

# de democratische school



Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°75, september 2018 • 3 euro

## Onderwijsdebat op Manifiesta: Oplossingen voor onderwijsongelijkheid

3

DOSSIER

INTERNATIONAAL: Tegenstellingen binnen het establishment inzake onderwijsbeleid

7

LEZEN: Meertaligheid en onderwijs

16

KORT: Ondernemer

22

INHOUD





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

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

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

# Editoriaal

## Waarom zakt het niveau ?

Gewoonlijk beweren de tegenstanders van onderwijsvernieuwing dat de pogingen om het onderwijs te democratiseren hebben geleid of gedoemd zijn te leiden tot een neerwaartse nivellering. Vandaag horen we dit discours bij de N-VA in Vlaanderen, bij de MR in Franstalig België, bij de Républicains in Frankrijk. In het debat rond het (dalend) onderwijsniveau dat bij het begin van het schooljaar in de Vlaamse media opflakkerde, beweerden meerdere tenoren dat het kansenbeleid en de zorg om gelijkheid hebben geleid tot de achteruitgang van het onderwijsniveau en van de prestaties van onze topers in het bijzonder. "Onze scholen discrimineren nu de betere leerlingen", liet Wouter Duyck, professor cognitieve psychologie aan de universiteit van Gent, optekenen.

Even traditioneel bestaat er bij progressieven een wantrouwen voor dit discours over "het niveau dat daalt". Het niveau daalt niet maar stijgt, zo luidt de redenering, want de jongeren gaan nu veel langer naar school en men leert nu op school allerlei dingen die vroeger niet bestonden of waarvoor vroeger geen aandacht was.

We moeten nochtans erkennen dat dit antwoord geen steek meer houdt. De laatste jaren kunnen we wel degelijk spreken van een daling van het vereiste kennisniveau van de leerplannen en van het niveau waarop de leerlingen de kennis beheersen. Om zich daarvan te vergewissen volstaat het de handboeken van 30 of 40 jaar geleden te vergelijken met de huidige. De daling van het niveau is merkbaar in alle vakken en voor alle aspecten van de leerstof. Voor Nederlands en voor Frans geldt de vaststelling voor spelling, grammatica, woordenschat, begrijpend lezen, stijl en literatuur. In de wiskunde kunnen veel leerlingen minder goed allerlei vraagstukken oplossen dan vroeger, ondanks de nadruk op "competenties" zoals "probleemoplossend vermogen". De meeste leerlingen weten niet meer wat een rigoreus bewijs inhoudt. Veel onderdelen van de wetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde ... worden nu minder grondig behandeld dan vroeger.

De vraag is niet of het niveau daalt maar waarom het niveau daalt.

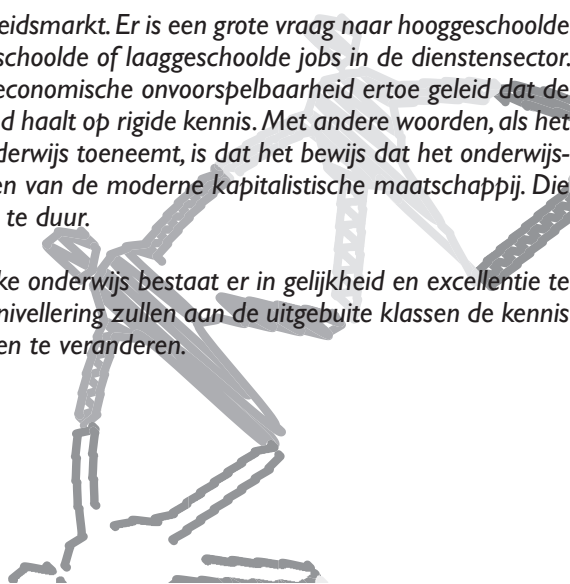
Voor de reactionaire krachten van allerlei pluimage is het antwoord : de overdreven democratisering van het onderwijs. Door de poorten van het secundair onderwijs wijd open te zetten, zo luidt hun betoog, heeft men kinderen binnen gelaten die de vereiste intellectuele capaciteiten of wilskracht om aan de eisen te voldoen, niet bezitten. En dus werd onder het mom van twijfelachtige pedagogische hervormingen de lat lager gelegd om de statistieken van de schoolse mislukkingen op te poetsen.

Deze stelling getuigt vooreerst van een fundamenteel misprijzen voor de volksklassen, waarvan men onderstelt dat ze van nature uit minder bekwaam zijn of minder werklust aan de dag leggen dan anderen. Maar deze stelling is ook compleet verkeerd. De zogenaamde democratisering van het onderwijs heeft nooit als objectief gehad om aan de kinderen uit de volksklassen de stevige vorming en de rijke cultuur te bieden die men altijd aan de nakomelingen van de leidende klassen heeft voorbehouden. Tijdens de volledige 20ste eeuw kwam het er steeds op neer dat het algemeen vormingsniveau in het onderwijs werd aangepast aan de vereisten van de arbeidsmarkt.

Sinds 30 jaar is er een sterke polarisatie van de arbeidsmarkt. Er is een grote vraag naar hooggeschoolde arbeidskrachten maar ook een toename van ongeschoolde of laaggeschoolde jobs in de dienstensector. Anderzijds hebben het hoge innovatieritme en de economische onvoorspelbaarheid ertoe geleid dat de aanpasbaarheid aan de competenties de bovenhand haalt op rigide kennis. Met andere woorden, als het kennisniveau daalt en als de ongelijkheid in het onderwijs toeneemt, is dat het bewijs dat het onderwijsstelsel zich perfect aanpast aan de verwachtingen van de moderne kapitalistische maatschappij. Die wil niet dat het volk te slim wordt : te gevaarlijk en te duur.

Het enige consequente progressief standpunt inzake onderwijs bestaat er in gelijkheid en excellentie te eisen. Noch sociale ongelijkheid noch neerwaartse nivellering zullen aan de uitgebuite klassen de kennis bijbrengen die nodig is om de wereld te begrijpen en te veranderen.

Auteur: Nico Hirtt





# DOSSIER

## Onderwijsdebat op Manifiesta: Oplossingen voor onderwijsongelijkheid

Auteur:  
*Jeroen Permentier*

.....  
Systemische oorzaken van  
onderwijsongelijkheid  
.....

.....  
Psychologische factoren bij  
onderwijsongelijkheid  
.....

.....  
Krachtverhoudingen ontwikkelen  
.....

.....  
Slam - Racisme  
.....





Veel volk op Manifesta op 8 september 2018. 12000 deelnemers voor het feest van de solidariteit, alleen al die mooie opkomst is een signaal dat er een sterke onderstroom is van warme mensen, met een open blik op de wereld en strijdbaar om die te verbeteren. Een groot aanbod aan interessante debatten ook, vaak moesten we moeilijke keuzes maken. Het is dan ook fijn dat er voor het debat over ongelijkheid in het onderwijs, georganiseerd in samenwerking met School Zonder Racisme, een volle tent was. De aanwezigen hebben gelijk gekregen. Nico Hirtt, Josefin De Leersnyder en Fred Mawet gaven bevlogen uiteenzettingen, die de problemen duidelijk stelden maar ook oplossingen naar voor schoven.

Ayse Yigit, lijsttrekker voor de PVDA in Houthalen-Helchteren en leraar in een centrum voor volwassenenonderwijs, opende met een persoonlijke getuigenis. Als lerares Turks voelt ze veel interesse voor haar moedertaal, wat haar zelfvertrouwen voedt. Bij haar eigen kinderen merkt ze dan weer hoezeer het verwachtingspatroon van leraren en omgeving inwerkt op de keuzes en de resultaten. Zelfs kinderen met goede resultaten worden naar "lagere" richtingen doorverwezen. Ze vreest dat kinderen hun dromen zullen verliezen op deze manier. Toch is ze ook wiskrachtig, en hoopvol dat verandering mogelijk is.

### Systemische oorzaken van onderwijsongelijkheid



Nico Hirtt van Ovds besprak de ongelijkheid op school aan de hand van cijfers uit het PISA-onderzoek. Vlaanderen en de Franstalige gemeenschap scoren, na Frankrijk, het slechtst voor sociale ongelijkheid. De leerlingen uit het armste kwartiel scoren in Vlaanderen 112 punten lager dan die uit het rijkste, als het om wiskunde gaat. In Finland, Noorwegen en IJsland noteren we verschillen van 67 punten of minder.

Sommigen verklaren dat door een vrij grote aanwezigheid van kinderen met een migratieachtergrond in onze scholen. Volgens Hirtt kan dat kloppen voor de Franstalige gemeenschap, met meer dan 20% kinderen uit de migratie, maar gaat dat niet op voor Vlaan-

deren, waar slechts 10% van de scholieren tot de 1ste of 2de generatie migranten behoort.

In de Franstalige gemeenschap zien we dat de verschillen in schoolse resultaten eigenlijk te maken hebben met de socio-economische positie van de kinderen. Migrant of niet, de rijksten scoren goed en de armsten zwak. In Vlaanderen is dat niet het geval. Veel meer dan in andere landen kennen migrantenkinderen bij ons een extra nadeel.

Het blijkt dat de scholen zelf ongelijk zijn. In Franstalig België zit 1 kind op 2 op wat Nico Hirtt een ghetoschool noemt: een school met een uitgesproken arme of rijke populatie.

Die segregatie heeft voor een groot deel te maken met de vroege oriëntatie van leerlingen. In praktijk komt het erop neer dat kinderen van 12 jaar al opgedeeld worden in niveaugroepen, met een oriëntatie naar abstract (algemeen, gericht op doorstroom naar het hoger onderwijs), technisch of beroepsgericht onderwijs. Bij die oriëntatie zie je een sterke overeenkomst op basis van het inkomen. Op 15 jaar zitten van het armste deciel minder dan 20% kinderen in het aso, bij het rijkste deciel loopt dat op tot bijna 90%. De oriëntatie gebeurt met andere woorden niet op basis van talent, maar volgens sociale afkomst.

Daarnaast speelt ook de indeling van ons onderwijs in netten een rol: het officieel onderwijs kent een relatief armere populatie dan het vrij onderwijs. Tenslotte speelt ook de problematiek van het zittenblijven: eerder dan zwakke kinderen extra aandacht te geven, laat men ze een jaar overzitten.

Nico Hirtt stelt enkele oplossingen voor. Om te beginnen moeten we meer investeren in het basisonderwijs, om daar de kinderen die dat nodig hebben meer aandacht te geven. Kleinere klassen dus.

Met rijke en arme scholen moet ook komaf gemaakt worden, bijvoorbeeld door een ander inschrijvingsbeleid dat een betere sociale mix bevordert.

Ook wil Hirtt een meer inclusieve praktijk in de lessen. Kinderen die zwak zijn voor wiskunde zouden niet in richtingen met weinig uren wiskunde moeten zitten, maar juist in richtingen met meer uren waarin ze dezelfde noodzakelijke leerstof trager kunnen verwerken. Ook het uitstellen van de oriëntatie is belangrijk, na een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar.



### Psychologische factoren bij onderwijsongelijkheid



Josefien De Leersnyder van de Universiteiten van Leuven en Amsterdam pikte aan bij de uiteenzetting van Nico Hirtt. In Vlaanderen ondervinden kinderen met een migratieachtergrond een extra nadeel op school. Ook kinderen uit welvarende migrantengezinnen presteren op school zwakker dan hun leeftijdsgenoten zonder migratieachtergrond. Het blijkt zelfs dat er verschillen tussen kinderen waarbij eenzelfde IQ gemeten wordt: migrantenkinderen met een uitgesproken hoog IQ blijken vaak hooguit tot de middengroep te behoren als het over schoolse prestaties gaat.

De Leersnyder zoekt de oorzaken in de psychologie, meer bepaald in de manier waarop we naar diversiteit kijken.

Er worden 3 modellen onderscheiden om als school met diversiteit om te gaan.

Er is de **assimilationistische** blik, waarbij het de bedoeling is dat de minderheidsgroepen zich zoveel mogelijk aanpassen aan de meerderheid. Voorbeelden zijn het invoeren van een hoofddoekenverbod, en het verbieden van het spreken van de thuistaal, zelfs op de speelplaats.

Daarnaast is er een **kleurenblinde** aanpak, die stelt dat de socio-culturele achtergrond er niet toe doet, en die iedere leerling gelijk probeert te behandelen. Ten slotte is er de interculturele aanpak, waarbij de school eraan werkt om kinderen met alle achtergronden zich welkom te laten voelen in een sfeer van ontmoeting en dialoog.

Onderzoek van de KU Leuven wijst uit dat kinderen afkomstig uit etnische minderheden zich minder goed thuisvoelen op een assimilationistische school. In een school met een meer interculturele aanpak verbetert hun tevredenheid, zonder dat die van de autochtone leerlingen afneemt.

Ook wat schoolse prestaties betreft zijn er opvallende vaststellingen. Bij een kleurenblinde school scoren de allochtone leerlingen gevoelig slechter dan de au-

tochtone. Bij een interculturele school verbeteren de prestaties van beide groepen, en is het verschil tussen autochtone en allochtone leerlingen veel kleiner.

Het probleem met kleurenblinde scholen is volgens De Leersnyder dat ze problemen die de leerlingen buiten de school ondervinden niet erkennen. We worden niet gelijk behandeld op de arbeidsmarkt, op de woningmarkt of door de politie. De school heeft geen antwoord op deze verschillen, waardoor de leerling ze internaliseert. Hij denkt dat het aan hemzelf ligt, voelt zich slechter, legt de lat voor zichzelf lager en bereikt minder goede resultaten.

Een meer interculturele school geeft taal om vooroordelen te benoemen en te counteren. Het culturele verschil wordt als een meerwaarde getoond. Ook leerkrachten durven stil te staan bij hun eigen onuitgesproken vooroordelen over leerlingen.

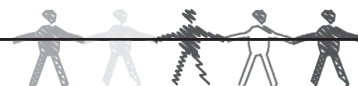
School Zonder Racisme kan scholen helpen na te denken over hun eigen aanpak, en voorstellen doen om een meer interculturele blik te ontwikkelen in het schoolbeleid.

### Krachttherouningen ontwikkelen



Fred Mawet van Cgé (Changement pour l'égalité) stelde haar organisatie voor als militant tegen ongelijkheid. De codes en de verhouding tot de kennis die in scholen geldt zijn die van de heersende klasse. Als je niet fier kan zijn op wat je bent, is het moeilijker om goede resultaten te behalen. Mawet ziet de school als een hindernissenparcours waar we niet gelijk aan de start komen. Een voorbeeld is het werken met huiswerk: een kind met een comfortabele studeerkamer heeft een grote voorsprong op kinderen die hun slaapkamer moeten delen.

Mawet had het vooral over de ontwikkelingen in Franstalig België, het zogenaamde Pacte d'excellence. Ze noemt het een ambitieus project, met een langetermijnvisie. Toch is het pact geen gewonnen zaak. Om tot een goede onderwijshervorming te komen moeten progressieve onderwijsorganisaties front vormen met de ouders uit de volkse klassen. Dat doet Cgé samen met de coalition des parents des milieux populaires. Een concreet voorbeeld zijn huiswerkklassen. Ook de lerarenopleidingen moeten meer aandacht hebben voor socio-economische verschillen tussen leerlingen.



## Slam – Racisme

Na het debat over onderwijsongelijkheid op Manifiesta bracht Iman Ben Madhkour van COMAC een getuigenis over haar ervaring als leerling en student, in de vorm van slam-poetry. We vinden het een sterke tekst, die ook op papier overeind blijft. We zijn heel blij dat we Imans slam met onze lezers kunnen delen.

*Het begon al in het derde leerjaar  
Voortaan was ik niet meer Iman, maar die ene vreemde daar  
Het enige bruine meisje in de klas  
Samen met het arme meisje, werden we gepest  
Zij had een lelijke bril en ja, ik had een snor  
De leerkrachten lieten het begaan, want wat kunnen zij er aan doen?  
Een cursus diversiteit hebben ze nooit gehad.*

*Uitgesloten tot het zesde leerjaar, omdat ik anders was  
Heb ik geleerd dat zo'n "blanke" school niet voor mij was  
Ik ben dan naar Anderlecht gegaan, die school daar tegenover de Ikea  
Daar maakte ik vrienden, net als ik  
Soufian, Nassira, Nissrine, Chakib  
Maar ook "blanken", zoals Anaïs, Kelly en Melanie  
We waren vrienden, ondanks onze verschillen  
Daar heb ik geleerd dat we eigenlijk gewoon niet verschillen*

*Maar vanaf het derde middelbaar, kwamen de verschillen weer pijnlijk naar boven  
Onze klas telde maar drie "blanken", de rest kwam uit de bled  
Dat jaar kwam ik moeilijk uit mijn bed  
Elke dag werd de les verstoord,  
Mijn medeleerlingen waren ontspoord  
Op een dag vroeg onze leerkracht waar we studeerden  
De punten waren ondermaats, omdat we weinig leerden*

*Chakib studeerde voor de TV, hij deelde zijn kamer met zijn broertjes en zusjes  
Plaats had hij daar niet en de TV was leuker  
Soufian zijn papa was overleden, hij werkte in "den bouw"  
Verpletterd door de stenen van het ingestorte gebouw  
Hij moest een extra handje toesteken thuis,  
Dus echt studeren deed hij niet  
Nissrine haar mama was overleden en haar papa werkte 's nachts  
Zij moest vanaf dan voor haar broertjes en zusjes zorgen  
Studeren was toen niet haar grootste zorg  
Dat jaar slaagde de helft van mijn klas niet of ging naar het t.s.o.*

*Ik eindige mijn middelbaar met twee bruine meisjes in de klas,  
Over heel het jaar waren we vier  
De volgende stap, heel logisch toch, was de unief  
Dat ik al daar geraakt was, maakte mij heel fier*

*Momo, Mounah en Younes waren daar ook  
Ingenieur, rechten, economie, we gingen ervoor  
Momo werkt nu bij de MIVB,  
Mounah werd onlangs huismoeder, net haar eerste baby gehad  
Younes helpt voorlopig zijn papa in de slagerij  
Ze hadden grote dromen, voor zichzelf en voor de maatschappij  
Die dromen, die zijn nu voorbij*

*Racisme is niet relatief  
Dit is haar verhaal  
Ze vermorzelt de dromen, zelfs van de hardste doorzetters  
Ze leert ons onze plaats in deze kapitalistische maatschappij  
Aan de onderkant, daar waar wij onderkruipsels horen  
Ontmenselijk, tot een ding herleid  
Haat en angst worden verspreid  
Nochtans hebben we dezelfde dromen, hopen en ambities  
Jobs, een menswaardig pensioen en betaalde vakanties  
Zoveel verschillend zijn we niet,  
Onze huidskleur definieert ons niet  
De maatschappij waarin we leven, heeft besloten om ons te verdelen  
Ten voordele  
Van de Coucke's en de Hutten  
Die ons elke dag uitbuiten, ons uitblussen  
Maar de maatschappij hoeft niet zo te zijn  
Als we ons verenigen, kunnen we winnen  
Een betere wereld, kan hier op Manifiesta beginnen.*

Auteur: Iman Ben Madhkour



## Tegenstellingen binnen het establishment inzake onderwijsbeleid

AUTEUR: NICO HIRTT

Grote internationale instanties, zoals de OESO en de Europese Commissie, staan een onderwijsbeleid voor dat voorrang verleent aan het bijbrengen van algemene competenties die flexibel kunnen worden ingezet en van bepaalde basiscompetenties waarvoor een hoge vraag bestaat op de arbeidsmarkt. De OESO en de Europese Unie pleiten ook voor meer autonomie van de scholen, decentralisatie van onderwijssystemen en een gemeenschappelijke stam tot 15 of 16 jaar. Hoewel deze onderwijsvisie wordt voorgesteld als een coherent geheel, zit ze vol tegenstellingen. Recente uitspraken van de Franse minister van onderwijs Michel Blanquer of van woordvoerders van de N-VA of MR in ons land, bv. tegen de gemeenschappelijke stam, illustreren een zekere vijandigheid van sommige politici tegenover de door de OESO gewenste innovaties.

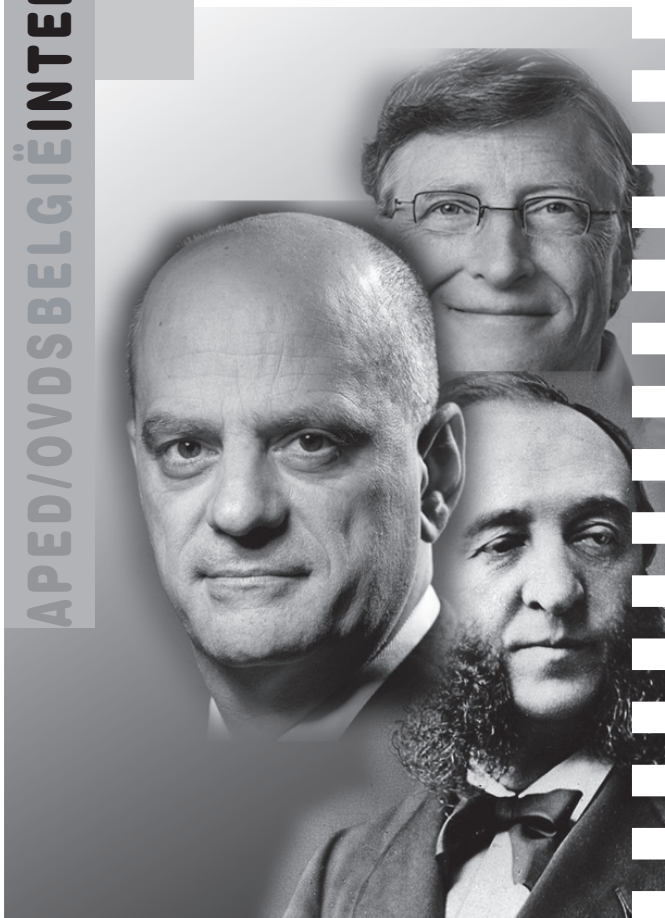
Hoe moeten we deze verschillen begrijpen? Gaat het enkel om tactische verschillen of electorale berekeningen? Of vertonen de afwijkende standpunten echte tegenstellingen binnen de heersende klassen? En zo ja, wat zijn de objectieve grondslagen van deze tegenstellingen?



### Besparingen, privatisering en vermarkting.....

We blikken eerst even op de algemene sociaaleconomische context die bepalend is voor het onderwijsbeleid. De instabiliteit van het wereldkapitalisme, met zijn opeenvolging van crisissen, vindt zijn fundamentele oorsprong in het overschot aan productiecapaciteit. In de Verenigde Staten wordt vandaag 75% van de productiecapaciteit benut tegenover 85% in de jaren '60 van de vorige eeuw.<sup>(1)</sup> Deze overproductiecapaciteit leidt enerzijds tot een tendens van dalende winstvoeten en dus van een overschot van kapitaal op de financiële markten en anderzijds tot een verscherping en globalisering van de concurrentie.

De drijvende krachten achter deze crisis zijn, paradoxaal genoeg, de maatregelen die worden ingezet







als remedie om uit de crisis te komen: technologische innovatie en bezuinigingen. Om hun kapitalen nuttig te besteden, rekenen de producenten van goederen en diensten op technologische innovatie. Innovatie moet hen een concurrentievoordeel opleveren door nieuwe producten op de markt te brengen of door de productiviteit van bestaande producten te verbeteren. Maar aangezien hun concurrenten niet achterblijven en de koopkracht van de bevolking stagneert of zelfs achteruitgaat, is het eindresultaat van deze productiviteitswinsten dat het overschot aan productiecapaciteit verder toeneemt. Of dat diegenen die niet snel genoeg innoveren, failliet gaan. Dit leidt tot een vermindering van de globale productiecapaciteit maar ook van de consumptie omdat de werkloosheid toeneemt. Ook de maatregelen om de lonen onder druk te zetten of de overheidsuitgaven te verminderen lossen het kritieke probleem van het huidige kapitalisme, de capaciteit tot overproductie, niet op, terwijl ze de koopkracht verminderen en de sociale onzekerheid doen toenemen.

Deze economische context heeft een drievoudige invloed op het onderwijs en op het onderwijsbeleid.

Ten eerste komen de staatsbegrotingen, met name de uitgaven voor onderwijs, onder druk te staan. Ondanks de grote groei van het aantal studenten in het hoger onderwijs, zijn de onderwijsuitgaven in verhouding tot het bbp (bruto binnenlands product) sinds twee decennia vrijwel stabiel gebleven. Als we de uitgaven per leerling of student vergelijken met het bbp per hoofd van de bevolking, kunnen we spreken van een verminderde financiering van het onderwijs. Voor de woordvoerders van het grootkapitaal kan er geen sprake zijn van toenemende onderwijsuitgaven. Volgens OESO-onderwijseconomen Eric Hanushek en Ludger Wössmann zijn *“institutionele hervormingen in plaats van een uitbreiding van de middelen noodzakelijk.”* <sup>(2)</sup> De OESO stelt dat *“de nationale regeringen zullen worden geconfronteerd met steeds krappere budgetten”, en suggereert dat “burgers en bedrijven zouden moeten bijdragen aan de financiering van het onderwijsstelsel.”* <sup>(3)</sup>

Twee. Het kapitaaloverschot zet de kapitaalbezitters aan op zoek te gaan naar nieuwe winstgevende sectoren om te investeren, bijvoorbeeld in nieuwe vormen van onderwijs die voortkomen uit de vooruitgang in informatie- en communicatietechnologieën (ICT). De Amerikaanse consultant “Research and Markets” verwacht dat de online onderwijsmarkt wereldwijd tussen 2017 en 2023 jaarlijks met 10,26 procent zal groeien, van \$ 159 miljard naar \$ 287 miljard. <sup>(4)</sup> Door de grote vraag naar hooggekwalificeerde werknemers, is ook het hoger onderwijs in een context van budgettaire soberheid, een doelwit voor particuliere investeerders.

Drie. De verscherpte economische concurrentie zet de bedrijfswereld en zijn economen en politieke vrienden ertoe aan om aan het onderwijs hogere eisen te stellen inzake het efficiënt aanleveren van menselijk kapitaal op de arbeidsmarkt. *“Om te concurreren op de wereldmarkt, moet Europa beschikken over onderwijs- en opleidingssystemen die inspelen op de behoeften van de arbeidsmarkt en van de lerenden. Een efficiënte en adequate vorming biedt de werkgevers de beste mogelijkheden om gekwalificeerde mensen aan te werven die het succes van hun onderneming kunnen garanderen.”* <sup>(5)</sup>

We stoten hier op een eerste tegenstelling. Hoe kun je een “efficiëntere” opleiding bereiken, dat wil zeggen, een die het best aansluit bij de behoeften van de werkgevers, zonder de onderwijsbudgetten te verhogen? De oplossing van deze tegenstelling leidt tot fragiele evenwichten, die sinds vele jaren in belangrijke mate het onderwijsbeleid beïnvloeden.



## De polarisatie van de arbeidsmarkt

Cedefop <sup>(6)</sup> voorziet dat er in Europa tussen 2015 en 2025 4,553 miljoen jobs zullen bij komen voor kaders, ingenieurs, leraars, dokters, informatici, ... en 3,891 miljoen voor technici, verpleegkundigen, boekhouders. In dezelfde periode zouden er 1,386 miljoen jobs voor geschoolde bedienden (dactylos, operatoren, ...) en 3,055 miljoen jobs voor geschoolde arbeiders, chauffeurs, landbouwers en ambachtslieden verloren gaan. Hebben we hier te maken met een algemene verhoging van het vereiste opleidingsniveau? Nee want Cedefop kondigt ook 1,322 miljoen extra laaggeschoolde jobs aan in de dienstensector (verkopers, bewaking, personenzorg, onthaal klanten ...) en 1,765 miljoen extra jobs voor “elementaire taken” (kuisen en onderhoud, hulp in het huishouden, fastfood, keukenhulp, losse arbeiders, afvalophaling en -verwerking ...) <sup>(7)</sup>

We hebben dus te maken met een polarisatie van de arbeidsmarkt. Een groei van het aantal zeer hoog geschoolde banen en van het aantal ongeschoolde of laaggeschoolde banen in de dienstensector. Een afname van het aantal jobs die een middelmatige scholing vereisen. Deze polarisatie is het resultaat van twee factoren. Aan de ene kant verplicht de sociaaleconomische onzekerheid heel wat werknemers, zelfs als ze geschoold zijn, om laagbetaalde jobs, de zogenaamde “hamburgerjobs”, te aanvaarden. Aan de andere kant zorgt de technologische ontwikkeling





voor een sterke vraag naar experts, ingenieurs en hogere technici, maar ook voor de vernietiging van veel middelmatig geschoolde jobs: diegene waarvan de beheersing vrij gemakkelijk kan vertaald worden in formele algoritmen, die door machines kunnen worden uitgevoerd. Laaggeschoolde of ongeschoolde jobs in de dienstensector vereisen daarentegen nog vaak de tussenkomst van een mens en zijn "gezond verstand", bijvoorbeeld omdat de verscheidenheid van situaties die zich kunnen voordoen het te moeilijk (en te duur) maken om in een computercode om te zetten.



### Flexibiliteit en competenties

Het is paradoxaal dat werkgevers van zeer hoog opgeleide werknemers en van werknemers in de niet of laaggeschoolde banen in de dienstensector vergelijkbare verwachtingen koesteren inzake de initiële opleiding van hun personeel.

In geavanceerde technologische sectoren, zoals de automobiellindustrie en de luchtvaart, petrochemie, bio-industrie, telecommunicatie, informatica en robotica ... waar massaal gebruik wordt gemaakt van zeer hoog gekwalificeerde arbeid, beseffen de werkgevers dat het onderwijs geen gelijke tred kan houden met de innovatie. Zij verwachten eerder dat de school het vermogen bijbrengt om levenslang te leren en om snel nieuwe en diverse kennis te mobiliseren, in complexe en nieuwe situaties.

In de grote dienstensectoren, zoals transport, hotels, fastfood, entertainment, waar meer en meer jobs geen specifieke kwalificatie, maar een set van "basiscompetenties" vereisen, formuleren de werkgevers dezelfde vraag naar flexibiliteit en aanpassingsvermogen.

De producenten van apparatuur of high-tech-diensten voor de massamarkt - computers, smartphones, domotica, verkoop en online reserveringen ... - rekenen er op dat de consumenten voorbereid zijn om zich voortdurend aan te passen aan de nieuwe producten die zij op de markt brengen.

Samen vormen deze sectoren een gigantisch blok van toonaangevende bedrijven, zoals Airbus en Accor, Total en Burger King, Apple en Fnac, maar ook een groot aantal kleine en middelgrote spitsbedrijven. Hun verwachtingen op het vlak van onderwijs en opleiding zijn coherent en krachtig genoeg om door te dringen in het dominante discours over on-

derwijsbeleid bij de grote internationale organisaties zoals de OESO en de Europese Commissie of bij de grote studiebureaus van het internationaal kapitalisme zoals Mc-Kinsey. "De niveaus van competentie en vaardigheid van de jongeren en volwassenen moeten zich voortdurend en grondig aanpassen aan de veranderende behoeften van de economie en de arbeidsmarkt", stelt de Europese Raad. <sup>(8)</sup>

Voor de OESO is de belangrijkste kwestie in het onderwijs niet bepalen welke kennis de school moet overbrengen, maar eerder "hoe het onderwijs het type van competenties kan bevorderen die overdraagbaar zijn en mogelijk maken om om te gaan met en zich aan te passen aan de economische onzekerheid en veranderingen." <sup>(9)</sup>

Het antwoord op deze vraag luidt sinds jaren: door minder in te zetten op kennis, die immers snel achterhaald is, en méér op competenties die flexibiliteit en aanpassingsvermogen garanderen. Zoals Cedefop opmerkt: "In een context van voortdurende professionele overgangen en snelle veranderingen op de werkplek (...) is het waarschijnlijk belangrijker om transversale competenties te verwerven dan competenties die nauw verbonden zijn met de uitgeoefende job en de arbeidsprocessen." <sup>(10)</sup>

Het begrip "competentie" moet dus duidelijk worden begrepen volgens de betekenis die het krijgt in de fameuze "competentiegerichte aanpak". het vermogen om nieuwe kennis te mobiliseren in complexe en nieuwe situaties. Volgens de experts van de OESO gaat het om "een innovatief concept met betrekking tot het vermogen van studenten om kennis en vaardigheden toe te passen in belangrijke vakgebieden en om effectief te analyseren, te redeneren en te communiceren als ze problemen in verschillende situaties ontdekken, oplossen en interpreteren". <sup>(11)</sup>



### Basiscompetenties voor iedereen

Sommige van deze competenties worden als bijzonder belangrijk beschouwd omdat ze vereist zijn in bijna alle jobs, of ze nu hoog of laag geschoold zijn: het vermogen om te communiceren in de moedertaal en in een of meer vreemde talen; digitale vaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden, een beetje "praktische cultuur" in wetenschap, technologie en wiskunde, culturele gevoeligheid en de onvermijdelijke "ondernemingsgeest" en het vermogen om te "leren leren". Dit zijn de zogenaamde "basiscompetenties" waarvan de meeste onderwerp zijn van gro-



te internationale onderzoeken zoals PISA. "Dit geheel van competenties wordt de kern van waar leraren en scholen zich moeten mee bezig houden", stelt de OESO.<sup>(12)</sup>

Het begrip "basiscompetenties" heeft meerdere betekenissen. Wanneer leraren zeggen dat de eerste schooljaren de "basis" vormen, bedoelen ze dat daar de grondbeginselen - kennis, vaardigheden, werkmethoden - worden bijgebracht voor de verdere schoolloopbaan: lezen en schrijven, spelling en grammatica, rekenen en meetkunde, een initiatie in geschiedenis en wetenschappelijke onderzoeksmethoden, maar ook de organisatie van zijn werk, nauwkeurigheid, geheugentraining, leren nota's maken, enz.

De basiscompetenties waarover de OESO en de Europese Unie het hebben, zijn van een andere aard: zij vormen de gemeenschappelijke basis voor de vereisten voor de vorming van menselijk kapitaal voor hoogtechnologische sectoren en voor laaggeschoolde banen in de dienstensector. Natuurlijk bestaat er een zekere overlapping tussen deze twee opvattingen over de "basis" die moet onderwezen worden, tussen die van de humanistische pedagogen en die van de economistische pedagogen. Communicatie zal een gemeenschappelijk doel zijn, de ontdekking van en de liefde voor de literatuur niet. Sommige aspecten van "ondernemingsgeest", zoals planning, motivatie, organisatie, zijn ook belangrijke fundamenteën voor de voorbereiding op secundair of hoger onderwijs, maar andere zoals competitieve naijver en honger naar sociaal succes niet.



### Een pleidooi van het grootkapitaal voor een gemeenschappelijke stam

De Europese Unie merkt op dat tussen de 10 en 20 miljoen werkloze Europeanen niet eens over deze basiscompetenties beschikken, die nochtans essentieel zijn om op elk niveau op de arbeidsmarkt te kunnen concurreren. De competentiestrategie moet ervoor zorgen dat iedereen "inzetbaar" wordt op de arbeidsmarkt. Het gaat erom, zo belooft de OESO, "mensen uit de armoede te halen door hen in staat te stellen het soort competenties te verwerven waar de arbeidsmarkt naar op zoek is."<sup>(13)</sup>

De realiteit is iets meer prozaïsch: de toename van het reserveleger om de nieuwe laaggeschoolde banen in te vullen, creëert geen extra banen, maar vergroot de concurrentie tussen werknemers, waardoor de loonkosten dalen. Deze gedachte staat zwart op

wit geformuleerd in een studie van London Economics, die sinds 2006 als basis heeft gediend voor de ontwikkeling van Europese onderwijsstrategieën: "Als de andere factoren ongewijzigd blijven, zal het bereiken van de doelstellingen van Lissabon [het bereiken van basiscompetenties voor iedereen] het reële loon van de werknemers die vandaag de minst gekwalificeerde zijn, verhogen, maar het reële loon van de mensen die al deze competenties bezitten, verminderen."<sup>(14)</sup>

De wil om alle jonge mensen, of het nu gaat om toekomstige ingenieurs of toekomstige hamburgerverkopers, dezelfde basiscompetenties te geven, heeft implicaties voor de organisatie en het functioneren van de school. Zo pleit de OESO al lang voor onderwijssystemen, zoals in Finland, waar leerlingen een lange gemeenschappelijke stam volgen, liefst tot 15 of 16 jaar.

Om van een dergelijke gemeenschappelijke stam een succes te maken is er echter nood aan maatregelen en pedagogische praktijken om schoolse mislukkingen tegen te gaan. En hier vallen we terug op de reeds vernoemde grote tegenstelling: met welke middelen? Een lange gemeenschappelijke stam kan weliswaar een besparing betekenen in vergelijking met een vroege opsplitsing, omdat technische of beroepsgerichte opleidingen vaak duurder zijn dan algemeen vormende, omwille van de kleinere klasgroepen en de gespecialiseerde uitrusting in de praktijklessen. Maar om alle leerlingen met succes tot 15 of 16 jaar hetzelfde onderwijs te laten volgen, dient er veel meer personeel te worden ingezet in de eerste onderwijsjaren.

Omdat ze de onderwijsuitgaven niet willen verhogen, zoeken de OESO en de dominante fracties van het kapitaal die zij vertegenwoordigt, hun toevlucht tot minder dure middelen om de mislukking en de ongelijkheid op school te bestrijden: het beroep doen op de cognitieve wetenschappen, het werken aan de motivatie van docenten en studenten, het gebruik van ICT, de individualisering van leertrajecten, enz.



### Autonomie, evaluatie, competitie

En dat is niet alles. In een besparingscontext zal het doel, basiscompetenties voor iedereen, niet bereikt kunnen worden via een voluntaristisch beleid van de overheid. De hervormingen zouden te duur en te traag uitvallen volgens de agenda van het grootkapitaal. Om de uitvoering van zijn visie te versnellen vertrouwt het grootkapitaal eerder op een strategie van autonomie en van concurrentie tussen scholen



onderling door ze te onderwerpen aan de druk van “de klanten” (versta de ouders) en vooral door meer macht te geven aan de instellingshoofden. Het *Institut MONTAIGNE* stelde reeds in 2001 in Frankrijk voor “aan de openbare en aan de private scholen die onder contract staan, een grote autonomie te verlenen op het vlak van het beheer van de middelen en op pedagogisch vlak.” xv De OESO betreurt “de traagheid van de onderwijssystemen om te beantwoorden aan de nieuwe noden en zich aan te passen aan veranderende kwalificaties.(...) Opleidings- en onderwijssystemen zijn buitensporig bureaucratisch, er is niet genoeg flexibiliteit op het lokale niveau om de programma’s aan te passen.”<sup>(16)</sup>

De constante evaluatie van leerlingen en scholen, maar ook van de onderwijssystemen zelf via PISA, is een middel om deze competitie tussen scholen te voeden en zo, met minder kosten, bij te dragen tot de oriëntatie van het onderwijs volgens de economische doelstellingen van de OESO.

Dit gaat echter niet zonder een nieuwe tegenstelling voort te brengen. De autonomie van en de concurrentie tussen scholen bevorderen het ontwikkelen van een quasi-onderwijsmarkt en sociale segregatie. De effecten hiervan staan haaks op de doelstellingen van de gemeenschappelijke stam en “slagen voor iedereen” (in de toegang tot de basiscompetenties). Zo is Zweden zijn toppositie inzake sociale gelijkheid in het onderwijs in de Pisa-ranglijst kwijt gespeeld sinds het een liberaal beleid heeft ingevoerd inzake de onderwijsmarkt door aan de ouders een schoolcheque aan te bieden die hun toelaat in alle vrijheid een school te kiezen. Finland is begonnen met dezelfde weg in te slaan.

De standpunten van de OESO op dit gebied zijn dus tweeslachtig en zelfs tegenstrijdig. De OESO pleit voor autonomie, responsabilisering en een zekere competitie tussen de scholen, maar ze spreekt zich eveneens uit voor een regulering van de schoolmarkt, om de excessen ervan te vermijden.



### Rechtvaardigheid volgens de OESO

De publicaties van de OESO hechten vaak belang aan sociale gelijkheid of rechtvaardigheid in het onderwijs. In de ogen van de OESO betekent dit enkel het “recht” voor iedereen op toegang tot de basiscompetenties, die inzetbaarheid verzekeren zonder een baan te garanderen. Jullie zullen allemaal aanpasbaar en flexibel zijn, allemaal bereid om jullie te integreren

in de nieuwe productieprocessen, allemaal dorstig om het laatste modesnufje van de elektronische apparaten te gebruiken, allemaal klaar om digitaal te gaan, allemaal in staat om het “globish” (global english) te gebruiken. Kortom, iedereen gelijk ... oog in oog met de verandering en de kapitalistische globalisering. Iedereen onbekwaam om er aan te weerstaan, zouden we er kunnen aan toevoegen.

Zelfs de enge economische en kortetermijnvisie op onderwijs wordt onderuit gehaald door de zware interne tegenstellingen verbonden aan de onontbeerlijke budgettaire besparingen en aan de vaste wil om in het onderwijs marktmechanismen in te voeren. Zo wordt de “gemeenschappelijke stam”, die door de OESO en haar vrienden wordt vooropgesteld, herleid tot een minimalistische visie van enkel de basiscompetenties en het aanpassingsvermogen. Veeleer dan een vooruitgang van de democratische school gaat het hier dan om een nivellering van de ambities.



### Kwalificatie en oriëntatie

De meeste teksten van de grote organisaties als de OESO en de Europese unie, pleiten voor de voorrang van de competenties (basiscompetenties en transversale competenties).

Andere documenten, soms afkomstig van dezelfde autoriteiten, formuleren echter aanbevelingen om meer rekening te houden met de evolutie van de beroepsvaardigheden en om er het beroepsonderwijs nauwer op aan te sluiten. Zo stelde de Europese Raad, in zijn “Communiqué van Brugge” (2010), dat het nodig is om “regelmatic de beroepsnormen en de normen die betrekking hebben op onderwijs en vorming te herzien. Deze normen bepalen de criteria waaraan de houder van een getuigschrift of een bepaald diploma moet voldoen. In deze optiek beval de Europese Raad aan de samenwerking te versterken tussen de verstrekkers van de beroepsopleiding - overheid, scholen, ondernemingen - om vooruit te lopen inzake de competenties. De Raad wenste ook initiatieven te zien ontwikkelen om de leerkrachten toe te laten hun kennis van de beroepspraktijken te verbeteren.”<sup>(16)</sup>

De tegenstrijdigheid tussen dit discours en het competentiebetoon weerspiegelt de tegenstelling tussen de werkgevers van de meest beloftevolle sectoren (spitstechnologieën en diensten) en van de sectoren die momenteel in verval zijn (metaalconstructies, bouw, scheepswerven ...)





Voor wie leidinggevend en ontwerpers moet aanwerven voor bedrijven, actief in de spitsstechnologie, is het probleem niet het vinden van personen die over precies de passende gespecialiseerde opleiding beschikken. Een initiële en verder doorgezette opleiding in de onderneming zelf is immers onontbeerlijk. Bij de aanwerving van barpersoneel voor de TGV is een passende gespecialiseerde opleiding ook geen vereiste omdat deze job geen bijzondere kwalificatie vergt. Waarover de werkgevers hier wel klagen is dat de werknemers soms een gebrek aan initiatief vertonen, dat ze in nieuwe situaties mechanisch reageren, dat ze zich niet vlug genoeg nieuwe kennis en vaardigheden eigen maken naargelang de behoeften, dat hun manier van uitdrukken en communiceren niet altijd aangepast is aan de aard van hun taak ...

Hier is het ontwikkelen van algemene competenties de primordiale vraag gericht aan het onderwijssysteem.

In de meer "traditionele" ondernemingen, waar men draaiers, lassers, graveerders, metsers, schrijnwerkers, loodgieters, enz aanwerft, is de stielkennis van de vakman van het grootste belang en die haalt het van vage beschouwingen over aanpassingsvermogen en andere sociale vaardigheden.

De herhaalde klaagzangen van dit patronaat over het tekort aan gekwalificeerde mankracht, moeten zeker met een korrel zout genomen worden. Vaak weerspiegelen ze minder een reëel tekort aan arbeidskrachten dan wel een verhogen van de vereisten bij de aanwerving omwille van, vooral, het verschillend concurrentievermogen met de sectoren die kunnen werven in een groot reservoir van weinig gekwalificeerde arbeid. Maar hun discours is erdoor niet minder krachtig aanwezig en is soms gerechtvaardigd door reële tekorten; het beïnvloedt dus eveneens het onderwijsbeleid. Deze patronen staan huiverig tegenover de gemeenschappelijke stam.

Ze geven de voorkeur aan een vroege oriëntatie naar de technische - en beroepsrichtingen. Een "positieve" oriëntatie, gebaseerd op een echte keuze, uitgesproken door de jongeren en niet als gevolg van opeenvolgende schoolse mislukkingen. Ze pleiten voor een "herwaardering" van het kwalificatieonderwijs in de zin van een versterking van de praktijkopleiding: met attesten per module, méér praktijkstages, alternerend leren, enz.

Deze visie wordt ondersteund door een ideologisch discours dat "praktische intelligentie" even waardevol acht als "theoretische intelligentie" (maar er zich voor hoedt te pleiten voor een zelfde verloning).



## Eigen rijke kinderen eerst

Naast deze contradicties tussen tegengestelde verwachtingen van éénzelfde patronaat - competenties voor iedereen garanderen én de schoolmarkt liberaliseren - of tussen werkgeversgroepen met uiteenlopende belangen - competenties versus kwalificaties - is er nog een tegenstelling tussen de collectieve en de individuele belangen van de bemiddelde klassen.

De meeste families uit de grote en middelgrote bourgeoisie beschikken over vrij aanzienlijke kapitalen, geïnvesteerd in beleggingsfondsen met aandelen of obligaties. Hun belangen, als kapitalisten, zijn die van de grote bedrijven in hoogtechnologische sectoren of opkomende dienstensectoren waar de educatieve verwachtingen precies degene zijn die door grote organismen of instellingen als de OESO, de Europese Commissie, Cedefop enz. overgenomen worden.

Bij deze families horen echter ook kinderen of kleinkinderen van wie de toekomst moet worden veiliggesteld. Daar zij zich perfect bewust zijn van de toenemende polarisatie op de arbeidsmarkt, willen zij zekerheid betreffende een sterke positionering van hun nageslacht op de toekomstige arbeidsmarkt door voor hun kroost de beste onderwijstrajecten te garanderen. Bovendien hebben zij educatieve doelstellingen, eigen aan hun klasse, die niet in de nevel van de basiscompetenties mogen verdwijnen. Om bij de heersende klassen te horen, moeten hun kinderen een stevige basis verwerven in alle kennis die de benodigde capaciteiten waarborgt om te kunnen beslissen, leiding te geven en te regeren: geschiedenis, aardrijkskunde, filosofie, literatuur, Engels op hoog niveau, enz.

Buiten de uiterst kleine minderheid die zich volledig privéonderwijs kan veroorloven, zijn deze families er dan ook toe geneigd om te pleiten voor een onderwijs waarin solide kennis op hoog niveau opnieuw centraal staat, omdat ze weten dat hun kinderen die nodig zullen hebben. Zij verwerpen de pleidooien ten gunste van gelijke kansen in het onderwijs, omdat ze daar alleen het gevaar van nivellering in zien en, meer nog, van dreigende concurrentie voor hun eigen kinderen. Zij kijken neer op inspanningen die erop gericht zijn dat "iedereen slaagt", want zij weten en kiezen er ook voor dat hun nakomelingen een bevoorrechte toegang hebben tot de voorwaarden voor een succesvolle schoolloopbaan (hulp aan huis, privélessen ...). Zij verwerpen een langdurige gemeenschappelijke stam, hun voorkeur gaat naar een vroegtijdige



oriëntatie waarbij de trajecten voor de elite duidelijk herkenbaar zijn. Zij eisen een ruime vrije schoolkeuze op voor hun kinderen, zijn voorstander van het recht van de scholen om zich klaar en duidelijk op de onderwijsmarkt te positioneren, bijvoorbeeld door de publicatie van hun resultaten op nationale en internationale toetsen, en gaan hierin dus een flinke stap verder dan de autonomie en responsabilisering waar de OESO om vraagt. Het komt erop neer dat zij de structuren en de curricula wensen te behouden (of te herstellen) die in de loop van de voorbije decennia de bevoorrechte positie van hun kinderen in de onderwijscompetitie garandeerden.



### Kleinburgerlijke aarzelingen

Nog tegenstrijdiger is de positionering van kleinburgerlijke families. Enerzijds delen zij de elitaire aspiraties die wij hierboven beschreven, en over de kwestie van de quasi onderwijsmarkt zijn zij soms nog meer gehecht aan de vrije schoolkeuze dan de grote en middelgrote bourgeoisie. Hun financiële situatie brengt immers met zich mee dat zij in wijken wonen die grenzen aan volkswijken en zij vrezen dus in het bijzonder een beleid waarbij de inschrijvingen geregeld worden op grond van de afstand van huis naar school.

Maar anderzijds vrezen deze families dat hun kinderen het slachtoffer worden van een al te selectief onderwijssysteem. Daarom komt het voor dat zij een beleid voorstaan met onderwijsbegeleiding, waar zittenblijven en mislukkingen bestreden worden. In het bijzonder bij de intellectuele kleinburgerij is men soms ook van mening dat de essentie niet op school geleerd wordt, maar daarbuiten, door met de kinderen musea te bezoeken, naar de bioscoop te gaan, naar tentoonstellingen, of op reis. Vanuit dit standpunt zijn teveel schooltijd, teveel schoolse verplichtingen nefast. Men pleit dan voor een gemeenschappelijke stam, maar ook voor meer individuele keuzemogelijkheden in de schoolloopbaan, voor scholen met aparte pedagogieën, enz.

In Franstalig België vindt men de typische vertegenwoordigers van deze tegenstrijdige strekkingen binnen verenigingen als de vzw Elèves<sup>(17)</sup> die een hardnekkige strijd voert tegen elke regulering van de inschrijvingen, maar tevens pleit voor een "pragmatisch beleid zonder zittenblijvers, dat gebaseerd is op concreet begeleidingswerk van de educatieve teams, met prioriteit voor het kleuter- en basisonderwijs."<sup>(18)</sup>



### Onstabiel beleid vol tegenstellingen

Deze talrijke tegenstrijdigheden binnen de heersende klassen van de samenleving maken het mogelijk om een paar kronkelige trajecten en incoherenties in het onderwijsbeleid te begrijpen. In grote lijnen hebben we te doen met vier "politieke lijnen" waaraan we gemakshalve namen toekennen (waaraan niet te veel belang moet gehecht worden).

De "OESO-EU"-lijn die veruit overheersend is, omdat ze de belangen behartigt van de machtige bedrijven die actief zijn op het gebied van geavanceerde technologieën en diensten en dus indirect die van de financiële wereld. Men kan deze lijn samenvatten in trefwoorden als: competenties, gemeenschappelijke stam, school van het slagen, autonomie, evaluatie, pedagogische efficiëntie, ICT, bezuinigingen, burgerschap ...

De "Mecano"-lijn, die de specifieke belangen van meer traditionele bedrijven vertegenwoordigt die soms moeite hebben met het rekruteren van middengeschoolde werknemers. Trefwoorden: kwalificatie, oriëntatie, stages, alternerend leren, (poly-) technische vorming, samenwerking tussen school en onderneming, ...

De "traditionele" lijn, die de private belangen van de burgerlijke families vertegenwoordigt, mogelijk tegenstrijdig met hun collectieve belangen als kapitalisten. Sleutelwoorden: traditie, overzitten, selectie, vrije keuze, hoge eisen, frontaal les geven, ...

De "Intellos"-lijn, die een van de polen vertegenwoordigt van de tegenstrijdige belangen van de kleinburgerij (de andere pool versmelt met de "traditionele" lijn). Sleutelwoorden: niet overzitten, gemeenschappelijke stam, vrije keuze, gedifferentieerde pedagogiek, individualisme, ...

Tussen de lijnen "OESO-EU" en "Intellos" bestaan gemeenschappelijke elementen: het principe van de gemeenschappelijke stam, de gehechtheid aan de pedagogische hervormingen, de strijd tegen schoolse mislukking, enz. Aan de andere kant hebben de lijnen "Mecano" en "traditioneel" gemeen dat de oude schoolsystemen uiteindelijk zeer bevredigend waren, dat een vroege selectie beter is dan het samenhouden van te verschillende kinderen in een gemeenschappelijke vorming, dat kennis belangrijker is dan vage competenties, enz.

Deze overeenkomsten in de objectieve belangen van de verschillende groepen verklaren ten minste



gedeeltelijk de politieke stellingnamen die men kan vaststellen in de onderwijsdebatten. Terwijl de regeringspartijen globaal de dominante “OESO-EU”-lijn volgen, moeten ze tegelijkertijd rekening houden met de gevoeligheden van hun electoraat en hun basis. Zo zullen de sociaaldemocratie en meer algemeen de centrumlinkse partijen, die sterke banden hebben met de intellectuele kleinburgerij, in het algemeen openlijk voorstander zijn van de “OESO-EU” en de “Intellos”-lijnen. De rechtse partijen, die sterk verankerd zijn in de milieus van kleine bedrijven, zelfstandigen en bourgeoisfamilies, zullen gemakkelijker de standpunten van “traditioneel” en “Mecano” aanhangen.

Onder druk van internationale organisaties en lobby's zoals de European Round Table of Industrialists (ERT) zijn in veel landen onderwijservormingen ingevoerd met voorrang voor de competenties, verlenging van de gemeenschappelijke stam, autonomie van scholen enz. De PISA-onderzoeken hebben hier enorm aan bijgedragen door het populariseren van het voorbeeld van landen zoals Finland of Zweden. Deze hervormingen waren vaak het werk van centrumlinkse regeringen. In Franstalig België was dit het geval met het decreet “Missions” waarmee minister Laurette Onkelinx (PS) in 1997 de competentiegerichte aanpak oplegde. Met drie opeenvolgende decreten “inscriptions – mixité” hebben de ministers Marie Arena (PS), Christian Dupont (PS) en Marie-Dominique Simonet (CDH) geprobeerd een beetje regulering in te voeren in de ultra-liberale schoolmarkt. Ook het Pacte d'Excellence past in dit rijtje. Gelanceerd door minister Joëlle Milquet (CDH), met de steun van de PS, heeft het tot doel de gemeenschappelijke stam te verlengen, de basiscompetenties te verbeteren en het zittenblijven te bestrijden. In Vlaanderen hebben diverse coalities, van de socialistische partij tot rechts-liberalen, analoge hervormingen op de rails proberen te zetten, totdat het aan de macht komen van nationalistisch rechts er een stop op zette. In Frankrijk speelden de socialistische ministers Claude Allègre, Jack Lang en Najat Valhaud Belkacem een leidende rol in de oriëntatie van het onderwijs op competenties, autonomie van de scholen, niet-zittenblijven, enz. Op Europees niveau was de Franse socialiste Edith Cresson de spilfiguur bij de eerste pogingen om een gemeenschappelijke onderwijspolitiek te voeren, geïnspireerd op de lijn van de OESO.

Waar “links” de politiek van het grootkapitaal kan uitvoeren zonder al te veel bezwaren, voelt “rechts” zich paradoxaal genoeg tot veel meer voorzichtigheid gedwongen. Omwille van de tegenstellingen tussen deze politiek en de verwachtingen van zijn basis of zijn kiezers voelt het zich gedwongen tot standpunten die meer openstaan voor de “Mecano” en “tradi-

tionele” -lijnen. Te meer omdat extreem rechts, zijn belangrijkste electorale concurrent, die lijnen zonder de minste terughoudendheid aanneemt.

In Franstalig België stelt de MR (Mouvement Réformateur, een rechtse liberale partij) zich op als de kampioen in het verwerpen van elke regulering voor de inschrijvingen in de scholen. De MR verwerpt ook de idee van de verlenging van de gemeenschappelijke stam tot op de leeftijd van 15 jaar, zoals die in principe voorzien is in het Pacte d'excellence.<sup>xix</sup> In Vlaanderen heeft de opmars van de rechts-nationalistische NVA, met zijn versterkte positie in de Vlaamse regering, een einde gemaakt aan de pogingen tot hervorming van het secundair onderwijs, met name op het vlak van een brede(re) eerste en tweede graad en het slopen van de schotten tussen de hiërarchische onderwijsvormen. De N-VA wil ook komaf maken met de (bescheiden) maatregelen om via het inschrijvingsbeleid de sociale mix in de scholen te versterken.



## Welke lijn voor de progressieve krachten .....

De politieke lijnen die de verwachtingen op het gebied van onderwijs van de heersende klassen kenmerken, laten ons als een spiegel zien welke de objectieven van de hervormingen moeten zijn van wie de belangen van de volksklassen wil verdedigen.

Wij verwerpen de economistische lijn van de OESO, en die van de intellectuele middenklasse. Want wat is er goed aan een verlengde gemeenschappelijke stam als die dient om de leerinhouden te herleiden tot vage basiscompetenties? Welk perspectief is er als het gebrek aan middelen, de concurrentie tussen scholen en de gedifferentieerde pedagogische aanpak ... de ongelijkheid en de segregatie in het onderwijs bestendigen? Daarom kunnen we ons in Franstalig België niet tevreden stellen met de actuele inhoud van het “Pacte d' Excellence”.

Wij verwerpen evenzeer de lijn van de “traditionele” werkgevers en grote bourgeoisgezinnen. Wat is het nut om de objectieven van het onderwijs te verhogen als het dient om de kinderen van de volksklassen vanaf hun 12 jaar op te sluiten in kwalificatierichtingen zonder enige serieuze algemene vorming. Daarom verwerpen we de onderwijspolitiek van minister Blanquer in Frankrijk of van de MR of de N-VA in België.





Wij weigeren te kiezen tussen een beleid gericht op gelijke kansen voor iedereen of veeleisendheid, tussen de gemeenschappelijke stam of leerplannen van hoog niveau. Wij willen de twee, omdat ze beiden nodig zijn voor een universeel gedeeld kritisch burgerschap. En omdat wij de overtuiging hebben dat de kinderen van volkse afkomst intellectueel niet minder bekwaam zijn dan anderen. Wel is het zo dat een dergelijk objectief de nodige middelen en een ambitieuze politiek vereist.

1. Het aantal leerlingen per klas drastisch verminderen in de lagere jaren zodat men met alle kinderen een positieve houding kan opbouwen t.o.v. de school en de kennis, die sommigen “cultureel erven” in hun familie.

2. Om dezelfde reden de heersende tendens omkeren wat de schooltijd betreft: de school meer tijd geven zodat alle leerlingen kennis kunnen maken met de rijkdom van uiteenlopende ontdekkingen en experimenten die sommigen thuis ter beschikking hebben.

3. De school de mogelijkheden geven om elke leerling te begeleiden in zijn individueel werk

4. Van de school een echte leefplaats maken, waar theoretische en praktische kennis, evenzeer als opvoeding tot waarden als samenwerking, solidariteit, respect voor zichzelf en anderen, volharding ... opgebouwd worden doorheen het werk en het dagelijkse leven.

5. De mechanismen van sociale en academische segregatie bestrijden, die de kinderen van het volk naar tweederangsscholen drijven, die bijna als verbaningssoord gestigmatiseerd worden.

6. Onder deze voorwaarden kan aan alle kinderen een stevige algemene (klassieke en polytechnische) vorming worden gegeven. Een deel van deze algemene vorming kan men realiseren in het structurele kader van een gemeenschappelijke stam, bijvoorbeeld door een eenheidsschool tot op 15 jaar. Daarna, als de leerlingen worden voorbereid op een beroep of op hoger onderwijs, blijft een deel van de vorming gemeenschappelijk.

1) Federal reserve statistical release, 16 mei 2018

2) Hanushek, E.A., and Woessmann, L. (2008). *The Role of Cognitive Skills in Economic Development*. *Journal of Economic Literature* 46, 607–668.

3) OCDE (2016). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation* 2016.

4) Research and Markets (2018), *Global Online Education Market - Forecasts from 2018 to 2023*

5) Conseil européen (2012). *Favoriser l'enseignement et la formation professionnels en Europe: Le communiqué de Bruges*.

6) CEDEFOP is de afkorting van Centre européen de développement de la formation professionnelle (Europees centrum voor de ontwikkeling van de beroepsopleiding), een instelling van de Europese Unie die belast is met het onderzoek naar en de promotie van de afstemming van het onderwijs en de arbeidsmarkt.

7) CEDEFOP (2016). *Future skill needs in Europe: critical labour force trends*.

8) Conseil européen (2012). *Conclusions du Conseil du 26 novembre 2012 sur l'éducation et la formation dans le contexte de la stratégie Europe 2020 – la contribution de l'éducation et de la formation à la reprise économique, à la croissance et à l'emploi*.

9) OCDE 2016, op.cit.

10) CEDEFOP (2012). *Future skills supply and demand in Europe. Forecasts 2012*

11) Ananiadou, K., and Claro, M. (2009). *21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries*. The OECD Education Working Papers.

12) Ananiadou & Claro, op.cit.

13) OCDE 2016, op.cit.

14) European Commission (2005). *Progress towards the Lisbon objectives in education and training* (Brussels).

15) Institut Montaigne (2001). *Vers des établissements scolaires autonomes*.

16) Conseil européen (2010). *Communiqué de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels*.

17) Écoles Libres Efficaces Vivantes et Solidaires, asbl

18) Elèves asbl, perscommuniqué van 30 augustus 2016

19) Aangenomen door de regering (PS-CDH) van de Fédération Wallonie-Bruxelles.



Auteur: Peter De Koning

## Meertaligheid en onderwijs: Orhan Agirdag over witte en gekleurde talen

Als we willen dat anderstalige leerlingen beter presteren op school, dan zullen we meer talen in onze klassen moeten toelaten. Eerder dit jaar verscheen onder redactie van Orhan Agirdag en Ellen-Rose Kambel het boek “Meertaligheid en onderwijs”<sup>(1)</sup>. Terwijl Nederland en Vlaanderen steeds meertaliger worden, blijft het onderwijs er een eentalig Nederlands bastion. Op school wordt het spreken van andere talen dan het Nederlands op school niet onmiddellijk verwelkomd, laat staan gestimuleerd. Wel integendeel, in Vlaanderen is het een courante praktijk om het spreken van een andere taal dan het Nederlands te bestraffen, zelfs als dat gebeurt op de speelplaats. Nochtans is het verwelkomen en het stimuleren van andere talen op school precies wat we zouden moeten doen, volgens de auteurs van de talrijke bijdragen in dit boek. Omarm meertaligheid, deel twee.



### De schaamte voorbij

Weinig dingen kunnen Orhan Agirdag verontwaardigen als het bestraffen van leerlingen wegens het spreken van een andere taal dan het Nederlands. Dat bleek al in oktober 2017 op de kick-off van PEP in de Roma in Borgerhout, waar hij een aantal treffende voorbeelden aanhaalde. Een affiche uit een Limburgse school bijvoorbeeld: “Hier praten we Nederlands. Ieder zijn verhaal, samen één taal.” Uit ons artikel over de PEP-avond hernemen we graag dit stuk: “Terwijl 72% van de leerkrachten vindt dat leerlingen op school geen vreemde taal mogen spreken, en 29% dat het oké is om leerlingen te straffen omdat ze hun moedertaal spreken op school, vindt slechts een kleine minderheid het een goed idee om de moedertaal te gebruiken in leerboeken (13%) of in de les (3%).

Het geloof van Vlaamse leerkrachten in eentaligheid is sterk.”<sup>(2)</sup> Met de beste bedoelingen misschien? We komen erop terug.





Agirdags verontwaardiging blijkt nu ook weer uit het derde hoofdstuk van dit boek, “Het straffen van meertaligheid op school: de schaamte voorbij”. Hierin presenteert de onderwijssocioloog gegevens die hij verzamelde als onderdeel van het Validiv-project (zie ook verder) tussen 2012 en 2014. De gegevens zijn afkomstig van 67 Vlaamse basisscholen uit Brussel, Gent en de Limburgse mijnstreek, regio’s dus met een hoog percentage meertalige leerlingen. 64% van de meertalige leerlingen geeft aan gestraft te worden voor het spreken van een andere taal dan het Nederlands op de speelplaats (en dat gaat dan van “bijna nooit” tot “heel vaak”). Als je een andere taal dan het Nederlands spreekt in de klas, loopt dit percentage op tot 77%. Ook als je in die andere taal iets uitlegt aan een klasgenoot, kan dit leiden tot een straf (65%). Volgens de leraren loopt het zo’n vaart niet, maar toch geeft zo’n 40% van de leraren aan dat leerlingen in verschillende contexten worden gestraft omdat ze een andere taal spreken.

Als je in een schoolcontext een extra taal kunt spreken, zou dat een bron van trots moeten zijn, betoogt Agirdag. En dat is het duidelijk niet. Meer dan de helft van de leerlingen zegt zich op een of andere manier te schamen voor het spreken van zijn thuistaal op school. Bovendien is er een duidelijke statistische relatie tussen de mate van straffen en de mate waarin leerlingen zich schamen.

Natuurlijk, zou men kunnen argumenteren dat het verbieden van de thuistaal op school eigenlijk goed bedoeld is, dat men zo de taalvaardigheid wil bevorderen. Maar, zo zegt Agirdag, zoals we allemaal weten is de weg naar de hel geplaveid met goede bedoelingen. Goede bedoelingen garanderen nooit goede uitkomsten. En dat is ook hier het geval. Uit de analyses van de Validiv-gegevens blijkt immers dat het bestraffen van meertaligheid ertoe leidt dat leerlingen zich niet thuis en zelfs onveilig voelen op school en bovendien gevoelens van futiliteit hebben (“Leerlingen zoals ik zullen het nooit goed doen op school”, “Leerlingen zoals ik hebben weinig succes in het leven”). Met andere woorden, leerlingen die gestraft worden omwille van het spreken van hun thuistaal op school, voelen zich daar minder veilig en geloven minder in hun toekomst. Hebben een negatief zelfbeeld, zeg maar. Agirdag geeft toe dat de statistische correlatie niet zo sterk is, maar niettemin toch maatschappelijk betekenisvol. Kinderen verdienen nooit een deuk in hun welbevinden op school omwille van hun meertaligheid, ook niet een klein beetje. Weet bovendien dat deze leerlingen ook minder goede onderwijsprestaties leveren. Tot daar de goede bedoelingen.



### **De ene taal is de andere niet**

Uiteraard is meertaligheid niet verboden op Vlaamse scholen. Minister Crevits heeft er met CLIL zelfs een wettelijk kader voor geschapen. Maar dan gaat het wel over lesgeven in een van de zogenaamde statustalen: Frans, Engels of Duits. Andere talen zijn dan weer niet welkom op school. Zelfs niet als je ze buiten de lessen onderwijst, zo bleek onlangs in Gent. Kinderen die extra lessen Turks kregen in Gentse scholen, op kosten van de Turkse overheid, kregen het label “anti-integratie” opgeplakt.<sup>(3)</sup> Je kunt je afvragen waarom. De auteurs van het boek parafraseren de Franse socioloog Pierre Bourdieu: “... een taal blijkt zoveel waard als de sprekers ervan waard zijn in de politieke en sociale ruimte.” Vandaar dat de auteurs ook een onderscheid maken tussen witte en gekleurde talen.<sup>(4)</sup>

Meertaligheid in de status- of witte talen heet positief te zijn. Meertaligheid in thuistalen uit andere continenten, gekleurde talen dus, wordt dan weer al te gemakkelijk in verband gebracht met “taalachterstand”. Alsof die jongeren niet meer, maar minder cultureel kapitaal hebben doordat ze een taal extra spreken. Geert Bourgeois in 2016: “Het probleem van hoge schooluitval hangt grotendeels samen met kinderen uit migrantengezinnen, zelfs van de tweede of derde generatie. Onvoldoende kennis van het Nederlands speelt daarbij





een veel grotere rol dan sociaal-economische achtergrond.” In een eerder artikel hebben we (samen met Jan Blommaert) deze ballon al doorprikt, met als conclusie: ga niet voorbij aan de taalrepertoires die jongeren met een andere thuistaal dan het Nederlands wel degelijk beheersen, want iedere taal is een meertalig complex met een meertalig repertoire.<sup>(5)</sup> Het mag duidelijk zijn dat het spreken van een taal extra in alle gevallen een toename betekent van het cultureel kapitaal.

De mindere waardering van gekleurde talen heeft trouwens niets te maken met de economische meerwaarde van talenkennis. Het is immers niet zo dat de kennis van witte talen economisch meer waard is dan die van gekleurde talen. Immigranten die hun moedertaal beter beheersen verdienen meer dan degenen die hun moedertaal vergeten, zo blijkt uit onderzoek van Agirdag. Daar hebben de bloeiende micro-economieën van de etnische minderheden veel mee te maken. Bovendien is de handel tussen bijvoorbeeld Nederland en Turkije in de laatste tien jaar verdrievoudigd, vooral in de sectoren van levensmiddelen, energie en technologie. Uiteraard betekent kennis van het Turks in deze sectoren een meerwaarde.



### De cognitieve voordelen van meertaligheid

Meertaligheid biedt nogal wat (cognitieve) voordelen voor de beoefenaar. Zo leren mensen die al twee talen spreken makkelijker een nieuwe taal aan dan mensen die alleen hun moedertaal spreken. Dit heeft niets te maken met de (niet-bestaande) talenknobbel, maar alles met de ervaring opgedaan tijdens het leren van de tweede taal. Meertaligheid heeft immers een positieve invloed op het metalinguïstisch bewustzijn en kinderen die meertalig worden opgevoed, zijn in staat om vroeger, beter en sneller na te denken over taal. Meertalig opgroeiende kinderen weten dat de benamingen van objecten maar labels zijn, waardoor ze al vroeg abstract kunnen nadenken.

Meertaligheid biedt nog andere voordelen. Twee- of drietaligen trainen voortdurend de delen in de hersenen die gericht zijn op het verdelen, richten en vasthouden van aandacht. Het concentratievermogen, zeg maar. Dit komt doordat meertaligen steeds wanneer ze de ene taal gebruiken, de andere moeten onderdrukken. Misschien is dit een verklaring voor het feit dat kinderen die meertalig worden opgevoed, minder hersenactiviteit nodig hebben dan hun eentalige leeftijdsgenoten om bepaalde taken uit te voeren? En hoera, ook op latere leeftijd heeft meertaligheid een gunstig effect: het kan de aanvang van dementie vertragen.<sup>(6)</sup>



### Translanguaging in Suriname

Suriname is een mooie case als je het wilt hebben over meertaligheid. Daar kan je op de bus naar school zowel Saramakaans, Hindoestaans, Sranan als Javaans horen spreken. Veel leerlingen kunnen het Nederlands nauwelijks begrijpen of spreken als ze voor het eerst naar school gaan. Aangezien alle schoolvakken in het Nederlands worden gegeven, hoeft het geen betoog dat dit een snel uit de weg te ruimen probleem is. Helaas is het een mythe dat kleine kinderen snel en zonder moeite de schooltaal leren. Integendeel, ook kleine kinderen doen er heel lang over om een taal te leren.

De oplossing die de auteurs hiervoor naar voor schuiven is het inzetten op translanguaging. Dit is de vaardigheid van meertaligen om snel van de ene taal naar de andere over te schakelen. We beschouwen die



verschillende repertoires die een persoon kan bespelen als één groot repertoire in plaats van het op te delen volgens taal. Via translanguaging bouw je bruggen tussen talen. Wanneer meertalige leerlingen informeel met elkaar praten, is translanguaging heel normaal. Dat zal iedere leerkracht in een niet-witte school je kunnen bevestigen. En zo zou het er, volgens de auteurs, ook meer aan toe moeten gaan in de klas.

Belangrijk is het om te beseffen dat onnoemelijk veel mensen onderwijs krijgen in een taal die ze amper begrijpen. Volgens een schatting zou het gaan om 40% van de wereldbevolking. Voor alle leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de schooltaal, geldt dat ze het gemiddeld minder goed doen dan de leerlingen die wel onderwijs volgen in hun eigen taal. Dit kan het gevolg zijn van taalonzekerheid. Die zal ontstaan wanneer een kind moet communiceren in een taal die hij of zij niet goed genoeg beheerst en wanneer de omgeving zijn of haar talen niet erkent. Wanneer een kind in contact komt met een nieuwe taal op school en geen stimuli meer krijgt om de thuistaal te ontwikkelen, kan dat ertoe leiden dat het kind niet meer in staat is om zijn thuistaal te spreken met zijn familie. De consequenties zijn dat de schoolresultaten niet zijn wat ze hadden kunnen zijn en dat het kind het contact met de eigen taal en cultuur langzamerhand verliest.

Meertalig onderwijs, waarbij vanuit de school ondersteuning wordt geboden voor verschillende talen, kan de leerling helpen om zich emotioneel, cognitief en sociaal beter te ontwikkelen. Het kan ook bijdragen tot de ontwikkeling van een megacognitief bewustzijn, wat een essentiële vaardigheid is om hogere denkprocessen te bereiken. In een aantal Surinaamse dorpjes heeft men dit in de praktijk gebracht door middel van een tweetalig rekenproject, waaruit, zeer kort samengevat, bleek dat leerlingen voor eenvoudig abstract rekenen beter presteren in de schooltaal, maar voor de taliger toetsen beter af zijn in de thuistaal.



## Uitdagingen voor translanguaging

Veel leerkrachten ervaren het spreken van de thuistaal op school eerder als een bedreiging dan als een hulp. Niet verstaan wat leerlingen zeggen, kan leiden tot het gevoel de controle te verliezen. Niet nodig, zeggen de auteurs. Translanguaging zorgt ervoor dat alle leerlingen meedoen in de klas, ook zij die eerst niets zeiden. Heb je schrik dat leerlingen over je roddelen in hun thuistaal, bedenk dan dat ze dat evengoed doen in de schooltaal. Tijdens experimenten in Gent bleek het verlies van controle over de klas of het gevoel daarrond heel erg mee te vallen.<sup>(7)</sup>

Een ander obstakel voor meertaligheid kan het wettelijke kader zijn waarbinnen men opereert. In de Surinaamse wet is hierover niets vastgelegd en is het gebruiken van andere talen dan het Nederlands in de klas dus alvast niet verboden. En aangezien internationale verdragen discriminatie op grond van taal verbieden en de staat ertoe binden om kinderen toegang te geven tot onderwijs in de eigen taal en cultuur, kan men er zelfs van uitgaan dat meertaligheid in Suriname een verplichting is. In Nederland zijn scholen vrij om hun eigen beleid hieromtrent uit te stippelen. Wettelijk is het toegestaan om moedertalen in de klas te gebruiken, alhoewel de formele afschaffing van de OALT-regeling in 2004 daarover twijfel kan doen rijzen.<sup>(8)</sup>

En hoe zit dat in Vlaanderen? De Codex van het secundair onderwijs is vrij duidelijk: "In het voltijds secundair onderwijs kan de wekelijkse lessentabel, de vakken moderne vreemde talen niet meegerekend, voor maximaal 20 % worden aangeboden in het Frans, Engels of Duits."<sup>(9)</sup> Wat verder heet het dat "... de school ervoor zorgt dat de kennis van de onderwijstaal bij de leerlingen prioritair blijft en dat het Nederlandstalige karakter van de school behouden blijft." Toch normaal, zegt u? Dit is toch integratiebevorderend? We verwijzen even naar het hoofdstuk van Orhan Agirdag in verband met het bestraffen van het spreken van de moedertaal op school. Nu we weten dat het gebruik van de moedertaal op school anderstalige leerlingen kan helpen om zich meer geaccepteerd te voelen en beter te presteren, lijkt dit eerder de zoveelste gemiste kans.



## Translanguaging als oplossing voor klassen met een grote linguïstische diversiteit

In het tweede hoofdstuk gaat Anouk Ticheloven van de Hamburgse universiteit dieper in op de praktijk van translanguaging. Uit onder andere de PISA-resultaten blijkt dat leerlingen met een andere etnische achtergrond dikwijls een achterstand hebben op hun leeftijdsgenoten, zowel op cognitief als op sociaal-emotioneel vlak. Opvallend zijn de grote verschillen tussen de leerprestaties van de tweede generatie migrantenleerlingen in verschillende landen. De verschillen tussen landen zijn een pak kleiner bij de eerste generatie, wat op zijn minst impliceert dat het onderwijsbeleid een duidelijke rol speelt. Veel onderzoek suggereert dat het al dan niet betrekken van de thuistaal in het onderwijs hierbij een kritieke invloed heeft. Het gebruik van de eigen taal kan zorgen voor extra begrip van de leerstof en voor meer zelfvertrouwen en een sterkere meertaligheid. (10)

Translanguaging gaat uit van de toegevoegde waarde van thuistalen in de klas. OALT bijvoorbeeld deed dat ook, maar richtte zich tot leerlingen van een bepaalde taalgroep, het Turks bijvoorbeeld, en voorzag ook in docenten die de taal van de leerlingen sprak. In de huidige grote steden is linguïstische diversiteit echter een realiteit. Klassen zijn er dikwijls veel diverser en leerlingen spreken veel verschillende talen die de docent niet beheerst. Translanguaging kan helpen om alle leerlingen, ongeacht hun taal- of schoolachtergrond efficiënter te laten leren. Ook leerlingen zonder andere thuistaal kunnen hiervan profiteren, doordat zij zich bewuster zijn van de verbanden tussen talen.

In translanguaging staat de rol van de leerkracht centraal. Hij of zij is het die de leerlingen leert hoe ze verschillende talen als bron kunnen gebruiken. Informele taalpraktijken van buiten school worden zo, op een bottom-up manier, vertaald in onderwijsstrategieën. Voorbeelden? Leerlingen aanmoedigen om achtergrondinformatie in de eigen taal op te zoeken, overleggen met leerlingen die dezelfde taal spreken, materiaal paraat hebben in de verschillende thuistalen, eventueel met hulp van ouders of oudere leerlingen, om dan leerlingen te vragen om de eindopdracht in de schooltaal te maken.

Op dit ogenblik, hoeft het gezegd, staan leerkrachten en ouders niet direct open voor een meertalige didactiek. Het geloof in een “taalbad” in één taal als enige en beste benadering is sterk. Binnen dat geloof kan een meertalige didactiek het leren van het Nederlands alleen maar verlangzamen. De auteurs maken zich sterk dat translanguaging leerlingen kan helpen om versneld Nederlands te leren. In plaats van een deficitaire visie te hanteren (de leerling mist iets), legt het immers de nadruk op wat de leerling wel beheerst, de eigen taal.

Als lezer valt het je op dat er over translanguaging opvallend veel in de voorwaardelijke wijs wordt geschreven. Dit heeft te maken met het gebrek aan onderzoek. Met name het daadwerkelijk strategische gebruik van translanguaging, met meerdere talen in één klaslokaal, is nog weinig onderzocht. Vandaar krijgt het soms de stempel te ideologisch en geromantiseerd te zijn. Aan de gang zijnd onderzoek toont alvast aan dat het door elkaar gebruiken van talen in een leerproces in ieder geval niet schadelijk is. Vandaar het belang van het verder experimenteren met translanguaging in klassen met een grote linguïstische diversiteit. (11)

In andere hoofdstukken van het boek wordt ingegaan op meertalige praktijken in onder andere Friesland, Zweden en Caribisch Nederland.



## Mythes over meertaligheid

Laat me nu even de loftrumpet steken over een van mijn favoriete plekken in Antwerpen. In de Carnotstraat, verscholen achter het Huis van het Nederlands (sic), ook wel het Atlasgebouw genoemd, ligt aan een binnen-



plaats de onvolprezen docAtlas-bibliotheek, officieel: het provinciale documentatie- en leermiddelencentrum Atlas. Dit is niet alleen een schatkamer van pedagogische literatuur, maar bovendien een unieke vindplaats voor hulpmiddelen allerhande. Een grot van Ali Baba voor wie talen onderwijst, zeg maar, en die wat mij betreft een verplichte bestemming zou moeten zijn van ieder zichzelf respecterende leerkracht. Bovendien een ouderwetse oase van stilte op een steenworp van het hectische Astridplein. Met minzame, discrete en behulpzame boekbewaarders. Kortom, een verademing.

Het mooie van bibliotheken zoals docAtlas is dat ze oude, interessante boeken bijhouden. Zo vond ik onlangs, struinend door de rekken, het boekje “Mythes over meertaligheid” van de Nederlandse taalwetenschapper Kees de Bot, dat wonderwel aansluit bij het hier besproken boek.<sup>(12)</sup> Het boek dateert van 2009, en ik kan niet onmiddellijk een update van de informatie uit het boek leveren, maar een paar mythes wil ik de lezer niet onthouden. Die van het taalbad bijvoorbeeld, hoewel die hier anders wordt genoemd: “Code wisselen is schadelijk”. Waarmee men bedoelt: in de les Engels spreekt de leerkracht Engels enkel en alleen Engels. In de les Frans spreekt de leerkracht Frans enkel en alleen Frans. Dit diep geworteld geloof in het “taalbad” is alomtegenwoordig in onderwijsmiddens. Dit hoort zo. Misschien een beetje moeilijk in het begin voor de minder gevorderde leerlingen, zegt men meestal, maar efficiënter op de lange termijn. Tut tut, zegt de Bot, dat principe moet niet al te rigide worden genomen. Het kan beter zijn om een leerling even iets uit te leggen in het Nederlands als hij de vraag of de opdracht niet begrijpt. In de eerste fase van de tweedetaalverwerving zal de leerling het Engels sowieso vooral koppelen aan bekende dingen in het Nederlands. Schadelijk is code-wisselen (taal switchen) in de klas zeker niet.

Een andere mythe: “Kinderen zijn beter taalleerders dan volwassenen”. Dat is niet zo. Als je de hoeveelheid leertijd en het aanbod met elkaar vergelijkt, dan blijken volwassenen effectiever in hun taalleren te zijn dan kinderen. Waarom blijven we dit denken? Waarschijnlijk omdat kinderen een nieuwe taal benaderen met een grotere onbevangenheid, en dus meer zullen experimenteren zonder zich al te veel zorgen te maken om fouten maken. Bovendien hebben ze vroeg begonnen gewoon meer tijd om een hoger niveau te bereiken. “Alleen iemand die meer dan één taal volledig beheerst, mag zich meertalig noemen.” Helaas is er geen harde definitie voor meertaligheid te geven, schrijft de Bot. Een perfecte beheersing van een taal bestaat niet. En wat is bovendien een taal? Meertaligheid draait rond taalsystemen en -registers, sociale groepen en hun codes en, uiteindelijk, rond zelfdefinities van sprekers. Tweetalig is iemand die vindt dat hij of zij meer dan een taalsysteem beheerst.

Nog een laatste: “Talen zijn apart opgeslagen in de hersenen”. Het is dus niet zo dat je na een schedellichting aan de hersenen kunt zien waar welke taal zit. Bij afasie en hersenbeschadiging zijn gevallen bekend van patiënten die wel hun eerste, maar niet hun tweede of derde taal zijn kwijtgeraakt. Dat zou kunnen betekenen dat die talen op een andere plek in de hersenen zijn opgeslagen. Maar de hersenen blijken veel flexibeler dan vroeger werd aangenomen. Gezonde delen van de hersenen kunnen functies overnemen, waardoor de relatie tussen taalstoornis en hersenbeschadiging minder direct is dan men dacht. Waarschijnlijk zijn dezelfde hersendelen betrokken bij verschillende talen, maar ontwikkelen zich aparte netwerken per taal binnen die taalgebieden.

U hebt gemerkt dat de meeste van deze mythes teruggrijpen naar thema's uit het eerste boek. Waarmee wij hopen dat de cirkel rond is.

1) Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (red.), *Meertaligheid en onderwijs*, Boom Uitgevers Amsterdam, 2017.

2) <http://www.skolo.org/nl/2017/11/14/burgerinitiatieven-willen-onderwijs-onderuit-veranderen/>

3) *De Morgen*, 02/06/2018, “Door Turkije betaalde leerkrachten geven les in Gentse scholen: ‘Gesubsidieerde anti-integratie’ volgens Zuhal Demir”.

4) Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (red.), *ibid.* p. 14.

5) <http://www.skolo.org/nl/2016/05/10/omarm-meertaligheid-in-het-onderwijs/>

6) Onder meer deze informatie kun je in gestructureerde vorm terugvinden op de website [www.metrotaal.be](http://www.metrotaal.be). Manfred Spitzer citeert in “Digitale Dementie” (München, Droemer Verlag, 2015, p. 300) Amerikaans onderzoek dat aantoont dat tweetaligheid dementie met vijf jaar uitstelt.

7) Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (red.), *ibid.* p. 33.

8) *ibid.* p. 35. OALT staat voor Onderwijs in Allochtone Levende Talen, een regeling waarmee Nederlandse scholen subsidie konden krijgen voor onderwijs in taal en cultuur.

9) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>

10) Orhan Agirdag & Ellen-Rose Kambel (red.), *ibid.* p. 40.

11) *ibid.* p. 43.

12) Kees de Bot, “Mythes over meertaligheid”, Haarlem, Europees Platform, 2009.





# Ondernemer

AUTEUR: LUDO MERCKX

*Ik ben nu al een tijdje 'opa' en ik betrap me er op hoe ik vanaf de geboorte van onze kleine Marius de ipad-camera constant bij me houd om alle gedragingen van zo'n boorling, peuter, kleuter... vast te leggen. Onmiddellijk begint zo'n kleintje zijn omgeving af te tasten, te verkennen, te ontdekken. Alles grijpen en vastnemen. Grijpen om te begrijpen, om in te grijpen. Wat een ondernemer! Welke ondernemingszin! Stukje bij stukje steeds meer greep krijgen op zijn omgeving, steeds meer creatief naar oplossingen zoeken voor de problemen waarvoor ie komt te staan.*



## En dat gaat zo verder...

Zo staan we in het leven. Van nature uit gaan we aan de slag, samen met anderen, om de materie om te vormen. We zijn gestart voor een leven vol ontdekkingen. Onze scholing zou deze natuurlijke aanleg maximaal moeten kunnen ondersteunen, verder begeistere en onderbouwen met kennis en inzicht. Een pleidooi voor ondernemingszin is op zijn plaats. Jan Cap zal in mijn herinneringen blijven voortleven. Vooral zijn scherpe beoordeling van wat er in onze maatschappij gebeurt met alle creativiteit en ondernemingszin. Als scheepsbouwer wist hij maar al te goed dat die stalen platen enkel en alleen door de handen van de arbeiders en door hun kennis gegrepen en vervormd werden en er zo ongelooflijke boten gecreëerd werden. Ze plooiden, vervormden, lasten en vezen zware platen tot prachtige boten. Over ondernemen gesproken...



## De wereld op zijn kop

Dat beeld van de scheepsbouwers is veelzeggend. Net als kinderen met hun speelgoed de materie om-



vormen, benutten en er telkens originele resultaten mee produceren, doen de scheepsbouwers en alle andere werkers dat ook. Is het een boot, een theaterstuk, een lekker diner .... werkende handen en geest zijn tot veel in staat. Allemaal ondernemers! Maar wat is nu het vreemde ?

Na het bouwen van dat schip moeten die arbeiders dat achterlaten en afstaan. Ze moeten het uit handen geven en iemand eigent zich dat toe : ik ben de baas, dit is van mij. Stel je voor dat je opgroeiend kind iets enorm waardevol maakt en jij kan zeggen : "Geef het nu maar aan mij. Ik verkoop het en als ik er een goede prijs voor krijg, dan geef ik je wel een likstokje cadeau."

Het is deze diefstal waarmee we leren leven, die we maatschappelijk moeten aanvaarden...



### Taal heeft een klassekarakter

Terwijl de werkende bevolking zowat voor alle rijkdom en materiële realisatie zorgt, zijn we inmiddels gewoon geraakt aan de diefstal ervan door de bazen. Zij eigen zich die realisaties toe. Vreemd genoeg noemen ze zich ook 'ondernemers', terwijl in mijn ogen de echte ondernemers juist zij zijn die deze producties met eigen handen en geest realiseren.

De omgekeerde wereld!

Laat ons maar even stilstaan bij dit taalgebruik. Jan Blommaert schreef een heel goed boekje met uitleg over die dubbele betekenis van woorden, afhankelijk vanuit welke positie in de maatschappij je denkt en kijkt.

Neem nu bijvoorbeeld 'werkgever' en 'werknemer'. Het zijn de Jan Caps, de scheepsbouwers – om bij ons voorbeeld te blijven – die toch 'werk geven'. Maar eens de boot er is, wordt hij uit hun handen genomen door diegene die in de volksmond vroeger de 'baas', maar nu wat opgefleurd de 'ondernemer' wordt genoemd of de 'werkgever'. Van taalmisbruik gesproken! Voor mij zijn de echte werkgevers zij die al het werk leveren en er zich met bloed, zweet en tranen in gooien om de boot te maken. De werknemers zijn dan de bazen, want zij ontnemen, pakken het werk af en verdienen er aan.



### Ondernemingszin, ondernemers

In het onderwijs duikt het woord ondernemingszin meer en meer op. Natuurlijk moeten we de natuurlijke ondernemingszin, de ontdekkingsdrang aanmoe-

digen, ontwikkelen en ten volle tot zijn recht laten komen. Daarom stond ik in het onderwijs ook altijd zo achter het projectonderwijs : samen iets aanpakken en tot oplossingen komen, iets in elkaar steken, realiseren. En ... als het dan 'gelukt' was, dan was er die voldoening over wat we samen toch hadden kunnen realiseren. Het plezier ook van ervan te kunnen genieten. Het was van ons. Een schril contrast met wat er in onze huidige maatschappij aan de gang is : wat je maakt, wordt ontvreemd. Je bepaalt niet wat er verder mee gebeurt. Je verliest de greep.

Door dit projectonderwijs krijg je ook de kans om die eigenaardige ontwikkeling daarna filosofisch uit te diepen. Hier kan je bevragend denken. Dat is op zoek gaan naar de essentie. Dat verwoordden wij ook in het concept van ons 'projectonderwijs' (zie boek : 'Kabouter tussen reuzen' - Carl Medaer)

In het onderwijs wordt ondernemingszin echter anders gezien. Lees maar : het 'ondernemen' zoals in de huidige kapitalistische maatschappij aanleren met alle economisch aanvaarde mechanismen : management, verkoop, winst, .... Geen kritische beschouwingen over wie welke belangen heeft. Het wordt een leerschool voor reproductie van de huidige maatschappelijke verhoudingen, denkbeelden en is dus helemaal niet gericht om kritisch vraagtekens te plaatsen bij het 'systeem'.

Daar pas ik voor!



**BELGIË-BELGIQUE P.B. 2000 ANTWERPEN 1 • 8/5116 • DE DEMOCRATISCHE SCHOOL  
ERKENNING P206727 • TRIMESTRIEEL N°75, SEPTEMBER 2018 • AFGIFTEKANTOOR:  
ANTWERPEN 1 • v.u. J.P. KERCKHOFS, 103 VRIJWILLIGERSLAAN, BUS 6 - 1160 BRUSSEL**