

# Ovds

# DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratisch school (Ovds) • nr 88, december 2021 • 3€

De zes uren voor de democratische school

Vrije software in het onderwijs

Bij het emeritaat van Ides Nicaise

Pleidooi voor meer kunsteducatie



# DE DEMOCRATISCHE SCHOOL 88

**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 vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron te vermelden en aan te geven hoe de lezer Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail vermelden).*

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

- 3 Nico Hirtt op “zes uren voor de democratische school”
- 5 Reflecteren met studenten Sociaal Werk over de actualiteit van Paulo Freire
- 6 Waartoe dienen de lessen geschiedenis ?
- 9 Vlaanderen en Nederland : werk maken van desegregatie en sociale gelijkheid in het onderwijs
- 13 Naar een interculturele schoolcultuur
- 14 De leraar van de toekomst
- 17 Nood aan een beleidskader voor vrije software en open standaarden in onderwijs
- 20 Bij het emeritaat van Ides Nicaise  
Zijn ijveren voor sociale rechtvaardigheid meer dan ooit voortzetten
- 27 Over het onzegbare, en de plaats ervan op school.  
Hans Schmidt: Mogen we nog verwonderd zijn?



## Nico Hirtt op de “zes uren voor de democratische school” Ons onderwijs heeft ambitie en sociale gelijkheid nodig

*Op zaterdag 20 november hebben ongeveer 300 personen deelgenomen aan de “zes uren voor de democratische school”. We hadden meer dan 400 inschrijvingen maar de golf van coronabesmettingen en de verstrengde regeringsmaatregelen hebben ongetwijfeld velen weerhouden naar Brussel af te zakken. Alles bij elkaar toch nog een mooie opkomst. Veel deelnemers hebben hun tevredenheid laten blijken over de kwaliteit van de workshops en conferenties .. en het koud buffet. Wij danken van harte alle vrijwilligers, sprekers en deelnemers voor hun medewerking en engagement.*

*In dit nummer publiceren we verslagen van enkele (Nederlandstalige) workshops. Op onze website komen nog andere artikels, o.a. van de conferentie van de Franse pedagoog Philippe Meirieu. We beginnen met de toespraak van Nico Hirtt, voorzitter van Ovds-Aped (tot eind 2021), tijdens het plenair gedeelte 's middags.*



*Het gebeurt vaak dat men ons bij een lezing of op een colloquium vraagt: "Waarin verschilt Ovds, Oproep voor een democratische school, van andere bewegingen en verenigingen die actief zijn in het brede onderwijsveld? Het antwoord op deze vraag vind je in de ondertitel van deze dag: "Ambitie én sociale gelijkheid voor ons onderwijs". Het specifieke karakter van Ovds ligt meer bepaald in dat kleine, tweede woordje van de titel: het voegwoord "en".*

*Zoals vele anderen vinden we de strijd tegen de sociale ongelijkheid in het onderwijs zeer belangrijk. In ons koninkrijkje is de sociale segregatie op school - de prestatiekloof die bestaat tussen kinderen van het gewone volk en kinderen van de meer gegoede klassen - een van de belangrijkste kenmerken die Vlaanderen, Brussel en Wallonië gemeen hebben. Ja, wij behoren tot degenen die deze ongelijkheden fel bekampen, maar misschien hebben wij net iets meer dan anderen oog voor het feit dat deze strijd voor een gelijke toegang tot kennis niet ten koste mag gaan van cognitieve ambities, niet ten koste mag gaan van het niveau. Geen "nivellering naar beneden" zoals sommigen het noemen.*

*Samen met anderen zijn wij bezorgd over het feit dat vage competenties de plaats innemen van degelijke, gestructureerde kennis en stellen we vast dat er vaak minder eisen worden gesteld. We willen wel niet in de val trappen om deze minder hoge ambities te beschouwen als een onvermijdelijk gevolg van de massificatie of democratisering van het onderwijs. Integendeel, wij zijn er vast van overtuigd dat alle kinderen onderwijs kunnen volgen; wij zijn ervan overtuigd dat alle kinderen capabel zijn, op voorwaarde dat de school als instelling de middelen en de wil heeft.*

*Deze visie op onderwijs dat zowel ambitieus is én sociale gelijkheid nastreeft, d.w.z. onderwijs dat de lat hoog legt voor iedereen, is helemaal niet vanzelfsprekend. Het is een politieke keuze, die onlosmakelijk verbonden is met onze visie op de samenleving en de rol die het onderwijs daarin kan spelen.*

*Wie de economisch-politieke verhoudingen die vandaag de dag de wereld beheersen perfect vindt, of gewoon noodzakelijk, of misschien betreurenswaardig maar helaas onveranderbaar, kan zich vinden in een onderwijs dat de sociale hiërarchie reproduceert door middel van de hiërarchie in de kennis die zij overdraagt.*

*Wij van onze kant geloven dat andere sociale verhoudingen niet alleen mogelijk zijn, maar ook hoogstnoodzakelijk. Ongelijkheid tussen Noord en Zuid, groeiende armoede in eigen land, milieu- en klimaatrampen, oorlogsdreiging, hongersnood, grondstoffenschaarste, om nog maar te zwijgen van de gezondheids crises... Honderden lichten knipperen rood en sporen ons aan de wereld te veranderen.*

*Of, om terug te komen op onze missie als leraren en opvoeders, zij vragen ons dringend de toekomstige generaties de wapens in handen te geven die HEN in staat zullen stellen de wereld te veranderen. Willen de jongeren die vandaag op school zitten morgen economische en sociale verhoudingen opbouwen die een democratische machtsverdeling respecteren, willen zij bewust en op verantwoorde wijze deelnemen aan een democratische macht, dan moet iedereen toegang hebben tot de veelzijdige en complexe kennis die hem in staat stelt de wereld in al zijn dimensies te begrijpen: technologisch, wetenschappelijk, economisch, sociaal, historisch, cultureel, artistiek...*

*Eeuwenlang hebben de heersende sociale klassen de toegang tot de kennis eigen aan wat een "klassieke" opvoeding wordt genoemd voor hun eigen kinderen gereserveerd: geschiedenis, aardrijkskunde, economie, filosofie, literatuur, natuurwetenschappen, wiskunde en kunsten. Deze kennis had weliswaar gedeeltelijk een symbolische functie, een functie om het sociaal onderscheid te benadrukken. Maar het was ook effectieve kennis: kennis van bestuur, kennis die hen in staat stelde hun macht rationeel en doordacht uit te oefenen, in functie van hun belangen.*

*Wij kunnen ons dan ook moeilijk voorstellen dat een waarlijk democratische machtsdeling mogelijk zou zijn zonder te voorzien in de middelen om ALLE burgers toegang te geven tot deze kennis. Maar dan wel door er een resoluut polytechnische dimensie aan toe te voegen, die onontbeerlijk is om de productieverhoudingen te begrijpen en het proces dat materiële en immateriële rijkdom voortbrengt, die het fundament van de maatschappij vormt.*

*Het gaat dan uiteraard niet alleen om eindtermen en leerinhouden. Het gaat dan ook om waarden en gewoontes die men moet leren ontdekken en inoefenen in een open school, als een plaats van collectief leven. Het gaat dan ook om structuren: er kan geen sprake zijn van sociale gelijkheid in het onderwijs als men geen halt toeroept aan de vermarkting van het onderwijs die de sociale segregatie en hiërarchische indeling nog verergert, als men de leerlingen verder op vroege leeftijd selecteert en oriënteert. Het gaat verder om pedagogische praktijken, die verklarende uiteenzettingen en kennisopbouw combineren. Tenslotte gaat het om de middelen, de grootte van de klas, de lokalen, de omkadering, enz.*

*Dat is waar Ovds voor gaat en ik nodig je uit om je bij ons aan te sluiten. Net voor de eerste golf van de huidige pandemie, in maart 2020, zijn we een campagne gestart, precies voor "Ambitie én sociale gelijkheid voor ons onderwijs". Meer info hierover vind je in de map die je bij de ingang hebt ontvangen en op onze website. Ik nodig je uit om de petitie en de verklarende teksten mee te helpen verspreiden, om lid te worden van onze organisatie en deel te nemen aan de activiteiten van één van onze regionale groepen.*

*Maar misschien ben je bang om in een organisatie betrokken te geraken die niet helemaal neutraal is? We geven graag toe dat Ovds zich in het kamp bevindt van hen die de wereld willen veranderen, dat zij de kant kiest van allen die gebukt gaan onder de huidige sociale verhoudingen. Wij zijn zeker geen neutrale organisatie. We zijn een geëngageerde organisatie. Natuurlijk kan en moet een leraar in zijn lessen, ten overstaan van de leerlingen trachten een neutraliteit in acht te nemen. Maar een visie op onderwijs, op zijn inhoud, zijn structuren, zijn middelen, een visie op pedagogie, kan nooit neutraal zijn, op het gevaar af nietszeggend, of zelfs misleidend te zijn.*

*Onze visie, deze sociaal gelijke onderwijsambitie, of nog, deze ambitieuze sociale gelijkheid, is wat wij eenvoudigweg de democratische school noemen. De school die echte democratie mogelijk maakt.*

**Nico Hirtt**

## Reflecteren met studenten Sociaal Werk over de actualiteit van Paulo Freire

Paulo Freire, voor de ene een nobele onbekende, voor de andere een inspiratiebron voor een eigen levenswijze. Een dertigtal volwassenen vonden de weg naar de workshop “Bestaat er zoiets als ... een pedagogie van de onderdrukten? Reflecteren met studenten Sociaal Werk over de actualiteit van Paulo Freire?”. De workshop werd geleid door Lies Vancayzeele en Jasper Desmedt, twee (ex-)studenten Sociaal werk van de Arteveldehogeschool met hun docent, Johan De Clus, gepassioneerd verteller, nog meer gepassioneerd door Freire, Freinet en Makarenko.

Nadat iedereen in een kring had plaatsgevonden, een niet onbelangrijk element voor Freire, bleken de bagages van de deelnemers heel divers. Van (freinet)leerkrachten, onderwijsondersteuners en vakdidacticussen tot sociaal werkers in opleiding, in armoedeorganisaties, *School zonder racisme*, enz. Allemaal met een gemeenschappelijke overtuiging: het geloof in samenwerking.

Nadat er doorheen de voorstelronde al vele nieuwe inzichten aan bod waren gekomen, schreven Lies en Jasper een stelling op bord: *Taal is nooit neutraal*. Het debat was in gang gezet waardoor verschillende opvattingen meteen zorgden voor een verruimde blik. Woorden als *taalzwak*, *leerachterstand*, *migratieprobleem* en zelfs *Zwarte Piet* werden onder de loep genomen. Daarnaast kwam de kritische vraag of er niet te hard gefocust werd op terminologie en daarbijkomend of neutraliteit wel bestaat. Het woordje *nooit* werd onderstreept. De begeleiders hebben gestuurd, geluisterd en af en toe ingepikt, de deelnemers daarentegen hadden voor het grootste deel het woord genomen. Het eerste opzet van Paulo Freire was bij deze al geslaagd.

Een nieuwe vraag werd de deelnemers voorgeschoteld: *Wat is macht?* Deze keer werden er groepen gevormd van drie of vier deelnemers. Het bleef niet alleen bij opvattingen uitwisselen. Er volgde een voorstelling van het gedeelde inzicht. Groepen begonnen op het bord te tekenen en zaken uit te beelden. Macht werd vanuit verschillende invalshoeken voorgesteld. Voor de ene groep een kracht van samenwerking van onderdrukten, voor de andere geweldloos verzet. Ook macht als geloof of net als gedeelde kennis kwamen aan bod. Dat laatste kwam naar voor als een belangrijk stokpaardje voor Paulo Freire. Het ontbreken van kennis, in Freires geval

hoofdzakelijk analfabetisme, kan niet los gezien worden van een sociale context.

Het debat vloeide over naar het belang van autoriteit bij de leerkracht en sociaal werker. Niet te verwarren met depositaire onderwijs, daar waar kennis die in het bezit is van de andere als absolute waarheid wordt overgedragen. Verschillende ervaringen uit het Freinetonderwijs, zoals kringgesprekken en ervaringsgericht onderwijs, werden een interessante aanvulling. Daarbij diende benadrukt te worden dat Freire geen methode is, maar een visie. De lerende leert in samenwerking. De praktijk van deze workshop bleek het absolute bewijs. Een workshop die impact heeft gehad. De deelnemers kunnen ermee aan de slag binnen hun eigen verhaal dat ze aan het schrijven zijn. ‘Learning is ongoing’.

Senne Heremans



Johan De Clus en Lies Vancayzeele, docent en student Sociaal Werk van de Arteveldehogeschool reflecteren over de actualiteit van Paulo Freire



## Wartoe dienen de lessen geschiedenis ?

Welke veranderingen vonden er de jongste jaren plaats binnen het vakgebied geschiedenis? Welke elementen gaan vanwege de onderwijshervorming nog plaatsvinden? Hoe kunnen we jongeren van diverse afkomst meer bij onze lessen geschiedenis betrekken? Hoe gaan we om met het koloniale verleden en dekolonisatie in de lessen geschiedenis? Via een aantal thema's die de moderator Wim Benda (leerkracht humane wetenschappen en filosofie) vooropstelt, krijgen we de standpunten van de sprekers Harko Vandeloock en Vincent Van Roy (leerkrachten geschiedenis in het secundair onderwijs) te horen. En van de andere deelnemers, in deze bijzonder interactieve workshop.

**Wim.** Hoe kan je geschiedenis relevant maken voor jongeren?

**Harko.** We moeten de leerlingen niet zoals in het verleden lastigvallen met allerlei nutteloze feitjes en weetjes, zoals bv. alle onderdelen van de hofhouding van Karel de Grote van buiten kennen. Dit draagt weinig of niets bij tot historisch inzicht en het verwerven van historische vaardigheden. Er is uiteraard wel een basiskader aan begrippen en gebeurtenissen nodig. Dit om de wereld van vandaag te begrijpen. Er is vandaag veel materiaal voor handen om lessen geschiedenis boeiender te maken, maar de leerkracht moet hier zelf zijn pad nog een beetje in vinden.

**Vincent.** Er moeten wel degelijk een aantal data en situeringen als basis gekend zijn om verder te kunnen bouwen. Het is handig dat de leerlingen zulke feitenkennis in chronologische volgorde kunnen plaatsen. Deze loutere feitenkennis moet echter beperkt blijven. Ze sluit best aan bij de leefwereld van de jongeren. De nodige basisprincipes vinden we ook terug in de 'Herziene taxonomie van Bloom voor het onderwijs'. In deze taxonomie valt feitenkennis onder 'niveau 1', 'herinneren'.

**Publiek.** In welke mate is er multiperspectiviteit aanwezig?

**Vincent.** Uiteraard moeten we bij die overdracht van feitenkennis ook andere perspectieven dan het eurocentrisme aan bod laten komen. Er is nu reeds een proces bezig bij vele leerkrachten dat weliswaar nog verder ingang moet vinden.

## De onderwijshervorming

**Wim.** Momenteel is de stapsgewijze onderwijshervorming met de nieuwe eindtermen aanbeland in het derde jaar secundair. Zien jullie het geschiedenisonderwijs in een goede richting gaan?

**Harko.** Er zitten positieve elementen in die onderwijshervorming, maar het is niet altijd even realistisch om praktisch door te voeren. Zo wordt soms vergeten dat de leerkracht in principe alleen voor de klas staat. De nieuwe inzichten staan of vallen niet zelden met de visie van de individuele leerkracht. Het moet wel vermeld worden dat de handboeken al als boeiender worden ervaren momenteel. Je kan de leerstof pas echt interessanter maken indien je zelf bijkomend materiaal selecteert en toevoegt. In Nederland of het Verenigd Koninkrijk is er meer extern materiaal vanuit de populaire media voor het geschiedenisonderwijs aanwezig. Omwille van de centrale CITO-toetsen die in Nederland aan het einde van het basisonderwijs worden afgenomen, is er een grotere markt om dit historisch leermateriaal aan te reiken.

**Vincent.** We stellen anderzijds wel vast dat geschiedenisonderwijs in Nederland niet meer verplicht is in het secundair onderwijs. Zelfs in het VWO (vergelijkbaar met onze ASO-richtingen) is het vaak gedegradeerd tot een optioneel vak.

## Dekolonisatie

**Wim.** Kolonialisme staat voor het eerst in de eindtermen geschiedenis. Dat het zo lang heeft geduurd, is toch wel frappant. Maar nu zit het er dus eindelijk in, dankzij historisch werk van mensen zoals Ludo De Witte en David Van Reybroeck maar ook dankzij activisme zoals dat van BLM en voor dekolonisatie. Via herkenbare voorbeelden (zoals bijvoorbeeld 'Kuifje in Congo') kunnen de leerlingen meer leren over kolonialisme en dekolonisatie. Wat zijn jullie suggesties om dit in het geschiedenisonderwijs aan te pakken?

**Vincent.** Dit thema boeit de leerlingen van diverse afkomst meestal enorm. Niet zelden kan dit worden teruggekoppeld aan de eigen leefwereld. Denken we hierbij aan de recente beweging rond 'Black Lives Matter' en aan het activisme in deze van sommige leerlingen. Het historische perspectief is belangrijk om over iets te oordelen. Origineel materiaal van vroeger laten zien is bijzonder interessant om tot een discussie te komen. Het is daarbij belangrijk rekening te houden met het gegeven dat bepaalde feiten werden 'gekleurd' afhankelijk van welke 'bril' de verslaggevers of geschiedschrijvers op hun gezicht droegen.

**Harko.** Ook in deze is er nog veel werk aan de winkel. Vele leerlingen beseffen niet dat België destijds in de kolonie openlijk een ‘apartheidsregime’ installeerde. Ook de elementen rond de economische onderdrukking blijven nog veelal onderbelicht. Een goede reeks die recent op Canvas werd uitgezonden en bijdraagt tot verdere bewustwording is ‘Kinderen van de kolonie’. Dit materiaal kan concreet tijdens de lessen aangewend worden.

**Publiek.** Hoe is het zo ver kunnen komen dat diverse mensen destijds in Congo blindelings meestapten in dit systeem van structurele onderdrukking, discriminatie en racisme? Hoe vertaal je zulke tendens naar je leerlingen?

**Harko.** Ik probeer te werken met een vergelijkingsmechanisme waarbij ik spreek van een parallel ‘uitsluitingsmechanisme’. De link kan gelegd worden met hedendaagse hete hangijzers als het omgaan van de bevolking met de asielproblematiek, islamofobie, jodenhaat, ... Er wordt een ‘verharding’ in de maatschappij vastgesteld, waarbij we ook steeds meer uitsluiting als ‘normaal’ gaan ervaren, omtrent dit mechanisme kan er dus gewenning optreden.

### Een biografie van grote mannen?

**Wim.** Geschiedenis wordt nog te vaak voorgesteld als een opeenvolging van koningen, keizers, presidenten en andere machtige mannen. Zoals Thomas Carlyle stelde: “De geschiedenis van de wereld is slechts de biografie van grote mannen.” Die visie is niet neutraal en ook niet onschuldig. Gedurende hun hele kindertijd en jeugd wordt aan mensen een impliciete boodschap gegeven over menselijke relaties en maatschappelijke vooruitgang. Je kan vanuit feministisch oogpunt hierop enkele terechte kritieken formuleren, evenals vanuit de volkeren van de wereld. In Knack werd onlangs nog gesuggereerd dat Akbar de Grote en Mansa Moussa in onze geschiedenislessen naast Napoleon en Caesar mogen staan. We zouden voor de vrouwen eraan toe kunnen voegen dat er meer aandacht naar bijvoorbeeld Kahina en Eleonora van Aquitanië mag gaan. Maar zelfs als je deze visie op geschiedenis corrigeert voor vrouwen en etniciteit, dan nog blijft het een pleidooi voor hiërarchie. In die visie is de gewone mens een passieve recipiënt van al het goeds of kwaads dat de groten brengen, zonder een eigen actieve rol in de geschiedenis. Grondwetten, democratische rechten, de sociale zekerheid... worden dan manna dat uit de hemel is neergedaald, abstracte concepten waarvoor wij dankbaar moeten zijn, i.p.v. concrete verworvenheden die wij blijvend vorm moeten geven, of ze worden uitgehold. Hoeveel mensen beschouwen democratie en sociale



Moderator Wim Benda met de sprekers Vincent Van Roy en Harko Vande Loock in de workshop “Waartoe dienen de lessen geschiedenis?”

zekerheid niet als dingen die er gewoon zijn, iets dat politiek zo is geregeld? Terwijl duizenden syndicalisten en socialisten zich daarvoor hebben ingezet gedurende meer dan een eeuw. Door de geschiedenis in het vak ‘geschiedenis’ te presenteren als iets wat van bovenaf wordt gemaakt, geef je hen de boodschap dat dit de normale orde der dingen is. Geschiedenis wordt zo onteigend van hen die er vorm aan geven. Hoe trachten jullie dit te keren in jullie lessen?

**Vincent.** De tijd dat de geschiedenisles op onge nuanceserde manier de grote verwezenlijkingen of heldendaden van enkele grote mannen moest opsommen, zou definitief naar de geschiedenisboeken moeten worden verwezen. We dienen nu ten volle oog te hebben voor de geschiedenis van ‘de kleine man’ en ook bredere tendensen in een comparatief perspectief te plaatsen.

**Harko.** In de praktijk is het echter zeer moeilijk om dit alles te verwezenlijken, want het leerplan en de eindtermen schrijven voor dat ‘grote namen’ nog steeds vernoemd dienen te worden (vb. Napoleon). We zouden moeten komen tot een evenwicht waarbij enerzijds de feitenkennis behouden blijft, maar er anderzijds meer dan voldoende ruimte is om van deze ‘grote mannen’ af te wijken. Zo moet je bijvoorbeeld ‘dynastieke’ elementen uit het verleden wel degelijk onderwijzen. Vraag is hoe we dit zo ‘modern’ mogelijk kunnen overbrengen zonder te verloochenen wat er leefde bij de bevolking.

**Publiek.** Soms hangen historische tendensen samen, maar worden volledige tijdperiodes overgeslagen. Dit is ook wel te begrijpen, daar geschiede-

nis veelal slechts 2 uurtjes of zelfs maar 1 uurtje per week onderwezen wordt, dit noopt tot keuzes.

**Vincent.** Interdisciplinariteit in geschiedenis is uiterst belangrijk, de nieuwe eindtermen zorgen ervoor dat verschillende vakleerkrachten kunnen samenwerken aan een groter project. Dit leidt vaak tot bredere inzichten. Zo is het bv mogelijk dat voor de studie van de piramides uit het Oude Egypte in de eerste graad de leerkrachten geschiedenis, wiskunde (berekening bouw piramides) en Nederlands (nakijken werkjes van leerlingen) samenwerken. De mogelijke tijdsdruk die normaal per vak geldt, kan zo in zekere zin geneutraliseerd worden. Uiteraard moeten vele randvoorwaarden gunstig zijn om dit succesvol te kunnen realiseren.

**Harko.** Tegenwoordig neemt het debat rond de rol van geschiedenis in de publieke ruimte een steeds belangrijkere plaats in. De aanwezigheid van bijvoorbeeld standbeelden, monumenten, kunstwerken en gebouwen maken de geschiedenis concreet tastbaar en visueel. We zouden op deze manier monumenten voor maatschappelijke slachtoffers uit het verleden kunnen oprichten. Verder moeten we omzichtig omgaan met het behouden van monumenten uit het verleden die verwijzen naar het 'traditionele' verhaal van bijvoorbeeld kolonialisme en slavernij. Indien nodig moeten deze artefacten verwijderd worden uit de publieke ruimte of een herbestemming krijgen.

**Wim.** Enkel een bordje met uitleg bij een standbeeld van Leopold plaatsen is toch te beperkt? Het lijkt mij inderdaad beter om deze beelden uit de publieke ruimte te nemen en naar een museum te verwijzen, met de gepaste uitleg.

**Vincent.** Ik ben niet volledig akkoord, vooral op het gevoelige punt over de al dan niet verwijdering van 'foute' monumenten uit ons straatbeeld. We kunnen net die aanwezigheid van deze 'getuigen' aangrijpen om de leerlingen hier meer over te leren en hen te wijzen op de 'foute' keuzes die men in het verleden maakte. Hier kunnen de leerlingen dan uit leren dat het wel degelijk anders moet. Bij de talloze koloniale monumenten moet er uiteraard wel de nodige duiding komen en het is ook aan de leerkracht om dit beeld te ontcrachten en/of grondig te nuanceren.

### Machtsstrijd over geschiedenis

**Wim.** In de VS staat geschiedenisonderwijs onder druk van de rechterzijde. Media zoals Fox News viseren *Critical Race Theory* en de *History from Below* van Howard Zinn. Ook bij ons roert de rechterzijde de trom. De voorzitter van het Vlaams Belang zei in een TikTok-filmpje dat de linkse leerkrachten de rekening zullen gepresenteerd krijgen in 2024. En de N-VA tracht nu via de zogenaamde Vlaamse Canon haar visie op de geschiedenis ingang te laten vinden.

**Vincent.** Dit is een huiveringwekkende gedachte ... dit zet de deur open naar een soort van staatspedagogie en beknot de autonomie van de individuele geschiedenisleerkracht. Is het trouwens niet bijzonder ouderwets om ons opnieuw ledig te houden met een opsomming van allerlei feitjes van 'grote mannen'? Verder blijkt het bijzonder problematisch om het begrip 'Vlaanderen' zowel geografisch, historisch als cultureel af te bakenen.

**Harko.** Ik begrijp de gevaren dat dit vanuit politieke hoek dreigt verengd te worden naar een Vlaams-nationalistische visie. Anderzijds moeten we dit schrikbeeld ook nuanceren en kunnen er ook enkele goede zaken uit zo'n Vlaamse canon voortvloeien. Dit kan een manier zijn om het bredere leerlingenpubliek te laten kennis maken met belangrijke elementen uit de geschiedenis. Als dit een publiek debat teweeg kan brengen, kan dit positief uitdraaien. Het werken met een Vlaamse canon lijkt in het basisonderwijs een minder fundamenteel probleem te worden dan in het secundair onderwijs. Een publiek debat of zulke canon wel wenselijk is, is zeker nodig.

**Publiek.** Kunnen we wel objectief beslissen en vaststellen wat we tot de 'schoonheid' van de geschiedenis rekenen?

**Harko.** De 'schoonheid' zit in elk aspect van de geschiedenis (prenten, muziek, gebouwen, boeken, ...). Het is bijzonder boeiend het leerlingenpubliek kennis te laten maken met diverse historische verhalen vanuit verschillende invalshoeken. Al deze elementen dient men ook aan elkaar te koppelen. Net dat maakt het vak geschiedenis zo leuk en boeiend, ook in de toekomst!

**Vincent Van Roy**



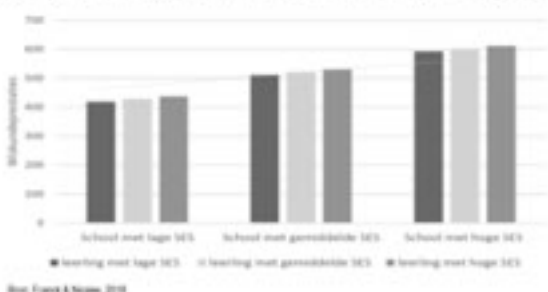
## Vlaanderen en Nederland : werk maken van desegregatie en sociale gelijkheid in het onderwijs

In één van de drukst bezette workshops maakten Ides Nicaise en Guido Walraven een vergelijking van twintig jaar gelijke kansenbeleid in het Vlaams en het Nederlands onderwijs. **Ides Nicaise**, professor (sinds kort emeritus) aan de KU Leuven en HIVA, is o.a. co-auteur van “De school van de ongelijkheid”. **Guido Walraven** is lector aan de Hogeschool Inholland en voorzitter van het (Nederlandse) “Kenniscentrum Gemengde Scholen”. Moderator Jeroen Permentier legt de sprekers een aantal vragen voor en nodigt de deelnemers uit om tussen te komen met vragen en bedenkingen. Beide sprekers maken bij hun inbreng gebruik van een powerpointpresentatie (1).

**Moderator.** Wat is sociale ongelijkheid in het onderwijs? En waarom is dat kwalijk?

**Ides Nicaise.** Ons Vlaams en Franstalig onderwijs behoort tot de (Europese) onderwijssystemen waar de band tussen prestaties en sociale afkomst het sterkst is. (Ides toont hierbij meerdere grafieken). Terwijl in Estland 10% van de prestatieverschillen tussen de leerlingen kunnen worden verklaard door SES (socio-economische status) en de migratiestatus, loopt dit aandeel in het Vlaams onderwijs op tot 40%. Ook de schoolse segregatie is groot en heeft een grote impact in Vlaanderen. De prestatiekloof tussen rijke en arme concentratiescholen is zeer groot en is groter dan de kloof tussen rijke en arme leerlingen binnen eenzelfde school.

Ongelijke onderwijsuitkomsten en schoolse segregatie



**Guido Walraven.** Ook in Nederland zijn 40% van de verschillen door SES en migratiestatus verklaarbaar. Je zegt eigenlijk aan leerlingen: hartelijk gefeliciteerd met het diploma van je ouders! Kansen(on)gelijkheid, afhankelijk van waar je wieg staat, heeft te maken met de verwachtingen van de leerkrachten, de kenmerken van het onderwijssysteem (vroeg selectie; mogelijkheden op/afstroom), het (cultureel, sociaal, financieel) ‘kapitaal’ van de ouders. Guido verwijst daarbij naar de spraakmakende documentaire “Klassen” die op de Nederlandse tv. te zien was. Zie <https://www.human.nl/klassen.html> en de Kennisbank van het makers-team <https://gelijkekansenindeklas.nl/>

**Ides Nicaise.** De vrijheid van organisatie van onderwijs en de vrijheid van schoolkeuze door de ouders houden een prikkel in voor de scholen om goed te presteren maar er ontstaat een grote polarisatie tussen sterke en zwakke scholen. Hoe meer vrije schoolkeuze, hoe sterker de sociale bepaaldheid van de resultaten. Dat leert ons vergelijkend statistisch onderzoek. Ook het frequent gebruik van zittenblijven leidt naar ongelijke uitkomsten en segregatie. Terwijl het OESO-gemiddelde voor het percentage zittenblijvers (op de leeftijd van 15 jaar) 16% bedraagt, loopt dit voor het Vlaams onderwijs op tot 29% en voor het Franstalig onderwijs tot bijna 50%. Zittenblijven kan op korte termijn voor de leerling een soort verademing betekenen, maar leidt op langere termijn meestal tot minder welbevinden en slechtere prestaties en verhoogt het risico op ongekwalificeerd uitstromen. Zittenblijven is zeer ongelijk verdeeld naargelang de sociale afkomst (45% in het armste deciel tegenover 9% in het rijkste deciel).

**Deelnemer.** Vrijheid van schoolkeuze bestaat voor de kansarmsten toch niet echt? Zij komen bv massaal terecht in het buitengewoon onderwijs (BuO).

**Ides Nicaise.** Er zijn grijze zones tussen “functiebeperking” en “sociale beperking” waardoor leerlingen naar het BuO worden verwezen. In het BuO zijn 54% van de leerlingen GOK-indicatorleerlingen, maar in type 1 en type 3 loopt dat op tot 80% en 68%. Deze cijfers zijn geen pleidooi om het buitengewoon onderwijs af te schaffen maar om minder snel naar het buitengewoon onderwijs te oriënteren.

## ZES UREN VOOR DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

**Deelnemer.** Hoe gaan gezinnen om met B-attesten?

**Ides Nicaise.** Lagere sociale milieus volgen dat eerder, kansrijkere sociale milieus zeggen eerder: “toch overzitten”. Onder de vorige minister van onderwijs Hilde Crevits is het B-attest bindend geworden: je moet m.a.w. van richting veranderen; dus de vrije keuze van het gezin valt weg.

**Moderator.** Ovds pleit voor een inschrijvingsbeleid dat de sociale mix in alle scholen bevordert. Is het nastreven van zulke mix een goede zaak?

**Guido Walraven.** Kinderen die slecht zijn in Nederlands hebben baat bij kinderen die de taal veel beter beheersen. Bv 10 slecht Nederlands sprekende kinderen in een klas tegenover 18 die het goed spreken. Als die 10 hoger wordt, wordt het moeilijk. We mogen niet alleen maar naar de cognitieve kant kijken. De winst van gemixte schoolklassen zit vooral in het sociale domein, in het leren omgaan met zulke verschillen. Het “Sociaal-culturele planbureau” in Nederland zegt: voor sociale zaken is het héél goed dat je samen zit.

**Ides Nicaise.** Het is een lastige vraag; als een betere sociale mix in alle scholen de gemiddelde prestaties van kansrijke jongeren naar beneden haalt, krijg je dat bij de elites niet verkocht. Niet iedereen kan in

een hoge-SES-school zitten: dus heeft de elite baat bij segregatie, tenzij algemene kwaliteitsverbetering gemengde scholen ook tot topniveau kan brengen. De effecten verschillen ook per maatregel: de brede eerste graad is bv. niet nadelig voor die elites, ook al hebben ze er schrik van

**Moderator.** De dubbele contingentering bij de inschrijvingen in Vlaanderen: 2 inschrijvingslijsten, met enerzijds GOK-indicatorleerlingen en anderzijds niet-indicatorleerlingen, die allebei in een bepaalde mix in een school vertegenwoordigd moeten zijn. Dat systeem staat op dit moment op de helling.

**Ides Nicaise.** De dubbele contingentering is ingevoerd met het inschrijvingsdecreet van 2012. We hebben daar onderzoek naar gedaan. Het effect is positief maar beperkt geweest. Het werkt maar ten volle waar de scholen vol zitten, in regio’s zonder capaciteitstekort is het effect veel beperkter. De huidige regering wil het afschaffen. De LOP’s (lokale overlegplatforms) krijgen een sterkere rol bij de regionale aanpak met de centrale aanmeldingsregisters.

**Guido Walraven.** In Nederland mag je een kind inschrijven vanaf 3 jaar, en het moet zeker op 4 jaar. Ouders met ambities gingen al eens op de school



Guido Walraven

langs vóór hun kind 3 of 4 jaar werd. Uit onderzoek in Utrecht bleek dat ouders zich op 3 scholen tegelijk inschrijven, hoewel ze zich daar weliswaar niet zo best bij voelen. De scholen wilden wel een gelijk speelveld, maar schoven dat naar de gemeenten toe om niet helemaal in een concurrentiologische terecht te komen. Steden als Amsterdam, Utrecht, Nijmegen hebben nu een centraal aanmeldingssysteem. Er is in Nederland ook een “lokale educatieve agenda”, vergelijkbaar met de Vlaamse LOP’s: de wet stipuleert dat er “tot overeenstemming leidend overleg” moet worden gekomen; een agendapunt bij dat overleg gaat over de sociale mix op de scholen.

**Moderator.** Hoe zit het in Nederland met (ongelijk gewaardeerde) onderwijsvormen in het secundair onderwijs?

**Guido Walraven.** Je hebt VWO (voorbereidend wetenschappelijk onderwijs), HAVO (hoger algemeen voortgezet onderwijs) en (V)MBO (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs). In de overgang van het lager naar het middelbaar onderwijs wordt de meeste strijd geleverd. Hoger opgeleide ouders kennen beter het systeem en ijveren ervoor om hun kinderen in het VWO te krijgen. Tussen de 50 en 60% van de leerlingen gaan naar beroepsonderwijs. Wij hebben ook een apart “Praktijkonderwijs” (buitengewoon onderwijs). Het veranderen van onderwijsvormen wordt alsmaar moeilijker, de inspectie ziet daarop toe, in opdracht van de politiek. Kinderen die laatbloeiers zijn, hebben last van zulk rigide systeem.

**Deelnemer.** Is het advies om een bepaalde onderwijsvorm te kiezen bindend?

**Guido Walraven.** Het is niet bindend; er is nog discussie bezig hoe dat beter gereguleerd kan worden. Er is wel een fenomeen van “onder-advisering”, soms in de naam van het welbevinden van die kinderen: “Wordt het kind daar wel gelukkig van? Probeer het toch maar niet”. De omgekeerde houding zien we veel te weinig. De jongste jaren is in Nederland het fenomeen van de bijlessenindustrie sterk toegenomen. Dan wordt de vraag “wordt het kind daar wel gelukkig van?” minder gesteld.

**Ides Nicaise.** De keuze voor de onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO ...) is in het Vlaams onderwijs sterk sociaal bepaald. Van het armste deciel zitten minder dan 20% in het ASO, van het rijkste deciel 80%. In 2007 bedroegen de percentages 10% en 90%.

**Deelnemer.** Wordt het onderwijs in Vlaanderen ongelijker of niet?

**Ides Nicaise.** Er zijn veel factoren die een rol spelen. Zo zal de coronacrisis de ongelijkheid wellicht weer vergroten. De twee jongste regeringen zijn op de rem gaan staan rond kansengelijkheid. Bij het onderwijsdebat over de hervorming van het secundair onderwijs in 2014 merkte je dat het terrein grijpt was in de richting van een meer doorgedreven hervorming. Politici gingen op de rem staan waar de praktijk vooruit wilde. De (grondwettelijke) vrijheid van onderwijs leidt normaliter tot meer ongelijkheid. Soms kan deze vrijheid gebruikt worden voor meer gelijke kansen. Bijvoorbeeld voor de uitwerking van domeinscholen (2). Veel scholen hebben tijdens de coronacrisis leerlingen die minder gepresteerd hadden, het voordeel van de twijfel gegeven door uitgestelde beslissingen in plaats van B- en C-attesten toe te kennen. Onze hoop is dat vooruitstrevende scholen de ruimte die ze hebben door de vrijheid van onderwijs, zullen gebruiken in de progressieve zin.

**Guido Walraven.** De inspectie in Nederland doet eigen onderzoek en zegt sinds 2016: “De segregatie is aan het toenemen, politici doe daar iets mee”. De wet “Ruimte voor nieuwe scholen” van 2019 speelt eerder in de kaarten van meer hoog opgeleide ouders; er zitten heel weinig voorstellen in over gelijke kansen. Maar de Tweede Kamer wou deze wet maar stemmen als er ook iets werd gedaan aan de gelijke kansen. Er werd een werkgroep opgericht, die zei: “We moeten een systeem vinden om segregatie te voorkomen”. Ook de Sociaal-economische Raad in Nederland dringt aan op kansengelijkheid. De uitkomst hangt nu af van op welke kant het kwartje valt in de nieuwe regering.

**Moderator.** Hoe kunnen we de pedagogische verworvenheden van methodische bewegingen (bv. Freinet) borgen?

**Ides Nicaise.** De onderwijsfinanciering, die bijna lineair is op basis van het aantal leerlingen, betekent een handicap voor deze kleine scholen omdat



Ides Nicaise

zij de schaalvoordelen missen. De methodescholen rekenen dus noodgedwongen meer op de ouders, financieel en qua tijdsinvestering. Er speelt ook een cultureel aspect: kansrijke ouders voelen zich meer aangetrokken tot ervaringsgericht onderwijs, terwijl kinderen die thuis onvoldoende structuur hebben het in die scholen ook minder goed doen. Dubbel jammer, als je de oorsprong van de Freinet-scholen (3) kent.

**Guido Walraven.** De mattheuseffecten zie je ook in Nederland bij Montessori en Steiner (Waldorfscholen). In Duitsland heb je wél Waldorfscholen die in alle groepen van de multiculturele samenleving werkzaam zijn. In Amsterdam wint dat soort Waldorfbeweging ook veld. Als je niks doet, krijg je segregatie. Tegenover die segregatie zou een tegenbeweging gezet moeten worden, met een prijskaartje waar je dan ook weer de politiek achter moet krijgen. In 8 van de armste wijken van New York organiseert een zwarte man, Geoffrey Canada, de “Harlem Children’s Zone” (4) met de ambitie om er de kinderen in dezelfde verhouding als in de brede maatschappij naar het hoger onderwijs te brengen.

(1). Op de website van Ovds kun je beide presentaties terugvinden bij het artikel.

(2) Een domeinschool biedt binnen een studiedomein zowel doorstromingsrichtingen naar hoger onderwijs als onmiddellijk arbeidsmarktgerichte richtingen aan

(3) De scholen die Célestin Freinet oprichtte hadden een zeer volkse samenstelling. Zie bv. het artikel “De school van Célestin Freinet” in *De democratische school*, nr. 87, september 2021.

(4) <https://hcz.org>

**Dirk De Zutter**

## Naar een interculturele schoolcultuur

De workshop “Naar een interculturele klaspraktijk. Concrete handvaten voor het creëren van een inclusieve leeromgeving” bestond uit twee delen. Eerst gaf Jozefien Deleersnyder, professor sociale psychologie aan de KU Leuven, een toelichting over ongelijkheid in het Vlaams onderwijs en over de interculturele school. Daarna begeleidde Arne Carpentier, medewerker van *School zonder Racisme*, de deelnemers bij enkele “oefeningen” over interculturele schoolcultuur in de praktijk. Orhan Agirdag, professor en auteur van “Onderwijs in een gekleurde samenleving”, was aangekondigd als spreker maar liet ter elfder ure verstek gaan wegens gezondheidsredenen.

Jozefien Deleersnyder deed uitgebreid onderzoek naar ongelijke prestaties van leerlingen met en zonder migratieachtergrond in het Vlaams onderwijs vanuit het perspectief van de sociale en interculturele psychologie. Uit dit onderzoek blijkt dat de ongelijke prestaties niet volledig kunnen verklaard worden door de sociale achtergrond van leerlingen. Leerlingen met een migratieachtergrond die kansrijke ouders hebben, presteren nog steeds minder dan we zouden verwachten. Dit onderpresteren zien we trouwens ook bij leerlingen met migratieachtergrond met een hoog IQ. De thuistaal lijkt ook niet de verklarende oorzaak te zijn want de prestaties van leerlingen met migratieachtergrond die thuis Nederlands spreken zijn niet veel beter zijn dan de prestaties van leerlingen met migratieachtergrond die thuis geen Nederlands spreken. Culturele verschillen zijn ook geen verklaring want de kloof tussen dezelfde soort leerlingen met migratieachtergrond in bijvoorbeeld Nederland is veel kleiner dan in Vlaanderen.

Uit het onderzoek van Jozefien Deleersnyder blijkt dat de verschillen in leerprestaties tussen leerlingen met en zonder migratieachtergrond voor 10% kunnen verklaard worden door de schoolcultuur. Leerlingen met migratieachtergrond kunnen in een school die open staat voor hen 10% meer punten behalen. Dit kan voor leerlingen met migratieachtergrond een groot verschil maken in hun schoolloopbaan. Bovendien toont het onderzoek dat leerlingen zonder migratieachtergrond er ook baat bij hebben dat de school open staat voor alle leerlingen. Het is dus belangrijk om te werken aan een interculturele schoolcultuur waar alle leerlingen zich thuis voelen en te werken aan de ‘sense of belon-

ging’ die ervoor zorgt dat leerlingen gemotiveerd zullen zijn om beter te presteren.

Scholen kunnen niet zomaar gelabeld worden als “assimilationistisch” (zich aanpassen aan de dominante cultuur), kleurenblind (iedereen gelijk, geen aandacht voor identiteit) of intercultureel. Vaak handelt een school een combinatie van praktijken: bv wel of geen thuistaal mogen spreken op school, wel of geen levensbeschouwelijke kentekens, wel of geen leerlingenparticipatie, ...

Leraren kunnen in hun eigen praktijk al werken aan een open houding, reflecteren over hun eigen positie en identiteit, eigen vooroordelen ontdekken en aanpakken. Leraren kunnen hun pedagogische toolbox interculturaliseren door meer interculturele inhoud te brengen in hun lessen. Of door aandacht te hebben voor groepsdynamiek in klassen die tot uitsluiting kan leiden en die proberen vermijden. Communicatie en dialoog met de leerlingen is heel belangrijk om feedback te krijgen op de eigen praktijk.

Er zijn steeds meer handvaten beschikbaar om te werken aan een interculturele schoolcultuur op het vlak van samen leren, taal, participatie, identiteit en samen leven.

**School zonder Racisme** vzw werkte samen met Jozefien Deleersnyder een begeleidingstraject uit voor secundaire scholen in het kader van het project “Interculturele Schoolcultuur: van kleurenblind naar intercultureel”.<sup>1</sup> Arne Carpentier liet de deelnemers even nadenken over interculturele schoolcultuur aan de hand van 3 casussen.

**Sanghmitra Bhutani**



**Jozefien De Leersnyder**, professor KU Leuven, licht haar onderzoek toe waaruit blijkt dat een interculturele aanpak voordelen heeft boven een assimilationistische of een kleurenblinde aanpak

<sup>1</sup><https://www.schoolzonderracisme.be/aanbod/leerkrachten/van-kleurenblind-naar-intercultureel>

## De leraar van de toekomst

De leraar lijkt een uitstervend beroep te worden. Al twee decennia lang dalen de inschrijvingen aan de lerarenopleidingen, en een grote groep van leraren verlaat binnen vijf jaar het onderwijs. De werkdruk neemt toe door administratieve taken en vergaderingen, het kost tijd om zich telkens weer in te werken in nieuwe leerplannen, eindtermen en werkinstrumenten. Ook de toenemende maatschappelijke problemen waaraan onderwijs tegemoet moet komen, alsook de nieuwe digitale communicatie- en informatietools zoals Smartschool zorgen ervoor dat ook buiten de schooluren het werk blijft voortgaan.

Meer dan een klaslokaal en enkele inspirerende sprekers was er niet nodig om een rijk debat te hebben over de 'toekomst van de leraar'.

*Peter De Koning*, leraar IMS Borgerhout en voormalig voorzitter van Ovds opende met de visie van Ovds op de leraar en de democratische school. Hij trekt meteen van wal tegen de toenemende segregatie in onderwijs. Een democratische school veronderstelt een sociale mix in de scholen. Onderwijs gaat om het begrijpen van de wereld, om daarna de wereld ook te kunnen veranderen. Daarvoor is algemene vorming nodig: een pleidooi om leerlingen tot 16 jaar een zo breed mogelijke basisvorming bij te brengen. Naast polytechnische vaardigheden moet er aandacht zijn voor theoretische hoogstaande kennis. En misschien ook een curriculum waar leerlingen 'vakken' kunnen kiezen in plaats van 'studierichtingen' aan te bieden. Een pleidooi ook voor een brede school: een school die ook open is na 17u om verbinding met de buurt te maken. De leraar op die democratische school is een enthousiaste didacticus, een 'master' die kennis overdraagt en handelt vanuit de overtuiging dat alle leerlingen kunnen leren. Vooral in dat laatste ligt een grote uitdaging: veel leerlingen zijn het geloof in hun kennis en zichzelf kwijt. Verwijzend naar Ruth Lasters en Orhan Agirdag geeft hij aan dat ons onderwijs lijdt aan het 'pygmalion-effect': sommige leraren verwachten onbewust niet veel van een bepaalde groep leerlingen. De leraar van de toekomst moet onbevangen leren kijken: in de leerling die worstelt met haar wiskunde oefening, zit wel het meisje dat meertalig is: ze spreekt Ghanees met haar oma, Frans met de nichten en neven die in Parijs wonen en Nederlands op school.

Het woord werd gegeven aan *Petra Rosseau*, coördinerend directeur van twaalf scholen van het Stedelijk Onderwijs in Gent. Wat klinkt is een betrokken

pleidooi voor emancipatie. Basischolen zijn sleutels in het emanciperen van kinderen. Ze spreekt voorzichtig maar overtuigt: taal en wiskunde zijn daarin voor haar belangrijke sleutels. Door vooral de focus te leggen op taal en wiskunde, wil ze andere vakken niet als minderwaardig beschouwen, doch aangeven dat een rijke woordenschat, goed spreken en begrijpend lezen, alsook het cognitief en abstract denken belangrijke elementen zijn in de vorming van kinderen. Ze haalt ook de pedagogiek van 'hoofd, hart en handen' aan van Johann Heinrich Pestalozzi. Kinderen zitten 9 jaar op de basischool, 28 uren per week. De vraag is dus: Wat leren we hen dan? Waar zetten we op in? Maar ook: Waar zetten we niet op in? Een pleidooi voor een stevige kennisbasis, een pleidooi om keuzes te maken. Want alles wat de samenleving verwacht van onderwijs kunnen we niet waarmaken. Het klinkt als: 'Niet kiezen, is verliezen.' Hoge verwachtingen stelt ze aan de leraar in het doen van de essentie: goede vakkennis, pedagogisch-didactische kennis en praktijk. Maar ook een oproep naar geëngageerde leraren. Emancipatie gaat immers om leerlingen te laten doorstromen en hen een plaats te geven in de samenleving. Emancipatie is 'laten meetellen'. En daar is wel wat lef voor nodig vandaag.

*Nancy Libert*, algemeen secretaris ACOD Onderwijs, heeft vele jaren ervaring als leerkracht op een secundaire school. Die passie klinkt door in haar woorden. Leraren zijn de hoeksteen van de samenleving. Het lerarentekort snijdt in ons vel. Hoe kan dat? Het best gekende beroep en toch zo weinig jongeren die ervoor kiezen? Ze houdt een pleidooi voor gelijkwaardigheid. 'Gelijkwaardige kansen' is niet hetzelfde als 'gelijke kansen'. En voor tal van maatregelen die de leraar van de toekomst kunnen ondersteunen: kleine klassen om meer maatwerk te bieden, een schoolteam dat ondersteunend is, steun krijgen in het bieden van zorgtaken. Maar ook aandacht voor professionalisering, en graag met behoud van eigenaarschap. Het moest gezegd worden, en hing in de lucht: de leraar van vandaag is té braaf. Zovele verwachtingen komen er op de leraar af, handen tekort, en leraren schikken zich. Dat ze het werk niet neerleggen heeft veel te maken met hun groot verantwoordelijkheidsgevoel: ze laten 'hun leerlingen' niet in de steek.

Professor *Joris Vlieghe*, verbonden aan het centrum 'Educatie, Cultuur en Samenleving' van de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (KU Leuven) geeft aan dat leraar-zijn een speciale manier van zijn is. 'Men is leraar': het gaat om een manier van leven, een levensvorm. Leerkrachten

## ZES UREN VOOR DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

zijn gedreven door een 'liefde voor de wereld'. En ze willen uit 'liefde voor de wereld' ook leerlingen daarin laten delen. Concreet door leerlingen te verzamelen rond een bepaalde zaak: een wiskundig bewijs, een tekst, etc. Wat leraren kenmerkt, is precies die verantwoordelijkheid voor de toekomst. In wezen zijn ze gericht op de toekomst. Emancipatie is kinderen toegang bieden tot die wereld en zo toekomst scheppen. Binnen de lerarenopleiding laat hij studenten nadenken over verantwoordelijkheid en beroep als leraar. Hij laat ze een 'declaration' afleggen waarin ze moeten nadenken over twee vragen: 'Waarom vind ik het belangrijk om dit vak te geven aan de nieuwe generatie? Wat moet ik doen om dat op een goede manier te doen?' Lesgeven staat hoog in het vaandel: het vraagt veel kennis van zaken, liefde voor de wereld, en vooral een speciaal soort van zijn, het gaat om passie. Leraar ben je dan ook altijd en overal.

Na deze inleiding werden er aan de deelnemers en de sprekers enkele stellingen voorgelegd.

Zo luidt de eerste stelling: *De leraar moet de problemen van de samenleving niet oplossen.* De verwachtingen van de samenleving en de overheid naar de leraar zijn de laatste decennia toegenomen.

Verkeerseducatie, werken aan het welbevinden van kinderen, lesgeven over de geschiedenis van Congo en (de)kolonisatie, gepast omgaan met agressie, diversiteit en racisme, radicalisering, ... kortom tal van maatschappelijke uitdagingen en problemen worden in de schoot van de leraar geworpen. Dat er veel in de handen van de leerkracht wordt gelegd, is voor iedereen herkenbaar.

Suggesties klonken om 'de stelling' misschien wat aan te passen: De leraar *kan* de problemen van de samenleving misschien niet *oplossen*. Denken we aan terrorisme en/of radicalisering. Plots stond dit ook prominent op de agenda van alle leerkrachten en binnen onderwijs. Dat deze problemen -waarmee we in de samenleving geconfronteerd worden- moeten aangepakt, betwijfelt niemand. Maar of leraren dat (alleen) kunnen, is nog maar de vraag. Leerlingen komen immers ook met 'problemen' zoals de milieu-kwesties, racisme, pesten, naar huis. Wat is de verantwoordelijkheid van thuis? Wat is de verantwoordelijkheid van de school?

Leerkrachten kunnen de problemen van de samenleving misschien niet oplossen. Maar de leerkracht kan *wel een aanzet* geven tot het vormen van kritische burgers die in staat worden gesteld om de



Voraan (van links naar rechts): Moderator Ilse Geerinck en de sprekers Joris Vlieghe, Peter De Koning, Nancy Libert, Petra Rosseau.

## ZES UREN VOOR DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

veranderingen en uitdagingen van de maatschappij te begrijpen, maar ook om zich te verzetten en de wereld te helpen veranderen.

Er wordt gewezen op het belang in het vormen van kritische burgers door binnen onderwijs ook vorming te geven over sociale media. Media-wijsheid zit al in onderwijs. Hoe en via welke kanalen worden kennis en inzichten overgedragen vandaag? De inzet zou (ook) moeten zijn wat die nieuwe digitale media met ons, mensen, doet: hoe stuurt die media ons handelen aan? Digitale geletterdheid? Algoritmes herkennen?

Stil werd het toen Peter vertelde over de 'gasten' in zijn school in Borgerhout. Veel van die jongemannen hebben al een bedrijf of werken voor een baas. "Meester mag ik even mijn telefoon oppakken, de baas belt." Armoede is reëel: alles wat hen hier en nu daaruit haalt, gaat voor op de school. Als leraar ziet Peter armoede in alle vormen. Het 'overleven' van vele jongeren komt de klas binnen. Hoe begin je aan lesgeven als de kopzorgen en de stress groot zijn? Ook dat zit in de schoolmuren.

De tweede stelling: *Meer dan twintig jaar sleutelen aan de kwaliteit van onderwijs heeft geleid tot een daling van de instroom van studenten in de lerarenopleiding en een tekort aan leraren vandaag.*

Dat er de laatste jaren veel discussie is geweest over kwaliteitsvol onderwijs, wordt gedeeld. Nadenken over kwaliteit in onderwijs is een complex gegeven. Wat is goed onderwijs? Het gesprek gaat over wat op school hoort en niet hoort, over wat basis is en geen basis. Van de zwemles, tot opvoeding.

Van schrijnende zorgvragen tot lege boterhamendozen. En al zijn de deelnemers het onmiddellijk eens over het basispakket algemene vorming, duidelijk is wel dat er van de school zeer veel verwacht wordt en dat leraren moeilijk nog al die balletjes in de lucht kunnen houden.

Het lerarentekort voelt pijnlijk aan: de meeste deelnemers zijn leerkrachten. Gedreven en gepassioneerde leraren die trots zijn om leraar te zijn maar ook voelen dat het beroep enig gezag verloren is. Dat een grote denkoefening nodig is om verklaringen en oorzaken te zoeken, beamen alle deelnemers. Maar het tekort is geen zaak van vandaag: het probleem was al gekend onder vorige ministers van onderwijs getuigen deelnemers die menig jaar geleden al in tal van werkgroepen zetelden om het beroep aantrekkelijk(er) te maken. Dat er een uitvalging komen, verrast niemand. Waarom krijgen we het tij niet gekeerd?

Rekening houdend met de 1,5 meter-regel werden de stoelen – koppen – steeds weer wat dichterbij elkaar geschoven, de betrokkenheid in het gesprek over de toekomst van de leraar was groot. Een zoeken naar verklaringen, een delen in de schoonheid van het beroep. En hier en daar een zucht en gelatenheid. Hoe is het zover kunnen komen?

Om af te sluiten werd aan de deelnemers gevraagd om de volgende zin af te maken: *De leraar van de toekomst is ...* een teamspeler, iemand die kan samenwerken, een duizendpoot, flexibel, gepassioneerd en gedreven, een digitale avatar. En de laatste deelnemer zei: *'De leraar van de toekomst is ... moe'*.

**Gill Boeckmans & Ilse Geerinck**



**6 uren voor de democratische school**



## Nood aan een beleidskader voor vrije software en open standaarden in onderwijs

Koen Roggemans is ICT-coördinator en leraar op het Sint-Ritacollega in Kontich, dat al een lange traditie van zelfgeschreven software kent. Hun eerste puntenprogramma zag het licht in 1991 en de meeste schooladministratiesoftware werd ter plekke ontwikkeld. Sinds 2003 werken ze met Moodle als leerplatform en in 2011 heeft de school haar Microsoftcontract opgezegd om over te schakelen op vrije software voor de besturingssystemen van computers en servers.

De ervaring die hij hier beschrijft, illustreert de potentiële meerwaarde van het gebruik van vrije software in het onderwijs. Nu de Vlaamse regering via de digisprong (eenmalig) 365 miljoen euro (vanuit de Europese Unie) in de digitalisering van het onderwijs stopt, dringt zich de vraag op: waarom wordt er niet ingezet op vrije software en open standaarden als duurzame investering in ons onderwijs?

Deze tekst heb ik recent gebruikt voor een lezing (1) over vrije software. De tekst gaat over wat dat softwaremodel is en wat het voor mijn school betekent. Ik schrijf ook nog iets over open standaarden omdat die minstens even belangrijk zijn. Verder wil ik lezers uitnodigen om mee na te denken over wat vrije software voor scholen kan betekenen en hoe de overheid daar een belangrijkere rol in kan spelen. (2)

### Vrije software

Vrije software is software die je vrij kunt gebruiken, bestuderen, doorgeven en verbeteren. Dat is dus eigenlijk hetzelfde als wat scholen horen te doen met kennis en vaardigheden: gebruiken, bestuderen, doorgeven, verbeteren. Vrije software is niet hetzelfde als gratis software en vrije software hoeft niet gratis te zijn. Google Docs is gratis, maar verre van vrije software. De Coronalert-app is vrije software, maar heeft de overheid wel wat geld gekost. Soms wordt vrije software ook openbronsoftware genoemd, wat ook niet klopt: niet alle openbronsoftware is vrij, maar vrije software is wel altijd open bron. Ingewikkeld? Het volstaat om de vier vrijheden voor ogen te houden om te kunnen blijven volgen: gebruiken, bestuderen, doorgeven en verbeteren.

Misschien denk je dat het niet nodig is om software vrij te kunnen gebruiken, bestuderen, doorgeven of verbeteren, maar niets is minder waar. Het hele

plaatje verandert immers wanneer je digitale objecten maakt met die software: tekeningen, ontwerpen, beelden, teksten, film, cijferlijsten, uurroosters, leerlingendossiers ... Het plaatje wijzigt al helemaal wanneer je die zaken in een online platform wil bewaren of delen. Want dan wordt jouw werk, de online software waarmee je het maakt en de manier waarop je je werk deelt als het ware één geheel: je kunt jouw werk niet gebruiken zonder de software en zonder de internetinfrastructuur die gebruikt wordt om die te verwerken: een Prezi kun je niet zien zonder Prezi en in een Google Doc kun je niet samenwerken zonder Google Docs om maar een paar voorbeelden te noemen.

Stel: je bouwt een lessenreeks in een platform dat je vindt op het internet - al dan niet betalend. Dagen, weken werk, maar het loont: leerlingen zijn er blij mee, je ziet ze vooruit gaan, je hebt een overzicht van wat ze doen, hun vorderingen ... iedereen gelukkig. Maar na een tijdje stopt de aanbieder van het platform ermee, of verhoogt zijn prijs stevig, of wijzigt de servicevoorwaarden zodat ze onaantvaardbaar worden - verplicht reclame bekijken bijvoorbeeld, of de aanbieder maakt misbruik van gebruikersgegevens. Misschien wordt de aanbieder vijandig overgenomen door een ander bedrijf die de software van het net haalt om zijn eigen product naar voren te schuiven. Kortom: het loopt mis. Wat dan? Dan ben je je werk kwijt of je verliest het wanneer je niet wil meegaan in de prijsstijging. Dat soort situaties gebeuren regelmatig. Misschien is het verdwijnen van ELOv het bekendste voorbeeld voor de onderwijswereld.

Als het platform vrije software is, dan kun je in dat geval op zoek naar een andere aanbieder, of je kunt je eigen server bouwen of huren en het platform zelf aanbieden. Er zal concurrentie bestaan tussen aanbieders van hetzelfde platform en dat houdt de prijs redelijk en stabiel. Met andere woorden: er zijn nog opties.

Als de software vrij is, dan kan die bestudeerd worden en kan er ook gecontroleerd worden wat die software doet: wordt de privacy gerespecteerd? Worden gegevens veilig opgeslagen? Worden er geen gegevens doorgegeven aan derden? Problemen met de software kunnen gevonden en opgelost worden door enthousiaste gebruikers, specialisten of bedrijven die de software gebruiken voor hun dienstverlening, wat met onvrije software onmogelijk is.

De aanbieders van platformen op niet vrije software hebben echter veel voordelen om de software niet vrij aan te bieden: een stevige concurrentiepositie - je kunt als klant immers niet weg, geen redelijke en

stabiele prijzen nodig, geen technisch controle van veiligheid en privacy mogelijk. De controlemogelijkheid eindigt immers bij het lezen van het contract. Zo waterdicht als de sjoemelsoftware in bepaalde wagens. Zolang de markt geen vrije software eist of de overheid dat niet oplegt, zal er geen doorbraak van vrije software komen.

De evidente kritiek uit het bedrijfsleven is dat een softwarebedrijf niet kan overleven door software te maken en die dan gratis weg te geven. Door een populistische bril bekeken, is dat inderdaad waar. De verdiensten van bedrijven die openbronsoftware maken liggen niet bij het verhuren van de software, maar bij het aanpassen van een basisversie voor speciale noden, het voorzien van hosting, opleidingen, het maken van inhoud, het bieden van service enzovoort. Er zijn genoeg voorbeelden van bedrijven - ook Belgische - die dat als zakenmodel hebben en er goed geld mee verdienen. Zij zullen nooit zo rijk worden als Microsoft of Apple, maar je kunt je afvragen of dat nodig is en of de samenleving daar beter van wordt.

Bestaat er dan wel zo'n vrije software hoor ik sommige mensen denken? Wel, vrije software wordt heel veel gebruikt - vaak in combinatie met niet-vrije software: naar schatting draaien 70 tot 90% van de web servers op een vrij besturingssysteem, namelijk Linux - heel Facebook, Google, Amazon om maar iets te zeggen. Je vindt Linux ook terug in Chromebooks, smartphones, tv's, wifi access points, het ISS en de Marshelikopter. Linux is veruit het meest gebruikte besturingssysteem ter wereld en het is vrije software. Verder werkt ongeveer een derde van de websites met Wordpress. Ongeveer 1.5% gebruikt Drupal, een Belgisch product. 15% van de leeromgevingen wereldwijd gebruiken Moodle. Allemaal voorbeelden van vrije software. De lijst is erg lang.

Er zijn ook voorbeelden van vrije schoolsoftware: Moodle als leerplatform, H5P en Xerte om leerobjecten te maken, Geogebra voor wiskunde en



Koen Roggemans

Scratch als ontwikkelplatform. Verder zijn er vrije schooladministratiepakketten zoals Rosariosis voor leerlingenbeheer en FET voor uurroosters."

Wij gebruiken op school Moodle sinds 2003. Het was mijn eerste kennismaking met vrije software. Gebruiken hoe je het wil, de hulpvaardige community errond, de aanpasbaarheid, de publieke lijst van alle onopgeloste problemen (het ligt-het-aan-mij-of-aan-de-software-vraagstuk opgelost), de publiek geschreven documentatie ... Dat waren voor mij echte eye-openers. Zo kan het dus ook. Van toen af zijn we de school meer en meer gaan overzetten op vrije software. In 2011 hebben we ons Microsoftcontract opgezegd en zijn we ook voor de besturingssystemen van computers en servers volledig naar vrije software gegaan. Voor de administratie hebben we al een lange traditie van zelfgeschreven software. Ons eerste puntenprogramma zag het licht in 1991 en we maken de meeste schooladministratiesoftware zelf, samen met een andere school uit de scholengemeenschap. Qua functionaliteit hebben we jaren voorsprong gehad op de commerciële systemen. Nu domineert vooral de flexibiliteit, onze onafhankelijkheid en het eigenaarschap van onze data als redenen om dit te blijven doen. Maar het is niet gemakkelijk.

### Open standaarden

Naast vrije software is er nog een tweede belangrijk punt in diezelfde sfeer, en dat is het respecteren van open standaarden. Net zoals een stopcontact een open standaard volgt, kan ook de communicatie tussen softwaresystemen open standaarden volgen.

In het huidige educatieve softwareaanbod - ik denk hier bijvoorbeeld aan de uitgeverijen, het archief voor het onderwijs en dergelijke - worden vaak twee opties aangeboden: aanmelden via Smartschool of manueel je gebruikers invoeren als je geen Smartschool gebruikt. Enkele uitgeverijen ondersteunen ook aanmelden met een Microsoft- of Googleaccount. Maar er wordt geen open standaard aangeboden om leerlingen toegang te verschaffen en die zijn er nochtans genoeg. OpenID, SAML, Radius, Eduroam LTI misschien? Communicatie tussen systemen met open standaarden maakt het samenwerken tussen verschillende systemen makkelijk.

Vele bedrijven hebben er alle voordeel bij om dat niet aan te bieden, zodat je als gebruiker verplicht bent om binnen hetzelfde ecosysteem te blijven. Een beetje zoals je met bepaalde automerken alleen terecht kunt in de merkgarage voor onderhoud en herstellingen. Je keuzevrijheid wordt beknot om de positie van het bedrijf te versterken.

### Rol van de overheid

En hier komen we aan bij de rol voor de overheid: via aanbestedingen, raamcontracten en desnoods reglementering zou geëist kunnen worden dat software vrij is en met elkaar samenwerkt via open standaarden. Vrije softwareontwikkeling zou ook een financiële impuls kunnen krijgen: publieke code met publiek geld. Het resultaat zou naast de verworven vrijheden ook een enorme financiële besparing opleveren, want software die al bestaat, moet niet opnieuw geschreven worden. Ik stel bij deze dan ook voor dat onze minister zijn 100 miljoen euro in die hoek gaat zoeken. Op licenties voor de digisprong alleen al zal onze school 190 000 euro bespaard hebben wanneer die volledig uitgerold is, door te kiezen voor Linux in plaats van voor Microsoft Windows. Als Linux goed genoeg is in het ISS en op Mars, dan zal het voor leerlingen ook wel kunnen dienen.

Open standaarden zouden werkdrukverlaging betekenen voor ICT'ers: de problemen met accounts bij uitgeverijen kosten ons in elk geval tientallen uren per jaar aan werk en probleemoplossing en veroorzaken heel veel frustraties bij leerlingen en leerkrachten wanneer er iets niet werkt.

Er zou een verrijking kunnen komen in het aanbod van platformen, zodat systemen beter afgestemd zijn op de noden van individuele scholen. Het zou een boost zijn voor de lokale informatica-industrie om oplossingen te bieden voor lokale problemen, voor het hosten en optimaliseren van schoolsoftware.

Het zou de uitwisseling van digitaal lesmateriaal vergemakkelijken als dat ontwikkeld wordt volgens educatieve open standaarden, zoals LTI.

### Conclusie

Om samen te vatten: vrije software geeft ons de mogelijkheid om de software aan te passen aan onze noden, om van leverancier te wisselen wanneer we willen en desnoods zelf onze problemen op te lossen. Het gebruik van vrije software bespaart veel geld. De privacy van leerlingen en personeel kan met vrije software gegarandeerd worden. Open standaarden geven ons de mogelijkheid die vrijheid te behouden en samenwerken te vergemakkelijken. Het zou fijn zijn mocht de overheid dat erkennen en de ontwikkeling en het gebruik van vrije software stimuleren in plaats van moeilijker te maken.

**Koen Roggemans**

(1) Koen Roggemans gaf een lezing rond het thema "Tussen connectie en disconnectie. Vrije software in onderwijs" op een kaderdag van COC op 15 oktober 2021. Dit artikel konden wij overnemen van het tijdschrift "Brandpunt" van COC.

Op <https://roggemans.net> vind je nog andere informatieve artikels rond dit thema.

(2) Zie ook het artikel van Mark De Quidt "Bestaat er een alternatief voor Smartschool? Een visie op vrije software in het onderwijs" in *De democratische school*, nr. 85, maart 2021.

Ook terug te vinden op [www.democratischeshool.org](http://www.democratischeshool.org). Hier vind je ook een conferentie van Mark De Quidt tijdens een Ovds-webinar rond dit thema.

## Bij het emeritaat van Ides Nicaise Zijn ijveren voor sociale rechtvaardigheid meer dan ooit voortzetten

Op 14 oktober 2021 greep in de promotiezaal van de KU Leuven een grootse en aangrijpende viering plaats van professor Ides Nicaise naar aanleiding van zijn emeritaat. Dirk De Zutter, co-auteur<sup>1</sup> (met Ides Nicaise en Nico Hirtt) van “De school van de ongelijkheid”, brengt in onderstaande bijdrage een eerbetoon aan een van de grootste voorvechters van sociale gelijkheid en rechtvaardigheid in het (Vlaams) onderwijs.

### Deel 1

#### Samen aan de slag rond “De school van de ongelijkheid”



Wie is Ides Nicaise? Op de website van het HIVA (“Onderzoeksinstituut voor Arbeid en Samenleving”, voorheen “Hoger Instituut van de Arbeid”) lezen we over Ides het volgende: “Doctor in de economische wetenschappen. Zijn belangrijkste onderzoeksdomein is sociaal beleid, met nadruk op de relatie tussen o n d e r w i j s , arbeidsmarkt(beleid) en

sociale inclusie. Hij was betrokken bij tal van projecten op nationaal en Europees niveau in de sfeer van gelijke kansen en diversiteit in onderwijs (van vóór-schoolse tot volwasseneneducatie) en sociale inclusie (sociale economie, minimuminkomens, arbeidsintegratie van kansengroepen, migratie, dakloosheid, sociale investeringen ...). Tevens is hij hoogleraar Onderwijs en Samenleving bij de Faculteit Psycholo-

gie en Pedagogische Wetenschappen, lid van het European Social Policy Network (ESPN), lid van de federale Hoge Raad voor de Werkgelegenheid en voorzitter van het interfederale Steunpunt Armoedebestrijding.”

“De Gids op Maatschappelijk Gebied”, jg. 111, nr. 8, van oktober 2020<sup>2</sup>, is een eresaluut ter gelegenheid van zijn emeritaat. Daarin stellen Peter Wouters, algemeen voorzitter van *beweging.net* (ACW) en Sofie Put, coördinator van de Europese werking van *beweging.net* en eindredacteur van *De Gids*: “Hij hoort bij ‘ons’, de beweging, en dat op een heel natuurlijke manier. Omdat Ides zijn wetenschappelijk werk ook onze fundamentele doelstellingen van sociale rechtvaardigheid, herverdeling en aandacht voor de meest kwetsbaren als kern in zich draagt.” Luc Cortebeek, erevoorzitter ACV en Internationale Arbeidsorganisatie (IAO) en Chris Serroyen, hoofd studiedienst ACV zijn even stellig: “[Ides was en is] een geducht tegenstrever binnen het onderwijsdebat, gegeven het oprukkende discours ter rechterzijde – dat al dat gepamper van de achterblijvers het excelleren van de hogerbegaafden zou belemmeren – en een nieuwe generatie van onderwijsspecialisten die er zich tegen aan schurken. (...) Dat is ook omdat Nicaise steevast het maatschappelijk debat opzocht. Dat is een evidentie voor HIVA-medewerkers, als expertisecentrum voor beleidsgericht onderzoek. Het zou echter ook voor andere academici een vanzelfsprekendheid moeten zijn.”

Op de emeritaatsviering van donderdag 14 oktober 2021 werd in dat verband de Opdrachtverklaring van de KU Leuven aangehaald: “kennis en onderzoek ter beschikking stellen van de [meest kwetsbaren in de] samenleving”.

#### Mijn co-auteurschap rond *De school van de ongelijkheid*<sup>3</sup>

Artikels als “Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs becijferd”<sup>4</sup> en “Het onderwijs versterkt de sociale ongelijkheid”<sup>5</sup> brachten ons op het spoor

<sup>1</sup> Ik was in 2005–2008 begeleider inspraakorganen voor de COC-schoolafgevaardigden en in 2008–2013 nationaal secretaris van de Christelijke Onderwijscentrale COC. Ik was verantwoordelijk voor het volwassenenonderwijs, de basiseducatie en het deeltijds kunstonderwijs

<sup>2</sup> “Ides Nicaise op emeritaat, Onderwijs, arbeidsmarkt en armoede in een sociaal Europa”

<sup>3</sup> Uitgeverij EPO, 2007, 5<sup>e</sup> druk jan. 2021, 177 pag.

<sup>4</sup> Groenez, Steven en Nicaise, Ides, 2004. “Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs becijferd”. *Over.Werk. Tijdschrift van het Steunpunt WAV*, 2004, Vol. 14, p. 112-116

<sup>5</sup> Groenez, Steven en Nicaise, Ides, 2002. “Het onderwijs versterkt de sociale ongelijkheid”. *Terzake: een praktijkblad over gemeentebestuur*, 2002, Vol. 3, p. 6-9

van Ides toen de idee aan de vertaling van Nico Hirtt boek *L'école de l'inégalité* bij ons rijpte. Aanvankelijk hadden Nico Hirtt, de uitgeverij EPO en ikzelf, die door de uitgeverij was aangezocht om het boek te vertalen en het onderzoeksmateriaal te actualiseren en toe te spitsen op de realiteit van het Vlaamse onderwijs, de bedoeling om aan prof. Nicaise, de cijferspecialist op het vlak van de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs, te



vragen of hij bij ons boek het *Woord vooraf* wou verzorgen. Wij waren verrast toen hij bij ons eerste overleg er meteen mee instemde om het boek als co-auteur mee gestalte te geven. Aangenaam was mijn ervaring en die van Nico dat Ides zich niet vanuit zijn grote “academische overwicht” profileerde, maar integendeel als iemand met grote bescheidenheid, openheid en respect in de samenwerking. Tijdens ons schrijf- en redigeerproces, drukte hij herhaaldelijk zijn waardering voor ons werk uit. Hij creëerde ruimte voor de specifieke inbreng van “de man en de vrouw voor de klas”. We werden het met z’n drieën snel eens dat we geen van allen onze eigen naam onder een specifieke inbreng zouden zetten. Deze grondhouding van openheid en respect in de samenwerking straalt Ides ook uit tijdens zijn afscheidscollege: “Ik ben alsmaar meer gaan geloven in participatief onderzoek, met mensen uit de praktijk – leerkrachten, ouders” zegt hij daar. Hij noemt in dat verband de term “co-constructie”.

Typerend voor zijn gedrevenheid is dat hij, na de eindredactie en het taalkundig opblikken van de eindversie van ons boek door Hugo Franssen, zijn fiat niet wou geven vooraleer hij nog eens grondig door het geheel was gegaan. Maar van meet af aan was ik heel sterk onder de indruk van Ides’ totaalbenadering en zijn voortdurende zoektocht naar wetenschappelijk onderbouwde conclusies. Op die manier tracht hij vanuit zijn onderzoeksveld de feitelijke maatschappelijke realiteit minutieus te achterhalen en beleidsaanbevelingen te doen. Ook die totaalbenadering van hem krijgt een echo tijdens zijn afscheidscollege. Hij is sinds 2015 samen met *beweging.net* actief in de beweging rond armoede en hekelt de schade die de beleidskeuzes rond armoedebestrijding veroorzaken vanwege “het gezanik over de werkloosheidsval”. Dit concept wordt onderbouwd vanuit maar 2 factoren: vrije tijd en inkomen, aldus Ides, terwijl de problematiek holistisch

bekeken moet worden, ook vanuit factoren als gezinslast, gezondheid, woonsituatie, e.d.m.

Zulke holistische benadering van de feitelijke maatschappelijke realiteit vormt ook de insteek van het (in de media destijds ondergesneeuwde) hoofdstuk 3 over meritocratie en egalitarisme van “De school van de ongelijkheid”. Onder de tussentitel “Wat is er mis met de meritocratie?” staat daar het volgende: “Merkwaardig genoeg heeft geen van de vermelde critici van de meritocratie de fundamenteelste fout van die theorie ontmaskerd: het concept ‘talent’ zelf. De meritocraten zien talent, ‘natuurlijke aanleg’, als een meer verantwoorde basis dan sociale afkomst voor de differentiële behandeling van jongeren. (...) Neem nu het IQ van Vlaamse scholieren bij de instap in het secundair onderwijs. Welnu, in alle talen wordt gezwegen over de sterke correlatie tussen het gemeten IQ en de sociale afkomst van 12-jarigen: 37% van de verschillen in IQ vallen te verklaren vanuit het opleidings- en beroepsniveau van de ouders, en vanuit hun tewerkstelling. En migrantenjongeren scoren meer dan een standaarddeviatie lager dan autochtone jongeren... Als je dan het IQ verheft tot objectief criterium van studieoriëntering, betonner je in feite de sociale ongelijkheid van generatie op generatie. (...) Talenten zijn geen louter biologisch bepaalde eigenschappen. Bij het ene kind worden talenten van in de wieg gekoesterd en verrijkt door de vele mogelijkheden die zijn leefomgeving te bieden heeft; bij het andere kind worden ze gefnuikt door deprivatie, stress en een verinnerlijkt negatief zelfbeeld. Een hiërarchisch onderwijsstelsel draagt bij tot die tegenstelling.”

De onderzoeksvraag die Ides in dat hoofdstuk onder de tussentitel “Het Trojaanse paard van de lagere klassen?” stelt, vormt een illustratie van de waarheidzoekende onderzoekshouding van prof. Nicaise: Houdt een differentiële financiering van leerlingen op basis van hun sociale afkomst, geen verdoken herverdeling van middelen in tussen sterke en zwakke leerlingen?

“Een dergelijke vrees is niet volledig ongegrond. Het zou een slechte politieke strategie zijn om meer sociale gelijkheid te bepleiten als die leidt tot een niveaudaling van de uitkomsten van de sterkste leerlingen. Maar dat hoeft ook helemaal niet. Het onderwijs is geen *zero-cum game*, waarbij betere uitkomsten voor de ene groep slechtere resultaten voor een andere tot gevolg hebben. Het komt erop aan hervormingen en strategieën toe te passen waarin meer gelijke uitkomsten gepaard gaan met een win-winsituatie voor allen.”

En dan volgen er een bijna volle bladzijde voorbeelden van een dergelijk beleid.

En het besluit van dat Hoofdstuk 3 uit 2007 beschrijft een Vlaamse realiteit die 14 jaar later nog altijd een waarschuwend teken aan de wand vormt: “In ons land helt de balans nog steeds over naar het meritocratische model. Dat is het resultaat van een politiek compromis – of juist, van getouwtrek waarbij een bepaalde elite nog steeds aan het langste eind trekt. (...) Het meritocratische ideaal is een misvatting gebleken. Thans hebben we, dank zij een massa internationaal wetenschappelijk onderzoek, het voordeel dat we weten waar de valkuilen liggen. Wie met die kennis in het achterhoofd toch halsstarrig blijft vasthouden aan het huidige systeem, dreigt van de onwetendheid in de leugen te vervallen en een extreem-rechts deksel op de neus te krijgen.”

### **Hoe met de “ongerieflijke waarheid” van het boek is omgegaan**

De Christelijke Onderwijscentrale (COC) zat van meet af aan met mijn co-auteurschap verveeld. In het COC-maandblad Brandpunt van oktober 2007 schreef toenmalig secretaris-generaal Jos Van Der Hoeven een maand na het verschijnen van het boek onder de titel “Tussen droom en werkelijkheid”: “Dat COC aandacht besteedt aan voormeld boek, is vanzelfsprekend. In dit geval was deze aandacht zelfs nog een beetje groter omdat één van de auteurs een personeelslid is van COC en dat zo de indruk zou kunnen ontstaan dat de standpunten en voorstellen uit het boek ook die van COC zijn. Om alle misverstanden voor eens en voor altijd uit de wereld te helpen: op dit moment is dat zeker niet het geval.”

De aandacht die COC aan het boek besteedde bestond erin dat een collega COC-personeelslid werd aangezocht om grondig uit te vlooien of we in de wetenschappelijke onderbouwing van ons boek geen beschikbaar onderwijsonderzoek hadden verzwegen dat onze stellingen ontkracht. Quod non. Een invloedrijk lid van het COC-Nationaal bestuur en van het COC-Sectorcomité secundair onderwijs drong er op aan dat mij bij de promotie van het boek in Vlaanderen spreekverbod zou worden opgelegd. Maar inhoudelijk gingen deze tegenstanders de open discussie met mij uit de weg. Op geen enkel moment gingen ze in op de argumentatie in het boek. Enkelen gaven toe het boek niet te hebben gelezen. In de interprofessionele ACV-verbonden en in de ACW-kringen (nu: beweging.net) verwoordden mijn toenmalige contacten verbazing en onvrede over de COC-lijn. Woorden die vielen waren “corporatisme” en “onbegrijpelijk voor een vakbond, die toch ook een maatschappelijke verantwoordelijkheid heeft”. De COC-lijn

contrasteerde ook vrij schril met de open en welwillende houding tegenover *De school van de ongelijkheid* bij onze zustercentrale COV (het Christen Onderwijzersverbond). Mijn collega's verantwoordelijken van ACOD Onderwijs prezen het boek en brachten het actief onder de aandacht van hun schoolafgevaardigden.

In de jaren dat het boek verscheen en werd herdrukt, keken de meer conservatieve onderwijsmilieus en de rechtste politieke krachten in Vlaanderen in de richting van de “Beter Onderwijs Nederland”-beweging van filosoof Ad Verbrugge en gingen zich bij ons onder meer in de beweging voor kennisonderwijs “Onderwijs zonder ontscholing” (O-ZON) organiseren. Deze kringen roepen de onderwijzers op om “hun gezond verstand” te gebruiken en staan uitdrukkelijk de meritocratie voor. Zij zijn de erfgenamen van de kringen die zich via de Type II-scholen op een polariserende manier zijn gaan verzetten tegen het bij ons in 1971 verlaet ingevoerde Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO – de Type I-scholen). Dat veroorzaakte gaandeweg een zodanige polarisering in de leerlingenstromen, waarbij de katholieke elitescholen uit hun voegen barstten en hun VSO-scholen dreigden leeg te lopen, dat in 1988 van bovenaf een zgn. Eenheidstype moest worden ingevoerd.

Vanuit een ideologie van de status quo, van de bestendiging van de bestaande maatschappelijke verhoudingen en van de bestaande verhoudingen tussen de onderwijsvormen die Vlaanderen telt, wordt elke vraag die wordt gesteld bij de sociale (on)rechtvaardigheid van het systeem in de kiem gesmoord en tot taboe verklaard: “*Hoe ‘ons’ onderwijs er moet uitzien, ‘da gade gij nie bepalen’*”, als het ware. En kwalijker: in een niet-aflatend ideeën bombardement en tegen de feiten in wordt zulke vraag altijd weer op een karikaturale manier voorgesteld als “eenheidsworst” en “de lat lager leggen”. Karikaturen die via tweets in de sociale media maar ook in de mainstream, weer tegen de feiten in, steevast worden toegeschreven aan “de onderwijshervormers”. Zulke houding vinden we ook terug bij N-VA-voorzitter Bart De Wever, die prompt het onderwijsdepartement voor zijn partij opeiste. Ik vraag mij af of deze machtsgreep in functie van de oude en nieuwe Vlaamse elites die zich vanuit het kabinet Weyts, met de medewerking van de huidige Vlaamse regeringspartijen CD&V en Open Vld, niet aan het doorzetten is. Het kan geen toeval zijn dat het steunpunt SONO door de minister werd opgedoekt, ravage in leerachterstand door de coronacrisis bij de meest kwetsbare groepen of niet.

## Deel 2

### Mijn samenwerking rond Het onderwijsdebat

Ides Nicaise was de hoofdauteur en samensteller van *Het onderwijsdebat*. *Waarom de hervorming van het secundair onderwijs broodnodig is*<sup>6</sup>, een boek waarin dertien academici voor een progressieve hervorming van het secundair onderwijs pleiten. Voor dit boek leverde ik een aantal getuigenissen aan van mijn oud-leerlingen<sup>7</sup> voor de Intermezzo's tussen de



hoofdstukken. Het betreft telkens jonge mensen die door het bestaande watervalstelsel, dat in de Vlaamse onderwijsgeesten en -harten zit ingebakken, niet aangesproken worden op hun potentieel, [*het watervalstelsel: je leerlingen – met de beste bedoelingen maar vaak vanuit te lage verwachtingen en met een vleugje “streng maar rechtvaardig” – “op hun plaats” zetten, al dan niet via een B-attest – deze beste bedoelingen werken overigens als zelfvervullende voorspellingen*] zich uitgeraand voelend en pas na verloop van een of meer jaren hun zelfvertrouwen min of meer hebben teruggekregen en in staat zijn hun leven verder uit te bouwen.

Het boek *Het onderwijsdebat* wordt voorgesteld in *De Standaard* van 3 mei 2014: “Onderwijs is een verkiezings Thema geworden. De hervorming van het secundair onderwijs leidt tot verhitte discussies en aanvaringen tussen politieke partijen. Het debat mist diepgang en wordt niet altijd netjes gevoerd, stellen dertien wetenschappers van de universiteiten van Leuven, Gent, Antwerpen en Brussel. ‘Het is bijzonder jammer dat politieke tenoren een hervorming tegenhouden, louter op buikgevoel, en de realiteit en het wetenschappelijk onderzoek niet on-

der ogen willen zien.’” Volgens de auteurs, aldus *De Standaard*, is de hervorming broodnodig “omdat het onderwijs onze jongeren moet voorbereiden op de gemondialiseerde, hoogtechnologische en superdiverse samenleving van de 21<sup>e</sup> eeuw”.

Het belang van dit boek ligt volgens mij hierin, dat het analyseert en onderbouwt hoe de politieke keuzes over hoe het Vlaamse secundair onderwijs georganiseerd wordt, belangrijke gevolgen hebben voor de sociale mobiliteit van de kansarmste leerlingen, voor het zelfvertrouwen van alle leerlingen en voor hun sociale inclusie in de brede maatschappij.

In het ijveren voor sociale rechtvaardigheid en sociale inclusie is het onderwijs de krachtigst denkbare hefboom. Ides Nicaise is econoom. Zijn onderwijsstandpunten kaderen in een onderbouwde visie over arbeidsmarktbeleid en sociale inclusie. De terugverdieneffecten voor de maatschappij van zulk beleid van gelijke onderwijskansen, dat niet alleen over het onderwijs-op-zich gaat, staan buiten kijf. “Het project ‘Gelijke kansen op school: het kan!’<sup>8</sup> werd gefinancierd met private middelen (Cera en Porticus), wat aantoont dat ook de zakenwereld belang stelt in sociale inclusie en democratisering van het onderwijs” schrijft Ides in “De Gids op Maatschappelijk Gebied” in 2008<sup>9</sup>.

Maar nu terug naar het belang van het boek *Het onderwijsdebat*.

In Hoofdstuk 3: “De onderwaardering van technisch en beroepsonderwijs: oorsprong en gevolgen”, beschrijft Bram Spruyt hoe de maatschappelijke waarderingsverschillen van de onderwijsvormen doorsijpelen naar de leerlingen zelf. Zij zijn zich bewust van het maatschappelijke stigma dat op hun onderwijsvorm kleeft. Zeker is dat de vereiste oplossing voor het statusprobleem van onderwijsvormen en studierichtingen de mechanismen moet wegwerken die een duidelijke hiërarchie uitdrukken in de onderwijsorganisatie zelf.

In Hoofdstuk 4: “Hoger- lager: van verschillende waardering tot verschillende schoolculturen”, beschrijven Mieke Van Houtte en Lore Van Praag de

<sup>6</sup> Uitgeverij EPO, 2014, 3<sup>e</sup> druk feb. 2015, 252 pag.

<sup>7</sup> Ik gaf in 1974-2005 les in een ASO-school, waar ik ook een aantal jaren graadcoördinator was van de 2<sup>e</sup> graad.

<sup>8</sup> Ides Nicaise, Ella Desmedt (red.), *Gelijke kansen op school: het kan! Zestien sporen voor praktijk en beleid*, Mechelen, Plantyn, 2008, 492 pag. . Het boek biedt vanuit 16 invalshoeken concrete tips en strategieën om de kloof tussen leerlingen uit sociaal sterkere en zwakkere milieus weg te werken

<sup>9</sup> In het artikel “Gelijke kansen op school: wie wordt er slechter van?”, in *De Gids op Maatschappelijk Gebied*, 2008, 8, p. 5-13. Dit artikel wordt hernomen in het “emeritaatsnummer” van oktober 2020

hiërarchische denkkaders die zowel binnen de school als in de ruimere samenleving leven, en hoe de hiërarchische ordening van onderwijsvormen en studierichtingen maatschappelijk minder gewaardeerde richtingen in een weinig positief daglicht stelt, waardoor negatieve leerlingen- en leerkrachtenculturen ontstaan die leiden tot kwaliteitsverlies en zorgen dat leerlingen minder presteren, een groter risico lopen te falen en zelfs ongekwalificeerd uit te stromen.

In Hoofdstuk 5: “Segregatie op school, democratie in de samenleving?” stelt Dimokritos Kavadias vast dat vroege studieoriëntering binnen onderwijsorganisaties zelf voor een vorm van ongelijkheid zorgt, dat onderwijsvormen en -richtingen verschillend gewaardeerd worden en de opdeling een rol speelt bij de maatschappelijke vorming van jongeren. Met name tast ongelijke behandeling op basis van prestaties de openheid ten aanzien van andere groepen en de steun voor democratische waarden aan. In het besluit van dat hoofdstuk staat een passage die de “ideologie van de status quo” waar ik het hierboven over had, illustreert: “Kijken we bijvoorbeeld naar de reacties op initiatieven voor gelijke onderwijskansen in Vlaanderen, dan valt vooral de distinctiedrang op van de groep hoogopgeleiden (Cuperus, 2009<sup>10</sup>). In het debat over de hervorming van het secundair onderwijs leeft ook de bezorgdheid bij hoogopgeleide professionals dat ze zal leiden tot kwaliteitsverlies bij de opleiding van hun kinderen. En dat geeft zelfs aanleiding tot het afwijzen van gelijke onderwijskansen en tot het terug invoeren van ‘elitarisme in het onderwijs’.”

In Hoofdstuk 6: “Vroege oriëntering: bron van ongelijkheid”, beschrijven Simon Boone en Mieke Van Houtte dat de eerste graad “zoals we die nu kennen” allesbehalve gemeenschappelijk is en aanzet tot het maken van weinig doordachte studiekeuzes vanuit de ouders en hun sociale positie.

In Hoofdstuk 8: “Een brede basisvorming: meer kansen voor elke leerling of nivellerende

eenheidsworst?” beschrijven Jeroen Lavrijsen en Ides Nicaise dat de wetenschappelijke literatuur overtuigend laat zien dat vroege *tracking* niet noodzakelijk is om tot kwaliteitsvol onderwijs te komen. Voor de zwakke leerlingen is het effect van vroege opsplitsing sterk negatief, terwijl het voor de sterke leerlingen geen meerwaarde biedt. Vroege *tracking* leidt er door de vroege selectie ook toe dat leerlingen uit een lager sociaal milieu te vaak en te snel in minder goed presterende onderwijsvormen terecht komen. Beide vaststellingen worden onderbouwd door een veelheid aan studies met uiteenlopende onderzoeksdesigns en gebaseerd op verschillende datasets.

In dat hoofdstuk 8 staat in een voetnoot op blz. 185 een merkwaardige aanval op het selectieve aanwenden van onderzoek door twee collega’s onderzoekers: “In een discussiepaper voor de denktank Itinera<sup>11</sup> beweerden Duyck en Anseel (2012) dat een vroege opsplitsing noodzakelijk zou zijn voor de kwaliteit van ons onderwijs. Hun discussiepaper is echter bijzonder selectief: zo is er geen spoor terug te vinden van de stroom wetenschappelijke studies die we in dit hoofdstuk bespreken. Voor een uitgebreide analyse van hun paper verwijzen we naar Lavrijsen, Nicaise & Wouters (2013).”

Even merkwaardig in dat verband is wellicht mijn vaststelling met betrekking tot onderzoek over vroege opsplitsing van Hanushek en Woessmann<sup>12</sup> in hetzelfde hoofdstuk. Het betreft een erg invloedrijk artikel, waarvan het onderzoek door Jeroen Lavrijsen en Ides Nicaise met meer recente cijfergegevens nog eens werd overgedaan. Voor de zwakke leerlingen bleek het effect van vroege opsplitsing in de beide onderzoeken uiterst negatief (zij hebben dus veel baat bij een latere oriëntering). Voor sterke leerlingen is het effect kleiner, maar bleek eveneens twee keer dat ook zij geen voordeel blijken te halen uit vroege *tracking*. Het negatieve effect van vroege *tracking* op de gemiddelde leerlingenprestaties staat als een huis. Waarom vind ik van de beide

---

<sup>10</sup> Cuperus R., *De wereldburger bestaat niet. Waarom de opstand der elites de samenleving ondermijnt*, Amsterdam, Uitgeverij Bert Bakker, 2009.

<sup>11</sup> De denktank Itinera werd in februari 2006 opgericht. “Op 18 juni 2008 werd Ivan Van de Cloot er hoofdeconoom en wordt op regelmatige basis uitgenodigd door de pers om kritisch duiding te geven bij de economische realiteit. Financiering komt van particulieren (ondernemers en families) en niet van politieke partijen, lobbygroepen of overheid-instellingen, maar critici trekken de onafhankelijkheid in twijfel.” (Wikipedia)

<sup>12</sup> Hanushek E.A. en Woessman L., “Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries”, in *Economic Journal*, vol. 116, 2006, p. C63-C76



referenties naar Hanushek en Woessmann in hoofdstuk 8<sup>13</sup> dan niets terug in de referenties noch in de tekst van het recente rapport van de Commissie Beter Onderwijs? Terwijl dezelfde auteurs in die tekst wél worden vermeld in het kader van onderzoek naar de effecten van cognitieve vaardigheden en van centrale toetsen, resp. met een studie uit 2008<sup>14</sup> en een uit 2015<sup>15</sup>.

### **Ides en de beleidsrichting voor de toekomst van het onderwijs in Vlaanderen na de coronacrisis**

Dat Ides zijn onderzoeksdomein ook na de publicatie van de beide vermelde boeken in 2007 en 2014 voortdurend blijft opvolgen, blijkt uit het artikel “Vijftien jaar Gelijke Onderwijskansenbeleid: een balans”, dat hij samen met Emilie Franck daarover in 2019 onder de hoofding “Trends in onderwijsongelijkheid: samenvatting” publiceerde op <https://interactief.vrtnews.be/2019/pdf/Franck-Nicaise> .

Deze samenvatting is gebaseerd op opvolgingsonderzoek van hem samen met Emilie Franck uit 2018 en van hem alleen uit 2019. Zijn vaststellingen zijn eerlijk en genuanceerd:

- “Onze resultaten tonen voor het eerst een significante vermindering van de invloed van sociale herkomst (SES), zowel op de toetsresultaten wiskunde en taal als op de studie-oriëntering, wat suggereert dat het GOK-beleid<sup>16</sup> gunstige effecten heeft gehad.
- De keerzijde van dit ‘goede nieuws’ is dat de grotere sociale ongelijkheid gepaard is gegaan met een neerwaartse in plaats van opwaartse nivellering: met andere woorden: de kansrijkste leerlingen zijn er qua wiskunde- en taalvaardigheden op achteruitgegaan, terwijl de kansarmste leerlingen ongeveer op hetzelfde niveau zijn blijven presteren.
- De vaststellingen van het PISA-onderzoek van 2015 hebben heel wat deining veroorzaakt, en

hebben de aandacht verschoven van de achterblijvende kansarme leerlingen naar het terreinverlies van de meest kansrijken. De interpretatie van sommigen, dat het GOK-beleid ‘de lat omlaag heeft gehaald’ lijkt ons te kort door de bocht. Het ziet er eerder naar uit dat de algemene prestatiedaling bij Vlaamse leerlingen te wijten is aan andere factoren – zoals het groeiende tekort aan goed gekwalificeerde leerkrachten –, terwijl de kansarmste leerlingen dank zij het GOK-beleid stand gehouden hebben.

- Hoe dan ook, blijven de effecten veel beperkter dan verhoopt: het GOK-beleid is ontoereikend gebleken om de sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs drastisch te verminderen. De logische volgende vraag is dan hoe dit gebrek aan impact kan verklaard worden.”
- In de samenvatting worden daarna de volgende mogelijke vijf verklaringen geanalyseerd: GOK-supplementen versus ongelijke basisfinanciering met mattheuseffecten<sup>17</sup>, toenemende concentratie van anderstaligen in GOK-scholen, toenemende sociale segregatie (die in de praktijk de prestatieverschillen uitvergroot door een combinatie van demotiverende effecten bij leerlingen die uitgerangeerd worden, lagere verwachtingen vanwege leerkrachten en een zwakker inhoudelijk aanbod aan deze groepen), uitvoering van het GOK-beleid (leerkrachten richten hun energie nog te vaak op individuele remediëring; men komt te weinig tot structurele ingrepen op schoolniveau zoals taalbeleid, ouderwerking, bredeschoolwerking, didactische en pedagogische innovaties, peer tutoring, enzovoort), inschrijvingsbeleid: desegregatie wil maar niet lukken.

Het besluit na deze analyses is drieledig:

- “De eerste gunstige effecten van het Vlaamse GOK-beleid zijn na vijftien jaar eindelijk zichtbaar,

<sup>13</sup> Zie voetnoot 12 en Hanushek E.A. en Woessman L., *The economics of international differences in educational achievement*, National Bureau of Economic Research, 2010

<sup>14</sup> Hanushek E.A. en Woessman L., “The role of cognitive skills in economic development”, in *Journal of Economic Literature*, 46 (3), 2008, p. 607-668

<sup>15</sup> Van de studie uit 2015 ontbreekt in het rapport de bibliografische referentie

<sup>16</sup> GOK = gelijke onderwijskansen. Het GOK-decreet beperkt de mogelijkheid van scholen om hun doelpubliek te selecteren. Daar gaat de huidige Vlaamse Regering met overtuiging weer structureel tegenin, wat dreigt te resulteren in meer sociale segregatie bij de leerlingeninstromen

<sup>17</sup> Ook hier kiest de huidige Vlaamse Regering resoluut om de mattheuseffecten [*mattheuseffect: het effect dat aan degene die reeds veel heeft nog meer gegeven wordt, m.n. de omstandigheid dat degenen die ze het minst nodig hebben, het meest profiteren van door de overheid in het leven geroepen voorzieningen, van Dale*] in de basisfinanciering weer te versterken

maar de resultaten liggen duidelijk beneden de verwachtingen. Dat ligt vermoedelijk aan exogene oorzaken (het snel groeiend aantal anderstaligen, de toenemende segregatie en het groeiend tekort aan voldoende gekwalificeerde leerkrachten). Het ligt ook aan de verborgen mattheuseffecten in de basisfinanciering en de moeizame doorsijpeling van het GOK-beleid tot op de school- en klasvloer: zwakkere leerprestaties worden nog te vaak individueel geremedieerd in plaats van structureel voorkomen.

- Daarom lijkt een verdere versterking van het GOK-ondersteuningsbeleid aangewezen, mits bijsturingen in de regelgeving en uitvoering om het bovenstaande te verhelpen.
- De onderwijsongelijkheden kunnen beter voorkomen worden dan gecompenseerd door extra middelen. Dat kan door de segregatieprocessen die de kansongelijkheid vergroten, tegen te gaan. De hefboomen daarvoor liggen deels buiten het onderwijs (in het huisvestings- en mobiliteitsbeleid), maar andere segregatiemechanismen zijn diep ingebakken in het Vlaamse onderwijssysteem: vooral de overdreven doorstroom naar het buitengewoon onderwijs, het buitensporig gebruik van zittenblijven en de veel te vroege oriëntering in het secundair onderwijs – maar ook het inschrijvingsbeleid hervormen, wég van mechanismen die de sociale segregatie in de hand werken.”

### **Studiedag “Naar een versterking van het gelijke onderwijskansenbeleid in Vlaanderen”**

Medewerkers van HIVA-KUL Ides Nicaise, Emilie Franck, Sebastiano Cincinato, Goedroen Juchtmans en Lief Vandevort, die betrokken waren bij het door de Vlaamse Regering erkende Steunpunt Onderwijsonderzoek<sup>18</sup> (SONO), brachten tijdens een studiedag op 8 december 2020 een overzicht van hun onderzoek. Steunend op de rapporten van hun onderzoeksactiviteiten tijdens de jaren 2017, 2018, 2019 en 2020<sup>19</sup> stellen zij in de titel van hun perstekst: “Gelijke onderwijskansenbeleid: goed nieuws, maar nu is het alle hens aan dek”. Op basis van harde cijfers over het gevoerde beleid concluderen de onderzoekers dat de kansengelijkheid in het

Vlaamse onderwijs er sinds de eeuwwisseling wel op vooruitgegaan is, maar evenzeer dat hoera-geroep voorbarig is omdat de ongelijkheid erg groot blijft. Daarbij komt dat alles erop wijst dat de coronacrisis in het onderwijs bij de meest kwetsbare groepen een ravage aan het aanrichten is. Om samen met een panel van deskundigen een reeks beleidsvoorstellen ter versterking van het Vlaamse GOK-beleid te kunnen uitwerken, onderzochten zij gelijkaardige systemen in Nederland, Frankrijk en Engeland en voerden met behulp van PISA-gegevens vergelijkend onderzoek naar bepalende factoren van sociale ongelijkheid in het onderwijs van 50 landen.

In deze bijdrage n.a.v. het emeritaat van prof. Nicaise, past het dat we hem en zijn mede-auteurs van *Het onderwijsdebat* het laatste woord geven. We doen dat met de slotlinea van dat boek: “De hervorming van het secundair onderwijs heeft in Vlaanderen een bewogen geschiedenis gekend – van bij de mislukte poging met het VSO zowat 40 jaar geleden, tot op vandaag. Vastgeroeste vooroordelen wegen nog steeds op het huidige debat. We hebben vandaag echter één groot voordeel in vergelijking met de poging van destijds: we beschikken nu over een veel grotere ‘kennisbasis’, zowel [qua] succesvolle hervormingen in andere EU-landen als [qua] binnenlands en comparatief onderzoeksmateriaal. Laat ons die kennis vooral benutten.”

En zo is de cirkel naar de titel van deze bijdrage gesloten: “Ides’ ijveren voor sociale rechtvaardigheid en inclusie meer dan ooit voortzetten, wil Vlaams kwaliteitsonderwijs niet uitmonden in een nieuw elitarisme”.

**Dirk De Zutter**

<sup>18</sup> Het Steunpunt Onderwijsonderzoek (SONO) is door de Vlaamse Regering erkend als Steunpunt voor Beleidsrelevant Onderzoek voor de periode 2016-2020. SONO is een samenwerkingsverband van de UGent, de KU Leuven, de Universiteit Antwerpen, de VUB en de Artevelde Hogeschool. Zie <https://steunpuntsono.be>. De werking van het Steunpunt is intussen door de Vlaamse minister van onderwijs Ben Weyts stopgezet

<sup>19</sup> Beschikbaar op de website van SONO en op die van het Departement Onderwijs: <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/project/423>. Meer bepaald aldaar het “Eindrapport Consensusbevraging: Naar een versterking van het Vlaams GOK-beleid. (Research paper SONO/2020/OL1.3/2)”

## Over het onzegbare, en de plaats ervan op school.

### Hans Schmidt: mogen we nog verwonderd zijn?

Kunst en cultuur op school. Het lijkt een evidentie, maar wie steekt er echt zijn nek voor uit? Een onderzoek in 2010 wees uit dat leerkrachten de vakoverschrijdende eindtermen muzische vorming de minst belangrijke van het hele pakket vonden (1). Is kunst op school nuttig? Talloze onderzoeken, gesynthetiseerd in de OESO-studie *Arts for arts sake* (2)<sup>1</sup> wijzen erop dat kunst andere vaardigheden helpt versterken. Maar dezelfde studie stelt ook dat die impact beperkt blijft, en dat de echte reden voor kunsteducatie de intrinsieke waarde van kunst moet zijn. Een meer overtuigend semi-utilitair argument vinden we bij Martha Nussbaum, die kunst als hefboom voor emancipatie en democratische vorming ziet.

In een nieuw boek, *Mogen we nog verwonderd zijn?* (OWL Press) gaan **Hans Schmidt** en enkele gelijkgezinden (3) verder dan het verdedigen van de artistieke vakken. Ze onderbouwen het belang van kunstonderwijs en cultuureducatie vanuit verschillende wetenschappelijke disciplines, en kiezen resoluut voor een onderwijs waarin leerlingen alle vaardigheden meekrijgen om zich artistiek uit te drukken.

#### Verwondering

In een inleidend hoofdstuk zet Hans Schmidt zijn lijnen uit. Het zijn bekommernissen die we herkennen uit zijn eerdere werken zoals *Is ons onderwijs gebuisd?* (2019) en *School, LeerKazerne of LeerThuis?* (2014). Ook dit nieuwe boek vertrekt vanuit het idee dat onderwijs niet maatschappijvolgend, maar maatschappijvormend moet zijn. De school moet humaniseren, wat volgens ons een ambitieuze invulling van het aloude socialiseren is. Daarbij is de zintuiglijke ervaring erg belangrijk, een gevoelig waarnemen van de dingen rond ons. En daartoe biedt kunst ons bijzondere mogelijkheden. Kunst verbindt het waarnemen met het verbeelden. Wie kunst maakt neemt op zijn eigen manier waar en gaat daar mentaal mee aan de slag. Vervolgens zal de kunstenaar in een eigen medium, beeld, klank, dans, drama, een persoonlijke vorm geven: letterlijk 'verbeelden'. Zo komt de kunstenaar tot een beeldtaal, een coherente set concepten die ingezet kunnen worden, en tot analyse van wat waargenomen was, maar ook van zijn eigen verwerking ervan. Het product, een kunstwerk in welke vorm dan ook, wordt op zijn beurt waargeno-



men en zet zo de cyclus opnieuw in gang.

Schmidt gebruikt het woord 'verwondering', een ietwat mysterieuze term die hij in zijn bijdrage over kunsteducatie in het basisonderwijs verder uitwerkt. Het gaat om het benaderen van het onzegbare. Datgene wat je niet verbaal-discursief kan

overbrengen, kan je wel nog met een beeld, een beweging of een klank communiceren. Schmidt drukt op het belang van authenticiteit, eerder dan op het beheersen van technisch-artistieke vaardigheden. Zo komt hij ertoe dat ieder kind een waardevol kunstwerk kan voortbrengen, en dat kinderen daarin niet met elkaar kunnen vergeleken worden. Schmidt ziet concrete resultaten van een sterke muzische vorming in het basisonderwijs: het kind leert zichzelf, de ander en de wereld rond hem beter kennen, begrijpen en aanvaarden.

Ook ontwikkelingspsychologe Juliette Taquet gaat in op de rol van kunsteducatie, met name vanuit het mentaal welzijn van kinderen en adolescenten. Kunst toont ons nieuwe mogelijkheden, het prikkelt de verbeelding als we vastzitten (mentaal of letterlijk, tijdens een gezondheids crisis). Kunst wordt geassocieerd met herstel na hevige emoties. Het verbindt ons, en juist de meest kwetsbare kinderen hebben het meeste baat bij kunsteducatie. Daarom kunnen we kunst niet voorbehouden voor de groep die in de vrije tijd naar de academie wil trekken, maar moet het juist in ieders basiscompetenties opgenomen zijn.



Hans Schmidt

<sup>1</sup> <https://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>

### **Kunst in de nieuwe eindtermen secundair onderwijs**

Roger Standaert zet in zijn bijdrage een belangrijk puntje op de i na de commotie over het verdwijnen van de kunstvakken in het Katholiek secundair onderwijs. Daar wordt voortaan gekozen voor één vak MEAV, maatschappelijke, economische en artistieke vorming. Het lijkt erop dat het artistieke zo weggestoken wordt in een tijdelijk project, dat alleen maar mogelijk gemaakt wordt omdat het gelinkt kan worden aan maatschappelijke en economische inhoud. De regelgeving vertoont een tegengestelde tendens. Immers, na de inspanningsverplichting in de vroegere vakoverschrijdende eindtermen is er nu resultaatsverplichting, waarbij elke leerling zich artistiek leert uitdrukken. Een mooie evolutie, die aan scholen die het willen echte kansen geeft om kunst in het hart van hun werking te zetten. Standaert haalt ook het onderzoek Gedeeld/Verbeeld van Anne Bamford uit 2008 aan, dat pleit voor kunst-educatie als passieve en actieve kennismaking met kunst, inclusief de reflectie op kunst.

Ook Filip Verneert gaat in op de nieuwe eindtermen secundair onderwijs. Hij ziet ze als een grote stap vooruit, omdat vóór de invoering ervan artistieke vorming na de leeftijd van 14 jaar in het complementair gedeelte van de lessentabel zat en dus voor de meeste leerlingen volledig ontbrak. De nieuwe eindtermen tonen aan dat de regelgeving kunst ziet als een manier om de mens te verheffen, inzicht te geven in betekenissen die de materiële wereld overstijgen. Verneert ziet een contrast tussen die ambitie en de invoering van het vak MEAV. Hij rekent uit dat er op de hele schoolse opleiding nog zo'n 20 uur overblijft om de artistieke competenties te bereiken. Natuurlijk kan een school een eigen accent leggen en dat aandeel opdrijven, maar Verneert verwacht dat enkel een paar scholen met een leerlingenpubliek uit de hogere middenklasse daarvoor zullen kiezen.

### **STEAM: science, technology, engineering, arts and mathematics**

Verneert, net als Juliette Taquet in haar bijdrage, zoekt toenadering tot de STEM-competenties, en bespreekt het concept STEAM (science, technology, engineering, arts and mathematics). Die opvattingen zien we de laatste jaren meer en meer opduiken. Vanuit de wereld van de kunstvakken is het een kans om aan te sluiten bij de populair en belangrijk geachte vaardigheden en studierichtingen in de wiskunde, techniek en wetenschappen.

Ons echter lijkt dit niet ongevaarlijk. Als de kunsten nuttig zijn voor de ontwerper of de technicus, dan is dat vooral door het aanscherpen van de transversale competentie van de creativiteit. Inderdaad, wie creatief is in tekenen, dansen of musiceren, kan die creativiteit ook inzetten bij het ontwerpen van machines en het oplossen van wetenschappelijke vraagstukken. En ongetwijfeld ook bij het verkopen, en bij het rationaliseren van industriële processen.

We zijn hier dus ver van het inzicht in zichzelf, de ander en de wereld. Laat staan van het herstel na hevige emoties. Het onzegbare, de verwondering? Weinig kans dat die aan bod komen in STEAM. STEAM hoeft niet kwaadaardig te zijn, als het met een sterk moreel besef gepaard gaat: we gaan ontwerpen en verkopen wat de mensen nodig hebben, niet de klant overbodige aankopen aansmeren. We gaan processen rationaliseren als dat het werk voor iedereen draaglijker maakt, maar we gaan ons ook creatief organiseren om de vruchten van onze arbeid aan de werkende klasse te laten toekomen, en niet in de zakken van de aandeelhouders.

### **Filosofisch**

De sterkte van *Mogen we ons nog verwonderen?* ligt erin dat het boek de ophef van de laatste maanden wel aanraakt, maar vooral moeiteloos overstijgt. Het is geen handboek en ook geen snelschrift, maar een filosofisch werk waar je mee verder kan. Doorheen het boek zijn ook korte interviews met ervaren kunstenaars opgenomen, die elk op hun manier invulling geven aan het begrip verwondering en het belang van kunsteducatie. Een boek van 130 pagina's vol woorden om het onzegbare mee te verdedigen? Dat is tegelijk weinig en veel. Maar ook boekontwerpen is een kunst, en het is wel passend dat Hans Schmidt en OWL Press niet enkel een boeiend, maar ook aantrekkelijk vormgegeven boek op de markt hebben gezet.

**Jeroen Permentier**

(1) Zie de bijdrage van Roger Standaert in het hier besproken boek

(2) <https://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>

(3) Het boek bevat bijdragen van Dirk De Wachter, Hans Schmidt, Kris Rutten en Ronald Soetaert, Rik Pinxten, Roger Standaert, Filip Verneert, Juliette Taquet, Brigitte Dekeyzer, Judith Wambacq en Bart Devaere, en interviews met Nic Balthazar, Michaël Borremans, Alain Platel, Arne Sierens en Willem Vermandere.