

de democratische school



Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°73, maart 2018 • 3 euro

HERVORMEN VAN BINNENUIT PACTE D'EXCELLENCE

3

DOSSIER

INTERNATIONAAL: Onderwijs en ongelijkheid

13

21

PEDAGOGISCH: Thuistaal

26

INHOUD

HERVORMEN AN BINNENUIT

Praktijkvoorbeelden van
sterk onderwijs





OPROEP VOOR EEN
DEMOCRATISCHE
SCHOOL

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

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

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

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

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

Betalingswijze

*storten op rekening nr.
BE42 0000 5722 5754
van Ovds
of met gekruiste chèque in EUR
op het adres van Ovds*

Artikels

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

Recht op Kopiëren

*De gepubliceerde teksten
mogen op om het even welke
wijze vrij worden verspreid en
vermenigvuldigd. Wij vragen wel
om de bron te vermelden en aan
te geven hoe de lezer Ovds kan
bereiken (adres, telefoon of e-mail
vermelden).*

*Gelieve ons een exemplaar op
te sturen van elke publicatie die
artikels van De democratische
school overneemt.*



DOSSIER

Hervormen van binnenuit



Auteur:
Peter De Koning

.....
Zeven innovaties voor een beter onderwijs

.....
Zomerscholen: democratische bijles

Wouter Smets +

HERVORMEN VAN BINNEN

Praktijkvoorbeelden
sterk o



Zeven innovaties voor een beter onderwijs: interview met de auteurs van "Hervormen van binnenuit"

Ook Wouter Smets en Luc De Man waren teleurgesteld door de non-hervorming van het secundair onderwijs vorig jaar. Maar dat is geen reden om bij de pakken te blijven zitten, vinden zij. De eerste is docent aan de lerarenopleiding van de Karel de Grote hogeschool in Antwerpen. De tweede was tot voor kort een prominent lid van de VLOR, de Vlaamse Onderwijsraad⁽¹⁾. Samen hebben zij het boek "Hervormen van binnenuit" geschreven (uit bij acco). Hun stelling: de onderwijsgrammatica die we nu kennen is op meer dan één punt aan verandering toe. Bij gebrek aan structurele hervorming kunnen we daar ook binnen de huidige context op het niveau van de school of van de klas al veel aan veranderen. Volgens hen is het beter om vanuit de school en haar noden te vertrekken om veranderingen op maat te maken, dan enkel maar een structurele verandering van bovenaf op te leggen. Met hun boek willen ze proberen om zoveel mogelijk onderwijsmensen daarover te informeren en hen te inspireren om dat effectief te doen. Ze stellen bij wijze van voorbeeld een zevental innovaties voor waarmee scholen nu al aan de slag kunnen.

Wouter Smets: "Het is beter om te vertrekken van een team leraars en betrokken ouders om projecten op te zetten. Dit is een duurzamer manier om te hervormen dan van bovenaf een hervorming op te leggen die te weinig draagkracht heeft. Als je ziet hoe bijvoorbeeld de inclusie nu wordt doorgevoerd, dan zie je dat dit leidt tot minder draagvlak voor inclusief onderwijs dan daarvoor."

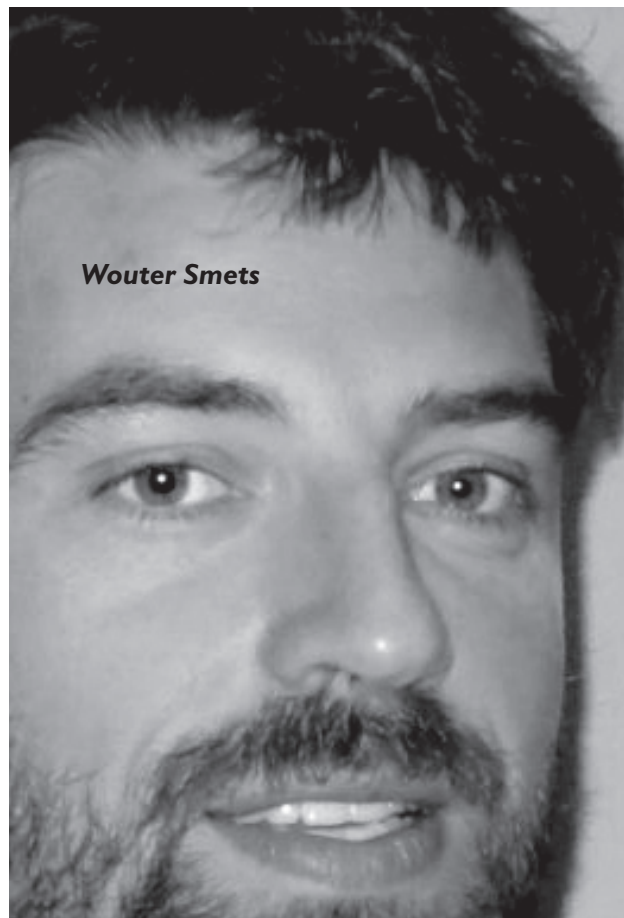
"Te weinig leraars zien de ruimte waarover ze kunnen beschikken. Men ervaart de bestaande onderwijsgrammatica nog te veel als: zo hoort het, zo moet het, terwijl dat niet noodzakelijk zo is. Als het bijvoorbeeld over evaluatiepraktijken en lessentabellen gaat, schrikken leraren soms als ze horen wat mogelijk is. Ik kan dat begrijpen, want tijdens mijn lerarenopleiding heb ik daar ook totaal niets van gekregen. En ik durf er mijn hand niet voor in het vuur steken of dat vandaag in de lerarenopleiding zoveel beter is. Dan moeten we er niet van schrikken als leraren denken: zo is het nu eenmaal, er is niets aan te doen."

"Op het vlak van co-teaching zie je bijvoorbeeld sinds een tweetal jaren de dingen heel snel verschuiven. Waar scholen vroeger zeiden: dat kunnen we niet, en leraren geen enkele interesse toonden, zien we

nu dat scholen dat van elkaar overnemen en op zeer korte tijd implementeren. Scholen horen dat op vak-overleg, dat krijgt een vliegwieleffect en verspreidt zich. Ik vind dat een schitterende manier om te innoveren, die veel duurzamer is dan het verplichten van co-teaching-projecten."

Ovds: "Waarom hebben jullie dit boek geschreven?"

Wouter: "Vorige herfst werd het steeds duidelijker dat de verhoopte hervormingen niet politiek zouden opgelegd worden. Op veel plaatsen waar ik kwam, voelde ik een grote teleurstelling en fatalisme. Ofwel kun je daar boos van worden en opnieuw beginnen lobbyen voor een politieke hervorming binnen tien jaar. Ofwel kun je je afvragen wat je nu kan doen om je hoop voor een beter onderwijs te realiseren. Los van het politieke is er heel veel ruimte voor leraren en scholen om een beter onderwijs te maken. Aangezien ik op veel scholen waar ik kom mooie dingen zie gebeuren, wilde ik dat delen. Veel leraren blijven op hun eigen school en weten niet wat er gebeurt op andere plaatsen. Nu er toch niets wordt opgelegd, willen wij met ons boek leraren inspireren om zelf aan de slag te gaan. We willen de teleurstelling van leraren, middenkaders en scholen omzetten in iets positiefs. Kies een van de hoofdstukken uit ons boek, en



Wouter Smets



begin eraan. Je kunt nu kleine innovaties uitproberen die een nieuwe dynamiek op je school doen ontstaan. Je kunt ook wachten tot er nog eens een regering komt die wel een hervorming wil doorvoeren, maar dat kan nog heel lang duren.”

Luc De Man: “Je ziet in het onderwijslandschap twee spanningsvelden. Enerzijds heb je scholen die succes hebben en de nood niet zien om iets te veranderen. Anderzijds zijn er scholen met een sense of urgency. Ten tweede is er het spanningsveld tussen vrijheid en sturing. In andere landen heeft de overheid meer stuurkracht omwille van een andere verhouding tussen vrij initiatief en overheid. In Vlaanderen ligt dat anders. Hier slaagt men er niet in om het onderwijs te sturen. Veranderen van binnenuit is volgens ons wel mogelijk. Dan heb je nog altijd de scholen die niet willen veranderen natuurlijk. Maar scholen met een sense of urgency doen dat wel. Natuurlijk ga je, door de grote keus die je hierdoor zult hebben, een ongelooflijk pallet van scholen krijgen. Zo krijg je een grote diversiteit in het Vlaamse onderwijslandschap.”

Wouter: “Laat de scholen die wel die push voelen, experimenteren. Als dat werkt, zal dat een voorbeeldfunctie hebben voor andere scholen. En dan hoop ik dat er op termijn een draagvlak ontstaat bij de andere scholen. Wij denken dat dit duurzamer zal zijn. Dat is wat wij hervormen van binnenuit noemen.”

Luc: “Je ziet dat de prestaties van Vlaanderen in de grote internationale testen achteruitgaan. De top-presteerders staan niet meer aan de top en de laag-presteerders pikken niet aan. Er is dus een weeffout. Je ziet ook dat leerkrachten ongelooflijk hard werken. Ondanks dat harde werk hebben we die resultaten. Er is een constructiefout maar er komt geen nieuwe constructie. In andere landen gebeurt dat wel. Nederland staat verder dan wij. In Wallonië heb je het Pacted’excellence, dat gaat verder dan wat het Rapport Monard in 2009 voorstelde en dat zal nu worden uitgevoerd. De achteruitgang die we zien in de PIRLS-resultaten is onwaarschijnlijk. Directies zien een toenemende verzwakking in de vakdidactiek en een moeilijke omgang met diversiteit in de klas.”

Wouter: “Ik weet niet of ik dat kan onderschrijven. De lerarenopleidingen zijn nog maar een goeie tien jaar op academische leest geschoeid. Voordien was de didactiek zeker niet sterker. Tijdens mijn lerarenopleiding heb ik nooit een leerplan vastgehad. Ik denk dus niet dat het vroeger beter was. Misschien zijn de noden wel hoger nu, maar dan spreken we over een moeilijkere context en niet over een verzwakking van de lerarenopleiding. Vroeger moest ik BZL leren, dat was begeleid zelfstandig leren. Wat er nu gevraagd van leraren-in-spe is honderd keer complexer: nu

moet je aantonen dat je met allerlei leerstoornissen kunt omgaan en dat je aan iemand met een beperking aangepast onderwijs aanbiedt. Ieder jaar komt er iets bij. Wij hebben de laatste jaren een veel complexer beroep gekregen. Ik geloof niet dat vroeger alles beter was omdat leraren toen nog directe instructie gaven. Het zou nu zijn doel missen mochten we leraars enkel op deze manier voorbereiden op hun job. Bij de



1 - De uitdagingen: heterogeniteit en informatisering

Ovds: “*Om even de inleiding van jullie boek samen te vatten: in de huidige omstandigheden hebben we veel heterogenere klasgroepen, en ook een omgeving die veel meer geïnformatiseerd is dan vroeger. Dat zijn de twee uitdagingen van vandaag.*”

Wouter: “Wat de informatica betreft, beseffen we nog niet wat de implicaties daarvan zijn. Het verhaal van de MOOC’s toont dat er heel wat mogelijk is, met alle nadelen die eraan verbonden zijn. Maar er is nog een hele weg te gaan. Ik heb de indruk dat in weinig scholen de informatica echt in het weefsel van de school zit. Terwijl het bedrijfsleven onder invloed van de informatica hele processen herstructureert, is dat nog niet het geval in het onderwijs.”

Ovds: “*Uit de ervaringen van bijvoorbeeld de Kahn-academie blijkt dat het afhaakpercentage heel hoog ligt, en dat je daarom nog altijd goeie instructeurs nodig hebt.*”

Wouter: “Absoluut. Op dit ogenblik beperkt de discussie zich tot mensen die de Kahn-academie geweldig vinden, en zij dit het niks vinden. Eigenlijk zouden we ons de vraag moeten stellen: hoe kunnen we dit soort nieuwigheden gebruiken om beter onderwijs te geven? En dan moet daar ook een goeie coaching naast staan. Op een school heb ik onlangs gehoord dat nu 50% van de klassen over beamers beschikte, en dat men ernaar streeft om dat op te trekken naar 80%. Als de rol van ICT in een school zich beperkt tot een beamer in de klas, dan begrijp je dat er nog veel potentieel is om op dat vlak meer te doen. Dat wil niet zeggen dat de technologie heilig is. De iPad-scholen mislukken omdat er te weinig voeling is met didactiek.”

Luc: “Veel scholen hebben geïnvesteerd in smartboards, maar die worden nauwelijks gebruikt. Die gaan de taillabo’s achterna. Er worden wel video’s mee getoond, maar men investeert niet in de didactiek.”



Wouter: “Dat zijn zaken die we pas sinds kort meegeven aan onze studenten in de lerarenopleiding. Op dat vlak is er nog veel potentieel om leraren van elkaar te laten leren.”



2 - Videoteaching

Ovds: “De eerste innovatie die jullie bespreken in jullie boek is het gebruik van videomateriaal in de klas. Wat zijn de praktijken die jullie aanbevelen aan leraren en die de kwaliteit van het onderwijs kunnen verbeteren? Moeten we in de lerarenopleidingen meer inzetten op het integreren van videomateriaal in de lessen?”

Wouter: “Wat ik heel interessant vind, zijn de filmpjes met experts die je vindt op Youtube of andere kanalen. Vroeger moest je een expert naar de klas halen. Mijn collega van boekhoudkunde-informatica nodigde vroeger ieder jaar vijf experts uit naar zijn klas. Dat kostte de school ieder jaar een hap en de leraar moest die contacten blijven onderhouden. Nu kun je een video-opname maken en op die manier de expert je klas in trekken. Meer nog, in plaats van een beroep te doen op lokale experts, kun je grote, internationale experts aan bod laten komen. Op een zeker moment heb ik in mijn les geschiedenis Rik Torfs laten lesgeven. Via video. Ik kon mij concentreren op de manier waarop mijn leerlingen notities namen, en intussen kregen ze les van een topexpert. Twintig jaar geleden was het uitgesloten om dat soort materiaal in de klas. Nu kan dat wel.”

Luc: “Ook de ontsluiting van het VRT-archief biedt veel mogelijkheden. Uitzendingen worden samengevat in functie van de leerplandoelen. Zo hoeft je niet de hele uitzending te laten zien. Dat heeft veel potentieel.”

Wouter: “Vroeger werd er wel eens een DVD-opname van het nieuws gemaakt, en dan ging die band vijf of tien jaar mee tot de band versleten was. Op dat vlak zijn de mogelijkheden zoveel groter geworden. Ook voor beroepsleerkrachten is het een krachtig middel. Een kok die ik ken uit het beroepsonderwijs gebruikt een video om zijn leerlingen te tonen hoe ze béchamelsaus moeten maken. Als de leerlingen vastlopen, kunnen ze zelf gaan kijken wat ze fout hebben gedaan. Dat is ongelooflijk sterk. Je hoeft niet constant over de leerling zijn schouder mee te kijken. De leerling moet ook zijn plan niet trekken maar kan zo

zichzelf corrigeren. Hetzelfde kun je doen in de les Frans.”



3 - Co-teaching

Ovds: “Wat co-teaching betreft, jullie zien dat meer en meer dat scholen dat oppikken als goede praktijk.”

Wouter: “Ik heb het gevoel dat dit zeer snel aan het bewegen is, vooral voor de grote vakken zoals de taalvakken of wiskunde. Leerkrachten maken samen afspraken, stellen samen doelen, bereiden samen voor. De volgende stap is dan dat je leerlingen in tijdelijke groepen indeelt, twintig-twintig, of dertig-tien, dat hangt ervan af. Nu eens tijdelijke niveaugroepen, dan weer interessegroepen. Je kunt zover gaan om leerlingen te laten kiezen aan welke les ze deelnemen. Dit is echt aan het doorbreken.”

Luc: “Het tijdperk van de leerkracht als kleine zelfstandige is ten einde. Dat gaat eruit. Er is nood aan meer samenwerking.”

Ovds: “Dit betekent wel dat vakken samenge-roosterd moeten worden.”

Wouter: “Vandaar dat het vooral voor de grote vakken gebeurt. Ik heb de indruk dat het voor leraren soms een enorme bevrijding is om samen les te kunnen geven. Het vraagt wel vertrouwen en het is niet altijd evident om tucht te houden in grotere groepen. Maar als je een team vindt waarin je je veilig voelt en waarmee je samen kunt nadenken wat je met een klas gaat doen, is er veel mogelijk.”

Luc: “Er heerst onder leerkrachten duidelijk een andere mentaliteit dan vroeger. Men gaat makkelijker samenwerken. De leerplannen lenen zich er ook meer toe, omdat ze breder zijn opgezet. En dan heb je een directeur nodig die mee is en vertrouwen geeft natuurlijk.”

Wouter: “Niet alleen de directeur, maar ook de andere collega's moeten mee zijn. Want co-teaching heeft ook nog andere implicaties, op het vlak van evaluatie bijvoorbeeld. In onze praktijkvoorbeelden hebben we heel bewust het proces van de innovatie beschreven, want die voorbeelden zijn niet zo maar overdraagbaar naar andere scholen. Dat proces ging soms met horten en stoten, en daar waar het mis-



loopt moet het aangepast aan de plaatselijke context. Ik denk niet dat een van onze praktijkvoorbeelden zomaar kan worden overgezet naar een andere school.

Luc: “Onze praktijkvoorbeelden zijn geen goodpractices zoals je die kent uit de medische wereld. Het zijn geen copy-paste-voorbeelden. Maar ze bevatten wel ideeën die je kunnen inspireren en die je kunt toepassen binnen je eigen schoolsituatie, rekening houdend met je leerlingenkenmerken en je leerkrachtenkenmerken. Iedere school heeft zijn eigen knelpunten en randvoorwaarden.”

Wouter: “Onderwijsexperten, of het nu is op het vlak van co-teaching of van binnenklasdifferentiatie, vergeten soms dat die lokale context hyperbelangrijk is en dat die vertaalslag nog moet worden gemaakt. Het is niet omdat een praktijkvoorbeeld gewerkt heeft op één school, dat het ook zal werken op een andere school.”



4 - Summerschools

Ovds: “*Jullie vinden wel dat het beleid het oprichten van summerschools moet ondersteunen.*”

Wouter: “Als je ziet hoe dat fenomeen op drie jaar tijd in Nederland ontploft is, van zo gauw de overheid hiervoor budget heeft voorzien, dan denk ik dat een ondersteuning hiervan voor iedereen een win-win-situatie zou zijn. Nederland had hetzelfde probleem met zittenblijven als wij. Iedereen weet dat zittenblijven nadelen heeft, maar je kunt het ook niet afschaffen natuurlijk. Daarom heeft men massaal ingezet op die summerschools, om leerlingen die de einddoelen nog niet hebben gehaald bij te spijkeren en stoomcursussen te geven. Opvallend is dat bijna alle scholen op een eigen, contextgebonden manier te werk gaan. De ene school schakelt de eigen leerkrachten in op vrijwillige basis, tegen betaling uiteraard. Op een andere plek is het de scholengemeenschap die de leerlingen een summerschool aanbiedt met externe leerkrachten om les te geven in de zomer. Dat is dan een neutralere aanpak, die nuttig kan zijn als de relatie tussen leerlingen en leerkrachten verstoord is. Het is mooi dat scholen op die manier zelf verantwoordelijkheid kunnen nemen om hun leerlingen beter te helpen slagen.”

Luc: “Maatschappelijk en politiek is dit een moeilijk verhaal. In het kader van gelijke kansen willen de

groenen bijvoorbeeld meer onderwijstijd. Sommige leerlingen hebben effectief meer onderwijstijd nodig dan andere, zeker leerlingen uit kansarme omgevingen. Maar die twee maanden vakantie maken deel uit van onze onderwijsgrammatica. Die zijn lang geleden ook ingevoerd om een aantal redenen. Maar ik denk dat we hier onze grammatica moeten herzien, zonder in een dwangmatige ‘staatspedagogie’ te vervallen. Nu kun je ook bijlessen volgen, maar betalende bijlessen liggen enkel in het bereik van leerlingen uit de hogere of middenklassen.”

Wouter: “De reacties zijn heel sceptisch op dit ogenblik. Buiten Antwerpen⁽²⁾ wordt het principe nauwelijks toegepast. Nochtans is de financiële stimulans klein in verhouding tot de kost van het zittenblijven. Bovendien weten we dat een jaar zittenblijven relatief weinig oplevert. Dus wat houdt ons tegen om hier wat geld tegenaan te smijten en scholen aan te moedigen om hier kleinschalig mee te beginnen? Het verschil dat ik zie met Nederland, is dat de summerschools hier worden aangeboden als een vorm van ondersteuning voor ex-OKAN-leerlingen of voor hogeronderwijsstudenten-in-spe, terwijl het in Nederland het laatste redmiddel is om een C-attest te vermijden. Misschien ligt het in Vlaanderen wat moeilijker om de attestering uit te stellen tot eind augustus. In Nederland doet men het wel: vorig jaar waren er 13.000 leerlingen in de summerschools, waarvan meer dan 80% alsnog slaagt.”



5 - Evaluatiepraktijken

Ovds: “*Over evaluatiepraktijken schrijven jullie dat eigenlijk alles mogelijk is op dit vlak, omdat er wettelijk niets vastligt, behalve het gegeven dat je moet evalueren.*”

Wouter: “Er bestaan enorme misverstanden op het vlak van evaluatie. Overal waar ik kom, hoor ik leerkrachten klagen over de manier waarop ze moeten evalueren. We moeten die misverstanden uit de weg ruimen. Het is wel heel belangrijk dat je evaluatiepraktijken passen bij je omgeving: bij je leerlingen, bij je leerkrachten, bij je directie.”

Luc: “Ik stel vast dat veel leraren nog de methodieken gebruiken van de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw. Zelfs waar men zagezegd permanent evalueert, past men eigenlijk nog een gespreide evaluatie toe. Het is een gevoelig punt. Uit inspectieverlagen blijkt dat de evaluatiepraktijk in Vlaanderen



niet valide en betrouwbaar is. Op dat vlak scoren we zwak. Evaluatie gaat altijd gepaard met subjectiviteit. Maar laat ons dat combineren met een aantal betrouwbare technieken. Gestandaardiseerde en valide toetsen bijvoorbeeld. Uit onderzoek uit Nederland blijkt dat 20 % leerlingen basisonderwijs uit arme families 120% lager scoren op de toetsen van de leraar dan op standaardtoetsen. 20 % Leerlingen uit rijke families scoren 20% hoger op de eigen toetsen dan op de valide toetsen. Ik wil hier niet pleiten voor centrale toetsen, want dat kun je in Vlaanderen niet verkopen. Laat ons wel gebruik maken van de voordelen van gestandaardiseerde en valide toetsen in het kader van het gelijke-kansen-onderwijs en in functie van de professionalisering van de lerarenteams.”

Ovds: “Mogen punten blijven of moeten we aan de slag met doelenrapporten?”

Luc: “Kwestie is niet of je wel of geen punten gebruikt. Het gaat er om hoe je kwaliteitsvol evalueert op een manier die voor leraars haalbaar is, en voor leerlingen en ouders zoveel mogelijk informatie oplevert over het leren van de leerling. Er zijn ook andere communicatiemethodieken die je kunt inzetten. En je kunt rapporten maken zonder procenten. Maar wat doen de ouders dan? Ze maken van de nieuwe evaluatieresultaten zelf procenten. Leerkrachten klagen

ook over de werklast die doelenrapporten met zich meebrengen: ze moeten rekening houden met de differentiatie, ze moeten de evoluties weergeven, ze moeten attituderapporten opstellen. Zo hadden de leerkrachten van ons praktijkvoorbeeld van “School aan zee” een grote planlast ervaren na de invoering van een nieuw evaluatiesysteem. Zo’n doelenrapport invoeren heeft zijn kinderziektes en dat doet pijn.”



6 - Feedback

Ovds: “Waarom vinden jullie vooral feedback belangrijk bij de leerstrategieën van Hattie?”

Luc: “Alles is feedback. Leraren geven, zonder er zich van bewust te zijn, constant feedback aan de leerlingen. Door hun houding, hun manier van praten. Het is belangrijk om je daar van bewust te zijn. Leerlingen kijken naar jou om te weten: wat denkt die van ons? Wat voelt die voor ons? Wat heeft die over voor ons? In een agogische situatie krijg je terug wat je lekt als houding, als intentie. Zo kun je een agogisch klimaat creëren waarin men met jou wil meewerken of het niet wil. Wees je ervan bewust: elk moment is een feedbackmoment.”

Wouter: “Aanvankelijk was het hoofdstuk over feedback een onderdeel van het hoofdstuk evaluatiepraktijken. We vonden dat het iets was dat op zichzelf stond. Bij Hattie staat feedback bovenaan. Ook andere van zijn strategieën hebben rechtstreeks met feedback te maken.”

Luc: “Pedagogiek is jongeren leiden naar iets. Dat kun je door feedback te geven via de algemene basishouding waarmee je in de klas staat. Daarin moet je investeren om je klas in de richting te krijgen die je wilt. Dat kan in de negatieve of in de positieve richting. Maak daar gebruik van. Ook voor een democratische school is feedback belangrijk. Je moet een democratische basishouding aannemen: luisteren, discussie mogelijk maken, waarderen. Vanuit een positie van gelijkwaardigheid.”

Wouter: “Ik vind het spijtig dat in het onderwijsdebat van de laatste maanden en jaren een tegenstelling wordt gecreëerd tussen enerzijds de leerkracht als coach en anderzijds de leerkracht die directe instructie geeft, zoals het vroeger was. Dat is dan het standpunt: de leerkracht moet kunnen lesgeven. Er is





niks mee dat een leerkracht zijn expertise inzet en zijn leerlingen op sleeptouw neemt, inspireert en een stap verder doet zetten dan ze normaal zouden doen. Maar tegelijkertijd is de leerkracht ook een coach, iemand die aan de kant staat. Het stuk feedback sluit uiteraard beter aan bij de leerkracht als coach. Maar ik wil niet meestappen in het verhaal: de leerkracht als coach, dat is het nieuwe leren. Dat is te polariserend. De twee benaderingen hebben hun waarde. Ik ben voor een gulden middenweg.”

Ovds: “*Dat is dan de discussie over het constructivisme.*”

Wouter: “Ik vind het jammer dat die discussie iedere keer weer in de media wordt gevoerd. Dan krijg je weer die professoren die boos komen vertellen dat we te weinig ambitie hebben en dat je moet kunnen lesgeven in plaats van coachen. Andere professoren beweren dan weer het tegendeel. Beide stellingen zijn waar. Leerkrachten zouden zelf moeten kiezen welke benadering ze kiezen op welk moment. Op sommige momenten is het beter om wat afstand te nemen, de situatie en de dynamieken aan te voelen en aan te sturen. Op andere momenten is het beter om als specialist in je vakgebied je kennis over te brengen op je leerlingen, hen te leiden en te inspireren, zonder alles te willen voorzegggen.”

Luc: “Wat het constructivisme betreft, is het belangrijk om leerstof aan te brengen die voor iedereen beklijft, die blijft hangen. Zo kan in het kader van de geschiedenisles het jaar 1302 wel een betekenis hebben voor jongeren met een Vlaamse achtergrond, voor de ene al wat meer dan voor de andere. Voor allochtone jongeren ligt dat al anders. Voor het constructivisme is de betekenisgeving belangrijk. Die creëert netwerken in de hersenen waardoor de dingen betekenis krijgen en bewaard blijven. Mochten allochtone jongeren geconfronteerd worden met hun eigen revoluties, en die zijn er, dan zou dat meer beklijven. Hou dus rekening met achtergronden die betekenis kunnen geven aan wat moet geleerd worden.”



7 - Flexibele leertrajecten

Ovds: “*Sinds 2012 is op dat vlak veel meer mogelijk dan voordien. Jullie verwijzen naar een document van het GO!, maar wordt dit ook toegepast binnen de katholieke koepel?*”

Wouter: “Ook binnen de katholieke koepel bestaat

er een gelijkaardig document. Binnen het GO! is er wel een strakkere structuur natuurlijk, terwijl je binnen de katholieke koepel een vrijere cultuur hebt. Maar ik zie ook katholieke scholen op een beperkte schaal experimenteren met flexibele leertrajecten. Maar als je school niet wilt, of je leraren willen niet, dan moet je er niet aan beginnen.”

Luc: “In het atheneum van Merksem⁽³⁾ is men ermee begonnen omdat men de nood voelde in de derde graad. Die praktijk heeft zich als een olievlek verspreid over andere scholen. Ook het Antwerpse stedelijk onderwijs heeft het opgepikt. Het is niet gemakkelijk omdat je je schoolgrammatica echt moet doorbreken.”

Wouter: “Ook op traditionele katholieke colleges heb ik al flexibele leertrajecten gezien. Niet op de schaal van het GO!, maar eerder voor zieke leerlingen of leerlingen die sportfaciliteiten hebben. Maar op veel andere plaatsen vindt men dat het veel te ver gaat.”

Luc: “Helaas maakt men er dikwijls een karikatuur van.”

Wouter: “Ik zie vandaag veel leraren die gefrustreerd buitengaan uit de klassenraad, vooral de delibererende klassenraad van juni. Ze moeten kiezen tussen een A-, een B- of een C-attest en voelen dikwijls dat ze niets anders kunnen dan een B- of een C-attest te geven, terwijl ze beseffen dat het niet de beste oplossing is. Dan kun je flexibele leertrajecten meenemen in de beslissingen. Zo heb je veel meer mogelijkheden om maatwerk te bieden. In plaats van leerlingen het jaar te laten overdoen en driekwart van hun tijd te laten verdoen, kun je ze laten overgaan en extra remediëring bieden. Of je laat ze toch hun jaar overdoen, maar je zorgt voor een traject op maat waarin nodeloze overlapping vermeden wordt.”

Ovds: “*Je moet er ook wel kunnen op inspelen met je lessenrooster. Leerkrachten krijgen een onregelmatige lessenrooster met sterke en zwakke weken.*”

Luc: “We hebben hier ook andere randvoorwaarden. Zo lang we leerplannen blijven maken per jaar, is dit moeilijk. Maar met graadlerplannen heb je meer mogelijkheden om je beslissing over het behalen van leerplandoelen uit te stellen. Mits de juiste schoolcultuur kun je zo zorgen voor een betere doorstroming van je leerlingen.”

Wouter: “Het hangt ook af van je omkadering natuurlijk. Als je een team van zorgleerkrachten hebt dat veel kan opvangen lukt dat beter dan wanneer al-



les moet worden opgevangen door de leerkrachten.”

Luc: “Tegelijkertijd moet je de lat hoog blijven leggen. De commentaar die je steeds krijgt op de flexibele leertrajecten is: de lat wordt te laag gelegd. Maar wat stellen we vast: het is net in scholen waar men niet flexibel te werk gaat, dat men de lat lager legt om leerlingen toch maar door te laten. Terwijl je door iemand over te laten gaan onder bepaalde voorwaarden, je de lat hoger legt.”

Wouter: “Het is op deze manier dat we de weerstand van leerkrachten kunnen ernstig nemen en we ze gaan meekrijgen. Door te laten zien dat summer schools, flexibele leertrajecten en betere evaluatiepraktijken niet enkel gericht zijn op de zorgleerlingen van het gelijkekansenbeleid, maar het onderwijs voor de gehele schoolpopulatie kunnen verbeteren.”



8 - Werkplekieren

Ovds: “*Werkplekieren is ook voor ASO-leerlingen een goeie optie om zichzelf beter te leren kennen.*”

Luc: “In Duitsland kun je ook in het duaal leren stappen als je algemeen vormend onderwijs hebt gevolgd.”

Wouter: “Je voelt dat scholen meer en beter werk willen maken van studieoriëntering. Scholen vragen zich af wat ze moeten doen om leerlingen af te leveren die klaar zijn voor het hoger onderwijs. Die niet alleen inhoudelijk klaar zijn, maar ook een rijpingsproces hebben afgelegd en weten wat ze willen aanvangen met hun leven. Ik zie het nog wel gebeuren dat binnen een aantal jaren ook ASO-scholen gaan beginnen met dit soort projecten.”

Ovds: “*Is dit praktisch mogelijk?*”

Wouter: “Dat is hetzelfde verhaal als voor de andere innovaties. Scholen zullen hun weg moeten zoeken en zich praktisch moeten organiseren: welke leerkrachten gaan zich hiermee bezig houden? Daar bestaat geen standaardoplossing voor.”

Luc: “Een ASO-school in het Gentse houdt iedere twee weken een woensdagvoormiddag vrij voor zijn leerlingen. Dan bezoeken ze bedrijven, maatschappelijke centra, gevangenissen, om te observeren. Je mag die leerlingen wel niet in een werksituatie brengen.

Men stelt vast dat die leerlingen met enorm veel bagage en vragen terug naar school komen, voor alle vakken, ook de taalvakken bijvoorbeeld.”

Ovds: “*Uit onze workshop ‘dual leren’ op de 6 uren bleek dat het duaal leren a) te veel wordt opgevat als een economisch in plaats van een pedagogisch project en b) dat onze bedrijven nog niet klaar zijn voor echt leren op de werkvloer.*”

Wouter: “Zowel aan de kant van de bedrijven als aan de kant van het onderwijs zijn we nog niet klaar voor het duaal leren. Het is een illusie te denken dat dit een quick win is. Beide kanten moeten zich inspannen om formules te zoeken die werkbaar zijn.”

Luc: “Het is goed dat de proeftuinen nog lopen tot 2019. Dat was ook een advies van de VLOR. Laat ons daar voldoende kennis opdoen, voor zowel scholen als bedrijven. Het onderwijs moet ook afstappen van de idee dat zij alleenhet weten wat vorming is en hoe dit het beste gebeurt.”

Ovds: “*Een ander advies van de VLOR is om naast het duaal leren ook de blokstages te blijven aanbieden. Hoe ga je dat organiseren binnen één school?*”

Luc: “Het zullen enkel de grote scholen zijn die het reguliere traject en het duaal leren beide kunnen aanbieden.”

Wouter: “In de lerarenopleiding van de hogeschool observeren we onze eerstejaars de eerste vier maanden. In januari evalueren we met hen hoe het loopt. Wie het goed doet en gegroeid is, mag naar de werkplek gaan. De anderen houden wij in huis om microteaching te geven en praktijkinhoud aan te leren. Dat zijn twee verschillende trajecten voor studenten uit dezelfde klas. Dat moet ook kunnen in de context van het secundair onderwijs.”

Ovds: “*De algemene vorming van het duaal leren is beperkt. Lichamelijke opvoeding en levensbeschouwelijke vakken zouden wegvallen.*”(4)

Luc: “Nu gaat men ervan uit dat een leerling op zijn achttiende algemeen gevormd is voor de rest van zijn leven. Zo werkt het niet. Algemene vorming is een levenslang verhaal. Het is net op het vlak van levenslang leren dat Vlaanderen de Europese doelstellingen niet haalt. We stellen vast dat in Europa de schoolsystemen die aan early tracking doen slecht scoren voor levenslang leren. En dat die schoolsystemen die aan late tracking doen, de Scandinavische landen bijvoorbeeld, goed scoren en een grotere deelname aan levenslang leren kennen. Duitsland scoort zeer laag, daar tracken ze dan ook al vanaf tien jaar. Daar heeft



men geen zin in levenslang leren. Vlaanderen scoort modaal maar laag.”

Ovds: “Ik dank jullie voor dit gesprek.”



Zomerscholen: democratische bijles

Waarom hebben we in Vlaanderen het idee van de zomerschool nog niet opgepikt? Nochtans is het iets wat op korte termijn de zeer inefficiënte praktijk van het zittenblijven kan terugdringen en, om daar nog een utilitaire schep bovenop te doen, zijn bescheiden kostprijs snel terugverdient. Noem het een schoolvoorbeeld van een quick win. In Nederland hebben ze dit wel begrepen. Daar namen in 2016 een goeie 11.000 leerlingen deel aan de zomerscholen, waarvan er meer dan 80% alsnog slaagde. Mooi resultaat, als je weet dat de Nederlandse zomerscholen duidelijk gericht zijn op het terugdringen van het aantal zittenblijvers.

In de zomer van 2016 zei minister Crevits het idee wel genegen te zijn, aangezien “we weten dat zittenblijven geen garantie is voor een goede schoolloopbaan.” Op haar website vinden we een paar krantenartikels terug over het onderwerp, beide daterend uit die periode. “Zij wil onderzoeken of er structurele steun mogelijk is voor het initiatief,” staat er. Daar hebben we sindsdien niets meer over vernomen.

Het idee wordt nu van onder het stof gehaald door Wouter Smets en Luc De Man, in hun boek “Hervormen van binnenuit”. Waar gaat het om? Zomerscholen zijn intensieve stoomcursussen van doorgaans een tiental dagen die (een selectie van) de zittenblijvers van een school de kans bieden om zich bij te werken vóór de start van het nieuwe schooljaar. Dat kan vakinhouden betreffen, maar net zo goed kan het gaan om het aanscherpen van studievaardigheden of attitudes.

Op het einde van de zomerschool wijst een nieuwe test uit of de leerling alsnog kan overgaan naar het volgende jaar. Sinds enkele jaren organiseert men in Nederland ook lentescholen. Die vinden plaats in de meivakantie, die in Nederland twee weken duurt.



Hoe gaat dat, de zomerschool in Nederland?

In het effectonderzoek van de Nederlandse zomer- en lentescholen 2016 door de universiteit van Maastricht vinden we volgende beschrijving terug.

Er zijn verschillende aspecten waar een lente- of zomerschool aan moest voldoen om in aanmerking te komen voor de subsidieregeling lente- en zomerscholen. Zo diende het programma van de lente- of zomerschool ten minste gedeeltelijk in de centraal vastgestelde mei- of zomervakantie plaats te vinden. Om het aanbod voor iedereen toegankelijk te houden mochten scholen ouders niet om een extra financiële bijdrage vragen. Leerlingen mochten meerdere programma's volgen of alleen het lente- dan wel zomerschool programma. Per leerling werd er echter eenmaal subsidie verstrekt. Subsidie kon alleen aangevraagd worden voor leerlingen die anders zouden blijven zitten. Wel mochten er andere leerlingen deelnemen aan de lente- of zomerschool, bijvoorbeeld om deze te helpen om beter te presteren in een bepaald vak, of om verbreding of verdieping aan te bieden, maar voor deze leerlingen kon er geen subsidie worden aangevraagd. Scholen waren verder vrij om de invulling van de lente- en/of zomerschool vorm te geven. De uitvoering mocht bijvoorbeeld geheel of gedeeltelijk worden uitbesteed aan een andere organisatie, zoals een huiswerk- of bijlesinstituut. Ook konden verschillende scholen een gezamenlijke lente- of zomerschool organiseren en waren scholen vrij om het aantal uur per dag en het aantal dagen in te vullen. In de praktijk kunnen verschillende lente- en zomerscholen dan ook een diverse invulling krijgen.



Hoe effectief zijn de Nederlandse zomer- en lentescholen?

Zeer belangrijk voor het welslagen van de zomer- en lentescholen is, zo bleek uit een bevraging, de voorbereiding. Het aanstellen van een coördinator is de eerste stap. Die is vervolgens betrokken bij het opstellen van de selectiecriteria voor de leerlingen, het samenstellen van de leerlingengroepen, de intakegesprekken, het regelen van boeken en materialen en het samenstellen van het lesprogramma. Ook moesten er docenten worden gevonden en eindtoetsen worden opgesteld.

Uiteraard komen enkel die leerlingen in aanmerking die niet geslaagd waren. Bij de selectie van de leerlingen kijkt men in de tweede plaats naar de motivatie



van de leerling en de betrokkenheid van de ouders. Ook het aantal onvoldoendes speelt een rol.

Als succesfactoren wezen de coördinatoren (en ook docenten) naar de motivatie die leerlingen putten uit de zomerschool. Er is de extra kans die ze krijgen. De extra aandacht in een kleinere groep en een rustiger omgeving. Het maatwerk in functie van de leerling. Die factoren leiden tot een andere relatie met de leerkracht en hebben een gunstige invloed op het zelfvertrouwen van de leerlingen. Doordat de focus helemaal op één (of een paar) vakken ligt, en de leerstof reeds gezien is en dus herhaald wordt, zullen de leerlingen de leerstof sneller begrijpen.



Kanttekeningen

Zijn er geen kanttekeningen te plaatsen bij de zomer- en lentescholen? Best wel.

Zo blijkt de organisatie van vooral de lenteschool geen voor de hand liggende klus. Het is een enorme hoeveelheid werk en er is steeds tijd te kort. Lesmateriaal komt soms te laat aan. Ook de overdracht tussen de school en de docenten van de lente- of zomerschool verloopt niet altijd vlot. Die laatste klagen wel eens over het chaotische karakter van de organisatie.

Ook blijkt de lenteschool niet zo effectief als de zomerschool: “De verwachting dat lenteschoolleerlingen een verhoogde kans op overgaan (en dus een verlaagde kans op zittenblijven) hebben blijkt dus niet uit onze analyses. Bij de zomerschool blijkt dit wél uit analyses, en dit bevestigt daarmee het beeld van de overgangpercentages, alsmede het eerdere onderzoek naar de effecten van zomerscholen in Nederland.”

De reden voor de geringere effectiviteit van de lenteschool? “Verschillen in effectiviteit tussen zomerscholen en lentescholen kunnen komen door verschillen in de (mogelijkheden voor gerichte) selectie van leerlingen, verschillen in de duur (twee keer zo lang voor zomerscholen) en verschillen in het directe belang van de interventie voor de leerling (voor zomerscholen veel eminenter vanwege directe consequentie van zittenblijven als geen deelname).”

Na een initiële daling in de voorgaande jaren blijkt bovendien het aantal Nederlandse zittenblijvers in 2016 opnieuw licht toe te nemen. Het onderzoeksteam van de universiteit van Maastricht ziet uit de analyse van de cijfers zittenblijven in 2016 een dubbel beeld opdoemen: “Enerzijds blijkt dat er in 2016 niet

langer algemene vooruitgang is geboekt bij het terugdringen van de zittenblijfcijfers. Anderzijds wisten schoolvestigingen die in 2016 voor het eerst deelnamen aan een lente- of zomerschool, wel nog een reductie van hun gemiddeld percentage zittenblijven te verwezenlijken.”

Hoewel de eerste concrete resultaten van de zomerscholen bemoedigend zijn, weten we niet of het effect ervan ook duurzaam is. Met andere woorden, we weten niet of leerlingen die alsnog slagen en het jaartje niet hoeven over te doen, het wel degelijk goed doen tijdens het daaropvolgende schooljaar. Hieromtrent zal nieuw wetenschappelijk onderzoek in een langer tijdsperspectief uitsluitsel moeten brengen.



Substituut voor bijles

In het interview met de Democratische School in dit nummer vestigt Luc De Man onze aandacht op een ander aspect van de zomerschool: het is een democratische vorm van bijles geven (of nemen). Niet iedereen kan zich private bijlessen permitteren, al zeker niet als je het moeilijk hebt om de eindjes aan elkaar te knopen. Betalende bijlessen liggen enkel in het bereik van leerlingen uit de hogere en middenklassen. Hier kan de zomerschool een uitweg bieden. De zomerschool als substituut voor de dure bijles, al moet je er als leerling wel een deel van je zomervakantie voor opofferen.

1) Luc De Man was schooldirecteur van het GO!, inspecteur secundair onderwijs, hoofd van de pedagogische begeleidingsdienst van het GO! en tot december 2017 voorzitter van de raad secundair onderwijs bij de VLOR.

2) Het praktijkvoorbeeld voor de summerschools betreft het GO! atheneum van Antwerpen, nvda.

3) Het GO! atheneum van Merksem speelt een voortrekkersrol op het vlak de flexibele leertrajecten, nvda.

4) Hierover is nog geen definitieve beslissing genomen, nvda.

Het pacte d'excellence en de gemeenschappelijke stam

Auteur:

Tino Delabie

Vincent de Coorebyter

Nico Hirtt

Michèle Janss



.....
Het Pacte d'excellence in vogelvlucht

.....
Het Pacte d'excellence en de weerstand
tegen de gemeenschappelijke stam

.....
Volstaat het gemeenschappelijke stam
te verlengen?

.....
Nieuwe lestabellen



Het “Pacte pour un enseignement d’excellence” (Pact voor een onderwijs van uitmuntendheid) zorgt voor grote beroering in het Franstalig onderwijs. Vooral rond de gemeenschappelijke stam tot 15 jaar is er veel te doen. In deze bijdrage concentreren we ons dan ook op de discussies rond de wenselijkheid en de haalbaarheid van een gemeenschappelijke stam en over de inhoudelijke invulling, inbegrepen de actuele discussie over de lessentabellen. Aangezien de lezer in de Vlaamse media nauwelijks iets leest over het Pacte d’excellence, beginnen we met een korte algemene inleiding. Vincent de Coorebyter (professor ULB) overloopt de argumenten van de tegenstanders en voorstanders van de gemeenschappelijke stam en pleit voor een debat in alle openheid. Nico Hirtt (Ovds) prijst de politieke moed om een gemeenschappelijke stam tot 15 jaar in het Franstalig onderwijs in te voeren maar legt uit dat aan de voorwaarden om er een succes van te maken, niet voldaan is. In het artikel “Nieuwe lestabellen” brengt Michèle Jans (Ovds) enkele kritische beschouwingen bij de voorstellen voor de “grille horaire” die nu op tafel liggen.

2017 werden de eerste maatregelen in het parlement van de FWB goedgekeurd: de aanwerving van 1100 kleuteronderwijzers en administratieve medewerkers in het basisonderwijs, vanaf september 2017.



Vijf assen

Het Pacte d’excellence telt 5 assen. De eerste as is de versterking van het kleuteronderwijs en de invoering van een “tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique” (veelzijdige en polytechnische gemeenschappelijke stam) van de kleuterklas tot het derde jaar secundair. De invoering ervan is voorzien tussen september 2020 en 2027. In 2020 begint men met de kleuterjaren en de eerste twee jaren lager onderwijs, in 2021 met het derde jaar lager onderwijs, enz. Op 30 juni 2028 zou de eerste lichter leerlingen uitstromen die de volledige “tronc commun” heeft doorlopen.

De tweede as betreft de sturing van de scholen door de overheid via de “contrats de pilotage”, de grotere autonomie en macht van de directeurs en de taken van de leerkracht. Dit laatste subthema vertoont veel gelijkenissen met het Vlaams loopbaandebat.

Het Pacte d’excellence in vogelvlucht

Auteur: Tino Delabie

In maart 2017 leverde een “centrale werkgroep” na voorbereidend werk sinds begin 2015 een eindadvies af voor het Pacte d’excellence. Dit “avis final no 3”, een document van meer dan 350 bladzijden, bevat een analyse van de problemen van het Franstalig onderwijs en aanbevelingen om er aan te verhelpen. (Alle documenten vind je op www.pactedexcellence.be) De richting die in dit Pacte d’excellence wordt aangegeven vertolkt het compromis dat tot stand kwam tijdens de jarenlange discussies tussen vertegenwoordigers van het kabinet van de minister van onderwijs (aanvankelijk Joëlle Milquet, daarna Marie-Martine Schyns, beiden van CDH), de administratie van Onderwijs, de inrichtende machten, de onderwijsvakbonden en de ouderverenigingen. De regering (PS-CDH) van de FWB (Federatie Wallonie-Bruxelles of Franse Gemeenschap) verbond er zich in maart 2017 toe om het Pacte d’excellence uit te voeren. De uitrol van het Pact zal meer dan 10 jaar duren. In juli



Tino Delabie



De derde as gaat over het kwalificatie-onderwijs. Na de gemeenschappelijke stam moeten de leerlingen kiezen tussen doorstroming en kwalificatie. Het huidige beroepsonderwijs (enseignement professionnel) en technisch kwalificatie-onderwijs (enseignement technique de qualification) worden gefusioneerd. Het Pact belooft een herwaardering (waar hebben we dat nog gehoord?) van “le parcours qualifiant”, een versterking van de synergie tussen onderwijs-beroepsopleiding-tewerkstelling.

De vierde as bevat heel wat pertinente vaststellingen over de grote sociale ongelijkheid in het Franstalig onderwijs en een aantal pistes om er aan te verhelpen: het percentage zittenblijvers zou moeten gehalveerd worden tegen 2030, de strijd tegen de ongekwalificeerde uitstroom, de invoering van inclusief onderwijs (vergelijkbaar met de invoering van het M-decreet in het Vlaams onderwijs), de differentiëring van de werkingsmiddelen en uren-leraar in functie van de leerlingenpopulatie, het inschrijvingsbeleid, de opvang van anderstalige leerlingen.

In de laatste as vinden we diverse thema's terug: de schoolinfrastructuur (renovatie en capaciteitsuitbreiding), de geleidelijke invoering van kosteloos leerplichtonderwijs, welbevinden en democratie op school. Het voorstel om het schooljaar in te delen in vijf periodes van 7 weken, gevolgd door 2 weken verlof of een (ingekorte) grote vakantie, deed reeds veel stof opblazen maar zal eerst nog bestudeerd worden.



7 leerdomeinen

Van 3 tot 15 jaar zullen de leerlingen in principe dezelfde eindtermen volgen in de “tronc commun pluridisciplinaire et polytechnique”. De vakken worden verdeeld over vijf specifieke domeinen:

- talen (Frans, moderne talen, Latijn)
- muzische (artistieke) expressie: praktijk, ontmoetingen met artiesten en kennismaking met hun kunstwerken
- wiskunde, wetenschappen en technieken (wiskunde, wetenschappen, fysische aardrijkskunde, manuele, technische, technologische vorming en informatica)
- sociale wetenschappen (geschiedenis, aardrijkskunde, economische en sociale wetenschappen, filosofie)
- fysieke activiteiten (lichamelijke opvoeding, lichamelijk en emotioneel welbevinden)

Daarnaast zijn er twee transversale domeinen:

- creativiteit, engagement en ondernemingsgeest
- leren leren



Lessentabellen

Eind maart 2018 maakte onderwijsminister Schyns een aantal beslissingen van de regering van de FWB (Federatie Wallonie-Bruxelles) bekend rond de lessentabellen (grille horaire) voor de gemeenschappelijke stam.

Eenzijds gaat het hier uiteraard op de eerste plaats om het relatief gewicht van elk vak. Aangezien het globaal aantal lessen ongeveer zou gelijk blijven, betekent een extra lesuur voor vak A uiteraard een 1 uur minder voor vak B.

Anderzijds werden voor het lager onderwijs twee en voor het secundair onderwijs drie varianten voorgesteld wat betreft de verdeling van de vakken. Op 20 januari 2018 mochten 120 leraars en ouders zich tijdens een “consensusdag” uitspreken over deze varianten. De minister beloofde dat ze met dit advies zou rekening houden. Voor het lager onderwijs was er een grote meerderheid voor de optie om vanaf het eerste leerjaar, naast de hoofdvakken Frans en wiskunde, reeds alle andere leerdomeinen aan bod te laten komen. Het alternatief was dat de eerste twee jaren bijna uitsluitend aan de moedertaal en aan wiskunde zouden gewijd zijn. Minister Schyns nam dit advies over.

Voor het secundair onderwijs waren de drie voorstellen: 32 uren van 50 minuten; 34 uren van 45 minuten, maar zoveel mogelijk 2 lessen samenvoegen tot 90 minuten; in het derde voorstel zou er om de 7 weken een week met een aparte uurrooster worden georganiseerd: in die week zou men activiteiten organiseren die meerdere uren of een halve of volledige dag vergen, bv muzische (artistieke) expressie, praktijk techniek, excursies, sport ... Op de consensusdag waren de meningen hierover sterk verdeeld. Het derde voorstel kreeg het meest stemmen pro maar ook het meeste stemmen contra. Schyns besloot dan maar dat de scholen zelf mogen kiezen. De overheid zal wel voor elk vak het aantal lessen per jaar opleggen en alle scholen zullen zich aan die norm moeten houden.

In elke klas, van het kleuter tot het derde secundair, zullen er 2 lessen voorzien worden voor remediering of uitbreiding/verdieping.

Een ander debat ivm de lessentabellen is de verhouding tussen de vakken en de interdisciplinaire samenwerking. Voor het leerdomein “humane wetenschappen” kwamen lerarenverenigingen van geschiedenis en aardrijkskunde in het geweer tegen de mogelijke



opslorping van hun vak in een algemeen vak “humane wetenschappen”, dat ook economie en sociale wetenschappen (sociologie) zou bevatten. Schyns stelt hier ook een compromis voor .

Een heikel punt is uiteraard de plaats van het Latijn. Schyns stelt voor om in het eerste secundair geen Latijn en in het tweede en derde secundair 2 uren Latijn te voorzien, voor alle leerlingen.

In het onderstaand artikel “Nieuwe lestabellen” van de hand van Michèle Janss (Ovds) vind je een aantal beschouwingen rond het relatief gewicht van de vakken.



Werkgroepen eindtermen

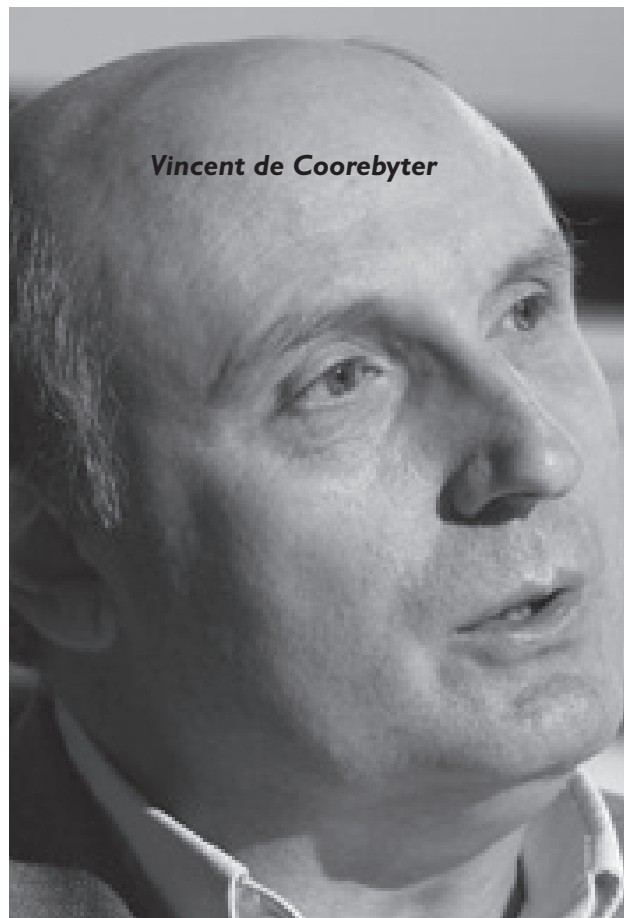
Intussen zijn voor de diverse leerdomeinen en vakken werkgroepen aan de slag gegaan om nieuwe eindtermen op te stellen. Zij doen dit binnen het kader van een charter (Charte des référentiels. Socle de savoirs et de compétences du tronc commun) dat op 25 oktober 2017 werd goedgekeurd door de regering van de FWB en dat de grote principes vastlegt voor de kennis en competenties die binnen de gemeenschappelijke stam aan bod moeten komen. (zie www.pactedexcellence.be) Aangezien de nieuwe “tronc commun” in september 2020 van start gaat tot en met het tweede leerjaar van het lager onderwijs en men de eindtermen nog één jaar wil uittesten, is er enige haast mee gemoeid. De verwachting is dat het debat rond de inhoud van de eindtermen in de komende maanden nog voor heel wat discussie en trek- en duwwerk zal zorgen.

Het Pacte d'excellence en de weerstand tegen de gemeenschappelijke stam

Auteur: Vincent de Coorebyter

Het project om een gemeenschappelijke stam tot 15 jaar in te voeren, in combinatie met een quasi-verbod op zittenblijven, zorgt voor polarisatie.

Bij de tegenstanders van de gemeenschappelijke stam vindt men heel wat leraars die er op wijzen dat de leerlingen op het einde van het lager onderwijs zeer verschillend zijn qua aanleg, kennis, motivatie en schoolloopbaan. Zij leiden er uit af dat verschillende onderwijsvormen en snelheden bij het begin van het secundair onderwijs onvermijdelijk zijn. Dat het geen zin heeft hetzelfde onderwijs op te leggen aan leeftijdsgenoten (want zittenblijven zal nagenoeg verboden worden) met zeer verschillende competenties en verwachtingen. Meestal zien zij de gemeenschappelijke stam als een risico op neerwaartse nivellering bij het begin van het secundair onderwijs. Aangezien de leerlingen automatisch zullen kunnen overgaan naar een hoger jaar en elke leerling dezelfde lessen zal moeten volgen van een groot aantal vakken, on-



Vincent de Coorebyter



geacht of hij die interessant vindt of niet, zullen de leraars verplicht zijn hun eisen te verlagen om zich aan te passen aan dit heterogeen publiek dat in veel gevallen ongeduldig wacht om naar een andere studierichting over te gaan.

Voor de voorstanders van de gemeenschappelijke stam betekent deze redenering dat men de leerlingen niet neemt zoals ze zijn maar zoals het sociaal en schools systeem ze heeft gemaakt. Zij zijn heterogeen omdat de maatschappij ze verschillend heeft gemaakt naargelang hun socio-economisch milieu en omdat de school deze sociale verschillen in schoolse verschillen heeft omgezet, aangezien de snelheid van leren, de onderwijsvormen en de aspiraties de herkomst weerspiegelen. De voorstanders vinden dat de gemeenschappelijke stam moet aanvangen vanaf de kleuterklas en moet gepaard gaan met nieuwe eindtermen zodat de heterogeniteit bij het begin van het secundair onderwijs niet te groot is. De gemeenschappelijke stam werkt met de leerlingen "zoals ze zijn" en zal niet leiden tot een neerwaartse nivelering omdat hij integendeel een ruimere schoolse bagage aan alle burgers zal aanbieden, ongeacht hun herkomst en ambities.

Men merkt hier het probleem met dit debat : voor de tegenstanders van de gemeenschappelijke stam zal deze mislukken omdat goede bedoelingen alleen geen resultaten garanderen, voor de voorstanders kan de gemeenschappelijke stam slagen door de voorwaarden tot slagen tot stand te brengen.

Er zou hier misschien enkel sprake zijn van een tegenstelling tussen realisten en idealisten, ware het niet dat de voorstanders van de gemeenschappelijke stam zich kunnen beroepen op een overvloed aan wetenschappelijke lectuur. Deze leert dat de landen die zittenblijven verbieden en de leeftijd verhogen waarop men een onderwijsvorm moet kiezen, grote prestatieverschillen tussen leerlingen van verschillende afkomst vermijden en een hoog slaagpercentage bereiken. Anders gezegd: de gemeenschappelijke stam is een factor van gelijkheid en uitmuntendheid, waarvoor niemand schrik moet hebben. Van waar komt dan de weerstand tegen het project van de gemeenschappelijke stam?

Ten eerste omdat de schoolse prestaties in de landen met een lange gemeenschappelijke stam niet noodzakelijk aan die factor te danken zijn. Andere factoren spelen een rol. Een gemeenschappelijke stam volstaat niet om de ongelijkheden weg te gommen. Om het voorbeeld te nemen dat geciteerd wordt door Dominique Lafontaine (professor Universiteit Luik en verantwoordelijke voor het PISA-onderzoek in het Franstalig onderwijs) : in Noorwegen is de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen even groot als in België, hoewel Noorwegen geen vroegtijdige oriëntering

volgens studierichtingen kent. De gemeenschappelijke stam is niet de enige vector van gelijkheid.

Daarom waarschuwen de specialisten voor overdreven optimisme. De polytechnische gemeenschappelijke stam zal enkel nuttig zijn als hij gepaard gaat met het inzetten op basiskennis en een ambitieus project voor remediëring, met een formatieve evaluatie en met een aandacht voor elke leerling waarvan de verschillen moeten worden erkend zonder afbreuk te doen aan de vooruitgang van het geheel van de klas. Vandaar een reeks vragen. Met welk lessenrooster en met welke middelen gaat men leerlingen vooruit stuwten die nu tot zittenblijven worden veroordeeld? Hoe kun je de versterking van de basiskennis verzoenen met de uitbreiding van nieuwe vakken (artistieke expressie, technologie, ondernemingsgeest, creativiteit ...) ? Hoe ga je vermijden dat leerlingen die het lager onderwijs met grote hiaten verlaten en weten dat ze tot het derde jaar secundair onderwijs automatisch kunnen over gaan naar een hoger jaar, geen interesse zullen tonen voor sommige vakken en afwachten tot ze hun studiekeuze mogen maken ?

Om de leraars gerust te stellen volstaat het niet te zeggen dat dergelijke hiaten door de hervorming gaan verdwijnen: dat lijkt te veel op een acte van geloof. En als men op die vrees wil antwoorden door op het einde van het derde jaar secundair onderwijs het slagen voor een proef over meerdere vakken als voorwaarde wil opleggen om een onderwijsvorm (doorstroming of kwalificatie, nvdr) te kunnen kiezen, dan moet men uitleggen hoe men de leerlingen op deze proef zal voorbereiden nadat men hen tot dan toe het automatisch overgaan naar een hoger jaar heeft gegarandeerd.

Een andere reden voor de weerstand : men weet dat de concentratie van kansrijke leerlingen in de ene school en van kansarme leerlingen in een andere school het meest bijdraagt tot de ongelijke slaagpercentages van de leerlingen. Welnu, deze verschillen in de leerlingenpopulatie zullen niet verdwijnen door enkel de gemeenschappelijke stam in te voeren want ze bestaan reeds vanaf het lager onderwijs waar er geen verschillende onderwijsvormen bestaan. De vrije schoolkeuze laat de ouders toe om hun kinderen in de scholen samen te zetten volgens sociale affiniteiten: het risico is groot dat deze praktijk zich verder zet ondanks de gemeenschappelijke stam of zelfs versterkt wordt om de afwezigheid van interne verschillen in de school te compenseren.

Als men de onderwijsactoren wil overtuigen van de voordelen van de gemeenschappelijke stam kan men best in alle openheid over zijn valkuilen en limieten discussiëren.

Vincent de Coorebyter (professor ULB)

(deze vrije tribune verscheen in "Le Soir", 17 januari 2018)?



Volstaat het de gemeenschappelijke stam te verlengen?

Auteur: Nico Hirtt

Er lopen heel wat debatten over de verlenging van de gemeenschappelijke stam die is voorzien in het Pacte d'excellence. Voor ons de gelegenheid om de zaken op een rijtje te zetten. Waarom is een verlenging van de gemeenschappelijke stam nodig? En waarom hebben we heel wat bedenkingen bij wat nu wordt voorgesteld?

Men kan enkel verheugd zijn vast te stellen dat het principe van een verlenging van de gemeenschappelijke stam is opgenomen in het Pacte d'excellence en op de rails wordt gezet door de regering van de Federatie Wallonie-Bruxelles (FWB). Het is een moedige beslissing want, tegen alle verdedigers van de ongelijke school in, verdedigt ze deze fundamentele waarheid: iedereen is bekwaam! Alle kinderen, behalve enkele zeer zeldzame uitzonderingen, beschikken over de intellectuele capaciteiten om de schoolse kennis te bereiken en te beheersen. De vroegtijdige indeling van leerlingen in hiërarchische studierichtingen van algemeen en kwalificatieonderwijs berust



Nico Hirtt

geenszins op hun mogelijkheden of hun interesses en nog minder op hun zogenaamde theoretische of manuele intelligentie. Deze vroegtijdige opsplitsing is slechts de weerspiegeling en de reproductie van de sociale indeling van de arbeid in onze ongelijke maatschappijen.

Dit gezegd zijnde, kunnen we de bezwaren van diegenen die zich vragen stellen over de haalbaarheid van deze verlengde gemeenschappelijke stam niet zomaar van tafel vegen. De leerkrachten die vandaag les geven in de eerste jaren van het secundair onderwijs, geven vaak uiting aan hun moedeloosheid in heel erg heterogene klassen. Sommige leerlingen hebben er amper de basisvaardigheden van het lezen, schrijven of rekenen verworven, terwijl ze zouden moeten beginnen werken op algebra, op het ontdekken van de rijkdom van de literatuur en van de subtiliteit van het opstellen van teksten of op de initiatie in de methodologische nauwkeurigheid van de wetenschappen.

Zoals Dominique Lafontaine (Universiteit Luik) terecht aanstipt in *Le Soir* (15 januari 2018), kan de verlenging van de gemeenschappelijke stam op zich reeds een factor zijn die de ongelijkheden tussen leerlingen vermindert. De PISA-testen zijn duidelijk: de verschillen in prestaties op het vlak van wiskunde tussen Belgische leerlingen in het aso enerzijds en het tso en bso anderzijds zijn veel groter dan die tussen Noorse leerlingen die allemaal hetzelfde wiskundeprogramma volgen.

Anderzijds werd ook vastgesteld dat alleen al het perspectief op een hiërarchische selectie een invloed heeft op leerlingen en leerkrachten als een factor die ongelijkheid genereert, meerdere jaren voor de feitelijke oriëntatie. Als leerling kan ik mijn inspanning tijdens de lessen algemene vakken best wat verminderen vermits ik me binnen een of twee jaar toch zal richten op het beroepsonderwijs. Als onderwijzer kan ik best ongelijkheid aanvaarden in de kennisbeheersing van mijn leerlingen uit het vijfde of zesde leerjaar, aangezien ze toch niet allemaal naar dezelfde secundaire scholen zullen gaan.

Dit alles verklaart zeker voor een deel waarom de internationale vergelijkingen besluiten dat er een sterk verband is tussen de duur van de gemeenschappelijke stam en de rechtvaardigheid van de schoolse systemen. Maar slechts gedeeltelijk. Het is immers zo dat de landen die het best scoren inzake schoolse rechtvaardigheid niet alleen het kenmerk hebben dat ze een latere oriëntatie kennen.

In deze landen gaat de grote meerderheid van de kinderen naar de school die hen wordt voorgesteld (zelden opgedrongen) door de overheid. Van haar



kant gebruikt de overheid vaak die hefboom om een zekere sociale mix te garanderen. Bij ons daarentegen leidt de verplichting die men de ouders oplegt om zelf een school voor hun kind te vinden tot een houding waarbij een sociaal onderonsje centraal staat. In het Franstalig onderwijs (van België) gaan 49% van de leerlingen naar een rijke of een arme concentratieschool. In Brussel treft deze gettovorming 40% van de kinderen in het basisonderwijs. De concurrerende netten versterken deze mechanismen nog. De vrije schoolmarkt produceert sociale en academische segregatie vanaf de kleuterschool. En deze segregatie veroorzaakt ongelijkheid, los van de duur van de gemeenschappelijke stam.

De meest rechtvaardige onderwijssystemen kennen ook een ruime omkadering in de eerste onderwijsjaren en materiële omstandigheden die grondig verschillen van deze waarmee wij in de Federatie Wallonie-Bruxelles moeten werken. Een kwart van de Belgische kinderen leeft in armoede. Als men hen de liefde voor kennis en voor het schoolse werk wil bijbrengen, dan moet men daarin middelen investeren. Er moeten kleine klassen zijn in aangename schoolgebouwen. Maar er moet vooral tijd en aandacht zijn voor ondersteuning, individuele hulp: kortom, al de aandacht die eenieder nodig heeft om te leren en zich daar gelukkig bij te voelen en die nu slechts een minderheid buiten de school vindt.

We voegen er ook aan toe dat in geen enkel land, waar men succesvol een lange gemeenschappelijke stam invoerde, men het absurde idee had deze in te richten binnen secundaire scholen die, daarna, slechts algemeen of kwalificatieonderwijs aanbieden. Het heeft geen enkele zin te stellen dat de gemeenschappelijke stam de studiekeuze zal uitstellen tot 15 jaar, als men de kinderen (of hun ouders) verplicht vanaf de leeftijd van 12 jaar een type secundaire school te kiezen, aso of beroepsonderwijs.

Voor de vroegtijdige selectie geldt hetzelfde als voor het overzitten. Het volstaat niet om het einde er van te decreteren. Men moet ook de materiële (lokale en uitrusting), menselijke (omkadering en vorming) en structurele (minder marktwerking en een eerste cyclus die los staat van het hoger secundaire) maatregelen voorzien om er garant voor te staan dat kinderen van elke afkomst er effectief kunnen slagen. Daarvoor zal men verplicht worden te kiezen tussen de pest en de cholera: massa's kinderen moedwillig laten afhaken of overstappen naar een neerwaartse nivellering. Op die manier zou men diegenen gelijk geven die, om ideologische redenen, elke poging tot democratisering van het onderwijs weigeren.



Nieuwe lestabelen

Auteur: Michèle Janss

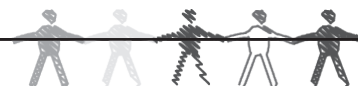
Volgens de planning van het Pacte d'Excellence gaan op 1 september 2020 de kleuterklassen en de eerste twee jaren van het lager onderwijs van start met nieuwe "eindtermen" en nieuwe lesroosters. In 2021 volgt het derde leerjaar, in 2022 het vierde leerjaar, ... in 2027 het derde jaar van het secundair onderwijs. Begin 2018 publiceerden de media de voorstellen van de minister voor de lesentabellen in de gemeenschappelijke stam. Hieronder volgen enkele bedenkingen bij deze voorstellen..



Geen ruimte voor de polytechnische school

De voorgestelde lestabelen gaan ervan uit dat de polytechnische vorming plaatsvindt binnen de gewone schooltijd. Ook kunstzinnige vorming, remediërende- en huiswerkbegeleiding, net als individuele begeleiding worden geïntegreerd in de lestijden. Als dat allemaal binnen een ongewijzigde schooltijd moet plaatsvinden, kiest men in feite voor nivellering, met "een beetje minder van alles wat men vroeger deed" om plaats te maken voor kunst en technologie. Men kan dan niet anders dan prioriteiten kiezen binnen de verschillende vakken. Helaas worden die keuzes vaak bepaald door de eisen van de economie. Gezien het aantal keren dat de initiatiefnemers van het Pacte d'Excellence wijzen op het schrijnend gebrek aan informatici, zijn die eisen voornamelijk gericht op digitalisering en de zogeheten basiscompetenties. Zoals uit de voorgestelde roosters blijkt, zal de hervorming dan ook uitlopen op een verzwakking van de kennisinhouden die nodig zijn om de wereld te begrijpen: met name de natuurwetenschappen en de menswetenschappen

Onze visie op polytechnische vorming is het laten ontdekken van grote domeinen van de productie van goederen en diensten, met hun technische en sociale verbanden; dit impliceert zowel theoretisch onderzoek als ontdekking op het terrein, niet alleen van de manuele arbeid maar ook van de conceptie van producten, evenals een reflectie over de sociale consequenties en de impact op het milieu van technische vooruitgang. Deze visie veronderstelt de beschikking over veel meer tijd dan overwogen wordt in de hui-



dige voorstellen voor het Pacte d'Excellence. Het voorstel van Ovds is de organisatie van een omkaderde en gepersonaliseerde studie buiten het verplichte lesrooster, na de lestijd maar ook op woensdag en zaterdagochtend, in een meer samenwerkende school, die voor allen toegankelijk is. De mogelijkheid om een leerling gedurende een periode te verplichten om deel te nemen aan die studie zou het belangrijkste instrument worden om zittenblijven te vermijden en ongelijkheden te verminderen.



Hoeveel tijd voor Frans en de moderne talen ?

De voorgestelde lesroosters voor de gemeenschappelijke stam voorzien meer tijd - meer dan de huidige lestabellen - voor de uren Frans. Is dat wel zinvol? Natuurlijk moet het lees- en schrijfniveau van onze leerlingen omhoog. Maar Frans leer je niet alleen ... tijdens de lessen Frans. De verbetering van de taalbeheersing veronderstelt de praktijk van de taal op hoog niveau in alle lessen. Meer wetenschappen en menswetenschappen, filosofie in de klas betekent ook ook meer Frans in de praktijk. Dat houdt in dat men eisen stelt aan de rekrutering en vorming van leraars en inzake de kwaliteit van de lessen, het opstellen van programma's, het gebruik van een adequate woordenschat enz. Het gaat erom dat jongeren getraind worden om de taal goed te hanteren, vaker en beter dan wat nu gevraagd wordt, voor alle vakken.

Voor de studie van de moderne talen stellen wij een aanzienlijke verhoging van het aantal lessen vast. Toch ligt het probleem van het talenonderwijs niet zozeer in het aantal lessen dan wel in hun invulling. Immersie wordt met moeite en op ongelijke wijze georganiseerd. De talenklassen zijn overbevolkt, de kansen om zich uit te drukken en dus werkelijk de taal in praktijk te brengen zijn beperkt. Al deze factoren komen een kwalitatief onderwijs niet ten goede. Bovendien kan men er redelijkerwijze van uit gaan dat het tekort aan leraren moderne vreemde talen niet als bij toverslag zal verdwijnen omdat de school meer lessen organiseert.

Het onderwijs in vreemde talen zou ongetwijfeld veel efficiënter zijn in kleinere groepen, en dat zou ook de leerkrachten meer motiveren, die willen immers nuttig werk doen in goede omstandigheden. Ook een echt uitwisselingsbeleid zou een nieuwe impuls kunnen geven aan het leren van Nederlands. Op het einde van de gemeenschappelijke stam of vlak erna, zou het wenselijk zijn om taalverblijven te organiseren in het ander landsgedeelte, zowel voor de studie-

richtingen die voorbereiden op hoger onderwijs als diegene die voorbereiden op een beroepskwalificatie, een soort "Erasmus-uitwisseling" binnen België. Dit zou niet alleen een zinvolle praktijk van de moderne talen bevorderen, maar ook het begrip van de cultuur en de openheid naar anderen ten goede komen .



Flexibele schooltijden

Een opdeling van de schooltijd in blokken van meerdere lessen voor workshops, kunstateliers of taalonderdompeling lijkt ons interessant. Moet hier, zoals één van de voorgestelde varianten voor de lessentabellen van het Pacte d'excellence voorstelt, om de 7 weken een volledige schoolweek aan besteed worden? Of moet de organisatie van zulke blokken meer flexibel worden georganiseerd? Tijdens enkele namiddagen of door de school vrij te kiezen dagen, zonder dat daarvoor een hele week gewone les wegvalt?

Anderzijds is er bij de voorstellen van de uurroosters ook sprake van lessen van 45 minuten, te organiseren in blokken van twee lessen om aldus lessen van 90 minuten te verkrijgen. Gesteld wordt dat lessen van 50 minuten (die overigens ook per twee kunnen worden samengevoegd) te lang en allicht te vermoeiend zijn voor de kinderen. Toch zou een goede afwisseling van lessen, middagdelen met praktijk, ontdekking van kunsten, diverse bezoeken en lichamelijke activiteiten de schooldagen prettiger en productiever maken, zonder de lessen met 5 minuten te moeten verkorten. Steeds maar meer doen in een steeds kortere schooltijd lijkt ons zonder meer illusoir.



Conclusie

Het "Pacte d'Excellence" blijft steken in enge beperkingen en een gebrek aan ambitie. Bij gebrek aan financiële en materiële middelen, bij gebrek aan moed om routines te doorbreken, komen de promotoren ervan terecht in een vruchteloze strijd tussen twee visies. In de ene visie gaat men het spectrum van de leergebieden verbreden, maar dan ten koste van het niveau, dus een neerwaartse nivellering. In de andere visie wil men het onderwijs opnieuw toespitsen op de "essentie", de eisen van de arbeidsmarkt.



DE RELATIE TUSSEN ONDERWIJS EN GELIJKHEID: DRIE PERSPECTIEVEN

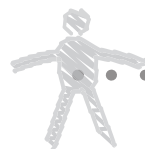
AUTEUR: GOELE CORNELISSEN

Onder de titel 'Gelijkheid maakt het verschil' organiseerde het Vlaams ACV op 23-24 november 2017 haar congres. De rol die onderwijs kan spelen komt aan bod in het tweede congres-thema: *Gelijk aan de start*. Reden genoeg om eens stil te staan bij de relatie tussen onderwijs en (sociale) gelijkheid.



PISA: Wat zeggen die cijfers nu precies?

Telkens de resultaten van een nieuwe PISA-meting worden bekendgemaakt, luidt min of meer dezelfde boodschap: onze Vlaamse leerlingen presteren gemiddeld sterk, maar er is nog steeds een sterk verband tussen de prestaties van leerlingen en hun sociaaleconomische status (SES). Is dat goed nieuws? Slecht nieuws? En waarom? Afgaande op de commentaren in kranten, televisiedebatten en andere media, is dat allerm minst eenduidig. Sommigen zien in de PISA-resultaten het zoveelste bewijs dat de school de sociale ongelijkheid van generatie op generatie reproduceert. Ook het gegeven dat een steeds grotere groep van leerlingen zelfs het absolute minimumniveau (basisgeletterdheid) niet haalt, doet hen aan de alarmbel trekken. Anderen zullen dit relativeren en erop wijzen dat onze zwakste presteerders het, in vergelijking met hun lotgenoten in andere landen, nog niet zo slecht doen. Nog anderen maken zich eerder ongerust over de dalende prestaties van de allersterkste leerlingen. Achter elk van deze schuilt een bepaald perspectief op de relatie tussen onderwijs en (sociale) gelijkheid. We staan hier stil bij drie perspectieven.



Sociale (on)gelijkheid

Vanuit onderwijssociologische hoek hebben zich in de voorbije eeuw wereldwijd grofweg twee perspectieven afgetekend om naar de relatie tussen onderwijs en gelijkheid te kijken: een meritocratisch perspectief en een egalitairistisch perspectief. Beide



perspectieven delen tot op zekere hoogte dezelfde bekommernis, namelijk dat sociale factoren – lees de macht, de rijkdom en/of het aanzien van ouders ? geen invloed mogen hebben op de onderwijsprestaties van hun kinderen en, via die weg, op hun sociale positie. Via de school moeten kinderen precies kansen krijgen om, ten aanzien van hun ouders, te stijgen op de maatschappelijke ladder. Dat heet sociale emancipatie.

Zowel meritocraten als egalitaristen zullen vooropstellen dat de samenleving ervoor moet zorgen dat sociale factoren ? bijvoorbeeld geld of een minder schoolvriendelijke thuiscultuur ? de toegang tot en de kansen tijdens de schoolloopbaan niet mogen bepalen.

De grondwettelijke verankering van de leerplicht, de kosteloosheid van het (leerplicht-)onderwijs, maar ook het systeem van studietoelagen zijn concrete maatregelen om dit te doen. Tot daar de gelijkenis. Waar zitten de verschillen tussen een meritocratisch en een egalitair perspectief?



Meritocratie

Merites

Waar sociale factoren niet mogen bepalen welke positie kinderen later verwerven, mogen (aangeboren) intelligentie en inspanning dat wel. Het meritocratische perspectief op onderwijsgelijkheid stelt immers dat de verdeling van ongelijke maatschappelijke posities gebaseerd moet zijn op persoonlijke verdiensten of merites. Scherp gesteld: Wie slim is, en bovendien hard heeft gewerkt, verdient een plek bovenaan op de maatschappelijke ladder.

Of omgekeerd: wie het in het leven niet heeft gemaakt, heeft dat aan zichzelf te danken of is misdeeld door de natuur. Tegen die achtergrond is het verantwoord dat de school al voorbereid op een maatschappelijke opdeling tussen mensen op basis van intelligentie en inspanning. Ze doet dat door leerlingen op basis van intelligentieproeven of andere toegangspoeven en aan de hand van (B-)attesten te verdelen over verschillende vormen van onderwijs (ASO, TSO, BSO, BuSO, DBSO, HO...).

Deze vormen van onderwijs kennen een bepaalde hiërarchie die gewoonlijk in grote mate samengaat met de hiërarchische ordening van sociale posities waar ze zicht op geven.



Ongelijke behandeling met oog op return

Daarnaast stellen meritocraten het principe van ongelijke behandeling centraal. Dat zegt dat het gerechtvaardigd is om, als samenleving, extra te investeren in mensen die intelligent zijn en hard werken. Dit kan bijvoorbeeld via investeringen in specifieke programma's voor de meest getalenteerde leerlingen (talentenjacht, honors programs...). Deze leerlingen, zo gaat de redenering, verdienen die extra ondersteuning omdat zij later, eens zij een hoge maatschappelijke positie betreden, meer dan anderen zullen bijdragen tot economische groei en sociale welvaart. Dat de kloof tussen de hoogste en de laagste treden op de sociale ladder door ongelijke behandeling nog groter wordt (het Mattheuseffect), vormt voor meritocraten geen probleem. Integendeel. Ze gaan ervan uit dat deze verschillen gezond zijn voor een dynamische samenleving.

Op een goede 10 à 15 jaar tijd raken we zo'n 30 procent van onze toppers kwijt (...). Ongeveer 20 jaar na de opleiding krijg je de resultaten qua welvaart. Als we gemiddeld worden wat betreft onze toptalenten, dan gaan we ook gemiddeld worden wat betreft onze economische prestaties (...). Je moet dat talent al op jonge leeftijd identificeren en kansen geven (...) Als je dat talent tijdig cultiveert, krijg je als land veel in retour.

Geert Noels, ondernemer en macro-econoom [Over PISA 2016], De Standaard, 07.12.16



Egalitarisme

(On)bewuste reproductie

Tegenover meritocraten, zullen egalitaristen eerst en vooral beklemtonen dat een meting van de intellectuele mogelijkheden van leerlingen, via een IQ-test of andere toetsen, nooit een objectieve weergave is van aangeboren mogelijkheden. De sociale context waarin leerlingen opgroeien bepaalt altijd minstens voor een deel het gemeten niveau. Immers, bij het ene kind worden latente intellectuele mogelijkheden van in de wieg gekoesterd, verrijkt en omgezet in een gunstige intellectuele ontwikkeling. Bij het andere kind worden ze gefnuikt door stress, deprivatie en een negatief zelfbeeld. Bovendien mogen we ook niet vergeten dat zaken als taalvaardigheid, maar ook tuchtcriteria, niet zelden vermengd worden met intellectuele vermogens. Tegen deze achtergrond pleiten egalitaris-



ten voor grote omzichtigheid bij het oriënteren van leerlingen. Immers, naarmate ons onderwijssysteem leerlingen op basis van proeven, testen en attesten over verschillende onderwijsvormen verdeelt, reproduceert het (onbewust) de sociale ongelijkheid van generatie op generatie.

Sommigen egalitaristen gaan nog een stap verder door te zeggen dat de reproductie van de sociale ongelijkheid geen onbedoeld neveneffect is van de school. Ze zullen zeggen dat ons onderwijssysteem zich laat omkopen door de heersende economische of culturele elite en doorheen haar organisatie en curriculum bewust de bestaande machtsverdeling bestendigt. De klassieke aanklacht is dat het schoolse curriculum de maatschappelijke hiërarchie tussen denkers (theorie) en doeners (praktijkkennis) zonder veel schroom reproduceert.



Recht op gelijke uitkomsten

Tegenover het terugverdieneffect dat meritocraten verwachten van investeringen in toptalent, schuiven egalitaristen het recht op gelijke uitkomsten – lees een minimaal scholingsniveau voor elk kind – naar voren. De overheid moet de realisatie van dit basisrecht voor iedereen waarborgen. De gedachtegang is dat een dergelijk minimumniveau, net als andere basisgoederen (zoals water of voedsel), absoluut noodzakelijk is om een bevredigend leven te leiden. Een concrete maatregel die in de lijn ligt van dit perspectief was bijvoorbeeld de invoering van de eindtermen. Hoewel men hier zeker bepaalde kanttekeningen bij kan plaatsen, was de basisgedachte achter de eindtermen het recht van elk kind op een minimaal basisniveau, ongeacht de gekozen school en ongeacht zijn of haar sociale achtergrond.



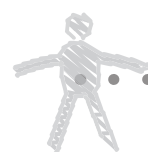
Positieve discriminatie

Egalitaristen beklemtonen dat een gelijke behandeling van leerlingen nooit zal volstaan om gelijke uitkomsten ook effectief te bewerkstelligen. Zij vragen bijkomende inspanningen en extra middelen voor kinderen uit sociaal achtergestelde milieus. Positieve discriminatie dus, niet alleen omdat alle kinderen recht hebben op gelijke (basis-)uitkomsten, maar ook omdat sociale ongelijkheid volgens hen geen basis is voor een gezonde samenleving. Een te grote sociale kloof zal daarentegen leiden tot politieke en economische destabilisering. Een concreet voorbeeld hiervan is het GOK-beleid dat in de periode 2008-2011 structureel

werd ingebed in het leerplichtonderwijs.

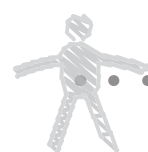
Je moet aanvaarden dat leerlingen die van thuis uit minder kansen hebben gekregen extra ondersteuning nodig hebben om dezelfde eindtermen te halen. Dat hoeft voor mij niet tot aan de top van de universiteit te gebeuren, maar ik wil toch graag iedereen de horde van het hoger secundair onderwijs zien nemen.

Ides Nicaise, Professor KULeuven en onderzoeksleider aan het HIVA, Klasse voor leraren, 2008, nr. 190



Schoolse gelijkheid

Voorgaande perspectieven op onderwijs en (sociale) ongelijkheid hebben zich de voorbije eeuw afgetekend in de schoot van de onderwijssociologie. Vanuit onderwijspedagogische hoek wordt echter nog een derde – wellicht minder bekend – perspectief opgeworpen. Het vertrekpunt daar is niet langer de vaststelling dat de school de sociale ongelijkheid reproduceert. Zonder dat laatste te miskennen, keren onderwijspedagogen de redenering om. Al wie de school manipuleert om bestaande machtsverhoudingen te bestendigen, begrijpt heel goed dat de school bij uitstek een plaats van vrijheid, gelijkheid en vernieuwing is. Onderwijspedagogen zoals Masschelein, Simons en Biesta herinneren daarvoor aan de term Scholè, wat vrije tijd betekent. Over welke vrijheid gaat het dan op school?



Vrij van – gelijk

Eerst en vooral komen kinderen op school minstens tot op zekere hoogte 'vrij/los van' het gezin en de samenleving. Op school zijn kinderen allemaal in de eerste plaats leerling – niet zoon of dochter – en in die zin ook gelijk. Bovendien biedt de school hen ook de tijd en ruimte om nog niet onderworpen te zijn aan allerlei sociale en economische wetmatigheden van de samenleving. Leerlingen moeten nog niet productief zijn, mogen nog uitzoeken wat ze van belang vinden, kunnen fouten maken, proberen en oefenen.

Ook al sluit het niet altijd aan bij de ervaringen vandaag, het is deze stempel die bevrijdend en gelijkmakend werkt van zodra leerlingen de schoolpoort betreden: 'ik, net als alle anderen hier, krijg de tijd en ruimte om te leren.' Hoe verschillend



ook, op school is iedereen plots leerling. Het is niet de bedoeling dit te willen romantiseren, of zelfs idealiseren, maar te wijzen op de eenvoudige, en daarom misschien vaak vergeten, pragmatiek van de school: het maakt vrij en gelijk. Je verlaat het gezin, en bent dus niet langer in eerste instantie zoon of dochter, maar bent ook nog niet meteen ingelijfd in de maatschappij als burger of werknemer.

Jan Masschelein en Maarten Simons, professoren KULeuven, Apologie van de school

Ook de wereld wordt op school even 'los- of vrijgemaakt van' haar functionele context om leerstof te worden: een presidentiële speech wordt uit de wereld de school binnengebracht om haar retorische bouwstenen te ontleden. De motor van een wagen wordt uit productie gehaald om te bekijken, uit elkaar te halen en te herstellen, kortweg om leerstof te worden.



Vrij om - vernieuwing

Typisch ook voor schoolse leerstof is dat dit binnentrekken en tonen van wereld via leerstof (bij-

voorbeeld via wiskunde, geschiedenis, een uitgestalde automotor...), ook altijd een vorm van vrijheid installeert aan de kant van de leerling. Hier gaat het dan om de pedagogische 'vrijheid om' daar zelf op een bepaalde, eventueel vernieuwde manier, gebruik van te kunnen maken. Pennac beschrijft dat laatste zeer mooi. Hij laat zien dat de leerkracht die school maakt een dubbele beweging maakt. Zij zegt 'dit is van belang en ik zie het als een plicht jullie dit te presenteren', maar precies omdat zij iets presenteert of aanwezig stelt, zegt zij ook, 'en ik ga jullie niet zeggen hoe het later (in de samenleving) te gebruiken.' Dat heet pedagogische emancipatie of vorming.



(Basis)vorming

Welke inhouden die vorming omvat, en waar een gemeenschappelijke basisvorming overgaat in meer gespecialiseerde vorming, is mee onderwerp van een maatschappelijk debat. De vraag die dan centraal moet staan, is: welke (basis-)inhouden vinden wij van belang voor alle leerlingen, ongeacht hun afkomst, capaciteiten, interesse of studierichting opdat zij voorbereid zijn op autonome deelname aan (hetzelfde) maatschappelijk leven. En welke (extra) inspanningen zijn nodig om dat te realiseren.

Geert Noels



Ides Nicaise





Bronnen

Biesta, G. (2015). *Goed onderwijs. Functioneel of dysfunctioneel? Over de school als oefenplaats voor volwassenheid*. Geraadpleegd via <http://kwaliteitvanonderwijs.nl/wp-content/uploads/2015/04/Essay-Gert-Biesta.pdf>

Hirtt, N., Nicaise, I. & De Zutter, D. (2007). *De school van de ongelijkheid*. Epo: Berchem.

Masschelein, J. & Simons, M. (2012). *Apologie van de school*. Leuven. Acco.

Pennac, D. (2008). *Schoolpijn*. Amsterdam: Meulenhoff.

Dit artikel verscheen eerder in Brandpunt



Jan Masschelein



Thuis taal

AUTEUR: LUDO MERCKX

Mensen in het onderwijs zetten sterk in op taal. Terecht. De woordkeuze, de grammatica, de spelling, de taalrijkdom, het lezen en begrijpen en verwoorden. Het komt allemaal aan bod. Laat ons ook wel niet vergeten dat die o-zo-belangrijke taal ook gebruikt en misbruikt kan worden om diverse redenen. Lobby's en politici weten er alles van.

Let maar op als ze het hebben over 'harmoniseren' van de pensioenen, een mooi aantrekkelijk woord waarmee je echter gewaarschuwd bent: jouw pensioen kan gerust wat naar omlaag. Nog zo een woord waarvoor ik op mijn hoede ben: 'verbinden'.

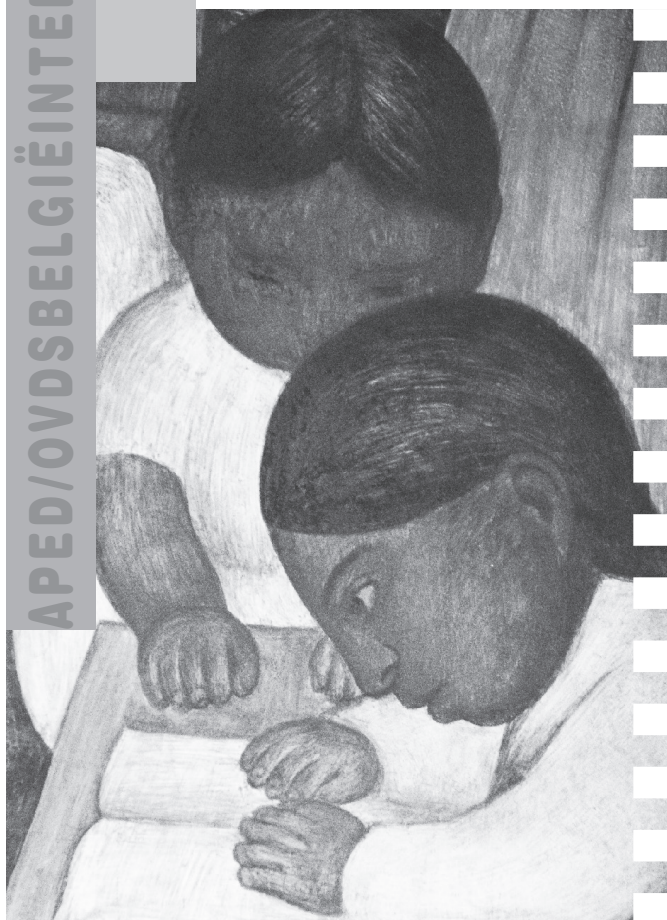
In de huidige onderwijsdiscussies ging het de voorbije weken ook over de thuis taal. Die werd verketterd

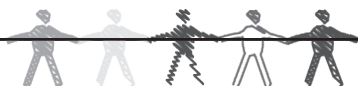
door de NV-A. De Wever had het zelfs over een 'I aprilgrap' en vond het 'te gek voor woorden' om ook maar ergens in de school de thuis taal aan bod te laten komen. Het nieuwe opperhoofd van de Gentse NV-A liet al meteen weten dat ook 'op de speelplaats geen plaats was voor de thuis taal'. En dan komt het: "Het Nederlands verbindt ons allemaal."

Ik ben wantrouwig omtrent dit 'verbinden' uit de mond van zij die terzelfdertijd steeds herhalen: de 'Vlaamse' staat, 'onze' normen en waarden, 'eigen' volk, 'onze' cultuur, aanpassen of oprotten. 'Verbinden' klinkt ook zo vals als het 'harmoniseren' uit voorgaand voorbeeld.

Ik kies voor een echt verbindend onderwijs en sta open voor alle initiatieven die het huidige onderwijs democratiseren: de sociale kloof verkleinen, het ondersteunen van elkaar en het bouwen aan een toekomst voor elke leerling, ongeacht afkomst, geslacht, kleur.

Vanuit dat opzicht vind ik het een zeer misleidende tegenstelling die, vooral NV-A, hier centraal stelt: thuis taal of Nederlands. Welbewust, want subtiel spelen ze in op de angst onder ouders omtrent onderwijs vernieuwing, op angst bij leerlingen alsof die Arabisch gaan moeten leren in plaats van de kinderen Nederlands of op angst voor de onderwijs kwaliteit door vreemde kindjes in de blanke scholen.





Toch doet NV-A er alles aan om ook in het onderwijsveld de tegenstellingen aan te scherpen. Het past mooi in hun verdeelstrategie. Nochtans schuiven ze edele doelen en gedachten naar voor om de thuistaal te bannen: het is voor hun eigen goed. Het verhoogt de kansen op diploma, werk, integratie. We hebben al zo weinig uren, dus moet je geen tijd verliezen met de thuistaal.

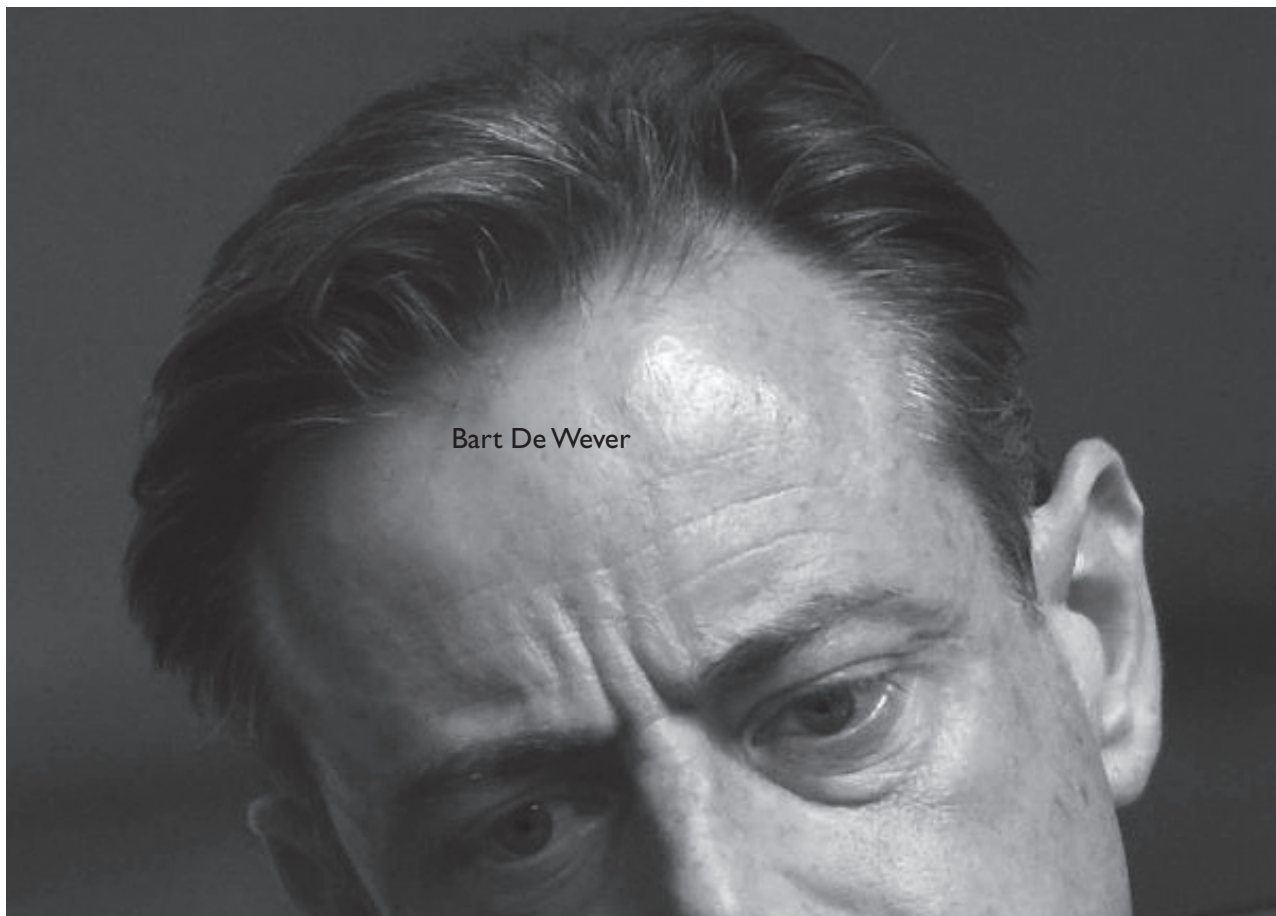
Het wordt tijd de puntjes echt op de 'i' te zetten. Er is geen tegenstrijdigheid tussen Nederlands en thuistaal.

Niemand betwist dat het Nederlands in het onderwijs de centrale taal is. Toch kan je de thuistaal een weloverwogen plaats geven in de context van het verbeteren van de Nederlandse taal. Niet bestraffen van de thuistaal kan een positief effect hebben op het welbevinden (je aanvaard voelen, herkend voelen is ontzettend belangrijk, weten dat je mag zijn wie je bent in het samenzijn) en ook op het leerrendement. Niemand betwist dat het een voordeel is als je ouders ook Nederlands spreken en ook hun thuistaal sterk beheersen: een goede scholing en opleiding is altijd een enorme bonus voor een opgroeiend kind. Als hoogopgeleide met mijn gezin in een totaal andere taalomgeving toekomen, geeft me nog altijd een enorm voordeel om mijn kind te ondersteunen in zijn

leerproces ten opzichte van een ouder die onopgeleid in die situatie van verhuis terecht komt. Inzetten op de ondersteuning van die ouders is een enorme verantwoordelijkheid.

Het Nederlands zal altijd de voertaal van het lesgeven zijn, maar in samenspraak met leerlingen, leerkrachten en ouders en rekening houdend met de taalsituatie van de leerlingen zullen regels en afspraken op maat van groep en situatie een veel constructievere bijdrage zijn dan het erg eenzijdig en enge dictaat vanuit N-VA. Sancties demotiveren. En vooral ... laat ze tijdens de speeltijd even zijn wie ze zijn en spreken wat ze willen : dialect, Nederlands, Spaans, een switchen van 't een naar 't ander, Turks ,...

Ik ben inmiddels een gepensioneerd onderwijzer. Ik ben nog sterk verbonden met het onderwijs, mede door vrijwilligerswerk, opvolging pedagogische dossiers enz. Ik ben ook opa. Daar neem ik ook tijd voor. Mij valt op dat meer en meer televisie-programma's waar onze kleinkinderen (kleuters) naar kijken, switchen tussen Nederlands en Engels. Ik heb nog niemand gehoord dat dit een schande is en we de focus op het Nederlands prijsgeven. Maar ja ... over deze 'thuistaal' gaat het zeker niet? Neen, want Engels is de taal van de economische toekomst. Altijd plaats voor maken!



Bart De Wever



Wouter Smets + Luc de Man

HERVORMEN VAN BINNENUIT

BELGIË-BELGIQUE P.B. 2000 ANTWERPEN 1 • 8/5116 • DE DEMOCRATISCHE SCHOOL
ERKENNING P206727 • TRIMESTRIEEL N°73, MAART 2018 • AFGIFTEKANTOOR:
ANTWERPEN 1 • v.u. J.P. KERCKHOFS, 103 VRIJWILLIGERSLAAN, BUS 6 - 1160 BRUSSEL

Praktijkvoorbeelden van
sterk onderwijs