

Ovds

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratisch school (Ovds) • nr 84, december 2020 • 3€

Open brief : bescherm onze leerlingen

Digitaal leren

IJkingstoetsen

Orhan Agirdag

Marinella Orioni

Oe ist?



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

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

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

Abonnementen

Gewoon abonnement: 15 euro
Abonnement + lidmaatschap:
meer dan 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 vermenig-
vuldigd. 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 arti-
kels van De democratische
school overneemt.

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL 84

- 3 - Editoriaal
- 4 - Bescherm leerlingen en leerkrachten tegen corona :
drie suggesties om een "onderwijsgolf" te vermijden
Vincent Van Roy
- 6 - Zal de digitale technologie een revolutie
teweegbrengen in het onderwijs?
Cécile Gorré
- 10 - IJkingstoetsen voor het hoger onderwijs
Zijn ze nodig ? Zijn ze betrouwbaar ?
Tino Delabie
- 12 - Orhan Agirdag
Peter De Koning
- 21 - Marinella Orioni "Hoeveel talen spreek jij?"
Dirk De Zutter
- 22 - Oe ist : leerlingen helpen leerlingen
Peter De Koning



EDITORIAAL

Leerkrachten , directeurs en ondersteunend personeel leveren grote inspanningen om contactonderwijs (gedeeltelijk) coronaproof te blijven aanbieden. Dat kan alleen als alle nodige maatregelen genomen worden om de veiligheid van het personeel en de leerlingen zo veel mogelijk te vrijwaren. Daarvoor zijn gratis mondkmaskers, regelmatige testen door gekwalificeerd personeel, investeringen in ventilatiesystemen en co2-metingen op school nodig.

Deze eisen worden naar voor geschoven in een nieuwe petitie van bezorgde onderwijs- personeelsleden. Je vindt ze op onze website democratischeschool.org.

Een goede gezondheid, vaak het grootste cliché dat we elkaar toekussen op een groot familiefeest, dat is dit jaar de meest oprechte wens vanuit onze kleine bubbel naar al onze lezers. Jullie zijn onze helden, de leerkrachten die in alle omstandigheden het belang van hun leerlingen blijven verdedigen.



Ovds voert momenteel campagne met een petitie voor een onderwijs met ambitie én sociale gelijkheid.
Onderteken onze petitie op democratischeschool.org

Bescherm leerlingen en leerkrachten tegen corona: drie suggesties om een “onderwijsgolf” te vermijden

Vincent Van Roy

Onderstaande open brief werd geschreven door een leraar van een school die zwaar getroffen werd door het coronavirus. Vincent Van Roy was zelf ook covid-patiënt. Met de andere schoolafgevaardigden (van ACOD en COC) deed hij uitgebreide enquêtes onder de collega's en bracht hij de vragen en verwachtingen over in het overleg met de directie. Hij is één van de initiatiefnemers (met 12 andere schoolafgevaardigden van ACOD, COC, COV) van een petitie voor “doortastende maatregelen tegen covid in onze scholen”, gericht aan de Vlaamse en federale regeringen. De eisen van de petitie worden goed uitgelegd in onderstaand opiniestuk, dat eerder verscheen in Knack (3 december 2020)

Het is eigen aan het onderwijzend personeel dat zij zoveel mogelijk ‘echt les’ aan leerlingen willen geven. Soms haalt de realiteit echter het streefdoel in en dit was in meerdere scholen afgelopen maanden helaas ook het geval. Einde oktober swingden de besmettingscijfers de pan uit, en ja, ook onder jongeren én onderwijspersoneel. We stellen ons luidop de vraag of we dit probleem al ergens einde augustus, vóór de start van het nieuwe schooljaar dus, konden voorspellen. Op het einde van vorig ongewoon schooljaar werd als streefcijfer vooropgesteld dat we de scholen in ‘code geel’ zouden kunnen opstarten op 1 september met een maximum van 100 vastgestelde besmettingen per dag, nationaal gezien wel te verstaan. Einde augustus besloten de bevoegde instanties dit te negeren en te doen alsof alles onder controle was met wel 500 dagelijkse besmettingen. ‘Act like it’s no corona’ maar dan op schoolniveau, alle scholen werden teruggezet in ‘code geel’ zonder rekening te houden met de specifieke context zoals de grootstedelijke omgeving, waar zijn de besmettingshaarden, is er een preventiestrategie voorhanden... Het liet zich raden dat deze situatie zou evolueren als gensters in een vuilnisbak, die op een gegeven moment zouden ontbranden en vervolgens een nooit gezien inferno zouden veroorzaken.

Zo geschiedde ...

Onze school werd tijdens de maand oktober zwaar getroffen door Covid-19-infecties. Meerdere leerkrachten én leerlingen testten positief. Dit was absoluut niet te wijten aan een slecht beleid op school, wel integendeel, alle regeltjes werden zo goed en zo kwaad mogelijk opgevolgd. Maar zoals het leeuwendeel van de scholen in Vlaanderen bleek het door de gebrekkige infrastructuur, een mank lopende teststrategie en een bijna onbestaande centrale contacttracing een bijzonder ongelijke strijd met het virus te worden. Zelf kon ik helaas aan den lijve ondervinden wat het betekende om positief te testen en hoe onaangenaam het voelde geconfronteerd te worden met de meeste van de gekende symptomen. Om zo'n onheil te besparen hierbij drie belangrijke suggesties die de overheden goed indachtig moeten zijn. De ‘beloning’ is het mee vermijden van een algemene derde golf en ervoor zorgen dat een continuïteit van degelijke onderwijsverstrekking kan gewaarborgd blijven.

Ten eerste: ventilatie is een bijzonder belangrijk gegeven in de strijd tegen Covid-19, maar in vele verouderde gebouwen en klaslokalen met kapotte ramen praktisch niet voldoende te realiseren. Daar zijn bijzonder ingrijpende investeringen voor nodig. De meerderheid van de scholen moet aangepakt worden in deze. Wij vragen dus van de bevoegde overheid een duidelijk en structureel plan van aanpak, daarvoor zullen ook middelen moeten vrijgemaakt worden. Zowel op korte als lange termijn. Ook belangrijke medische hulpmiddelen als mondkmaskers, geschikte ontsmettingsgel en voldoende desinfecterende middelen zijn onmisbaar om de strijd aan te gaan. Dat moet gratis ter beschikking van het onderwijspersoneel gesteld worden. Infrastructurele investeringen en een gestructureerd plan van aanpak zullen in eerste instantie ook hun doel bereiken op langere termijn, want helaas is het niet uitgesloten dat ook in de (nabije) toekomst nog andere infectieziekten en epidemieën hun intrede zullen doen.

Ten tweede: om toekomstige besmettingshaarden te vermijden is het onontbeerlijk een **preventieve teststrategie** op poten te zetten. Er zijn nu enkele plannen bekend om dit in de scholen uit te rollen. Vraag is of dit voldoende zal zijn en of die plannen wel realistisch kunnen uitgevoerd worden. In alle geval moeten er voldoende tests beschikbaar zijn voor de scholen. Zowel het onderwijspersoneel als de leerlingen moeten nauwgezet opgevolgd worden. Kleine haarden van positieve gevallen moeten direct gecontacteerd worden en er moet onmiddell-

lijk ingegrepen worden. Deze opvolging dient te gebeuren door daartoe opgeleid (para)medisch personeel of minstens door personen die daarvoor een degelijke specifieke snelcursus hebben genoten.

Ten derde: er moet een efficiënt en **centraal gegergelde contacttracing** komen, ook specifiek voor het werkveld van het onderwijs. Op dit moment kwam deze taak grotendeels in handen van de CLB's, die tot nu toe verdienstelijk werk hebben geleverd en waarvan de personeelsleden vele extra uren hebben moeten presteren. Ze offerden zelfs hun vrije tijd en bijna al hun weekends op. Dat is zeer bewonderenswaardig, maar dit is uiteraard niet de gangbare weg en meest efficiënte manier om aan contacttracing te doen. Hier merken we toch dat de centrale overheden falen, een efficiënte opsporing en het wetenschappelijk omgaan met de fragmentarisch verzamelde gegevens ontbreekt grotendeels. Specifiek voor de sector onderwijs zou men ook daar extra op moeten inzetten. Zowel leerlingen als leerkrachten die in contact kwamen met hoogrisico-contacten of zich bijvoorbeeld in het buitenland bevonden, moeten zich strikt aan de richtlijnen en voorschriften houden. Ook deze 'afdwingbaarheid' is een taak van de overheid, helaas merken we in de praktijk dat de controle hierop vaak te wensen overlaat.

Kunnen de drie bovenstaande aangehaalde elementen niet gegarandeerd worden, dan blijven zowel het onderwijspersoneel als de leerlingen een onverantwoord hoog risico lopen. De veronderstelling dat het hier vooral kinderen en jongeren betreft die niet of minder snel ziek worden, kan hierbij geen tegenargument zijn. Zowel bij de leerlingen als de leerkrachten zitten er tienduizenden mensen in zogenaamde 'risicocategorieën', bovendien is een aanzienlijk deel van het onderwijspersoneel – ook diegenen die in contact komen met jongere kinderen – al op een iets gevorderde leeftijd. De overheid haalt meestal fragmentarisch en selectief enkele artikels of studies aan die hun niet-ingrijpen

zouden moeten verantwoorden, maar talloze andere wetenschappelijke artikels en studies door gerenommeerde instituten en wetenschappers die soms het tegendeel beweren, negeren zij totaal.

Ik word eerlijk gezegd ook bijzonder boos als ik diverse politici hoor zeggen in de media dat we het belang van de leerlingen moeten verkiezen boven dat van de leerkrachten. Waarom? Omdat we de leerkrachten wel belangrijker moeten vinden dan? Neen ! Omdat het hier een valse tegenstelling betreft! Het is geen of-of verhaal, maar een en-en verhaal. Het welzijn van zowel leerlingen als leerkrachten vult elkaar in belangrijke mate aan. Zo kan een grote uitval van onderwijzend personeel leiden tot verlies van onderwijskwaliteit en de sfeer van het onderwijsgebeuren totaal onderuit halen. Anderzijds komt ook een dieptepunt in het welzijn van de leerlingen de arbeidsvreugde en efficiëntie van de leerkrachten niet ten goede. De leerlingen, leerkrachten, medewerkers, directie... zelfs de ouders vormen samen de schoolgemeenschap. Het is belangrijk dat alle radertjes in dit uurwerk goed blijven draaien, anders stopt de machine. Ik hoop dat ook onze beleidsmakers dit inzicht kunnen delen. Bij het afwegen of afkondigen van maatregelen moet rekening worden gehouden met de gehele groep, niet enkel met de ene of de andere partij.

Daarom deze oproep om bovenstaande elementen in te willigen en hiermee rekening te houden, zowel op korte, middellange als langere termijn.

Onderteken de petitie op

https://www.petities.com/doortastende_maatregelen_tegen_covid_op_onze_scholen

Vincent Van Roy - leerkracht GO! Atheneum MXM, vakbondsafgevaardigde, ex-Covidpatiënt



Zal de digitale technologie een revolutie teweegbrengen in het onderwijs?

Cécile Gorré

De impact van het coronavirus heeft de discussie over de effecten van digitaal onderwijs in een stroomversnelling gebracht. Het dossier dat we hier bespreken is geschreven vóór de coronacrisis maar de vraag welke plaats het digitale en de informatica in het onderwijs moeten krijgen is alleen maar relevanter geworden. Dit dossier verscheen in de reeks "Cahiers", uitgegeven door een interdisciplinaire groep onderzoekers van de UCL (de Franstalige universiteit Louvain-La-Neuve). De auteur, **Benoit Galand**, maakt een synthese van studies over de effecten van digitale technologie op leerlingen. Hij onderwerpt zeven gangbare ideeën aan een kritisch onderzoek. In dit artikel vatten we de studie van Benoit Galand voor u samen.

Twee uiteenlopende opvattingen staan tegenover elkaar: Aan de ene kant heb je voorstanders van digitale technologie, die menen dat deze een oplossing biedt voor vele problemen: werken met heterogene klasgroepen, gebrek aan motivatie van leerlingen,... Aan de andere kant heb je tegenstanders die denken dat het digitale een bron is van vele kwalen: een groeiend aantal aandachtsproblemen, de vermarkting van de school,... Maar wat zeggen studies hier eigenlijk over?

Opvatting nr. 1: digitale interactiviteit en multimedia stimuleren het leerproces

De dynamische en interactieve leerstof zou het leerproces van leerlingen stimuleren, want die zou aanzetten tot een actievare en diepgaandere verwerking van de informatie.

Het klopt dat de inhoud van de informatiedragers rijker en dynamischer is omdat deze verrijkt kan worden met hypertextlinks, geluiden, beelden, maar voor veel leerlingen is deze inhoud ook complexer om te bevatten. Deze dynamische en interactieve media dreigen het begrip van de informatie te verstoren. Zodoende blijken alleen die leerlingen bij wie de kennis van de behandelde onderwerpen reeds aanwezig is, baat te hebben bij deze verrijkte inhoud.

Bovendien dreigt het interactieve aspect van de digitale inhoud, in plaats van de leerlingen actiever maken, ze te laten verdwalen en vlindergedrag te stimuleren. In tegenstelling tot een meer "gericht", meer "georganiseerd" onderwijs door de leraar, slagen de leerlingen er dus niet echt in om zelf een inhoud te organiseren die in verschillende links verspreid te vinden is.

De animaties (video's, simulaties, virtuele realiteit, ...) die worden aangeboden om dynamische verschijnselen te presenteren, blijken te veeleisend voor de lerenden: zij moeten de relevante informatie selecteren, de juiste verbanden leggen, de informatie die voorbij komt, onthouden. Vaak steken ze dan ook minder op van animaties dan van stilstaande beelden die door de docent worden gepresenteerd.

Opvatting nr. 2: digitale technologie bevordert de autonomie van de lerenden

De digitalisering zou de leerling in staat stellen om zelf keuzes te maken in de volgorde van de activiteiten, de media, de soorten taken, het tempo of de planning van zijn of haar leerproces. Anders gezegd, digitalisering zou beter beantwoorden aan de behoeften van de leerling, zijn of haar autonomie vergroten door hem of haar te bevrijden van de beperkingen van een collectieve vooruitgang.

Dat is ook zo, maar controle hebben over het leerproces is voor het merendeel van de leerlingen niet gunstig. Degenen die aanvankelijk een hoog beheersingsniveau hebben, maken immers vorderingen aan het verwachte tempo, terwijl de zwakkeren achterblijven. Hen deze autonomie geven, zou dus de kloof tussen de leerlingen vergroten. De keuzes die aan de lerende worden geboden, zouden in feite een extra last betekenen voor wie niet altijd over voldoende kennis of referentiepunten beschikt om zijn of haar leertraject zo goed mogelijk te organiseren. Sterke zelfregulerende vaardigheden zijn inderdaad nodig om dit leerproces te beheersen. Bovendien kan dit zelfmanagement niet werken zonder feedback van de leerkrachten. Hoe gediversifieerder de leertrajecten worden, hoe "duurder" en moeilijker het echter wordt om elke leerling feedback te geven.

Een ander aspect van autonomie: de digitale technologie zou het mogelijk maken beter rekening te

houden met verschillen, aangezien oefeningen en inhoud aanpasbaar zijn aan de vooruitgang en de moeilijkheden van elke leerling in functie van zijn of haar leerproces. Dat klopt, maar in de praktijk bestaan dergelijke instrumenten alleen voor gesloten vragen met een beperkt aantal vooraf geïdentificeerde antwoorden. Zulk een differentiatie werkt dus alleen voor het oefenen van zeer basale en geïsoleerde vaardigheden.

Opvatting nr. 3: digitaal motiveert beter

Digitale hulpmiddelen zouden meer intrinsiek motiverend zijn omdat ze interactief, dynamisch en aanpasbaar zijn en omdat er bij jongeren vraag zou zijn naar dit soort hulpmiddelen.

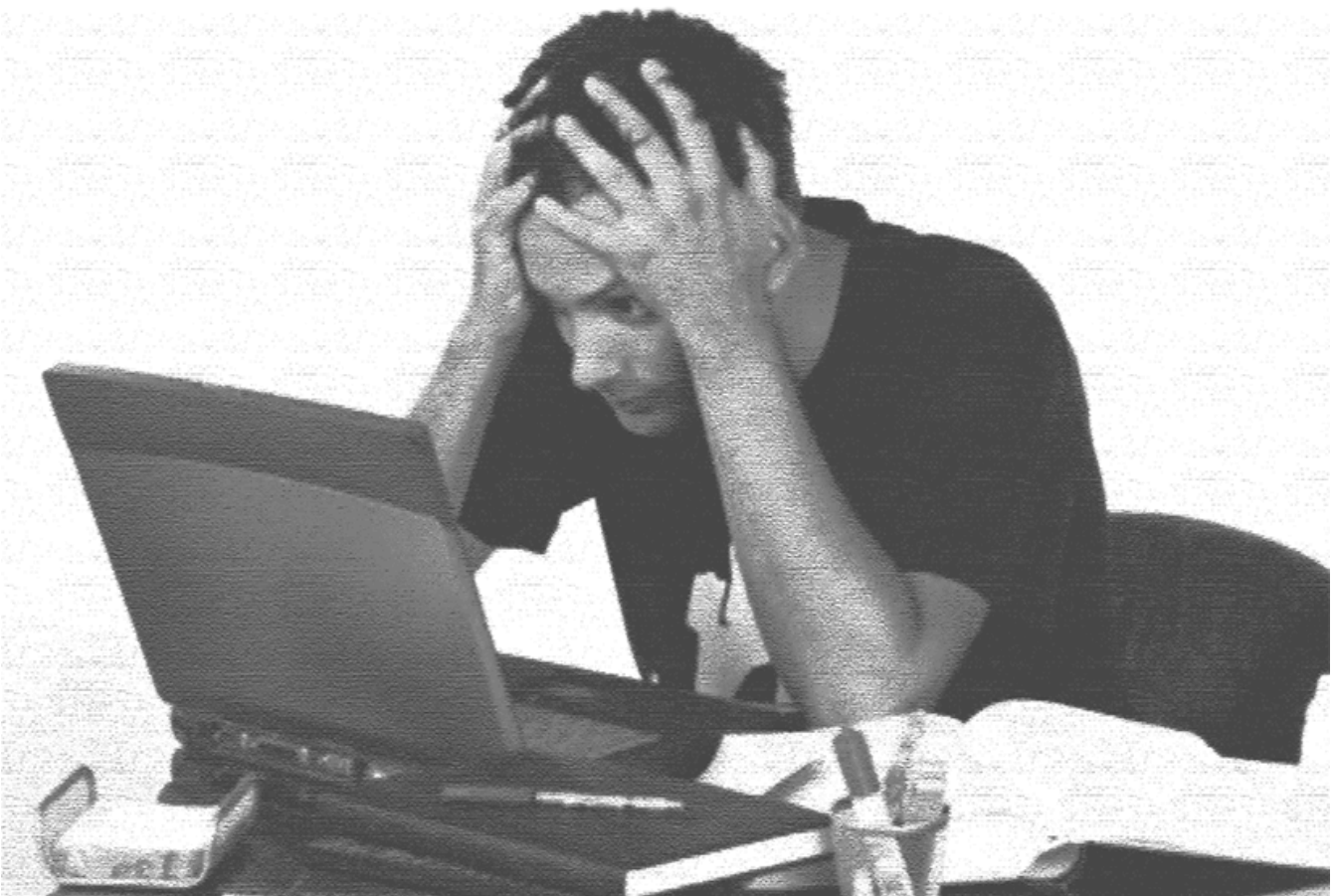
Motivatie voor het digitaal hulpmiddel mag niet verward worden met motivatie voor de leeropdracht. Zo worden sommige tools aantrekkelijker gevonden, maar voor de leerlingen wordt de leeropdracht hier niet per se boeiender door. Bovendien betekent het feit dat de lerende een positievere houding heeft ten opzichte van de activiteit niet noodzakelijkerwijs dat hij of zij beter zal leren.

Dat jongeren vragende partij zouden zijn voor het gebruik van computerhulpmiddelen, wordt door geen enkele studie aangetoond. In feite is er bij de jongeren noch sprake van een echte behoefte, noch van een echte weerstand.

Opvatting nr. 4: videospelletjes en programmeren maken de ontwikkeling van transversale competenties mogelijk

Videospelletjes programmeren zou bijdragen tot het ontwikkelen van meer algemene cognitieve vaardigheden. Hoewel lerenden wel degelijk specifieke vaardigheden ontwikkelen op het gebied van programmeren en het oplossen van computerproblemen, is ook bewezen dat deze activiteiten geen enkel effect hebben op het redeneervermogen of de probleemoplossende vaardigheden op andere gebieden. Met andere woorden, specifieke competenties worden niet omgezet in meer algemene competenties.

Hetzelfde geldt voor videospellen. De jongere zal inderdaad vooral leren een specifiek spel te spelen en wat hij door dit spel zal leren, zal slechts bij uitzondering in andere domeinen ingezet worden.



Videospellen daarentegen kunnen wel bevorderlijk zijn voor het leren van een inhoud, maar alleen als ze gebaseerd zijn op een stevig pedagogisch scenario en als het spelmechanisme bijdraagt tot het beoogde leerproces.

Opvatting 5: kennis is online beschikbaar, dus hoef je die niet meer te onderwijzen en aan te leren.

Kennis onderwijzen en de moeite nemen om die te memoriseren zou achterhaald zijn, omdat deze kennis op elk moment via internet makkelijk toegankelijk is.

Dan gaat men er dus van uit dat leerlingen zelf op zoek gaan naar de kennis die niet meer op school zou worden onderwezen. Maar wanneer gaat de leerling uit zichzelf op zoek naar informatie op het internet? Wanneer hij interesse heeft in een onderwerp, of wanneer hij het nodig heeft om iets te verwezenlijken. Maar enerzijds variëren zijn interesses sterk en, anderzijds, indien hij zich daartoe beperkt, is er veel kans dat hele stukken van het schoolcurriculum achterwege worden gelaten.

Bovendien, ook al is bepaalde kennis beschikbaar, betekent dat nog niet dat de leerling zich die zelfstandig, op effectieve wijze zal kunnen toe-eigenen. Zal hij in staat zijn om relevante informatie te identificeren, te begrijpen en kritisch te benaderen? Dat hangt allemaal af van de kwaliteit en de organisatie van de voorkennis die de leerling in zijn of haar langetermijngeheugen heeft. Die zijn inderdaad erg belangrijk en hun rol is doorslaggevend in ons vermogen om relevante vragen te formuleren, nuttige informatie te identificeren, het waarheidsgehalte ervan te beoordelen, verbanden te leggen en deze nieuwe informatie te integreren, zodat we ze op het juiste moment kunnen inzetten. Wie denkt dat het volstaat te "leren leren" om daarna in staat zijn op elk mogelijk gebied snel te leren, vergist zich.

Opvatting 6: de leerlingen van vandaag zijn fundamenteel anders dan die van vroeger

De jongeren van vandaag zouden nood hebben aan een nieuwe vorm van onderwijs, omdat ze anders leren, nieuwe behoeften hebben, op zoek zijn naar nieuwe technologieën, die ze intuïtief zouden beheersen.

Het huidige onderzoek bevestigt geen enkele van deze opvattingen. Jongeren zijn geen homogene generatie inzake visie op en gebruik van digitale technologie. Zij drukken geen duidelijke vraag uit naar meer technologie in het leerproces. Zij maken vooral gebruik van gevestigde technologieën voor ontspanning en sociale uitwisselingen. Ten slotte, zoals reeds gezegd, al ontwikkelen sommige jongeren zeer specifieke vaardigheden in het gebruik van deze technologieën in de praktijk, zij blijken niet bijzonder competent in het gebruik van digitale technologie om te leren.

In feite hebben jongeren vooral nood aan scholing in de benodigde vaardigheden om digitale technologieën te beheersen.

Opvatting 7: digitale technologie kan de kostprijs voor onderwijs drukken

Digitale technologie zou leerinhoud kunnen verspreiden tegen marginale kosten, haast gratis.

Dit soort retoriek gaat voorbij aan heel wat kosten van financiële aard en op het gebied van gezondheid en milieu.

In de eerste plaats zijn er financiële kosten want de productie van correcte kennisinhouden en het ontwerpen van relevant lesmateriaal vergen veel werk. Ook onderschatten promotoren van digitale technologie blijkbaar de kosten van de benodigde infrastructuur: netwerkkapparatuur, apparaten, software, beveiliging, updating, probleemoplossing, snelle veroudering van apparatuur,... Digitale technologie vergt ook tijd en energie van de leerkrachten, zowel voor de opleiding als het regelmatige gebruik ervan.

Kosten ook voor het milieu, want infrastructuur, energievraag, datacenters zijn permanente bronnen van broeikasgasemissies. Ook mag men niet vergeten dat deze technologieën gebaseerd zijn op de extractie van zeldzame materialen, die een bron zijn van meervoudige vervuiling en rampzalige sociale omstandigheden voor de arbeiders die deze extractie moeten uitvoeren. Voeg daaraan toe een groeiende hoeveelheid moeilijk te recycleren en toxisch elektronisch afval.

Er zijn ook kosten op het vlak van onze gezondheid. Massale blootstelling aan beeldschermen heeft mogelijk schadelijk gevolgen voor onze gezondheid: slaapstoornissen, aandachts- en oogproblemen, spier- en skeletpijn, verslaving, ...

De onderwijsmethode is het belangrijkste

Als besluit kan men stellen dat de digitale technologie blijkbaar geen revolutie in de leerprocessen teweeg zal brengen. Talrijke studies hebben bewezen dat veel meer dan het gekozen medium, de pedagogische methode het verschil maakt voor het leerproces.

Digitaal blijkt dus op zich niet beter of slechter dan welk ander instrument of medium dan ook. Extra training van leraren in het omgaan daarmee, zal daar niets aan veranderen.

Bovendien toonde een studie van de OESO, in 2015 uitgevoerd met behulp van PISA-gegevens aan dat de schoolsystemen die het meest in digitale technologie hebben geïnvesteerd, ook die zijn waar leerlingen de minste vooruitgang hebben geboekt.

Anderzijds kan de integratie van digitale technologie in het onderwijs een gelegenheid zijn om na te denken over de voorwaarden waaronder interactiviteit, multimedia en animaties gunstig kunnen zijn voor de leerlingen, en ook over de pedagogische aanpak die hen wordt aangeboden. Hoe maak je de doelstellingen duidelijk? Hoe kunnen we leerlingen helpen hun aandacht, tijd en inspanningen te beheren? Hoe kunnen we hen nauwkeurige en nuttige feedback aanbieden? Hoewel digitale hulpmiddelen bijzonder nuttig kunnen zijn om sommige leerlingen met specifieke behoeften bij te staan, mag men niet uit het oog verliezen dat digitale technologie aanzienlijke financiële, milieu- en gezondheidskosten met zich meebrengt.

Het zou ook zinvol zijn om na te denken over de mate waarin het leerplichtonderwijs een rol moet spelen bij de voorbereiding van toekomstige burgers op het gebruik van digitale technologie. Nu bekend is dat dit gebruik een specifieke knowhow vereist die weinig of niet bijdraagt aan de ontwikkeling van hypothetische transversale vaardigheden, waarom zouden we de ontwikkeling van deze vaardigheden niet voorbehouden aan specifieke cursussen?

Een veelbelovende markt

In het licht van het bovenstaande lijkt de promotie van verspreiding en gebruik van digitale technologie in het onderwijs vooral de belangen van de hardware- en softwarefabrikanten te dienen.

Aangezien het digitale niet meer dan enig ander medium het vermogen heeft een revolutie in leerprocessen teweeg te brengen, kan de intensieve promotie of zelfs het opdringen ervan op scholen, sterk versturende effecten hebben op het onderwijs. Ten eerste zou het de klimaat- en milieucrisis kunnen verergeren. Ten tweede zou het geloof versterkt kunnen worden dat het niet langer nodig is zich in te spannen om kennis op te doen, en zo ook culturele verarming veroorzaken, en de ongelijkheden nog versterken. Ten derde de mythe verspreiden dat leraren door machines kunnen worden vervangen. Deze mythe kan in de eerste plaats leiden tot een ontwaarding van het beroep, dat al ernstige tekorten kent, en tot een desinvestering van de overheid in het onderwijs.

We vonden het nuttig dit dossier van GIRSEF-UCL samen te vatten, nu het digitaal afstandsonderwijs door de coronacrisis een hoge vlucht neemt. De ervaringen van de leerkrachten zijn zeer verschillend: sommigen beklemtonen positieve aspecten van het afstandsonderwijs zoals de mogelijkheid om feedback en leren te individualiseren; anderen wijzen op schadelijke aspecten van de praktijk. Dit dossier biedt ons een meer "wetenschappelijk" gezichtspunt dat ons helpt om kritisch en beredeneerd te kijken naar het gebruik van digitale technologie op school.



IJkingstoetsen voor het hoger onderwijs. Zijn ze nodig ? Zijn ze betrouwbaar ?

Tino Delabie

Het Vlaams regeerakkoord (2019-2024) voorziet de veralgemening van verplichte (maar niet noodzakelijk bindende) toelatingsproeven en een evolutie naar bindende toelatingsproeven voor het hoger onderwijs.¹ Op 17 september hield de onderwijscommissie van het Vlaams Parlement een hoorzitting over toelatingsproeven voor het hoger onderwijs. Naast vertegenwoordigers van de VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad), VLHORA (Vlaamse Hogescholenraad) en VVS (Vereniging Vlaamse Studenten) kwamen de professoren Wouter Duyck (UGent) en Luc De Schepper (UHasselt) aan het woord.

Wouter Duyck, professor cognitieve psychologie aan de UGent, is voorstander van de ontwikkeling van oriëntatie-, ijkings- en toelatingsproeven² om de toegang tot het hoger onderwijs, de universiteit in het bijzonder, selectiever te maken. Het studierendement is volgens hem een groot probleem. “Jaarlijks schrijven zich ruim 21.000 studenten in aan de universiteiten. Een vijfde van die studenten verdwijnt na een jaar uit het hoger onderwijs en een vijfde heroriënteert naar de hogeschool. Aan 12.000 euro per jaar per student, betekenen de studenten die verkeerd gekozen hebben een kost van tientallen miljoenen euro per jaar. Grosso modo slagen studenten voor tweederde van de opgenomen vakken. Slechts 30 procent van de studenten slaagt voor alle vakken na twee zittingen en deliberaties”. Volgens Duyck is het mogelijk proeven te ontwikkelen die met een grote betrouwbaarheid kunnen voorspellen welke studenten niet zul-

len slagen, zoals de SIMON-oriëntatieproef van de UGent. Om het studierendement aan de universiteiten te verhogen moet volgens hem wel eerst de flexibilisering (het overgaan naar een volgend jaar met buizen) teruggeschroefd worden.

Punten secundair onderwijs voorspellen beter studiesucces hoger onderwijs dan ijkingstoetsen

Luc De Schepper, fysicus en (voormalig) rector van de UHasselt, bracht een uiteenzetting over testtheorie: het verband tussen de score op de ijkingstoets en de behaalde studieresultaten in het eerste jaar. Aan de universiteit van Hasselt werkt hij daarvoor samen met Erna Nauwelaerts, wiskundige, en Geert Molenbergs, biostatisticus. Een student in spe legt een ijkingstoets af, wat een testscore oplevert. Vervolgens begint hij aan het eerste jaar met een bepaald studiesucces, het percentage behaalde studiepunten na twee zittingen. Dat is de criteriumscore. De correlatie is de samenhang tussen de testscores en criteriumscores. Met de testcores op de x-as en de criteriumscores op de y-as zou een perfecte correlatie, dus een exact verband tussen testscore en criteriumscore, een rechte opleveren op de grafiek. Maar de punten zullen in de praktijk in een ellips rond de rechte liggen. Hoe beter het verband tussen de testresultaten en de criteriumscore, hoe smaller de ellips. De correlatie wordt uitgedrukt in een getal van 0 tot 1, met 1 als perfecte correlatie en 0 als geen correlatie.

In de internationale literatuur wordt nergens melding gemaakt van een ijkingstoets met een correlatie hoger dan 0,55. In het Vlaams onderwijs komt enkel de ijkingstoets voor ingenieurswetenschappen aan een correlatie rond 0,5. Voor alle andere toetsen liggen de correlaties tussen 0,2 (voor handelsingenieur) en 0,35 met een gemiddelde van 0,29.

¹ Citaat uit het Vlaams regeerakkoord:

“Om ontgoochelingen te vermijden en slaagkansen van studenten te verhogen, willen we de studie-efficiëntie in het Hoger Onderwijs versterken door een goede oriëntering en een snelle heroriëntering. Daarvoor werken we met een viertrapsraket:

- De resultaten van het secundair onderwijs en het advies van de klassenraad.
- De oriënteringsproef voor leerlingen in het Secundair Onderwijs (Columbusproef).
- Het oriënteringstraject wordt afgerond met verplichte maar niet-bindende toelatingsproeven. De volgende jaren veralgemenen we die aanpak voor het hele hoger onderwijs. In overleg met de hoger onderwijsinstellingen en het afnemende veld bekijken we ook voor welke opleidingen het aangewezen is om die toelatingsproeven bindend te maken. “

² Toelatingsproeven zijn verplicht en bindend (bv. voor geneeskunde). Ijkingstoetsen zijn verplicht maar niet bindend (bv voor burgerlijk ingenieur), net als instapproeven (bv voor de lerarenopleiding). Oriëntatieproeven (bv de Columbus-proef of de Simon-test) dienen om leerlingen van het secundair onderwijs te laten ontdekken voor welke vervolgoedingen ze geschikt zijn. Ze zijn (nog?) niet verplicht.

De Schepper wijst ter vergelijking op enkele andere correlaties. De correlatie van het gemeten IQ met de behaalde punten in het eerste jaar bedraagt 0,23. Een attitude als doorzetten en inspannen heeft een correlatie van ongeveer 0,3, aspiratie 0,44 en de Luci-test 0,37. Het studiekeuzeadvies van de klassenraad heeft een correlatie 0,47, dus veel beter dan de huidige ijkingstoetsen. Het puntengemiddelde in het laatste jaar van het secundair onderwijs heeft eveneens een correlatie van 0,47.

De correlaties verhogen is een doel van de testontwikkelaars, maar dat zal volgens de onderzoekers van de UHasselt nooit hoger worden dan 0,55.

Als blijkt dat ijkingstoetsen in het beste geval even goed maar meestal slechter de studieresultaten in het hoger onderwijs voorspellen dan de punten op het einde van het secundair, zijn ze dan wel nodig?

Veel verkeerde adviezen

Luc De Schepper sneed ook het heikele punt aan van de vals negatieve (de student scoort slecht voor de ijkingstoets maar behaalt later toch goede studieresultaten) en de vals positieve (de student scoort goed voor de ijkingstoets maar behaalt later toch slechte studieresultaten) adviezen. Volgens de testtheorie zijn fouten onvermijdelijk en deze theorie wordt bevestigd door de reële cijfers (van de resultaten van de ijkingstoetsen en van de studieresultaten in het hoger onderwijs) in het Vlaams hoger onderwijs.

Als voorbeeld geeft hij de resultaten van de ijkingstoets wiskunde-fysica-informatica van 2013 tot 2017, met in totaal 237 studenten. De correlatie bedroeg 0,29. De criteriumgrens van de toetsers was geslaagd zijn in het eerste jaar na twee zittingen. De selectiegrens was 5/20. 29 procent van de studenten die een negatief advies kregen, was toch geslaagd. Volgens de testtheorie zou het gaan om 34 procent. Bijna de helft van de studenten (46 procent) met een positief advies was toch niet geslaagd in het eerste jaar. Dat is een identiek cijfer als de theorie oplevert. Volgens De Schepper is deze analyse voor veel ijkingstoetsen gebeurd, met steeds gelijkaardige resultaten.

Wie verwacht dat op basis van dit soort testen de slaagpercentages merkbaar zullen verhogen, heeft het verkeerd voor, stelt Luc De Schepper.

Meisjes en studenten van lagere sociale afkomst scoren slechter in ijkingstoetsen

Een bijkomend probleem is dat alle toetsen van dit type onvermijdelijk bias voor geslacht en sociaaleconomische achtergrond vertonen, benadrukt Luc

De Schepper. Uit de VLIR-studie van 2019 over de ijkingstoetsen blijkt dat nog geen 40 procent van de meisjes slaagt voor de toets, terwijl bijna 60 procent van de jongens slaagt. Dat is heel vreemd, want het puntengemiddelde in de humaniora is net omgekeerd. Het is eigen aan toetsen dat meisjes dat minder goed doen dan jongens. De ernst van de afwijking verschilt per toets, maar het verschijnsel is er altijd. Een gelijkaardig effect is er voor de sociaaleconomische achtergrond van de studenten.

De olifant in de kamer

Er is volgens Luc De Schepper absoluut nood aan een validatiekader voor ijkingstoetsen. Er moet gestopt worden met het zomaar testen en toetsen. In dit kader moet duidelijk gezegd worden wat de criteriumgrens, dus het doel is. Is het de bedoeling om alleen sterke studenten toe te laten of alleen zwakke te weren? Ook wat het minimumaantal studenten is dat moet slagen op een toets moet duidelijk worden, want dat is een belangrijke keuze. Gemiddeld slaagt 40 tot 50 procent van de studenten in het eerste jaar na twee zittingen. Dan is toch ook de verwachting dat op de ijkingstoets 40 tot 50 procent slaagt, want anders zit daar al een fout.

Er moet ook een ondergrens zijn voor de minimumcorrelatie. Zal worden gewerkt met toetsen die maar een correlatie van 0,3 halen? Luc De Schepper zou dat nooit doen, want de toekomst van jongeren staat op het spel.

Er moet ook een bovengrens zijn voor de aanvaardbare foute adviezen. Tenslotte moet de vraag gesteld worden of de biaseffecten aanvaard worden en hoe daarvoor gecorrigeerd wordt.

Luc De Schepper pleit voor een validatiekader, maar vreest dat er met een wetenschappelijk verantwoord validatiekader niet veel ijkingstoetsen zullen overblijven. Hij noemt de ijkingstoetsen een doodlopend spoor. De enige die min of meer behoorlijk werken, maar toch nog met veel fouten, zijn de ingenieurstoetsen. Bij elke poging om de toets voor een andere opleiding op te stellen zelfs voor een vergelijkbare opleiding als fysica zakken de correlaties sterk. Dat is een groot probleem en de olifant in de kamer, besluit Luc De Schepper.

Voor meer uitleg verwijzen we naar de powerpointpresentatie en de tekst van Luc De Schepper en van de andere sprekers op de hoorzitting in de commissie onderwijs van het Vlaams Parlement (17 september 2020) op www.vlaamsparlement.be

Orhan Agirdag wijst de weg voor onderwijs in een gekleurde samenleving

Peter De Koning

Ons onderwijs is geen rechtvaardige plek voor etnische minderheden. Dat is de (weinig verrassende) conclusie die zich opdringt bij de lectuur van Orhan Agirdags nieuwe boek. Maar de uitdagingen die de etnische diversiteit biedt zijn geen natuurwetten: als school en als leraar heb je middelen om van dat onderwijs een betere plek te maken.

Met zijn nieuwe boek "Onderwijs in een gekleurde samenleving" wil Orhan Agirdag ons het pad tonen dat leidt naar goed onderwijs in een context van etnische diversiteit.¹ Het boek heeft meer dan één facet. Een eerste verdienste van Agirdag is dat hij internationaal en Vlaams onderzoek naar diversiteit op een gestructureerde manier samenbrengt en er pertinente conclusies uit trekt. Hij schetst daarbij de nodige theoretische achtergrond. (Ondermeer Rawls en Bourdieu passeren de revue.) Bovendien is dit boek een handleiding bij het introduceren van multiculturele (of pluralistische) praktijken op school en in de klas.

Agirdag erkent dat de onderwijsongelijkheid voor etnische minderheden gedeeltelijk is toe te schrijven aan sociale ongelijkheid (zoals marxisten - waartoe wij onszelf rekenen - en progressieven in het algemeen het graag voorstellen), maar drukt ons in dit boek met de (witte) neus op het structurele racisme en de daarbij horende stereotypen, vooroordelen en discriminaties die ons onderwijs kenmerken.

De rode draad doorheen dit boek is het wedervaren van een Turkse jongen van eenvoudige komaf in een wit college ergens in Limburg. We hebben een sterk vermoeden omtrent de - niet expliciet vermelde - identiteit van deze tiener en adolescent.

Ondanks de veelzijdige inhoud is dit een gebald en bondig boek, dat in krachtige statements probeert



aan te geven hoe je in een context van etnische diversiteit goed onderwijs kunt bieden aan alle leerlingen. Het mag duidelijk zijn dat dit een "work in progress" is, een naslagwerk in wording. In het nawoord heeft Agirdag het over volgende edities. Hieronder geven we een samenvatting van de belangrijkste inzichten en tips die we in het boek aantreffen. Dat zijn er niet weinig.

Centrale begrippen in het boek

Bij zijn analyse van diversiteit wil Agirdag niet uitgaan van begrippen als "allochtoon" of "ras", maar van "etnie" of "eticiteit", waarbij je "eticiteit" definieert als de (vermeende) gemeenschappelijke afkomst van een groep mensen. Het begrip "alloch-

¹ Orhan Agirdag, "Onderwijs in een gekleurde samenleving", Berchem, EPO, 2020.

toon" is niet goed definieerbaar. Eigenlijk benoemen we iedereen die geen witte Europeaan is als "allochtoon". Dan kun je beter aan de slag met een woord als "niet-inboorling". En een witte Europeaan noem je dan "inboorling" of "autochtoon".

Diversiteit heeft nog andere dimensies dan de etnische: er zijn ook nog moedertaal en nationaliteit, en niet te vergeten religie. Die laatste dimensie is sterk aanwezig in media en politiek. Zo sterk dat Vlamingen het aandeel van moslims in de bevolking schromelijk overschatten: ze denken dat 27% van de Vlamingen moslim zijn, terwijl het slechts gaat om 7%.

Ras is een beladen begrip sinds het gewelddadige racisme van de 20e eeuw. We weten intussen dat er geen strikt van elkaar te onderscheiden biologische mensenrassen bestaan. De genetische verschillen tussen twee Afrikanen blijken in veel gevallen groter te zijn dan die tussen een Afrikaan en een Europeaan. Zoals Walter Benn Michaels al wist, is iemand zwart of joods als die als zodanig geïdentificeerd wordt of zichzelf als zodanig identificeert.² Ras als sociale constructie, noemt men dat. "Maar, en dit is een belangrijke maar, dit betekent niet dat we het begrip 'ras' overboord moeten gooien. Voor Amerikaanse en Britse onderzoekers is ras zelfs een courant gebruikte categorie. *Race* wordt daar niet begrepen als een biologisch-genetische begrip, maar als een belangrijke sociale constructie." (25)³

Agirdag vindt de begrippen "zwart" en "blank" respectievelijk denkbeeldig en problematisch. "In dit boek spreken we dus van 'witte personen' of 'witte leerlingen'. Voor andere raciale groepen kunnen we spreken over 'niet-witte personen', 'gekleurde personen' of 'personen van kleur'." (27) We respecteren deze afspraken in onze bespreking.

De etnische kloof In ons onderwijs zijn de resultaten, in de vorm van punten, behaalde niveaus of schooluitval, ongelijk verdeeld over leerlingen van verschillende etnische groepen, toont Agirdag overvloedig aan. "De situatie vandaag de dag is dat

twee leerlingen die even intelligent zijn beter of slechter presteren op school naargelang hun etniciteit." (37) De ongelijkheid begint vroeg, in de kinderopvang en in de kleuterschool, en groeit doorheen het lager, secundair en hoger onderwijs. In het eerste leerjaar scoren leerlingen van Turkse en Marokkaanse afkomst al lager dan inboorlingen. Uit de SIBO-data blijkt dat de kloof breder wordt gedurende de onderwijsloopbaan. PISA toont aan dat 15-jarige inboorlingen twee jaar voorsprong hebben voor wiskunde en begrijpend lezen ten opzichte van leerlingen met een migratieachtergrond. Dezelfde voorsprong is er ten opzichte van anderstaligen. In het hoger onderwijs is slechts 5% van de studentenpopulatie anderstalig.

Volgens marxisten, zo betoogt Agirdag, en dan voelen wij ons aangesproken, zijn deze uiteenlopende resultaten terug te brengen tot sociale breuklijnen, tot verschillen tussen arm en rijk, en niet tot etnische breuklijnen. Dit is gedeeltelijk juist, volgens Agirdag, want "etnische verschillen gaan vaak samen met verschillen in de sociaal-economische status." (41) Uit de PISA-resultaten blijkt dat de 25% rijkste leerlingen drie jaar voorsprong hebben op de 25% armste. "Maar deze bevinding verklaart de etnische ongelijkheid niet helemaal. Binnen iedere SES-groep... zien we ook nog eens een verschil tussen autochtone leerlingen en leerlingen van Turkse en Marokkaanse origine." (42) Bovendien zien we dat de etnische kloof groter wordt naarmate de SES stijgt.

Het rad van ongelijkheid (1): segregatie

Om deze etnische kloof te verklaren, heeft Agirdag het "**rad van ongelijkheid**" geconstrueerd. Racisme is de centrale as waarop segregatie, stereotypen, vooroordelen, verwachtingen en discriminatie zich vastgrijpen. Zij sturen het buitenste wiel aan: de ongelijke leerprestaties, die hun verklaring vinden in het interne mechanisme.

Agirdag onderscheidt drie soorten van segregatie, het eerste element van het rad van ongelijkheid. De **opgelegde segregatie**, waarvan apartheid een

² Walter Benn Michaels, "The trouble with diversity. How we learned to love identity and ignore inequality", New York, Holt Paperbacks, 2006.

³ De cijfers tussen haakjes verwijzen naar de betreffende bladzijden in het boek.

voorbeeld is, versterkt de bestaande ongelijkheden. Je vindt dit type van segregatie in indirecte vorm terug in ons onderwijs: in de organisatie van aparte OKAN-klassen; in het buitengewoon onderwijs, waarnaar leerlingen met een migratieachtergrond dubbel zoveel worden doorverwezen als autochtone leerlingen; in de onderwijsvormen aso, kso, tso en bso, die samen het watervalmodel van het secundair onderwijs gestalte geven. "Zo komen etnische minderheden proportioneel veel meer in het beroepsonderwijs terecht dan autochtone leerlingen." (47)

De tweede vorm van segregatie is de **spontane segregatie**, waarbij concentratiescholen ontstaan omdat leerlingen schoollopen in de buurten waar ze wonen. Dat is niet noodzakelijk negatief voor de leerlingen. "Grootschalig onderzoek in Vlaanderen laat zien dat spontane concentratie van etnische minderheden op zich niet resulteert in slechtere onderwijsprestaties. Meer nog, een hogere proportie van etnische minderheden hangt samen met een aantal positieve uitkomsten zoals iets meer zelfvertrouwen bij de leerlingen... en minder vooroordelen bij de leerlingen." (47) Toch blijkt dat "scholen die weinig witte leerlingen tellen, zijn vaak ook scholen waar er een hogere concentratie is van armoede. In tegenstelling tot concentratie van etnische minderheden, kan concentratie van armoede wel negatieve effecten hebben." (48) Bovendien tellen concentratie- of zwarte scholen meer beginnende leerkrachten en hebben leraren in witte scholen door de band meer werkervaring. Weet dan het volgende. "Ervaren leraren hebben een grote en langdurige impact op de leerprestaties van de leerlingen." (48)

De derde vorm van segregatie is de **vrijwillige segregatie**, waarbij etnische minderheden eigen scholen oprichten. Een voorbeeld van zulke vrijwillige segregatie zijn de HBCU's (de *historically black colleges and universities*) in de VS. "Het zijn vooral de machtsstructuren die anders liggen in deze instellingen: docenten en bestuurders bestaan niet (alleen) uit witte mensen. Wellicht mede door de samenstelling van docenten en het terugdringen van discriminatie en racisme... leveren deze instellingen vaak heel kwaliteitsvol onderwijs op, met hoge leerprestaties als gevolg. Voorwaarde is wel dat deze scholen gedragen worden door

gemeenschappen die zich inzetten voor kwaliteitsvol onderwijs zonder maatschappelijk isolement." (49)

Opmerkelijk is de volgende passage: "De kleur van een klas of school geeft ons geen indicatie over de kwaliteit van het onderwijs dat verstrekt wordt... Daarom is het verwonderlijk dat mensen spreken van een 'gezonde mix' alsof de samenstelling van een school op zich een indicator is van hoe gezond of verziekt de situatie is." (49)

Met andere woorden, zie een 'gezonde mix' niet als een mengeling van kleuren in de goede proportie (meestal: meer wit dan gekleurd). Mits de juiste omstandigheden kunnen ook concentratie- of zwarte scholen goed onderwijs aanbieden.

Het rad van ongelijkheid (2): de stereotypen

Geen gebrek aan negatieve stereotypen over etnische minderheden in onze scholen en leraarskamers. Zo gelooft een belangrijk deel van de Vlaamse leerlingen dat Marokkanen en Turken in België profiteren van de sociale zekerheid. Deze negatieve stereotypen hebben negatieve gevolgen voor de cognitieve prestaties van etnische minderheden die ermee te maken krijgen. Waarom dat gebeurt, wordt verklaard door de Stereotype Threat Theory: "stereotypen triggeren een faalangst die cognitieve prestaties blokkeert. En door slechter te presteren bevestigen de personen de negatieve stereotypen die over hun eigen groep bestaan." (52)

Een ander stereotype dat sterkt leeft onder leerkrachten en politici van allerhande strekkingen, is dat taalachterstand de oorzaak is van de slechte schoolprestaties van leerlingen met een migratieachtergrond. Dit is in deze kolommen al dikwijls aan bod gekomen. "Maar leerlingen die voortdurend leven met de dreiging om een taalfout te maken, kunnen niet 100 procent op inhoudelijke aspecten focussen. Stereotiepe dreiging en de faalangst die daarmee gepaard gaan, gaan dus ten koste van de prestaties." (52) Natuurlijk moeten we blijven werken aan correct Nederlands en taalvaardigheidsontwikkeling, zegt Agirdag, maar dat kan ook zonder stereotypering.

Conclusie: "negatieve stereotypen versterken bestaande ongelijkheden. Vele personen van kleur le-

ven voortdurend met het gevoel dat ze zullen falen, dat van hen verwacht wordt dat ze falen." (53)

Het rad van ongelijkheid (3): vooroordelen

Vooroordelen zijn niet, zoals stereotypes, louter beschrijvend, maar vormen attitudes tegenover leden van sociale groepen. Ze kunnen ook bestaan ten opzichte van de eigen sociale groep. Dat noemen we dan "in-groep afwijzing", iets wat we bij minderheden vaak zien. Agirdag maakt een onderscheid tussen **expliciete en impliciete vooroordelen**. Van de eerste zijn mensen zich bewust. Maar hun uiting wordt dikwijls gehinderd door de sociale wenselijkheid. Dan is het moeilijk ze te meten.

Van **impliciete vooroordelen** zijn mensen zich niet altijd bewust. Die kunnen we meten door middel van computergestuurde "implicatie-associatietesten". In Nederlands onderzoek kon men geen samenhang vinden tussen de expliciete vooroordelen van leraren en de schoolprestaties van hun leerlingen. Maar wel dit. "Hoe meer impliciete vooroordelen de leraren hadden, hoe lager de prestaties van de Turkse en Marokkaanse leerlingen waren en hoe groter de ongelijkheid was." (56)

Het rad van ongelijkheid (4): verwachtingen

Waarom dat zo is, kunnen we verklaren aan de hand van de verwachtingen die leraren hebben ten aanzien van hun leerlingen. "Leraren die (bewust of onbewust) lage verwachtingen hebben van leerlingen, neigen ernaar om deze leerlingen minder aandacht te geven, minder aan het woord te laten en minder lang te laten uitspreken. Door deze lage verwachtingen en bijbehorende gedragingen presteren deze leerlingen effectief minder goed op school." (57) De lage verwachtingen kunnen dikwijls gebaseerd zijn op een correcte inschatting. "Maar ook als de lage verwachtingen accuraat zijn, kunnen ze ongunstige gevolgen met zich meebrengen. Want door de lagere verwachtingen krijgen zwakkere leerlingen minder kans om te groeien. Men spreekt over een **Golemeffect** of *self-maintaining expectations*." (58)

Dat lerarenverwachtingen een groot effect hebben, bleek al in de jaren zestig van vorige eeuw uit de Amerikaanse **pygmalionstudie**. Lukraak gekozen leerlingen werden ten opzichte van leraren afgeschilderd als prodigieus begaafden. Zij bleken acht maanden later effectief een grotere vooruitgang te

hebben gemaakt dan hun jaargenoten. Ook recent onderzoek komt tot deze conclusie. "De verschillen in de verwachtingen die leraren hebben ten aanzien van hun individuele leerlingen, verschillen die samenhangen met de etnische achtergrond van deze leerlingen, zijn mede een verklaring voor de etnische ongelijkheden in de leerprestaties." (59)

Dit geldt niet alleen voor individuele leerlingen, maar ook voor klassen en scholen, die als meer of minder onderwijsbaar worden beschouwd. De onderwijsbaarheidsverwachtingen van leraren ligt in Vlaanderen lager in concentratie- of zwarte scholen. "De stereotypen die bestaan over leerlingen uit etnische minderheden en zwarte scholen gaan samen met lage verwachtingen." (60) Helaas, willen we daaraan toevoegen, want "het gevolg hiervan is dat leerlingen van wie we minder prestaties verwachten of scholen die minder onderwijsbaar worden geacht in een vicieuze cirkel terecht komen..." (60)

Het rad van ongelijkheid (5): discriminatie

Als we spreken over discriminatie, dan bedoelen we handelingen die resulteren uit stereotypen en vooroordelen. Ook hier veel onderzoeksmateriaal in het boek, waaruit ondermeer blijkt dat "etnische minderheden veel minder

kans maken om hun kind te kunnen inschrijven in een school van hun keuze ..., terwijl dat voor autochtone kleuters veel meer is." (61) "Meer dan de helft van de jongeren uit etnische minderheden in het secundair onderwijs geeft aan dat ze op school gediscrimineerd worden door de leerkrachten." (61) Ook onderzoek gebaseerd op observaties toont de realiteit van etnische discriminatie. "Zo toont een Nederlandse studie aan dat witte leerlingen ondanks frequent storend gedrag in de klas veel minder gestraft worden dan niet-witte leerlingen: terwijl niet-witte leerlingen veel vaker terechtgewezen worden dan witte leerlingen." (61) Discriminatie ook in de schooladviezen aan het einde van het lager onderwijs. "Leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond werden veel vaker doorverwezen naar de B-stroom dan autochtone leerlingen." (61) Misschien is de discriminatie hier niet bewust en spelen impliciete vooroordelen een rol.

De gevolgen zijn vernietigend. "Kinderen die meer gediscrimineerd worden of meer discriminatie erva-

ren, geraken enorm gedemotiveerd, voelen zich minder thuis op school, vertonen meer wangedrag op school. Ook leidt etnische discriminatie tot slechtere schoolprestaties." (62)

Het rad van ongelijkheid (5): racisme

Racisme is geen attitude of handeling, zoals vooroordelen en discriminatie, maar een politiek en ideologisch systeem, stelt Agirdag. Als je wilt weten of er in een samenleving racisme heerst, kijk dan naar de verdeling van de macht. We beperken ons hier tot het onderwijs. In de topposities in het onderwijs vind je geen gekleurde personen. Maar ook daaronder zul je vruchteloos zoeken naar diversiteit. "Hoeveel gekleurde inspecteurs, leden van schoolbesturen, schooldirecteurs en leraren zijn er in vergelijking met het aandeel leerlingen van kleur?" Vraagt Agirdag zich retorisch af.

Hoe gaan we racisme bestrijden? Aangezien racisme zowel een oorzaak als een gevolg is van discriminatie, stereotypen en vooroordelen, ziet Agirdag twee manieren om antiracistische actie te ondernemen. Reguleer in de eerste plaats het sorteersysteem en stel bindende streefcijfers voorop om het bestaande onevenwicht te compenseren. Wat men dikwijls - op een foutieve manier - positieve discriminatie noemt en wat eigenlijk affirmatieve actie heet. In de tweede plaats wil hij de mechanismen aanpakken die een rol spelen in de reproductie van het racisme: het terugdringen van etnische discriminatie, vooroordelen, negatieve stereotypen en lage verwachtingen. "Beide strategieën worden best gecombineerd." (67)

De verklaringen van ongelijkheid: over deficit- en systemisch denken

De verklaringen over onderwijsongelijkheid kun je onderverdelen in twee groepen. Enerzijds hebben we het **deficitdenken**. Anderzijds het **systemisch denken**.

Volgens de deficitdenkers zijn de ongelijkheden te verklaren door de gebreken of achterstanden van etnische minderheden. Ze zijn minder taalvaardig. Er is minder ouderbetrokkenheid. Ze zijn minder gemotiveerd. Kwalijk vindt Agirdag het **biologisch deficitdenken**, waarbij men vertrekt van het idee dat etnische groepen slechter presteren op school omdat ze inferieur en minder intelligent zijn. Zo gaat het **IQ-isme** uit van aangeboren verschillen in

intelligentie tussen etnische groepen. Wouter Duyck verdedigt in Vlaanderen deze variant van het deficitdenken. Het **cultureel deficitdenken** stelt bij etnische minderheden tekorten vast op basis van hun cultuur (taal) of religie.

Je kan op deze deficitverklaringen kritiek uiten. Sommige kloppen gewoon niet. "Als het gaat over de attitudes van leerlingen, laten studies consistent zien dat etnische minderheden niet minder maar juist meer dan leerlingen van de etnische meerderheid gemotiveerd zijn om goed te presteren in het onderwijs. Bovendien staan ze net heel positief ten aanzien van het onderwijs." (75)

Voorts zijn de deficitverklaringen op zich ook (onbedoelde) negatieve stereotypen. "De opvattingen over vermeende gebreken vormen immers veelal negatieve stereotypen over minderheden zoals 'taalachterstand' of 'minder intelligent'. ... Met andere woorden: deficitverklaringen, zelfs wanneer ze geuit worden met de intentie om ongelijkheden te reduceren, kunnen de bestaande ongelijkheden verder versterken door de stereotiepe dreiging te vergroten." (76) Daarbij zijn de verklaringen niet meer of niet minder dan een vorm van *victim blaming*.

Het **IQ-isme** krijgt er van Agirdag stevig van langs en wordt ontkracht met sterke argumenten, want "IQ is allesbehalve een neutrale maatstaf om de capaciteiten van leerlingen te beoordelen." (89) "Toch blijkt IQ-isme trouwe aanhangers te hebben en, meer nog, aan populariteit te winnen. Dat is omdat het een belangrijke functie heeft in het legitimeren en reproduceren van het racisme." (88) Een belangrijke zonet essentiële conclusie hieromtrent is de volgende. "Dat leraren en leerlingen geloven in het kunnen van alle leerlingen is daarom een belangrijk pedagogisch beginpunt." (90)

Het **systemisch denken**, dat de nadruk zal leggen op de achterstelling van etnische minderheden, maakt zich dan weer schuldig aan *blaming-the-system* en stelt leerlingen voor als passieve slachtoffers. Wat ze niet zijn, want ook leden van etnische minderheden hebben handelingsvermogen of *agency*. Een *agency* die zich door de

culturele afstand die jongeren ervaren met hun scholen, soms vertaalt in verzet en tegencultuur.

"Dit verklaart ook waarom bepaalde leerlingen zich vooral niet inspannen voor de school, en vooral handelen tegen de school en hun leraren, en dus een tegencultuur vormen... Kortom, culturele afstand tussen de leerlingen en de school, en de tegenculturen die hieruit ontstaan, resulteren in anti-schools gedrag, wat vervolgens de ongelijkheden verder versterkt." (79)

Drie diversiteitsmodellen: assimilatie, kleurenblindheid en pluralisme

Als scholen of onderwijskoepels iets ondernemen om (etnische) ongelijkheid tegen te gaan, dan kun je er donder op zeggen dat er tegenwerking komt uit rechtse hoek. Dat was zo toen de katholieke koepel de dialoogschool aankondigde (in 2016), en ook toen het GO! besloot om de moedertalen van leerlingen niet langer te verbieden, maar er op een positieve manier mee om te gaan in de klas (in 2017). Dan gaat het, met de woorden van Bart De Wever, over "nivelleringsdrang" en "de lat zo laag leggen dat iedereen erover kan" en "leerlingen (*onvoldoende, nvda*) klaarstomen voor de Vlaamse samenleving". De vraag die Agirdag hier opwerpt is: is het omarmen van andere culturele, talige of religieuze tradities een vorm van "de lat lager leggen"? Om die vraag te beantwoorden introduceert hij drie diversiteitsmodellen, die hij toetst aan wetenschappelijk onderzoek.

Het eerste model is de **assimilatie**. Dit is het terugdringen van etnische en culturele verschillen vanuit een deficitvisie. Als rechtvaardiging voor de assimilatie grijpt men dikwijls naar het neutraliteitsprincipe. Uiteindelijk komt dit erop neer dat de culturele praktijken van de meerderheid als neutraal worden beschouwd (bijvoorbeeld de kerst- en paasvakanties in het onderwijs). Voorbeelden van assimilatie zijn het hoofddoekenverbod in Frankrijk (en in veel Vlaamse scholen), of de eentaligheid op school. De consequenties hiervan zijn negatief voor de leerlingen. "Sociaal-psychologisch onderzoek geeft systematisch aan dat een assimilatiebeleid bedreigend is voor de identiteiten en het zelfbeeld van leerlingen uit etnisch-culturele minderheden." (129) Een studie van onderzoekers van de Stanford University laat zien dat het Franse hoofddoekenverbod een belangrijk negatief effect heeft gehad op het opleidingsniveau van Franse moslimmeisjes. Ook Vlaams onderzoek wijst uit

"dat in scholen met een assimilatiebeleid (scholen met een hoofddoekenverbod en een verbod op het spreken van moedertalen) de etnische onderwijs-gelijkheid in de taalprestaties groter wordt. Onderzoekers laten ook zien dat dit komt omdat leerlingen uit etnische minderheden zich minder thuis voelen op scholen met een assimilatiebeleid." (130)

Kleurenblindheid is het tweede model. "We zijn allemaal Vlamingen, en onze etnische afkomst doet er niet toe." Dit is zelfbedrog, zegt Agirdag. Ook de stelling, belangrijk voor onderwijs, dat kinderen geen belang hechten aan de etnische achtergrond van andere kinderen, is wensdenken. Neen, kleurenblindheid is geen waardevolle illusie, waarvan we kunnen hopen dat ze realiteit wordt door blijven erin te geloven. Uit onderzoek weten we immers dat dit samenhangt met negatieve gevolgen voor de leerprestaties, te vergelijken met de gevolgen van een assimilatiebeleid. En: "... bestaande vooroordelen worden niet gereduceerd door kleurenblindheid, ze worden onderhuids net sterker." (132)

Eigen onderzoek van Agirdag naar de wiskundere-sultaten van Turkse leerlingen in een waaier van scholen kwam uit op dezelfde conclusies. "We zien dat leerlingen slechter presteren voor wiskunde in scholen waar kleurenblindheid sterker aanwezig is dan in scholen waar er minder sprake is van kleurenblindheid. Met betrekking tot het multiculturalisme is het duidelijk dat Turkse leerlingen die meer blootgesteld worden aan praktijken die culturele diversiteit opnemen in de klaspraktijk, beter presteren voor wiskunde dan leerlingen die minder worden blootgesteld aan multiculturalisme. Anderzijds is er geen verband tussen multiculturalistische praktijken en de leerprestaties van autochtone leerlingen." (134) Zonder voorbij te gaan aan de causaliteitsproblematiek, ziet Agirdag hier toch een duidelijke trend: "... namelijk dat er weinig te winnen valt met kleurenblindheid, oftewel het negeren van etnische verschillen." Dit wordt geïllustreerd met overtuigende grafieken.

En zo komen we bij het derde model, dat van het **pluralisme**, de verzamelnaam voor multi- en interculturalisme. Begrijp **multiculturalisme** niet als een demografische realiteit, zegt Agirdag. Het is niet omdat je school veel leerlingen van vreemde afkomst telt dat die multicultureel is. Multicultura-

lisme is een diversiteitsmodel, met de daarbij horende pedagogische praktijken en inhouden. Een variant daarvan is het **interculturalisme**, dat de nadruk legt op dialoog en streeft naar het creëren van nieuwe gedeelde identiteiten.

Pluralisme in de praktijk

Hoe kunnen we het onderwijs organiseren op pluralistische (oftewel multi- en/of interculturele) leest? Uitgaande van het theoretische kader van de Amerikaanse onderwijswetenschapper James Banks, schetst Agirdag vijf dimensies en vier niveaus van benadering die onderwijzensen kunnen helpen om het pluralisme op school in de praktijk te brengen.

De eerste dimensie is de meest voor de hand liggende en ook de meest toegepaste: het **integreeren van diverse inhouden** in de leerinhoud. Aan de hand van een praktische checklist helpt Agirdag je om leermaterialen te selecteren op basis van culturele relevantie en responsiviteit (141). Ten tweede is het aangewezen om de leerinhoud kritisch te bekijken door het **toelichten van de kennisconstructie**. Waar komt de leerstof vandaan? Door welke bril keken de makers? Bied alternatieven aan, zoals de Gall-Petersprojectie van de wereldkaart.

Derde dimensie is het **terugdringen van vooroordelen**. Dat doe je door leerlingen van verschillende afkomsten samen te laten les volgen in een context die het multi- of interculturele ondersteunt. Uit onderzoek blijkt "dat autochtone leerlingen veel minder etnische vooroordelen en negatieve stereotypen hebben als ze schoollopen in een school met een hoger percentage leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond." (145) Een andere studie vond dat "leerlingen met een niet-westerse migratieachtergrond meer gepest worden in scholen waar er meer autochtone leerlingen zijn." Besluit is dat "de mate van etnische diversiteit op school op zich geen garantie biedt op betere interetnische relaties" en "dat de wijze waarop scholen omgaan met de bestaande etnische diversiteit doorslaggevend is." De rol van de leraar is hierin cruciaal: "zo blijkt dat de mate waarin leraren aandacht hebben voor multi-/interculturele inhoud een belangrijke factor is om etnische vooroordelen te verminderen bij leerlingen." (146)

Vierde dimensie is het **streven naar een pedagogie van gelijkheid**, waarbij je de leerprestaties van etnische minderheden verbetert zonder hierbij de leerprestaties van autochtone leerlingen te schaden. "Een voorbeeld van een pedagogische methode zijn de waardeaffirmatie-interventies. De bedoeling van de waardeaffirmatie-interventies is de stereotiepe bedreiging die etnische minderheden meemaken terug te dringen door het zelfbeeld en de zelfwaarde van de leerlingen te herstellen." » (146) Details in het boek.

De vijfde en laatste dimensie is tenslotte het **empoweren van schoolcultuur en sociale structuur**. Wat het laatste aspect betreft, kan een belangrijke vertegenwoordiging van etnische minderheden in het schoolbestuur en binnen het leerkrachtenteam bijdragen tot meer sociale rechtvaardigheid. Een uiting van een gezonde schoolcultuur is het koesteren van hoge verwachtingen ten aanzien van leerlingen uit etnische minderheden en een collectief gevoel van verantwoordelijkheid voor de schoolprestaties van alle leerlingen. Wie goed luistert in de leraarskamer, zal snel merken wat de cultuur is op zijn of haar school: geven de gesprekken blijk van deficitdenken, of eerder van verwachtingsdenken? Ik moet zeggen dat ik op mijn school beide hoor.

Banks' vier niveaus van benadering van culturele diversiteit vormen een pakket dat je best in zijn geheel implementeert. Het is prima om op school aandacht te geven aan culturele folklore zoals feestdagen en culinaire tradities (**contributiebenadering**), maar op zich is dit onvoldoende. Het is eveneens onontbeerlijk om thema's en voorbeelden over etnische minderheden toe te voegen aan de leerstof (**additieve benadering**) en de pedagogische praktijken en leerinhouden kritisch te evalueren (**transformatieve benadering**). Voorbeeld: de dekolonisering van de geschiedenisles. Daarbij is het aan te bevelen dat leerlingen het voortouw nemen bij het realiseren van sociale en etnische rechtvaardigheid (**sociale actiebenadering**). Dit laatste lijkt me bovendien een mooie praktijk van **empowerment**.

Hoe de taalontwikkeling bevorderen?

De volgende praktijken blijken een goede voor-speller van goede taalprestaties.

- Lees boeken voor aan je jonge kroost.
- Vertel verhalen aan je kinderen (of leerlingen). Het narratieve karakter en het verklarend taalgebruik stimuleren de taalvaardigheid.
- Gebruik vraagwoorden. Hoe frequenter je dat doet, hoe groter de woordenschat en de cognitieve voordelen voor kinderen (of leerlingen). Logisch, want vragen stellen zet aan tot taalproductie.
- Bezig een rijke taal met veel woorden en gesofisticeerde zinnen.
- Corrigeer altijd foute taalproductie en geef daarbij de juiste feedback. Hoe je dat precies doet, lees je in het boek.

Welk schooltaalbeleid?

Taal en taalbeleid, en dan vooral meertaligheid op school en het taboe daaromtrent, zijn altijd Agirdags stokpaardjes geweest.⁴ Tael is gansch het volk", schampert hij wanneer hij het heeft over de Vlaamsnationalistische benadering van meertaligheid in de 21e eeuw. Opnieuw spat de verontwaardiging van de bladzijden wanneer hij schrijft over de manier waarop wij omgaan met thuis- en moedertalen. "In het Vlaams onderwijs is het vandaag mogelijk om zelfs reguliere vakken zoals aardrijkskunde en biologie in het Engels of het Frans te doceren, terwijl er amper plaats is voor (wereld)talen zoals Arabisch of Turks." (159) "Er wordt op school niet geïnvesteerd in andere talen. Dit is op zich geen taalachterstand aan de kant van anderstalige leerlingen, maar institutionele achterstelling." (98)

De dominante manier om met talige diversiteit om te gaan op onze scholen is de **taalassimilatie** of het zoveel mogelijk terugdringen van de talige diversiteit. Ook het spandoek "Hier spreekt men enkel Nederlands" komt weer aan bod, een devies dat (uit)gedragen wordt door meer dan driekwart van

het Vlaamse lerarenkorps. Het bestraffen van meertalige leerlingen wegens het spreken van een andere taal dan het Nederlands op de speelplaats of in de klas, blijft een courante praktijk. Dan is het niet verwonderlijk dat meertalige leerlingen zich schamen voor hun meertaligheid, terwijl het gaat om een vaardigheid, een cultureel kapitaal om trots op te zijn.

Op naar meertaligheid

Toch is Agirdag geen voorstander van een *laissez-faire* beleid op het vlak van taalbeleid, want dat kan negatief zijn voor de leerprestaties van anderstalige leerlingen, omdat ze hierdoor minder worden blootgesteld aan het Nederlands. Hij houdt een pleidooi voor een volwaardig **meertalig (tweetalig) onderwijs**, waarvan in metastudies is aangetoond dat het gunstige gevolgen heeft voor de onderwijsprestaties van leerlingen.

Op dit ogenblik zijn er in Vlaanderen 123 scholen die tweetalig onderwijs aanbieden onder de noemer CLIL (Content and Language Integrated Learning). Daarbij worden 20% van de reguliere vakken in een tweede taal gedoceerd. Dat is dan Engels, Frans of Duits of een combinatie daarvan. Tweetalig onderwijs in een niet-westerse taal is niet toegestaan, terwijl het perfect mogelijk zou zijn om in sommige scholen tweetalige instructie in talen zoals het Turks of Pools te organiseren. De voorbeelden van tweetalige scholen in de Verenigde Staten en Duitsland zijn legio. Waarom kan dit niet in Vlaanderen? In welke talen er gedoceerd wordt in een school zou een keuze voor leraren en ouders moeten zijn, vindt Agirdag.

Uiteraard zijn er praktische drempels. We weten dat er te weinig leraren zijn om in de doeltalen te onderwijzen. Scholen zijn beperkt in tijd en middelen om lessen in meerdere talen te organiseren. Nu contactonderwijs meer en meer aangevuld (of vervangen) wordt door onlineonderwijs, kunnen digitale leeromgevingen een uitweg bieden. Dankzij simultane vertalingen kunnen die worden ingezet om meertalig onderwijs aan te bieden. Agirdag geeft twee voorbeelden van bestaande experimen-

⁴ Lees hieromtrent onze boekbespreking van het mee door Orhan Agirdag geredigeerde boek "Onderwijs en meertaligheid": <https://www.skolo.org/nl/2018/10/22/meertaligheid-en-onderwijs-orhan-agirdag-over-witte-en-gekleurde-talen>.

tele onlineleerplatformen: E-Validiv⁵ en Binogi⁶. Het eerste, een samenwerking van drie universiteiten, is gratis en biedt lessen aan omtrent wereldoriëntatie, in het Nederlands en een taal naar keuze. Leerlingen kunnen switchen tussen de twee talen. Het tweede is een commerciële app waarin leerlingen de gesproken instructietaal en de taal van de ondertitels kunnen kiezen.

Talensensibilisering

Afgezien van tweetalig onderwijs, kunnen scholen meertaligheid ook ondersteunen door het leren in verschillende talen te stimuleren en door talensensibilisering. Agirdag geeft zes manieren om dit vorm te geven.

1. Maak duidelijke taalafspraken over het taalgebruik in de les. Bijvoorbeeld: je mag in je eigen taal lezen en leren, en wat je zegt ga je zoveel mogelijk herhalen in het Nederlands.
2. Laat leerlingen opzoekings- en leeswerk doen in hun moedertaal. Veel boeken zijn in meerdere talen beschikbaar, net zoals Wikipediapagina's.
3. Laat leerlingen elkaar uitleg geven, vragen stellen en overleggen in hun moedertaal (peer learning).
4. Benut als school elk mogelijk ruimte voor meertaligheid. Dit kan gaan over boeken en tijdschriften, liedjes en films, posters en wegwijzers.
5. Maak je als leraar een aantal uitdrukkingen eigen in de taal van je leerlingen (begroetingen bijvoorbeeld of dankwoorden), en betrek daarbij de leerlingen.
6. Sensibiliseer je leerlingen voor taal door talen te vergelijken of ouders over hun taal te laten vertellen. Dit is een indirecte erkenning van de moedertaal van je leerlingen.

Belangrijk is dat leraren kwaliteitsvolle taalinput en taalfeedback geven en dat ze de leerlingen maximale kansen geven voor taalproductie. Dit geldt ook voor het gezin. "Ouders uit taalminderheden kunnen vijf routes nemen die leiden naar meertaligheid: niet elke route is geschikt voor elke ouder, en niet elke route is even efficiënt. Ouders hierover

⁵ <http://evalidiv.classy.be/>

⁶ <https://app.binogi.com/>

inlichten is een belangrijke taak voor opvoedingsondersteuners." (183) Wat dit laatste aspect betreft, dit is materiaal voor een artikel apart. Dit geldt ook voor de stellingen die Agirdag ontwikkelt omtrent de rol die religieuze gemeenschappen en scholen kunnen spelen in de emancipatie van etnische minderheden. Want die emancipatie, onderstreept hij meermaals, kan uiteindelijk alleen maar zelfemancipatie zijn.

Slotoefening

Woordjes die ik heb geleerd door dit boek te lezen:

- deficitvisie
- essentialistisch
- waardenaffirmatie-interventie (*Wie bedenkt dit?*)

Oef. Zo ben ik dan toch weer minder dom dan vóór de lectuur van dit

o waardevolle

o boeiende

o rijke

o inspirerende

o praktische

o tot actie aanzettende boek. (*Meer dan één keuze aanvinken mag.*) Ik besef nu ook dat de uitdrukking "institutioneel racisme" in feite

“Hoeveel talen spreek jij?”

Dirk De Zutter

Meertaligheid op school omarmen bevordert het beheersen van het Nederlands en de integratie

In deze tekst wil ik getuigen hoe het boekje “**Hoeveel talen spreek jij?**” van **Marinella Orioni** mij – als gewezen taalleerkracht Nederlands en Engels – liet beseffen dat ik mijn hele loopbaan door tóch – in schuifjes – “eentalig” ben blijven denken.

Een beetje kort door de bocht gesteld, om mijn punt te maken: als leraar “Nederlands” dwong ik de leerlingen in dát schuifje en zag ik de rijkdom niet van het schuifje “West-Vlaams (of een ander) dialect”, als leraar Engels zag ik de rijkdom niet van de andere talen op school en daarbuiten. De thuistaal van de jongeren uit mijn klas wiens ouders hier waren aanbeland uit Wallonië of Noord-Frankrijk, uit Marokko of Tunesië, uit Bosnië, of de thuistaal van de jongeren die zelf uit Iran kwamen, werd door mij straal genegeerd. Terwijl de taal die kinderen van hun ouders geleerd hebben het instrument is waarmee zij hun gevoelens en hun denken hebben leren formuleren, de basis vormt van hun identiteit en ja: de spiegel is van een hele rijke, menselijke cultuur. Hoeveel kansen heb ik niet laten liggen om mijn leerlingen door mijn interesse voor de thuistaal en de cultuur van hun ouders het diepe gevoel te geven dat ze door mij gewaardeerd werden! Een gevoel dat hen vleugels zou hebben gegeven voor de taal en de cultuur van het Engels en van (de schooltaal) Nederlands! En zo hun multiculturele identiteit zou hebben gevormd.

Het boekje zette mij aan om ook “*Het meertalige kind*” van dezelfde auteur te lezen. En intussen weet ik dat zij in 2015 ook al “*Meertalig opvoeden. Uw kind zal u dankbaar zijn*” schreef. Een boek waar alle dialect sprekende, (Vlaams en) Nederlands sprekende en andere talen sprekende ouders ongetwijfeld hun voordeel mee kunnen doen. Van dat boek voor ouders en opvoeders, verschijnt zeer binnenkort (“najaar 2020”) een herziene en geactualiseerde uitgave.

De auteur

Op het Internetplatform LinkedIn stelt de auteur Marinella Orioni zich voor: “Als Nederlandse van Italiaanse afkomst, moeder van twee drietalige kinderen en al jarenlang gesetteld in Parijs, ben ik gepassioneerd door talen, meertaligheid, meertalig opvoeden en interculturaliteit. Van deze passie heb ik dan ook mijn beroep gemaakt. Als schrijfster, ad-



viseur en trainer sta ik midden in de materie”. In een interview met Knack op 30 november 2017 stelde zij vanuit haar jarenlange ervaring: “Om goed Nederlands te leren moet de moedertaal zich blijven ontwikkelen”.

De misvatting die integratie in de weg staat

Meertaligheid bekijken vanuit het eentalig denken leidt tot precies het tegenovergestelde van wat beoogd wordt. Eentalig denken wil dat meertalige kinderen en hun gezinnen via eentalige “aanpassing” opgeslorpt worden in “onze” samenleving. Zulke gedwongen eentalige benadering staat een harmonieuze integratie, die recht doet aan alle facetten van iemands identiteit, juist in de weg. Hoe kan een kind of jongere nu “kiezen” tussen zijn/haar thuistaal en de schooltaal? De schooltaal die het overigens bij de verdere (beroeps)opleiding altijd van de thuistaal haalt.

Waar zijn wij als “Bange Blankeman” (Willem Vermandere) eigenlijk bang van? Laten wij meertaligheid niet als een nadeel bekijken, maar als een troef voor iedereen, ook voor onszelf. Niet als een probleem bekijken, maar als een deel van de oplossing. Laten wij de thuistaal een gewaardeerde plaats geven op school. Waardering van iemands identiteit bevordert het zelfvertrouwen en welbevinden, en zet daardoor juist aan tot het beter beheersen van de schooltaal. Daar levert Marinella Orioni overtuigend bewijs van.

Opbouw van het boek “Het meertalige kind”

De auteur ontwikkelt 3 keer 4 hoofdstukken. Deel I bekijkt de stand van zaken rond meertaligheid op macroniveau: niet de realiteit van de multiculturele samenleving staat ter discussie, maar de manier waarop we ermee omgaan. In deel II legt zij het meertalige kind onder de loep om hem/haar beter te leren kennen: hoe ziet zijn meertalige brein eruit? En hoe zit het met zijn multiculturele identiteit? In deel III volgt zij stap voor stap het meertalige kind in interactie met de samenleving: thuis, in zijn vrije tijd, in de voorschoolse voorziening, op school en bij de logopedist. Wie eerst concrete info wil over de meertalige leerling op school, kan eerst dat hoofdstuk lezen. De volgorde van de hoofdstukken kan worden doorbroken.

Opbouw van “Hoeveel talen spreek jij?”

Dit is een doe-boekje voor kinderen die in de realiteit van de multiculturele samenleving opgroeien. Op blz. 5 kunnen de kinderen invullen:

- Dit boek is van:
- Ben je meertalig? Schrijf hieronder welke talen je spreekt:
- Ben je eentalig? Schrijf hieronder welke meertalige persoon je kent en welke talen hij/zij spreekt:

In 17 hoofdstukjes volgen we 12 (Nederlandse) kinderen van wie er 10 in hetzelfde klasje van basisschool “De Regenboog” zitten, 1 naar het speciaal onderwijs gaat en 1 in Spanje woont (met een Spaanse papa en een Nederlandse mama) en daar naar school gaat. Van de 10 kinderen in het klasje spreken er 4 één taal: Nederlands, dat ook de schooltaal is. De andere kinderen spreken 2 of 3 talen. Daar horen ook de kinderen bij die thuis bv. Fries spreken en op school de schooltaal.

Onderwerpen zijn bv.: “Is meertalig opgroeien leuk of lastig?” (Hoofdstuk 4), “ ‘Als mama Nederlands praat, lijkt ze mijn mama niet’ ” (H 7). H 17 is een “Quiz: ben jij een meertaligheidsexpert?”, en eindigt met een “Diploma: Meertaligheidsexpert, uitgereikt aan

Datum:

De boeken die mij de ogen openden:

- **Marinella Orioni, “Hoeveel talen spreek jij? Wat je altijd al wilde weten over meertaligheid”** (speciaal geschreven voor kinderen), Amsterdam, Uitgeverij SWP, 2019, 88 blz.
- **Marinella Orioni, “Het meertalige kind”**, Amsterdam, Uitgeverij SWP, 2020, 236 blz.

Oe ist : leerlingen helpen leerlingen

Peter De Koning

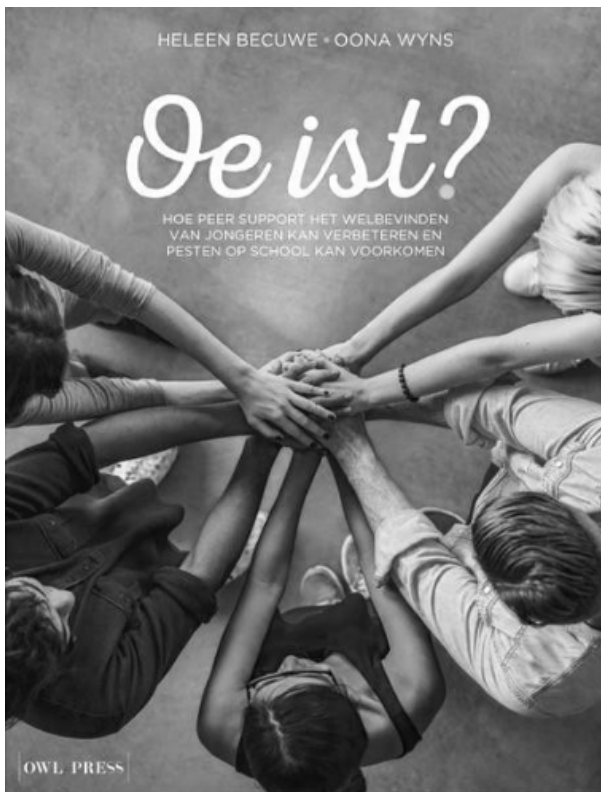
Eén op drie Vlaamse jongeren voelt zich niet goed in zijn vel en antwoordt dus negatief op de klas-sieke Vlaamse vraag "Oe ist?". Niet alleen voelen veel jongeren zich niet goed in hun vel, bovendien is een op twee van de jongeren tussen 12 en 18 jaar soms het slachtoffer van pestgedrag.

Om hieraan iets te doen richtten Heleen Becuwe en Oona Wyns Peer Support Vlaanderen (PSV) op. Doel is het verbeteren van het welbevinden van leerlingen in het secundair onderwijs. Middel is de steun van andere jongeren: vertrouwensleerlingen en leerlingbemiddelaars bouwen al luisterend mee aan een positief schoolklimaat. Dat maakt van PSV een project door, voor en met jongeren.

Vertrouwensleerlingen en leerlingbemiddelaars

Als vijftienjarige trok Oona Wyns al naar scholen met de slogan "Praten helpt", nadat twee tieners uit haar directe omgeving uit het leven waren gestapt. Gaandeweg bouwde ze expertise op in het implementeren van peer support in scholen. Dat behelst immers niet alleen het activeren van leerlingen, maar ook het opleiden van leerkrachten tot coaches. Bovendien kent iedere school zijn specifieke context en zijn er een reeks variabelen die je naargelang die context kunt invullen: zijn de doelen cognitief of sociaal-emotioneel? Same-age of cross-age? Tijd en plaats van de ondersteuning? Hoe ondersteunen en bekrachtigen?

PSV ging de laatste jaren in scholen vooral aan de slag met vertrouwensleerlingen en leerlingbemiddelaars. Wat is hun rol? Een **vertrouwensleerling** luistert en vangt signalen op. Hij of zij ondersteunt andere leerlingen en verwijst ze indien nodig door naar professionele hulpverleners. Vertrouwensleerlingen worden niet verondersteld problemen op te lossen: we spreken hier over een informele functie. Een **leerlingbemiddelaar** bemiddelt in conflicten tussen leerlingen door middel van een herstelgerichte aanpak. Die omvat vijf stappen: inleiden van de bemiddeling; verklaren van de standpunten; verduidelijken van het conflict; samen zoeken naar oplossingen; treffen van een overeenkomst.



Deze aanpak heeft positieve effecten voor jongeren, opvoeders en de school. De peer support is een doorgedreven vorm van participatie die autonomie geeft aan de leerling. Door naar elkaar te luisteren creëren leerlingen verbondenheid. Via een opleiding krijgen de peer supporters competenties en bouwen ze verder op de voorkennis die ze al hadden. Aangezien leerlingen leren om problemen zelf op te lossen, zorgt peer support voor meer tijd en minder stress bij leerkrachten en leerlingenbegeleiders. Ook het schoolklimaat vaart er wel bij, want conflicten worden sneller ontmijnd. Bovendien sluiten de competenties die leerlingen verwerven door middel van peer support, sterk aan bij eindtermen zoals zelfkennis en persoonlijke ontwikkeling, sociale competenties, zelfredzaamheid, kritisch en probleemoplossend denken.

Het boek gaat grondig in op een aantal veelgestelde vragen in verband met peer support. Schuiven we de verantwoordelijkheid niet op leerlingen af? Neen, want leerlingen hebben ondersteuning nodig. Hoe ga je om met weerstand? Communiceer over je aanpak, start op kleine schaal en deel de succesverhalen. Is het een geïsoleerd initiatief? Neen, want het maakt integraal deel uit van de globale preventieaanpak van de school.

Positiever zelfbeeld voor de peer-supporter

In het projectgedeelte van het boek gaan de auteurs in op het ontstaan en de methodieken van PSV. Uitgangspunten van de projectaanpak waren kleinschaligheid en - vanzelfsprekend - een bottom-up benadering. En dus werden van bij het begin niet alleen leerkrachten en leerlingenbegeleiders (dit noemen we de ankerfiguren), maar ook leerlingen bij de projecten betrokken. Van start gingen de projecten met een aantal **brainstormsessies**, waarbij men cocreatief te werk ging, dit wil zeggen dat alle deelnemers invloed hebben op het proces en zijn uitkomsten. De brainstormsessies verliepen volgens het Vuurwerkt-stappenplan: ontdekken, dromen, plannen, doen. Tijdens de **ontdekkingsfase** stelden ankerfiguren en leerlingen de bestaande preventiepiramide van hun school op. In de **droomfase** droomde men luidop over het ideale schoolklimaat. Daarbij ging men ook na bij wie en hoe jongeren ondersteuning zoeken op moeilijke momenten. (Hieruit bleek dat ze nog dikwijls hun zorgen voor zichzelf hielden. Het ideale schoolklimaat, zo was de consensus, is er een waarbij leerlingen en leerkrachten voor elkaar zorgen met de nodige structuur.) Hieruit vertrekkend kozen de ankerfiguren en de leerlingen, eerst apart en dan gezamenlijk, en met ondersteuning van ervaren implementatoren, dan de meest passende vorm van peer support voor hun school. Uiteindelijk kozen de scholen ofwel voor vertrouwensleerlingen ofwel voor leerlingenbemiddelaars. Maatwerk per school bleek een kritische succesfactor, net als de betrokkenheid van alle actoren in het proces en een kleinschalige start.

Volgende stap was de selectie van peer supporters binnen de scholen en hun opleiding. Wat de selectie betreft, verschaft het boek weinig informatie of inzichten. De opleidingen, van vier of zes halve dagen, zijn uitvoerig gemonitord in het kader van een HoWest-onderzoek. Conclusies hieruit: de zestig leerlingen die deelnamen waren over het algemeen erg tevreden over de peer-support opleiding; niet alle kennis en inzichten waren evenwel verworven na de opleiding.

Opvallende conclusie was wel dat een meerderheid van peer supporters aangaf na de opleiding een positiever zelfbeeld en een toegenomen zelfvertrouwen te hebben. Dit omdat ze beter weten hoe om te gaan met moeilijke situaties en met mensen

met andere meningen. Om ook na de opleiding ervaringen te kunnen uitwisselen, werden maandelijkse intervisiemomenten georganiseerd waarop peer supporters hun verhaal konden doen. Het project is intussen structureel ingebed in een aantal Vlaamse scholen en via het postgraduaat Peer Support Coach kunnen scholen interne expertise ontwikkelen.

Verantwoordelijkheid

We maken nu even de link met het gedachtengoed van Ovds. Is peer-support een goed idee als we denken in termen van de democratische school? Een democratische school is een school waarbinnen leerlingen verantwoordelijkheden krijgen en nemen. Verantwoordelijkheid ten opzichte van de school als gemeenschap. Verantwoordelijkheid ten opzichte van de leerkrachten. Verantwoordelijkheid ten opzichte van medeleerlingen. Verantwoordelijkheid ten opzichte van zichzelf.¹ Zo te zien sluit het peer-support project hier goed bij aan. Met als opmerking dat het Ovds-concept van de open school veel breder en alomvattender is en verder gaat dan louter peer support.

Positief is dat het boek heel concreet handvaten en leidraden geeft voor het opstarten van peer-support

projecten. Legio zijn de voorbeelden van leven-sechte projecten. Je leest over de werkvloer in actie.

Pijnpuntje is de nadruk op het procesmatige. De methodieken zijn tot in zulk detail uitgewerkt, dat de lezer zich vragen begint te stellen omtrent de haalbaarheid ervan. De kruistabellen tussen eindtermen en opleidingsdoelstellingen kunnen interessant zijn in het kader van een doorlichting, maar hoefden voor mij niet in het boek. Waardevol en inspirerend zijn daarentegen de concrete hints en de getuigenissen van deelnemers.

Aan het eind van de rit moet iedere school het schoentje kiezen dat haar het beste past.

Nota bene: lang geleden dat ik in mijn eigen professionele omgeving de vraag "Oe ist?" heb gehoord, trouwens. Leerlingen vragen mij of anderen regelmatig "Alles goe?", nooit "Oe ist?". Hoe herkenbaar ook, tot de moderne stedelijke canon behoort de uitdrukking niet.

Heleen Becuwe, Oona Wyns. Oe ist?

Hoe peer support het welbevinden van jongeren kan verbeteren en pesten op school kan voorkomen. Borgerhoff & Lamberigts, 2018.

¹ Ik citeer en vertaal uit Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz "Qu'as-tu appris à l'école ?", 2015, p. 109: " We hebben gezegd hoe belangrijk het is om, op pedagogisch en didactisch vlak, theoretische kennis te verzoenen met praktische kennis, humanisme met technologie, filosofie met tuinieren, wiskunde met schrijnwerkerij en geschiedenis met robotica. Maar dat impliceert niet alleen het herschrijven van de leerplannen naar de geest van een algemene polytechnische vorming. Dat vergt ook tijd, veel tijd. Lestijd, individuele werktijd, tijd om te ontdekken, te proberen, te bedenken, te discussiëren, te bekritisieren, te plannen, te verwezenlijken... Op deze manier komen we tot het concept van de open school, alle dagen open, open voor het sociale leven, open voor een waaier van activiteiten, open voor zijn omgeving.

Binnen de schoolcollectiviteit zouden kinderen, adolescenten en volwassenen samen leven, werken en studeren, zouden ze banden smeden van samenwerking en solidariteit. Opvoeding en opleiding zouden er integraal deel uitmaken van het proces zelf van het schoolleven. Met het oog op een complete vorming maar ook met als doel een positieve band met de school te ontwikkelen, zouden leerlingen samenwerken aan taken die vereist zijn voor het dagelijkse functioneren van de collectiviteit: onderhoud en verfraaiing van de gebouwen, poetsen, koken, ondersteuning van de jongsten door de ouders. De theoretische studie zou zich verrijken met een veelheid van wetenschappelijke, sociale, huishoudelijke, ludieke en artistieke werkzaamheden.

Door deel te nemen aan de organisatie van de collectiviteit, aan de planning van de werkzaamheden, aan het opstellen van de regels, aan het nemen van beslissingen... zouden de leerlingen leren om verantwoordelijkheid te nemen, respect voor anderen te hebben en de democratie te beoefenen. De verbinding van opvoeding met werk, die als enige echt zin kan geven aan het onderricht, zou op die manier een "natuurlijke" dimensie worden van het schoolleven in plaats van een kwalifiërend verlengstuk voorbehouden aan enkelen. Het schoolleven van de gemeenschapsschool zou dus verankerd zijn in het buurtleven met zijn tradities en zijn maatschappelijke, politieke en ecologische aandachtspunten."