenveel macht of kennis heeft, is het weinig waarschijnlijk dat het uiteindelijke compromis rechtvaardig zal zijn. Enkel als we ons omhullen met de “sluier van ongewisheid” en dus niets afweten van onszelf en van onze tegenpartijen, kunnen we onderhandelen op basis van gelijkheid en tot rechtvaardige samenlevingsprincipes komen. Onder die sluier van Rawls ziet de wereld er redelijk radicaal egalitair uit.

Welke principes zouden mensen in zo’n ideale situatie kiezen? Rawls denkt niet dat mensen voor het utilitarisme (“Wat brengt het op?”) of voor laissez-faire zouden kiezen. De kans dat je dan in een precaire situatie terechtkomt, als dakloze of vervolgte minderheid bijvoorbeeld, is immers niet denkbeeldig. Rawls is ervan overtuigd dat mensen zouden kiezen voor twee grote principes. In de eerste plaats zouden ze kiezen voor vrijheden zoals de vrijheid van meningsuiting en die van religie. Ten tweede zouden ze kiezen voor sociale en economische gelijkheid. Dit betekent voor Rawls niet dat inkomens en welvaart volkomen gelijk zijn verdeeld, maar dat ze optimaal zijn verdeeld om in het voordeel te werken van de minderbedeelden (“the less well off”) in de samenleving. Dit is wat Rawls “the difference principle” noemt.

Marc Coucke heeft hard gewerkt om van Omega Pharma een reusachtig bedrijf te maken en het vervolgens te verkopen. Verdient hij dan het enorme fortuin dat hij heeft vergaard? Romelu Lukaku heeft zich enorme inspanningen getroost om een vlotscorende spits te worden. Verdient hij dan het contract dat hij deze zomer heeft afgesloten met Manchester United? De vraag die Rawls zich op dat moment stelt is de volgende: is de rijkdom van Marc Coucke of die van Romelu Lukaku ontstaan als deel van een systeem dat gunstig is voor de minderbedeelden in de samenleving? Hebben zij beiden belastingen betaald die bijdroegen tot een betere gezondheidszorg, een beter onderwijs en een deftig leefloon voor de minder gefortuneerden onder ons? Als het antwoord op deze vraag ja is, en als de sociale voorzieningen die we op deze manier verstrekken effectief beter zijn dan onder een strikt egalitair systeem, dan zijn dit soort ongelijkheden te verzoenen met Rawls’ “difference principle”. Maar is het antwoord op onze vraag wel effectief ja?

Het principe van de meritocratie is dat je iedereen, ongeacht afkomst of sociale klasse, de mogelijkheid geeft om zijn talenten te ontwikkelen. Via onderwijs, gezondheids- en opleidingsprogramma’s proberen we achterstand weg te werken, zodat iedereen met gelijke kansen aan de startlijn staat. Maar wie gaat dan de wedstrijd winnen? Juist, de snelste lopers. Al is dat dan niet het resultaat van sociaal-economische, maar eerder van “natuurlijke” factoren, dan nog leidt dit opnieuw tot een arbitraire verdeling van rijkdom, die Rawls moreel niet te verantwoorden vindt. Dit betekent niet dat je de snelste lopers loden schoenen moet geven. Zorg er alleen voor dat wat ze doen ook ten goede komt aan de zwakkeren. Het fortuin dat Marc Coucke heeft vergaard kan volgens Rawls nooit zijn verdiende loon zijn; het heeft alleen maar zin indien het op maatschappelijk vlak achterstellingen wegwerkt en leidt tot meer sociale gelijkheid.



Dezelfde redenering gaat op voor het contract van Romelu Lukaku.

Maar Marc Coucke heeft toch keihard gewerkt en risico's genomen om zijn fortuin te vergaren? En hoeveel ontelbare keren heeft Romelu Lukaku dat balletje naar de goal geschopt of die laatste sprint getrokken om uiteindelijk een speler van internationaal niveau te worden? Moeten we die volgehouden inspanning niet belonen dan? Maar ook hard werken is voor Rawls niet onze eigen verdienste. Voor Rawls is ook dit het product van onze opvoeding en van gunstige sociale omstandigheden. "Het is duidelijk dat de inspanningen die een persoon wil doen samenhangen met zijn bekwaamheden en vaardigheden en met de alternatieven die hij heeft. De meer begiftigden zullen eerder geneigd zijn om zich plichtsbewust in te spannen."⁽¹⁴⁾ Deze redenering roept steeds hevige reacties op bij Sandels studenten. Zitten zij zelf niet op de universiteitsbanken dankzij hun harde werk? En toch niet omwille van arbitraire factoren? Het is moeilijk om de overtuiging te ontzenuwen dat je je succes echt wel zelf verdiend hebt. Op dat moment doet Sandel een niet-wetenschappelijke enquête onder zijn studenten. Volgens sommige (controversiële) psychologische studies hebben de eerstgeborenen in een gezin een groter arbeidsethos, een hoger loon en hebben ze dus vanuit maatschappelijk (en meritocratisch) oogpunt meer succes dan hun jongere broers of zussen. Dus vraagt Sandel aan zijn studenten wie de eerstgeborene is in zijn of haar gezin. Waarop ongeveer driekwart van zijn studenten de hand opsteekt. Deze proportie is vrij constant over de jaren heen. Aangezien de eerstgeborene zijn op geen enkele manier je eigen verdienste is of kan zijn, heeft Rawls toch wel een punt? Of niet?



Typisch voor ons spook: het fluistert mensen in dat hun succes hun eigen verdienste is.

Er zijn nog andere argumenten om het belang van hard werken te relativiseren. We weten dat Lukaku hard getraind heeft om het ver te schoppen. Maar stel je voor dat zijn broer Jordan al die jaren nog harder getraind heeft. Zouden we het rechtvaardig vinden als Jordan een beter contract krijgt, alleen maar omdat hij nog meer heeft geoefend? Neen, natuurlijk niet. Want hij is bijlange niet de vlot scorende spits die Romelu is. Vanuit meritocratisch oogpunt gaat het dus zeker niet alleen om de inspanning of het harde werken, maar ook om zoiets als prestatie, of "achievement". Of succes, als je er op staat om dat woord te gebruiken.

De algemene les die we hieruit kunnen trekken, is dat we de redenen voor ons maatschappelijk succes niet bij onszelf moeten zoeken. Die redenen hebben meer te maken met toeval en geluk en de plaats waar we geboren zijn dan met onze aangeboren talenten of volgehouden inspanningen. Bovendien hebben wij zelf geen greep op de kwaliteiten die hoog worden ingeschat door de maatschappij. In een ander tijdperk zou Romelu Lukaku niet de aandacht en waardering krijgen die hem nu te beurt vallen. Hetzelfde geldt voor Marc Coucke: ondernemers (of "entrepreneurs") zijn nu eenmaal de sterren van het huidige kapitalisme. Stel je voor dat we in een maatschappij leven waarin het meeste waarde wordt gehecht aan religieuze vroomheid, we zouden niet veel horen van Coucke of Lukaku.



Wat we dus al vermoedden: ons spook is een mythe. Verdienste bestaat niet. We zijn het product van onze omgeving en onze tijd. Dit zou ons tot bescheidenheid moeten nopen.

De zon die ons verblindt

Terug naar het onderwijs. Terug naar 2007. Dirk De Zutter, Nico Hirtt en Ides Nicaise publiceren "De School van de Ongelijkheid". In een radio-interview met "Het Vrije Woord" zegt Nicaise: "... ik denk dat we in ons Vlaamse onderwijssysteem nog een stuk zijn blijven hangen in een cultuur, in een filosofie van gelijkheid die we meritocratie noemen. Dat houdt in dat men veel te veel belang hecht aan de zogenaamde talenten van jongeren. Dus je krijgt volgens het officiële discours gelijke kansen in het onderwijs, maar die gelijke kansen worden afgestemd op wat je meent [dat] je talenten te zijn. En een talent kun je eigenlijk niet goed meten. Men observeert bijvoorbeeld toetsresultaten van jongeren. In feite zijn die toetsresultaten de resultante van een samenspel tussen je aangeboren talenten en vaardigheden, maar ook voor een groot stuk wat je van je omgeving hebt meegekregen. Sommige jongeren uit hogere milieus krijgen veel meer talenten mee van thuis en worden daar in die zin ook in het onderwijssysteem nog extra bevestigd omdat men denkt dat ze door de natuur meer talenten hebben gekregen. Dat merk je bijvoorbeeld aan het feit dat we in het secundair onderwijs een hiërarchie hebben van onderwijsvormen en dat men de knapste leerlingen bijna verplicht draineert naar het algemeen vormend onderwijs en de zogenaamd minder knappe leerlingen dan eerder laat afzakken naar de gemakkelijker studierichtingen in het beroepson-



derwijs. En zo gaat het door in het hoger onderwijs. Je zou zelfs kunnen zeggen dat het al begint in het basisonderwijs, waar heel wat kansarme kinderen merkwaardig genoeg naar het buitengewoon onderwijs worden gestuurd – niet omdat ze gehandicapt zijn, maar vanwege de armoede, de deprivatie die ze thuis hebben meegemaakt.”⁽¹⁵⁾

Tijd om tot een besluit te komen. Met bovenstaande argumenten hopen we te hebben aangetoond dat de meritocratie geen fair systeem is dat gelijke kansen geeft aan iedereen. Integendeel, het is een systeem dat de ongelijkheid bestendigt. Het is een systeem dat alles herleidt tot een wedstrijd en dat na de wedstrijd de verliezers in de kou laat staan. Het is een mythe die kwalijke gevolgen heeft voor onze maatschappij in het algemeen en voor ons onderwijs in het bijzonder. Het GOK-beleid (GOK staat voor gelijke onderwijskansen) heeft tot nu toe niet gewerkt omdat het een door en door meritocratisch beleid is. Sedert meer dan vijftien jaar blijkt uit de analyse van elke PISA-test opnieuw hoe groot de ongelijkheid is binnen ons onderwijssysteem. Het zijn niet gelijke kansen waar we naartoe moeten werken, het zijn gelijke uitkomsten. Laat ons daarbij de bovenstaande passage uit het interview met Ides Nicaise als uitgangspunt nemen.

Maar waarom zou ik als winnaar mijn prijs delen met de verliezers? Hier laat ik nog even John Rawls aan het woord. Het is niet omdat de werkelijkheid is wat ze is, dat ze ook zo moet zijn. Het is niet omdat in onze maatschappij de kansen en talenten ongelijk verdeeld zijn, dat we dit ook moeten accepteren. Een random verdeling van kansen en talenten is niet rechtvaardig of niet onrechtvaardig, het is een gegeven om van te vertrekken. Rechtvaardig of onrechtvaardig is de manier waarop instituties met dit gegeven omgaan.⁽¹⁶⁾

De meritocratie is de zon die ons verblindt. Erger nog, ze is het virus dat ons verlamt. Als we onze maatschappij willen veranderen, te beginnen met het onderwijs, dan moeten we, eerst en vooral, het huidige concept van de meritocratie achter ons laten. Is dit voor ons, meritocraten, een onmogelijke opdracht?

1)Mattheüs 25: 14-30

2)Een talent is in deze context een munteenheid.

3)Mattheüs 25: 14-30, <http://www.delevensschool.org/nl/mattheus-2514-30/>

4)Richard Sennett, *The Culture of the New Capitalism*, Yale University Press, New Haven and London, 2006, p. 110.

5)Richard David Precht, *Anna, die Schule und der liebe Gott*, Goldmann Verlag, München, 2013, p. 54-55.

6)Paul Verhaeghe, *Identiteit, De Bezige Bij*, Amsterdam - Antwerpen, 2015, p. 119.

7)The Guardian, 29 juni 2001, “Down with meritocracy”, <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>

8)The Guardian, 20 maart 2017, “Meritocracy: the great delusion that ingrains inequality”, <https://www.theguardian.com/commentis-free/2017/mar/20/meritocracy-inequality-theresa-may-donald-trump>

9)De Morgen, 1 juli 2017, “Voor de flexmens is het leven niet vol te houden”, <https://www.demorgen.be/plus/-voor-de-flexmens-is-het-leven-niet-vol-te-houden-b-14993038803940/>

10) Richard Sennett, *Respect in a world of inequality*, New York, W.W. Norton & Company, 2004, p. 32-37.

11) Richard Sennett, 2006, p. 122-123.

12) Ibid.

13) Sandel, Michael J., *Justice, What's the right thing to do?*, Penguin Books, 2009, p. 140-166.

14)Sandel, p. 158.

15)Lees het volledige interview hier: <http://www.skolo.org/nl/2007/10/29/interview-met-ides-nicaise/>

16)Sandel, p. 165-166.



Stop de steun aan Bridge International Academies

174 burgerorganisaties van over de hele wereld verspreidden op 1 augustus 2017 een oproep aan investeerders om niet langer steun te verlenen aan Bridge International Academies, een organisatie die meer dan 500 commerciële privéscholen uitbaat in het Zuiden, met steun van internationale donoren en investeerders. Ook Ovds ondertekende deze oproep.

Deze oproep komt er twee jaar na een eerdere oproep aan de Wereldbank. Een uiteenlopende groep organisaties uit 50 landen, waaronder mensenrechtenorganisaties, ontwikkelingsorganisaties, gemeenschapsgerichte en religieuze organisaties en vakbonden, tonen toenemende, brede en grote bezorgdheden over het handelen van Bridge International Academies.

De tekst lijst groeiende bewijsvoering en analyse op, gepubliceerd in de laatste twee jaar, waaronder onafhankelijke onderzoeksjournalistiek. Daaruit blijkt grote ongerustheid over de praktijken van Bridge, waaronder de transparantie, de relatie met de overheid, en het niet-behalen van de onderwijsnormen. Centraal staan Oeganda en Kenya, waar Bridge illegaal scholen openhield, en niet aan de nationale onderwijsnormen wist te voldoen. In beide landen beviel de overheid de sluiting van de Bridge-scholen.

“De kwaliteit van de Bridge-scholen wordt niet onafhankelijk onderzocht. In elk geval kan geen enkele leerwinst de shockerende gebruiken die in deze oproep gedocumenteerd worden verantwoord worden. Hoe kan je bijvoorbeeld verantwoord dat de niet-gediplomeerde, niet-geregistreerde leerkrachten geen leefbaar loon krijgen voor een werkweek van meer dan 60 uur?” zei Linda Odour-Noah van het East African Centre for Human Rights in Kenya, in een reactie.

De tekst beschrijft hoe Bridge er niet in slaagt om de minstbedeelden te bereiken die het stelt te helpen, door de hoge kostprijs. De tekst bespreekt negatieve gevolgen voor families die hun kinderen naar de scholen sturen. Een onderzoek toont aan dat tussen de 69 en 83% van de ouders moeite had om de huur te betalen, voedsel te betalen en toegang te krijgen tot gezondheidszorg, door de hoge schoolgelden.





“De schoolkost bedraagt geen 6 Amerikaanse Dollar per maand, zoals de organisatie beweert, maar eerder 20. Dat bedrag is niet alleen onbetaalbaar voor een groot deel van de bevolking in onze landen waar Bridge werkt, maar hun gepubliceerde tarieven zijn ook misleidend”, zei Salima Namusoby van het Initiative for Social and Economic Rights, Oeganda.

De tekst toont ook hoe Bridge zich verzet tegen openbaar onderzoek en hoe het probeert de transparantie te beperken. Een recente brief van de commissie internationale ontwikkeling van het Britse Parlement kloeg dit ook aan.

“In Liberia zien we hoe Bridge, deel van een publiek-private samenwerking met de staat, in totale geheimhouding werkt. Ze breken de regelgeving voor publieke aanbestedingen, en werken onafhankelijke controle op hun ondernemingen tegen. Dit bevestigt wat we in andere landen zien, waar Bridge betrokken was bij de arrestatie van een onafhankelijk onderzoeker, het monddood maken van vakbonden, verzet tegen controle en meer. Bridge is een wereldwijde onderwijsonderneming die zich in geheimhouding hult, en dat is zeer verontrustend” voegt Anderson Miamen van de Liberia Coalition for Transparency and Accountability in Education toe.

De organisaties die de oproep ondertekenen vragen daarom aan de investeerders en donoren van Bridge om hun verbintenissen te verbreken en hun steun aan Bridge terug te trekken. De organisaties geven daarnaast een aantal andere aanbevelingen rond conformeren aan nationale wetten en normen, verantwoordingsplicht, omgang met de burgermaatschappij en teruggave van fondsen bestemd voor programma's die gelijkheid in onderwijs bevorderen.

“Het is belangrijk te erkennen dat de meeste investeerder oprecht proberen een verschil te maken van in het leven van kinderen in armoede. Wij delen die bezorgdheid en erkennen de noodzaak voor belangrijke verbeteringen in het onderwijs. Maar er is nu significant bewijs dat investeren in Bridge geen effectieve manier is om toegang, gelijkheid en kwaliteit in onderwijs te verbeteren, wat het doel zou moeten zijn van elk onderwijsinitiatief dat zich tot de minstbesteden richt. We willen graag met donoren en investeerders naar alternatieven zoeken om meer effectieve manieren te vinden om duurzaam te investeren in kwaliteitsvol onderwijs voor alle kinderen die in armoede leven”, concludeerde Chikezie Anyanwu, van de Global Campaign for Education.

Deze oproep volgt op herhaald geuite bezorgdheid over de snelle en ongereguleerde groei van bepaalde private onderwijsverstrekkers, met name commerciële zoals Bridge. In mei 2016 publiceerden 116 organisaties een tekst waarin ze hun bezorgdheid uitspraken

over de misleidende feiten wat betreft de kostprijs en kwaliteit van Bridge-scholen. Sindsdien bevestigen verschillende bronnen, waaronder de VN, een parlementair onderzoek uit Groot-Brittannië, onafhankelijk onderzoek en onafhankelijke berichtgeving in de media deze bezorgdheden, en kloegen ze het grote verschil aan tussen wat Bridge belooft, en wat het in werkelijkheid doet.

Je vindt een link naar het rapport over Bridge International Academies, en een lijst met de ondertekenaars, op onze website

www.democratischeshoel.org





«Vroeger gaat niet over»

AUTEUR: LUDO MERCKX

Herinneringseducatie als pedagogische praktijk

Marjan Verplancke, Ann Dejaeghere, Simon Schepers, Maarten Van Alstein

Onlangs werd het boek “Vroeger gaat niet over” voorgesteld. Elke secundaire school zou intussen een exemplaar van het boek ontvangen hebben Dat is een goede zaak, want herinneringseducatie is meer dan ooit nodig.

Ik was erbij toen het boek officieel voorgesteld werd. Na de voorstelling was ik overtuigd: dit boek bundelt de vele mogelijkheden van herinneringseducatie. Het boek dankt ook zijn krachtige inhoud aan de bijdragen van gerenommeerde historici, didactici en mensen uit de praktijk. Het is gespekt met diepgravende info en verhelderende toelichtingen bij ingrijpende gebeurtenissen. Het boek dwingt ons na te denken over collectieve herinneringen, over de lessen die we eruit kunnen trekken en over het verder actueel houden van deze herinneringen voor de volgende generatie.

In het eerste deel krijgen we eerst enkele inleidende bespiegelingen over herinneringseducatie in heden en verleden. Een eerste hoofdstuk besteedt aandacht aan de ontstaansgeschiedenis van herinneringseducatie in het Vlaams onderwijs. Daarna gaan de schrijvers in een tweede hoofdstuk in op de historische verstrengeling van geschiedenisonderwijs en burgerschapsvorming.

In deel twee gaan de schrijvers dieper in op de drie pijlers van herinneringseducatie. Elke pijler wordt kort ingeleid en daarna uitgediept in een langere focustekst. Zo vertellen Bruno DeWever en Berber Bevernage over de evolutie van de geschiedenis als wetenschappelijke discipline om beter te begrijpen wat historische kennis en inzicht precies inhouden. Arie Wilschut legt uit wat historische empathie en betrokkenheid kunnen betekenen als we verder willen gaan dan medelijden met de slachtoffers of het veroordelen van de daders. En tot slot gaat Maarten Van Alstein in op de pijler reflectie en actie door te onderzoeken hoe we aan attitudevorming kunnen doen op basis van leren uit het verleden.

In het derde deel van het boek komt de praktijk ter sprake. De focus ligt op ‘dragers van herinneringen’ zoals interviews, monumenten, living history, kunst, foto’s, beeldverhalen, games. Het boek wil lezers inspireren om enthousiast maar kritisch met deze dragers om te gaan. De hoofdstukken worden steeds gevolgd door een kaderstuk, waarin kort een concreet project als praktijkvoorbeeld voorgesteld wordt.

Het is Pieter Serrien die het derde deel aftrapt, met een hoofdstuk over mondelinge geschiedenis. Maarten Van Alstein heeft het over het bezoeken van een monument of een herinneringsplaats. Alexander Vander Stichele, Gregory Vercauteren en Bart De Nil nemen *living history* en *re-enactment* onder de loep. Piet Chielens toont hoe je met kunst en literatuur projecten kan opzetten. Herman Van Goethem gaat na hoe je met beelden en foto’s aan de slag kan. Kees Ribbens en Simon Schepers belichten het gebruik van beeldverhalen in een educatieve context. En Jan De Craemer bekijkt games van nabij.



11 jaar herinneringseducatie

Er is lang gewerkt aan dit boek. Elf jaar geleden startte het Bijzonder Comité voor Herinneringseducatie met de zoektocht naar een geschikte manier om met de onderwerpen van de twee wereldoorlogen doelstellingen als burgerzin of democratische weerbaarheid vorm te geven. Het BCH-netwerk ging kijken en luisteren, observeren en leren. Ze werkten aan een definitie van wat herinneringseducatie zou moeten zijn.

- Breed en niet exclusief gericht op de wereldoorlogen. Dat leidde in 2012 tot een Toetssteen met suggesties voor meer impact en meer kwaliteit.
- Goede herinneringseducatie moet verder gaan dan het louter memoriseren van datums en namen, verder dan de emotionele schok die de confrontatie met een duister verleden teweeg kan brengen.
- Naast 'kennis en inzicht' en 'empathie en betrokkenheid', werd 'reflectie en actie' één van de drie kernpijlers van herinneringseducatie.

Er kwamen ook kritische reacties, vooral van historici, die terecht bleven benadrukken hoe belangrijk het is om de geschiedenis niet te instrumentaliseren voor het bereiken van hedendaagse leerdoelen.

Het begrip 'herinneringseducatie' vond stilaan zijn weg naar het Vlaamse onderwijs. Scholen geven er in de praktijk steeds meer een actualiserende en vakoverschrijdende invulling aan, wordt met tevredenheid opgemerkt. Ook in de brede samenleving vinden we herinneringseducatie op dit moment bijna overal. In het publieke debat worden steeds parallellen getrokken tussen de donkere periodes uit de recente geschiedenis en de huidige tendensen in de samenleving, of het nu gaat om de verkiezing van politieke leiders, de asielcrisis of de toenemende polarisatie. Er wordt ook naar de verdienste van de collega's van het Vlaams Vredesinstituut verwezen.

Die alomtegenwoordigheid van historische vergelijkingen toont wel aan dat de centrale vraag van dit boek, "Hoe kan je van het verleden leren?" nog niet aan relevantie heeft ingeboet.

Met het boekproject werd uiteindelijk in juli 2013 gestart. Het boek moest inspiratie bieden voor mensen die in hun dagelijkse praktijk met jongeren werken en ook met groepen die – om wat voor reden dan ook – soms geen zin hebben om bij te leren over gebeurtenissen van tientallen jaren geleden. De makers van het boek gingen de uitdaging niet uit de weg :

"Welke ondersteuning kunnen wij deze leerkrachten, trainers en gidsen bieden om hun lessen, vormingen of bezoeken zo op te vatten dat de groep niet alleen getriggerd wordt, maar dat ook de impact en het leereffect vergroot?"

Het boek biedt geen pasklare antwoorden, maar wel heel wat handvaten, pistes en ideeën.

Tijdens de voorstelling van het boek was een uitspraak van Martin Luther King op zijn plaats:

“Educatie is het machtigste wapen om de wereld te veranderen. Niemand wordt geboren en haat mensen met een andere huidskleur, achtergrond of geloof. Een mens leert haten. Als we kunnen leren om te haten dan kunnen we ook leren om lief te hebben.”

Dit boek kan zeker een steentje bijdragen aan die verandering.

Vroeger gaat niet over, herinneringseducatie als pedagogische praktijk
verscheen bij LannooCampus.



BELGIË-BELGIQUE P.B. 2000 ANTWERPEN 1 • 8/5116 • DE DEMOCRATISCHE SCHOOL
ERKENNING P206727 • TRIMESTRIEEL N°71, SEPTEMBER 2017 • AFGIFTEKANTOOR:
ANTWERPEN 1 • v.u. J.P. KERCKHOFS, 103 VRIJWILLIGERSSLAAN, BUS 6 - 1160 BRUSSEL