

Ovds

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • nr 87, september 2021 • 3€



Het onderwijs zit op zijn tandvlees
Nieuwe onderwijscao
Zomerscholen vanuit de pedagogie van het werk
Brede school
Het IQ en de intelligentie

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL 87

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

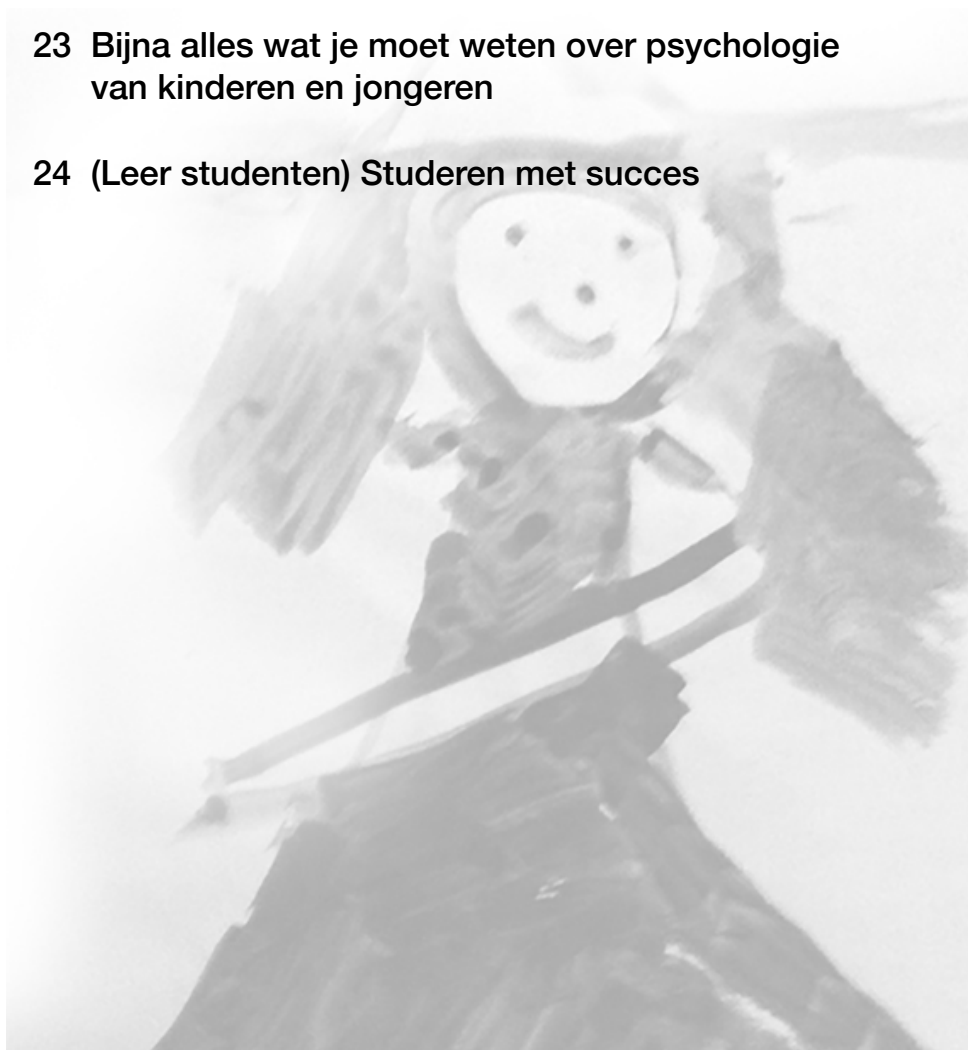
*De artikels of de voorstellen van
artikels moeten per e-mail worden
opgestuurd, bij voorkeur in RTF
formaat of MS-Word (Mac of Pc) of
Claris Works. De redactie houdt
zich het recht voor de artikels in te
korten, kleine correcties aan te
brengen en de (tussen) titels te
wijzigen.*

Recht op Kopiëren

*De gepubliceerde teksten
mogen op om het even welke wijze
vrij worden verspreid en vermenig-
vuldigd. Wij vragen wel om de bron
te vermelden en aan te geven hoe
de lezer Ovds kan bereiken (adres,
telefoon of e-mail vermelden).*

*Gelieve ons een exemplaar op te
sturen van elke publicatie die arti-
kels van De democratische
school overneemt.*

- 3 Editoriaal
- 4 Het onderwijs zit op zijn tandvlees
- 7 Nieuwe onderwijscao
- 9 Ouders organiseren leesatelier voor jonge leerlingen
- 11 Gratis culturele activiteiten voor alle kinderen
- 13 De school van Célestin Freinet
- 15 Keerpunt secundaire Freinetscholen
Zomerscholen vanuit de pedagogie van het werk
- 17 Het IQ en de intelligentie
- 23 Bijna alles wat je moet weten over psychologie
van kinderen en jongeren
- 24 (Leer studenten) Studeren met succes



Zes uren voor de democratische school

Ambitie en sociale gelijkheid voor ons onderwijs

Begin maart 2020, net voordat de coronacrisis uitbrak, lanceerde Ovds op een persconferentie een memorandum en een petitie rond “Ambitie en sociale gelijkheid voor ons onderwijs”. Onze “zes uren voor de democratische school” op zaterdag 20 november sluiten inhoudelijk aan bij deze boodschap.

Met “ambitie” bedoelen we dat we een veelzijdige vorming van hoog niveau beogen voor alle jongeren. Die vorming moet toelaten om de wereld te begrijpen als basis om mee te werken aan een meer rechtvaardige en duurzame samenleving. Of je nu later advocaat, haarkapster, lasser of verpleegster wordt, je hebt recht op en nood aan een stevige basis aan inzichten, kennis en vaardigheden rond – we vermelden bij wijze van voorbeeld leerdomeinen die aan bod komen in de workshops op onze “6 uren voor de democratische school” - natuurwetenschappen, geschiedenis, informatica. Hoe kun je anders begrijpen, laat staan ingrijpen (op) wat er in de maatschappij en in de bredere wereld gebeurt: klimaatopwarming, biodiversiteit, virussen, energietransitie, genetica, artificiële intelligentie, ... ? Hoe kun je zonder geschiedkundige achtergrond de actualiteit begrijpen of zelfs maar het tv-nieuws volgen? Hoe de mogelijkheden maar ook de limieten en de gevaren van de digitalisering vatten?

Het ontbreekt de laatste jaren niet aan alarmerende berichten over de achteruitgang van het niveau van het Vlaams onderwijs, o.a. naar aanleiding van de resultaten in internationale rangschikkingen zoals de PISA-onderzoeken. Over de oorzaken en de remedies van de (al dan niet vermeende) achteruitgang bestaat geen eensgezindheid. Hopelijk kan het debat hierover op 20 november meer klaarheid scheppen.

“Sociale gelijkheid” nastreven blijft meer dan ooit van toepassing in ons onderwijs waar de band tussen sociale afkomst en slagen op school sterker aanwezig is dan in de meeste Europese onderwijssystemen. Ook deze dimensie komt aan bod in workshops tijdens “de 6 uren”. Vlaanderen en Nederland kampen beide met schoolse segregatie. Wat kunnen we leren van het gelijke kansenbeleid in beide onderwijssystemen? De workshops over de uitdagingen voor het onderwijs in een superdiverse samenleving en de kansen en mogelijkheden voor een interculturele klaspraktijk vullen elkaar mooi aan.

De “6 uren” bieden nog andere interessante ontmoetingen en debatten. Studenten Sociaal Werk brengen met hun docent hun ervaringen rond werken in de geest van Paulo Freire. Met de Franse pedagoog Philippe Meirieu en de Leuvense professor Jan Masschelein laten we twee eminente onderwijsspecialisten filosoferen en reflecteren over enkele fundamentele onderwijsproblemen. In laatste instantie is het de leraar voor de klas die de kwaliteit van het onderwijs bepaalt. De rondetafel rond “De leraar van de toekomst” zoekt uit welke leerkrachten een emancipatorisch onderwijs nodig heeft.

Dank zij de medewerking van gedreven en deskundige sprekers kunnen we een programma van de bovenste plank aanbieden.

We nodigen je van harte uit om deel te nemen aan de “zes uren voor de democratische school” op zaterdag 20 november.

Zaterdag 20 november 2021, Brussel

Zes uren voor de democratische school

Als je wil deelnemen aan de “zes uren”, vragen we je vooraf in te schrijven via onze website. De uiterste inschrijvingsdatum is 13 november, maar de kans is groot dat we verplicht zullen zijn voordien de inschrijvingen af te sluiten, zeker voor sommige workshops. Aarzel dus niet om je snel in te schrijven.

We zullen verplicht zijn om aan de ingang een covid safe ticket te eisen

Het onderwijs zit op zijn tandvlees

Het onderwijsveld zat al in grote nood, maar de coronacrisis deed daar nog een schep bovenop. Zoals het begin van het schooljaar duidelijk maakte stevenen we af op een acuut lerarentekort. Ook daalt de kwaliteit van het onderwijs steeds verder. Onze leerlingen zijn het menselijk kapitaal van de volgende generatie. Als we in hen niet investeren leggen we een zware hypotheek op de toekomst.

Zeer hoge werkdruk

Op vraag van de vorige onderwijsminister werd in 2018 een grootschalig tijdsonderzoek gedaan bij het onderwijspersoneel. Daaruit blijkt dat leraren zeer hard werken, harder dan in de meeste andere sectoren. In het secundair onderwijs presteren wij gemiddeld bijna 42 uur, berekend over een volledig kalenderjaar, de vakantieperiodes inbegrepen. De gemiddelde werkweek van een leerkracht ligt m.a.w. vier uur hoger dan de 'normale' 38-urenweek, met pieken van tegen de 50 uur in een gewone lesweek.

Recent onderzoek van de KU Leuven bevestigt dat. Bijna de helft van de leerkrachten werkt vaak of altijd na acht uur 's avond en 45 procent werkt ook op zondag. Er is daardoor "te weinig tijd om te herstellen, waardoor de draagkracht afneemt en de draaglast nog zwaarder aanvoelt", aldus het onderzoek.

Bovenop de gewone lestaken, de voorbereidingen en de verbeteringen van toetsen en huiswerk, komen er nog heel wat andere taken bij: toezichten, vervanging van zieke collega's, overleg in de vakgroep, oudercontacten, werkgroepen, gewone klassenraden en tuchtclassenraden, deliberaties, remediëring van leerlingen met leerachterstand, het nemen van aangepaste maatregelen bij leerstoornissen, ...

Daarnaast zijn de administratieve verplichtingen de laatste jaren enorm toegenomen. Alles moet tot in de details kunnen verantwoord worden naar de inspectie of bij eventuele betwisting. De papieren of digitale berg wordt jaar na jaar hoger.

Maar niet alleen het aantal uren weegt, ook de intensiteit telt mee. Het lesgeven zelf is een pak moeilijker en lastiger geworden omdat de klassen heterogener zijn, de leerlingen en de ouders mondiger, en het aantal leerlingen met specifieke zorgnoden sterk gestegen is.

Ouders worden soms al horendol met drie kinderen in huis. Stel je maar eens voor hoe het is om les te geven aan een groep van twintig pubers waarvan minder dan de helft gemotiveerd is, er drie tussen zitten met serieuze taalachterstand, twee anderen met gedragsstoornissen, eentje met adhd, eentje met dyslexie, nog eentje met autisme en tenslotte nog vier leerlingen voor wie het allemaal veel te traag gaat.

COVID deed er een schep bovenop

De coronacrisis vergde heel veel van ons. Bij de eerste golf moesten wij op enkele dagen tijd afstandsonderwijs invoeren. Voor de meesten was dat een totaal nieuwe en onbekende werkmethode en bovendien beschikten velen niet over de skills en het materiaal om dat op een professionele manier te kunnen doen. Daarnaast kost het ontwikkelen van nieuw didactisch materiaal voor dat afstandsonderwijs zoals instructiefilms, leerpaden, enz. bijzonder veel tijd.

Wij werden hierbij aan ons lot overgelaten. Op didactisch vlak kwam er vanuit het departement onderwijs geen enkele ondersteuning in de vorm van instructiefilmpjes, schooltelevisie, versnelde opleiding voor leerkrachten, enz. We moesten onze plan maar zien te trekken.

De combinatie van online thuisondericht en de opvang van de eigen kinderen was zwaar, vooral voor collega's met jonge kinderen. Geef maar eens les terwijl je een pampers moet verversen of een kleine op je schoot kruipt.

De heropstart na de eerste golf verliep bijzonder chaotisch. Van het personeel werd uiterste flexibiliteit verwacht. De plannen van de onderwijsminister bleken compleet onwerkbaar te zijn en het vele voorbereidend werk op de werkvloer was vaak voor niets.

De lange tweede golf, van november tot april, was ook bijzonder lastig. In het secundair onderwijs werd er overgeschakeld op halftijds onderwijs. Daardoor draaiden heel wat collega's maanden aan een stuk dubbele shifts omdat ze fysiek onderwijs moesten combineren met online onderwijs.

En dan was er nog het aspect van de veiligheid. Voor de minister kon het nooit snel genoeg gaan. Zijn profileringsdrang bleek belangrijker dan de veiligheid van het personeel en die van de leerlingen. Er was telkens gewrong van de vakbonden nodig om minimale veiligheidsvoorschriften af te dwingen, zoals het verplichten



van mondmaskers, veilige afstand, behouden van klasbubbels, enz.

De onderhandelende en afgesproken kleurencodes lapte de minister aan zijn laars en in een aantal belangrijke dossiers bleef hij in gebreke. Zo is er niet geïnvesteerd in het belangrijkste element om het virus in gesloten ruimtes te neutraliseren: ventilatie. En één jaar na het uitbreken van het virus waren er nog steeds geen sneltests. In tegenstelling tot zorgpersoneel, politie en cipers kregen leerkrachten geen voorrang bij de vaccinatie. Wij werden naar het front gestuurd zonder wapens, zo kwam dat bij velen van ons over. Dat alles heeft heel erg doorgewogen op ons mentaal welzijn.

Knelpuntberoep

Die overbevraging eist een zware tol. De afwezigheden wegens ziekte swingen de pan uit. Het zijn vooral langdurige ziektes wegens psychosociale redenen die dat cijfer omhoog trekken. Van alle sectoren lopen wij in het onderwijs het meest kans op een burn-out. Een op drie collega's riskeert een burn-out en zeven op tien zijn ontevreden over de werkdruk. Daarom kiezen vier op de tien 50-plussers voor een vorm van werkonderbreking. Zeven jaar geleden was dat nog minder dan drie op tien.

Het zijn alarmerende cijfers en de gevolgen blijven niet uit. De aantrekkelijkheid van de lerarenjob heeft de afgelopen jaren een absoluut dieptepunt bereikt. Met de geldende werkvoorwaarden vindt men gewoon niet meer voldoende mensen die kiezen voor een onderwijsjob en heel wat starters geven er ook snel de brui aan. In het secundair onderwijs stopt 35 procent van onze nieuwe collega's er binnen de vijf jaar mee.

Door de hoge werkdruk en de onaantrekkelijkheid van de job dreigt een groot tekort aan personeel te ontstaan. Leerkrachten Frans, wiskunde of aardrijkskunde zijn bijna niet meer te vinden en heel wat zieke collega's kunnen nu al niet meer vervangen worden. Liefst 44 procent van de Belgische scholen kampt vandaag met een tekort aan leerkrachten. Dat tekort zal in de komende jaren acuut worden.

Maar niet alleen het tekort baart zorgen. Voor jongeren is de lerarenopleiding in toenemende mate een tweede keuze en dat is allesbehalve gunstig voor de motivatie en de kwaliteit van de toekomstige leraar.

Dringend investeren is nodig

Een tekort aan leerkrachten, de zware werkdruk en de zwakkere motivatie stralen af op de kwaliteit van het lesgeven. Ze verlagen ook de slaagkansen van de leerlingen. Het hoeft dan ook niet te

verwonderen dat het peil van ons onderwijs jaar na jaar daalt en de structurele leerachterstand bij de leerlingen steeds verder toeneemt.

Het afgelopen jaar heeft de lerarenjob sterk aan waardering en prestige gewonnen. Doorheen de lockdowns hebben ouders ontdekt hoe veel energie lesgeven wel vraagt en hoe moeilijk het is om kinderen en tieners langer dan een half uur te blijven motiveren. Die waardering moet zich nu vertalen in concrete maatregelen. Er moet dringend geïnvesteerd worden in ons welzijn. Minister Weyts heeft zich in het verleden verdienstelijk gemaakt om het welzijn van katten en honden te verbeteren. Het zou goed zijn dat hij dezelfde ijver aan de dag legt voor het welzijn van leerkrachten.

Om dat welzijn te verbeteren moet de hoeveelheid werk resoluut naar beneden. Het lesgeven moet opnieuw centraal komen te staan en de administratieve last moet sterk verminderen. Klassen moeten kleiner ofwel moet er meer ondersteuning komen tijdens het lesgeven (in de vorm van co-teaching bvb.). En er moeten opnieuw landingsbanen komen en een betere pensioenregeling.

In zijn gekende stijl beweert Weyts dat hij de lerarenjob weer aantrekkelijk wil maken. Maar als je de maatregelen van de zopas afgesloten CAO bekijkt, dan zijn die niet meer dan een druppel op een hete plaat. De middelen voor de aanvangsbegeleiding zijn een goede zaak, maar ze zijn

slechts de helft van wat nodig is om een goede coaching te kunnen voorzien, en dan nog enkel voor starters. Weyts maakt 52 miljoen vrij zodat leerkrachten zich meer kunnen focussen op hun kerntaak. Maar die middelen zijn goed voor een gemiddelde werktijdverkortening van ongeveer 10 minuten per week ...

Met zo weinig middelen gaan we er niet geraken. Om de werkdruk te verminderen, het lerarentekort weg te werken en de structurele leerachterstand ongedaan te maken is een massale injectie van middelen nodig. Dat is o.a. de visie van Dirk Van Damme, topexpert onderwijs bij de OESO. De onderwijsvakbonden van hun kant pleiten ervoor om minstens 7 % van het Vlaams bruto regionaal product aan onderwijs te besteden. Dat komt neer op een extra van ongeveer 1,8 miljard euro.

Dat lijkt misschien veel, maar het is omgerekend nog geen tiende van wat onze overheden hebben ingezet om de coronacrisis te bestrijden.¹ Als onderwijs een topprioriteit is, zoals men om het hardst heeft geroepen tijdens deze coronacrisis, dan moet dit ook vertaald worden in de budgettaire planning voor de economische relance.

Onze leerlingen zijn het menselijk kapitaal van de volgende generatie. Als we in hen niet investeren leggen we een zware hypotheek op de toekomst.

Marc Vandepitte



¹ 1,8 miljard in Vlaanderen komt ongeveer neer op 3 miljard in België. Ons land heeft volgens de laatste berekeningen [35 miljard euro](#) ingezet om de coronacrisis te bestrijden.

Nieuwe onderwijscao

Op 13 september werden nieuwe onderwijscao's ondertekend. Een cao (collectieve arbeids-overeenkomst) is een afsprakenkader waarbij de Vlaamse regering bijkomende middelen investeert voor de verbetering van de arbeidsvoorwaarden (koopkracht, werkdruk, ...) en de vakbonden sociale vrede beloven over de afspraken. De vier onderwijsvakbonden (ACOD Onderwijs, COC, COV, VSOA) keurden de cao goed. Van de vijf koepels van onderwijs-verstrekkeurs gaven er drie hun akkoord (Katholiek Onderwijs, Provinciaal Onderwijs en OKO, de koepel van kleine onderwijsverstrekkers), twee niet (het Gemeenschapsonderwijs en OVSG, de koepel van het gemeentelijk en stedelijk onderwijs). Bij het begin van de onderhandelingen liet de Vlaamse regering weten dat het budget voor de onderwijscao's 175 miljoen euro bedroeg. Aangezien de vorige cao betrekking had op de periode 2015-2019, kon men verwachten dat er voor 2020-2024 vijfmaal 175 miljoen zou kunnen besteed worden. In werkelijkheid is er voor 2020 0 euro, voor 2021 75 miljoen en voor de volgende drie jaren telkens 175 miljoen voorzien. Minister Weyts heeft naar aanleiding van de cao ook een aantal maatregelen aangekondigd die worden gefinancierd vanuit andere kredietlijnen: "loopbaan leraar"; "basisonderwijs", "digisprong" (Europese relancemiddelen voor de verdere digitalisering van het onderwijs

Vier cao's

Er zijn vier cao's, die op kruissnelheid, vanaf 2022, jaarlijks samen 175 miljoen euro kosten.

- CAO VI voor het hoger onderwijs (hogescholen en universiteiten): 26,6 miljoen euro (in 2024)

Het grootste deel van dit bedrag gaat naar verhoging van de koopkracht: een hogere fietsvergoeding (3,5 miljoen), een internetvergoeding (12,3 miljoen), digitalisering (3 miljoen). Er is ook 6,6 miljoen voorzien voor een "wendbaar en weerbaar personeelsbeleid" dat nog moet worden onderhandeld en waarmee bijkomend personeel kan worden aangeworven.

- CAO V voor de basiseducatie: 1,4 miljoen euro (in 2024)

Aangezien de 13 centra van de basiseducatie (nieuwe naam: LIGO) slechts iets meer dan 1000 personeelsleden tellen, gaat het om kleinere bedragen: hogere fiets- en internetvergoeding,

aanvangsbegeleiding, het mogelijk maken van korte vervangingen.

- CAO XII voor het arbeiderspersoneel (MVDP: meester-, vak- en dienstpersoneel): 4,7 miljoen euro (in 2024)

Het betreft hier vooral koopkrachtverhoging: optrekken van de laagste lonen, de eindejaarstoelage, de bestaanszekerheidsvergoeding, de invoering van de Pluskaart (het equivalent van de lerarenkaart) ...

- CAO XII voor het overige personeel (basis-onderwijs, secundair onderwijs, volwassenen-onderwijs, DKO, pedagogische begeleidingsdiensten en inspectie, CLB, internaten ...) : 142 miljoen (in 2024)

We gaan iets dieper in op deze laatste cao die betrekking heeft op de grote meerderheid van het onderwijspersoneel. In onderstaande tabel kun je de voorziene bedragen per rubriek aflezen. We kunnen deze rubrieken grotendeels herleiden tot twee grote categorieën: verhoging van de koopkracht en aanwerving van bijkomend personeel.

Verhoging koopkracht

- Verhoging van de fietsvergoeding van 15 naar 21 eurocent per km.

- Een forfaitaire internetvergoeding van 20 euro per maand voor wie thuis internet gebruikt voor school

- De afschaffing van de baremieke minimumleeftijd (voor wie vanaf 1 september 2021 start)

- Loonsverhoging voor de directeurs. Bovenop de 4,35 miljoen die vanuit de cao voorzien is (zie "schoolleiderschap") wordt nog 5,6 miljoen extra voorzien vanuit het budget "loopbaan leraar". Met de jaarlijkse injectie van 10 miljoen zouden de lonen van de directeurs tegen 2024 31 procent hoger moeten liggen dan van de leraars. Later zou de loonspanning moeten stijgen tot 35%.

- Inspecteurs / pedagogische begeleiders "levensbeschouwelijke vakken" krijgen een loonsverhoging om op gelijke hoogte te komen van hun collega's voor de andere vakken.

- De houders van een diploma dat in de vierde graad van het deeltijds kunstonderwijs recht geeft op salarisschaal 346, 347 of 501, ontvangen dezelfde salarisschaal voor prestaties in de derde graad.

VLAANDEREN

Er is ook voorzien dat de scholen extra middelen krijgen om het onderwijzend personeel digitaal uit te rusten. Voor de leraren lager onderwijs 5^{de} en 6^{de} leerjaar en leraren secundair onderwijs gaat het om 50 miljoen euro. Dit is een eenmalig bedrag en komt uit het potje van de “digi-sprong” (375 miljoen euro vanuit Europa, voor de verdere digitalisering van het Vlaams onderwijs). Voor de overige personeelsleden worden de eenmalige restbudgetten op deze cao gebruikt (geschat op 37 miljoen euro)

Bijkomend personeel

- Voor de aanvangsbegeleiding van startende leerkrachten wordt 10 miljoen voorzien. Dat komt neer op ongeveer 200 voltijdse equivalenten of 4000 mentoruren, terwijl er ongeveer 6000 startende leerkrachten zijn.

- Elke school krijgt een korf aan extra omkaderingsmiddelen om in te zetten ter ondersteuning van de kerntaak van de leraar. De school kan deze middelen gebruiken om bepaalde leerkrachten 1 lesuur (in bijzondere gevallen maximaal 3 lessen, na onderhandeling in het lokaal overlegcomité) minder te geven of ze kan niet-leerkrachten aanwerven voor taken zoals administratie en toezicht zodat de leraren zich meer op hun kerntaak van les geven kunnen concentreren. Deze maatregel geldt ook voor de CLB's. De internaten kunnen deze middelen besteden voor

vervangers van afwezigheden van minder dan 10 werkdagen, aanvangsbegeleiding of kwaliteitscoördinatie. In totaal gaat het om 52 miljoen euro.

- In het volwassenenonderwijs komen er extra middelen om korte vervangingen mogelijk te maken (0,65 miljoen)

- Er wordt 15 miljoen voorzien om vakbondsafgevaardigden in de scholen of scholengemeenschappen één of meerdere uren vrij te stellen (zie de rubriek “participatie versterking schoolbeleid” in de tabel). 15 miljoen euro komt overeen met ongeveer 300 voltijdse personeelsleden. Er wordt ongeveer 1 uur syndicale vrijstelling voorzien per 300 leerlingen. Waar meerdere vakbonden schoolafgevaardigden hebben, moeten zij onderling afspreken naar wie de (beperkte) vrijstelling gaat.

Buiten de cao, vanuit de kredietlijn ‘basisonderwijs’, worden in het basisonderwijs vanaf 1 september 2021 ook extra middelen ingezet om de werkdruk te verlagen. Er wordt 23 miljoen euro voorzien om 550 kinderverzorgsters extra in de kleuterscholen in te zetten. Eenzelfde bedrag wordt voorzien om beleidsondersteuners aan te werven die de taak van de directeurs in het basisonderwijs moeten verlichten.

Totaal voorzien budget	2021	2022	2023	2024
CAO XII (zonder MVDP)	60.999.251	142.331.586	142.331.586	142.331.586

Maatregelen	2021	2022	2023	2024
Ondersteuning kerntaak	17.333.333	52.000.000	52.000.000	52.000.000
Aanvangsbegeleiding	3.333.333	10.000.000	10.000.000	10.000.000
Participatie versterking schoolbeleid	5.120.606	15.361.818	15.361.818	15.361.818
Fietsvergoeding	0	0	6.105.611	4.070.408
Opheffen baremieke leeftijd (nieuwe pers)	7.426	242.893	913.795	1.595.384
Internetvergoeding (240 euro/jaar/persoon)	14.752.880	44.078.960	43.719.600	43.719.600
Ssc DKO	0	0	8.568.714	8.568.714
Korte vervangingen VWO	0	219.333	658.000	658.000
Optrekken ssc inspectie LBV	78.220	234.661	234.661	234.661
Schoolleiderschap	0	4.355.388	4.355.388	4.355.388
Bijdrage MVD+	75.000	414.000	414.000	414.000
Totaal	40.700.799	126.907.053	142.331.587	140.977.973
Saldo (ict-materiaal)	20.298.452	15.424.533	0	1.353.613

Ouders organiseren leesatelier voor jonge leerlingen

In 2016 start Marie Wibrin in de school van haar kinderen met een project ter ondersteuning van het leren lezen. Elke vrijdag kunnen leerlingen van het eerste en tweede leerjaar na de lessen in de bibliotheek van de school deelnemen aan activiteiten die de taalvaardigheid en het leesplezier bevorderen. Het project wordt gedragen door ouders.

Een project van solidariteit, gedragen door de oudervereniging

Aan de oorsprong van het project ligt een vaststelling waar niemand naast kan kijken: de culturele en schoolse ongelijkheid naargelang de sociale afkomst van de leerlingen. Marie is zelf docent en taalkundige aan de provinciale hogeschool "Hainaut-Condorcet". Haar kinderen zitten op school samen met heel wat leerlingen die het moeilijk hebben, met name om te leren lezen. Tijdens de maandelijkse "koffiekransjes" die de oudervereniging organiseert, hoort Marie de verzuchtingen van de moeders (slechts uitzonderlijk is een vader aanwezig). Velen beheersen zelf onvoldoende de schooltaal. Zij ondervinden dat ze hun kinderen niet kunnen helpen zoals ze zouden willen. Deze ontmoetingen vormen voor veel moeders de gelegenheid om ongedwongen over opvoedingsproblemen te praten en praktische tips uit te wisselen. Sommige leden van de oudervereniging onderhouden het contact met ouders die niet kunnen deelnemen aan de activiteiten. Het is uit deze bijeenkomsten dat beetje bij beetje het idee ontstaat "iets te doen" om de kinderen in moeilijkheden te ondersteunen. In het begin helpt Marie bij haar thuis een klasgenoot van haar zoon bij het maken van zijn huistaak. Naarmate de discussies in de schoot van de oudervereniging vorderen komt er een collectieve dynamiek op gang. Er wordt beslist om elke vrijdag na de les, van 15h15 tot 16h30, een atelier te organiseren voor de leerlingen van het eerste en tweede studiejaar van de lagere school. Het voorstel wordt goed onthaald bij de onderwijzers en de directeur, die de schoolbibliotheek ter beschikking stelt. In het begin zijn het enkele moeders die kunnen schrijven die deze steun bij het lezen verzekeren. Zij doen met de deelnemende leerlingen wat ze zelf met hun eigen kinderen doen: nagaan of ze juist lezen en helpen bij de schrijftaken.

Omschakelen van het project naar meer inclusie

Meerdere moeders die het project trekken ondervinden al vlug moeilijkheden om hun tijdsbesteding te combineren met hun inbreng in het atelier. Marie wil dat het project verder gaat en beseft dat dit niet kan als het slechts op enkele schouders berust. De problemen worden besproken op een nieuwe "koffiekrans" met de ouders. Er wordt beroep gedaan op nieuwe moeders. Marie: *"Het profiel van deze "nieuwe" moeders verschilde merkbaar van dat van de vroegere. Ze namen ook een aanzienlijk engagement op in de schoot van de oudervereniging. Het merendeel was moeder aan de haard, sommigen werkten deeltijds. Met uitzondering van één onder hen en ikzelf had niemand een opleiding hoger dan het middelbaar onderwijs (...). Al hadden deze moeders meer tijd te bieden, zij hadden het minder gemakkelijk en hadden minder vertrouwen in hun capaciteit om kinderen te omkaderen in hun leerproces. De evolutie in het profiel van de moeders heeft natuurlijk geleid tot een herdefiniëring van het project"*

De ateliers "van de nieuwe stempel" zijn nog altijd gericht op het lezen. Voortaan is het voornaamste doel de kinderen de goesting om te lezen bij te brengen door er in hun geheugen positieve herinneringen aan te koppelen. De nieuwe ploeg wil de kinderen aangename momenten bezorgen bij de leesactiviteiten, zonder de plaats in te nemen van de leerkracht. Ze wil een veilig aanvoelende omgeving die de moeders er van verzekert niet in cognitieve moeilijkheden te geraken bij de activiteiten die ze animeren. Voortaan leest men albums tijdens de leesateliers, men leest om beurten (*"ik lees een blad, jij leest een blad"*), men speelt spelletjes (*Time's Up, Memory*, verschillende ganzenspielen...) die de taalpraktijk stimuleren. Het programma van de leesateliers blijft opzettelijk vaag om de moeders toe te laten initiatieven te nemen. Als ze maar een band hebben met het lezen. Over het programma van de leerateliers wordt ook met de kinderen onderhandeld. Zo ontwikkelen ze hun capaciteit om te argumenteren. Ze nemen een actieve houding aan ten opzichte van de activiteiten die ze beleven, ze vragen naar de zin er van. Tijdens het laatste atelier van het jaar delen de kinderen fruitsap en lekkernijen uit en ontvangen ze een boek. Ze mogen zich dan ontspannen en vrij hun activiteit kiezen...Maar elk jaar weer kiezen ze allemaal voor het lezen!

Positieve resultaten voor de kinderen, de families en de school

Er zijn meerdere voordelen voor de kinderen die deelnemen aan de leesateliers. Het enthousiasme dat ze tonen tijdens de ateliers toont aan dat die bijdragen tot een positieve band met het lezen. Hun taalvaardigheid groeit met de week: zo leren sommige kinderen begrippen te definiëren terwijl ze *Time's Up* spelen. Dit is zo voor de kleine Adriana die thuis Portugees spreekt en moeite heeft om woorden uit te leggen (bijvoorbeeld, het begrip “prinses”) in plaats van ze te illustreren (*“Het is assepoester”, “Het is Anna”*). Adriana bouwt stap voor stap aan het proces van veralgemening (*“Het is een vrouw die de dochter is van een koning, die in een kasteel woont...”*) en in de volgende ateliers consolideert ze dit proces. Ook de moeders die de ateliers animeren ontdekken positieve effecten voor zichzelf: beetje bij beetje krijgen ze meer vertrouwen in hun bekwaamheid deze steun aan het lezen te omkaderen, ze voelen zich meer en meer betrokken bij het schoolgebeuren. De ateliers dragen er toe bij vertrouwensbanden te smeden in de schoot van de gemeenschap van de school: tussen de moeders die de ateliers animeren en de moeders die hun kinderen inschrijven in de ateliers groeit de solidariteit; de samenwerking tussen de ouders en de school wordt versterkt.

Conclusie

Zelfs na deze ruwe schets van het project springt de niet te loochenen rijkdom er van in het oog. Het objectief is niet om na de lesuren les te geven maar om in de schoot van de school aan de kinderen en de ouders activiteiten voor te stellen met een speels én opvoedend karakter die een positieve verhouding met de school en het leren op school bevorderen.

Men kan er niet van uitgaan dat het buitengewone engagement van deze ouders en de uitzonderlijke vaardigheden van Marie, gezien haar vorming en haar beroep, in alle scholen aanwezig zijn. Het is ook niet realistisch dat dergelijke projecten volledig gedragen worden door vrijwilligerswerk van de ouders. De realisatie van de brede School vereist middelen van de overheid. Als we willen dat alle scholen na de lesuren, in het weekend of tijdens vakanties activiteiten aanbieden in het kader van de brede School, moet worden geïnvesteerd in bijkomende omkadering door animatoren.

Olivier Mottint

Voor een uitgebreide analyse van het besproken project verwijzen we naar het artikel:

Wibrin, M. (2021). Littérature et enfants de milieux populaires: Pratiques acculturantes et culture familiale. *Le Français aujourd'hui*, n°212, 105-115.

Brede school

Met *Oproep voor een democratische school* (Ovds) pleiten we voor een “brede” en “open” school. We verwijzen daarbij naar onze vernieuwde basistekst van 2019 en naar het memorandum “Ambitie en sociale gelijkheid voor ons onderwijs” (2020). De school kan na de lesuren en op vrije dagen een brede waaier van activiteiten aanbieden die bijdragen tot een rijke veelzijdige vorming en een opvoeding in samenwerking, solidariteit, openheid voor verschillende culturen ... De school staat open voor de buurt, sociale en culturele verenigingen, jongeren- en sportorganisaties en ook voor de ouders.

In dit nummer maken we kennis met twee projecten van “brede school”. Een leesatelier in Charleroi, gerund door ouders, voor jonge leerlingen op vrijdag na de lesuren. Het objectief is het leesplezier en de leesvaardigheden op te krikken. Het andere besproken project situeert zich in Luik. De directeur van een lagere school organiseert met leerkrachten en buurtbewoners gratis culturele activiteiten voor de leerlingen tijdens en na de lessen.

Gratis culturele activiteiten voor alle kinderen

Ik ben directeur van een school in een arme wijk aan de rand van de stad Luik. Veel van onze energie gaat naar het oplossen van problemen zoals spijbelen en het volledig afhaken van bepaalde kinderen, die verstrikt zijn geraakt in loyaliteitsconflicten tussen de school en hun familie. Ouders hebben vaak geen inzicht in wat de school van hen verwacht. Daarom heb ik met collega's en vrienden een vereniging opgericht om een band te scheppen door middel van culturele activiteiten.

Een moeilijke relatie met school

De meeste van onze leerlingen hebben een ernstig gebrek aan woordenschat. Dit belemmert hen vreselijk in hun leren. Binnen een zelfde klas zijn de niveauverschillen enorm. Soms moeten we in het eerste en tweede leerjaar nog elementaire tijdsreferenties zoals het verloop van een dag of de dagen van een week uitleggen. Sommige kinderen kunnen na de kleuterschool de verschillende kleuren niet benoemen en niet tellen tot tien. Dat komt omdat ze te weinig naar school zijn gekomen om te compenseren wat in de

familiekring ontbreekt omdat alles er in functie staat van bestaanszekerheid.

Onderwijzen in een school als deze heeft niet dezelfde betekenis als in een school met een gemengde bevolking. In een middenklassegezin is voorzien in basisbehoeften als voedsel, onderdak en goede kleding. De codes en conventies lijken sterk op de codes die op school worden overgebracht. Het leven van kinderen verloopt op het ritme van de verhaaltjes voor het slapengaan. Zij hebben veel speelgoed dat hen helpt hun observatievermogen, hun scheppingsvermogen, hun strategie, enz. te ontwikkelen. Elke activiteit is gebaseerd op emancipatiedoelstellingen. In een omgeving waar overleven centraal staat, is het meer de actie die ritme geeft aan het dagelijkse leven. Deze gezinnen zijn voortdurend op zoek naar oplossingen voor huisvesting, voedsel en kleding. De manier van leven wordt gekenmerkt door deze permanente strijd. Actie krijgt voorrang ten nadele van denken. Familiecodes zijn gebaseerd op "doen". Het taalgebruik is niet vergelijkbaar met dat in meer bevoorrechte milieus. De gebruikte codes zijn eenvoudig, doeltreffend, direct en ongecompliceerd. Ze komen niet overeen met de normen op school. Zo wordt in deze gezinnen met



een laag inkomen het bezit van de nieuwste elektronische snuffjes soms gezien als een teken van sociale erkenning, zelfs als dat betekent dat andere levensbehoeften moeten worden opgeofferd. Deze paradox, die een wijze van verzet tegen de armoede uitdrukt, staat haaks op de waarden van meer begunstigde families en van de school.

Laat me dit illustreren met een voorbeeld. Tijdens de coronacrisis besliste de regering dat kinderen onder de 12 jaar nog slechts aan één buitenactiviteit mochten deelnemen, om de oudere kinderen in staat te stellen voortaan deel te nemen aan een buitenschoolse activiteit. Enkele ouders werden aan de uitgang van een hippe school geïnterviewd. Ze waren verontwaardigd omdat hun kinderen moesten kiezen tussen de muziekschool, de scouts, schermen of een andere sport. Voor sommige ouders in armere concentratiescholen is deze keuze beperkt tot de eenvoudigste uitdrukking. Niets, niets of niets. Voor deze gezinnen zijn dergelijke activiteiten buiten de school gewoon ontoegankelijk vanwege de kosten.

Voor deze kinderen, wier academische stimulans binnen het gezin gewoon onbestaande is, zouden dergelijke activiteiten hen waarschijnlijk enigszins vertrouwd maken met de codes die zij zo missen om toegang te krijgen tot de sleutels tot schools slagen.

Een band schepen door cultuur

Daarom hebben wij samen met leraren, vrienden en actoren van de wijk besloten een vereniging op te richten om kinderen vrije toegang te geven tot culturele activiteiten tijdens en na de schooltijd. In een school die open staat voor de wereld, kan de schooltijd worden verrijkt en zelfs verlengd door de organisatie van culturele, creatieve, sportieve of technologische initiatie-activiteiten die voor iedereen toegankelijk zijn.

Cultuur wordt hier in de ruimste zin van het woord opgevat. Het gaat erom dat de kinderen een uitdrukkingsmiddel vinden dat bij hen past en waarin zij kunnen uitblinken. In het theater kun je aan mimiek doen, dansen, acteren, decors bouwen. Als je kunt uitblinken in een van deze uitdrukkingsvormen en je daarin gewaardeerd voelt, zet je vanzelf de stap naar meer academische uitdrukkingsvormen. Het emancipatieproces is in gang gezet.

Wij willen de ouders bij het proces betrekken. Zij moeten weten dat de school in haar huidige vorm niet alle kinderen in staat stelt op dezelfde manier te slagen. We moeten hen toestaan het imago van deze schoolinstelling te desacraliseren. Deze school die selecteert op basis van sociale afkomst. Wij willen van hen actoren maken in een transformatie van een school die in zichzelf gekeerd is en die de verschillende soorten vaardigheden hiërarchiseert naargelang zij technisch, wetenschappelijk of literair van aard zijn, naar een school met een veelzijdige vorming. Het is van essentieel belang dat deze kloof tussen bepaalde bevolkingsgroepen en het onderwijs wordt verkleind. Ons doel is dat kinderen, wie ze ook zijn, viool kunnen leren spelen, zich kunnen ontplooiën in een collectieve sport, en houtbewerkingstechnieken of mechanica kunnen leren.

Het doel van onze vereniging is dat alle leerlingen na de lessen de gelegenheid krijgen om zich gratis in te schrijven voor kennismakingsworkshops op het gebied van muziek, toneel, sport, houtbewerking, enz.

De ouders kunnen zich voor sommige workshops met hun kinderen inschrijven. Wij zullen hen ook uitnodigen om deel te nemen aan schoolactiviteiten. Wij organiseren bijvoorbeeld voor diegenen die de taal niet beheersen “conversatietafels” om Frans te leren. Zij kunnen deelnemen aan activiteiten die, in de meest brede zin, open staan voor de culturele wereld of waardoor ze beter bewust worden van hun rechten.

Eenmaal op kruissnelheid hopen we de effecten te meten van hetgeen wij tot stand hebben gebracht. Welke reële vooruitgang voor de gezinnen, de kinderen, de leerkrachten? Daarbij zullen wij gebruik maken van relevante en gevalideerde onderzoeksinstrumenten. Want het objectief van onze vereniging beperkt zich niet tot liefdadigheid. Op termijn willen we kunnen wegen op de besluitvorming rond onderwijs.

Gaat de utopie niet eerst door de droom, dan door de actie, voordat ze vorm krijgt en misschien werkelijkheid wordt?

Marc Janssen

De school van Célestin Freinet



De foto's die we hier reproduceren maken deel uit van een serie postkaarten die werden uitgegeven door de school die Célestin Freinet oprichtte in Vence (Alpes-Maritimes). Ze geven een concreet beeld van de school in de periode 1936-1940. ¹ Op de foto's zien we o.a. de school als bouwplaats. Verschillende activiteiten die er gewoonlijk werden uitgevoerd, komen aan bod : het uitdelen van brood dat in de oven van de school gebakken is, de bereiding van een taart, activiteiten in open lucht, de deelname van de leerlingen aan huishoudelijke taken (afwassen, schoonmaken van de lokalen, enz.), kinderen die documentatie verzamelen om een exposé voor te bereiden, het maken van de schoolkrant (schrijven, lino'snijden, het zetten van de letters, drukken ...). We zien ook Esteban en Antonio, twee kleine Spaanse vluchtelingen, zelfstandig aan het werk met fiches. Zoveel aspecten van een open en brede school.

De pedagogie van Freinet en van zijn echtgenote Elise wordt vandaag, samen met allerlei andere pedagogische visies en praktijken, onder de noemer "actieve pedagogie" gecatalogeerd. De Freinet-visie wordt daarbij al te vaak gereduceerd tot vage concepten die aantrekkelijk zijn voor de middenklasse of zelfs de gegoede burgerij: een school "waarin het kind centraal staat", die autonomie en vrije meningsuiting aanmoedigt, ondersteund door een batterij vernieuwende technieken (groepswork, schoolcoöperatie, zelfcorrigerende fiches, drukkerij, enz.). De politieke visie van Freinet, die een opvoeder wou zijn ten dienste van de arbeiders(jongeren), verdwijnt uit beeld.

Nadat Célestin Freinet uit de loopgraven van de Eerste Wereldoorlog was gekomen, experimenteerde en theoretiseerde hij zijn onderwijsmethoden in gewone klassen van het openbaar onderwijs, eerst in Bar-sur-Loup, daarna in Saint-Paul-de-Vence. Freinet probeerde

¹ De foto's zijn overgenomen van de website van de Franse Freinetbeweging ICEM

De website van de ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole Moderne) bevindt zich op <https://www.icem-pedagogie-freinet.org>

De webpagina met de foto's: <https://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/6621>

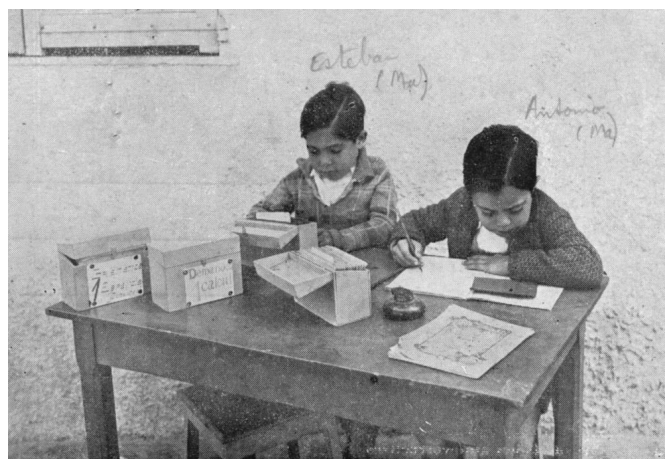


tegelijkertijd een sociale en een pedagogische revolutie tot stand te brengen. Hij vond dat het ene niet zonder het andere kon. *"De opvoeder is in de eerste plaats een sociaal opgevoed en actief man, die in sociale, vakbonds- en politieke organisaties strijdt en het terrein voor het pedagogische werk voorbereidt"*.² Zelf was hij betrokken bij de oprichting of de organisatie van een elektrificatiecoöperatieve, een boerenvakbond en een consumentencoöperatieve. Naast zijn politieke praktijk zette hij zich in voor emancipatorische pedagogische praktijken: *"Zonder revolutie in de school zal de politieke en economische revolutie slechts vluchtig zijn"*.³ Zo pleitte hij voor vrije meningsuiting van kinderen, die hij als volwaardige individuen wilde beschouwen.



Als Célestin Freinet besloot om zelf een school voor arbeiderskinderen op te richten kwam dit omdat hij niet langer mocht les geven in de officiële school. In 1934 brak de "affaire Saint-Paul-de-Vence" los. Célestin Freinet, de onderwijzer, vakbondsman sinds 1920, communist

sinds 1926, materialist en internationalist, werd het slachtoffer van zeer heftige aanvallen vanwege de "gevestigde orde", de burgemeester, de geestelijkheid, de notabelen van het dorp en enkele ouders. Zo beschuldigde de burgemeester hem ervan "toekomstige bolsjewieken te maken van de leerlingen die hem waren toevertrouwd". Freinet antwoordde: *"Wij zijn tegen elke vorm van hersenspoeling, of die nu van rechts of van links komt, van de regering of van de oppositie. Hersenspoeling is geen opvoeding; het is precies het tegenovergestelde [...] Je kan de mens niet voorbereiden op activiteit door passiviteit, op vrijheid door autocratische gehoorzaamheid, op persoonlijke reflectie en kritiek door dogmatisme waarvan de boeken op onze scholen doordrenkt zijn. We willen een school waar het kind wordt voorbereid op het leven dat komen gaat"*.⁴ De



affaire kreeg een nationale dimensie, aangewakkerd door de Action Française van Maurras. In een tijd waarin de reactie in heel Europa aan kracht won (Mussolini in Italië, Hitler in Duitsland, Franco in Spanje, enz.), konden de steunbetuigingen van vele collega's en ouders de academische autoriteiten niet verhinderen dat Freinet naar een andere school werd overgeplaatst. Freinet weigerde de overplaatsing en richtte in 1935 zelf een school op in Vence. In juli 1936 werd zijn school erkend door de onderwijsminister van het Front Populaire, Jean Zay.

Philippe Schmetz

² Toespraak op het congres van de Ligue pour l'éducation nouvelle, 1932

³ "Pour la révolution à l'école", L'école émancipée, no. 4, 23 octobre 1920

⁴ L'éducateur prolétarien, mai 1933

Keerpunt secundaire Freinetscholen Zomerscholen vanuit de pedagogie van het werk

Tijdens de zomervakantie namen meer dan 11.000 leerlingen deel aan zomerklassen, een toename ten opzichte van 2020 toen 7500 leerlingen zich inschreven. De zomerscholen werden georganiseerd door gemeenten of door lagere of secundaire scholen. Gedurende tien dagen kregen de jongeren de gelegenheid hun schoolse kennis bij te schaven of op te frissen en te genieten van allerlei ludieke, sportieve of culturele activiteiten. Hieronder lees je hoe het er aan toe ging op de zomerscholen die Keerpunt Secundaire Freinetscholen organiseerde.

Keerpunt Secundaire Freinetscholen is een nieuwe school, die nu begint aan het derde jaar. Nog in volle opbouw dus. We hebben vestigingen in Gent, Geraardsbergen, Oudenaarde, Waasland, Houthalen, Hasselt, Vorst en Molenbeek. In de laatste vier organiseerden we zomerscholen. Ook vorige zomer organiseerden we al activiteiten. Toen was het nogal informeel: we stuurden een berichtje via onze whatsapp groep van de leerlingen met een programmaatje en ze kwamen als ze daar zin in hadden. Deze keer moest het wat formeler, omwille van de subsidie, maar het concept bleef hetzelfde.

Pedagogie van het werk

We zetten echt in op de pedagogie van het werk, vanuit de Freinetvisie van Keerpunt. De activiteiten waren dus dikwijls functioneel. Een greep uit afgelopen zomer:

- Het organiseren van de lokalen: kapotte stoelen herstellen, kasten in elkaar zetten door het plan juist te volgen (techniek en levende wiskunde), muurschilderingen maken in nieuwe klaslokalen.
- In ateliers expressie voorwerpen maken, zoals postkaarten drukken en drinkbussen decoreren, die dan verkocht worden voor de klaskas. Die laatste is trouwens een volwaardige cursus op school: ondernemerschap en economische doelstellingen komen aan bod via een actieve werking met een klaskas.
- We koken en eten elke middag, wat niet alleen bevorderlijk is voor leermomenten rond koken en gezondheid, maar ook de groepssfeer bevordert.
- ICT activiteiten: we controleren alle computers, proberen problemen op te lossen, installeren nieuw aangekomen toestellen.

-De klasagenda, die we telkens zelf samenstellen, heeft een tekening bij elke vakantie en een kaft. In een atelier rond kleuren en collages worden de ontwerpen gemaakt voor het komende schooljaar. Nadien zullen alle leerlingen van de hele school deze tekeningen in hun agenda kunnen bewonderen!

We willen een echte brede eerste graad waarborgen, waarin de typische vakken uit ASO, TSO en KSO daadwerkelijk aan bod komen. We maken daarvoor veel gebruik van externe workshops, wat de afgelopen jaren geen evidentie was. Tijdens de zomer halen we in: een extra focus op techniek en kunst!

Nederlands oefenen en een blik op de wereld

En ondertussen praten we veel. Nederlands is voor een groot deel van onze leerlingen in Brussel alleen een schooltaal. Buiten school spreken ze het weinig. Door onze zomerschool horen ze op zijn minst toch wekelijks Nederlands, zodat het niet te ver in het achterhoofd belandt.

Er wordt veel gesproken over de actualiteit: de overstromingen, de Olympische Spelen... Tijdens het schooljaar leidt dit tot het lezen van een aantal artikels, extra opzoekwerk, het invullen van een actua-fiche... Tijdens de zomer houden we het wat



informeler, maar er passeren hierdoor toch heel wat thema's: het klimaat, fairplay, discriminatie, waar ligt Tokyo, enz.

Voor Keerpunt hangt een zomerschool niet noodzakelijk samen met zogenaamde leerachterstand. Een zomervakantie duurt voor vele leerlingen te lang. Er zijn geen mooie reizen, jeugdkampen en uitstappen voor elke leerling weggelegd. Vele van onze leerlingen zitten thuis, dikwijls in een klein appartement, met computergames en GSM... Anderen helpen thuis met het huishouden of de zorg voor de kleintjes. Corona-maatregelen gooiden daar nog een schepje bovenop! Een aanbod op school kan dat toch even doorbreken. Daarom richtten we onze zomerschool in Molenbeek in à rato van één dag per week, de hele zomer lang.

Hebben de subsidies dan geen enkel effect gehad? Natuurlijk wel! We werden gedwongen het geheel wat meer te plannen. De vrijwilligers konden we eindelijk eens iets uitbetalen, wat in de beperkte budgetten meestal niet mogelijk is. En in onze planning zat er dus een groter budget. We konden ateliers "expressie" inrichten waarin we aanmerkelijk meer materiaal konden gebruiken. Hoe fijn is dat, een planning maken met een deftig budget! Daar hebben we wel van genoten.

Vorbereitung op een fijne start

We nodigden ook de nieuwe eerstejaars uit, zodat ze al wat aan de school konden wennen. Het gaf hen de kans met leerkrachten kennis te maken, thuis te komen in de infrastructuur en in een klein groepje kennis te maken met elkaar. En voor de wat meer gesloten leerlingen was dit ook een kans. Onze gewone klassen zijn al klein (in principe niet meer dan 15 leerlingen met een leerkracht). Ook onze vestigingen zijn overzichtelijk. Maximaal 150 leerlingen, en daar zitten we nog niet aan want we zijn nog in opbouw. Dat zorgt voor kleine samenlevingen, waarin iedereen elkaar kan kennen. Maar voor sommigen is dat zelfs nog veel. In de zomerschool waren ze met 12, en was er dus veel kans voor individuele gesprekken en begeleiding. Als begeleider hoor je soms meer in een kleinere setting. Je kan daar in de loop van het schooljaar rekening mee houden.

Wie op de zomerschool aanwezig was, zelfs de nieuwelingen, begon dit schooljaar op een andere manier: direct thuis op school, betrokken en direct bereid de anderen wegwijs te maken. De anderen, die de langere periode loskoppelden, werden door de zomerleerlingen op 1 september direct mee op sleeptouw genomen. Het was alvast een fijne start van het schooljaar!

Els Salembier

Coördinator Keerpunt Secundaire Freinetscholen



Het IQ en de intelligentie

De IQ-test kan iemands intelligentie en leermogelijkheden niet meten. Dit is een van de centrale stellingen in het boek *“Het IQ en de intelligentie”* van **Martine Delfos**. Onderstaande boekvoorstelling door Dirk De Zutter (co-auteur van het boek “De school van de ongelijkheid”, samen met Nico Hirtt en Ides Nicaise) steunt grotendeels op letterlijke zinsneden uit het voorgestelde boek. [\[1\]](#)

Over de auteur

Dr. Martine Delfos studeerde klinische research-psychologie in de late jaren '60 en Franse taal- en letterkunde in de vroegere jaren '90, beide aan de universiteit van Utrecht. Zij is opgeleid als wetenschappelijk onderzoeker en is vervolgens in de praktijk gaan werken sinds 1975. Daar heeft ze langdurig ervaring opgedaan in het diagnosticeren en behandelen van kinderen, jeugdigen en volwassenen. Zij is onder andere gespecialiseerd in relatietherapie, autisme, seksueel misbruik, traumaverwerking en eetstoornissen.

Vanaf 1994 verzorgt zij, naast haar therapeutische praktijk, nascholing aan psychologen, psychiaters, orthopedagogen, artsen, maatschappelijk werkers en groepsleiders.

Kennismaking met het boek

Op haar website presenteert de auteur haar boek als volgt: “In een historisch-psychologisch wetenschappelijke analyse wordt duidelijk gemaakt hoe de intelligentietest een verkeerde weg is ingeslagen, de dupe is geworden van de magie van de grote getallen. Hoe ruim 100 jaar na zijn dood de geniale Alfred Binet nog steeds niet gehoord wordt. Hoe meer dan een eeuw onderzoek heeft laten zien dat de IQ-test niet vertrouwd kan worden voor de beoordeling van een individu. Schrijnend en tijd om maatregelen te nemen en een wetenschappelijke houding in plaats van een “we zijn het gewend”-houding aan te nemen.”

Het boek telt in totaal 10 hoofdstukken, voorafgegaan door een inleiding en afgesloten met een epiloog. Om de dwaalweg die na Alfred Binet met de IQ-test tot op vandaag is ingeslagen te illustreren en om zijn wetenschappelijke inzicht en dat van de wetenschappers die op zijn inzicht hebben verder

gebouwd onder de aandacht te brengen, kies ik uit de 10 hoofdstukken de volgende:

H1 Alfred Binet, de grondlegger: de mentor

H3-4 De kronkel in de intelligentietest / “The right man on the right place”

H6 De moderne intelligentietest

H9 Leerpotentieel testen.

Alfred Binet, de grondlegger: de mentor (H1)

Bij het ontwikkelen van zijn methode bestudeerde Binet de resultaten van het steeds herhalend onderzoeken van zijn twee dochters met het eenmalig onderzoeken van een onderwerp via zijn psychologiestudenten. Binet weigerde te kiezen tussen massaal experimenteel onderzoek aan de ene kant en diepgaand onderzoek met beperkte aantallen aan de andere kant, omdat beide volgens hem een bijdrage leveren aan de kennis en het inzicht. Hij was ervan overtuigd dat de functies en modaliteiten van de menselijke intelligentie te verfijnd zijn om die met een eenmalige meting te kunnen bepalen. De Binet-Simon-test meet niet intelligentie, maar zwakke plekken van onderdelen van de intelligentie, met name in het functioneren op het moment van de test.

Het bestuderen van onbekenden, waarbij geen enkele kennis over de achtergrond en de mogelijke toekomst van de onderzochte personen bestaat, en het eenmalig onderzoeken maakte volgens Binet het experimenteel onderzoek van hogere functies van de mens zoals intelligentie geheel zinloos. Als men de achtergrond niet weet en begrijpt, begrijpt men het resultaat niet, was zijn stelling. Achter het functioneren en het gedrag zitten oorzaken die te maken hebben met scholing en opgroeien. Hoe algemeen het gedrag van een kind ook is, dit betekent nog niet dat het kind ook in aanleg zo is.

Jammer genoeg leidt aanvullende kennis in de eenentwintigste eeuw vaak tot het loslaten van de reeds verworven kennis: de “oude” kennis als “achterhaald” beschouwd. Daarmee dreigen we het *begrijpen* weg te gooien. Belangrijke theoretici vormen een bodem van weten waarop voortgebouwd kan worden. Newton noemt dat “staan op de schouders van reuzen” die je op het vlak van begrijpen en inzicht vóór zijn gegaan.

Binet was doordrongen van het feit dat de goedstoestand van de onderzochte van invloed is

op het resultaat van het intelligentieonderzoek. (Binet in publicaties van 1896, 1903) Hij merkt op dat de houding van de onderzoeker invloed heeft op de onderzochte. Hij observeert bijvoorbeeld dat een aanmoediging een positief gevolg heeft op het resultaat. (Binet, 1904) Deze benadering is de grondstof voor de moderne benadering van het leerpotentieel testen en het dynamisch testen, waar de auteur in H9 op ingaat.

De kronkel in de intelligentietest (H3)

De mens is altijd bezig geweest zich met anderen te vergelijken. Dit mondde aan het begin van de twintigste eeuw uit in het vormgeven van een intelligentietest waaruit een score kwam, die omgerekend werd naar een quotiënt, het IQ. Dit IQ is leidend geweest om mensen te beoordelen en hen kansen te geven, maar ook om hen kansen te ontnemen.

Na de dood van Binet in 1911, stelde de Duitser William Stern (1871-1938) in 1912 voor om de mentale leeftijd, die als uitkomst uit de test van Binet kwam, te delen door de werkelijke leeftijd. Dit gaf een quotiënt in de vorm van een daadwerkelijke *mentale leeftijd*. Het probleem van deze mentale leeftijd is dat volgens de uitvoerige onderzoeken van Binet en Simon dit quotiënt niet “de” mentale leeftijd *kán* zijn, maar hoogstens de *mentale-leeftijd-van-dat-moment-in-die-situatie*. Want “de” intelligentie is zo breed en verfijnd qua modaliteiten en functies dat ze niet in één getal uitgedrukt kan worden. (Binet, 1904)

Inmiddels werd de test zelf opgemerkt door anderen, zoals Henry Herbert Goddard (1866-1957) die de test in 1908 in Amerika introduceerde. Bij het vertalen van de test zijn de voorafgaande – Franstalige – artikelen waarschijnlijk niet vertaald. Zo kon men ongemerkt een zijweg inslaan (namelijk dat de test intelligentie zou meten) van de hoofdweg (dat de test slechts een momentopname is zonder iets te zeggen over de oorzaak). Wanneer deze artikelen in Amerika bekend waren geweest, dan zou duidelijk zijn geworden dat wel de beoordeling “verstandelijk beperkt” uit de test kan komen, maar dat daarmee niet gezegd wordt wat de oorzaak van deze toestand van “verstandelijk beperkt” is. In aanleg gegeven of door omstandigheden veroorzaakt? De score op de test rechtvaardigt daarom niet een *classificatie* van verstandelijke beperking vanuit aanleg.

Goddard was een eugeneticus, beoefende de eugenetica of rasverbetering. Hij was overtuigd van de superioriteit van het witte ras en meende Binets test daarvoor te kunnen gebruiken.

De Binet-Simon-test gaat volgens zijn ontwikkelaars om de toestand van (een deel van) het intelligentiegedrag op dat moment, zonder de noodzakelijke breedte van de meting en zonder dat het iets zou kunnen zeggen over de achtergrond van het getoonde intelligentiegedrag. Maar in de Verenigde Staten werd simpelweg geïnterpreteerd en gehandhaafd dat de test “de” intelligentie weergeeft en dit is rond de test blijven hangen.

In de VS werd de Binet-Simon-test verfijnd door Lewis Terman (1877-1956) van de Stanford University. De test werd aangepast tot de Binet-test en vervolgens Stanford-Binet-test: de eerste versie in 1916, de vijfde in 2003. Om breuken te voorkomen, vermenigvuldigde Terman het quotiënt van Stern met 100, wat uiteindelijk het IQ is geworden. De IQ-score van het kind is in deze test de “mentale” leeftijd (M.L) gedeeld door de kalenderleeftijd (K.L), vermenigvuldigd met honderd.

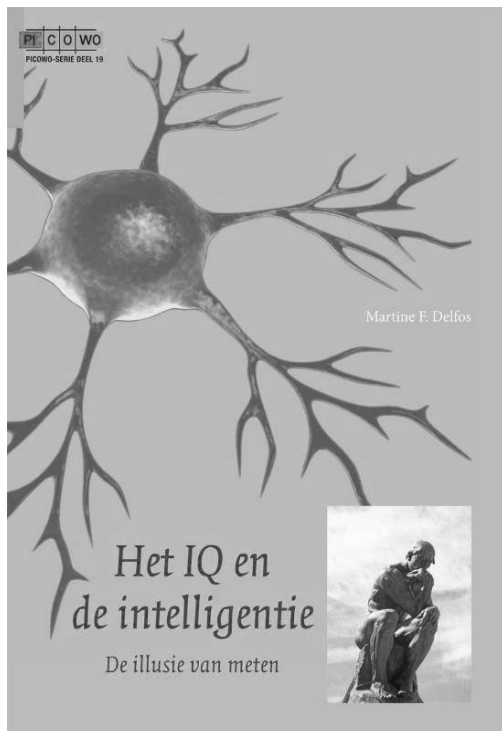
$$IQ = (M.L / K.L) \times 100$$

Terman standaardiseerde de Binet-Simon-test met grote steekproeven. Van meten wat iemands zwakke plekken zijn, verschoof de aandacht naar mensen met elkaar vergelijken. Niet alleen was de test hiervoor niet bedoeld, maar ook statistisch stuit dit op grote bezwaren.

O. Martin^[2] beschreef de omwenteling van de Binet-Simon-test in Amerika in een artikel uit 1997 als volgt: “Het werd gebruikt als politieke instrumenten door eugenetici en erfelijkheidsdeterministen en toegepast in grootschalige selectie-operaties. Dit heeft de opvatting van psychologen over intelligentie veranderd, waar intelligentie aanvankelijk opgevat werd als veelzijdig naar één enkele kwantificeerbare entiteit.” In feite zijn we aan het begin van de eenentwintigste eeuw nog niet veel verder gekomen dan dat het concept intelligentie versmald is tot iets dat in één getal te vatten zou zijn.

The right man on the right place (H4)

Binet wilde intelligentie *op zich* onderzoeken en zijn belangstelling ging ernaar uit om zwakke leerlingen te helpen; zijn motivatie was *sociaal bewogen*. Terman daarentegen richtte zich op de



begaafden en heeft de langstlopende follow-upstudies van de eeuw gedaan met de begaafde kinderen en zijn motivatie was eugenetisch, het witte ras te verbeteren. Hij stelde de vraag van Binet (aanleg of omgeving?) uitvoerig aan de orde in zijn boek uit 1917, maar gaf steeds opnieuw het antwoord: het is de aanleg. De test maakte volgens hem onderscheid tussen erfelijk en niet-erfelijk. En dit vormt een ernstige dwaling.

Terman deed een groot aantal grootschalige onderzoeken met de test, waardoor een indruk ontstond waar Binet voor waarschuwde: de “magie van de grote aantallen”. Doordat een quotiënt, het IQ, een wiskundige werkelijkheid lijkt en er resultaten kwamen uit grote onderzoeksgroepen, ontstond de indruk dat de test (1) valide was en dus intelligentie zou meten en (2) dat deze meting exact en betrouwbaar zou zijn. Onderzoek heeft uitgewezen dat beide aannames onjuist zijn.

Wanneer de Eerste Wereldoorlog uitbreekt, trekt de Stanford-Binet-test de aandacht van de Amerikaanse regering. De test werd uitgebreid ingezet toen er tijdens de Eerste Wereldoorlog dringend behoefte was om soldaten te kunnen beoordelen en met elkaar te vergelijken zodat *the right man on the right place* kon worden ingezet. Voor het plaatsen van de juiste man op de juiste plaats, is er bij meer dan 1.700.000 soldaten een IQ-test afgenomen. In korte tijd wordt voor een hele generatie duidelijk dat er een test is ontworpen die van groot belang is voor een

belangrijke instelling als het leger. Mede hierdoor is een snelle acceptatie van de IQ-test ontstaan die tot in de eenentwintigste eeuw voortduurt. Het is een eerste koppeling tussen IQ-score en beroep.

De moderne intelligentietest (H6)

De testcultuur is zeer belangrijk geworden in de hulpverlening, jeugdzorg, het onderwijs en in het bedrijfsleven. Naast intelligentietests bestaat een grote diversiteit aan andersoortige tests en vragenlijsten. Omdat het meten van intelligentie vooral geplaatst wordt in de behoefte van vergelijkbaarheid van de IQ-score met anderen, is de wetenschappelijke aandacht gericht op het onderzoeken van grote groepen, zowel volwassenen als kinderen. Zo werd vergelijkingsmateriaal ontwikkeld, zonder dat men zich realiseerde dat het niet zozeer om intelligentie ging, maar om bepaald functioneren onder bepaalde omstandigheden.

Dat het resultaat van de test niet aangeeft wat de *oorzaak* is van het resultaat met betrekking tot aanleg- en omgevingsfactoren, is sterk op de achtergrond geraakt. Bij de testafname staat menselijke “neutraliteit” ten bate van de vergelijkbaarheid centraal en dit gaat ten koste van de inschatting van het individu.

De IQ-tests worden op grote schaal gebruikt en worden als maatstaf gehanteerd voor de schoolkeuze, de opleiding en voor beroepen, ondanks de bewezen onbetrouwbaarheid. De gebruikte statistische methodes, met name correlaties en factoranalyse [zie de blz. 49-50 in het boek], hebben de IQ-test geen onderbouwing kunnen geven.

Alle onderzoek van zeker een halve eeuw komt neer op hetgeen Binet meteen al over de test zei, namelijk dat het niet de intelligentie van een persoon kon vaststellen. De auteur haalt onderzoek aan uit 1969, 1981 en 2014: “IQ-bepalingen zijn beperkt in hun bruikbaarheid bij het voorspellen van individueel gedrag”, “een specifiek intelligentieprofiel is zeker niet zonder meer bruikbaar voor de diagnostiek bij individuele kinderen”, en: “wel kan men hypothesen formuleren over de relatief sterke en zwakke kanten in het functioneren van een individueel kind”. Daarmee wordt de test als “intelligentietest” onderuit gehaald en met name de wijze waarop de intelligentietest gebruikt wordt door onderwijs, hulpverlening, bedrijfsleven en overheid.

Wat is intelligentie?

Alfred Binet stelde dat het vermogen om te *begrijpen*, te *redeneren* en te *bedenken* de basiselementen van intelligentie zijn. Op basis van deze capaciteiten komt iemand tot een *beoordeling*, de “*jugement*”. Het begrip intelligentie is geen vaststaand, statisch begrip. L. Eliot schreef in zijn *Early Intelligence* (Penguin Books, 1999) over de indrukwekkende groei van intelligentie in de vroege jaren. De eerste controverse tussen psychologen en pedagogen was de kwestie van de opvoedbaarheid van intelligentie. Rond 1930 zocht men analoog aan de zoektocht van het Amerikaanse leger tijdens de Eerste Wereldoorlog, een IQ-test voor “het juiste kind op de juiste school”. Kohnstamm (1875-1951) was als hoogleraar pedagogiek eerst enthousiast over de IQ-test, maar al snel vond hij het een bedrieglijke maat en legde de nadruk op de opvoedbaarheid van het intellect.

Fundamentele kritiekpunten op de IQ-test

In een 6-tal fundamentele kritiekpunten waarover een grote *body of knowledge* (de wetenschappelijke kennis op het betreffende gebied) bestaat, komt de auteur op de blz. 65-66 tot de volgende conclusie: “De trieste uitkomst is dat wat Binet in 1904 als uitgangspunt had, dat zijn test niet intelligentie bedoelde te meten, door ruim een eeuw onderzoek ook bevestigd wordt. De IQ-test meet niet de intelligentie en kan de individuele intelligentie niet benaderen.”

Op het eind van H8 schrijft de auteur: “De fout die met de IQ-test gemaakt kan worden, lijkt eerder te zijn dat er onterecht een beoordeling van een verstandelijke beperking ontstaat dan dat iemand onterecht als normaal of begaafd wordt beoordeeld. Hierdoor ontstaat de schrijnende situatie dat er, onder het mom van een verstandelijke beperking, kinderen, jongeren en volwassenen in een inrichting voor verstandelijke beperkte mensen zitten, terwijl ze niet verstandelijk beperkt zijn. In H10 over het IQ en autisme, zullen we zien wat dit betekent voor mensen met autisme.”

Leerpotentieel testen (H9)

In het testen van het leerpotentieel staat niet de vergelijkbaarheid centraal, maar het kind en diens mogelijkheden. Gezien de kritiek op de betrouwbaarheid van intelligentietests (H6), het Flynn-effect (H7) en ook door de vijfde versie van de

DSM^[3] (H8), zal de kritiek op IQ-tests waarschijnlijk steeds gangbaarder worden.

Lev Vygotsky (1896-1934) ging naar de bron van de ontwikkeling bij kinderen zoeken, naar wat voorafgaat aan het kunnen vertonen van gedrag. Hij heeft de theoretische basis gelegd voor de moderne kijk op de ontwikkeling van kinderen en op intelligentie. Zo was hij de inspirator voor Piaget. Ook was hij de inspirator voor belangrijke mensen die het onderzoeken van intelligentie anders gingen benaderen, zoals Reuven Feuerstein (1921-2014) en David Tzuriel (geb. 1946). Vygotsky was sterk beïnvloed door de ideeën van Karl Marx, maar zijn werk werd niet gewaardeerd in de Sovjet-Unie. Daardoor, maar ook door het afgesloten zijn van de Sovjet-Unie van het Westen, drong zijn werk pas in 1958 door tot de westerse wereld. Vygotsky was voornamelijk bezig met de relatie tussen denken en taal, iets wat tot dan toe nog niet systematisch was onderzocht in de psychologie. Voor die tijd ging men ervan uit dat spreken de hoorbare expressie was van het denken. Vygotsky vond dat dat conceptueel niet helemaal juist was. Hij was van mening dat het denken geherstructureerd wordt als het in taal wordt uitgedrukt, of gecompliceerd zoals hij het noemde.

Terwijl Piaget vooral de nadruk legde op de interactie van het kind met de fysische wereld, zag Vygotsky het belang van de interactie van het kind met de sociale wereld. Het kind leert van de sociale omgeving en leert de taal op de eerste plaats om met anderen te kunnen spreken.

De wezenlijke bijdrage van Vygotsky aan de vraag hoe kinderen zich ontwikkelen, is zijn model van de *zone van naaste ontwikkeling* en de *zone van actuele ontwikkeling*. De *zone van naaste ontwikkeling* behelst de mentale functies die aan het rijpen zijn en die het kind nog niet zelfstandig kan uitvoeren. Het gaat om de aanwezige potenties die via oefenen met, en stimulans van een ander over kunnen gaan naar de zone van actuele ontwikkeling. De *zone van actuele ontwikkeling* behelst het ontwikkelingsniveau van de mentale functies van het kind, waarbij het kind zelfstandig problemen op kan lossen via gerijpte functies die het kind zonder hulp van derden uit kan voeren. De omvang van de zones is afhankelijk van verschillende factoren zoals aanleg, opvoeding, scholing en gebeurtenissen in iemands leven.

Vygotsky pleitte ervoor om de IQ-tests af te schaffen. Zij betreffen meestal de zone van actuele

ontwikkeling: wat het kind of de persoon zonder hulp kan. Bij IQ-tests is de standaard “niet helpen” extreem doorgevoerd. Vygotsky was van mening dat een kind juist geholpen moest worden, gesteund, en dat er met het kind geoefend moest worden om te zorgen dat de ontwikkeling voort kon schrijden en de zone van actuele ontwikkeling kon toenemen.

Kinderen, maar ook mensen in het algemeen, zijn niet statisch in hun presteren. Er is een sterke invloed van allerlei factoren en contact is daar een belangrijke van. Dat betekent dat het kind steun en stimulans krijgt; vaak krijgt het kind en de mens in het algemeen dan “vleugels”. Kinderen kunnen zelf een overgangsgebied van naaste naar actuele ontwikkeling creëren door het spel.

Intelligentie is *versatiel* (veelzijdig) en *volatief* (beweeglijk).

Bij getraumatiseerde kinderen is de zone van naaste ontwikkeling vaak deels vergroot, doordat het kind over gerijpte mogelijkheden beschikt die (nog) niet geactualiseerd zijn. In de gedachtegang van Vygotsky impliceert dit dat we deze kinderen aan moeten spreken in hun zone van naaste ontwikkeling. Om de potenties uit die zone te actualiseren, kunnen we beter niet afwachten tot het kind het zelf kan, maar uitleggen, voorzeggen, voordoen en vooral ook samen doen. Zo helpen we tevens de “gaten” in de kennis te dichten die we bij deze kinderen zo vaak zien. Dit uitgangspunt was de aanleiding om bij het testen van kinderen rekening te houden met hun achtergrond.

Feuerstein en Tzuriel: leerbaarheid en remediëren

Feuerstein werkte als onderwijzer met kinderen, veelal wezen, uit concentratiekampen. Later werd hij opgeleid als psycholoog. Hij werkte ook met kinderen van Joodse vluchtelingen uit Noord-Afrika. Hij concludeerde dat de lage IQ-scores op de IQ-tests bij de kinderen waarmee hij werkte, niet goed waren omdat ze geen rekening hielden met de traumatische ervaringen van de kinderen. Hij ontwikkelde in de lijn van Vygotsky de *Learning Potential Assessment Device* (LPAD), een middel om het leerpotentieel in te schatten. Hij is de grondlegger van het nieuwe testen, het *dynamisch testen* of *leerpotentieel testen*. De tester gaat een samenwerking met het kind aan om diens mogelijkheden (zone van naaste ontwikkeling) verder te

ontwikkelen in zelfstandige mogelijkheden (zone van actuele ontwikkeling). Het gaat dus niet zozeer om *meten* als om *leren en ontwikkelen*.

Feuerstein had grote invloed op David Tzuriel, als psycholoog opgeleid en werkzaam in Israël. Ook hij ontdekte de betekenis van trauma's voor ontwikkeling en onderwijs, wonend en werkend in een land dat voor een belangrijk deel opgebouwd was door mensen die met trauma's naar het beloofde land trokken.

Dynamisch testen is een ontwikkeling langs de hoofdweg waar Binet begon. Wat een vernieuwing is bij dynamisch testen, is dat de natuurlijke intelligentie van dat moment niet alleen zichtbaar wordt in een prettige omgeving, zoals Binet dat aangaf, maar ook de achtergebleven potenties die ontwikkeld kunnen worden. Het dynamisch testen dreigt echter weer te verschuiven in de richting van standaardiseren, in het verlengde van willen vergelijken in plaats van iemands leerbaarheid te onderzoeken.

Epiloog (H11)

Niettegenstaande alle bewijzen van het tegendeel is de testcultuur nog nooit zo sterk geweest als aan het begin van de eenentwintigste eeuw. De wetenschap loopt achter op de werkelijkheid, want het verwerken van voortschrijdend inzicht van de wetenschap door de praktijk is traag.

Er is een nijpende noodzaak om alternatieven te zoeken voor de IQ-test, maar er is geen nadrukkelijke vraag hierom vanuit de maatschappij.

De stap naar niet meer testen via de IQ-score zal niet mogelijk zijn als we geen alternatieven hebben. De eerste stap begint bij Binet. We kunnen nog een tweede stap zetten, het werk van Vygotsky gebruiken. De derde stap is voort te bouwen op wat de intelligentie is en hoe deze gebruikt wordt. In H9 werd gesproken over de wijze waarop mensen problemen oplossen. Hoe de hersenen geoutilleerd zijn naar de wijze waarop ze een probleem te lijf gaan en iets proberen te leren.

Besluit: Binet in ere herstellen om eindelijk ieders leerpotentieel te respecteren en te ontwikkelen

Binets erfenis: iemands zwakke kanten ontdekken, daarvan de oorsprong onderzoeken en het ontwikkelen van die zwaktes, is onder

Amerikaanse invloed veranderd in het selecteren van mensen op één meetresultaat. Maar kan dat wel? Meten we wel wat we denken te meten en kennen we de gevolgen? Het antwoord is nee! Al meer dan honderd jaar heeft wetenschappelijk onderzoek bewezen dat Alfred Binets inzicht in wat intelligentietests konden en niet konden, wetenschappelijk gezien juist is. Honderd jaar op praktijkbewijzen gesteund onderzoek heeft aangetoond dat de intelligentietest niet de intelligentie meet en de IQ-score geen maat is voor intelligentie.

De dwaling dat dit wel zo is, heeft onoverzienbare gevolgen op alle vlakken: bij het oriënteren naar de verschillende onderwijsvormen van normaal begaafde kinderen en jongeren zodat ze “op hun plaats zitten” zoals dat heet, bij het diagnosticeren van kinderen en jongeren met een mentale achterstand.

De dwaling uit zich in het blinde geloof in testuitslagen, het foutief diagnosticeren van verstandelijke beperking en het diagnosticeren van de intelligentie van mensen met autisme. Dit heeft tot gevolg dat ontelbare normaal begaafden hun potentieel niet ten volle kunnen ontwikkelen en dat kinderen en jongeren met een problematiek verkommeren doordat niet wordt aangesloten bij hun mogelijkheden. Het is de hoogste tijd om de waarheid onder ogen te zien en een nieuwe manier van intelligentieonderzoek te ontwikkelen, waarvoor de eerste schreden al zijn gezet.

Dirk De Zutter

Voorgesteld boek:

Martine F. Delfos, ***Het IQ en de intelligentie. De illusie van meten***, Amsterdam, Uitgeverij SWP, PICOWO-serie^[4] Deel 19, 144 blz.

Bron: <https://www.mdelfos.nl/>

1. Zie <https://www.swpbook.com/boek/2278/het-iq-en-de-intelligentie>
2. Martin, Olivier “La mesure en psychologie de Binet à Thurnston 1900-1930”, *Revue de synthèse*: 4^e S. N°4, oct.-déc. 1997, 457-493 ↑
3. De “Diagnostic Statistical Manual of Mental disorders”. De eerste versie dateert van 1952, de volgende versies van 1968, 1980, 1994 en de vijfde van 2013, vertaald in het Nederlands in 2014 (APA, American Psychiatric Association/ Boom, “Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen”).
4. Deze serie is gebaseerd op onderzoeksresultaten van het Psychologisch Instituut voor Consultatie, Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek. De serie bestaat uit verschillende disciplines (psychologieboeken, autismeboeken, boeken over de virtuele omgeving, boeken over eetstoornissen, medische boeken).



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

Onderteken onze petitie op democratischschool.org

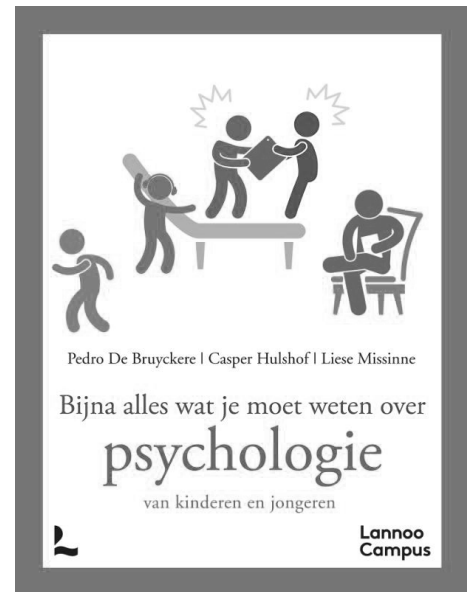
Bijna alles wat je moet weten over psychologie van kinderen en jongeren

Over hoe psychologie kan helpen bij het opvoeden van kinderen en jongeren is al veel gezegd en geschreven. Maar hoe weten we wat effectief bewezen is en kan werken? Pedro De Bruyckere, verbonden aan de Arteveldehogeschool in Gent en Casper Hulshof (Universiteit Utrecht) verzamelden samen met Liese Missinne (Arteveldehogeschool) bijna alle bewezen inzichten uit de psychologie, gedragswetenschappen en vele andere domeinen, om zo tot een bruikbaar overzicht te komen over de ontwikkeling van kinderen. Hoe leren kinderen, hoe kun je hen motiveren en hoe kun je hun gedrag individueel en in de groep vormen?

In juni 2021 bracht Pedro De Bruyckere een avant-première van het boek *“Bijna alles wat je moet weten over psychologie van kinderen en jongeren”* tijdens Research ED Nederland. Hij had het over de “replicatiecrisis” in de psychologie. Uit een onderzoek van 2015 blijkt dat de helft van het onderzoek in psychologie niet replicerbaar is. Als het onderzoek wordt overgedaan, kom je tot andere resultaten. Een voorbeeld is het effect van growth mindset (waarbij je inzet op maakbaarheid door hard werken). Eerst wees onderzoek op een klein effect. Een nieuw onderzoek wees uit “gemiddeld geen effect” en een recent onderzoek “mogelijk negatief effect”. Nuance is hier cruciaal. “gemiddeld geen effect” kan betekenen dat er bij sommige kinderen een positief en bij anderen een negatief effect is. De Bruyckere vindt dat de replicatiecrisis een positieve kant heeft: de wetenschap corrigeert zich zelf. Van onderzoek dat bevestigd wordt, zijn we nu méér overtuigd.

Het boek rekent af met enkele “mythes”. Zo is het idee van de “lastige puber”, dat dateert uit 1904, nog altijd populair maar klopt het niet met de cijfers: slechts een op vijf jongeren hebben het moeilijk. Problemen worden te gemakkelijk toegeschreven aan de adolescentieperiode terwijl ze meestal ervoor en erna ook aanwezig zijn. Als de leerlingenbegeleiding te gemakkelijk een probleem toeschrijft aan de “moeilijke puberteit”, bestaat het gevaar dat de echte oorzaak onbesproken blijft.

Voor het werk van de Zwitserse ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget dat decennia lang een grote invloed had bij de opvoeding van kinderen en in de lerarenopleidingen en dat aan de basis ligt van het “zelfontdekkend leren” is het boek zeer kritisch.



“Van zijn theorie blijft heel weinig overeind. Hij deelde bijvoorbeeld de kindertijd op in fases, en elke fase zou kritisch zijn om bepaalde zaken te leren. Denk aan andermans perspectief innemen of abstract denken. Als kinderen er rijp voor waren, zouden die vaardigheden bovendien ‘vanzelf’ komen. Uit recent onderzoek blijkt dat veel kinderen bepaalde zaken al kunnen voordat ze in de ‘juiste fase’ zitten; anderen zijn dan weer trager. En uit zichzelf leren lukt niet, zeker niet voor basisvaardigheden zoals lezen en rekenen. Instructie blijkt veel effectiever, vooral voor kinderen uit lagere socio-economische milieus. Zelfontdekkend leren kan de ongelijkheid vergroten”. (interview met Pedro De Bruyckere in EOS Wetenschap, nr 10, oktober 2021).

Op de vraag “Moeten we alle freinet- en steinerscholen dan sluiten”, antwoordt Pedro De Bruyckere in dit interview:

“Nee. Je hebt daar meer structuur dan je denkt. De leerkrachten nemen er nog steeds de leiding. Het is wel belangrijk dat leerkrachten kinderen niet te lang laten gissen, of hen de dans laten leiden. Gerichtte vragen kunnen een kind gidsen naar het juiste antwoord. Iets voordoen kan nodig zijn om vooruitgang te boeken. In sommige kleuterscholen leeft jammer genoeg het idee dat je iets pas mag aanbrengen als het kind eraan toe is. Maar dan vergroot je het risico dat kinderen uit kansarme milieus achterop raken. Zo gaan er – met de beste bedoelingen – kansen verloren”.

Het boek telt 300 bladzijden. Wat je in dit artikel las is dus maar een fractie van de rijke inhoud.

Bijna alles wat je moet weten over psychologie van kinderen en jongeren, is uitgegeven bij Lannoo Campus

(Leer studenten) Studeren met succes



Als leerlingen zelfstandig studeren, kiezen ze er vaak voor om de leerstof over te schrijven in een samenvatting of te herlezen, met een markeerstift in de aanslag. Die populaire studeerstrategieën zorgen echter niet noodzakelijk voor een diepgaande verwerking van de leerstof. Welke studeerstrategieën zijn dan wel effectief? En waarom? En vooral: hoe kan je als leraar leerlingen leren hoe ze kunnen studeren?

ExCEL, het Expertisecentrum voor Effectief Leren van Thomas More-hogeschool, lanceert twee praktijkgidsen om docenten én studenten te ondersteunen bij effectief studeren. Beide gidsen vormen het eindpunt van een onderzoeksproject naar het studeergedrag van studenten aan het vavo (voortgezet algemeen volwassenenonderwijs) in Nederland. De inzichten en de resultaten van dit onderzoek zijn ook leerrijk voor het secundair en hoger onderwijs in Vlaanderen.

Studeren met succes vertaalt de wetenschap van het studeren op een laagdrempelige manier zodat studenten meer inzicht krijgen in hoe hun brein leert, onthoudt en vergeet. Het toegankelijke boekje legt hun ook uit welke studeerstrategieën effectief zijn en bevat tien studeerkaarten die hun tonen hoe ze die effectieve studeerstrategieën kunnen inzetten. De echte meerwaarde zit echter in de combinatie met het tweede boek, *(Leer studenten) studeren met succes*, dat als een handleiding voor docenten is opgevat. Leren, studeren en instructie hangen immers nauw samen. Het boekje wil docenten inspireren en ondersteunen om effectieve (meta)cognitieve strategieën expliciet aan te leren in de klas.

Beide boeken werden geschreven door een auteurstrio dat de wetenschap van het leren en studeren combineert met heel wat uren klaspraktijk: **Tine Hoof**, **Tim Surma** en prof. dr. **Paul A. Kirschner**.

Je kan de boeken gratis downloaden:

https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/LEER_STUDENTEN_STUDEREN_LR.pdf

https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/PDF/STUDEREN_MET_SUCCES_LR.pdf