

Ovds

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratisch school (Ovds) • nr 86, juni 2021 • 3€

Interview Orhan Agirdag
Kleinere klassen
Staking Franstalig onderwijs 1996
Karen Lewis
Kunsvakken in gevaar
Kunst emancipeert



DE DEMOCRATISCHE SCHOOL 86

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.
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
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 ovemeemt.*

- 3 Editoriaal
- 4 Orhan Agirdag: "Het zijn de leraarskamers die een taalachterstand hebben"
- 12 Meer handen ... voor kleinere klassen
- 16 25 jaar geleden: de historische staking van de Franstalige leerkrachten 1996
- 19 In Memoriam Karen Lewis, grande dame van de Amerikaanse onderwijsvakbonden
- 22 Kunstvakken in het secundair onderwijs in gevaar
- 24 Kunst emancipeert

EDITORIAAL

Ademhalen en verder werken

De zomervakantie begint. Eindelijk tijd voor het onderwijspersoneel om op adem te komen en weer op krachten te komen. Dit jaar zal het meer dan ooit nodig zijn om twee redenen.

Eerst hebben we rust nodig. Aan het einde van twee schooljaren die ernstig zijn gedwarsboomd door de pandemie en het chaotische beheer ervan, hebben we de tegenstrijdigheden van het afstandsleren ervaren, de toegenomen moeilijkheid om de pedagogische band te creëren en te behouden, tegenstrijdige adviezen ("neem de tijd om opnieuw contact te maken met uw studenten, met vriendelijkheid", "maak gebruik van de geringste aanwezigheid om druk op hen uit te oefenen en hen te evalueren"), het gevoel veel meer te werken (klassikale lessen + lessen op afstand + contact via e-mail) voor vaak onbeduidende resultaten, de vervaging van de grens tussen professioneel en privéleven.

Zeker, de jaren 2020 en 2021 zullen het belang van de school aan het licht hebben gebracht, zowel op het gebied van onderwijs als sociaal leven. We mogen echter niet vergeten dat in dit dramatische verhaal alle leerlingen achterop zijn geraakt in hun leerproces en velen zijn afgehaakt. En ze zullen allemaal psychisch lijden hebben doorstaan dat blijvende sporen zal achterlaten.

Ten tweede, als we onze sterktes opnieuw moeten opbouwen, is het om vanaf het begin van het schooljaar nog beter onze missie als vooruitstrevende leraren te verwezenlijken: jonge mensen helpen de wereld te begrijpen en deel te nemen aan zijn noodzakelijke transformatie.

De crisis die we doormaken kan ons bij deze taak helpen, omdat ze de aard van het kapitalistische systeem benadrukt: de accumulatie van winsten voor een elite die over de productiemiddelen beschikt (de patenten van de BigPharma, de spectaculaire doorbraak van BigTech...), de aandeelhouders die zich volproppen als anderen in de rij staan voor essentiële pakketten; de tegengestelde lotsbestemmingen van verschillende sociale klassen (opsluiting en werk werden niet door iedereen in dezelfde omstandigheden ervaren); de ellende van de openbare diensten (vooral gezondheidszorg, maar ook onderwijs, huisvesting en openbaar vervoer), het resultaat van beleid dat enkelen ten goede komt ten nadele van alle anderen; de dodelijke gevolgen van geglobaliseerde en gesegmenteerde productie- en distributiesystemen, die allerlei soorten tekorten veroorzaken; het gebrek aan coördinatie en solidariteit in een op concurrentie gebaseerd systeem. Een systeem dat niet in staat is om uit zijn paradigma's te breken: waar wachten ze op om een significante inzet van leraren te plannen om de leerachterstand van kinderen te verminderen? Investeren in hygiëne- en gezondheid op school? Om het aantal bedden in alle ziekenhuizen geleidelijk te verhogen en overal lokale geneeskunde te organiseren? Om de mondiale solidariteit te organiseren die nodig is om de vorming van reservoirs van de vierde, vijfde, zesde golf (in India, Brazilië of elders) te voorkomen?

De kapitalisten profiteerden van de crisis om hun macht te versterken. Maar de keizer draagt geen kleren. Het is aan ons, leerkrachten, om hem in de schijnwerpers te zetten. Met strengheid en vastberadenheid. Het is aan ons om de strijd in verenigingen, vakbond en politiek voor een democratische school en samenleving voort te zetten.

Philippe Schmetz

Zaterdag 20 november 2021, Brussel **Zes uren voor de democratische school**

We nodigen je van harte uit om aan onze tweejaarlijkse "zes uren" deel te nemen. Op onze website vind je het volledig programma en kan je reeds inschrijven.

Als lid geniet je van een korting op de toegangsprijs.

Orhan Agirdag: “Het zijn de leraarskamers die een taalachterstand hebben”

Peter De Koning

Ook in scholen met een grote diversiteit kun je kwaliteitsvol onderwijs bieden. Orhan Agirdag schreef er een boek over, “Onderwijs in een gekleurde samenleving”. Maar hoe doe je dat in de praktijk, kwaliteitsvol onderwijs bieden in een (super)diverse omgeving? Laat zelfsturende lerarengroepen het beleid mee uitstippelen, zegt Agirdag. Organiseer leesgroepen die wetenschappelijke inzichten afwegen tegen de onderwijspraktijk. Steek leraren niet in het keurslijf van de eindtermen maar vertrouw op hun leervermogen en op hun professionele kunnen. Zo eindigde het online-interview dat we met hem hadden naar aanleiding van onze [boekbespreking](#).

Liefst geen voorbereide, maar zoveel mogelijk kritische vragen, zegt Orhan bij het begin van het interview. “Mijn boek is zoals je schrijft een *work in progress*. Ik wil het laten groeien via kritiek. Ik ben enorm kritiek-proof. Dus laat maar komen.”

De eerste kritiek is een zelfkritiek. “Als er een groot gemis is in mijn boek, dan is dat het beroepsonderwijs. En ik zit daar altijd gewrongen tussen twee meningen. Enerzijds is er de brede algemene vorming en de brede eerste graad. Maar als je daar op inzoomt, is dat eigenlijk een ASO-isering van het beroepsonderwijs. En waar ik dan voor vrees, is dat de trots en de eigenheid en het zelfrespect van het beroepsonderwijs daaronder zouden kunnen lijden en dat dat niet de manier is om de waarde en de noodzaak van het beroepsonderwijs te ondersteunen. Er is een spanning tussen die twee kanten en ik heb mijn mening daarover nog altijd niet volledig gevormd.”

DS: “Voor Ovds is dat duidelijk. Wij zijn voor een brede eerste en zelfs tweede graad. Maar daarbij is het zeker niet de bedoeling om van BSO een theoretische en abstracte richting te maken. Het is eerder de bedoeling om die scheiding tussen theorie en praktijk die er is tussen ASO en TSO, BSO, om die op te heffen en daar een polytechnische vorming van te maken waarbij iedereen theoretische en ook praktische vaardigheden krijgt. Dat je meer een mengeling hebt. Je kunt dat idealistisch noemen of onrealistisch. Ik heb zelf bij mijn kinderen gemerkt dat die praktische kant er



helemaal niet is in ASO, dat blijft heel theoretisch. Maar dat maakt ook dat je aan het einde van de ASO-rit jezelf nog niet kent. Je weet niet wat je sterke punten zijn in het algemeen en je weet niet wat voor jou een goeie richting zou zijn. Dat heb ik ook gemerkt bij mezelf. Je wordt opgeleid om later voort te studeren, en daarvoor krijg je zoveel mogelijk theoretische bagage. Je krijgt heel weinig praktische kennis. Ik denk niet dat we louter het beroepsonderwijs theoretischer moeten maken, maar eerder dat de algemene vorming, de vorming die iedereen krijgt, dat die praktischer moet voor de enen en wat theoretischer voor de anderen.”

Verontwaardiging

DS: “Wat is de belangrijkste boodschap die je wilde brengen met je boek?”

“Het klinkt misschien een beetje cliché, maar de centrale boodschap achter mijn boek is dat diversiteit in het onderwijs geen probleem hoeft te zijn of moet leiden tot kwaliteitsverlies voor het onderwijs, mits de juiste omgang met verschillen. Dat wil ik ook wetenschappelijk onderbouwen.”

DS: “Die juiste omgang met verschillen is er niet altijd. Dat blijkt ook heel duidelijk uit je boek en is uitgebreid gedocumenteerd. Wat ik mooi vind, is je verontwaardiging daarover. In verband met de eentaligheid op school, of de

discriminaties waarmee gekleurde mensen te maken krijgen. Dat heb ik al eerder van je gezien, op de Openforumdag in december 2016 bijvoorbeeld, of op de kick-off van PEP in de Roma. Iedere keer viel mij je verontwaardiging op. Is dat de motor van je werk?"

"Verontwaardiging? Daar heb ik nog niet zo over nagedacht. Laat mij het zo formuleren: verontwaardiging over wetenschap en praktijk enerzijds, en geschreven wetten en de uitvoering ervan anderzijds. En de stilte die daarrond vaak heerst. Dat wil ik aankaarten. Dat ze kinderen straffen omdat ze hun moedertaal spreken. Dat ze mensen in weerwil van de grondwet niet toelaten om een school op te richten. En ook de impliciete aanname dat dat allemaal OK is. Dat er geen protesten komen vanuit de minderhedengemeenschappen zelf, dat er geen beweging is. Artikel 30 van het kinderrechtenverdrag stelt dat kinderen het recht hebben om hun moedertaal te spreken. Dat verdrag hangt dikwijls uit in scholen. Niemand vraagt zich af: wat betekent dit eigenlijk als we kinderen op school straffen voor het spreken van hun moedertaal. Ook ben ik verontwaardigd over de kloof tussen de wetenschappelijke literatuur en wat we leraren onderwijzen. Die discrepanties zijn een drijfveer voor mij, ja."

Religieuze gemeenschappen en emancipatie

DS: "Jij ziet de religieuze gemeenschappen een belangrijke rol spelen bij de emancipatie van gekleurde leerlingen, en gekleurde mensen in het algemeen, in het onderwijs. Gebeurt dat nu te weinig?"

"Ik zie gemeenschappen in het algemeen een rol spelen in de emancipatie. En als ik dan kijk welke gemeenschappen er zijn, dan kan ik niet naast de realiteit kijken van de religieuze gemeenschap. Waar komen mensen voor samen? Waar gaan mensen vrijwillig voor werken? Waar gaan de mensen die *extra mile* voor? Dat zijn de religieuze gemeenschappen. Daarom is het niet toevallig dat 60 à 70% van onze leerlingen op de religieuze school zit. Net omdat religieuze gemeenschappen zo motiverend werken. Maar in principe kan dat ook een gemeenschap zijn met een ideologische inslag, zeg maar ecologie. Of sociaaldemocratie. Ja, zelfs nationalisme. Dit kan ook een motivator zijn om in het onderwijs te investeren. Wel, zeg ik daarbij, niet om je eigen levensbeschouwing of je eigen ideologie te kweken. Daar dient het onderwijs niet voor. Onderwijs heeft een eigen

logica, gevat in de eindtermen en in de pedagogie. Je kan vanuit een roeping investeren in dat onderwijs, maar niet om je politieke ideologie te pushen. Laat ons het onderwijs daarvan besparen. En natuurlijk gaan er symbolische momenten zijn waarop je twee uren levensbeschouwing gaat geven die passen bij de filosofie van de school, of een uitstap doen waarbij de filosofie van de school breed aan bod komt, maar dat is niet de essentie van wat een school doet. Een school is bezig met de realisatie van de leerdoelen, met kennen en kunnen. Maar dat kennen en kunnen kan vanuit een gemeenschap ondersteund, gestimuleerd en gerealiseerd worden. Als ik kijk welke minderhedengemeenschappen *alive and kicking* zijn, dan zijn die dikwijls religieus. Maar dat hoeft niet zo te zijn. Met het vele wandelen lijkt er ook rond ecologie een gemeenschap te ontstaan. Als ik zie hoe met Black Lives Matter *movement* ook een soort bij elkaar komen mogelijk was, dan is dat voor mij ook een gemeenschap. Het is de vraag of die duurzaam zijn. Maar volgens mij kunnen deze gemeenschappen onderwijs dragen. Dit is iets wat links voor een groot stuk heeft gemist. Omwille van één beestje, en dat heet het etatisme. Het toevertrouwen van onderwijs enkel en alleen aan de staat. Daarom dat er ook geen progressief onderwijsnet bestaat in dit land, of toch maar een heel klein. Je hebt de FOPEM, het net van emancipatorische methodescholen, maar dat is enorm klein, omdat de progressieven hebben gezworen bij de rol van de staat, en niet de rol van de gemeenschap. Volgens mij wordt daar een enorme potentie aan emancipatiekracht gemist."

DS: "In je boek geef je het voorbeeld van de *historically black colleges* in de Verenigde Staten."

"Ja, maar je hoeft daarvoor niet naar de Verenigde Staten te gaan. Neem de islamitische scholen in Nederland. Maar ook de parochiescholen in dorpen zijn uit de gemeenschap ontstaan en pas later verenigd tot een katholiek onderwijsnet. De scholen waren eerst. Pas later, toen ze een conflict hadden met de overheid, hebben ze gezegd: misschien moeten we een secretariaat oprichten in Brussel om de belangen van onze scholen te verdedigen. Maar daarvoor waren dat ook scholen van gemeenschappen die werden gerund door vrijwilligers. Dat model is dus niet uitzonderlijk, integendeel, dat is eerder historisch normaal. De ontstaansgeschiedenis van de school is daaraan gelinkt. Aan de basis ligt de protestantse ethiek, die vond dat een goeie protestant de bijbel moet

kunnen lezen. Dus moesten kinderen leren lezen en schrijven. Het onderwijs is niet ontstaan vanuit een verlicht idee over de staat, maar vanuit religieuze gemeenschappen die vonden dat ze op hun eigen benen moesten staan. Dus dit is geen nieuw idee dat ik introduceer. Historisch was dit altijd al het geval. Ik verwacht niet dat dit voor de huidige minderheden anders zal zijn.”

DS: “De reden waarom ik over de Verenigde Staten begon, is dat je daar ook de link tussen de kerken en de burgerbeweging hebt gehad. Dat was in de jaren 60 en 70 van vorige eeuw zo, maar nu nog eigenlijk. De zwarte senator die in Georgia is verkozen is een predikant. In de Verenigde Staten is het niet ongewoon dat je emancipatie organiseert, of een progressieve politiek voert, vanuit de kerk. Ik ben zelf iemand die uit een vrijzinnig milieu komt. Ik heb veel moeite met de houding van de georganiseerde vrijzinnigheid ten opzichte van de islam en van moskeeën. Dus ik meen dat je vanuit de religieuze gemeenschappen een progressieve politiek kunt voeren, maar vanuit onze gesecculariseerde visie is dat ongewoon natuurlijk.”

“Ik vind het prima dat er vrijzinnige scholen zijn, ik ben er volledig voor. Maar dit betekent niet dat we allemaal vrijzinnig moeten zijn. Ik ben zelf niet de meest religieuze mens. Maar dat neemt niet weg dat andere mensen dat wel zijn en dat ik ze laat zijn zoals ze zijn. Dat lijkt mij toch niet zo'n moeilijk beginsel, leven en laten leven. Academici zijn merendeels misschien geen vrijzinnigen, maar toch seculieren, mensen die een zekere visie hebben op religie, die kritisch staan ten opzichte van de katholieke kerk. Maar dit maakt hen blind voor de data. Het is een publiek geheim dat in Nederland de islamscholen het goed doen. Maar dat ontkennen we. Nochtans zijn de cijfers zwart op wit. Een van de weinigen die daar consequent in was, was wijlen Jaap Dronkers, die op academisch niveau toch een voorbeeldfiguur was en die consequent genoeg was om toe te geven dat die scholen het goed doen. Er is een ideologische verblindings als het over religie gaat.”

DS: “Je bent voorstander van islamitische scholen, want die doen het, zoals je zegt, heel goed in Nederland. Toch blijft dat hier een taboe. Er zijn wel initiatieven die onder de radar blijven, waarover je weinig hoort. De Iqraschool in Borgerhout bijvoorbeeld. Die islamitische scholen komen niet van de grond. Hoe zie je dat verder evolueren?”

“De Iqraschool is geen islamitische school. Dat is een school van de Marokkaanse gemeenschap en in die zin een gemeenschapsschool. Misschien is het niet zo slecht dat zulke initiatieven, zeker de eerste jaren, niet zo nadrukkelijk naar voren komen. Het komt zeer zelden voor dat een school vanaf de eerste jaren al topprestaties haalt. Dan is het zoeken voor iedereen. Misschien heeft het daarmee te maken. Maar het is ook zo dat zulke initiatieven snel tot een controverse kunnen leiden. Binnen de kortste keren heb je een hetze in de media en dus probeer je het *low-key* te houden. Er zijn initiatieven met het woord ‘islamitisch’ in hun naam die zich hebben proberen te lanceren en die in de kiem zijn gesmoord. Dit hebben we in Genk twee keer gezien, dit hebben we in Mechelen gezien. Die mensen zijn beschuldigd geweest van het witwassen van drugsgeld en zijn volledig vrijgesproken, maar over dat laatste heb ik misschien op pagina 16 van de krant een klein stukje gelezen. Toen ze beschuldigd werden was het voorpaginanieuws. Uiteindelijk was er dan geen enkele journalist in dit land die dit heeft aangekaart. Ik begrijp dan wel dat die mensen wantrouwig zijn naar de buitenwereld toe. Wat hebben zij er uiteindelijk aan over gehouden? Je zou voor minder minder de aandacht opzoeken.”

DS: “In je boek schrijf je meerdere keren: echte emancipatie kan uiteindelijk alleen maar zelfemancipatie zijn. Is dat nog een lange weg?”

“Dat weet ik niet. Ik heb geen glazen bol. Ik wil daar mijn bijdrage aan leveren.”

DS: “Is het onderwijs een belangrijk deel van dit emancipatieproces?”

“Ja. We kunnen niet blijven wachten tot er een *‘million man march’* door Brussel loopt om het te veranderen. Ik verschiet ervan hoeveel positieve reacties van onderwijzers ik heb gekregen op mijn boek. Ik zie heel veel pogingen bij onderwijskoepels om hier iets aan te doen. In het onderwijs zie ik heel veel *goodwill* om hier en nu in het onderwijs een beweging op te starten om de ongelijkheid en het onrecht te verminderen. Die goodwill is er wel degelijk. Stel ik vast.”

DS: “Da's positief.”

“Ik denk dat het onderwijs een zeer grote rol kan spelen. Als ik alleen al kijk naar mijn eigen ervaringen. Ik ben een product van goed onderwijs.”

DS: “Voor jou heeft het onderwijs emanciperend gewerkt?”

“Emancipatie is nooit een individueel verhaal. Voor mij persoonlijk is het onderwijs vormend geweest. Een individu kan niet geëmancipeerd zijn. Dat lijkt mij raar. Ik vind dat een collectief verhaal. Individuen die het redden, als we dat emancipatie noemen, dan holt dat de betekenis van het woord uit. Dat zie je ook aan de data. Als je de assen sociaal-economische status en diversiteit bij elkaar neemt, dan zie je dat kinderen vanuit de Turkse en Marokkaanse elite, dus bijvoorbeeld ook mijn kind, niet meer kans maken dan het kind van een Turkse loodgieter. Dan zie je dat individueel ‘het maken’ betekenisloos is zolang er geen collectieve emancipatie is. In die zin moet ik samenwerken met de Turkse loodgieter om de situatie te veranderen en niet denken dat ik op mijn eentje verandering kan brengen. Vandaar het belang van de gemeenschap. Dus ‘het maken’, het rolmodellendiscours, is voor mij een illusie. Behalve als het natuurlijk echte rolmodellen zijn, in scholen, in families, in gemeenschappen, dat is iets anders dan wanneer je een rolmodel inhuurt. Dat bestaat tegenwoordig. Je hebt organisaties

waar je rolmodellen kan huren voor je bedrijf. *That’s not working.* Als je rolmodellen voor je bedrijf zoekt, kijk naar wie de CEO is, kijk naar de Raad van Bestuur. Als je rolmodellen op scholen zoekt, kijk naar de leraarskamer. Maar alles wat daarbuiten zit, is geen rolmodel, dat is eerder decoratie.”

Segregatie in de vorm van OKAN-klassen

DS: “Je schrijft ook over de OKAN-klassen in je boek. Je beschouwt dat als een opgelegde segregatie. In veel scholen heb je een strenge opdeling tussen OKAN-leerlingen en andere leerlingen. In mijn school merk ik dikwijls frictie tussen OKAN-leerlingen en andere gekleurde leerlingen. Waarbij beledigingen als ‘illegaal’ aan het adres van OKAN-leerlingen nog tamelijk gematigd zijn. Hoe denk je dat scholen dit best aanpakken? Kun je daar als school iets aan veranderen?”

“Ik kan dit misschien vanuit mijn persoonlijke ervaring bespreken. Nadat ik in België geboren was, heb ik jarenlang in Turkije gewoond om uiteindelijk terug naar België te komen. Dit staat niet in mijn boek. Toen zat ik in een school in Bree



zonder één woord Nederlands te kennen. En toch had ik niet veel nodig om het jaar te eindigen als eerste van de klas. Waarmee ik het volgende bedoel. Je kan leerlingen mainstream onderwijs laten volgen en tegelijkertijd de taal faciliteren. Dat is voor mij een mogelijkheid bij het zoeken naar manieren om leerlingen niet in aparte klasvormen te segregeren. Ik zou eerder voor een dergelijke geïntegreerde aanpak gaan. Voorzie hooguit gedurende een paar dagen onthaalmomenten waarbij je de *basics* probeert bij te brengen. Pak het voor de rest zo geïntegreerd mogelijk aan en laat de leerlingen op hun tempo leren. De vraag is of dat lukt binnen het model van de jaarklassen, met de jaarlijkse evaluatie en de mogelijke attestering. Ik denk dat er voor meertalige nieuwkomers flexibele leerwegen nodig zijn die dat moeten mogelijk maken. Lees het recente boek van mijn collega Machteld Vandecandelaere, die uitlegt hoe je de problematiek binnen OKAN via flexibele leerwegen kan aanpakken. Waarbij je leerlingen bijvoorbeeld een jaar dispenseert op taalvakken en verder gaat op praktijkvakken. Als we afstappen van jaarevaluaties en de leerlingen meer inlooptijd geven in de *mainstream* omgeving, dan moeten OKAN-leerlingen niet noodzakelijk in een aparte klas komen te zitten. Of in een aparte school. Want zulk een opdeling tussen A-leerlingen en B-leerlingen... Verwondert het dan dat leerlingen van kleur maatschappelijke stereotypen overnemen zoals 'illegaal', als wij die opdeling hebben gemaakt en hebben gezegd: hier zijn de leerlingen die taalvaardig zijn en hier zijn de leerlingen die dat niet zijn?"

DS: "Dat begrijp ik. Maar ik heb veel collega's die het niet eens met je zullen zijn en die nu al vinden dat leerlingen die uit de OKAN-klassen komen te taalzwak zijn. Er zijn veel leerkrachten die enorm op dat zwakke Nederlands focussen."

"Het belangrijkste is dat ze zien wat ze daaraan kunnen doen. Het zal niet alle problemen oplossen, maar het zal toch wel een stuk helpen, als je vertrekt vanuit de taalbeheersing die er wel is. Door bijvoorbeeld leerlingen elkaar te laten helpen in groepswork. De leerling die goed Nederlands spreekt kan perfect de opdracht aan de andere leerling uitleggen. Dat is goed voor beide leerlingen, want degene die het uitlegt leert daar ook mee bij, want, om iets echt te beheersen, als je het kunt uitleggen, dan beheers je het volledig. Dat weet jij als leraar maar al te goed. Dergelijke methodieken, waarbij je gebruik maakt

van de taalvaardigheden van de leerlingen en je die inzet om de eindtermen te halen, die worden volgens mij veel te weinig benut. Omdat we enkel focussen op de gebreken. Begrijp me niet verkeerd, een goede beheersing van het Nederlands is heel belangrijk in Vlaanderen. Is dit een voorwaarde voor goed onderwijs, of is dit een uitkomst van goed onderwijs? Ik denk dat een goede taalbeheersing in de eerste plaats een uitkomst is van goed onderwijs. Dit is de mentale switch. Er zijn scholen die erin slagen om met een volledig anderstalige leerlingenpopulatie zeer goede prestaties te halen. Het is wel degelijk mogelijk. Het dodelijke hier voor mij is het deficitdenken en het pessimisme: met onze leerlingen lukt het toch niet, want ze begrijpen geen Nederlands. Als dat je uitgangspunt is, dan ben je eigenlijk van meet af aan verloren. Dan geef je forfait van bij het begin. De leerlingen moeten het zelf doen en hiervoor moet de leerling het idee krijgen dat hij toch wel iets kan. En de idee dat hij iets kan zal hem aanzetten om er nog iets bovenop te kunnen. Maar de eerste cirkel van je kan iets, dat moet van de leraar komen. Wat mij doet denken aan het werk van Jacques Rancières over Joseph Jacotot, 'De onwetende meester'. Dat gaat over een hoogleraar die naar Leuven kwam, hij was Franstalig, niemand van de studenten kon de taal spreken die hij sprak. Op basis van één boek dat in twee talen aanwezig was, is hij begonnen de leerlingen te onderwijzen. Vandaag de dag hebben wij veel meer resources dan één boek. Wij hebben Google Translate, wij hebben Wikipedia, we hebben synchrone vertalingsmogelijkheden. Niet om het onderwijs volledig te bouwen op vreemde talen, dat is onmogelijk, op korte termijn alleszins. Maar wel om aan leerlingen het initiële gevoel te geven: jij kan iets, en dat kan dan de aanleiding zijn om iets nieuws te leren."



De positieve cyclus in gang zetten

DS: “Gekleurde leerlingen presteren minder goed op school omdat we dat van hen verwachten. Leerkrachten hebben vaak onbewust lage verwachtingen van leerlingen. De vraag is: hoe kunnen we ons daar bewuster van worden? Je antwoord is dan eigenlijk door de leerlingen te empoweren, door te geloven in hun kunnen en te zeggen van: **jij kan dat wel.**”

“Ja. Jij kan iets en op basis van dat iets kun jij iets nieuws leren. Dus de positieve cyclus, het omgekeerde van de vicieuze cirkel, in gang zetten door initiële ervaringen. Bouwen op wat leerlingen al kunnen. In termen van taal, in termen van praktijken. Eigenlijk laten zien: je bent niet waardeloos. Daar gaat het om in onderwijs, om bij te leren, om iets nieuws te leren, en om leerlingen te laten zien dat ze kunnen leren.”

DS: “**Als ik leerlingen binnen krijg in het vijfde jaar, dan is de eerste job die ik heb bij heel veel leerlingen, zeggen: jawel, jij kunt dat wel, jij kunt wel Frans. Want veel leerlingen zeggen mij dan: ik kan dat niet, meneer. Frans, dat kan ik niet. Ja, natuurlijk kun jij dat wel. En dan is het zaak om een evenwicht te vinden tussen dingen die ze wel kunnen en uitdagingen die ze moeten aangaan om een aantal dingen te leren van een taal die inderdaad moeilijk is als je er niets mee te maken hebt.**”

“Dat is dan de belangrijkste opdracht voor het onderwijs. Dat idee van dat initieel ik kan het niet tot wij kunnen het wel. Dat is ook de boodschap van pedagogen zoals Paolo Freire, dit gevoel van ik kan niets te doorbreken door de ervaring en de praktijk van het kunnen. Je brengt daar een praktijkvoorbeeld van aan. Frans, ik herken het. Ik merkte recentelijk dat ik in staat was om Franse zinnen te bouwen, terwijl ik gedurende mijn hele schoolcarrière dacht dat ik er niets van kon. Maar als ik er over nadenk, hoe kan het dat ik acht jaar lang, het hoger onderwijs meegerekend tien jaar lang, niet weinig Frans heb gehad en op het einde het gevoel had dat ik het nog niet kon. Hoe kan dat? Het klopt niet.”

DS: “**Neen, het klopt helemaal niet. Want ik vraag mij dat dan ook altijd af. Als ze zeggen: ik kan dat niet, wat is er dan de vorige zes jaar gebeurd toen je Frans kreeg? Heb je daar dan echt niks van begrepen? En dat is ook niet het geval, want sommige dingen kunnen ze wel. En ze zouden het zo graag vlot kunnen spreken. Maar er is inderdaad een gevoel van onmacht dat maakt dat je afhaakt.**”

Leerlingen leren kennen

DS: “**De lage verwachtingen van leerkrachten hebben dikwijls te maken met onbewuste vooroordelen die je hebt. Blijkt uit onderzoek. Stel je voor: ik ben een leerkracht en ik heb een diverse leerlingenpopulatie; ik wil werken zonder vooroordelen en niet discrimineren. Hoe begin ik eraan?**”

“Hangt ervan af. Is dit het eerste jaar? Ken je de leerlingen of ken je ze nog niet? Wat belangrijk is, denk ik, is je leerlingen in eerste instantie leren kennen. Echt leren kennen, niet alleen de buitenste schil. Wat mijn leraar Nederlands bijvoorbeeld deed, een van de schrijfoopdrachten die hij gaf was: schrijf eens over wat je bezig houdt. Om de twee weken vroeg hij ons om te schrijven over wat ons bezig hield, waaraan we dachten. En jaren later merk ik dat er recente wetenschappelijke experimenten zijn die ‘value affirmations studies’ heten, en die niets anders zijn dan dat. Wat als we bij het begin van het schooljaar of het academiejaar de studenten vragen van kijk hier is een lijst van tien waarden, dat gaat van goed zijn in muziek tot deel uitmaken van een gemeenschap, kies er eentje uit en schrijf in een stuk waarom dat belangrijk is voor jou. Je ziet dat zo’n eenmalige waardenaffirmatie-interventie er uiteindelijk toe leidt dat de kloof tussen de leerlingen aanzienlijk kleiner wordt. Dat een kleine interventie een grote impact kan hebben. Dat is keer op keer gerepliceerd en gepubliceerd in Science. Wat gebeurt er? Wat is er aan de hand? Dat is een cruciaal moment aan het begin van het schooljaar waar aan de leerlingen het gevoel wordt gegeven van je kan iets. Dat wat je kan belangrijk is voor het onderwijs. Dat zou je ook als leraar Frans kunnen doen. Ze een stuk slam poetry laten schrijven over wat ze belangrijk vinden. Je wilt rijmen? Frans is misschien wel gemakkelijker om te rijmen. Ken je dichters of rappers in het Frans? Van mijn Franse lessen heb ik het meest de liedjes onthouden die we daar besproken hebben, die ken ik nog altijd. Die bleven blijkbaar wel hangen. Zullen we Stromae eens beluisteren. Als je je leerlingen beter kent, kun je ook gemakkelijker inspelen op de leefwerelden. Niet voor een verkleutering van het onderwijs, wel omdat het je echt kan helpen om je leerdoelen te halen.”

“Muziek kan je helpen om je leerlingen beter te leren kennen. En dat geeft dan een manier om de diverse identiteiten te herkennen. Zonder die op te leggen. Het gaat niet werken als jij zegt: ben jij

deze vakantie in Marokko geweest? Dan kijken de leerlingen van *what the fuck?* Dergelijk opleggen van identiteiten werkt niet. Maar eerder omgekeerd, als een leerling zelf vertelt over zijn vakantie, dan kun je daarop inspelen en vragen of er nog veel Frans wordt gesproken. Is er iemand in de familie bij jullie die Frans spreekt? Als je de leerlingen hun identiteiten kent, dan geeft dat aanleiding om daar positief op in te spelen om de leerdoelen te bereiken. Het is ook een manier om de discriminatie, althans de percepties ervan, te verminderen. Het niet over verschillen te hebben, blijkt een manier te zijn om net het gevoel van discriminatie te versterken. Dat is het krampachtige, niet willen zien wat de verschillen zijn, de kleurenblindheid.”

DS: “Ik wilde nog even voortgaan over de taal. Ik laat in mijn lessen woordjes uit het Tamazight of het Arabisch aan bod komen. Dat wordt geapprecieerd door de leerlingen. Je pleit voor meertaligheid in de klas, om leerlingen dingen in hun moedertaal te laten doen. Een collega van Ovds had onderwijsmensen in Brussel gezien. Die zegden: jongeren van Marokkaanse afkomst bij ons hebben niet echt een moedertaal, want ze spreken slecht Berbers en slecht Frans en slecht Nederlands. En daarom leek het hen geen goed idee om de leerlingen hun moedertaal op school te laten gebruiken. Mijn ervaring is dat de meeste leerlingen van Marokkaanse afkomst thuis Tamazight spreken. Die taal is heel dialectgebonden. Je hoort hen dikwijls bezig: welk woord gebruiken jullie daarvoor? Naargelang de plaats waar je familie vandaan komt, of dat Nador is of Hoceima, ga je andere woorden gebruiken om de dingen te beschrijven. Maar dat betekent niet dat ze hun moedertaal slecht beheersen, dat zijn gewoon dialecten. En is hun Nederlands slecht? Leerlingen die hier zijn opgegroeid spreken zeker geen slecht Nederlands, maar ze hebben eigen registers die ze gebruiken en die komen niet altijd overeen met hoe blanke middenklassers praten, of met hoe leraren praten. Maar dat wil niet zeggen dat ze slechter Nederlands spreken. Niet iedereen is er dus voor gewonnen om leerlingen hun moedertaal te laten spreken op school. Ik denk wel dat het een interessante piste is. Het is ook bewezen dat hoe beter je je moedertaal praat, hoe beter je beheersing van het Nederlands is. Ik denk dat dat een sterk argument is om de moedertaal toe te laten op school.”

“Ik weet niet of het toelaten van een taal op school het meest zinvolle is. De *laisser-faire*-houding is niet direct een model waar ik mij kan in vinden. Als de leerlingen een taal niet spreken, dan kan er ook niets gevaloriseerd worden. Als er een register is dat kan ingezet worden, dan moet je dat doen. Als er geen register is, heeft dat geen zin. Als de leerlingen elkaar kunnen helpen om dingen te begrijpen, dan heeft het zin. Leraren die deel uitmaken van de gemeenschappen van de leerlingen kunnen daarbij helpen. Zeker in een school met een twintig of dertig leraren, moet het lerarenteam diversiteit bevatten om samenwerkingen in verband met meertaligheid mogelijk te maken. Als dat niet het geval is, heeft de leraarskamer een taalachterstand. Dat is niet meer van deze tijd. Dat we in de leraarskamer zo weinig meertalige leraren hebben, daarover maak ik mij zorgen.”

DS: “Je pleit voor affirmatieve actie om het lerarenkorps diverser en gekleurder te maken. Dat ligt dikwijls moeilijk. Mensen zeggen dan nogal snel dat witte mensen worden gediscrimineerd.”

“Nee. De niet-witte mensen worden gecompenseerd. Dat is wat er aan de hand is. Als je mijn 100 euro steelt, en nadien geef je mij mijn 100 euro terug, dan ben je niet gediscrimineerd. Het vocabularium dat we hierbij gebruiken is enorm belangrijk. Zij die spreken over positieve discriminatie bekijken dat vanuit een wit standpunt. Maar als je het bekijkt vanuit een rechtmatige verdeling, vanuit de mensen die verdomme het onderwijs financieren, met hun belastingsgeld, dan lijkt mij dat geen discriminatie van witte mensen, dat lijkt mij eerder compensatie.”

DS: “Meer gekleurde leraren voor de klas dus. Maar onze gekleurde leerlingen en studenten doen het minder goed qua prestaties. Tegelijkertijd hoor je stemmen om de toelatingsproef voor de lerarenopleiding strenger of bindender te maken. Is dat te verzoenen, die twee?”

“Ja. Initiatieven zoals *Teach for Belgium* slagen er wel in om heel wat gekleurde leraren aan te trekken. Waarom slaagt onze lerarenopleiding er dan niet in, om sterke gekleurde kandidaten aan te trekken? Laten we beginnen met de drempels die er zijn weg te nemen. Leraar is een gefeminiseerd beroep, meer nog in het lager onderwijs dan in het secundair onderwijs. Maar als je de *facto* bijna nergens als leraar kan werken als je een hoofddoek draagt? Of als je *en masse* de idee

geeft dat je perfecttalig in het Nederlands moet zijn om leraar te worden, en dat je anderstalige vaardigheden niet van tel zijn en dat niet compenseren? Dat is een probleem. Wat mij persoonlijk betreft, ik kan wel een taal meer dan mijn collega's, en ik kan in vier of vijf journals meer artikels publiceren dankzij mijn kennis van het Turks. Dat compenseert ruimschoots de fouten die ik maak in het Nederlands en die toch worden gecorrigeerd in de taaleditor. Maar als we dat niet zien, dan sluiten de mensen zichzelf uit. Dan denken ze: ik ben niet talig genoeg om leraar te zijn. Denk ook aan de zij-instroom. Er zijn veel mensen die de capaciteiten hebben maar nooit de stap naar het beroep van leraar hebben gezet. Het is enorm belangrijk om de kandidaat-leraren niet te demotiveren. Van mentoren en van anderen krijgen ze dikwijls de idee dat ze het niet goed doen omdat ze bijvoorbeeld een lidwoordfout maken, ik zeg maar iets. Dat moet stoppen."

DS: "Nog een vraag in verband met het taalbeleid van de scholen. Hoe kunnen we de scholen meer sturen richting meertaligheid?"

"Dat vereist actie op schoolniveau. Ik stel voor om binnen de scholen leraren bij elkaar te brengen om samen te lezen, iedere week een uurtje. Iedere week bespreekt één iemand een hoofdstuk van één werk. Dat moet toch lukken? Een school is toch een professionele leergemeenschap? Mijn collega's en ik zullen graag werken aanbevelen. Maar dan wel voor een langere termijn, niet eenmalig. Eenmalige zaken veranderen niets. Zet vijf kerncollega's iedere week bij elkaar en laat ze elkaar vertellen wat ze hebben gelezen, wat ze daarvan denken, wat daar goed aan is, wat *bullshit* is, en bouw daar discussiegroepen rond.

Zelfsturende lerarengroepen die hun werk tegen het licht houden. Zonder externe druk, zonder dat ze het moeten doen. Niet het gevoel van: weer een extra controle erbij, weer een formulier dat we moeten invullen.

Onze leraren kunnen lezen. Laat ze dat talent gebruiken. Laat ze bij elkaar komen om dat samen te bediscussiëren op basis van wetenschappelijke inzichten. Niet dat die wetenschappelijke inzichten een soort bijbel zijn. Wetenschap is gebaseerd op data. Maar je ervaring in de klas is groter dan de databank die ik heb gebruikt. Laat de praktijkdata botsen met de wetenschappelijke data. Geef die leraren een dag vrij om samen te discussiëren of reken dat aan als een lesuur. Dat is zelfcontrole. Daarom is de vrijheid van onderwijs belangrijk, om dergelijke zaken mogelijk te maken. En niet de overheid die dicteert wat er moet gebeuren. Dat is mijn boodschap. Bespreek het met collega's."

DS: "Leraren moeten zelf mee het beleid maken. Dat vind ik een positieve boodschap. Het is ook een motivator. Als je geëmpowerd wordt, lukt alles veel beter."

"Het omgekeerde heeft geen zin. Professionals als kinderen behandelen heeft geen zin. Je weet toch niet wat er uiteindelijk in de klas gebeurt. De idee van professionele leergemeenschappen onder leraren is voor mij enorm belangrijk. Iedere poging om dat te centraliseren, zoals de eindtermen, is eigenlijk zeggen: wij vertrouwen onze leraren niet. Dat is voor mij de doodsteek, leraren als bandwerkers behandelen. Want dat zijn ze niet."

DS: "Ik dank je voor dit gesprek."



Meer handen ... voor kleinere klassen

Tino Delabie

Veel leerkrachten zijn overtuigd van het nut van kleinere klasgroepen. Toen de Vlor (Vlaams Onderwijsraad) onlangs een oproep deed om voorstellen in te dienen voor een beter onderwijs, kreeg een pleidooi voor kleinere klasgroepen het meeste bijval. In kleinere klasgroepen kan de leraar meer aandacht besteden aan de vooruitgang van elke leerling, leerlingen met bijzondere noden worden beter opgevangen. Leraren ervaren meer beroepsvreugde en verlaten minder vroegtijdig het onderwijs.

Wat de meeste leerkrachten uit ondervinding weten, wordt bevestigd door wetenschappelijk onderzoek, zoals het Amerikaanse STAR-onderzoek of het onderzoek van Frederikson rond de splitsing van klassen in Zweden ...)¹ :

- De positieve effecten van kleine klassen zijn het grootst op jonge leeftijd
- In vergelijking met leerlingen in gewone klassen, halen alle leerlingen in kleine klassen leerwinst. Die effecten spelen op korte termijn, maar ook later, als ze terug in gewone klassen zitten.

- De leerlingen uit kansarme milieus halen relatief het meest voordeel uit kleine klassen.
- Om een significant effect te hebben, moet er een significante vermindering van de klasgrootte zijn
- Het positieve effect is nog groter als de leerkracht beter wordt opgeleid en begeleid

Covid: meer dan ooit nood aan “meer handen”

Om de impact van de covid-pandemie op het onderwijs zo veel mogelijk te neutraliseren zijn “meer handen in en om de klas” nodig. Om aan de sanitaire voorwaarden te voldoen, om de werkdruk op het personeel te verlichten en om de leervertraging stap voor stap in te lopen.

Bij de heropening van de scholen in mei 2020 werden om virologische redenen de klassen gesplitst, er mochten slechts een beperkt aantal leerlingen binnen op een bepaalde oppervlakte zitten. De afstandsregels en de regels rond de gescheiden klasbubbels (op de speelplaats) bleken echter onhaalbaar wegens onvoldoende personeel en werden daarom snel versoepeld.

Een groot deel van het personeel in onderwijs heeft zich extra ingezet tijdens de corona-crisis. Denk aan de CLB's die in het weekend doorwerkten, directeurs en preventieadviseurs die telkens nieuwe richtlijnen moesten “implementeren”, leerkrachten die moesten improviseren of zich inwerken in digitaal onderwijs, die moesten “schakelen”



¹ Jean-Pierre Kerckhofs, Met veel of weinig leerlingen in een klas, maakt het een verschil?, *De democratische school*, nr. 85, maart 2021. <https://www.skolo.org/nl/2021/04/08/met-veel-of-weinig-leerlingen-in-een-klas-maakt-het-een-verschil/>

Kleinere klasgroepen zijn noodzakelijk om kwaliteitsvol onderwijs te realiseren

Klasgroepen van meer dan 25 kleuters (soms zelfs 30 tot 35 kleuters) zijn al lang geen uitzondering meer. De verwachtingen tegenover de klasleerkracht om in te spelen op alle individuele noden van de kinderen en om tegelijk op pedagogisch vlak aan alle vereisten van kwaliteitsvol onderwijs te voldoen, zorgen voor een zeer grote werkdruk. Om optimaal aan al deze verwachtingen tegemoet te komen, zijn dringend kleinere klasgroepen nodig. Zo kan de klasleerkracht op een haalbare manier inspelen op de noden van de kinderen en echt kwaliteitsvol onderwijs aanbieden.

Sinds het M-decreet en het inclusieve onderwijs zitten in 'gewone' basisscholen meer en meer kinderen met speciale noden. Zeker zij hebben speciale zorg en omkadering nodig. Om deze kinderen optimale zorg te kunnen bieden, heeft de klasleerkracht meer tijd en ruimte nodig naar opvolging en begeleiding toe. Dit is enkel haalbaar in kleine klasgroepen van maximaal 15 kinderen. Verhoog het lestijdenpakket om deze omkadering te kunnen voorzien.

Ook voor de jongste kleuters, die nog veel individuele aandacht en zorg nodig hebben, zou dit absoluut een meerwaarde zijn. Bijvoorbeeld naar persoonlijke verzorging toe: in de peuterklassen zitten steeds meer peuters die nog niet zindelijk zijn. Zonder permanente ondersteuning van een kinderverzorgster is het voor de klasleerkracht niet haalbaar om in dergelijke grote groepen tegemoet te komen aan de noden van de kinderen.

Bovendien zijn heel wat kleuterklassen qua ruimte niet aangepast aan dergelijke grote groepen, wat zorgt voor lawaai, drukte, overprikkeling, conflicten. Kinderen zouden veel meer rust ervaren wanneer ze meer 'ruimte' krijgen en in een prikkelarme(re) omgeving zouden kunnen spelen en werken. Idem qua infrastructuur, ook deze is niet altijd aangepast aan grote klasgroepen. Denk aan één toilet voor vijftig kleuters. (*helaas geen uitzondering!*).

Heel veel problemen zouden preventief kunnen aangepakt worden wanneer kinderen aan de start van hun schoolcarrière meer rust, ruimte en gerichte stimulering zouden krijgen. Uit onderzoek blijkt dat vier- en vijfjarigen de grootste groei doormaken op vlak van zelfregulerende vaardigheden en dat deze vaardigheden de basis leggen voor hun later schoolsucces! (*Sardes, 2019*). De kleuterleeftijd (3-5j) vormt de meest kritische periode voor de ontwikkeling van de zelfregulerende vaardigheden (*Shaul & Schartz, 2014*). Kleinere klasgroepen scheppen potentieel voor leerkrachten om hierop in te spelen, een investering in de toekomst dus. (Ideeënplatform Vlaamse Onderwijsraad, Ine De Volder, www.vlor.be/deleraar)

of contactonderwijs en digitaal afstandsonderwijs combineren, (zorg)leerkrachten die veel energie staken in het bijhouden van leerlingen, soms in moeilijke thussituaties ...

De leerachterstand of leervertraging (in vergelijking met een gewoon schooljaar) kan vandaag nog niet precies ingeschat worden, maar het is zeker dat er gedurende meerdere jaren extra leerkrachten nodig zijn om de schade te herstellen.

Maatregelen op korte termijn

Er werden door de Vlaamse regering dit en vorig schooljaar extra maatregelen genomen in het onderwijs, bijvoorbeeld op sanitair vlak (onvoldoende doortastend) en om de leerachterstand te beperken.

- In 2020 werden 730 zomerklassen (maximaal 10 leerlingen gedurende 10 dagen) georganiseerd door scholen en gemeenten. Dit project kreeg (van een onderzoeksgroep van de Thomas Moore-hogeschool) een positieve evaluatie, o.a. omwille

van de relatief grote participatie van jongeren uit kansarme gezinnen. Voor 2021 (en de komende jaren) voorziet de Vlaamse regering 10 miljoen euro om tot 20.000 leerlingen op te vangen in zomerklassen.

- Met het overschot van het budget van de zomerscholen 2020 werden in het najaar en de winter "bijscholen" georganiseerd: bijles en huiswerkbegeleiding op school na de lessen of op vrije halve dagen.

- Studenten uit het hoger onderwijs worden ingezet in "buddy-projecten" om jongere leerlingen individueel studiehulp te bieden

- Tussen maart en eind juni 2021 wordt 30 miljoen euro geïnvesteerd in "bijsprong": extra urenleerkracht voor elke school van het basis- en secundair onderwijs die zich inschreef (de meeste van de 4000 scholen doen mee). Deze injectie komt overeen met 2000 extra leerkrachten, gerekend in voltijds equivalenten. In feite gaat het om meer dan 5000 leerkrachten die deeltijds

bijspringen voor bijles aan kleine groepjes op school: voltijdsen die overuren doen, deeltijdsen die enkele uren extra presteren, gepensioneerde leerkrachten en jongere gediplomeerde leerkrachten die terugkomen. Dit project “bijsprong” wordt volgend schooljaar verder gezet à rato van 10 miljoen euro per maand of 2000 leerkrachten (in voltijdse equivalenten)

- Het verbod op korte vervangingen (minder dan 10 werkdagen) werd (tijdelijk) opgeheven.

Dit zijn positieve maatregelen. Maar ze zijn onvoldoende in verhouding tot de uitdagingen. Volgens twee onderwijs economen ² zouden de resultaten van de interdiocesane proeven (juni 2020) in het zesde leerjaar van het lager onderwijs uitwijzen dat de lockdown van verleden schooljaar tot een leerachterstand (in vergelijking met de pre-coronaperiode) van wel 6 maanden leidde. Het secundair onderwijs heeft ook dit schooljaar veel les- en praktijkuren verloren. Vergeleken met Nederland waar scholen kunnen kiezen uit een “menukaart” van interventies met bewezen effecten en op een investering van 8,5 miljard euro in de komende 2 schooljaren, blijven de inspanningen in het Vlaams onderwijs beperkt. Dit was ook de boodschap die Dirk Van Damme, de OESO-expert, bracht op een hoorzitting over leerachterstand in het Vlaams Parlement op 12 maart 2021. Van Damme pleitte er onder andere voor een (tijdelijke) “ontdubbeling van klassen” en het optrekken van de aanwendingspercentages tot ... 110 procent. ³

Structurele maatregelen

Voor de komende schooljaren zijn er structurele (blijvende) maatregelen nodig voor “meer handen in de klas”, in het bijzonder om kleinere klassen te realiseren. Hoe dit precies tot stand zou kunnen komen, zou zeker met de onderwijsvakbonden moeten worden besproken. We vermelden hier enkele mogelijke pistes.

De scholen krijgen minder dan 100% van de lesuren waar ze op basis van hun leerlingenaantal

decretaal recht op hebben. De **afschaffing van de aanwendingspercentages** in het gewoon (98,4%) en buitengewoon (93%) basisonderwijs, in het BuSO (93%), het gewoon secundair onderwijs (96,5%) en in het DKO zou 3000 leerkrachten extra betekenen. De onderwijsvakbonden vragen sinds 30 jaar om deze lineaire besparing, ingevoerd door de Vlaamse regering na de communautarisering van het onderwijs, ongedaan te maken.

Tot begin van de jaren '80 bestonden er splitsingsnormen in het leerplichtonderwijs. In het secundair onderwijs gold bv een verplichte splitsing vanaf de 27^{ste} leerling. De splitsingsnormen werden afgeschaft toen de regering Martens-Gol de hakbijl zette in het onderwijs. De **herinvoering van splitsingsnormen** garandeert op zich niet overal kleine klassen maar zeer grote klassen worden wel vermeden.

Zowel onder de ministers Vanderpoorten en Vandenbroucke als meer recent onder de ministers Crevits en Weyts bestond of bestaat er een vervangingspool of lerarenplatform. Het huidige lerarenplatform geldt alleen voor het basisonderwijs en bood 2200 tijdelijke leerkrachten een volledig schooljaar (2020-2021) werk- en inkomenszekerheid. Een **vervangingspool** die leerkrachten met een vereist diploma en die werkloos zijn bij het begin van het schooljaar, werkzekerheid voor een volledig schooljaar aanbiedt, kan meerdere problemen helpen oplossen. Er zal minder lestijd verloren gaan omdat er een vervanger klaar staat voor afwezige leerkrachten. Er zullen minder startende leerkrachten afhaken omdat ze korte interim afwisselen met periodes van werkloosheid. Men zou ook vastbenoemde leerkrachten kunnen stimuleren om op vrijwillige basis hun plaats af te staan aan een startende leerkracht en om zelf een job op te nemen in de vervangingspool waar ze ofwel vervangingen verrichten ofwel de rol van coach (voor beginnende leerkrachten) opnemen indien er geen vervangingen nodig zijn.

² Kristof De Witte, Joano Maldonado (KU Leuven). Zie bv. Leerlingen hebben half schooljaar leerachterstand door coronacrisis, Knack, 22 september 2020

³ Marc Vandepitte, Leerachterstand en coronacrisis, topexpert gooit de knuppel in het hoenderhok, 19 april 2021 <https://www.skolo.org/nl/2021/04/19/onderwijs-leerachterstand-en-coronacrisis-topexpert-gooit-de-knuppel-in-het-hoenderhok/>

Een **uitbreiding van de SES-lestijden** (extra lestijden op basis van de leerlingenkenmerken), waarvan scholen met relatief veel leerlingen uit kansarme gezinnen het meest voordeel halen, valt zeker ook te verdedigen.

Wie zal dat betalen? Zijn er wel voldoende leerkrachten?

Kleinere klassen inrichten kost natuurlijk veel geld maar op termijn zijn er ook grote terugverdieneffecten, die niet altijd in financiële termen kunnen uitgedrukt worden: meer leerlingen die zullen slagen, minder bidders, minder ongekwalificeerde uitstroom; meer leerkrachten die succes en beroepsvreugde ervaren, minder psychosociale klachten, minder vroegtijdige uitstroom van startende leerkrachten, een algemene verhoging van de kwaliteit van het onderwijs. Kleine klassen zijn een investering in de toekomst.

Zijn er voldoende leerkrachten? Ondanks het huidige lerarentekort voor bepaalde vakken en in bepaalde scholen en regio's zijn er ook duizenden

leerkrachten werkloos en op zoek naar een job als leerkracht. Van de vele duizenden deeltijdse leerkrachten kiezen sommigen bewust voor een onvolledige opdracht, terwijl anderen vragende partij zijn voor een voltijdse opdracht.⁴

Kleinere klassen kunnen een positieve rol spelen om de aantrekkelijkheid van het beroep te verhogen. Daardoor kunnen een deel van de tienduizenden gediplomeerde leerkrachten die het onderwijs verlaten hebben, teruggewonnen worden. Het aantal studenten in de lerarenopleidingen is ook geen statisch gegeven. Minister Weyts maakt zich sterk dat het beroep van leerkracht positief in het daglicht kwam te staan tijdens de coronacrisis en dat het aantal studenten in de lerarenopleidingen zal stijgen. Het staat niet vast dat de figuur van Weyts een boost betekent voor de lerarenopleidingen maar het is zeker mogelijk om een groter aantal beloftevolle jongeren op een solide basis te rekruteren voor het "mooiste" beroep.



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

⁴ Op 21 juni 2018 verklaarde minister Crevits: "In het vorig schooljaar waren er in het basisonderwijs 17558 leerkrachten die een opdracht hadden minder dan 66 procent van de voltijdse opdracht. (...) In de leeftijdsgroep van 20 tot 30 jaar bedraagt het aantal leerkrachten met minder dan 66 procent van een voltijdse opdracht 4928". (Vlaams Parlement, commissie Onderwijs)

25 jaar geleden: de historische staking van de Franstalige leerkrachten 1996

Phillipe Schmetz

Begin april 1996 betoogden 30.000 Franstalige leerkrachten in Brussel. Die dag werden de besparingsmaatregelen voor het Franstalig onderwijs in het parlement van de Communauté Française gestemd. Tussen februari en juni 1996 waren er tientallen grote betogingen in Brussel, Luik, Charleroi, Namen, Mons, Louvain-La-Neuve, Nijvel en maandenlange acties en stakingen in talloze scholen. Doelwit waren de besparingen door de Franse gemeenschapsregering van minister-president en minister van Onderwijs Laurette Onkelinx (Parti Socialiste).

De strijd van de Franstalige leerkrachten en hun onderwijsbonden was in meerdere opzichten buitengewoon. Omwille van de omvang, de duur en de hardnekkigheid waarmee de strijd lang werd volgehouden. Ook omdat grote groepen scholieren en delegaties van studenten, ouders en arbeiders van grote bedrijven (Caterpillar, Forges de Clabecq, Volkswagen, Staalfabrieken in Luik en Charleroi) de leerkrachten tijdens manifestaties vervoegden.

1995-1996: twee schooljaren in een staat van beroering

In het voorjaar van 1995 lanceert Onkelinx een plan om het secundair onderwijs te rationaliseren. Scholen met minder dan 400 leerlingen moeten fusioneren of verdwijnen. Ondanks tal van protestacties, houdt ze voet bij stuk: de minister moet nog 3 miljard Belgische frank zien te vinden, wat volgens haar neerkomt op het schrappen van 3.000 banen. Begin 1996 beleeft het Franstalig onderwijs de langste staking uit zijn geschiedenis. Toch gaan 3.000 banen op de schop. Eén op de vijf scholen wordt opgeslokt in een groter geheel.

Op sociaal vlak wordt de pijn verzacht door vervroegd brugpensioen (TBS) voor oudere leerkrachten waardoor banen voor jongeren in stand worden gehouden. De inkrimping van het personeelsbestand is echter een feit ... en sindsdien moet elke dag, elke instelling, daar nog de prijs voor betalen.

In het hoger onderwijs slaat dezelfde besparingslogica toe. De PSC-ministers Lebrun en Grafé bundelen de 113 hogescholen in 30 'Hautes



Ecoles' met gemiddeld meer dan 2000 studenten. Voortaan ontvangen deze scholen vaste en globale enveloppes om zowel hun personeel te betalen als hun werkingskosten te dekken. Met een bevroren budget! In dezelfde periode worden ook de Vlaamse hogescholen aan de enveloppefinanciering onderworpen. Ook hiervan ondervinden we vandaag nog de desastreuze gevolgen.

Waarom zo'n brede beweging?

De redenen van het felle verzet tegen de maatregelen van Onkelinx en Grafé zijn tweeledig. Enerzijds komen de leraren in opstand tegen de zoveelste bezuinigingen: sinds eind jaren '70, kwam hier immers geen eind aan. Zowel de laatste nationale ministers als hun eerste communautaire collega's (het Belgische onderwijs werd rond de jaren tachtig stapsgewijze gecommunautariseerd), allen zeggen steeds hetzelfde: besparen! Alsmar besparingen op de onderwijsmiddelen en keer op keer worden de arbeidsomstandigheden zwaarder: afschaffing van de uren voor klastitularissen en klassenraad, hogere normen voor het inrichten en het behoud

van keuzepakketten, besparingen op schoolgebouwen, hogere wekelijkse werklust voor leerkrachten, andere normen met een veel minder gunstige berekening van leraren-uren, enz.

Een andere reden voor de woede van 1996 was - zowel bij leraren als bij leerlingen - dat dit decreet, bovenop de verwoestende effecten van eerdere bezuinigingsmaatregelen, overkwam als de fatale slag voor de kwaliteit van het onderwijs, met name door de beperking van het lerarenbestand en de oprichting van grote scholen, onvermijdelijk ten koste van het humane. De dualisering binnen het onderwijs en binnen de samenleving zou nog worden versterkt.

Een staking die enerzijds heel rijk is... maar ook op een mislukking uitloopt.

Dit aspect van de staking van '96 moet echt worden benadrukt. Het gaat hier echt om de kwaliteit van het onderwijs. De beledigingen aan het adres van de leraren tijdens de beweging, als ze bijvoorbeeld deelnemen aan stakingspiketten, mogen dan wel steeds van dezelfde aard zijn: "Wat willen ze nog meer, die leraren? Twee maand vakantie, is dat niet voldoende? Verdienen ze dan niet genoeg voor 20 uurtjes per week?" Hier staat heel wat anders op het spel: het behoud van de werkgelegenheid en dus de omkadering van jongeren en de rol van de school als plek voor sociale emancipatie. Het debat binnen de beweging blijkt zeer vruchtbaar en stelt vast hoe nauw de relatie is tussen de school en de samenleving, en vice versa. Het is trouwens in deze context dat onze *Oproep voor een democratische school* ontstond.

Hoe kon deze staking dan op een mislukking uitlopen? Bovenal is er de onbuigzaamheid van de regering Onkelinx, met de steun van haar meerderheid en van de economische machten. Een houding waarbij geen duimbreed toegegeven wordt, en die zelfs drijft tot de inzet van het leger. Leraren en studenten worden met wapenstukken, brandbommen, cavalerie en traangas achterna gezeten.

De krachtsverhoudingen zijn ook niet bijzonder gunstig. Als in het onderwijs het werk neergelegd wordt, lijdt de portemonnee van de werkgever er niet onder.

Wanneer het decreet op 2 april 1996 wordt gestemd, begint de ontmoediging veld te winnen, ondanks het aanhoudende vuur van protestacties. Al houdt het leidende vakbondstrio Jean-Marie Anciaux (CGSP), Régis Dohogne (CSC), André Lacroix (SEL) stand tot het einde, bij de meest

vastberaden militanten wint het gevoel terrein dat zij onvoldoende steun van de vakbonden krijgen. Wellicht ligt dit vooral aan het gebrek aan eenheid met de arbeiderswereld en aan echte steun van de vakbondsstructuren op interprofessioneel niveau.

De plotse aankondiging, zonder enig vooroverleg, van het voorstel van de CEMNL, één van de vier (toenmalige) christelijke onderwijscentrales; zorgt voor verwarring en verdeeldheid: de leraren zouden zelf een deel van de door de ministers gevraagde besparingen subsidiëren door loonsverlaging te aanvaarden in ruil voor het behoud van hun baan. Nog een bron van spanningen binnen de beweging: de naderende examens, en de vraag of men het schooljaar zal opofferen of terug de school zal binnengaan. Bij gebrek aan eensgezindheid op dit punt, worden de leraren overgeleverd aan de druk die men zich kan voorstellen. Met het resultaat dat we kennen.

Voor betere dagen

Voor veel stakers is het einde van de beweging in juni 1996, zonder dat de besparingsmaatregelen zijn tegengehouden, een bittere pil. Het elan is gebroken.

Vanuit een historisch perspectief mogen we vandaag minder negatief zijn over het resultaat van de beweging van 1996. De eindeloopbaanregelingen die meteen werden verkregen, namelijk de DVPR (in het Vlaams onderwijs spreekt men van TBS of ter beschikking stelling), een vorm van vervroegd pensioen, zijn in het Franstalig onderwijs vandaag nog altijd van kracht, zij het in afgeslankte vorm. Ter vergelijking: de TBS werd door de Vlaamse regering reeds 20 jaar geleden afgeschaft, weliswaar met overgangsmaatregelen.

De staking van de Franstalige leerkrachten had een grote impact op de politieke wereld. De algemene teneur bij de Franstalige partijen (vooral in de PS) was "nooit meer een lerarenopstand zoals in 1996!" De Parti Socialiste verloor veel krediet en stemmen in de onderwijswereld. Bij de paarsgroene regeringsvorming in 1999 drongen de Franstalige partijen aan op een herfinanciering van het onderwijs. Zelfs de PSC (de Franstalige christendemocraten) stemde vanuit de oppositie mee voor het akkoord St Polycarpe (in Vlaanderen Lambermontakkoord genaamd) van 2001 dat voor 1 miljard euro extra middelen voor het onderwijs zorgde. Voor het Franstalig én het Vlaams onderwijs. In sommige Vlaamse media werd nogal meewarig geschreven over de "Walen die altijd geld vroegen" en over "stakingen die niets

GESCHIEDENIS

opbrachten". Maar via het Lambermontakkoord zorgde de staking van de Franstalige leerkrachten er voor dat minister Vandenbroucke honderden miljoenen extra ter beschikking kreeg, o.a. om de werkingsmiddelen in het basis- en secundair onderwijs op te trekken.

Een ander gevolg van de staking van 1996 was dat geen enkele minister van Onderwijs in Franstalig België het nog gewaagd heeft asociale bezuinigingen door te voeren. De Franse Gemeenschap, inmiddels omgedoopt tot Fédération Wallonie Bruxelles (FWB), heeft wel een grote schuld opgebouwd.

Welke lessen kunnen we uit de beweging trekken? Ongetwijfeld de absolute noodzaak om de school altijd in een sociale context te plaatsen. Scholen liggen onder vuur, net als andere overheidsdiensten en de meeste werknemers in de particuliere sector. Om dezelfde reden: meer en meer winst vrijmaken voor een minderheid van rijken. Er is maar één uitweg: samen strijd voeren. Alleen in dat kader kan het onderwijs werkelijk geherfinancierd en rechtvaardiger worden. Dat hadden sommige arbeidersdelegaties in die tijd goed begrepen.

Een actieve minderheid van de leerkrachten bleef na 1996 sociaal en syndicaal actief. Opmerkelijk veel leerkrachten waren in 1997 paraat op de mars voor werk bij Forges de Clabecq of bij betogingen van de arbeiders van Renault of van de bedreigde Waalse staalfabrieken. Sommigen sloten zich aan bij bewegingen als ATTAC (voor een rechtvaardige fiscaliteit) of Ovds of gingen in verzet tegen de gesloten centra voor vreemdelingen. Ze lieten de moed niet zakken. Laat de opgedane ervaring een bron van inspiratie zijn voor de beweging die op komst is...



In Memoriam Karen Lewis, grande dame van de Amerikaanse onderwijsvakbonden

Wim Benda

Op 7 februari 2021 overleed Karen Lewis, voormalig voorzitter van de Chicago Teachers Union. Onder haar leiding heeft de CTU de Amerikaanse vakbeweging leren terugvechten én winnen tegen neoliberale hervormingen.

“Former Chicago Teachers Union president Karen Lewis’s bombastic way of painting the union’s class enemies as out-of-touch corporate hacks was genius political theater, and her commitment to democratic, militant unionism was unflagging. Lewis played an integral role in transforming teachers’ unionism — first in Chicago, then around the country.” (Jackson Potter, staff coordinator CTU)

Op 7 februari 2021 overleed Karen Lewis, die de Chicago Teachers Union (CTU) leidde van 2010 tot 2018. Voor Amerikaanse leerkrachten en onderwijspersoneel heeft zij een uiterst belangrijke bijdrage geleverd. Onder haar leiding heeft de CTU de Amerikaanse vakbeweging leren terugvechten én winnen tegen neoliberale hervormingen. Zonder die ommekeer in Chicago was de stakingsgolf van 2018-2019 in het Amerikaanse onderwijs er waarschijnlijk niet gekomen. En die stakingen hebben heel wat verbeteringen gebracht voor leerlingen en onderwijspersoneel.¹

Als dochter van leerkrachten leek ze ook zelf in de wieg gelegd om les te geven. Voor ze verkozen werd als vakbondsvoorzitter gaf ze 22 jaar chemie. Haar liefde voor natuurwetenschappen koppelde ze aan een brede culturele bagage. Ze sprak verschillende talen en had een passie voor opera. Als kind van een zwarte vader en een joodse moeder had ze een sterke voeling met het lot van de ‘minderheden’ die de meerderheid vormen in de gekleurde volkswijken van Chicago. Haar scherpe intelligentie en gepassioneerd spreken, maakte haar een gesel voor haar tegenstanders en dan vooral voor Rahm Emanuel, de neoliberale Democratische burgemeester van Chicago (van 2011 tot 2019). Als voormalige stafchef van Obama stond hij in nauw contact met diens

onderwijsminister Arne Duncan, een grote pleitbezorger van privatisering van het onderwijs via de oprichting van *charter schools*. Dat zijn een soort ‘vrije’ scholen die wel gefinancierd worden door de overheid maar aan minder overheidsregels moeten voldoen. De arbeidsomstandigheden zijn er notoir slechter en directeurs hebben er een grotere vrijheid om leerkrachten te ontslaan.

Een klassenanalyse

Karen Lewis stond in 2008 mee aan de wieg van *the Caucus of Rank-and-file Educators* (CORE), een basisbeweging met linkse en socialistische militanten binnen de onderwijsvakbond in Chicago. Tijdens de financiële crisis van 2008 groeide deze beweging uit een studiegroep van leerkrachten die *The Shock Doctrine* van Naomi Klein lazen. Vanuit een kritiek op het kapitalisme wilden zij overgaan tot actie. Zij vonden dat de top van de vakbond te dicht aanleunde bij het stadsbestuur en zelfs bij bedrijven. De CTU was toen vooral gericht op deals sluiten met de overheid, waarbij nadelige ‘hervormingen’ werden afgekocht met de kruimels van loonsverhogingen. Na 1987 leek ‘staking’ gaandeweg uit het syndicale woordenboek geschrapt. De vakbondsleiding had zich genesteld in lethargische aanvaarding van hun tanende invloed in de samenleving en wilde via sociaal overleg de schade voor de eigen beroepsgroep beperken. CORE daarentegen wenste actievoeren opnieuw centraal te stellen. Hun visie benadrukte de organisatie van de leden en stelde betrokkenheid van de gemeenschappen rond de scholen voorop. Daarom verkozen de leden hen in 2010 als nieuwe leiding.

In haar aanvaardingsspeech als voorzitter zei Karen Lewis over de onderwijshervorming: *“Het Amerikaanse bedrijfsleven ziet het openbaar basis- en middelbaar onderwijs als 380 miljard dollar waarvan zij, tot de afgelopen tien à vijftien jaar, geen noemenswaardig deel kregen. Deze zogenaamde schoolhervorming is geen onderwijsplan. Het is een ondernemingsplan. (...) Vijftien jaar geleden begon deze stad onze scholen in de wijken met de laagste inkomens dood te knijpen door hen de broodnodige middelen en personeel te onthouden. De klassen stegen in omvang en scholen werden gesloten. Vervolgens hebben gestandaardiseerde tests – die in deze stad goed zijn voor een omzet 60 miljoen dollar – deze langzame dood gemeten. Deze tests noemden onze leerlingen, gezinnen en leerkrachten mislukt, omdat gestandaardiseerde*

tests eigenlijk meer onthullen over de postcode van een leerling dan over de academische groei van een leerling.”

Uit deze woorden klinkt een diepere analyse van de grote maatschappelijke tegenstellingen, een klassenanalyse. Zulke ideeën nopen tot een andere praktijk. Een van de eerste zaken die de nieuwe syndicale verkozenen dan ook deden, was hun loon aanzienlijk verlagen tot het niveau van lerarenlonen. Met het vrijgekomen geld financierden ze een *organizing department* dat de syndicale basis beter ging organiseren volgens basis-democratische principes. Daarin speelden de schoolafgevaardigden een centrale rol. Voordien fungeerden zij vooral als informatiekanalen die technische vragen konden beantwoorden en mededelingen van de vakbond in de scholen doorgaven. Voor de vernieuwde CTU was de afgevaardigde daarentegen een lokale leider, die via visie de basis kan mobiliseren om haar lot in eigen handen te nemen. Organizers gingen naar zoveel mogelijk scholen om met de afgevaardigden te praten en het debat over syndicale strategie open te trekken. Volgens organizer Matthew Luskin startten ze het gesprek met de afgevaardigden over de komende cao door te stellen: “Als iemand van jullie denkt dat de volgende cao gaat over een loonstijging van één procent, zeg het ons dan, want wij denken dat het over de toekomst gaat van het openbaar onderwijs zoals we dat nu kennen. Dát is wat op tafel ligt.” Het opentrekken van het debat, weg van de loonkruimels, naar waar het werkelijk om draait, was wat de basis opnieuw verbond met de vakbond als hún organisatie, niet gewoon een dienst die je helpt bij persoonlijke problemen op het werk.

Volgens auteur en syndicale activist Jane McAlevey is de politieke vorming van hun basis datgene wat de CTU weer krachtig maakte. “Terwijl het instinct van de arbeidersbeweging de eisen had verwaterd om redelijk te klinken, ging de nieuwe CTU voor de tegenovergestelde benadering: zij begonnen elke bijeenkomst op scholen met besprekingen van miljardairs, banken en racisme. (Noot aan andere onderwijsvakbonden: ze werden herkozen.)”

Mission Impossible

Toen het stadsbestuur van Rahm Emanuel in 2012 uitpakte met nieuw asociaal onderwijsbeleid, moest de CTU tonen dat hun andere aanpak werkte. Daarvoor moesten ze echter slagen in een

schijnbaar onmogelijke missie. Het antisyndicale Stand for Children (SfC) had immers de Democraten overtuigd om op het niveau van de staat Illinois een wet door te voeren die de onderwijsvakbonden aan de ketting zou leggen alvorens Emanuel burgemeester werd. Deze ‘non-profit belangenvereniging voor onderwijs’, gesponsord door de zogenaamde filantroop Bill Gates en de familie Walton (van Walmart, de rijkste familie ter wereld), heeft als doel net het profijt waar Karen Lewis in haar speech op alludeerde: de privatisering van het onderwijs. En Chicago was een testcase. Op aansturen van SfC voerde de staat Illinois een wet in waardoor onderwijsvakbonden voor ze tot staken kunnen overgaan 75 procent van hun leden voor de staking moeten stemmen. Dat voorstanders drie vierde van de stemmen moeten halen, is op zich al tamelijk ondemocratisch. Als dit ook nog eens op het totaal van alle leden moet worden behaald, in plaats van bij degenen die komen kiezen, dan is de democratie wel erg ver zoek. De oprichter van SfC, Jonah Edelman, pochte in een video dat ze de leerkrachten van Chicago hadden gedwongen “een deal te aanvaarden waardoor ze nooit meer zouden kunnen staken”.

Maar ondanks dit formidabele obstakel nam de linkse CTU-leiding de handschoen op. De inzet was immers groot. Rahm Emanuel wilde onder meer een aanzienlijke verlenging van de werkdag; grotere klassen; een gedifferentieerde betaling op basis van ‘verdienste’ en afschaffing van betaling volgens anciënniteit (wat de deur openzet om leerkrachten tegen elkaar te laten concurreren); evaluatie van leerkrachten op basis van de scores die hun leerlingen behalen bij gestandaardiseerde testen; en een verhoging van de individuele bijdrage voor de gezondheidsverzekering. Om de campagne van de burgemeester te counteren stapte de CTU-leiding af van het typische overleg met toegevingen in ruil voor enkele aanpassingen. Ze zetten zelf een getrapte campagne op met sensibilisering, mobilisaties en *organizing*. Om mensen te sensibiliseren schreven ze bijvoorbeeld samen met jongeren en mensen uit sociale bewegingen hun visie op onderwijs in het rapport *The Schools Chicago’s Students Deserve*. Economische eisen over lonen flankeerden ze met eisen die een onderwijsvisie uitstralen, zoals kleinere klasgroepen en meer aandacht én financiering voor de kunsten, muziek, lichaamsbeweging en vreemde talen. Om hun eigen basis beter te organiseren onderzochten ze in welke scholen leerkrachten daadwerkelijk voor een

staking zouden stemmen en welke scholen nog een blinde vlek waren, zodat ze hun organisatiecapaciteit op die laatste konden richten. Intussen mobiliseerden ze voor een grote bijeenkomst in het befaamde Auditorium Theater. De 4.000 plaatsen vullen leek onbegonnen werk, maar de CTU overtrof de verwachtingen en kreeg nog 1.500 meer leerkrachten in rode T-shirts op de been, waardoor ook de straten rond het theater baadden in de herwonnen kracht van de vakbond. Karen Lewis sprak daar in een taal doordrenkt van klassenbewustzijn voor wat ze in het Engels zo mooi vatten als een *electrified audience*, een zaal die voelbaar geladen was met verwachtingsvolle hoop.³ Het resultaat enkele weken later was een overweldigende opkomst van 24.000 leerkrachten (90 procent van de leden!) bij de stemming over een staking, met 98 procent van de stemmen voor een staking. Lewis verwoordde dit in haar gekende directe stijl: “They tied our hands and we still kicked their asses.”

Uiteindelijk zou de staking tien dagen duren, met levendige stakerspiketten en dagelijkse betogingen in het stadscentrum. Hoewel de vakbonden van het ondersteunend personeel aanvankelijk terughoudend waren, overtuigde de CTU met eisen voor ál het onderwijspersoneel ook hen vaak tot staken. Oudercomités kwamen op veel plaatsen de stakers steunen met maaltijden. Op het hoogtepunt van de staking toonde een peiling dat twee derden van de ouders met kinderen in openbare scholen de leerkrachten steunden tegen de burgemeester. Onder druk van de media vroegen steeds meer ouders op de duur wel om opnieuw naar de onderhandelingstafel te gaan. Wat uit dit overleg kwam, was zeker niet eenduidig positief voor het onderwijspersoneel. Bijna alle asociale maatregelen werden ingetrokken, maar over de verlenging van de schooldag hield de burgemeester het been stijf. In ruil kregen de vakbonden wel een substantiële loonsverhoging voor de leerkrachten en de aanwerving van extra personeel om de langere schooldag in de praktijk te brengen. De CTU-leiding zegde echter niet gewoon toe op wat voor velen een overwinning leek, maar ging in tegen de traditie om een overeenkomst te beklinken en te verdedigen bij de achterban. Ze bleef trouw aan haar principes en legde het akkoord zonder advies voor aan de basis. “I’m not going to say this is the greatest thing since sliced bread and try to sell it to them. I’m not a marketer,” zei Lewis. “Our people know how to read, they know how to do math, and they understand these things.” En toen kwam wat

ze haar “proudest moment” noemde: nu ze geproefd hadden van democratie en hun eigen kracht bleven leerkrachten nog twee dagen staken terwijl ze het voorstel grondig lazen en bediscussieerden. Uiteindelijk stemde een grote meerderheid voor de overeenkomst.

Het jaar daarop werden de verkiezingen in de CTU een soort referendum over de staking. De oppositie kreeg veel media-aandacht, maar Karen Lewis en CORE overtroffen met 80 procent van de stemmen het resultaat van hun initiële verkiezing. In 2014 bereidde ze zich zelfs voor om bij de burgemeestersverkiezingen het op te nemen tegen Rahm Emanuel. Peilingen duiden ook hier op een overwinning. Ze moest zich echter vroegtijdig terugtrekken door de complicaties rond een hersentumor. Jesse Sharkey nam het voorzitterschap van de CTU over, maar tot 2018 bleef Lewis binnen de perken van haar gezondheid wel haar rol opnemen in de vakbond.

Meer dan een heldhaftig verhaal over een getalenteerde vrouw zijn de lotgevallen van Karen Lewis een teken van wat een syndicale visie vermag. Deze geschiedenis toont dat de dalende macht van de vakbeweging niet zozeer te maken heeft met veranderende tijden waar we geen greep op hebben. De manier waarop vakbondsleiders zich opstellen, hun vertrouwen in hun basis, hun visie op de organisatie van syndicale democratie, de banden met de bredere gemeenschap, hun politieke analyse, dat doet er allemaal wel degelijk toe. Onderwijssyndicalisten in heel de VS werden gevormd met de lange staking van de CTU als voorbeeld. Dit droeg bij tot de successen van de stakingsgolf in 2018-2019, onder andere opnieuw in Chicago. Ook in de bredere Amerikaanse arbeidersbeweging wordt de overwinning van de CTU in 2012 beschouwd als een positief kantelpunt na decennia van nederlagen en inleveringen voor werknemers. Dát is de syndicale erfenis van Karen Lewis.

In haar *In Memoriam* schrijft de CTU dan ook mooi: “Karen taught us how to fight, and she taught us how to love. Karen did not just lead our movement. Karen was our movement.”

Wim Benda is schoolafgevaardigde en bestuurslid ACOD Onderwijs

Dit artikel verscheen eerder in het lente-nummer van *Standpunt*, het blad van ACOD Onderwijs provincie Antwerpen.

Kunstvakken in het secundair onderwijs in gevaar

Luc Van Berlo

Muziek, drama, dans en beeld zijn voor het deeltijds kunstonderwijs

Nu de nieuwe eindtermen meer en meer duidelijke vorm krijgen binnen de scholen, zien kunstleerkrachten gebeuren waar ze al maanden voor aan de alarmbel trekken: de kunstvakken verdwijnen uit het basisaanbod en worden vervangen door STEM, computer en economische vakken.

Leerkrachten artistieke vakken trokken met mogelijke oplossingen en voorstellen naar hun directies en pedagogische raden. Helaas kregen ze in de meeste gevallen het nieuws dat de nieuwe leerplannen hun vaardigheden nog beter implementeren in de andere vakken en zodoende een apart vak beeld of muziek niet meer nodig is. Prioritaire vakken (een nieuwe term sinds corona de scholen sloot) als wiskunde, wetenschappen of talen hebben meer uren nodig. Slechts een handvol directies hebben moedig doorgepuzzeld om tot een consensus te komen waar de artistieke vakken de plaats krijgen die ze verdienen.

Deze onderwijshervorming, in tegenstelling tot wat men ervan gemaakt heeft, wenste oorspronkelijk doelen zoals creatief, kritisch, probleem oplossen, computationeel denken, ICT vaardigheden, mediawijsheid, samenwerken, sociale en culturele vaardigheden (burgerschap) te implementeren in alle vakken. Maar door dat te doen zijn enkel een heleboel vakken verzwaard, of tot onmogelijke fusies samengesmolten. En de kunstvakken, tja, zij betalen het gelag.

Kinderen die van thuis uit bijna nooit in aanraking komen met kunstbeleving, museumbezoek en creatie. Die zelden in het deeltijds kunstonderwijs les volgen wegens te duur of door ouders die zeggen: 'da's niks voor ons'. Zij zijn echt de dupe! Want creatieve vaardigheden moet men ook érgens aanleren. En dat is nu juist wat de STEM aanhangers die de A van Art uit het concept STEAM gehaald hebben, niet blijken te beseffen. Zo wordt de breuklijn tussen het algemeen onderwijs en de specialisatie in voortgezette kunsten alleen maar groter. En wordt deze enkel nog aangeboden voor een selecte groep die hiervoor vanuit thuis (ook financieel) gestimuleerd wordt.

Waarom kunst op school hoort

Moeten we bij het uitoefenen van onze opvoedkundige taken niet gewetensvol de juiste weg tonen aan jonge mensen, met aandacht voor alle waarden? Ouders van schoolgaande kinderen vinden het ook belangrijk dat de school mee wil helpen gidsen doorheen een complexe tijd waarin we door het bos de bomen niet langer zien. Als leerkrachten van artistieke vakken denken we een essentiële rol te kunnen spelen in de communicatie over, verwerking, uitdieping van nieuwe maatschappelijke kwesties, en waarom niet in nieuwe technieken zoals 3D-printing. Een brede vorming als basis kan alleen 'echt' zijn als ook onze creatieve en artistieke vakken voldoende en degelijk aan bod komen, begeleid door een vakleraar.

Communiceren via beeld of muziek is een volwaardige communicatie waarin men je vaardiger kan maken. Ze is anders maar niet minderwaardig aan gesproken of geschreven taal. Zoals je voor Nederlands ook kennis moet hebben van woorden en hun betekenissen, moet je voor kunst en cultuur ook context en technieken aangereikt krijgen.

Naast creativiteit geven de artistieke vakken ook even rust tussen de uren waar leerlingen volgepropt worden met louter kennis. Het biedt hen even de nodige zuurstof. Het draagt bij aan het mentale welzijn van de jongeren. En we kunnen u verzekeren, de jongeren hebben het nodig en smachten ernaar. Zeker in deze moeilijke periode. Maar ook de leerkrachten artistieke vakken hebben er nood aan. De zuurstoftank raakt leeg.

Leerlijn voor creëren

Om de eindtermen culturele expressie en cultureel bewustzijn te behalen, de leerlingen ademruimte te geven om hun artistiek proces te kunnen ontwikkelen en een mooie verticale leerlijn te verkrijgen van het eerste tot en met het zesde middelbaar, is er ieder jaar ruimte nodig voor artistieke vakken om de leerlingen hun artistiek proces te laten doorlopen. Het artistiek proces is een proces waar ruimte nodig is, voor trial en error. De leerling moet kunnen experimenteren, uitproberen en aanpassen tijdens dit proces. Wanneer dit slechts beperkt wordt tot enkele lessen in één graad, moet de leerling quasi onmiddellijk alles correct hebben. Ruimte tot experimenteren, aanpassen, reflecteren, verbeteren... valt dan weg. Het is van uiterst belang

dat de leerling reflecteert over het proces en hierin groeit. Théodore Géricault heeft ook heel wat voorontwerpen gemaakt voor zijn Vlot van Medusa. De Sint-Pietersbasiliek heeft een proces van meer dan 100 jaar meegemaakt eer het tot zijn huidige vorm kwam. Beethoven schreef meer dan 200 verschillende versies van het 'Ode an die Freude'-thema eer hij tot een definitieve versie kwam. Als we met een vak als MEAV of (Kunst &) Cultuur het artistiek proces beperken tot enkele uren over twee jaar heen of één schamel uurtje Artistieke Vorming inrichten in een eerste jaar, of artistieke vakken laten opnemen in andere vakken, valt de leerlijn en het groeien in dit artistiek proces volledig weg.



Eindtermen 2e graad:

16.7 De leerlingen creëren artistiek werk vanuit hun verbeelding.

Creëren is het hoogst bereikbare beheersingsniveau van Bloom. Het creëren dat alle leerlingen moeten kunnen behalen volgens de eindtermen (ET16.7) is pas bereikbaar met tijd en ruimte. Als we artistieke vorming slechts enkele uren aanbieden, kunnen we dat niveau niet halen. Met deze tijd kan enkel het niveau van toepassen behaald worden. Dan wordt er louter informatie in een andere context gebruikt en wordt er voornamelijk uitgevoerd en toegepast. Ontwerpen, nieuwe ideeën, uitvinden, bouwen... zijn hier absoluut niet aan de orde. Ze worden hoogstens eens aangeraakt. Kortom, creëren volgens ET16.7 kan onmogelijk behaald worden.

Betere resultaten als kunst ook aan bod komt

Onderwijs in Vlaanderen doet het niet langer goed in vergelijking met vele andere landen. Dit was een belangrijke reden om de eindtermen te herbekijken, om ze ambitieuzer te maken en sterker in te zetten op kennis. Onder lobbywerk van de industrieën zijn er STEM, ICT en economie vakken bij gecreëerd. Waardoor men is beginnen snoeien op de lessen artistieke vakken. Vakken waar Europa (in zijn 21st century skills-rapport) nota bene meer van vraagt, niet minder.

De Scandinavische landen die met hun toonaangevend modulair onderwijsstelsel tot de betere van de klas behoren, volgens toch heel wat van onze onderwijsexperts, bieden in de algemene

vorming standaard vier keer meer kunstvakken aan. Blijkt dat dit opmerkelijk ook betere resultaten voor wiskunde, wetenschappen en lezen geeft. Door meer artistieke vakken aan te bieden in hun lessenroosters, wordt er een hoger welbevinden van de leerling gecreëerd met betere schoolresultaten als gevolg. Deze landen hebben tegenover Vlaanderen een opmerkelijk lagere schooluitval door schoolmoeheid.

Alleen maar argumenten om te streven naar meer artistieke vakken, over alle jaren heen in het secundair, zoals kinder- en jeugdpsychiater Peter Adriaenssens ook onlangs aanhaalde. Nu de lessentabellen voor volgend schooljaar vaste vorm krijgen, hebben heel wat leerkrachten artistieke vakken de boodschap gekregen dat ze heel wat uren verliezen. Zij zullen meer scholen moeten combineren, waardoor er ook geen ruimte meer is om creatieve middagactiviteiten (zoals Kunstkuur) te organiseren voor de leerlingen.

Jonge leraren muziek en beeld worden verzocht om opnieuw te solliciteren in andere scholen of een andere job te zoeken. Studenten artistieke vakken zien hun droom in duigen vallen. De leerlingen en leerkrachten artistieke vakken worden met de huidige situatie slachtoffer van een machtsspel over de inhoud van het onderwijs. Langs ene zijde het economische belang en de andere zijde, die nu aan het kortste eind trekt, de ontwikkeling als mens. Een definitieve streep door het ideaal achter de klassieke humaniora-opleiding. Vreemd. Was deze inclusieve manier van werken nu juist niet onze sterkte?

Kunst emancipeert

Jeroen Permentier

De nieuwe eindtermen voor de eerste en tweede graad secundair onderwijs geven een duidelijke plaats voor culturele bewustzijn. Kunst is daar slechts een deel van, maar wel een bijzonder deel. Dat blijkt ook uit de eindtermen zelf, die steeds kunst en cultuur samen vernoemen. Opvallend is ook dat alle leerlingen, van aso over tso tot bso, artistiek werk leren creëren in de tweede graad. Daaruit spreekt een grote ambitie.

Uiteraard geven de eindtermen enkel het einddoel mee, het is aan de scholen, via hun leerplanmakers, om de methodes te bepalen en de eindtermen toe te wijzen aan vakken, of eventueel te behandelen in projecten zoals Kunstkuur. Niettemin, een Kunstkuurproject kan zijn subsidieaanvraag geweigerd zien, en dan blijft de school nog altijd verplicht om de eindterm te behalen.

Als de school ervoor kiest om het maken van kunst minimaal te behandelen, dan verwijst ze de leerlingen met artistieke ambitie de facto door naar het deeltijds kunstonderwijs. Academies leveren onderwijs van goede kwaliteit, en doen reële inspanningen om hun aantrekkingskracht naar een meer sociaal en cultureel divers publiek te verhogen. Toch blijven ze alles samen een wit middenklassegebeuren, en dat zal nog een hele tijd zo zijn.

Spijtig, want kunst kan juist een belangrijke rol spelen in de emancipatie van maatschappelijk kwetsbare kinderen en jongeren.

In haar boek "Not for profit" ("Niet voor de winst", 2011) bespreekt Martha Nussbaum het voorbeeld van het Chicago Childrens Choir. In een superdiverse grootstad met een ondergefinancierd publiek onderwijs brengt die organisatie bijna 3000 kinderen samen, voor 80% kinderen die onder de armoedegrens leven. Het koor zet in op lessen in de scholen. Bij die lessen worden leerlingen aangemoedigd om het zingen verder te zetten in buurtkoren, die in verschillende wijken van Chicago ontstaan. De beste zangers worden gerecruteerd voor een zanggroep die concerten geeft en opnames maakt.

Het repertoire is divers. Bach wordt zij aan zij gezet met traditionele liederen uit de zwarte kerk en gezongen wereldmuziek. Zo leren de kinderen dat de cultuur die ze dicht bij huis leren kennen evenwaardig is aan de highbrow 'klassieke' muziek uit de concertzalen.

In een koor zingen leert de leerlingen om zich kwetsbaar op te stellen. Ze letten op hun eigen ademhaling, komen tot rust, leren luisteren naar zichzelf en de zangers om hen heen. Het koor is ook een bijzondere manier om te socialiseren, de zangers leren elkaar kennen, maken plezier, leren de muziek van elkaars culturele achtergrond waarderen. Ten slotte leert het zingen hen ook om hoge doelen voor zichzelf te stellen, en de waarde van hard werken waarderen.

