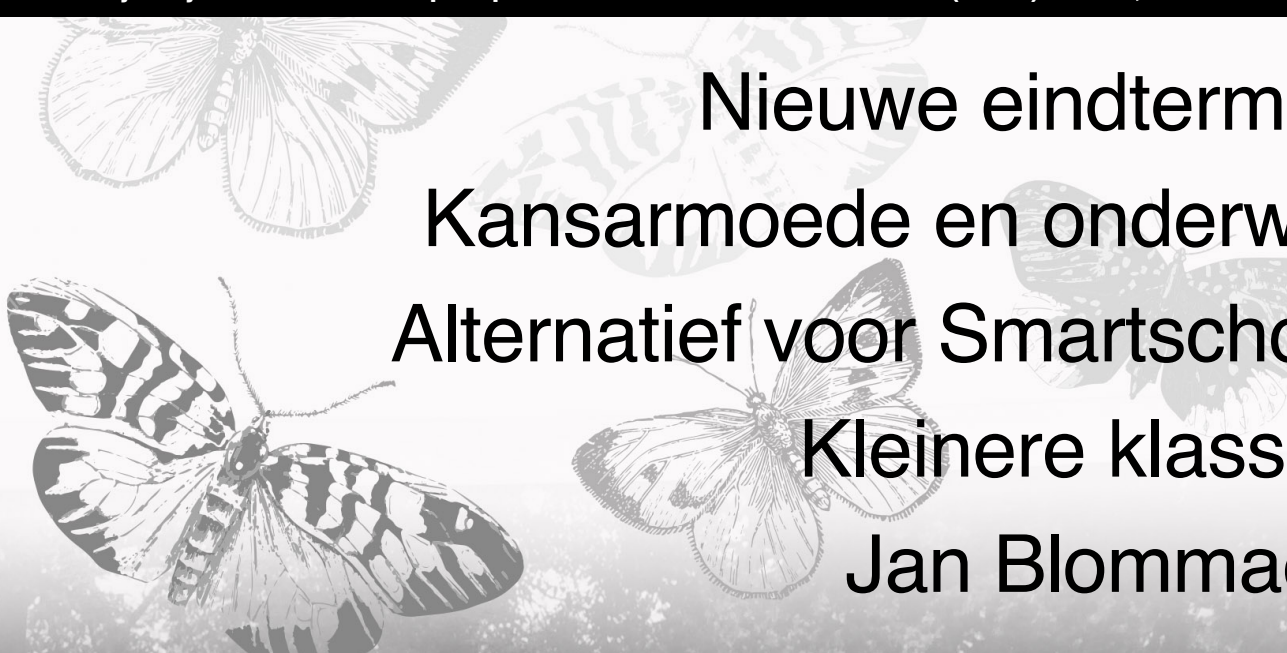


Ovds

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratisch school (Ovds) • nr 85, maart 2021 • 3€



Nieuwe eindtermen
Kansarmoede en onderwijs
Alternatief voor Smartschool
Kleinere klassen
Jan Blommaert



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: Michèle Janss*

Abonnementen

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

Betalingswijze

storten op rekening nr.
IBAN : BE42 0000 5722 5754
BIC : BPOT BE B1
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
Clarix 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.*

3 Editoriaal

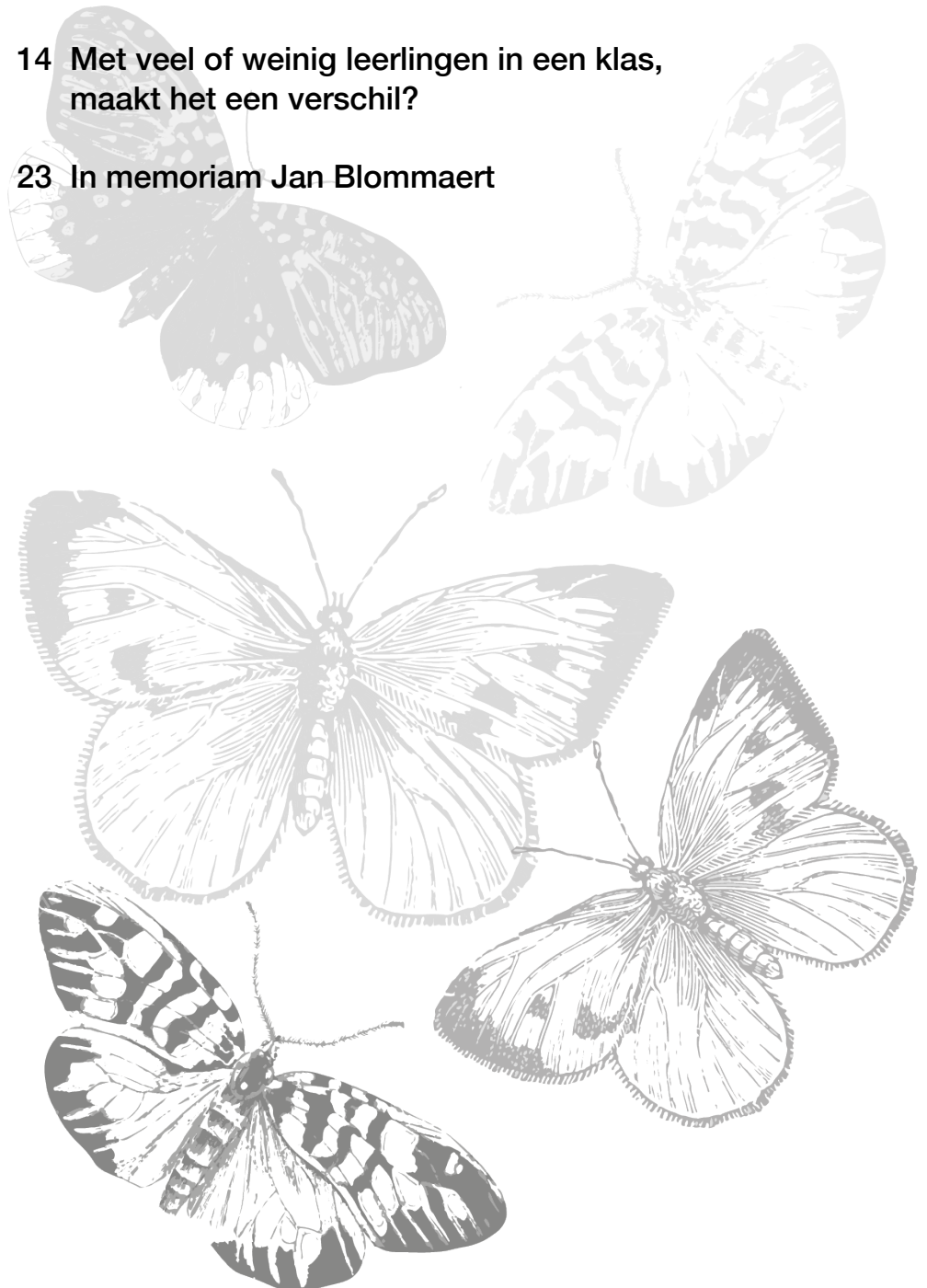
4 Eindtermen

9 Bestaat er een alternatief voor Smartschool?

12 “Zijn ze nu nog altijd verrast?”
Onderwijs en kansarmoede,
twee verschillende werelden

14 Met veel of weinig leerlingen in een klas,
maakt het een verschil?

23 In memoriam Jan Blommaert



EDITORIAAL

Help ze vol te houden!

De media praten over niets anders: jongeren zijn de opsluiting "beu".

We begrijpen dat het op hun leeftijd niet eenvoudig is al het sociale leven en leven op te geven tot enkel een computerscherm over blijft. Onze rol als docent is echter zeker niet om in ijdel mededogen te vervallen, laat staan om hen aan te moedigen "de ballast los te laten". Integendeel, we moeten ze helpen vol te houden, door de jeugd intellectueel en moreel te versterken.

Om hen intellectueel te versterken moeten we hen de kennis te verschaffen die hen in staat stelt de (biologische) aard van de pandemie, de (statistisch-geografische) noodzaak om contacten te beperken, de eis (fysisch-chemisch) om afstanden aan te houden te begrijpen. Brononderzoek en wetenschappelijke objectivering maken het mogelijk het onderscheid te maken tussen essentiële kritische zin en idiote verwerping van elk woord van autoriteit.

Om hen moreel te versterken moeten we hen leren om het collectieve belang boven de persoonlijke verlangens te stellen. Dat kan natuurlijk niet op dezelfde manier worden geleerd als men een catechismus reciteert. Het idee van de "open school" die we verdedigen bij Ovds heeft met name tot doel een plaats van socialisatie te creëren. Een plaats waar de regels, de waarden en het gedrag die nodig zijn voor het collectieve leven in een democratische samenleving betekenis krijgen en worden opgebouwd door de dagelijkse praktijk van het sociaal leven.

Maar laten we hen in afwachting verheffen door de kracht van het voorbeeld. De literatuur wemelt van de verhalen van mannen en vrouwen die ontberingen hebben doorstaan, weerstand boden, die met hun leven betaalden voor een doel waarvan zij dachten dat het rechtvaardig en noodzakelijk was. Als onze leerlingen deze voorbeelden ontdekken - historisch of gefictionaliseerd - zouden we ze al moeten toestaan om de ernst van hun huidige situatie in perspectief te plaatsen.

Kennis en morele kracht vervangen echter niet de levensvreugde die sommige jonge mensen denken te vinden in alcohol, drugs of grensoverschrijdende feestjes in Club Vaag of aan de vijvers van Elsene. Wij, leden en sympathisanten van Ovds, zijn niet zomaar kennisaanbieders en opvoeders. We zijn ook toegewijde activisten. Dit deel van onszelf, dit geluk dat we vinden in de actie die de wereld transformeert, dat moeten we met onze leerlingen delen.

Wat ons helpt stand te houden op de moeilijke momenten, ondanks de teleurstellingen en het lijden, is de sterke overtuiging te streven naar waardevolle doelen. Jonge verzetsstrijders, antifascisten van 40-44 en jonge strijders van antikoloniale bevrijdingsbewegingen en anti-imperialisten hebben vaak ontberingen en pijnen moeten doorstaan waartegen onze lockdown een vreugdevolle zonde is. Wat hen toestond om door de beproevingen te gaan, om vast te houden tot het einde is de diepe vreugde van een nuttig leven. Dezelfde kracht en dezelfde vreugde bezielde de jongeren die bij ons mobiliseerden tegen de oorlog in Vietnam in de jaren '70, tegen de wapenwedloop en de werkloosheid in de jaren tachtig, voor "een andere wereld" in de jaren '90, voor het klimaat of tegen racisme in de afgelopen jaren ...

De beroemde Sovjetpedagoog Anton Makarenko zei: "De echte stimulans van het menselijk leven is de vreugde van morgen. We moeten met doorzettingsvermogen de eenvoudigste vormen van vreugde in anderen omzetten in complexere en hogere menselijke waarden. Hoe groter de gemeenschap wiens perspectieven de mens omarmt, hoe knapper en nobeler hij wordt."

Nico Hirtt

Eindtermen

Tino Delabie & Ilse Geerinck

De nieuwe eindtermen doen heel wat stof opwaaien. Zo zijn de nieuwe eindtermen voor de ene te intimiderend en ontmoedigend binnen de gegeven onderwijstijd. Ze zouden een inbreuk zijn op de onderwijsvrijheid, hier en daar valt de term 'staatspedagogiek'. Anderen vinden de eindtermen dan weer erg vaag en breed geformuleerd. Er valt kritiek te horen over de complexe en soms onverstanebare formulering. Uiteraard verschillen de meningen over het belang van sommige onderwijsdoelen. Zullen deze eindtermen waar maken wat ze beloven: de kwaliteit van onderwijs versterken? Laten we even recapituleren.

Invoering van de vakinhoudelijke eindtermen binnen het kader van kwaliteitszorg (1997)

Eindtermen zijn ingevoerd met als doel de kwaliteit van onderwijs te bewaken. Om zicht te krijgen waar scholen mee bezig zijn en om enigszins controle te behouden over de verschillende scholen en het leren van kinderen heeft de overheid in 1997 de eindtermen ingevoerd als instrument voor wat men zal noemen 'kwaliteitscontrole'. De kwaliteit zou verder ook bewaakt worden door de pedagogische begeleidingsdiensten en de inspectie.

Deze eerste eindtermen zijn geschreven als 'vakinhoudelijke minimumdoelen', die moeten behaald worden op populatieniveau. Formeel is hier nooit een percentage op geplakt maar informeel werd soms de 75%-regel (of driekwart van de leerlingen) gehanteerd. De peilingen die het Departement Onderwijs steekproefsgewijs organiseert in het lager en secundair onderwijs tonen aan dat sommige eindtermen door meer dan 90% van de leerlingen worden behaald en andere door amper 30%.

Scholen hebben de pedagogische vrijheid om na te denken over de wijze waarop ze die doelen met leerlingen willen bereiken. Of een school die minimumdoelen wil bereiken via bijvoorbeeld de



methode van Montessori of via een ervarings- of ontwikkelingsgerichte aanpak, is de keuze van de school. Deze keuzevrijheid waarborgt tevens dat ouders een school kunnen kiezen die aansluit bij de eigen pedagogische en levensbeschouwelijke visie. Verder hebben scholen de vrijheid om andere (vak)onderwerpen toe te voegen die zij als school en conform hun pedagogisch project belangrijk vinden. Het leerplan is het instrument bij uitstek waarin de school aangeeft – en dus ook steeds kleur ('visie') bekend – welke inhoud (leerstof of onderwerpen) ze ook belangrijk vindt.

Het gezelschap van de VOET'en

Naast de 'vakinhoudelijke onderwijsdoelen' kwamen er later ook de VOET'en bij (geactualiseerd in 2010¹): de vakoverschrijdende eindtermen. *'Van scholen wordt verwacht dat ze inspanningen leveren om de vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen na te streven (inspanningsverplichting). De eindtermen voor de vakken moeten door scholen bereikt worden.'* Deze eindtermen impliceerden doelen die over de vakken heen werden geformuleerd. Een stimulans ook voor leraren om af en toe samen te werken op schoolniveau. Volgens het decreet gaan de

¹ <http://eindtermen.vlaanderen.be/publicaties/voet/voet2010.pdf>

VOET'en om *'waardevolle en maatschappelijk relevante inhoud die onvoldoende terug te vinden zijn in de vakken'*. Gezien deze doelen niet strikt vakgebonden zijn, bevinden deze eindtermen zich op het niveau van de algemene ontwikkeling. Met de VOET'en laat de overheid zich ook in over de 'algemene maatschappelijke vorming' van de leerling.

Eindtermen op basis van sleutelcompetenties

In het kaderdecreet 'einddoelen' dat op 17 januari 2018 door het Vlaams Parlement werd goedgekeurd, worden de eindtermen niet langer vastgehaakt aan vakken maar aan 16 sleutelcompetenties². Schoolbesturen moeten zelf de verbinding leggen tussen de eindtermen en de vakken of vakkenclusters, en aangeven welke leraar verantwoordelijk is voor de uitwerking en de realisatie ervan.³

Deze sleutelcompetenties zijn afgeleid van de 'key competences' die de Europese Unie in 2008 introduceerde. De EU is weliswaar niet bevoegd voor onderwijs maar slaagt er in om via allerlei zijwegen (beroepsopleiding, kwalificatiestructuur, beroepsmobiliteit, innovatie, digitalisering, concurrentievermogen, kenniseconomie, levenslang leren, sleutelcompetenties, ...) haar economische agenda te laten doorwegen in het onderwijsbeleid van de lidstaten. Zo is in de loop der jaren ook in het Vlaams onderwijs het 'competentiegericht' onderwijs binnen geslopen in regeerakkoorden, ministeriële beleidsnota's, enz. Dat de 'sleutelcompetenties' nu als centrale as verschijnen om de eindtermen te ordenen is dus geen verrassing.

De 16 decretaal verankerde sleutelcompetenties

Conform het decreet op de onderwijsdoelen (2018), zijn de eindtermen in functie van deze 16 sleutelcompetenties ontwikkeld.

1. Competenties op het vlak van lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn en op vlak van lichamelijke, geestelijke en emotionele gezondheid
2. Competenties in het Nederlands
3. Competenties in andere talen
4. Digitale competentie en mediawijsheid
5. Sociaal-relatieve competenties
6. Competenties inzake wiskunde, exacte wetenschappen en technologie
7. Burgerschapscompetenties met inbegrip van competenties inzake samenleven
8. Competenties met betrekking tot historisch bewustzijn
9. Competenties met betrekking tot ruimtelijk bewustzijn
10. Competenties inzake duurzaamheid
11. Economische en financiële competenties
12. Juridische competenties
13. Leercompetenties met inbegrip van onderzoekscompetenties, innovatiedenken, creativiteit, probleemoplossend en kritisch denken, systeembdenken, informatieverwerking en samenwerken
14. Zelfbewustzijn en zelfexpressie, zelfsturing en wendbaarheid
15. Ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties
16. Cultureel bewustzijn en culturele expressie.

² Voor de uitleg van de 16 sleutelcompetenties, zie de website van de overheid: <https://www.kwalificatiesencurriculum.be/zestien-sleutelcompetenties>

³ Zie website van de Vlaamse overheid – onderwijsdoelen: <https://onderwijsdoelen.be/uitgangspunten/4647>

Of deze indeling de transparantie en de coherentie bevordert, is twijfelachtig. Bij sommige sleutelcompetenties is het niet moeilijk de gelijkheid met de oude vakken te herkennen: historisch bewustzijn verwijst naar het vak geschiedenis, ruimtelijk bewustzijn naar aardrijkskunde. Sleutelcompetentie 6 is zo ruim omschreven dat men bij de uitwerking van de eindtermen toch verplicht is terug te vallen op wiskunde en de exacte wetenschappen (de klassieke indeling in fysica, chemie, biologie wordt vervangen door drie bouwstenen: 'materie', 'energie' en 'levende systemen'), gevolgd door 3 bouwstenen (inzicht in technische systemen; technische systemen ontwerpen; concepten en methoden inzetten om problemen op te lossen) die verwijzen naar allerlei aspecten van techniek maar zeker niet bijdragen tot een coherente indeling van technieken. Sleutelcompetentie 12 is dan weer extreem licht van inhoud. Bij de uitwerking van de 'juridische competenties' wordt immers enkel verwezen naar een aantal eindtermen die reeds onder andere sleutelcompetenties vallen. Bij sleutelcompetentie 10 (duurzaamheid) zien we hetzelfde. Bij deze beide sleutelcompetenties kan men zich inhoudelijk iets voorstellen, maar als die inhoud reeds voor 100% bij andere sleutelcompetenties terug te vinden is, waarom worden ze dan opgenomen in de opsomming van de 16 sleutelcompetenties? Er zijn ook sleutelcompetenties die zo vaag zijn geformuleerd dat ze slechts betekenis hebben door te verwijzen naar andere (meer vakinhoudelijke) sleutelcompetenties. De vaagheid wordt nog groter als ze inhoudelijk eerder verwijzen naar attitudes dan naar kennis. Dat is bijvoorbeeld het geval voor sleutelcompetentie 14 (zelfbewustzijn en zelf-expressie, zelfsturing en wendbaarheid) die opnieuw inhoudelijk niets bijbrengt want bij de uitwerking wordt enkel verwezen naar eindtermen die onder andere sleutelcompetenties vallen. Sleutelcompetentie 15 (ontwikkeling van initiatief, ambitie, ondernemingszin en loopbaancompetenties) krijgt wel een eigen uitwerking in bouwstenen die echter niet verder reiken dan zeer vage intenties.

Merkwaardig genoeg worden de specifieke eindtermen van de 3^{de} graad voor de studierichtingen van de finaliteit 'doorstroming' grotendeels geordend volgens klassieke wetenschapsdomeinen, zeg maar 'vakken'. Namelijk: algemene doorstroomcompetenties (generieke doorstroomcompetenties; historisch en cultureel bewustzijn), moderne talen, klassieke talen, kunst en cultuur, filosofie, wiskunde, informaticawetenschappen, biologie, chemie, aardwetenschappen, fysica, STEM, bewegingswetenschappen, gedragswetenschappen, sociale wetenschappen, economie. Men kan zich de vraag stellen of een dergelijke indeling, aan te passen volgens de graad en de studierichting, niet duidelijker is dan de ordening volgens de 16 bij decreet vastgelegde sleutelcompetenties.

Officieel wordt het onderscheid tussen vakgebonden (te bereiken) en vakoverschrijdende (na te streven) eindtermen opgeheven. Alle eindtermen zijn voortaan te bereiken ... ten minste op populatieniveau. Er zijn ook eindtermen die door elke leerling moeten worden bereikt. Het gaat om een aantal eindtermen 'basisgeletterdheid' die te maken hebben met lezen, rekenen, computervaardigheden, mediawijsheid en financiële kennis. Op het einde van dit schooljaar zal duidelijk worden welke consequenties er verbonden zijn voor de leerling die deze eindtermen 'basisgeletterdheid' op het einde van de eerste graad niet bereikt. Anderzijds zijn er ook 'uitbreidingsdoelen Nederlands', te bereiken door een kleinere populatie dan bij de gewone eindtermen. Een deel van de eindtermen hoeft dan weer enkel 'nagestreefd' te worden, met name de zogenaamde 'attitudinale eindtermen'.

Het wegvallen van het onderscheid tussen vakgebonden en vakoverschrijdende eindtermen belet overigens niet dat er een onderscheid wordt gemaakt tussen inhoudelijke en transversale sleutelcompetenties en tussen transversale en inhoudelijke aspecten van een sleutelcompetentie. Transversale sleutelcompetenties krijgen maar hun waarde in samenhang met andere sleutelcompetenties. "Transversaal" is geen synoniem van "vakoverschrijdend" maar het verschil is klein.

Heel wat van de nieuwe eindtermen hebben een vakoverschrijdend karakter.

Taxonomie van Bloom

Decretaal moet elke eindterm 'competentiegericht' geformuleerd worden waarbij *'het handelingswerkwoord evalueerbaar gedrag uitdrukt'*. Voor de formulering van de eindtermen is gebruik gemaakt van de herwerkte taxonomie van Bloom. Elke eindterm omvat een doel(zin) met een duidelijke handelingsgerichtheid, vermeldt de noodzakelijke kennis (feitenkennis, conceptuele kennis, procedurele kennis en metacognitieve kennis) en de dimensie (cognitief, psychomotorische of affectief). Binnen het aspect van de dimensie wordt ook verwezen naar het beheersingsniveau. Zo kan de 'cognitieve dimensie' van een eindterm qua beheersingsniveau diverse niveaus aannemen: onthouden, begrijpen, toepassen, analyseren, evalueren, creëren. Deze (niet lineaire) beheersingsniveaus worden volgens de herwerkte taxonomie van Bloom omschreven door handelingswerkwoorden. Neem de eindterm 'De leerling *herkent* in functionele contexten bouwstenen van digitale systemen'. Het handelingswerkwoord 'herkennen' verwijst naar 'onthouden'. Binnen de psychomotorische dimensie gaat het om onderwijsdoelen waarbij bepaalde bewegingen of handelingen noodzakelijk zijn om het doel te realiseren. Beheersingsniveaus zijn dan: de vaardigheid observeren en nadoen; uitvoeren na instructie of uit het geheugen; zelfstandig uitvoeren; in andere vorm toepassen en tot slot de vaardigheid natuurlijk en automatisch toepassen. Affectieve dimensie zien we bij onderwijsdoelen waarbij het omgaan met en handelen vanuit eigen gevoelens en waarden noodzakelijk is om het doel te realiseren. Niveaus van beheersing worden omschreven als: 'open staan voor', 'reageren op', 'voorkeur tonen voor en belang hechten aan', 'handelen vanuit persoonlijk kader', 'consistent en authentiek handelen'. Waar de cognitieve en psychomotorische dimensie te bereiken zijn, heeft de affectieve dimensie van een eindterm het statuut van 'na te streven'.

Afhankelijk van de eindterm kunnen ook nog elementen met betrekking tot de context, autonomie of complexiteit opgenomen worden.

De nieuwe eindtermen moesten zorgen voor meer duidelijkheid en transparantie. Of dit gelukt is, is een open vraag. Roger Standaert, die een belangrijke rol speelde bij het ontwerpen van de eerste generatie eindtermen, zegt hierover: *"Die taxonomie heeft mee geleid tot een enorm complex format. Naast transversale en inhoudelijke eindtermen, basisgeletterdheid en uitbreiding, krijg je ook nog eens opgelijste kennisinhouden, vier kennissoorten, dimensies, context, beheersingsniveaus. Eindtermen moeten duidelijk zijn, eenvoudig geformuleerd. Voor de samenleving, maar in de eerste plaats voor leraren. Anders krijg je geen draagvlak. Dat draagvlak is nochtans heel belangrijk. En draagvlak creëer je in de eerste plaats samen met leraren die weten wat haalbaar en realiseerbaar is. Als ik dan naar het ontwerp van de nieuwe eindtermen kijk, dan zeg ik: 'Wie kan dat lezen?'"*⁴

Staat de onderwijsvrijheid op het spel?

Katholiek Onderwijs Vlaanderen stapt naar het Grondwettelijk Hof omdat de nieuwe eindtermen een inbreuk zouden betekenen op de grondwettelijke vrijheid van onderwijs en voelt zich daarbij gesterkt door een advies van de Raad van State op 20 november 2020. De grondwettelijke vrijheid van onderwijs betreft immers niet alleen de oprichting maar tevens de (in)richting van onderwijs. De school is verplicht om eindtermen na te komen maar heeft de vrijheid om dat te doen conform de 'eigen wijze' van de school. Het Katholiek Onderwijs Vlaanderen en ook de Federatie Steinerscholen geven aan dat de eindtermen nog weinig ruimte laten om een leerplan te schrijven. De onderwijsverstrekkers van het officieel onderwijs (OVSG, POV, GO!) die bij de eindtermen van de eerste graad samengewerkt hebben aan gemeenschappelijke leerplannen, trekken niet naar het Hof en pleitten voor realiteitszin. De verhouding tussen de grondwettelijke vrijheid van onderwijs die 'de eigen wijze

⁴ Interview met Roger Standaert in *Basis* (COV), december 2018

van de school' waarborgt én de eindtermen als instrument van kwaliteitscontrole van de overheid lijkt in deze op het spel te staan.

Zijn de eindtermen te gedetailleerd?

Eindtermen zijn te talrijk en te gedetailleerd. Ze laten de individuele leerkracht nog nauwelijks ruimte. Deze kritiek, die voor het Katholiek Onderwijs Vlaanderen in dezelfde sfeer van inbreuk op de onderwijsvrijheid ligt, wordt wellicht in bredere kringen van leerkrachten gedeeld. Het format van de eindtermen met zijn complexe formuleringen draagt niet bij tot het noodzakelijk draagvlak onder leerkrachten. Het aantal eindtermen is gehalveerd maar veel eindtermen bestaan nu uit meer onderdelen. Zijn de eindtermen te gedetailleerd? Voor een genuanceerd antwoord is wellicht een concrete analyse per sleutelcompetentie nodig. De eindtermen voor Nederlands bijvoorbeeld bevatten zo'n gedetailleerde en ellenlange opsommingen van woordsoorten, zinssoorten, zinsdelen, betekenisrelaties, samenstellingen en afleidingen ... dat menige leerkracht zich eerder geïntimideerd dan gemotiveerd zal voelen om de liefde voor de Nederlandse taal over te brengen. Voor wiskunde, traditioneel een sterk punt in het Vlaams onderwijs, zijn de eindtermen vrij concreet omschreven zodat de leraar een stevig houvast heeft en er een zekere garantie bestaat voor een verticale opbouw (de samenhang tussen de leerstof van de opeenvolgende leerjaren) van het curriculum. We hebben het reeds gehad over de talrijke "transversale" competenties die uitblinken in vaagheid en dus veel vrijheid laten bij de invulling. Er zijn ook onderdelen van vakinhoudelijke sleutelcompetenties die al dan niet bewust vaag zijn gehouden. In de eerste graad staan bijvoorbeeld voor geschiedenis ('historisch bewustzijn') drie historische periodes op het programma (prehistorie, oude nabije oosten, klassieke oudheid) maar er wordt nergens gedefinieerd wat onder het oude nabije oosten of onder de klassieke oudheid wordt verstaan. Veel leerkrachten vinden zo'n open curriculum misschien fijn omdat ze veel vrijheid krijgen, maar in sommige klassen kan de aangeboden inhoud ook zeer mager uitvallen. Er is bijvoorbeeld geen

enkele garantie dat de leerlingen ooit iets zullen leren over de oude Indische of Chinese beschavingen. Onderwijskwaliteit lijkt niet gebaat te zijn met een focus op 'kwantiteit'. Men zou kunnen stellen dat de vaagheid en dubbelzinnigheid achter de veelheid en het format de echte kwaliteit in de weg te staan. De ambitie van ons onderwijs zou dus beter liggen in helderheid en transparantie in verwachtingen: duidelijk aangeven wat echt beheerst en gekend moet zijn op het einde van een bepaalde 'term'. Dat betekent nog duidelijkere keuzes maken als focus van controle en durven loslaten en vertrouwen dat tal van andere zaken door de scholen en leraren worden opgepakt. Precies omdat de (vak)didactische leraar altijd gericht is op de samenhang van de leerstof (inhoudelijke leerlijn) en het geheel, zijn bepaalde tussentijdse 'mijlpalen' zo belangrijk. Als eindtermen gaan functioneren als een controle-instrument dat aanzet tot het in orde zijn door het permanent en afzonderlijk meten en toetsen van de talrijke onderwijsdoelen, zou dat wel eens nefaste gevolgen kunnen hebben voor het hele onderwijs.

Conclusie

Met de invoering van de eerste generatie van eindtermen wou de overheid de kwaliteit van onderwijs controleren, met de nieuwe geactualiseerde eindtermen de kwaliteit van onderwijs terug versterken. Wanneer we terugblikken op de aanleiding en de invoering van eindtermen als deel van kwaliteitscontrole, is de vraag wat nu precies de impact is van eindtermen op de kwaliteit van onderwijs. Het lijkt erop dat we dringend nood hebben aan een veel bredere beschouwing van het gehele plaatje als het gaat over de toekomst van het Vlaamse onderwijs.

Bestaat er een alternatief voor Smartschool?

Mark De Quidt

De eerste dag van de afkoelingsweek in het Vlaams onderwijs begon op 10 februari met een crash van Smartschool. Meer dan 40% van de lagere scholen en 90% van de secundaire gebruiken vandaag Smartschool voor klasadministratie en als leerplatform. Sommigen stellen zich vragen bij de quasi-monopoliepositie van Smartschool en pleiten voor meer concurrentie in de sector. Anderen vinden een leerplatform te belangrijk om aan de markt over te laten en pleiten voor meer overheidsinitiatief.

Het is absoluut onverantwoord dat een privé bedrijf, zij het een Vlaams of een buitenlands, zo'n quasi monopolie heeft in het Vlaams onderwijs. Ik heb Jan Schuer bij de oprichting van Smartschool daarop gewezen en heb verdedigd dat, zeker in een pedagogische omgeving, principieel een keuze voor vrije software de absolute voorkeur heeft. Het cynische van het verhaal is dat Jan Schuer zelf vrije software gebruikt om een gesloten omgeving te ontwikkelen.

Vrije software: onafhankelijk van dienstenleverancier

Door alle eieren in één gesloten (bovendien privé) mandje te leggen ben je sterk gebonden, ja zelfs “gevangen”, aan dat ene bedrijf. Wat gebeurt er als Smartschool failliet gaat? Of door een groter internationaal bedrijf wordt overgenomen en nadien een andere richting uitgaat? Of door gelijk welke beleidswijziging of prijsverhoging die niet in het belang van het onderwijs uitvalt? Deze afhankelijkheid wordt ook “vendor lock-in” genoemd, op Wikipedia gedefinieerd als “maakt een klant afhankelijk van een leverancier voor producten en diensten, omdat hij niet in staat is om van leverancier te veranderen zonder substantiële omschakelingskosten of ongemak.”

Vrije software is openbronsoftware die vrij wordt aangeboden. Waarom is openbron geen “vendor lock-in”? Elke software (ook “programma” of tegenwoordig “app” genoemd) wordt geschreven in voor programmeurs begrijpbare taal, dit is de bronversie van een programma. Nadien wordt het omgezet (“gecompileerd”) in machinetaal, de executable of uitvoerbare versie, die de computer begrijpt en kan uitvoeren. Als de bron publiek is, kan iedereen (met kennis als programmeur) de



software controleren, eventueel aanpassen en uitbreiden. Als een bedrijf of organisatie die openbronsoftware ontwikkeld heeft, er mee ophoudt, kan een ander dit verder zetten. Bij openbron is onafhankelijkheid van de dienstverlener eigenlijk per definitie verzekerd.

Zo ontstaan er openbrongemeenschappen (community's) van ontwikkelaars en gebruikers die foutmeldingen, oplossingen, uitbreidingen, personalisaties, vertalingen, integratie,... uitwisselen en de software voortdurend verbeteren. Ook kunnen verschillende ontwikkelingswegen ontstaan, men spreekt dan van een "vork", een alternatieve versie van het oorspronkelijk project dat een eigen leven kan gaan leiden. Het spreekt voor zich dat hoe groter en actiever een dergelijke gemeenschap is, hoe stabiel en kwaliteitsvoller het resultaat is.

Deze aanpak is fundamenteel anders dan de keuze die Smartschool gemaakt heeft en het liep dus van in het begin fout. Door de sterke marketing van Smartschool en, eerlijk gezegd, door de gemakzucht van het onderwijsbeleid (zowel van de overheid als van de koepels) is Smartschool de standaard en de afhankelijkheid van het bedrijf een feit.

Vrije software: pedagogisch verantwoord

De openbrongemeenschappen laten iedere geïnteresseerde toe deel te nemen aan het ontwikkelproces. Het wordt niet, zoals met gesloten software het geval is, beperkt tot de personeelsleden van het bedrijf.

Dit heeft een sterk pedagogisch voordeel. Een school zal niet enkel een software "gebruiken", maar kan ook deelnemen aan de uitbreiding en verbetering ervan, zowel op technisch als op inhoudelijk vlak. Er kunnen zelfs projecten met leerlingen ontstaan die mee sleutelen aan een voor hen optimale leeromgeving.

Eigenlijk zou dit het doel moeten zijn van een keuze van een leeromgeving door de onderwijsoverheid: hoe kunnen we de creativiteit van scholen bevorderen in een beter inzicht wat software is en hoe dit kan verbeterd worden.

Klasadministratie versus leeromgeving

Smartschool is niet als leeromgeving ontwikkeld, het is op de eerste plaats een klasadministratie: communicatie van taken en resultaten, communicatie met leerling en ouders. Een echte leeromgeving vertrekt van leerstof (content) die op de een of andere wijze, inclusief audio en video, wordt aangeboden en interactief bevraagd. Er worden formaten ontwikkeld om lesinhouden over te dragen op verschillende leeromgevingen, zoals SCORM en het meer recente xAPI (Tin Can) en cmi5. Internationaal zijn verschillende leeromgevingen ontwikkeld zoals Moodle, en ook in België:

- Claroline, ontstaan aan UCLouvain
- Dokeos, een vork van Claroline
- Chamilo, een vork van Dokeos, gestart aan HOGent

Hoe staat het met vrije software in het onderwijs?

In de jaren 2004-2006 is er vanuit het Ministerie van Onderwijs een campagne georganiseerd om vrije software bekend te maken. Er kwam een werkgroep met enkele publicaties en vormingsdagen. Ik herinner me vooral dat toenmalig minister van onderwijs, Frank Vandenbroucke, er niet stond voor te springen: "Opensource, dat is iets van de anti-globalisten" was een van zijn uitspraken toen. Ik kan me niet van de indruk ontdoen dat het thema daarna stilgevallen is. Onder meer de (verkeerde) keuze voor Smartschool (op het vlak van server software) maakt dit duidelijk.

Op het vlak van computersoftware is massaal gekozen voor merken als Microsoft, Apple en Adobe. Deze firma's geven wel onderwijskortingen voor hun producten, maar het onderwijs blijft een gigantische vormingsinstelling voor het gebruik van hun programma's. In de publicatie "Vrije software in het onderwijs. Een praktische gids voor het gebruik van open source software en open leermiddelen" (2005), stonden openbron alternatieven voor al deze eigendomssoftware gegeven.

Het kan anders

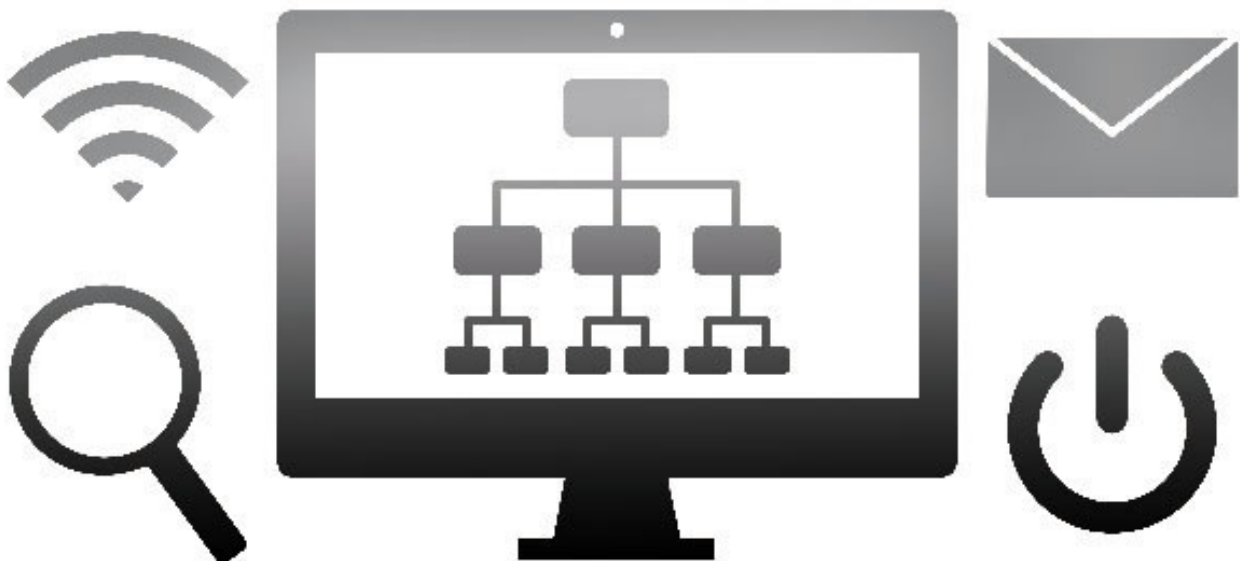
Enerzijds kunnen nog lagere tarieven voor eigendomssoftware, tot zelfs een vergoeding aan het onderwijs voor de massale opleiding van jongeren voor eigendomssoftware, onderhandeld worden. Maar een principiële keuze voor vrije software ligt meer voor de hand, zowel pedagogisch als ethisch. Een belangrijke rol kan hier het ministerie en eventueel de koepels spelen: creëer een platform dat lokaal gebruik van vrije software ondersteunt. Want daar rijpt volgens mij het schoentje bij vrije software. De vermelde bedrijven hebben middelen om hun software te ondersteunen, terwijl vrije software het van vrijwilligers moeten hebben voor documentatie, lespakketten, ondersteuning.

En toch kan het met een ander business model. Neem Drupal als voorbeeld. Gestart in zijn studentenjaren door Antwerpenaar Dries Buytaert, ondertussen een van de CMS (Content Management System) die wereldwijd gebruikt worden om websites te bouwen. Zoals het meer bekende WordPress. Dries Buytaert heeft, naast de ontwikkeling van Drupal, echter ook een privé bedrijf opgericht, Acquia. Drupal kan je vrij gebruiken, zelfs aanpassen. Acquia verkoopt geen licentie zoals Microsoft, maar levert diensten, gebruik makend van Drupal. Je kan als gebruiker zowel de vrije versie gebruiken, als Acquia (of een

ander bedrijf) vragen het voor jou te installeren en/of te ondersteunen.

Zo zou in Vlaanderen kunnen gekozen worden voor een of meerdere leeromgevingen die vrij gebruikt worden. Het Ministerie (eventueel koepels) organiseert een platform dat ondersteunt en de gemeenschap (community) stimuleert. Dit is een investering in het FACILITEREN van een vrije software omgeving. Er kunnen modules ontwikkeld worden die een verbinding maken met de wetgeving en eindtermen. Of een rapportstelsel. Bedrijven kunnen in deze vrije software omgeving deelnemen zoals Acquia dit doet voor Drupal.

Mark De Quidt werkte jaren lang bij IBM, in het secundair onderwijs als leraar informatica en ICT-coördinator en als hoofd van 'bedrijfskunde' (met de afdeling informatica) van Artesis-Hogeschool (vandaag Artesis-Plantijn Hogeschool). Hij maakte, in de periode dat Frank Vandenbroucke minister van Onderwijs was, deel uit van de werkgroep "vrije software in het onderwijs" onder leiding van professor Herman Bruyninckx (Toegepaste wetenschappen, K.U.Leuven).



“Zijn ze nu nog altijd verrast?”

Onderwijs en kansarmoede, twee verschillende werelden

Jeroen Permentier

Simon is leerkracht in een centrum voor basiseducatie. Hij geeft les aan anderstaligen, vluchtelingen, laaggeletterden. Vaak gaat het om kansarmen. Dat is een wereld die Simon goed kent, uit zijn eigen jeugd. Een getuigenis.

“Mijn beide ouders zijn laag opgeleid. Toen ik tien was begonnen ze met een winkel. Na een paar jaar ging die failliet. Voordien was er al af en toe huiselijk geweld, maar na het faillissement nam het toe. Mijn vader ging van de ene job naar de andere, niets lukte echt. Soms moest ik zonder boterhammen naar school.

Je merkt dat je minder hebt dan een ander, maar als kind kijk je daar niet zo naar. Je merkt wel dat sommige dingen niet kunnen. De klasfoto's konden we niet kopen. En dan waren er de ruzies

natuurlijk. Ik moest om drank gaan voor mijn vader, daar voelde ik mij schuldig over. Mijn vader maakte ook veel verwijten. Het geschreeuw, daar denk ik nog altijd aan. Als ik met carnaval zatte mensen zie raakt mij dat. De politie kwam ook soms, die kalmeren de situatie, maar achteraf was er geen hulp.

Op den duur kon ik uitrekenen wanneer het weer ruzie zou zijn tussen mijn ouders: om de drie weken, nadien om de twee weken... Ik hield er rekening mee bij het studeren voor mijn examens. Zou ik vooraf kunnen slapen? Dat was altijd afwachten.

Ik wilde een diploma om aan die situatie te ontsnappen. Ik ben de eerste in mijn familie die verder geraakte dan een diploma secundair onderwijs. Dat was ook een manier om aan mijn vader te laten zien dat ik wél wat waard was. Onderwijs was mijn droomjob.

Armoede is schaamte

Toen ik voor leerkracht basisonderwijs studeerde vroeg een docent eens: “Simon, scheelt er iets met jou?” Ik durfde niet zeggen wat er thuis gaande



was. Ook later als leerkracht durfde ik daar niet met mijn collega's over praten. Enkel mijn vrienden wisten het. Armoede is een bron van schaamte.

Ik heb lang een vluchtreactie gehad. Als ik tegenover een bazige directeur sta lijkt het alsof ik opnieuw bij mijn vader ben, die mij geen kansen wil geven. Ik heb er hulp voor gehad van een psycholoog. Uiteindelijk ben ik gestopt als leerkracht in het leerplichtonderwijs, het gevoel van veiligheid ontbrak.

Nu werk ik met volwassenen, anderstaligen, laaggeletterden. De collega's in de basiseducatie staan meer open voor mijn verhaal. Ik kan zijn wie ik ben.

Ik ben afgeknapt op de mentaliteit in het onderwijs. Elkaar helpen als het even niet lukt, dat ontbreekt onder collega's. Er zijn maar weinig scholen waar je je zwak kunt opstellen naar je collega's toe. Dan ben je geen goeie, daar wordt je op afgerekend. Tijdens de evaluatie worden je zwaktes uitvergroet, en kijken ze niet naar je sterktes.

Het gevoel gesteund te worden heb ik wel waar ik nu werk. Er staan tientallen mensen klaar om mij te helpen.

Gebrek aan inzicht

Ik heb het geluk dat ik omringd ben door mensen uit de middenklasse, ook als kind al. Als ik hulp nodig had was die er. Maar op de werkvloer frustreerde het gebrek aan empathie en inzicht. Ook dat hoort blinkbaar bij de middenklasse.

Een leerkracht LO wilde een leerling niet laten meedoen omdat hij zijn sportkleding niet bij had. Ik zei: "Dat is niet de verantwoordelijkheid van dat kind, laat mij aan de ouders vragen wat er aan de hand is." Het kind moet mogen meedoen, het is misschien het enige moment in de week dat hij kan bewegen. Maar het is moeilijk om die boodschap te brengen, want ik word er emotioneel van.

Een andere leerkracht stuurde een kind de klas uit en vernederde het voor de hele klas omdat hij zijn huiswerk niet gemaakt had. De leerkracht kent de thuissituatie, waarom moet dat dan weer voor de hele klas? Zo'n kind staat al op de tweede trede, nu haal je hem weer helemaal van de ladder af.

Corona maakt armoede zichtbaar. Als je afstandsonderwijs geeft kijk je letterlijk binnen bij

de leerlingen. Maar de situatie is natuurlijk al veel langer wat ze is. De maatschappij staat al langer in brand. Toen ik de getuigenis van de jonge Dylan over kansarmoede zag vond ik dat heel straf, maar ik vond het ook verbazend dat de mensen het dan pas begrepen. Zijn ze nu nog altijd verrast? En wanneer gaan de scholen er nu eens rond samenwerken?

Betrek armoedeverenigingen bij de school. Hun inzichten zijn echt nodig. Ook ervaringsdeskundigen zijn nuttig. De school en de armoede, dat zijn echt twee verschillende werelden. Er moet vertaald worden. Arme mensen zijn niet dom, maar ze missen inzichten die iemand uit de middenklasse wel heeft. Ze nemen andere beslissingen. Een ervaringsdeskundige kan zowel de leerkracht als de leerling en de ouders helpen om elkaar beter te begrijpen.

Verruim je blikveld

Kinderen in kansarmoede hebben een brede school nodig. Ikzelf had zo graag een instrument geleerd, maar mijn ouders zouden mij nooit naar een muziekschool gebracht hebben. Breng de muziekschool dus naar de plaats waar de kinderen zijn, hun basisschool. Artistieke expressie helpt ook om hen een gevoel van eigenwaarde te geven. Drama of beeldende kunst kan ook een manier zijn om ervaringen te verwerken.

Het onderwijs vreet aan je privéleven. Je geeft de hele week les, en bent een groot deel van je weekend kwijt aan voorbereiding en verbetering. Ik ken dat, en ik onderschat het niet. Maar tegelijk is het een cocon. Ik ben een van de weinige leerkrachten die ooit aan de band gestaan heeft, die weet wat het is om elke dag in een donkere fabriek te staan. Je mag daar niet nadenken, enkel uitvoeren. Dat moet je eens voelen, om het te begrijpen. Leerkrachten zouden er eens uit moeten stappen, al is het maar één week per jaar. Laat hen helpen in een armoedeorganisatie, of in een rusthuis. Dat verruimt je blikveld."

Simon is een schuilnaam. Hij wil graag corresponderen met andere leerkrachten die een achtergrond in kansarmoede hebben. Reageer via jeroen.permentier@gmail.com, wij sturen je reactie door.

Met veel of weinig leerlingen in een klas, maakt het een verschil?

“Minder leerlingen per klas, dat klinkt sympathiek. Maar dat is heel kostelijk en het is niet bewezen dat het werkt”. Een andere reactie die pleitbezorgers voor een betere omkadering soms horen, luidt: “O.K. Maar laat ons beginnen met een betere lerarenopleiding. Voorzie ze van hulpmiddelen zodat ze voordeel halen uit die kleinere klassen. Anders zal dat niets opleveren”. Wat is hier van aan? Is het waar dat kleinere klassen op zich tot niets strekken?

In dit dossier zullen we deze opmerkingen bespreken. We zullen ons baseren op drie onderzoeken. We beginnen met het Amerikaanse STAR-onderzoek. Voor de trouwe lezers van *“De democratische school”* geen onbekend terrein want Nico Hirtt heeft reeds vroeger artikels (1) gewijd aan dit grootschalig longitudinaal onderzoek waarbij de (latere) prestaties worden vergeleken van leerlingen die vier jaar in normale klassen lagere school liepen met leerlingen die eerst in kleine klassen zaten. De tweede studie is een onderzoek naar de effecten van de splitsing van de klassen die vanaf 1962 in Zweden werd ingevoerd. De derde studie is een meta-analyse uitgevoerd door een Frans overheidsinstituut waarbij 11 onderzoeken met betrekking tot de effecten van kleinere klassen worden vergeleken. We vroegen ons af of zich uit al deze onderzoeken betrouwbare trends aftekenen die tot concrete besluiten leiden. Uit de drie hier bestudeerde onderzoeken blijkt dat het niet ernstig of niet intellectueel eerlijk is te twijfelen aan het positieve effect van een intelligente toepassing van het verminderen van de klasgrootte.

Jean-Pierre Kerckhofs

STAR-onderzoek: kleinere klassen zijn duurzaam efficiënt

STAR staat voor Student-Teacher Achievement Ratio (2). Het blijft tot op heden een van de meest invloedrijke onderzoeken die uitgevoerd werden naar het effect van de vermindering van het aantal leerlingen per klas. Zowel door de omvang als door de duur van het onderzoek en de analysemethode. Het onderzoek werd gerealiseerd in de Verenigde Staten, in de staat Tennessee. In totaal waren er ongeveer 11.000 leerlingen bij betrokken. Het gedeelte van de enquête dat men “actief” zou kunnen noemen speelde zich af tussen 1985 en 1989. Vier jaar lang werden 6600 leerlingen van 79 basisscholen voor de ene helft in kleine klassen en voor de andere helft in normale klassen ingedeeld. In totaal waren er 325 klassen bij betrokken. Onder “kleine klassen” verstond men klassen met 13 à 17 leerlingen, onder “normale klassen” groepen van 22 à 25 leerlingen. De vier betreffende leerjaren waren het equivalent van onze derde kleuterklas en eerste drie jaren van de lagere

school. Naast deze 6600 leerlingen werden er meer dan 4000 leerlingen verdeeld in “normale klassen” maar met extra personeel voor remediering. .

Willekeurige toewijzing

Welke leerlingen en welke onderwijzers hadden het geluk in een kleine klas terecht te komen? Deze keuze werd gemaakt door het team van onderzoekers van de Universiteit van Tennessee op basis van de naamlijsten. Dus op volstrekt willekeurige wijze. Verder zullen we zien dat dit belangrijk is.

Alle leerlingen van de steekproef werden onderworpen aan testen per semester, net als de andere leerlingen in de Staat Tennessee. Een van de interessante aspecten van dit onderzoek is dat het niet opgehouden is in 1989. Na deze datum zijn de betrokken leerlingen allemaal teruggeplaatst in “normale” klassen. Maar het onderzoeksteam is hun resultaten bij testen en andere parameters blijven opvolgen tot aan het einde van hun middelbare studies.

Heel betekenisvolle cijfers

<i>Gemiddelde voorsprong van de leerlingen die eerst 4 jaar in kleine klassen zaten</i>	<i>Grade 4 (4^{de} jaar lager)</i>	<i>Grade 8 (2^{de} jaar secundair)</i>
Wiskunde	6 maanden	12 maanden
Lezen	9 maanden	13 maanden

<i>In het tiende jaar ...</i>	<i>Leerlingen «kleine klassen»</i>	<i>Leerlingen «normale klassen»</i>
Leerlingen met schoolvertraging (minstens eenmaal zittenblijven)	16,7 %	43,5 %
Leerlingen die afgehaakt hebben (vroegtijdige uitstroom)	1,8 %	8,5 %
Absenteïsme (aantal dagen afwezig per jaar en per 100 leerlingen)	32 dagen	62 dagen
Gemiddelde score wiskunde	73,5 /100	62,5 /100

Tabel 1. Vergelijkingen tussen leerlingen uit de “kleine” en de “normale” klassen

Wat stellen we in de tabel hierboven vast?

Als ze in het 4e jaar (grade 4) van het lager onderwijs (grade 4 komt overeen met ons derde leerjaar lager onderwijs) zitten, ziet men dat de leerlingen die vier jaar onderricht hebben kunnen krijgen in kleine klassen, genieten van een gemiddelde voorsprong van zes maanden in wiskunde en van negen maanden in lezen. Deze voorsprong is behoorlijk spectaculair en kan onder geen beding aan het toeval worden toegeschreven. Dit is statistisch zeer betekenisvol. Laten we niet vergeten dat we het hebben over leerlingen van ongeveer tien jaar oud.

In het tweede middelbaar zien we dat de voorsprong nog sterker is geworden: 12 maanden voor wiskunde, 13 maanden voor lezen. Alhoewel ze teruggezet werden in normale klassen, hebben diegenen die in het begin van hun schoolloopbaan in kleinere klassen hebben gezeten, blijkbaar een betere verhouding met de kennis en de school opgebouwd die hen toelaat vlugger vooruit te gaan.

Sneller dan hun leeftijdsgenoten die dit geluk niet hebben gehad. Dit is natuurlijk een hoogst interessante vaststelling.

Men kan ook andere parameters vergelijken. Bijvoorbeeld, op het einde van ons vierde middelbaar (het tiende jaar in de Verenigde Staten). Men ziet dat het percentage leerlingen “met leerachters-tand” (d.w.z. die minstens één keer het jaar overgedaan hebben) van de ene categorie naar de andere evolueert van 16,7% naar 43,5%. Een zeer betekenisvol verschil.

Wat dan te zeggen over het vroegtijdig schoolverlaten dat meer dan verviervoudigt (van 1,8% naar 8,5%) ? Wat betreft het absenteïsme, dat wordt ongeveer gehalveerd bij de leerlingen van de eerste categorie. Tenslotte als men terugkeert naar meer academische overwegingen, bemerkt men dat het gemiddeld cijfer voor wiskunde bij hen meer dan 10% hoger ligt, wat opnieuw zeer betekenisvol is.

Slaagpercentage

De tabel hieronder vergelijkt het percentage geslaagde leerlingen op het einde van het secundair onderwijs (in de VS "High School") in functie van het aantal jaren dat ze in kleine klassen zaten. We interesseren ons in dit kader niet aan hen waarvoor dit aantal een, twee of drie is. Het gaat dan immers alleen om leerlingen die niet in totaliteit hebben kunnen deelnemen aan wat men de actieve ervaring heeft genoemd. Dit om verscheidene redenen, bijvoorbeeld een verhuis. Hier gaat het dus om een klein aantal. Nul jaar komt uiteraard overeen met leerlingen die normale klassen gevolgd hebben tijdens het onderzoek. Het interessante aan deze tabel is dat die ook toelaat de leerlingen te vergelijken op basis van hun sociale herkomst. Inderdaad, de categorie "gratis lunch" verwijst naar leerlingen die recht hebben op een gratis warme maaltijd 's middags. In Tennessee is dat voor leerlingen uit volkse – wij zouden wellicht zeggen "kansarme" - milieus.

Men kan natuurlijk ook kijken naar de rijen of de kolommen. Dit laat toe op een iets andere manier tot dezelfde besluiten te komen. Laten we begin-

nen met de rijen. Voor de leerlingen die de normale klassen gevolgd hebben is de kloof tussen wat we gemakshalve de "rijken" en de "armen" zullen noemen heel spectaculair. In dit geval omvatten de "rijken" ook de middenklasse. Er is een kloof van meer dan 13%. Meer dan 83% van de "rijken" bekommt een diploma van het middelbaar onderwijs. Tegenover nauwelijks 70% van de "armen". Een uitgesproken verschil dus. Voor de leerlingen van de kleine klassen, merkt men geen verschil meer. Er is zelfs een voordeel van 1% voor de "armen". Die 1% valt wellicht binnen de foutenmarge. Er is geen kloof meer, dat is het enige wat te onthouden is. Wat op zich al erg spectaculair is. Als men eerder naar de kolommen kijkt, bemerkt men een zeer spectaculaire vooruitgang voor de "armen" tussen de normale en de kleine klassen, natuurlijk geen verrassing. Dat terwijl de vooruitgang veel zwakker is voor de "rijken". Maar niet onbestaand.

Als we kijken naar de rechterkant van de tabel met betrekking tot de cijfers bekomen op het einde van het middelbaar voor lezen en wiskunde, dan stellen we een vooruitgang vast van iets meer dan drie

Diploma's secundair onderwijs

Table 2

Graduation Rates and Academic Achievement by Small-Class Participation

Years in a small class	Percentage graduating			Mean achievement score ^a	
	Free lunch	No free lunch	All	Reading	Mathematics
0 (full-size classes)	70.2	83.7	76.3	49.58	49.59
1	68.1	78.3	72.8	49.33	49.32
2	70.1	85.2	76.8	50.00	50.01
3	79.6	82.8	81.1	50.75	50.72
4	88.2	87.0	87.8	52.83	52.81

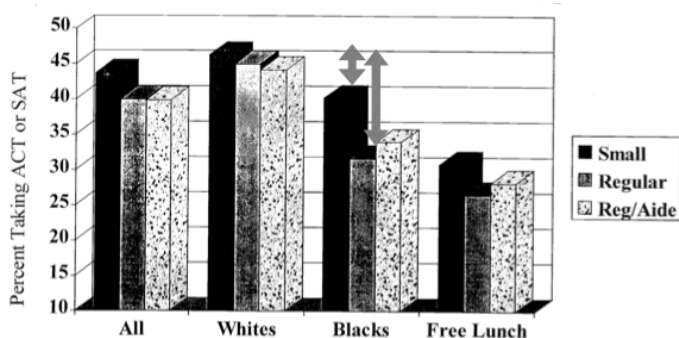
^a Principal component scores plus constant (50). Standard deviations are 5.19 (Reading) and 5.18 (Mathematics).

Jeremy D. Finn, Susan B. Gerber, Jayne Boyed-Zaharias, Small Classes in there Early Grdes, Academic Achiement, and Graduating From High School, Journal of Educational Psychology, Vol 97, No 2, pp. 214-223

Tabel 2. Vergelijking tussen leerlingen uit de "kleine" en de "normale" klassen wat betreft het behalen van het diploma secundair onderwijs

punten voor de twee vakken tussen de leerlingen van de normale klassen en die van de kleine klassen. Als men in acht neemt dat de standaardafwijking van de grootte-orde van vijf is, is een vooruitgang van ongeveer 3/5 van de standaardafwijking verre van verwaarloosbaar (de standaardafwijking komt ruwweg overeen met het bereik waarbinnen de meeste resultaten zich bevinden).

Toegang tot het Hoger Onderwijs



Tabel 3. Vergelijking tussen leerlingen uit de “kleine” en de “normale” klassen wat betreft de toegang tot het hoger onderwijs

De tabel hierboven is samengesteld uit vier sets van drie kolommen. De hoogte van de kolom weerspiegelt het percentage leerlingen die geslaagd zijn voor de toegangsproof tot het hoger onderwijs. De zwarte kolommen tonen het percentage van leerlingen die in het begin van hun schooltijd in kleine klassen hebben gezeten. Bedenk dat ze op dat moment in feite al negen jaar in normale klassen zitten. De donkergrijze kolommen illustreren het percentage van leerlingen die de ganse tijd in normale klassen hebben gezeten. De lichtgrijze (gekleurde) geven het percentage van leerlingen die in normale klassen zaten maar konden genieten van extra remediering.

Voor het linkerdeel van de grafiek, dat betrekking heeft op het geheel van de steekproef, zien we dat alleen de kleine klassen het verschil maken. Men merkt geen beduidend verschil tussen de andere leerlingen “met” of “zonder” mogelijkheid tot extra remediering. Wat betreft de twee sets kolommen in het midden, heeft men meer een etnische classificatie: de blanken en de zwarten. Ook al is het misschien schokkend, in de Verenigde Staten komt dat duidelijk overeen met een sociale tweedeling.

Blanken behoren meestal tot de bevoorrechte of tot de middenklasse. Zwarten zijn heel vaak arm en de reden hiervan is te vinden in de geschiedenis van dit land. En wat neemt men waar? Voor blanken zijn de verschillen al bij al vrij beperkt. Voor zwarten zijn er twee opmerkelijke vaststellingen. Enerzijds stelt men vast dat voor zwarten (voor de armen dus) de aanwezigheid in kleine klassen staat voor een aanzienlijk voordeel wat betreft de toegang tot hoger onderwijs. Ook het feit dat ze hebben kunnen genieten van extra remediering verhoogt de kansen op toegang tot het hoger onderwijs, maar het effect is minder groot dan bij de leerlingen uit de kleine klassen. Anderzijds, merkt men ook op dat de verschillen tussen blanken en zwarten die de kleine klassen hebben gevolgd vrij klein zijn (kleine pijl). En dat ze daarentegen zeer groot zijn tussen hen die de normale klassen hebben gevolgd (grote pijl). Het blok uiterst rechts, betreft de gratis lunches, d.w.z. de armen en deze keer alle etnische groepen samen. We vinden dezelfde lessen terug. En we kunnen vaststellen dat hier de toegangspercentages zwakker zijn. Dit is helaas normaal want hier ontmoeten alle armen elkaar. Dit illustreert terloops dat er onder de zwarte Amerikanen ook middenklasse families en zelfs families van de hogere burgerij zijn, ook al zijn ze statistisch gezien minder talrijk.

Besluit

Uit dit breed opgezette onderzoek blijkt dat de jongeren uit volkse middens veel baat hebben bij het zitten in weinig bevolkte klassen gedurende de eerste jaren van hun schooltijd. Dit besluit tekent zich duidelijk af, ongeacht het gehanteerde criterium. Deze criteria kunnen de niveaus zijn, die worden bereikt juist na het les volgen in kleine klassen. Maar ook de niveaus die veel later bereikt worden. Zozeer zelfs dat ook aanzienlijk betere cijfers worden behaald zowel voor het behalen van een diploma van het middelbaar als voor de toegang tot hoger onderwijs. Of men kan kijken naar minder direct academische criteria zoals het percentage vroegtijdige schoolverlaters of het absentisme. De leerlingen uit de “kleine klassen” komen er steevast het best uit, zelfs als ze reeds lang herplaatst zijn in normale klassen.

Zweden: splitsing klassen werkt

In 1962 heeft de Zweedse regering een wet gestemd die de klasgrootte formeel beperkte. De norm werd maximaal 25 leerlingen in de eerste drie klassen van de lagere school en maximaal 30 voor de volgende jaren tot het einde van de leerplicht, die toen eindigde in het derde middelbaar. Sommigen zullen misschien opmerken dat dit niet erg ambitieus was. Maar het interessante met betrekking tot de studie waarover we het gaan hebben, is dat deze hervorming een automatische splitsing teweegbracht van zodra de norm overschreden werd. Met andere woorden, zodra een 26^{ste} of een 31^{ste} leerling de klas binnen kwam, werd die klas automatisch gesplitst. Ongeacht de wensen van de directie die natuurlijk, even automatisch, de middelen ontving om de splitsing te organiseren. Dat betekent dat er op bepaalde plaatsen kleine klassen van 12 of 13 leerlingen verschenen aan het begin van de opleiding en van 15 of 16 leerlingen in latere jaren. Op andere plaatsen kon men nog grote klassen waarnemen. Tot 25 of 30 leerlingen, afhankelijk van het niveau.

Meetbare langetermijneffecten

Veel later, in 2011, heeft een team van onderzoekers beslist te proberen bij de betrokken personen de langetermijneffecten van het verminderen van het aantal leerlingen per klas vast te stellen (3). Daartoe hebben ze groepen leerlingen onderzocht. Sommige zaten de laatste drie jaar van de lagere school in kleine klassen en andere in veel grotere klassen. De onderzoekers hebben die groepen gevolgd in het middelbaar, daarna in het hoger onderwijs en uiteindelijk in het actieve leven.

Zij hebben kunnen aantonen dat leerlingen die in kleine klassen zaten zowel op cognitief als op niet-cognitief vlak (attitudes, socialisatie, enz.) betere scores haalden. Dit onderzoek is bijzonder technisch. Het geeft aanleiding tot de productie van zeer interessante tabellen en grafieken. Spijtig genoeg zijn die behoorlijk ontoegankelijk voor gewone stervelingen. We zullen ons hier tevreden stellen met op te merken dat de voordelen van kleine klassen vast te stellen zijn op de leeftijd van 13 jaar. Dat is net na die studiejaren. Maar dat ze ook vast te stellen zijn op 16 en 18 jarige leeftijd,

veel later. Tenslotte hebben de onderzoekers geduldig de beroepsloopbanen gereconstrueerd. Zij hebben salarisvoordelen kunnen meten tussen 27 en 42 jarigen in functie van het aantal leerlingen in hun klas in de lagere school. Het lijkt misschien verrassend, maar men constateert een salarisverhoging van 1,3% per leerling minder in de klas. Zonder hier in te gaan op economische overwegingen, de enige manier om deze correlatie te verklaren is toe te geven dat zij die in de klassen met het minst aantal leerlingen zaten meestal in staat waren hogere studies te voltooien. Dat heeft hen geleid naar beter betaalde beroepen. Dit gegeven is statistisch betekenisvol. Dat wijst er op dat zij tot op dit niveau van hogere studies een voordeel behouden hebben door in minder bevolkte klassen te zitten in het lager onderwijs.

Frankrijk: een veelzeggende meta-analyse

Het *Institut des Politiques Publiques* (IPP) is een Frans onderzoeksorganisme, hoofdzakelijk gesubsidieerd door de overheidsinstanties, om te zorgen voor aanbevelingen betreffende overheidsbeleid. Het bestaat uit economen en die zetten bij het werk de bril van hun beroep op. In 2017 heeft dit organisme beslist tot een onderzoek om aan de Franse regering aanbevelingen te bezorgen betreffende de klasgrootte (4). Het belang van deze studie is dat het gaat om een meta-analyse. Dat betekent dat Franse onderzoekers verschillende studies over dit onderwerp gebundeld hebben en vergeleken. Zij hebben nagekeken of er constanten waren in de resultaten. Misschien waren er tegenstrijdigheden. In dat geval gingen ze na of het mogelijk is ze uit te leggen. Tenslotte keken ze of het mogelijk is te bepalen welke de meest betrouwbare factoren zouden zijn en waarom.

In totaal hebben ze 11 studies uit verschillende landen geanalyseerd. Daartoe behoren het STAR-onderzoek net als de Zweedse studie (Frederiksson) waarover we het al eerder hadden.

Welke zijn de besluiten van de meta-analyse van het Franse IPP? Ruw geschetst kan men ze in twee zinnen samenvatten.

1° De klasgrootte verminderen is een dure maatregel maar is doeltreffend beleid in de strijd tegen ongelijkheid als het doelgericht is en als de vermindering significant is. .

2° Dit beleid komt vooral de socio-economisch minst begunstigde leerlingen ten goede.

Vaak vertekening

Een ander besluit van het Franse team is dat het niet altijd gemakkelijk is de uitgevoerde enquêtes te interpreteren. Sommige enquêtes lijden immers aan wat men in de statistiek bias (vertekening) noemt. Een vrij frequent voorbeeld van bias is het volgende. Als een team van onderzoekers aan de directeur van een school zegt: "vorm klassen met minder leerlingen dan de norm voorschrijft en onze universiteit zal het verschil in kosten betalen", wat gaat er waarschijnlijk gebeuren? De directeur heeft het al in gedachten dat kleinere klassen meer kans hebben om zwakkere leerlingen ten goede te komen. Bewust of onbewust kan hij in de verleiding komen om in de, kunstmatig gemaakte, kleinere klassen leerlingen samen te brengen waarvan hij weet of vermoedt dat ze zwakker zijn. Hij doet dat met de beste bedoelingen. Maar, zo doende, creëert hij segregatie binnen de school en hij bemoeilijkt dus de omstandigheden om inzicht te krijgen. Het resultaat zou kunnen zijn dat de niveaus van kleinere klassen lager zijn. Dat is typisch een statistisch bias. In meerdere van de, in deze meta-analyse, waargenomen onderzoeken vindt men die terug.

Hoe bias vermijden? Een eerste methode is wat men in het jargon een gerandomiseerd experiment noemt. Dit wil zeggen een experiment waarin het toekennen van leerlingen aan grote of kleine klassen volledig willekeurig is. Dit is het geval in het STAR-onderzoek want het zijn de onderzoekers die de klassen hebben samengesteld op basis van namenlijsten. Hetzelfde geldt overigens voor het toekennen van leraars aan de verschillende klassen. Hier zou bias in de andere richting kunnen optreden. Immers, in sommige scholen, zouden ervaren leerkrachten de directie kunnen beïnvloeden om de kleinste klassen toegewezen te krijgen, waarvan zij weten dat het daar aangenamer wer-

ken is. Hieruit blijkt dus de waarde van de STAR studie. Ze vermijdt deze vertekeningen.

Een andere methode om bias te vermijden is die van "quasi experimenten". In werkelijkheid wordt deze methode gebruikt voor onderzoeken die de resultaten vergelijken van leerlingen in grote en kleine klassen als die klassen in feite voornamelijk door het toeval gevormd worden. Dat is typisch het geval dat zich heeft voorgedaan in Zweden. Het splitsen van de klas gebeurde afhankelijk van het al dan niet opdagen van een leerling meer. Dat behoeft dus in zekere zin de studie van Frederiksen voor dit soort bias.

Doeltreffend in de lagere school

Negen van de elf onderzochte studies bestonden uit het verminderen van de grootte van sommige klassen in het lager onderwijs. Van deze negen studies hebben er zeven duidelijk betekenisvolle resultaten gegeven.

- Per leerling minder in de klas bemerkt men een verbetering van de prestaties van elke leerling van 2 à 3 %. Dat betekent dus dat de splitsing van een klas van 24 leerlingen de prestaties in het geheel met meer dan 20 à 30 % verbetert.

- Gemiddeld zijn de effecten twee keer groter voor de leerlingen uit volkse middens.

- Telkens de enquête het mogelijk maakt zijn ook effecten op lange termijn gemeten. Zo blijkt duidelijk dat leerlingen die in kleine klassen gezeten hebben meer dan de anderen deelnemen aan toelatingsexamens van het hoger onderwijs en er betere cijfers halen. Bovendien is de waarschijnlijkheid dat ze universitaire studies aanvatten, ook in afdelingen waar geen toegangsexamens zijn, groter dan die van hun medeleerlingen. En niet alleen in het gaan naar, maar ook in het succes is het verschil zichtbaar. Duidelijk gesteld, leerlingen die in de lagere school in kleinere klassen hebben gezeten volgen over het algemeen hogere studies dan de anderen. Dit heeft natuurlijk gevolgen voor het vinden van werk en voor het niveau van het inkomen.

Twee van de elf onderzochte studies bestonden uit het meten van het effect van de klasgrootte in het middelbaar onderwijs. Het gaat om een Noorse en

een Franse studie. In dit geval waren de gemeten effecten zeer klein. Wat was de reden? De studie laat uiteraard niet toe die vraag te beantwoorden. Maar men kan misschien veronderstellen dat maatregelen die genomen worden op dit niveau zonder twijfel te laat komen. Enerzijds zouden leerlingen, die gedurende hun vroege kinderjaren een negatieve verhouding tot de school en tot de kennis hebben ontwikkeld, zonder twijfel veel moeilijkheden ondervinden om, eens in het middelbaar, deze mentaliteit om te keren. Anderzijds zou de achterstand, die zich heeft opgestapeld, een zodanige omvang hebben aangenomen dat die bijna onmogelijk in te halen is, zelfs in kleine klassen.

Zelfs zonder hervorming van de lerarenopleiding efficiënt

Een ander zeer belangrijk element. In geen van de door het *Institut des Politiques Publiques* (IPP) geraadpleegde studies ging de daling van de klasgrootte gepaard met een hervorming van de lerarenopleiding. Noch nationaal noch lokaal betreffende de leraren betrokken bij de experimenten. Dit ontbreken van een hervorming heeft niet verhinderd dat de resultaten van een vermindering van de klasgrootte globaal zeer positief waren. Om misverstanden te voorkomen: het gaat er hier niet om te zeggen dat de lerarenopleiding niet moet worden hervormd om de leraren meer hulpmiddelen te geven. De Franse onderzoekers zeggen zelfs expliciet dat, als we dat zouden doen, we hoogstwaarschijnlijk nog betere resultaten zouden krijgen. Het gaat er alleen maar om het idee te weerleggen dat eerst de lerarenopleiding zou moeten hervormd worden vóór elke maatregel met betrekking tot de klasgrootte. Dit is helemaal niet waar. En het zou waarschijnlijk van een beter oordeel getuigen andersom te beginnen.

De vraag blijft waarom het werkt. Ook hier moeten onderzoekers zich tevreden stellen met hypothesen. Maar degene die zij naar voren schuiven getuigen van gezond verstand voor elke leraar met een beetje ervaring.

1° Meer betrokkenheid van de leerlingen bij hun taken. In een kleinere groep is het voor een leraar gemakkelijker om tijd aan zijn leerlingen te besteden en bij hen een positieve relatie tot kennis en

school op te bouwen. Als deze relaties positiever zijn, is het zeer redelijk te denken dat de leerlingen meer gemotiveerd zullen zijn en dus meer energie zullen besteden aan hun schoolwerk. En meer prozaïsch, het is moeilijker om onopgemerkt te blijven in een groep van 15 dan in een groep van 30. Vandaar een grotere kans op betrokkenheid.

2° Elke leerkracht weet dat er minder problemen met tucht zijn in een kleine groep. En terwijl een leraar zich bezighoudt met tuchtproblemen, geeft hij geen les.

3° Zelfs afgezien van tuchtproblemen, in een kleine groep ligt de effectieve lestijd hoger. Al was het maar omdat dezelfde instructie niet drie keer moet worden herhaald, aangezien de leerlingen minder afleiding hebben.

4° In een kleine groep zijn de moeilijkheden van leerlingen voor een leerkracht veel gemakkelijker op te sporen. Enerzijds omdat hij de problemen met het begrijpen meteen kan opsporen, aangezien hij meer tijd heeft om aan elke leerling te besteden. En ook omdat de leerlingen hun moeilijkheden beter durven mee te delen door zich gemakkelijker uit te drukken zonder schroom. De leraar kan dan direct op de moeilijkheid reageren. We zitten als het ware in de preventie, eerder dan in de remediering. De remediering komt echter vaak later (als ze al plaatsvindt), na een eerste evaluatie, die soms verscheidene weken na de behandeling van bepaalde onderwerpen plaatsvindt. Dit is veel beter dan niets, want soms laat de tijd zelfs niet toe dat deze remediërende maatregelen worden getroffen. Maar dat neemt niet weg dat voorkomen zeer zeker doeltreffender is.

Meer twijfelachtige aanbevelingen

De onderzoekers van het IPP sluiten uiteraard af met hun bestaansreden, d.w.z. aanbevelingen, in dit geval aan de Franse regering. In feite gaat het hier vooral over één centrale aanbeveling. Concentreer je op de volkse middens. Met andere woorden, neem beduidende maatregelen om de klassen te verkleinen in scholen die hoofdzakelijk worden bezocht door jongeren uit sociaaleconomisch achtergestelde middens. Zij bevelen dus niet aan dat dergelijke maatregelen over de ganse lijn worden genomen. Waarom niet? Hun argu-



menten zijn tweevoudig. Aan de ene kant zou het echt te veel kosten. Aan de andere kant zou dit de kwaliteit van de rekrutering van leerkrachten kunnen verminderen. Aangezien er veel meer leerkrachten nodig zouden zijn, loopt men het risico zich minder te bekommeren over hun competenties, vooral in tijden van schaarste, zoals ook in Frankrijk het geval lijkt te zijn. En ze voegen zelfs een laatste argument toe. Aangezien deze maatregelen duidelijk meer ten goede komen aan kinderen uit de volksklasse, zou het politiek "rendabeler" zijn om dit te doen en dat zou toelaten de ongelijkheden effectief te verminderen.

En ze eindigen met een zuiver economische overweging door te zeggen dat de maatregel op lange termijn zelfs winstgevend zou kunnen zijn voor de staat. Dit zou het geval zijn, zo berekenden zij, als de leerlingen die twee jaar hebben doorgebracht in een gesplitste klas later daardoor meer dan 1% extra loon verdienen.

Met Ovds staan we nogal kritisch tegenover deze overwegingen. Wat de laatste overweging betreft, zijn wij helemaal niet overtuigd. Het kapitalisme beloont bepaalde vaardigheden immers alleen als zij niet door iedereen worden gedeeld. Indien zij zouden worden gedeeld omdat iedereen hoger onderwijs volgt, dan spreekt het vanzelf dat deze vaardigheden hun economische waarde of althans

hun concurrentiewaarde zouden verliezen en niet meer als zodanig zouden worden beloond.

Maar dit alles leidt ons weg van het punt waar het om gaat. Laten we teruggaan naar argumenten die voor ons fundamenteler zijn. Ten eerste, de kosten, die zijn zeer reëel. Het enige antwoord dat daarop kan worden gegeven is natuurlijk dat van de politieke keuze. Zeggen dat onderwijs de prioriteit der prioriteiten is, zoals onze regeringen in Frankrijk en België doen, en zich vervolgens verschuilen achter de kosten, is niet erg coherent. Er is geen gebrek aan middelen in onze rijke landen, die nog nooit zoveel hebben geproduceerd (afgezien van de huidige gezondheids crisis, dat spreekt voor zich). Een rechtvaardig fiscaal beleid moet overheidsinvesteringen mogelijk maken daar waar ze noodzakelijk zijn en prioritair worden geacht zoals onderwijs.

Wat de strijd tegen ongelijkheden betreft, moet men de zaken globaal analyseren. De grootste oorzaak van de ongelijkheid op school is niet de klasgrootte, ook al is die belangrijk zoals we hebben gezien, maar de segregatie die op een scholenmarkt plaatsvindt. Ongelijkheid kan niet worden bestreden zonder deze markt aan te pakken en de segregatie die ze veroorzaakt. Bijgevolg, een oplossing waarbij alleen maatregelen worden genomen in de zogenaamde gettoscholen kan geen fundamentele oplossing zijn, aangezien het er juist

om gaat de vorming van deze getto's te vermijden. In de tussentijd kunnen wij ons natuurlijk altijd de door het IPP bepleite oplossing voorstellen als een mogelijkheid om de onderwijsomstandigheden te verbeteren waar zij het moeilijkst zijn. Maar we mogen niet verhullen dat er een risico op perverse effecten bestaat. Het gevaar bestaat dat deze scholen door gezinnen uit de middenklasse worden aangewezen als absoluut te mijden scholen. Op een scholenmarkt is dit risico niet onbestaand en het gevolg zou dan zijn dat de segregatie wordt versterkt en dat de ongelijkheden mogelijk nog groter worden. Zoals we kunnen zien, is de weg naar de hel soms geplaveid met goede bedoelingen. Het enige argument dat in antwoord op dit laatste punt zou kunnen worden aangevoerd, is dat deze scholen om uiteenlopende redenen reeds goed bekend zijn en dat een nieuwe beleidsmaatregel hen zonder twijfel niet meer zou kunnen schaden. Om deze reden kan zonder twijfel de gerichte verminderingsmaatregel in eerste instantie aanvaardbaar worden geacht. Maar zeker niet als HET wondermiddel.

(1). Nico Hirtt, Kleinere klassen hebben een positief effect op het slagen op school, *De democratische school*, nr. 41, maart 2010.

<https://www.skolo.org/nl/2010/05/15/kleinere-klassen-hebben-een-positief-effect-op-het-slagen-op-school/>

Nico Hirtt, STAR-onderzoek (VS) en Blatchford (GB) bewijzen: kleinere klassen zijn gunstig om te slagen. *De democratische school*, nr 13, maart 2003.

<https://www.skolo.org/nl/2004/06/06/kleinere-klassen-werken-beter/>

Op het einde van dit artikel vind je meerdere referenties (links naar websites) over deze onderzoeken

(2) Finn, Jeremy D and Achilles, Charles M, Tennessee's Class Size Study: Findings, implications, misconceptions. Educational Evaluation and Policy Analysis, summer 1999

Molnar Alex, Smaller classes and educational vouchers: a research update, Keystone Research Center, june 1999

Krueger, Alan B, Whitmore, Diane M, The effects of attending a small class in the early grades on college attendance plans, Princeton University, april 9, 1999

(3) Long-Term Effects on Class Size, Frederiksson et al, 2012

(4) La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? , IPP, 2017



Ovds voert momenteel campagne met een petitie voor een onderwijs met ambitie én sociale gelijkheid.

Onderteken onze petitie op democratischesschool.org

In memoriam Jan Blommaert

Wanneer Jan Blommaert aankondigt dat er terminale kanker bij hem werd vastgesteld, besluiten enkele vrienden en sympathisanten om iets te doen. Dat iets wordt een web documentaire van 50 minuten : Woord X Macht X Strijd. Een magistrale masterclass over taal en ongelijkheid, tegen de achtergrond van het leven en werk van Jan Blommaert.



Op zondag 3 januari is Professor Jan Blommaert overleden. Er zijn al heel wat obituaries verschenen over deze bijzondere man. Ook voor Ovds-Aped heeft hij een belangrijke rol gespeeld om bepaalde mechanismen toe te lichten en te verduidelijken. Hij was één van de eerste ondertekenaars van onze petitie “Ambitie én gelijke kansen in ons onderwijs” die we een jaar geleden lanceerden. Toen we in 2010 een colloquium organiseerden rond de impact van “Europa” op het onderwijs, was hij één van de centrale sprekers. (Zijn toespraak vind je op onze website).

Jan zag onderwijs en vorming ook als een belangrijke hoeksteen om mensen te ‘ontvoogden’. Hij gebruikte daarvoor zijn scherpe pen. Prof. Blommaert publiceerde heel wat boeken, het waren evenzovele ‘wapens’ om kennis te verspreiden en/of te verwerven.

Boeken als ‘Taal onderwijs en de samenleving’ (2008), ‘De heruitvinding van de samenleving’ (2011), ‘De 360° werknemer’ (2012) en ‘Let op je woorden’ (2016) met als ondertitel: Politiek, taal en strijd’ zegt al heel veel. Volgden ook nog: ‘Frames, formats en selfies’ (2017), ‘U zegt wat wij denken’ (2018) en ‘Wat was er echt belangrijk in mijn academisch leven’ (2020).

Bij uitgeverij EPO formuleerden ze het als volgt: “Al die titels hadden iets van hamers. We spreken dan niet over hun gewicht, want Jan hield van dun-

netjes, wel van hun gebruikswaarde. Met een hamer, dat is geweten, klopt je op een nagel. Met de boeken van Jan mengde je je in publieke debatten”.

Blommaert schreef in zijn afscheidsessay nog het volgende: “In een wereld waarin kennis tegelijk ruimer beschikbaar is dan ooit, en tegelijk exclusiever en elitairder dan ooit tevoren, is kennis een slagveld en moeten degenen die er professioneel bij betrokken zijn zich daarvan bewust zijn. Voor mijzelf sprekend: een neutrale houding ten opzichte van kennis is onmogelijk, want het zou kennis slap, machteloos, van weinig betekenis maken in de ogen van degenen die eraan worden blootgesteld. Daarom hebben we een activistische houding nodig, een waarin de strijd om kennis door macht wordt gevoerd, waarbij kennis wordt geactiveerd als een belangrijk instrument voor de bevrijding van mensen, en als een centraal instrument ter ondersteuning van elke poging om tot een rechtvaardiger en eerlijker samenleving te komen.”

Het doet me terugdenken aan de Braziliaanse schrijver en regisseur Augusto Boal, die in de jaren ’70- ’80 werkte aan ‘Theater van de onderdrukten’, de man die theater zag als instrument om mensen te bevrijden. En in de 21^{ste} eeuw tekende en schreef een kunstenaar als Banksy: “If we wash our hands of the conflict between the powerful and the powerless, we side with the powerful - we don’t remain neutral!

Docwerkers maakt een documentaire over het leven en werk van Jan Blommaert, een postuum eerbetoon maar zeker ook een manier om zijn leven en werk verder te zetten en hem helemaal ‘onsterfelijk te maken’! Jan is er dan misschien niet meer, maar zijn boeken en gedachten leven verder, steeds meer en meer en meer ...

Neem eens een kijkje op de website **www.jan-blommaert-documentaire.be**, daar krijg je al een heel goed idee waar de makers met de productie naartoe willen. En wanneer je, naast alle drukke bezigheden, toch nog wat tijd over hebt: **Spreek dan ook je netwerk aan.** Zo kunnen we allemaal ons ‘steentje verleggen in deze rivier op aard’. Samen zorgen we ervoor dat deze film effectief op ieders scherm verschijnt. Heel veel dank!

Gill Boeckmans



« Het doel van het lesgeven is leren. Geleidelijk aan heb ik ontdekt dat de beste manier om anderen te doen leren erin bestaat om te laten zien hoe ik zelf leer. Om te tonen welke moeite het kost om te leren, hoeveel twijfels en onzekerheden daarmee gepaard gaan. Maar ook over welke bezetenheid je moet beschikken om dingen te willen weten. Dat betekent dat je ook altijd politiek moet durven zijn. Je moet durven zeggen : ik doceer een vak over racisme omdat ik antiracist ben. Dat is waar onderwijs geven op neerkomt. »

Jan Blommaert