



PB-PP
BELGIE(N) - BELGIQUE
Antwerpen1 - erkenning P206727

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°80, december 2019 • 3 euro

een zelfde
kwaliteitsschool
voor alle
leerlingen

PISA

DOSSIER

- BELGIË: Vlaamse regeerakkoord
- BELGIË: Resultaten klimaatenquête Ovds
- PEDAGOGISH: Burgerhouts woordenboek
- PEDAGOGISH: Keerpunt Freinetscholen
- PEDAGOGISH: Vlaamse Canon
- LEZEN: Is on onderwijs gebuist?
- LEZEN: Doctoraat Jan Devos

INHOUD

3
9
13
17
19
22
24
26

programme f



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

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

PISA: Slechte resultaten na jaren besparen

Om de drie jaar wordt de PISA-enquête afgenomen en gepubliceerd. In alle Oeso-landen worden bij 15-jarigen standaardtesten afgenomen voor begrijpend lezen, wiskunde en wetenschappen. Dat is een belangrijk moment voor onderwijsinstellingen en regeringen. Steeds opnieuw stellen we vast dat de kinderen in het Vlaams onderwijs minder scoren op deze testen. Als het gaat over taal-, reken- en wetenschapsonderwijs, daalt het niveau van onze kinderen al meer dan twaalf jaar. Voor wie met beide voeten in het werkveld staat, is dat geen verrassing.

Men zou dat allemaal weg kunnen relativeren met de idee "dat het maar een Oeso-studie is die enkel meet wat economisch interessant is en bijgevolg met een korrel zout moet worden genomen" of dat "deze enquête te veel focust op kennis en te weinig op vaardigheden" of nog "dat er weinig rekening gehouden wordt met de specifieke Brusselse meertalige context"

Maar deze daling moet zeer serieus worden genomen. PISA is immers één van de weinige internationale genormeerde testen waaruit we dingen kunnen afleiden. Vijftien jaar besparingen in het onderwijs laten hun sporen na: het steunpunt Gelijke Onderwijskansen (GOK) en de mentoruren werden afgeschaft. Er wordt al vijf jaar op een rij drastisch geknipt in de werkingsmiddelen. De invoering van het M-decreet zorgde ervoor dat vele kinderen, die voorheen recht hadden op een volledige gespecialiseerde omkadering, terugvallen op sporadische hulp van het ondersteuningsnetwerk in het reguliere onderwijs. De facto werd de zorg voor deze kinderen meer dan gehalveerd. Leerkrachten roepen al meer dan tien jaar dat de toestand op het terrein niet meer houdbaar is. Al tien jaar luisteren de opeenvolgende kabinetten niet.

In Brussel moet ongeveer dertig percent van de inwoners rondkomen met een inkomen onder de armoedegrens. Kansarmoede heeft een directe invloed op leerkanalen. Een op de twee van de armste kinderen zit in het beroepsonderwijs versus een op de dertig van de rijkste kinderen. Een kind uit een arm gezin heeft zeven keer meer kans om een C-attest te krijgen dan een kind uit een rijk gezin. De uitdagingen in Brussel liggen op vlak van onderwijs hoger dan elders in Vlaanderen. De sociale lift die ons onderwijs zou moeten zijn, moet het beste kunnen werken in Brussel. Onze beste, meest geëngageerde leerkrachten moeten hier lesgeven, onder de beste omstandigheden.

Maar wat zien we? Uitgerekend in onze hoofdstad stopt één leerkracht op de vier voor zijn vijfde lesjaar. Uitgerekend in onze hoofdstad storten de plafonds van scholen in. Uitgerekend in onze hoofdstad raken honderden vacatures niet ingevuld. Mensen zien het niet zitten om alleen voor een klas te staan, met zeer veel leerlingen die extra aandacht nodig hebben. Iets wat twee handen alleen niet kunnen geven. Het is de wereld op zijn kop.

Nu haalt Vlaams minister van Onderwijs Weyts nog eens honderd miljoen weg uit het secundair onderwijs. Daarnaast neemt de armoede in de samenleving toe. Rijken worden rijker, armer armer. Dat wil zeggen dat de kansen om tot duurzaam leren te komen, nog zullen afnemen. Toch wordt er niet gekeken of geluisterd. Het onderwijs wordt al vijftien jaar ondergefinancierd. De leerlingenpopulatie nam met tien percent toe. De investeringen in onderwijs volgden niet. In verhouding tot de economische groei is het onderwijsbudget relatief gedaald.

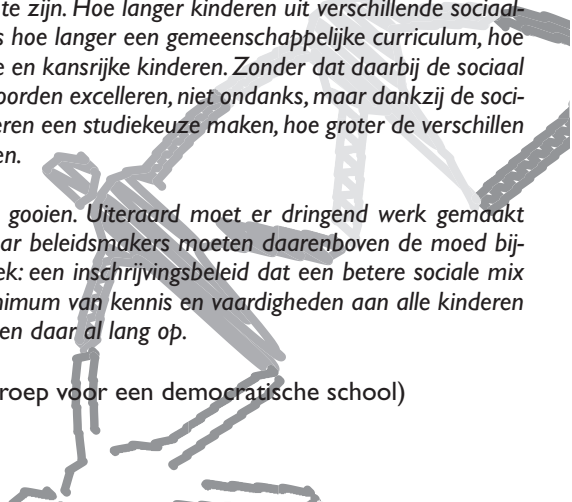
Eens om de drie jaar schieten de beleidsmakers wel in een kramp: bij de publicatie van de PISA-resultaten. Dan is het plots de schuld van de migranten "die het niveau naar beneden halen", of de leerkrachten "die hun job niet goed doen". Paniekvoetbal om het verband niet onder ogen te moeten zien. Het verband tussen deze resultaten en hun besparingen. Maar zoals struisvogels steken onderwijsministers en hun kabinetten hun kop liever in het zand. Zoals Weyts in Terzake: liegen over de besparingen en beweren dat het met meer taaltesten wel opgelost geraakt.

De minister wil vooral een onderwijs op twee snelheden: excelleren voor een minderheid, rommelen in de marge voor de anderen. Daarvoor is hij zelfs bereid om de segregatie vanaf de kleuterklassen te organiseren (taaltesten en aparte taalklassen). Een grondige analyse van de eerdere PISA-resultaten toont echter aan dat excelleren en een sociale mix niet in tegenspraak hoeft te zijn. Hoe langer kinderen uit verschillende sociaal-economische milieu's bij elkaar in de klas vertoeven, dus hoe langer een gemeenschappelijke curriculum, hoe kleiner het verschil tussen de resultaten van kansarme en kansrijke kinderen. Zonder dat daarbij de sociaal sterkeren aan resultaat moeten inboeten. Met andere woorden excelleren, niet ondanks, maar dankzij de sociale mix. Het tegengestelde is ook waar: hoe sneller kinderen een studiekeuze maken, hoe groter de verschillen tussen de resultaten van kansarme en kansrijke kinderen.

We moeten de dingen radicaal over een andere boeg gooien. Uiteraard moet er dringend werk gemaakt worden van kleinere klassen en meer leerkrachten. Maar beleidsmakers moeten daarenboven de moed bijeenrapen om ernstig te reflecteren over onderwijspolitiek: een inschrijvingsbeleid dat een betere sociale mix genereert en een gemeenschappelijke stam die een minimum van kennis en vaardigheden aan alle kinderen biedt. Leerkrachten, vakbonden en onderzoekers hameren daar al lang op.

Gaetan Carlier

Leerkracht basisonderwijs Brussel en Ovds-lid (Oproep voor een democratische school)



DOSIER

Lessen uit PISA 2018: ongelijkheid, segregatie en onderwijsmarkt

Nico Hirtt, OVDS
december 2019



De meeste commentatoren vergelijken de gemiddelde scores per land. Een gemiddelde kan echter grote verschillen verhullen wat betreft de spreiding van de scores.

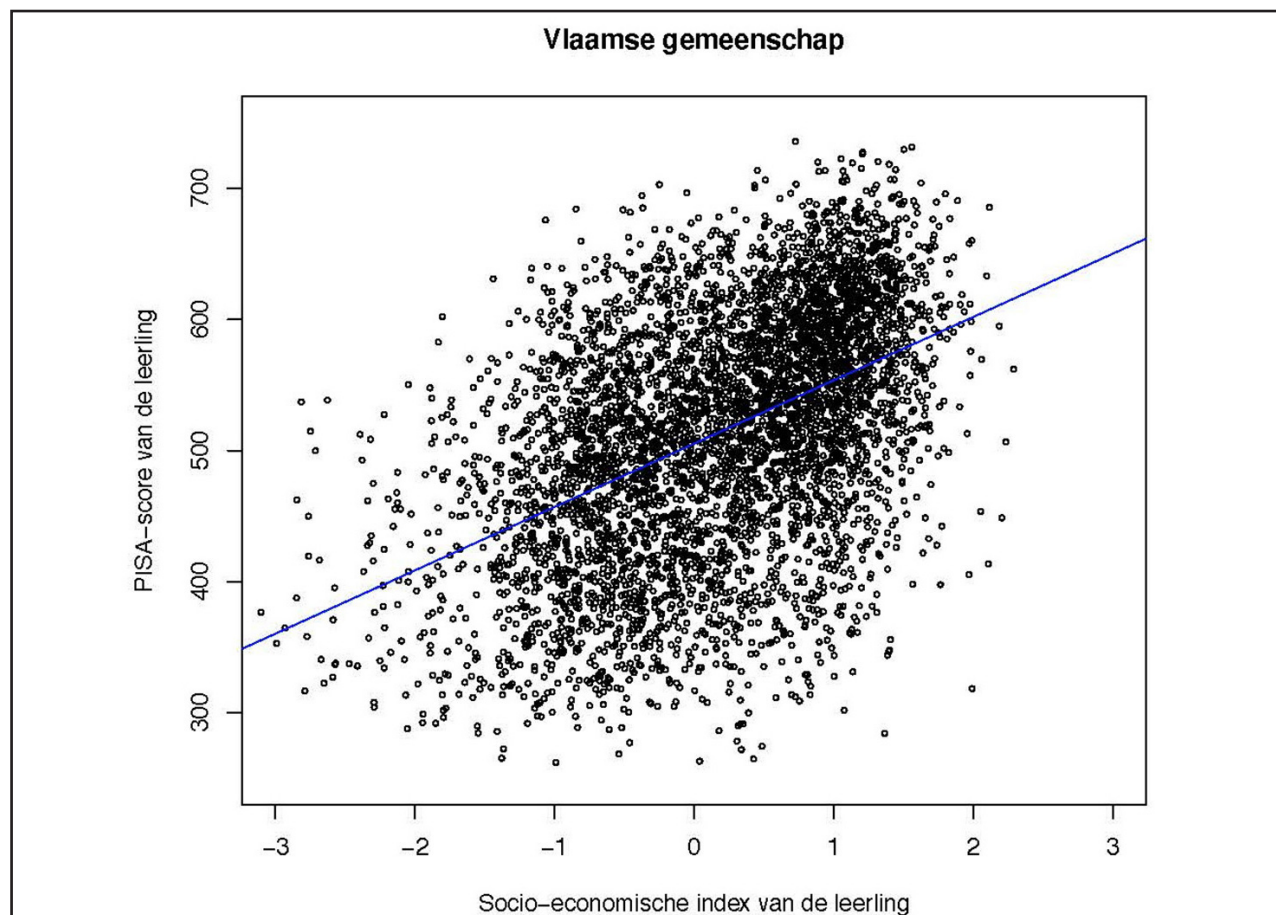
We kunnen heel wat bedenkingen maken bij het gebruik van de rangschikkingen van PISA om de globale kwaliteit van onderwijssystemen met elkaar te vergelijken.

- 1 PISA meet slechts enkele vakgebieden en competenties die prioritair zijn in de ogen van de opdrachtgever, de organisatie voor economische samenwerking van de rijke industrielanden (OESO). Het is mogelijk dat een internationaal onderzoek dat op andere onderwerpen focust – geschiedenis, aardrijkskunde, literatuur, filosofie, technologie, economie ...- een andere rangschikking zou opleveren.
- 2 Zelfs voor de domeinen die PISA meet is enige voorzichtigheid geboden. Men kan niet uitsluiten dat landen of onderwijssystemen die hun leerplannen het meest hebben aangepast aan de keuzes die PISA maakt beter scoren op de testen. Het zou kunnen dat dezelfde testen bij leerlingen een jaar vroeger of later in hun schoolloopbaan een andere rangschikking opleveren.

- 3 In sommige landen kunnen de leerlingen beter voorbereid zijn op gestandaardiseerde testen die on-line worden afgenomen dan elders. Dit kan voor een vertekening van de resultaten leiden.

Als we daartegenover aannemen dat de leerlingen binnen een zelfde onderwijssysteem in principe op gelijke voet aan de testen deelnemen, kunnen we stellen dat de mate van de ongelijkheden in de prestaties binnen een zelfde land (onderwijssysteem) een valide maatstaf vormt om de billijkheid/gelijkheid tussen onderwijssystemen te vergelijken.

We kunnen de sociale ongelijkheid illustreren met een grafiek waarbij elk punt een leerling voorstelt. De horizontale as geeft de socio-economische status van de leerling weer (rechts de rijkere leerlingen, links de armere leerlingen). Op de verticale as leest men de gemiddelde score af van de leerling voor de drie domeinen samen (leesvaardigheid, wiskundige en wetenschappelijke





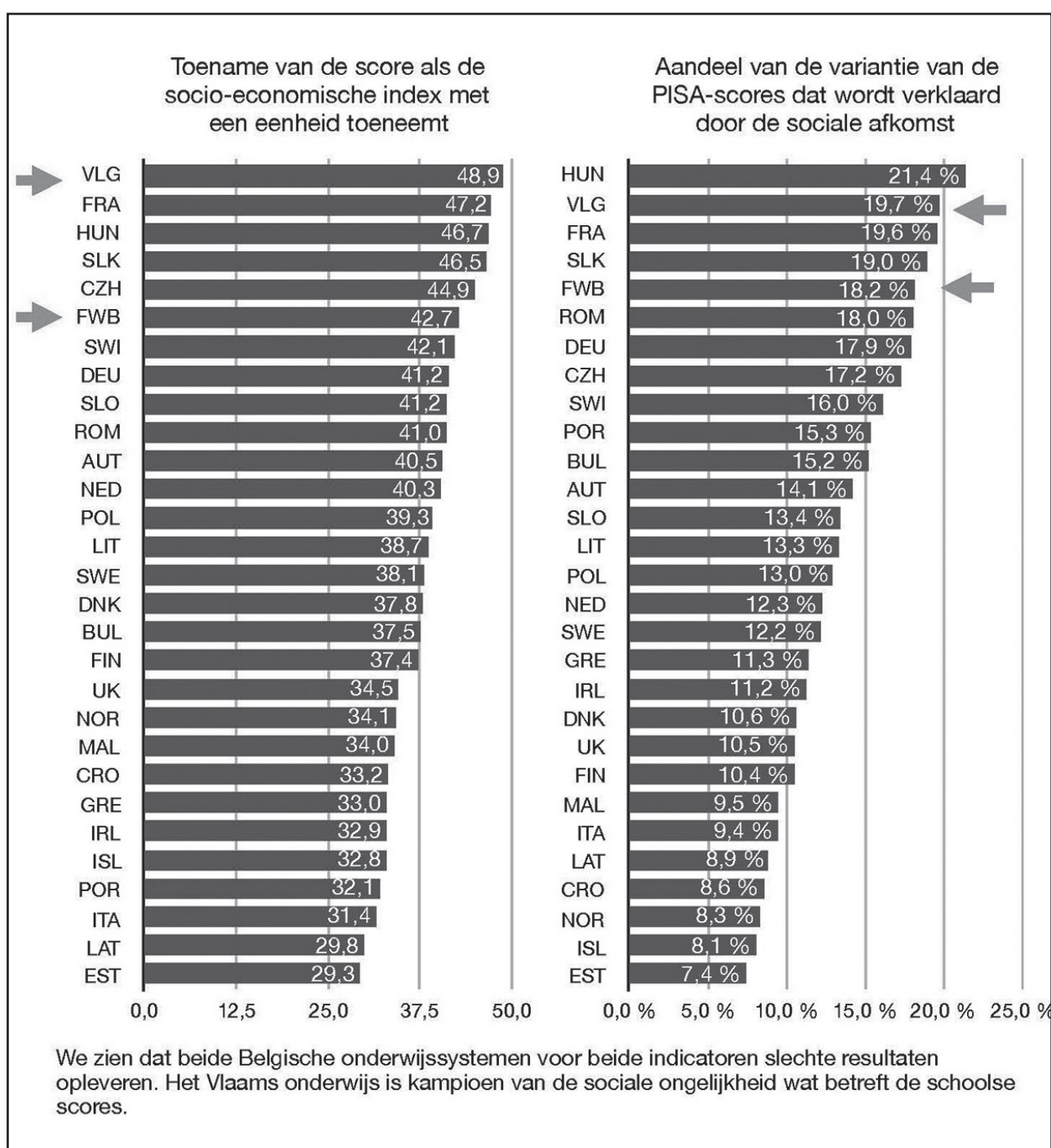
geletterdheid). Deze grafiek slaat op de leerlingen van het Vlaams onderwijs die deelnamen aan de PISA-testen in mei 2018. Voor het Franstalig onderwijs ziet de puntenwolk er ongeveer gelijk uit.

De regressielijn (de stippellijn in het blauw) die de globale tendens weerspiegelt van de puntenwolk, laat toe om twee indicatoren van schoolse billijkheid/gelijkheid te definiëren:

- Hoe sterker de helling van deze rechte is, des te groter zijn de ongelijkheden

- Hoe dichter de punten bij de regressielijn liggen, des te groter is de band tussen de sociale afkomst en de score van de leerling (of des te moeilijker is het voor de leerling om te ontsnappen aan het sociaal determinisme).

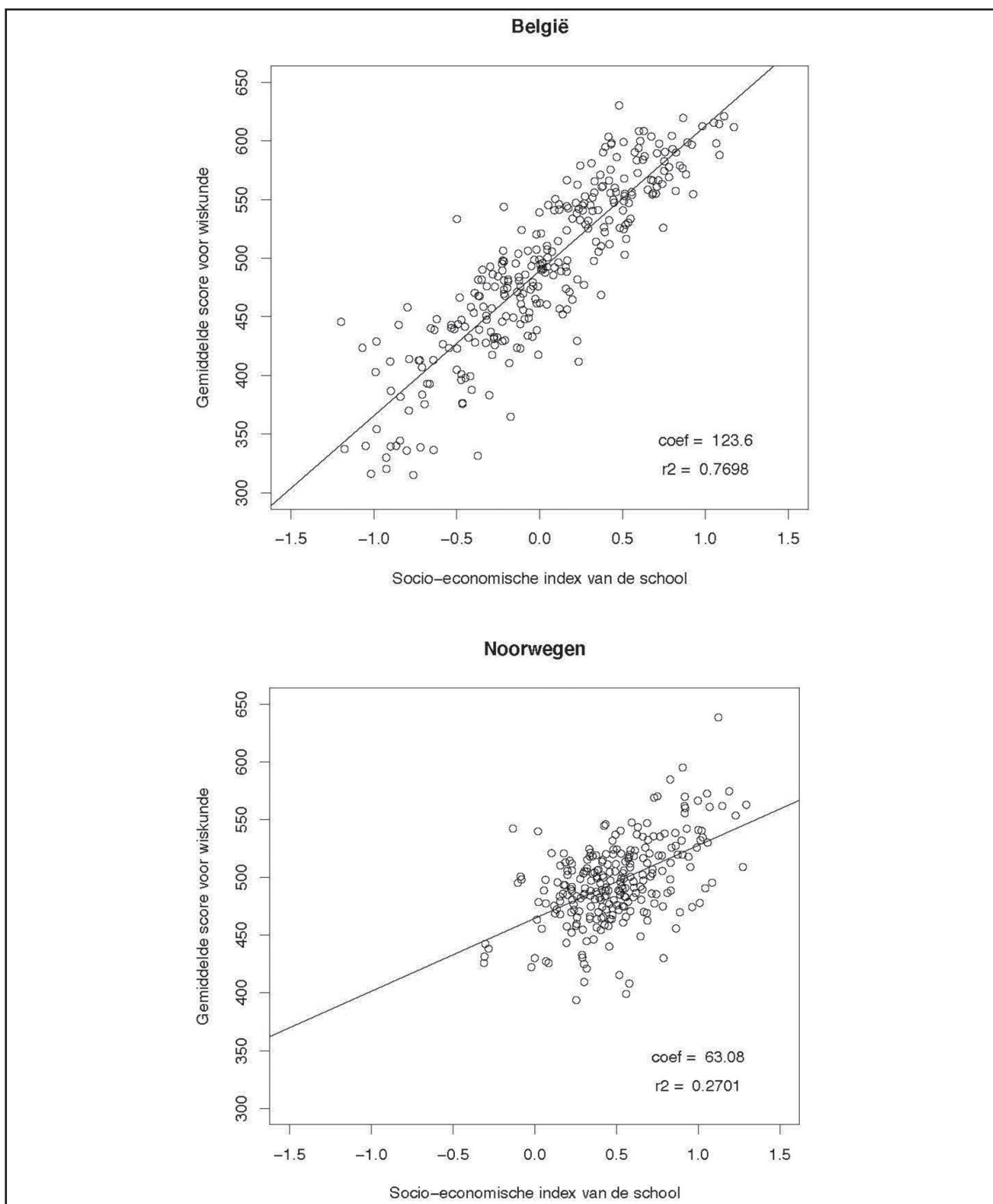
Het samenspel van deze twee maatstaven laat toe te beoordelen of een onderwijssysteem meer of minder billijk/gelijk is. Hieronder geven we de resultaten voor de Europese landen. Voor België geven we de resultaten voor het Vlaams (VLG of Vlaamse Gemeenschap) en Franstalig (FWB of Fédération Wallonie Bruxelles) onderwijs





PISA laat ons ook toe om voor elke school (die deelnam aan de testen) de gemiddelde score en de gemiddelde socio-economische index van de leerlingen te meten. De vergelijking van deze maatstaven leert ons veel over de mechanismen die aan de basis liggen van de grote sociale ongelijkheid in ons onderwijs.

In de onderstaande grafieken stelt elk punt nu een school voor. Op de horizontale as lezen we de gemiddelde socio-economische index van de leerlingen van de school af (rechts vinden we de scholen van de sociale elite, links de arme concentratiescholen). Op de verticale as vinden we de gemiddelde score van de leerlingen (hier voor wiskundige geletterdheid).

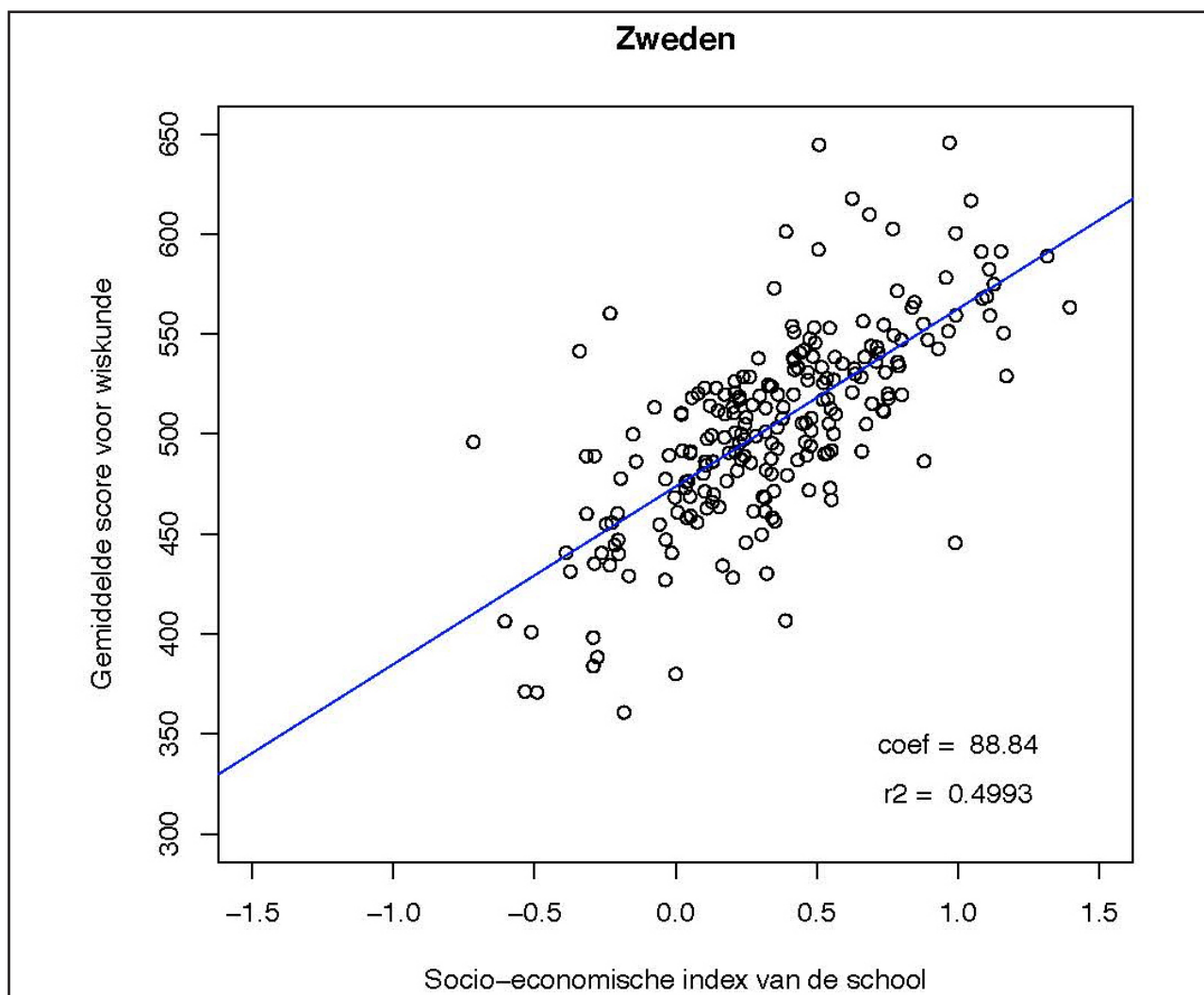




Wat stellen we vast als we de grafieken voor België en Noorwegen vergelijken? Voor België is de puntenwolk uitgerekt van onderaan links (de arme concentratiescholen met lage scores) tot bovenaan rechts (de scholen met veel rijke leerlingen en met hoge scores). Voor Noorwegen liggen de punten dichter bij elkaar en vertonen ze een minder stijgende tendens. De meeste scholen hebben een socio-economische index van 0,5 en een gemiddelde score rond de 500 punten. Een beperkt aantal scholen, wellicht in rijke wijken gelegen, onderscheidt zich, bovenaan rechts.

Dit betekent niet dat er in Noorwegen geen arme of rijke kinderen zijn. De onderstaande grafiek waar elk punt een leerling voorstelt, toont dit aan. We zien dat de meeste leerlingen, net zoals in Vlaanderen (zie grafiek bovenaan), een socio-economische index hebben tussen -2 en +2 en een score tussen 300 en 700 punten. Het verschil met het Vlaams onderwijs is dat de puntenwolk nu minder een stijgende lijn vertoont, wat illustreert dat het verband tussen de sociale afkomst en de score van de leerlingen minder sterk is. In Noorwegen zijn er weinig of geen concentratiescholen.

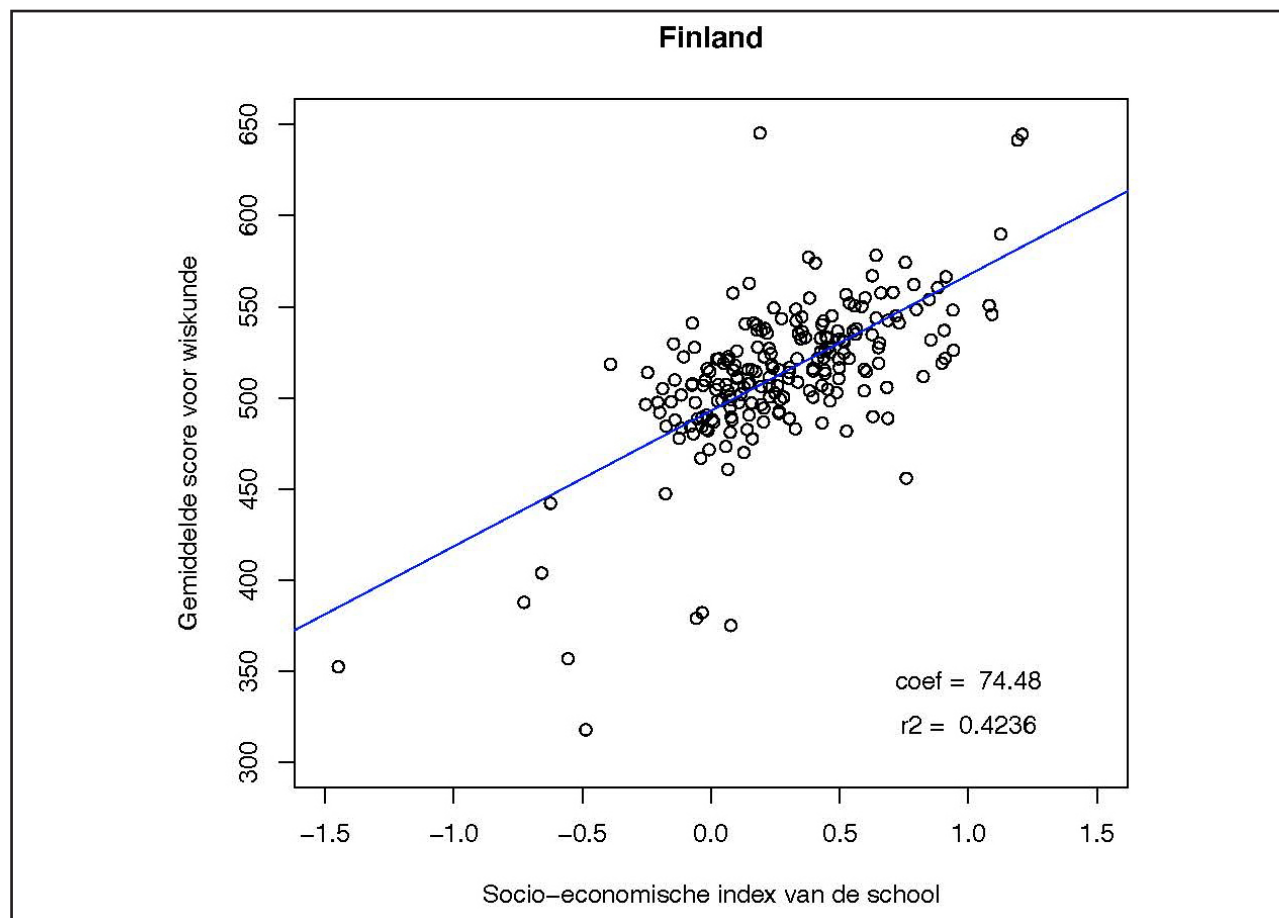
We komen nu terug op de twee grafieken waar elk punt een school voorstelt. In België vertaalt de “vrije schoolmarkt” zich in sociale segregatie die de ongelijkheden tussen leerlingen (ondersteuning thuis, socio-culturele verhouding tot de school en de kennis ...) omzet in ongelijkheden tussen de scholen, die op hun beurt de sociaal gedifferentieerde keuzes van de ouders op de schoolmarkt voeden. Kortom: een vicieuze cirkel die het schoolse weefsel uit elkaar trekt naar het beeld van de puntenwolk van de grafiek. In Noorwegen bestaan er natuurlijk ook ongelijkheden tussen de schoolse prestaties van leerlingen uit een rijk of arm milieu. De ene leerling groeit op in een milieu waar veel gelezen wordt, de andere niet. De ene leerling weet reeds dat hij later naar de universiteit zal gaan terwijl de andere zich reeds als arbeider of winkelbediende ziet, net als vader of moeder. Maar de afwezigheid van een vrije schoolmarkt (geen concurrerende netten, de leerlingen gaan naar de school die hen is toegewezen) maakt dat de leerlingen in Noorwegen een gemeenschappelijke stam volgen tot 16 jaar en zonder zittenblijven.





We merken op dat Zweden dat ook een gemeenschappelijke stam tot 16 jaar kent veel minder gunstige resultaten vertoont dan Noorwegen op het vlak van gelijkheid. Het grote verschil tussen Noorwegen en Zweden – en in mindere mate Finland – is dat deze laatste landen begonnen zijn een schoolmarkt in te voeren zoals wij die in België kennen: concurrerende netten, vrije keuze van de ouders, vrijheid van de scholen om zich te profileren met “pedagogische projecten” die vaak neerkomen op het selecteren van leerlingen. Zoals we op deze grafiek kunnen zien, situeert Zweden zich tussen België en Noorwegen.

Finland dat ook begonnen is met marktmechanismen in te voeren maar in veel mindere mate dan Zweden, kent ook een negatieve evolutie qua (sociale) gelijkheid in het onderwijs.





VOOR DEMOCRATISCH EN EMANCIPATORISCH ONDERWIJS BELOOFT HET NIEUW REGEERAKKOORD WEINIG GOEDS

AUTEUR: TINO DELABIE

Eind september kwam een nieuw Vlaams regeerakkoord tot stand. Op 8 november stelde onderwijsminister Ben Weyts zijn beleidsnota (2019-2024) voor. De beleidsnota en de begroting 2020 werden in de commissie onderwijs van het Vlaams Parlement besproken. Daar gaf de minister rond sommige beleidsintenties meer toelichting, al bleven zijn antwoorden op vragen van parlementsleden nog vaak vaag. Op 19 december keurden de drie meerderheidspartijen (N-VA, CD&V, Open VLD) de Vlaamse begroting voor 2020 goed in het parlement.

In dit artikel bespreken we enkele krachtlijnen van de beleidsintenties van de nieuwe Vlaamse regering rond onderwijs.

Een smalle economische visie: onderwijs in dienst van de ondernemingen

Volgens Weyts is onderwijs een leverancier van arbeidskrachten voor de kapitalistische economie. De idee dat het onderwijs jongeren moet voorbereiden om de wereld te begrijpen en te veranderen is afwezig. Zelfs persoonlijkheidsvorming komt nauwelijks aan bod. Het komt er op aan zo snel mogelijk de talenten van elke jongere te ontdekken om hen naar hun juiste plaats in het onderwijs (vroeg studiekeuze in het secundair, selectieve toegang tot het hoger) en op de arbeidsmarkt toe te leiden.

De beleidsnota van de minister begint met een inleidend hoofdstuk "Visie: ons kapitaal" waar hij zijn visie van onderwijs in dienst van het kapitaal uiteenzet. *"Als kinderen ons kapitaal zijn, dan zijn leraren onze vermogensbeheerders. Kapitaal groeit en bloeit niet vanzelf; dat kan alleen dankzij de begeleiding van gespecialiseerde professionals, die erin slagen om het maximum te halen uit het startkapitaal. (...). Noem mij dus gerust een kapitalist. Ik ga resoluut voor meer ambitie om ons kapitaal te laten groeien en bloeien. Als ons onderwijs het Europese podium haalt, dan volgen alle andere domeinen en sectoren."*

Voor wie er zou aan twifelen wat de minister bedoelt





met “kapitaal” is het Vlaams regeerakkoord duidelijk: *“We streven naar de creatie van de meest gunstige omgeving waarin onze ondernemers en kennisinstellingen hun volle potentieel kunnen ontginnen. We zetten in op maatregelen met aangetoonde meerwaarde op positieve beeldvorming rond ondernemers en ondernemerschap en de ontwikkeling van ondernemerscompetenties, zodat ambitieus ondernemerschap en innovatie de maatschappelijke grondstroom worden in Vlaanderen. We moedigen iedereen in Vlaanderen die dit wenst aan om ondernemer te zijn in zijn of haar job, en stimuleren ondernemerschap in alle geledingen van de maatschappij: bij de overheid, in de welzijnssector, in het onderwijs, de culturele wereld, bij jongeren en volwassenen. (...) Samen met onderwijs stellen we een lange termijn strategisch plan op om ondernemerszin en ondernemerschapsonderwijs blijvend te stimuleren. Via performante partnerschappen spelen we in op de behoeften van leerkrachten en docenten. We ondersteunen jongeren en studenten maximaal om hun zin voor ondernemerschap ook concreet vorm te geven en te ervaren, bijvoorbeeld via verdere promotie van het statuut van student-ondernemer.”*



Uitholling van gelijke onderwijskansen

Weyts neemt nog wel het begrip “gelijke onderwijskansen” in de mond maar hij associeert dat enkel met de beheersing van het Nederlands. Dat sociale afkomst, ook bij kinderen die enkel Nederlands spreken, statistisch gezien een grote rol speelt bij schoolsucces, wordt niet eens meer vermeld. Dit is een belangrijke breuk met de regeerakkoorden van de voorbije decennia waar werd erkend dat ons onderwijs veeleer de sociale ongelijkheid versterkt dan mildert. Zo luidde de titel van de beleidsnota (2004-2009) van minister Frank Vandenbroucke “Vandaag kampioen in wiskunde. Morgen kampioen gelijke onderwijskansen?” Vijftien jaar later, zo blijkt uit de resultaten van PISA 2018, is het Vlaams onderwijs iets minder kampioen in wiskunde maar meer dan ooit (Europees) kampioen in sociale ongelijkheid, samen met het Franstalig onderwijs.

Deze koppositie “danken” beide Belgische onderwijs-systemen aan de grote sociale segregatie die het gevolg is van de combinatie van structurele kenmerken zoals de vrije schoolkeuze, de concurrerende netten, de vroegtijdige keuze voor een studierichting en voor een secundaire school in functie van de bovenbouw, het veelvuldig gebruik van zittenblijven.

De nieuwe regering is niet van plan de sociale segregatie in het onderwijs te verminderen. Integendeel.

De dubbele contingentering (de tijdelijke voorrang voor kansarme (kansrijke) leerlingen om ingeschreven te geraken in een rijke (arme) concentratieschool) was expliciet bedoeld om de sociale mix te bevorderen en slaagde daar ook gedeeltelijk in. Tot grote ergernis van de verdedigers van de vrije schoolkeuze om hun kinderen in een elitaire school bijeen te zetten. Op het einde van de vorige legislatuur, op 24 april 2019, werd een nieuw inschrijvingsdecreet goedgekeurd waarin de dubbele contingentering werd afgeschaft in het secundair maar niet in het basisonderwijs. Dit compromis werd op 4 mei door voorzitter De Wever afgeschoten op een verkiezingscongres van N-VA rond onderwijs. CD&V en Open VLD gingen door de knieën want het nieuw regeerakkoord maakt komaf met de dubbele contingentering. *“De ‘dubbele contingentering’ – waarbij voorrang werd verleend enkel op basis van socio-economische criteria- schaffen we ook in het basisonderwijs af en in het secundair onderwijs versterken we de maximale schoolkeuzevrijheid voor de ouders.”* Minister Weyts verklaarde in de commissie onderwijs van het Vlaams Parlement dat hij het verplicht digitaal aanmelden wil los laten zodra de capaciteit het toelaat. Dat is letterlijk wat voorzitter De Wever op zijn congres van 4 mei verklaarde: nog liever voor de schoolpoort kamperen dan een digitale aanmelding. Dat heel wat (alleenstaande) ouders gewoon niet in staat zijn om dagen te kamperen of om iemand te betalen om in hun plaats te kamperen, zal De Wever en Weyts worst wezen.

De modernisering (hervorming) van het secundair onderwijs was onder impuls van de N-VA reeds grotendeels ontdaan van haar potentieel progressieve aspecten. Toch was er nog sprake van een “brede eerste graad”. De scholen hadden een zekere vrijheid om bijvoorbeeld de studiekeuze uit te stellen tot na de eerste graad. Sommige scholen spraken onderling af om hun eerste graad samen op een aparte locatie te vestigen om te vermijden dat de eerste graad reeds een voorafspiegeling was van de bovenbouw. Op sommige plaatsen botsen deze plannen op verzet, meestal vanuit de hoek van de verdedigers van een elitair onderwijs.

Zij kunnen rekenen op de N-VA die er voor pleit dat de leerlingen zo snel mogelijk hun plaats kennen binnen hiërarchisch georganiseerde studierichtingen en scholen. Onder impuls van N-VA stelt het regeerakkoord: *“Er kan geen sprake zijn van een brede eerste graad. Er geldt een getrapte studiekeuze waarbij de inhoudelijk onderscheiden basisopties en pakketten steeds richtinggevend zijn voor de verdere studiekeuzemogelijkheden in volgende jaren en graden. Ook na het eerste jaar zal de klassenraad aan elke leerling een oriënterend advies geven over de logische verdere studiekeuzes en bij uitzondering keuzes beperken.”*



In ons land worden te veel kinderen – vooral uit kansarme gezinnen - verwezen naar het buitengewoon onderwijs. Het M-decreet dat tot doel had méér leerlingen met een beperking toch binnen het gewoon onderwijs te houden, werd door een gebrek aan voorbereiding en middelen geen succesverhaal. De nieuwe regering wil het M-decreet over twee jaar vervangen door een “begeleidingsdecreet”. Volgens de minister wordt de notie van inclusie behouden, maar bij betwisting zal de school en niet de ouders finaal beslissen of een kind in het gewoon onderwijs wordt opgenomen. De basiszorg in het gewoon onderwijs en een definitief ondersteuningsmodel worden uitgewerkt, maar wat dit concreet zal betekenen blijft een open vraag. Zonder extra middelen zal het begeleidingsdecreet geen vooruitgang betekenen.



Valse pretenties rond excellent onderwijs

Terwijl de Vlaamse regering forfait geeft voor de strijd tegen sociale ongelijkheid en sociale segregatie, beweert ze een prioriteit te maken van topkwaliteit van het onderwijs en maximale leerwinst voor alle leerlingen. Maar voor een emancipatorisch onderwijs van hoog niveau voor alle leerlingen is de vermindering van sociale segregatie en ongelijkheid een noodzakelijke voorwaarde, net als ambitieuze leerplannen voor veelzijdige vorming, meer omkadering (kleine klassen in het basisonderwijs) en werkingsmiddelen.

Het regeerakkoord schuift een betere beheersing van het Nederlands als de primaire voorwaarde naar voren. Kleuters van vijf jaar zullen worden gescreend en de school zal een taalintegratietraject moeten voorzien voor wie het Nederlands onvoldoende beheerst. Daarbij hoort de mogelijkheid van een taalbad van een jaar. Veel onderwijsspecialisten vinden een apart taalbad voor leerlingen met achterstand een slechte methode.

De regering zet ook in op “gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven”. *“Op die manier brengen we de leerwinst van jongeren in kaart en willen we zicht krijgen op de scores van elk kind op Europese schaal. Deze instrumenten meten: het bereiken van de eindtermen, de leerwinst van de leerlingen, de leerwinst op schoolniveau. Ze zorgen ook voor een internationale benchmarking.” (...)* Aan de hand van de resultaten van de net- en koepeloverschrijdende proeven, kunnen we bijsturen waar dat nodig is. Scholen waarvan de leerlingen significant minder leerwinst genereren op die proeven, moeten in een vrij te kiezen begeleidingstraject stappen om de kwaliteit van hun onderwijs te verhogen.”

Het Departement Onderwijs organiseert sinds bijna 15 jaar netoverschrijdende peilingen om te meten in welke mate de eindtermen bereikt worden voor een bepaald vak (secundair onderwijs) of leergebied (lager onderwijs). De resultaten van deze proeven geven een accuraat beeld van de graad van beheersing van de eindtermen op systeemniveau (Vlaams onderwijs) en van de factoren die daarbij een positieve of negatieve rol spelen. Deze peilingen houden de deelnemende scholen (klassen) ook een spiegel voor. Het is dus niet duidelijk waarom deze bestaande peilingen – die nu steekproefsgewijs worden afgenomen maar zouden kunnen worden uitgebreid tot alle scholen - moeten vervangen worden door nieuwe gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven. De huidige peilingen slaan in principe op (bijna) alle vakken, terwijl Weyts wil focussen op Nederlands en wiskunde. Wat nu vooral ontbreekt is doortastendheid en moed om uit de informatie die de peilingen opleveren maatregelen te treffen om het onderwijsbeleid te verbeteren. Bij elke peiling bijvoorbeeld blijkt de nefaste rol van sociale segregatie. Dan zou een logische conclusie zijn dat er maatregelen komen om het inschrijvingsbeleid aan te passen in de zin van meer sociale mix. Maar deze regering doet het tegenovergestelde. De huidige peilingen bieden ook voldoende informatie om de inspectie toe te laten in te grijpen in scholen die significant slecht scoren: het zou kunnen betekenen dat een school extra ondersteuning nodig heeft of dat er wordt opgetreden in geval van disfuncties. De huidige peilingen meten geen leerwinst. Meten van leerwinst vergt een grote investering, o.a. omdat men dezelfde leerlingen minstens tweemaal moet testen op dezelfde kennis en vaardigheden. De leerwinst van de leerlingen wordt in principe permanent in de klas gemeten. Men kan zich afvragen of de leerwinst kan of moet gemeten worden via centrale proeven.

De minister kondigt ook aan de eindtermen “scherp, duidelijk en uitdagend” te formuleren. Dit is zeker een goede intentie, maar daarbij mag gehoopt worden dat ze begrijpelijker geformuleerd worden dan de nieuwe eindtermen van de eerste graad. Hij zal werk maken van een “Vlaamse canon”. Voor de N-VA dient dit project om het draagvlak voor Vlaamse onafhankelijkheid te vergroten.

Positieve maatregelen zijn er voor het basisonderwijs, met de verlaging van de leerplicht tot 5 jaar vanaf volgend schooljaar. De minister wil de kleuterparticipatie vanaf drie jaar verder stimuleren. De extra werkingsmiddelen en kinderverzorgsters in het kleuteronderwijs, de beleidsondersteuning voor directies van het basisonderwijs en de aangekondigde extra investering van 100 miljoen euro tegen 2024 (8 miljoen euro in 2020 voor kinderverzorgsters) kunnen



de kwaliteit van het basisonderwijs ten goede komen. Toch liggen de nu aangekondigde investeringen nog ver onder de jaarlijkse 1,8 miljard euro (binnen tien jaar) die de onderwijsverstrekkers en vakbonden in het “actieplan basisonderwijs” vragen.



Lerarentekort

De uitdagingen op het vlak van aanwerving en behoud van leraren zijn gemeenzaam bekend. Tegen 2023-2024 zijn er 10 procent leraars meer nodig dan in het schooljaar 2014-2015. Vooral in het secundair onderwijs waar er 50.000 leerlingen extra worden verwacht in de komende zes jaren dreigt een groot lerarentekort zonder ingrijpende maatregelen.

De regering voorziet echter om de open-end financiering (stijging van het aantal leerkrachten in verhouding tot de stijging van het aantal leerlingen) in het secundair onderwijs af te toppen met 20, 40, 60, 80 en 100 miljoen euro tussen 2020 en 2024. Dit betekent dat er in 2024 ongeveer 1750 leraars minder zullen worden aangeworven dan noodzakelijk om dezelfde verhouding leraar/leerlingen te handhaven.

De regering voorziet tegen 2024 100 miljoen euro (in 2020: 10 miljoen) in het kader van een lerarenpact voor het basis- en het secundair onderwijs. Met dit geld zou de anciënniteit van zij-instromers (indien de volledige anciënniteit van de huidige zij-instromers zou worden gehonoreerd, bedraagt de kostprijs 300 miljoen euro) worden betaald, maar ook allerlei maatregelen die het lerarenberoep moeten aantrekkelijker maken. Het is nu al duidelijk dat de ambities van minister Weyts voor een lerarenpact niet hoog gespannen zijn en dat hij niet bereid is lessen te trekken uit het tijdsbestedingsonderzoek. Het enige wat Weyts uit het tijdsbestedingsonderzoek vermeldt is dat leerkrachten 60 à 70% van hun schooltijd besteden aan lesgeven in ruime zin. Nergens vermeldt de minister dat het tijdsbestedingsonderzoek vooral uitwees dat de meeste leerkrachten lange werkweken kloppen. De huidige cao wordt uitgevoerd maar voor een volgende cao heeft de Vlaamse regering niet meteen veel geld voorzien. Weyts liet ook al optekenen dat hij “nog nooit een leerkracht heeft ontmoet die 50 euro per maand meer wil verdienen”.

Een ander belangrijk pijnpunt komt ook nergens aan bod. Door de pensioenmaatregelen (later op pensioen voor een lager pensioenbedrag), de afschaffing van de tbs en van de (gewone) loopbaanonderbreking wordt het voor heel wat leerkrachten moeilijker om de job tot het einde vol te houden. De angst die daarmee gepaard gaat draagt ook bij tot de toename

van de burn-outs en andere psychosociale aandoeningen.

De minister belooft een meldpunt “planlast” en vraagt van alle onderwijsactoren inspanningen om de planlast te verlagen.

Hij zegt te streven naar een meer divers lerarenkorps. Dit valt niet onmiddellijk te rijmen met het strenger maken van het hoofddoekenverbod in het gemeenschapsonderwijs en het provinciaal onderwijs.

Weyts wil een bindende toelatingsproef voor de lerarenopleidingen onderzoeken (nu is de toelatingsproef verplicht maar niet bindend) om het statuut en de aantrekkelijkheid van het beroep te verhogen. Tegenstanders van een bindende toelatingsproef wijzen er op dat daarmee ook potentieel gemotiveerde en bekwaame jongeren worden uitgesloten die mits aangepaste verbetertrajecten initiële tekorten kunnen wegwerken.

De minister wil (terecht) maximaal inzetten op de vereiste bekwaamheidsbewijzen ... maar wil wel soepel zijn voor zij-instromers en duaal lesgeven invoeren. Volgend schooljaar wil hij zorgen voor een *“regelluwe omgeving voor een proefproject duaal lesgeven, waarbij mensen uit het bedrijfsleven voor een bepaalde periode voor de klas staan.”*

Positief is dat minister Weyts de lerarenplatforms (vervangingspool) wil uitbreiden en herorganiseren zodat ze netoverschrijdend worden. Ook de mogelijkheid om sneller TADD-er (tijdelijke aanstelling van doorlopende duur) te worden, beslist door de vorige regering, blijft behouden. Beide maatregelen dragen bij om meer startende leerkrachten werkzekerheid te bieden.

Of deze positieve maatregelen en intenties voldoende zullen zijn om het nakend lerarentekort te keren, blijft zeer twijfelachtig.



Geen maximumfactuur in het secundair onderwijs

Op initiatief van het Netwerk tegen Armoede, ondertekenden meer dan 100 sociale organisaties in de zomer van 2019 een petitie om ook in het secundair onderwijs een maximumfactuur in te voeren. De regeringsonderhandelaars zijn echter niet ingegaan op deze eis en vragen de scholen om zelf actief aan kostenbeheersing te doen. Gespreide betalingen moeten mogelijk gemaakt worden, ouders met betaalmoeilijkheden moeten gehoord worden ...



Volgens Lieven Boeve, de topman van het katholiek onderwijs, is de koopkracht van de werkingsmiddelen in het basisonderwijs tussen 2008 en 2019 met 14 procent gedaald. (Het evangelie volgens Lieve Boeve, p. 122)

In het secundair onderwijs zijn de werkingsmiddelen door besparingen en desindexeringen gedurende de twee voorbije legislaturen nog méér gedaald. De nieuwe Vlaamse regering zal tot 2024 veertig procent van de werkingsmiddelen niet indexeren. Zo wordt het voor de scholen nog moeilijker hun werkingskosten te dragen en om een maximumfactuur in te voeren in het secundair onderwijs.

De desindexering geldt niet voor het basisonderwijs. De nieuwe regering honoreert ook een beslissing van de vorige Vlaamse regering om de werkingsmiddelen in het kleuteronderwijs per leerling op te trekken tot het niveau van het lager onderwijs. Dit houdt een jaarlijkse verhoging in van 70 miljoen euro tegen 2024. Het zou mooi zijn als hiermee op zijn minst een einde zou komen aan de boterhammentaks en aan de lege brooddozen in het kleuteronderwijs.





In mei namen 3259 leerlingen van de derde graad van het middelbaar onderwijs deel aan een enquête georganiseerd door Ovds (Oproep voor een democratische school). Deze bevraging peilde naar hun kennis en naar hun graad van bewustwording op het vlak van de klimaatverandering. De resultaten zijn nu beschikbaar.

“De democratische school moet alle burgers de kennis bijbrengen die noodzakelijk is om de wereld te begrijpen en te werken aan de verandering van de wereld”: sinds 25 jaar verwoordt deze zin het basisbeginsel van Ovds (Oproep voor een democratische school) en van onze actie. Vanuit deze visie is de strijd voor een democratische school niet enkel gericht op het garanderen van sociale, etnische, gender,... gelijkheid inzake de toegang tot kennis en diploma's; zij impliceert ook een bijzondere visie op de educatieve doelstellingen en de inhoud van het onderwijs. Volgens ons bepalen opvoeding en onderwijs inderdaad de weldoordachte, bewuste uitoefening van democratische rechten; zij bepalen dus ook het al dan niet democratisch karakter van onze maatschappij. Zullen de burgers in staat zijn om “met hun eigen hoofd” na te denken over de collectieve beslissingen die genomen moeten worden inzake de grote uitdagingen op sociaal, technologisch, cultureel of ecologisch vlak? Of zullen zij zich gedwee om de tuin laten leiden door de vertegenwoordigers van machtige financiële belangen? Zullen zij hun politieke soevereiniteit overlaten aan zogenaamd neutrale experts?



Opvallende resultaten

Kennen en begrijpen

Vandaag begrijpen slechts 13 % van de leerlingen wat het broeikaseffect is, het mechanisme waardoor de CO₂-uitstoot de klimaatopwarming veroorzaakt. In 2015 was dat nog 19%. In het beroepsonderwijs daalt het cijfer naar 4,6% goede antwoorden, twee maal minder dan in 2015.

62% van de leerlingen meent ten onrechte dat de kerncentrales CO₂ uitstoten. In 2015 was dat “maar” 47%. Daartegenover herkent slechts één leerling op twee de werking van elektrische centrales op aardgas en de intensieve veeteelt voor vleesproductie als fenomenen die bijdragen tot de uitstoot van broeikasgassen.

In 2015 dacht 31% van de leerlingen dat waterstof een hernieuwbare energiebron is (terwijl het in feite een manier van energieopslag is en helemaal geen energiebron). Dit percentage stijgt nu naar 48%.

40% van de leerlingen meent verkeerdelijk dat een verplaatsing per trein evenveel of zelfs meer CO₂ per reiziger uitstoot dan een verplaatsing met de wagen.

Eén leerling op twee is niet in staat gebleken om een grafiek die de globale temperatuurstijging in de laatste 100 jaren aangeeft, correct te interpreteren. Net zoals in onze enquête van 2015 denkt een grote meerderheid (78%) dat het smelten van het noordpoolijs het zeespiegelniveau zal doen stijgen.

Wanneer we deze gegevens omzetten in een punten tabel met als gemiddelde 500 en standaardafwijking 100 (naar het model van de scores van de PISA-enquêtes), zien we geen onderscheid tussen Franstaligen en Nederlandstaligen. Opvallend daarentegen is dat jongens een voorsprong van 24 punten hebben op de meisjes en dat er een verschil is van niet minder dan 105 punten tussen de leerlingen van het aso en het bso.

Bewust van het probleem?

De slechte resultaten op het vlak van kennis worden enigszins goedge maakt door een iets groter bewustzijn in vergelijking met 2015. Terwijl in 2015 nog 31 % beweerde niet wakker te liggen van de klimaatproblematiek omdat “wetenschap en technologie het probleem wel zullen oplossen”, is dat nu nog maar 1 leerling op 4 (28 % om precies te zijn). Men is zich vandaag ook meer bewust van het vermoedelijk aantal klimaatvluchtelingen tegen 2100: 39 % maakt een juiste schatting, tegenover 17 % in 2015. 61 % meent dat we die klimaatvluchtelingen ook effectief moeten opvangen (tegenover 43 % in 2015).

Terwijl in 2015 nog 77% het aandeel van hernieuwbare energie in hun dagelijkse elektriciteitsconsumptie fel overschatte, daalt dit cijfer naar 42% en blijken de jongeren vandaag dus realistischer.

Het bewustzijn van de enorme Noord-Zuid-kloof inzake de verantwoordelijkheid van de klimaatverandering, blijft ook nu zeer zwak, net zoals in 2015. De leerlingen zijn van oordeel dat de gemiddelde Chinees meer energie verbruikt dan een Belg of een Noord-Amerikaan. Ook over Congo en Marokko hebben ze met hun grove overschatting een totaal vertekend beeld.

Bereid om actie te voeren?

Wanneer we het tenslotte hebben over actie voeren voor het klimaat, stellen we vast dat jongeren uit het aso vijf maal meer bereid zijn tot actie dan de scholieren uit het bso.

Slechts 40% van de leerlingen zegt bereid te zijn om niet meer met het vliegtuig op reis te gaan, maar 72%



belooft wel om in hun dagelijkse verplaatsingen eerder de fiets of het openbaar vervoer te nemen dan de auto.



Besluiten

Wanneer we de eerste resultaten⁽¹⁾ van deze leerlingenenquête vergelijken met onze enquête van 2015, springen twee tegengestelde evoluties in het oog. Enerzijds is het bewustzijn over de urgentie rond de klimaatopwarming duidelijk gestegen. Anderzijds is de kennis die dit bewustzijn zou moeten ondersteunen en helpen omzetten in daadwerkelijke actie achteruit gegaan.

De recente belangrijke jongerenmanifestaties voor het klimaat zijn ongetwijfeld de uitdrukking, en voor sommige leerlingen één van de oorzaken, van dit toegenomen bewustzijn.

Maar de tweede evolutie moet ons wel zorgen baren over de toekomst van deze mobilisatie. Immers, kennis is een *condicio sine qua non* voor een sterk en duurzaam bewustzijn. 85% van de leerlingen die zeggen dat ze geen geloof hechten aan de klimaatverandering tonen een indexcijfer lager dan het gemiddelde voor “kennen en begrijpen”. Om het grof uit te drukken: de scepsis ten opzichte van de klimaatverandering wordt vooral gevoed door onwetendheid.

Overigens is de school in deze materie jammer genoeg haar evenbeeld. De grootste kloof die uit onze studie naar voren komt is, zoals steeds, deze die de leerlingen verdeelt volgens het type onderwijs dat ze volgen. We kunnen absoluut niet aanvaarden dat ons onderwijs essentiële kennis slechts voor enkelen reserveert. Die kennis is nodig om de uitdagingen waarvoor onze maatschappij staat, te begrijpen en om de middelen in te zetten om er het hoofd aan te bieden.

Deze ongelijkheid is des te schokkender daar ze zware sociale gevolgen heeft. De oriëntatie naar de ene of de andere onderwijsvorm is immers veel minder de vrucht van bekwaamheid of van verschil in voorkeur dan wel een getrouwe weerspiegeling van de sociale komaf van de leerlingen. In ons staal volgt amper één op de vier arbeiderskinderen het algemeen vormend onderwijs. Omgekeerd, slechts 16% van de kinderen van kaders zitten in het beroepsonderwijs (en nauwelijks 7% van de kinderen van leerkrachten!).

Zelfs in het algemeen vormend onderwijs noteren we zware tekorten. De wetenschappelijke en technologische kennis over het broeikaseffect, de transportmiddelen, de hernieuwbare energie, is heel pover. Bij

ietwat complexere redeneringen (zoals vraag 7 over de Gulf Stream) of bij de interpretatie van een grafiek haakt de meerderheid van de leerlingen af, zelfs in het aso. Ook de kennis op aardrijkskundig, economisch en sociaal gebied (zie bv. de vragen over China) is al even hopeloos.

Bepaalde kennisinhouden die in onze enquête werden geëvalueerd, komen duidelijk aan bod in de eindtermen, tenminste in die van het aso. Zo staan kernsplitsing, broeikaseffect, het functioneren van een elektrische kerncentrale op het programma in de wetenschappelijke richtingen. Maar de formulering in de curricula is vaak weinig nauwkeurig – eigen aan competentiegericht onderwijs – en staat haaks op een gestructureerd, systematisch en precies onderricht van kennisinhouden in het kader van de klimaatproblematiek.

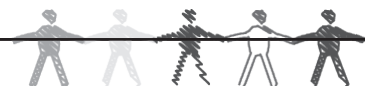
Andere inzichten die wij in onze enquête “getest” hebben, komen niet voor in de curricula: de gevolgen van de klimaatontregeling, klimaatvluchtelingen en migraties, de effecten op de landbouw, het stijgen van de oceanen, de gevolgen voor de biodiversiteit, een vergelijking tussen de verschillende soorten vervoer op het vlak van hun CO₂-uitstoot, het Noord-Zuid-onevenwicht wat betreft de productie van broeikasgassen, enz. Voor deze vragen behalen de leerlingen uit het aso betere resultaten, niet zozeer omdat ze in een aso richting zitten, denken we, maar door hun thuisomgeving.



Drie doelstellingen voor ons onderwijs

Dit alles brengt ons ertoe om voor het onderwijs drie doelstellingen te formuleren: (1) een structuur die gelijkheid voortbrengt; (2) kennis om de wereld te begrijpen; (3) waarden en normen van solidariteit die in praktijk worden gebracht.

Een structuur die gelijkheid voortbrengt. Beweren dat ons onderwijs de maatschappelijke ongelijkheden reproduceert, is al lang geen doodoener meer. De oorzaken zijn bekend. Ons onderwijs is niet in staat om in zijn overbevolkte kleuterklassen en lagere schoolklassen voor alle leerlingen een positieve band te scheppen met school en kennis. Verder is er de sociale segregatie met zijn getto's van rijken en getto's van armen, die door een doorgedreven vermarkting van het onderwijs in stand wordt gehouden. Tenslotte wordt er vanaf 12 jaar een selectie en een oriëntering doorgevoerd, bij de start in specifieke secundaire scholen in functie van de onderwijsvorm die zij inrichten. Het aanpakken van deze drie oorzaken



zou een prioriteit moeten zijn; in elk geval is het een voorwaarde voor een succesvolle uitbreiding van de gemeenschappelijke stam.

Kennis om de wereld te begrijpen. Democratie is een veeleisende dame. Zij eist, onder andere, dat de burger het maatschappelijk debat in al zijn dimensies kan vatten: sociaal, economisch, wetenschappelijk, technologisch, historisch, cultureel, artistiek,...Of ze nu komen uit onderwijsvormen die voorbereiden op voortgezet onderwijs of op verdere kwalificatie, jongeren worden vandaag in de samenleving gegooid zonder iets te weten over de sociale of technische verhoudingen die aan de grondslag liggen van de productie van de materiële en niet-materiële rijkdom die ze dag in dag uit verbruiken. In tegenstelling tot de povere « basiscompetenties », pleiten wij voor een enorme verrijking van de basiskennis, en dit voor alle leerlingen. Door een algemeen vormende en polytechnische gemeenschappelijke stam van hoog niveau en door een versterking van de gemeenschappelijke vorming in de specialisatiejaren na de gemeenschappelijke stam.

Waarden en normen van solidariteit die in praktijk worden gebracht. Opvoeding in actief burgerschap is niet alleen een kwestie van kennis maar ook van waarden en normen. De school moet een plek zijn

waar kinderen en jongeren elke dag de waarden ervaren van werk en samenwerking, van solidariteit, van respect voor anderen en voor de omgeving. De brede, open school is een inleefatelier waar men ook leert te weerstaan aan de lokroep van overconsumptie door meer nobele en minder individualistische levensidealen naar voren te schuiven.

De enquête kan nog heel wat meer resultaten blootleggen, er zijn nog heel wat variabelen die kunnen onderzocht worden. Toch telt ons eerste rapport reeds 40 pagina's aan gedetailleerde analyses. Dit rapport is gratis beschikbaar op onze website: democratische-school.org.

1) We spreken van eerste resultaten omdat de enquête een enorme databank heeft opgeleverd. We stellen deze trouwens ter beschikking van vorschers die er mee aan de slag wensen te gaan voor verder onderzoek.

Klimaatenquête in de pers

De klimaatenquête van Ovds kreeg flink wat aandacht, zowel in de Franstalige als Nederlandstalige pers:

- De Morgen en Le Soir wijdden elk een dossier aan de enquête.
- Nico Hirtt mocht de resultaten toelichten in een uitzending op de Franstalige nieuwszender LN24.
- De Teachers for Climate grepen de resultaten van onze enquête aan om te pleiten voor een aparte leerlijn over de klimaatopwarming op school. Hun opinie verscheen op Apache.





HET BORGERHOUTS WOORDENBOEK

AUTEUR: PETER DE KONING

Borgerhouts is een mooie taal. Maar hoe dikwijls overkomt het je niet dat je, in gesprek met een Borgerhoutenaar, grote vragende ogen opzet of, omgekeerde situatie, met je mond vol tanden staat? Dit woordenboek wil je in deze situaties helpen. We hebben de meest gangbare woorden opgelijst en verklaard. Door middel van voorbeeldzinnen illustreren we het courante gebruik van de woorden. Uiteraard is taal een levend iets. We sluiten dus niet uit dat bepaalde woorden eerder in onbruik zijn geraakt of een andere betekenis hebben gekregen. Misschien ontbreken er woorden die pas sinds kort in omloop zijn. Aarzel als lezer niet om de auteur hierop te wijzen.



De woordjes zijn fonetisch opgeschreven en staan in de volgorde van het Latijnse alfabet. Waarvoor graag het begrip van de lezer.

Afkortingen

ar	Arabisch
bh	Borgerhouts
eng	Engels
fr	Frans
kam	Kameroenees
nl	Nederlands
onb	onbekende herkomst
sp	Spaans
tam	Tamazight

Tekens

<<	bij uitbreiding
*	voorbeeldzin
~	trefwoord



Woordenboek

beo 1 (nl) tropische vogel van de familie van spreeuwachtigen 2 (bh) leerling van het buitengewoon onderwijs << dom iemand * “Waarom begrijp jij dat niet, ~?”

bilah (ar) ik zweer naast god (afgezwakte versie van **woel-lah**) * “~. Ik was niet aan het afkijken. Ik wilde maar helpen.”

boekhouder 1 (nl) accountant 2 (bh) iemand die boeken leest << verstandig iemand * “Nadat mijn vrienden mij de bibliotheek hadden zien uitkomen met een stapel boeken, noemden ze mij ~.” (Kamal Kharmach)

bogosse (bh) verbastering van **beau gosse** (fr) mooie jongen

chataar (ar) gevaarlijk << stoer * “Jij mag dan bogosse zijn, maar ik ben ~.”

chmaar (ar) ezel << dom iemand * “Te oordelen naar het veelvuldig gebruik van het woord ~, kent Borgerhout een hoge concentratie van domme mensen.” **chmara** (ar) vrouwelijke ezel

dissen (bh) afgeleid van diss, disrespect (eng) behandelen met gebrek aan respect * “Je moet mij niet ~.”

derrerrie (bh) maat; vriend * “Chillen met de ~s.”

doe (bh) doe maar of doe dan << uiting van ongeduld * “~. ~. Waarop wacht je?”

habiba (ar) schatje (vrouwelijk) **habibi** (ar) schatje (mannelijk) * “Hier is je toets terug, ~.”

halal (ar) rein (i.v.m. voeding), toegestaan (i.v.m. handelingen)

handicap (bh) dom iemand * “Doe! Doe! Waarop wacht je, ~.”

haram (ar) onrein (i.v.m. voeding), verboden (i.v.m. handelingen) * “Toetsen geven is ~, meneer.”

illegaal (bh) erkende of niet-erkende vluchteling

illegals (bh) taal gesproken door nieuwkomers met een beperkte kennis van het nl * “Die spreekt precies ~, meneer.”

insjallaa (ar) zo god het wil << bij leven en welzijn * “Tot na de vakantie, ~.”

jamilla (ar) mooi

jed of jeddej (ar) opa << oudere mannelijke leerkracht

jedda (ar) oma << oudere vrouwelijke leerkracht

kech (ar) prostituee (zie **poeta**)

kifesj (tam) wat nu? << uiting van sterke verrassing of verbazing * “~. ben jij op tijd vandaag?”

killen (bh) afgeleid van **kill** (eng) doden << in staat van opwinding brengen * “Die woesj killede mij.”

kongosa (kam) roddelen * “~ is van cruciaal belang geweest voor de ontwikkeling van de homo sapiens.” (Yuval Noah Hariri in “Sapiens”)

kowed (bh) ga weg << symptoom van een oplopende ruzie waarbij ingrijpen is aangewezen

kriva (tam) karma * “~. Dit heb je zelf gezocht.”

poeta (sp) prostituee << vrouwelijke medeleerling of leerkracht * “Goeiemorgen, ~.”

rippen (bh) afgeleid van rip (off) (eng) jatten, afzetten * “Zo weinig punten? Wilt gij ons ~, meneer?”

rwina (tam) kakofonie << chaos **rwina** maken (bh) extreem veel lawaai maken << het kot afbreken * “De nieuwe minister wil ~ maken in het onderwijs.”

safi (tam) (meer dan) genoeg * “~. Genoege met dat mugenspray.” (Nomobs in “Zehma”)

sjitan (ar) duivel << onhandelbaar persoon * “De ~s, dat zijn de anderen.” (J.-P. Sartre)

sjmet (onb) mietje (verouderd) << loser * “Hier heb je niet van terug, ~.”

snitsjen (eng) verklikken << een onvergeeflijke misdaad begaan * “Zij is gaan ~ bij de leerkracht.” **snitsjer** (eng) verklikker

teimezicht (tam) de taal van de Tamazight of Berbers * “Het ~ bevat een groot aantal Franse en Spaanse woorden.”

temsjoent (tam) deugniet * “Met die ~ gaan we nog wat meemaken.”

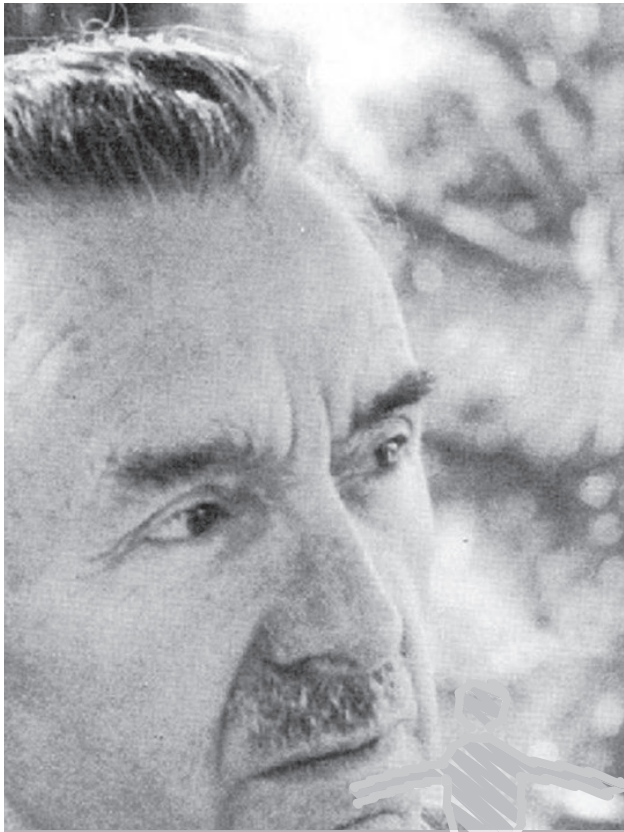
tozz (tam) je m'en fous; so what * “Jij gaat je broer meebrengen? ~. Komt je oma ook mee?”

wajouw (bh) alomtegenwoordige uitdrukking zonder enige betekenis << amai * “~. ~. ~.”

woellah (ar) ik zweer op god * “~. Op de kop van mijn moeder. Ik ben helemaal niet aan het eten! En dat zijn geen kruimels!”

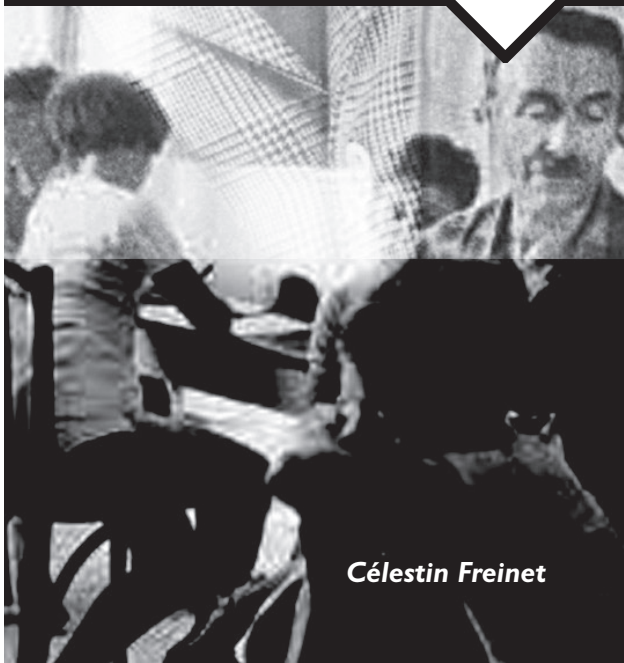
woesj (bh) knappe jongen * “Ik zat op tram 24 en bij Astrid stapte die ~ op. Hij stapte af bij Drink.”

zemmer (bh) verbastering van zemmelen (ar) homoseksueel * “Ik dacht dat ze zei ‘zwemmer’, maar het was ~.” * “Sorry, maar ~ is mijn stopwoordje, meneer.”



Keerpunt maakt school in het secundair freinetonderwijs

AUTEUR: KRIS DENYS



Célestin Freinet



Een korte voorgeschiedenis en de opstart van de middelbare Keerpuntfreinet school

Op 2 september 2019 startte vzw Keerpunt Freinetscholen een nieuwe middelbare freinetschool met 108 leerlingen, verspreid over 7 locaties in Vorst, Molenbeek, Alken, Geraardsbergen, Oudenaarde en Gent.

Aan deze start ging een geschiedenis vooraf die teruggaat naar het voorjaar van 2017: 5 freinetwerkers richtten de vzw Keerpunt Freinetscholen op. Het doel van het schoolbestuur was tweeledig: Freinetonderwijs organiseren in het vrij gesubsidieerd secundair onderwijs én wel op kleine schaal: een vestigingsplaats mag niet meer dan 150 leerlingen tellen. Om dat te realiseren werd hard gewerkt aan het uitschrijven van statuten van het schoolbestuur, de opstart van meerdere vestigingsplaatsen om zo aan de programmatienorm te voldoen, het vinden en geschikt maken van gebouwen, het vinden van externe préfinanciering omdat de eerste schijf van werkingsmiddelen pas eind januari van het eerste schooljaar aan het schoolbestuur wordt overgemaakt, het voorbereiden van het dossier voor de voorlopige erkenning van de school, het indienen van een aanvraag tot erkenning van een structuuronderdeel Freinetpedagogie, het indienen van een leerplan secundair freinetonderwijs voor de eerste graad A voor zowel de basisvorming als voor het keuzegedeelte, het aanwerven van mentoren⁽¹⁾, het inrichten van werkdagen voor de mentoren,....



Middelbaar Freinetonderwijs in de praktijk: de coöperatie emancipeert de leerling

Om Freinetonderwijs op de klas- en schoolvloer in te richten was het voor Keerpunt meteen duidelijk dat het wat (de Freinetpedagogie), het hoe (de Freinettechnieken), het waartoe (de leerdoelen) en het waarom (de mens- en maatschappijvisie van Freinet) onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Met andere woorden, Freinetonderwijs in de praktijk realiseren beperkt zich niet tot het toepassen van technieken en methodieken los van een coherente visie op onderwijs, mens en maatschappij. Deze visie op mens en wereld ontwikkelt zich al doende in de klas- en schoolpraktijk. Voor Freinet staat hierbij de coöperatie voorop: "In mijn onderwijsopvatting staat een le-



vende organisatie van de onderwijsomgeving centraal. Een coöperatieve levensgemeenschap is daarvoor de meest gepaste onderwijsvorm” schrijft Freinet. Deze levensgemeenschap emancipeert de leerling als individu maar ook als lid van deze gemeenschap. Dit maakt een politieke emancipatie mogelijk.

De invarianten van Freinet zijn voor elke Freinetwerker dan ook een pedagogische richtlijn : het zijn onveranderlijke basisprincipes die Freinet op het einde van zijn leven in 1964 formuleerde. Deze invarianten gaan over de aard van het kind, dat Freinet als gelijkaardig én gelijkwaardig aan de volwassene beschouwt, en over de reacties van kinderen : net zomin als volwassenen vinden kinderen het fijn om bevolen te worden, net zoals volwassenen willen ze hun werk kunnen kiezen en daarbij succes ervaren.

Deze invarianten komen tot leven in de freinettechnieken. In de klas- en schoolpraktijk zijn deze technieken niet van elkaar te scheiden maar vloeien ze organisch in elkaar over. De belangrijkste technieken zijn de kring of praatronde om de werkdag te beginnen, de vrije tekst en tekstbespreking, de klaskrant en correspondentie, het levend rekenen, de klaskas, het onderzoek en projectwerk, de ateliers en de klas- en schoolraad.

Keerpunt heeft aan deze technieken een eigentijdse Freinettechniek toegevoegd : een maximumfactuur van 450 € per leerling per schooljaar. In deze maximumfactuur zijn alle kosten inbegrepen. Deze kosten worden zo laag mogelijk gehouden door geen handboeken aan te kopen (wat trouwens ingaat tegen levend Freinetonderwijs) en zo veel als mogelijk gratis of tweedehands materiaal aan te schaffen (meubelen, ICT-uitrusting, schoolbenodigheden,...). Voor Keerpunt is deze maximumfactuur voor alle leerlingen een noodzakelijke voorwaarde voor emancipatorisch onderwijs. Dit sluit trouwens aan bij artikel 28 van het kinderrechtenverdrag dat stipuleert dat elk kind recht heeft op primair en voortgezet onderwijs. Eén van de maatregelen daartoe is het inrichten van gratis onderwijs.

Om deze onlosmakelijke band tussen het wat, het hoe, het waartoe en het waarom van Freinetonderwijs mogelijk te maken heeft het schoolbestuur van Keerpunt een aanvraag tot erkenning van een structuuronderdeel Freinetpedagogie voor de eerste en de tweede graad ingediend bij de overheid. De Vlaamse Regering heeft deze aanvraag eind vorig schooljaar goedgekeurd voor de eerste graad. Daarnaast diende Keerpunt een eigen leerplan secundair freinetonderwijs in voor de eerste graad A, zowel voor de basisvorming als voor het keuzegedeelte (5 lessen in de eerste graad). Het leerplan van de basisvorming is

goedgekeurd. Het leerplan voor de basisoptie Freinetpedagogie wordt eind januari 2020 ingediend bij de inspectie.

Een cruciaal aspect van het structuuronderdeel Freinetpedagogie is dat de inrichting en het aanbod van het keuzegedeelte vanaf de eerste graad geen voorafname is op een latere studiekeuze in de tweede of derde graad secundair onderwijs. Het keuzegedeelte is een verdieping van de basisvorming en laat leerlingen toe hun interesses te ontdekken, maar het dwingt leerlingen geenszins tot een bepaalde studie- of beroepskeuze. Tot het keuzegedeelte in het structuuronderdeel behoren de ateliers, de klasraad en de burgerschapsvorming.

De ateliers bieden de leerlingen de mogelijkheid om te kiezen uit een periodiek wisselend aanbod van ateliers. Deze ateliers bestrijken 7 gebieden :

- natuurexploratie,-zorg en -beheer
- handvaardigheid, bouw en techniek
- kennisverwerving en-verdieping
- experimenteren,wetenschappelijk onderzoek en innovatiedenken
- digitale competentie,mediawijsheid
- expressie en creatieve vormgeving
- andere zoals sport, koken, ehbo, sociale actie,...

Een atelier wordt nooit op jaarbasis georganiseerd, dit om precies te vermijden dat de keuze voor een atelier leerlingen voorsorteert voor een bepaalde studierichting. Dankzij het aanbod van deze ateliers kan Keerpunt een domeinoverschrijdend aanbod garanderen en worden de schotten tussen aso, tso, bso en kso opgeheven.

De klasraad is een overleg op klasniveau waarbij de leerlingen en hun leerkracht(en) coöperatief beslissingen nemen over de klaswerking. De klasraad vindt doorgaans wekelijks op een vast tijdstip plaats, maar er kan ook op elk moment ad hoc een extra-klasraad ingelast worden. De functies van voorzitter, secretaris en tijdsbewaker worden bij beurtrol door de leerlingen zelf ingevuld. De agenda van de klasraad is permanent voor iedereen zichtbaar aanwezig en elk lid van de klasraad kan punten op de agenda plaatsen.

De burgerschapsvorming start vanuit de praktijkervaring en is dus niet “leren over burgerschap” Het is “learning by doing” : leerlingen verrichten vrijwilligerswerk in een organisatie van het sociale middenveld of worden ingezet voor een reëel maatschappelijk doel. De onderliggende visie is dat je burgerschap ontwikkelt door je actief voor de samenleving in te zetten. Het is dus een ‘doe-vak’ bij uitstek. Praten over burgerschap is in deze visie niet het hoofddoel.

Toch is het zinvol dat leerlingen na afloop van een burgerschapsactiviteit reflecteren, evalueren en ge-evalueerd worden.



Hoe geven we burgerschap concreet vorm ?

In de twee Brusselse scholen in Vorst en in Molenbeek zijn we gestart met een weggeefwinkel. Het initiatief kwam van het lerarenteam, de voorbereiding gebeurde in overleg met de leerlingen tijdens de klasraad: wie neemt welke taken op, wie brengt welke spullen mee, wie zorgt voor een streepje muziek, wie houdt een oogje in het zeil tijdens de weggeefwinkel, wie maakt een kistje om vrijwillige giften van klanten te ontvangen, wie zorgt voor de aankleding, wie maakt tweetalige flyers en gaat op voorhand flyeren, wie gaat gratis eten halen in buurtwinkels om een lekkernij te presenteren aan de klanten, wie ruimt er op,....? De weggeefwinkel is meer dan “winkeltje spelen”, het is een alternatief voor een economie die draait om winst omwille van de winst. Maar in de weggeefwinkel staat niet de winst maar de mens en zijn behoeften centraal. Deze weggeefwinkel zien we dan ook als de concretisering van een pedagogische invariant van Célestin Freinet : “de pedagogische vernieuwing is een element van de maatschappijvernieuwing”.

Na de weggeefwinkels in Vorst en in Molenbeek gaven we leerlingen de kans om hun burgerschap op te nemen in een organisatie naar keuze, en dit gedurende vijf maandagnamiddagen. Leerlingen kozen voor een crèche of de lagere school waar ze vorig schooljaar school liepen. Zo leren leerlingen zich vrijwillig inzetten voor de gemeenschap en nemen ze verantwoordelijkheid op. Hun taken kiezen ze niet zelf, maar worden bepaald door wat de school of de crèche op dat moment nood aan hebben. Aan de hand van een takenlijst evalueren we samen met een mentor



En wat brengt de toekomst van Keerpunt ?

Dit schooljaar zijn de 7 vestigingsplaatsen van Keerpunt gestart met een eerste leerjaar A. Jaar per jaar wordt het daaropvolgend leerjaar ingericht zodat Keerpunt groeit naar een volwaardige zesjarige cyclus. Om Freinet ten volle te kunnen realiseren zal Keerpunt ook voor de tweede en derde graad een aanvraag indienen voor de erkenning van het struc-

tuuronderdeel Freinetpedagogie. En laat ons hopen dat Keerpunt nog groeit en er in de loop van komende jaren nog vestigingsplaatsen bijkomen.



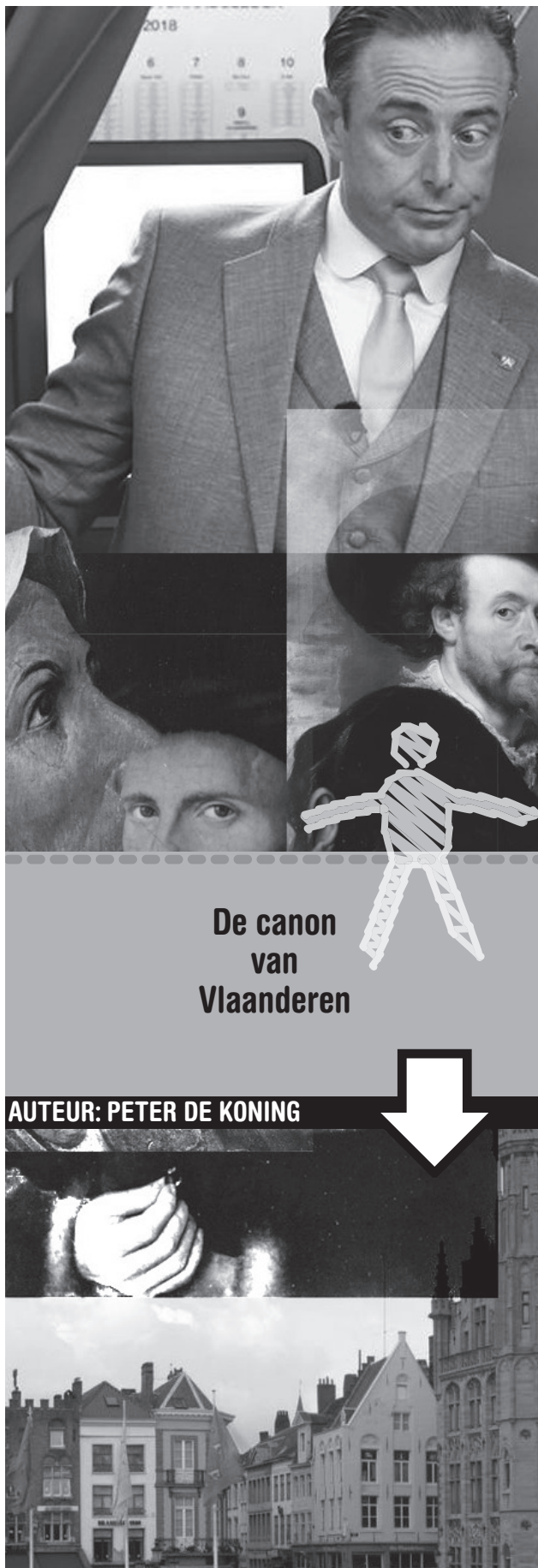
Literatuur

Aanvraag tot erkenning van een structuuronderdeel Freinetpedagogie voor het tweede leerjaar A van de eerste graad en voor de tweede graad van het algemeen secundair onderwijs.

“Deze leerkracht transformeert eigenhandig het onderwijs : “Elke nieuwe Keerpuntschool mag nooit meer dan 150 leerlingen tellen”. Een interview met Geert Vanhout in Bloovi.be

Leerplan secundair freinetonderwijs. Eerste graad A van Freinetscholen Keerpunt vzw

1) Zo worden de leerkrachten in Keerpunt genoemd. Mentoren geven les in zo veel mogelijk domeinen van de basisvorming en het keuze-gedeelte.



De canon van Vlaanderen

AUTEUR: PETER DE KONING

De Canon van Vlaanderen, een van de meer opmerkelijke punten uit het laatste Vlaams regeerakkoord, is een deel van de N-VA-strategie om nu de laatste rechte lijn in te gaan richting de Vlaamse onafhankelijkheid. De canon is een belangrijke hefboom om Vlaanderen te winnen voor de splitsing van België en de Vlaamse natie-idee te versterken.

Dit waren de conclusies van de workshop "Vlaamse canon" door Herwig Lerouge op de 6 Uren van de democratische school.

Niets nieuws onder de zon, wat de canon betreft. Zo heeft het katholicisme altijd zijn catechismus gehad. (Canon is het Griekse woord voor richtlijn, trouwens.) De huidige politieke canon vindt zijn oorsprong aan het einde van de 19e eeuw, toen de natiestaten ontstonden. In verbrokkelde landen als Duitsland kon het al dan niet democratische nationalisme pas vorm krijgen in het verlengde van een gezamenlijke geschiedenis. Bij ontstentenis van een gezamenlijke geschiedenis, creëerde men er een. Dit was wat de historicus Eric Hobsbawm "the invention of tradition" noemde.

Om de natiestaat geloofwaardig te maken, creëerde men een glorieuze geschiedenis van de bourgeoisie. Om een politiek objectief, de natiestaat, te realiseren, instrumentaliseerde men het verleden. Op dezelfde manier proberen in deze tijd regionalistische bewegingen, in een context van toenemende diversiteit, een identiteit te creëren die een model is voor nieuwe groepen en die de integratie vergemakkelijkt.

In Nederland heeft een historische commissie al een tiental jaren geleden een canon opgesteld. (Met als conclusie achteraf, dat de canon meer verdelend dan integratiebevorderend heeft gewerkt.) Ook in Frankrijk nam toenmalig president Sarkozy, na hevige rellen in de banlieus, een gelijkaardig initiatief, met als doel een positiever beeld te schetsen van de Franse koloniatiepolitiek.

Je kunt je afvragen waarom men juist nu op de propen komt met die Vlaamse canon. Wel, in Vlaanderen hebben de nationalistes, ook die van N-VA, de eindaanval op de Belgische staat ingezet. Was het niet Jan Jambon die onlangs zei dat de Vlaamse staat het doel blijft, maar dat het probleem is dat de Vlamingen niet overtuigd zijn? Het confederalisme moeten we zien als de laatste stap vóór de onafhankelijkheid.

Men heeft nu vijf jaar tijd om de Vlaamse opinie te masseren en een splitsing van België aanvaardbaar te maken. Via sociale media en VRT zal de absurditeit van het Belgische model zoveel mogelijk aan de kaak worden gesteld. Zie het Vlaams-Belang-verkiezings-



filmpje over de zwoegende Vlaamse coureur: ga naar Youtube en zoek naar “Vlamingen Verdienen Beter - Eerst Onze Mensen”.

Een andere indicator van independistische koers is het zo ver mogelijk “rekken” van de regionale bevoegdheden in het Vlaams regeerakkoord. Na de verordelingen van staatssecretaris Francken staat ook de splitsing van het grondwettelijk hof op het programma. Ondermeer het integratiebeleid krijgt een extreemrechtse invulling. Het conservatisme wordt stevig ingelepeld.

Het was Ico Maly die in zijn boek “N-VA. Analyse van een politieke ideologie” het partijprogramma van de N-VA haarfijn dissecteerde en tot de conclusie kwam dat de natieconcepten van Vlaams Belang en N-VA gelijkaardig zijn. De inclusieve natie van de N-VA tegenover de exclusieve van het Vlaams Belang: dit is een mythe die niet stand houdt bij de toets van een grondige analyse.

Een belangrijke inspiratiebron van Bart De Wever is Edmund Burke (1729 - 1797). Die beschouwde de natie in de eerste plaats als een kostbaar weefsel met een te respecteren eeuwenlange traditie. Die natie is homogeen. Vandaar de spreuk “De taal is het gansche volk”: één volk, één taal, één natie. Het is hieraan dat De Wever het begrip “leidcultuur” ontleent. Het is die superieure leidcultuur waaraan nieuwkomers zich dienen aan te passen. De spreker zag vier elementen in deze superieure of leidcultuur van de N-VA. 1: de neutraliteit van de overheid. 2: de Nederlandse taal. 3: de verlichtingswaarden, in zover dat die kunnen worden ingezet tegen de islam. 4: enkel het burgerschap geeft rechten.

Burke vond immers dat rechten enkel kunnen voortkomen uit traditie. Zo vindt ook De Wever dat je internationale verdragen enkel moet toepassen indien er een draagvlak voor bestaat. Mochten we de Conventie van Genève onverkort toepassen, dan zouden alle rechten die Belgen hebben ook geldig zijn voor nieuwkomers. Volgens het Vlaams regeerakkoord zullen asielzoekers echter een deel van hun kinderbijslag verliezen en vijf jaar moeten wachten om recht te hebben op een sociale woning. De Wever spreekt dan ook liever over “burgerrechten” dan over “mensenrechten”: de natie bepaalt welke rechten gelden.

Het blijft contradictorisch dat net de oerconservatieve N-VA door middel van de canon de Vlaamse natie-idee wil versterken en de Vlamingen wil winnen voor de splitsing. Dat net zij gelooft in de maakbaarheid van die Vlaamse natie. In verband met de samenstelling van de historische commissie zei Jambon alvast dit in het Vlaams parlement: “Ik zal ingrijpen.”

1) Zie: <https://www.dewereldmorgen.be/artikel/2019/10/04/wie-zijn-de-grootste-slachtoffers-van-het-regeerakkoord-van-jambon/>



APED/OVDSBELGIËINTERNATIONAALPEDAGOGIEKORTLEZEN



Hans Schmidt
Is ons onderwijs gebuisd?



AUTEUR: ROMY AERTS

De staat van de onderwijsvernieuwing

Boeken zeggen iets over de tijd waarin ze geschreven worden. Boeken van wetenschappers en onderwijs-makers zeggen iets over de staat van de onderwijsvernieuwing. Wat zijn de trends, wat zijn de dromen, wat proberen we te bereiken.

In 2014 verscheen 'Het Onderwijsdebat', onder redactie van Ides Nicaise, Bram Spruyt, Mieke Van Houtte en Dimokritos Kavadias. De hervorming van het secundair onderwijs was het thema van de dag, en de schrijvers probeerden te wegen op dat debat. Het boek nam het op voor een brede basisvorming, een studiekeuze op latere leeftijd, tegen B-attesten en voor inclusief en divers onderwijs. Een links boek, maar ook een reeks teksten waar de beleidsmakers op dat moment niet omheen konden. Of, toch bijna niet. Pascal Smet sloot zijn periode als onderwijsminister af met een masterplan dat lippendienst bewees aan een beweging voor meer onderwijsgelijkheid, en openingen liet aan scholen om daar zelf stappen in te nemen. Maar ook aan andere scholen de hefbomen gaf om alles bij het oude te laten.

Zo gingen we de regering-Bourgeois in, met Hilde Crevits op onderwijs. Een minister die de ruimte gaf aan de onderwijskoepels, en die haar administratie liet werken aan een nieuw format voor de eindtermen, die niet overdreven precies moesten zijn, maar wel voor het eerst duidelijkheid gaven over welk minimumniveau de overheid van de scholen en de lerenden verwacht. Het is in deze periode, in 2017, dat 'Hervormen van Binnenuit' van Wouter Smets en Luc De Man verschijnt. In dit boek staat een structurele hervorming niet meer centraal, maar krijgen schoolleiders te zien wat ze zelf kunnen doen op pedagogisch en organisatorisch vlak. Het doel bleef wel hetzelfde, ongelijkheid in het onderwijs bestrijden en meer kansen geven aan alle leerlingen.

Ondertussen verhardde het publieke debat over onderwijs. Het M-decreet bracht iedereen die het voor inclusief onderwijs opnam in het defensief, de Vlaamse politiek liet het probleem van de wachtlijnen bij het inschrijven aanslepen, de Federale politiek voerde een pensioenhervorming door die de sfeer onder onderwijspersoneel niet ten goede kwam. N-VA, de grootste Vlaamse partij, kwam steeds meer in de hoek te staan van een elitair onderwijs dat sociale segregatie als iets positiefs leek te zien. Daarbij werd een nostalgische snaar bespeeld: "vroeger zaten de kinderen nog gehoorzaam in de klas en werd er niet beknot op kennis, vandaag leggen we onder elk kind eieren". Hoewel de N-VA op 26 mei zwaar verloor met de verkiezingen was het de hele zomer van 2019 duidelijk dat we op een uitgesproken rechts Vlaams regeerakkoord afstevenden.



9 mythes

Het is in die zomer dat een groep onderwijsmakers en academici, onder redactie van Hans Schmidt, schreef aan de bijdragen in 'Is ons onderwijs gebuisd?', een collectie van 9 teksten. Het doel? Niet om vorm te geven aan een structurele hervorming, of om scholen te helpen zichzelf te hervormen. Ook niet, ondanks de titel, om aan te klagen waar het in ons onderwijs mis zou lopen. Neen, 'Is ons onderwijs gebuisd?' zet de hielen in het zand om principes en gebruiken te verdedigen waarvan wij dachten dat ze gemeengoed waren.

Dat blijkt alleen al uit het opzet van het boek. Schmidt gaf zijn auteurs elk een rechts cliché, een mythe, mee om te weerleggen. Dat de kwaliteit van ons onderwijs achteruit zou gaan. Dat we te veel op vaardigheden en te weinig op kennis zouden focussen. Dat inclusief onderwijs, etnische diversiteit of meertaligheid de resultaten op school negatief zouden beïnvloeden. Dat krijgen deze schrijvers voor zich, als uitdaging om het te weerleggen. Het moet zijn dat er nood aan was.

De reactie van deze schrijvers? Wijzen naar bestaande praktijken om hun waarde te benadrukken. De mythes ook ontleden. Wat is de bewering, waar zijn de interne contradicties?

Voorbeeldje. 'Waarnemingsgericht, projectmatig en coöperatief onderwijs met aandacht voor de leefwereld van het kind leidt tot pretpedagogie', krijgt Luc Heyerick voor zijn voeten. Hij weet er erudiet op te antwoorden: 'Ik kan me niet voorstellen dat kinderen streven naar goede resultaten als ze zich fysiek of psychisch niet goed voelen op school. Ze zijn wellicht niet gemotiveerd als er met hun identiteit, cultuur, interesses, talent ... geen rekening gehouden worden.' Zo is het maar net. Toch is het opvallend dat Heyerick anno 2019 de lezer nogmaals moet wijzen op de sterke maar simpele principes van het waarnemingsgericht onderwijs.

In een andere bijdrage verdedigen Trees Vanhoutte en Michel Vanhee het breed evalueren, met aandacht voor product én proces, op basis van observaties op langere termijn. Hun materie is voor ons niet wereldschokkend. Toch zien we een steeds grotere fascinatie met de resultaten van éénmalige grootschalige toetsen, en sluiten we onze ogen voor alle negatieve gevolgen daarvan, zoals teaching to the test.

Diversiteit en meertaligheid

Orhan Agirdag hanteert in zijn bijdrage drie concepten die wij eerder al bespraken in bijdragen over het onderzoekswerk van Josefien De Leersnyder: scholen werken ofwel assimilerend, ofwel kleurenblind, ofwel intercultureel. Hier begeven we ons op het gebied dat in Vlaanderen voorbehouden is aan de school, niet aan de regelgever. Zoals De Leersnyder haalt Agirdag aan dat de interculturele aanpak, diversiteit omarmen, niet leidt tot een neerwaartse nivellering. We hopen dat zijn bijdrage deze belangrijke inzichten verder helpt verspreiden, want we geloven dat er hier nog een grote kans ligt om op schoolniveau voor een positieve nieuwe trend te veroorzaken.

Piet Van Avermaet raakt een thema aan dat sinds het schrijven van zijn tekst enkel actueler is geworden. Het exclusieve taalbadmodel is het paradepaardje aan het worden van de nieuwe onderwijsminister Ben Weyts. Leerlingen met een taalachterstand op jonge leeftijd isoleren, en louter op de kennis van het Nederlands focussen voor het schooltraject wordt voortgezet. 'Al twintig jaar achterhaald', stelt Van Avermaet. Functionele meertaligheid, en daarbij juist ook de verwerving van de moedertaal, is een veel betere methode, die ook de kennis van de onderwijstaal bevordert.

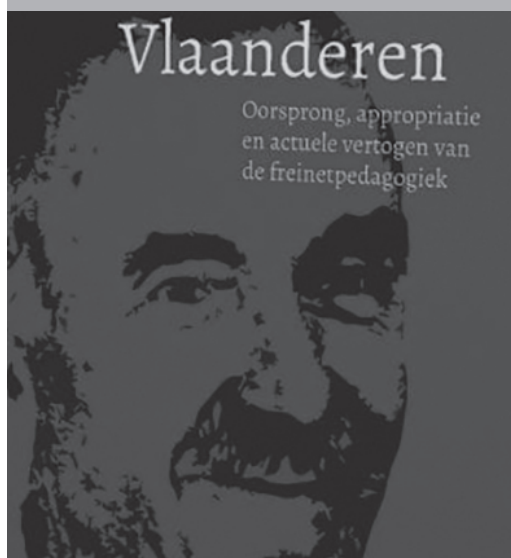
'Is ons onderwijs gebuisd?' Neen dus. Het zijn Bart De Wever, Ben Weyts en een kleine groep academici die ons daarvan proberen te overtuigen. De auteurs van dit boek hebben over het algemeen een lange staat van dienst, maar hun stem mag niet verloren gaan.

Het boek bevat verschillende sterke bijdragen. Het vraagt aandacht voor enkele nieuwe ideeën, maar maakt ook veel plaats om verworvenheden van het onderwijs te verdedigen tegen reactionaire krachten. Het is nodig, zoveel is duidelijk.

'Is ons onderwijs gebuisd?' (red.) Hans Schmidt, verscheen bij OWL press, een imprint van Borgerhoff en Lambrigts.



APED/OVDSBELGIËINTERNATIONAALPEDAGOGIEKORTLEZEN



Jan Devos
Freinet in Vlaanderen



AUTEUR: KATRIEN DE MAEGD

Jan Devos, doctor in de pedagogische wetenschappen

Jan Devos wordt door velen geprezen en hij was ook ons niet onbekend. Verschillende jaren zagen we elkaar in een lokale OVDS-groep (een 8 koppige groep van leraren kleuter, lager, secundair en hoger onderwijs) met als drijfveer de cruciale vraag “waartoe dient onderwijs?”. Het hield ons bezig, we waren gefascineerd, lezen teksten, debatteerden en organiseerden studiedagen of –avonden. Een allereerste studieavond kwam er door Jan, hij was degene die voorstelde die eenvoudige cruciale vraag voor een groter publiek te droppen en dat lukte. Zo’n 60-tal mensen verzamelden zich die avond rond die vraag. We zagen dat als ons tweede succes (na een ontmoetingsdag ‘Gent anders bekeken’) en waren verheugd dat leraren op zoek gaan naar die betekenisgeving van onderwijs en van hun dagelijkse pedagogisch – didactische taak. En daar hebben we in Gent toch enkele jaren werk van kunnen maken. In 2017, wegens vele engagementen (mensen met honger naar inhoud engageren zich breed, zo bleek) stopte de lokale OVDS-werking, al was het elk jaar een heel fijn samenkomen op de 6 uren van de tweetalige organisatie OVDS.

Ondertussen hebben we helaas afscheid moeten nemen van twee krachtpatsers uit onze groep: Lies Horrie en nu recent Jan. Hun inhoudelijke bijdragen waren telkens opnieuw inspirerend en motiverend voor de groep. Hoewel het allemaal een poos geleden is, kwam nu de nood om even terug te kijken op onze werking, des te meer toen we vernamen dat Jan naast zijn boekje over de visie van Freinet zijn doctoraat bijna had afgewerkt... en toen kwam dat vreselijke nieuws. Het verlies van Jan door een tragisch ongeval. We vreesden ook dat zijn werk verloren zou gaan. Gelukkig eerde de Universiteit Gent Jan Devos door een postuum doctoraat te organiseren (op 25 september 2019) en zijn werk uit te geven.

Het werk van Jan draagt de titel ***Freinet in Vlaanderen. Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen van de freinetpedagogiek*** en werd voorgesteld op de doctoraatsverdediging van 25 september 2019. Zijn promotoren plaatsten een woord van dank en de examencommissie gaf haar deskundig oordeel. Aan het einde ontving de familie de titel van doctor en een academische barett (zo’n hoedje met een flosje aan, voegde de decaan van de Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen toe). Een mooi en intens moment.

Het doctoraat zelf is een toegankelijk werk, gespekt met de freinetpedagogiek (hoe kan het ook anders) van vroeger en nu, kritisch voor de praktijk en zeer respectvol voor de leraar in de Freinetschool. Het centrale onderzoeksdoel is zowel een zicht te geven op het oorspronkelijk gedachtegoed van Freinet aan het begin van de 20ste eeuw als op de implementatie en huidige betekenisverlening van de gebruikers zelf, de freinetleerkrachten in Vlaanderen. (Devos J, 2019)



APED/OVDSBELGIËINTERNATIONAALPEDAGOGIEKORTLEZEN

Het kwalitatief onderzoek is opgebouwd uit een historische analyse van primaire en secundaire bronnen om zowel de Freinet-visie als de Vlaamse (freinet)onderwijscontext te beschrijven. Verder koos Jan om de menselijke activiteit van het toe-eigenen van de freinetpedagogiek te beschrijven via interviews. Er werden eenenveertig leerkrachten overheen dertien scholen bevraagd.

Het doctoraat leest als een standaardwerk voor elke pedagoog, niet alleen omwille van de historische analyse (hoofdstuk 2) en de implementatiegeschiedenis van de freinetpedagogiek te Vlaanderen (hoofdstuk 3), ook omwille van de rijke overview van actuele onderwijsthema's en hedendaagse kritieken van onderwijsdeskundigen (hoofdstuk 4). Zo confronteren onderwijscritici ons met de 'school' in een neoliberale context. Een context waar het leren al te vaak ingevuld wordt vanuit een instrumenteel-technische en effectenbenadering. Helaas blijft in die context de ruimte om verdiepend in te gaan op de initiële vraag "waartoe dient onderwijs?" zeer beperkt. Menig onderzoeker merkt daarenboven al jaren een hardnekkig systeemfout in ons onderwijs, dat van de steeds groter wordende sociale ongelijkheid in onderwijs. Een bezorgdheid van Jan.

In hoofdstuk 4 illustreren de vele citaten van de geïnterviewde leraren wat leraren begrijpen onder de freinetvisie. Om de data uit de interviews te systematiseren, werden de negen uitgangspunten van de oorspronkelijke freinetpedagogie gebruikt uit De visie van Freinet (Jan Devos, 2013). Concluderend geeft de auteur mee: "we kunnen stellen dat de appropriatie door de hedendaagse freinetleerkrachten binnen een meritocratisch liberaal onderwijssysteem een betekenisverlening laat zien waarin vooral de praktijk en een aantal pedagogische principes als zinvol worden ervaren, maar evengoed een verdwenen onderliggend mens- en maatschappijbeeld. Dit sluit niet uit dat in een toekomstige zingeving er geen réveil van deze dimensie kan optreden, op voorwaarde dat deze door de leerkrachten, als actoren met eigen emoties en verlangens en geconfronteerd met een specifieke context zelf als betekenisvol en nuttig wordt ervaren." (Jan Devos, 2019, p.259)

In de discussie van het doctoraat onderstreept Jan het belang van de freinet- en andere methodescholen in het onderwijslandschap. Het freinetonderwijs biedt nog steeds antwoorden voor het visiewerk in onderwijs, meteen is het teruggrijpen naar het mens- en maatschappijbeeld ook haar blijvende uitdaging. Het 'moderniseren' van de freinetpedagogiek biedt mogelijkheden om te blijven streven voor het versterken van het sociaal burgerschap en het waarborgen van sociale (kind) grondrechten. Jan stelt de lezer daarom enkele vragen: Hoe een freinetwerking uitbouwen die de diversiteit aan thuistalen en sociaal-culturele achtergronden valoriseert en positief aanwendt? ... Welke samenwerkingsverbanden opzetten met ouders en de buurt? ... Welke rol zal de hedendaagse (freinet)school opnemen in het kader van de transitie naar een sociaal rechtvaardig, ecologisch duurzaam en economisch stabiele samenlevingsmodel? ...

Met het stellen van deze slotvragen doet Jan zichzelf de eer aan. Zo kennen we zachte en kritische Jan. Luc Heyerick verwees hier ook mooi naar op de doctoraatsverdediging: "Jan stelde altijd de juiste vragen waarvoor we bleven denken." Ook de examencommissie sprak lovend over het doctoraat en de bijdrage van Jan.

- Het werk is een voorbeeld van historische betekenis voor het onderwijs (prof. emiraat Marc De Paepe, KULeuven)
- Veel zin voor detail, sterke betrokkenheid zonder de kritische blik te verliezen (prof. dr. Mieke Vanhoutte, onderwijssociologe UGent)
- Een old school doctoraat, een spiegel voor alle scholen. Jan De Vos daagt uit in visie en de praktijk. (prof. dr. Hilde Van Keer, onderwijskundige UGent)
- Het ademt respect voor het kind, onderwijs dient het kind, een zachte revolutionair die durft positief te kiezen, pedagogiek verbinden met de zorg in de sociale ongelijkheid (prof. dr. Bruno Vanobbergen, UGent)

Katrien Nijs (Freinetbeweging) en Luc Heyerick (voormalig departementshoofd van het Departement Onderwijs en Opvoeding stad Gent) lazen na de examencommissie een tekst voor.

“Hoewel Jan in zijn rol van inspecteur vanuit een objectief standpunt naar de scholen moest kijken en daar ook in slaagde, kon hij zijn voorkeur voor methodeonderwijs en freinetonderwijs in het bijzonder verder blijven ontwikkelen. In 2013 verscheen zijn boekje ‘De Visie van Freinet’ dat sedertdien een beetje als een basiswerk beschouwd wordt in scholen die willen beginnen aan freinetpedagogie of zich daarin willen herbronnen. Jan was ook altijd bereid om toelichting over de essentie van het freinetonderwijs te gaan geven voor ouders en leerkrachten die daar interesse in toonden. Jan was ook van bij de start (negen jaar geleden) betrokken bij een opleiding voor freinetleerkrachten dat georganiseerd wordt door het OIOW in het kader van een driejarige DHOS-opleiding. Nu zijn doctoraat over het freinetonderwijs in Vlaanderen afgewerkt was, zou hij zijn bijdrage in die opleiding kunnen intensifiëren, had hij aangekondigd. ... Het onderwijsveld in Vlaanderen lijdt door het heengaan van Jan een groot verlies. Hij was een compagnon de route in nog vele projecten waarvoor hij zich vrijwillig inzette.” Door Luc Heyerick.

“Met wat hij voor ons achterlaat blijft hij ieder van ons geruststellen én uitdagen. Ons oproepen om door te denken en ons inzicht te verdiepen., om over de bron en de historiek na te denken, over het waarom, het wat en niet alleen het hoe. OM te blijven beseffen dat onze job op de klasvloer een van de spannendste, avontuurlijkste, mooiste beroepen is.” Door Katrien Nijs.

Meer ...

Het doctoraat van Jan Devos (2019) Freinet in Vlaanderen. Oorsprong, appropriatie en actuele vertogen van de freinetpedagogiek. Gompel & Scacina.

Een bijdrage over het boekje De visie van Freinet (Devos, 2013):

<http://www.skolo.org/nl/2013/09/07/jan-de-vos-schreef-de-visie-van-freinet/>

Katrien Nijs leest een coöperatieve vrije tekst voor op de doctoraatsverdediging:

<https://freinetbeweging.be/freinetbeweging/cooperatieve-vrije-tekst-over-jan-devos/>

