

Ovds

DE DEMOCRATISCHE SCHOOL

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratisch school (Ovds) • nr 89, maart 2022 • 3€



**Het rapport
«Beter onderwijs»
van de commissie Brinckman
(een kritische kijk
op enkele krachtlijnen)**

De leraar van de toekomst



Inhoudstafel

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

Driemaandelijks tijdschrift van de
Oproep voor een Democratische
School (Ovds).
Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre
Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino
Delabie, Jeroen Permentier,
Peter De Koning.
Lay-out: Michèle Janss

Abonnementen

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

Betalingswijze

storten op rekening nr.
IBAN : BE42 0000 5722 5754
BIC : BPOT BE B1
van Ovds

Artikels

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

Recht op Kopiëren

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

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

- 3 Een kritische kijk op enkele krachtlijnen van het rapport "Beter Onderwijs"
- 8 Beter onderwijs, en meer gelijke onderwijskansen?
- 10 Waarom daalt het niveau?
- 12 Aantekeningen bij de pedagogische aanbevelingen van het rapport Brinckman
- 17 De deficitvisie in het rapport Brinckman
- 19 Waarom de bindende instaproef voor de lerarenopleiding geen goed idee is
- 22 Vlaamse toetsen verschrallen het onderwijs
- 24 De leraar van de toekomst



Een kritische kijk op enkele krachtlijnen van het rapport “Beter Onderwijs”

Eind oktober 2021 stelde de commissie “Beter onderwijs”, bestaande uit 15 academici en leerkrachten, onder leiding van Philip Brinckman (lid van het directieteam van het St Jozefcollege Turnhout) haar eindrapport voor. De commissie was in maart 2020 opgericht door minister van Onderwijs Ben Weyts met de opdracht voorstellen te formuleren om de dalende kwaliteit van het Vlaams onderwijs te keren. Het rapport telt 58 aanbevelingen, verdeeld over vier hoofdstukken: voldoende basis-kennis en juiste instructie-methodes; de leef- en leeromstandigheden van kleuters, SES-leerlingen en leerlingen met beperkingen; de kernopdracht van de leerkracht; de lerarenopleiding.

In dit nummer van “De democratische school” brengen we zeven bijdragen die een onderdeel van het rapport “Beter onderwijs” analyseren. Niet alle aanbevelingen uit het rapport komen hier aan bod. En over de onderwerpen die aan bod komen is het laatste woord niet gezegd. We nodigen onze leden en lezers uit om zelf in de pen te kruipen om

leemtes aan te vullen en om te reageren op deze artikels. We kunnen uw bijdrage publiceren op onze website of in een volgend nummer van ons tijdschrift.

In een eerste artikel bespreken we enkele globale krachtlijnen van het rapport.

1. Sociale segregatie en ongelijkheid worden niet erkend als hoofdproblemen in ons onderwijs

Het rapport pleit voor “voldoende aandacht voor de impact van armoede op het leren en het naar school gaan” (aanbeveling 27). In de volgende aanbevelingen wordt dit uitgewerkt: achterstand in de instructietaal aanpakken (28); alert zijn voor stereotypering (29); hoge verwachtingen stellen aan kansarme kinderen (30); SES kinderen hebben ook recht op een rijk inhoudelijk (cultureel en kunstzinnig) aanbod (31); investeren in de band tussen de school en kansarme kinderen en hun ouders (32).

Het rapport gaat echter volledig voorbij aan de impact van de sociale segregatie (de grote verschillen tussen scholen qua sociale samenstelling) op het leren van jongeren uit de lagere sociale lagen. Kinderen die thuis in armoede opgroeien komen vaak terecht op arme

concentratiescholen waar het schoolcompositie-effect hun kansen op leren verder fruikt. De sociale ongelijkheid (de kloof in onderwijsprestaties naargelang de sociale afkomst) is (bijna) nergens in Europa zo groot als in het Vlaams onderwijs. Deze weinig benijdenswaardige positie

Zwakke en sterke leerlingen apart zetten leidt niet tot beter onderwijs

De commissie Brinckman spreekt zich uit tegen een langere gemeenschappelijke basisvorming en beweert dat early tracking (de leerlingen vroegtijdig in verschillende studierichtingen oriënteren) positief is. *“Feit is dat in een groot aantal situaties het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang het cognitief niveau zeer bevorderlijk is voor de leerresultaten zowel van begaafde als van minder goed presterende leerlingen.”*. Volgens professor **Ides Nicaise** wordt voor deze uitspraak in het rapport verwezen naar onderzoek dat gemiddeld 20 jaar oud is en uitsluitend handelt over meerbegaafde leerlingen. Het mainstream wetenschappelijk onderzoek van recentere datum wijst op het tegendeel. Ides Nicaise verwijst daarbij naar bv. Schütz, G., Ursprung, H. W., & Woessmann, L. (2008); Horn, D. (2009); Pekkarinen T, Uusitalo R and Kerr S (2009); Jakubowski M (2010); Van de Werfhorst H and Mijs JJ (2010) ; Bol T and Van de Werfhorst H (2013); Nicaise e.a. (2014); Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2015); Lavrijsen (2016); Gustafsson, J. E., Nilsen, T., & Hansen, K. Y. (2018); OECD (2018); Dockx, J. (2019). In het boek “Het onderwijsdebat” (2014) schreef hij hierover samen met **Jeroen Lavrijsen** (KULeuven) een goed gedocumenteerd hoofdstuk “Een brede basisvorming: meer kansen voor elke leerling of nivellerende eenheidsworst?”. In het besluit lezen we: *“De wetenschappelijke literatuur laat overtuigend zien dat vroege tracking niet noodzakelijk is om tot een kwaliteitsvol onderwijs te komen. Voor de zwakke leerlingen is het effect van een vroege opsplitsing zelfs sterk negatief, terwijl het voor de sterke leerlingen geen meerwaarde biedt. Daarnaast toont onderzoek aan dat vroege tracking het effect van sociale afkomst op leerprestaties vergroot: door de vroege selectie komen leerlingen uit een lager sociaal milieu te vaak en te snel in minder goed presterende onderwijsvormen terecht. Beide vaststellingen worden onderbouwd door een veelheid aan studies met uiteenlopende onderzoekdesigns en gebaseerd op verschillende datasets”*.

Professor **Mieke Van Houtte** (U Gent) schreef in dezelfde zin een repliek op het rapport:

“In tegenstelling tot wat het rapport stelt, is het groeperen van leerlingen niet bevorderlijk voor de resultaten van de minder goed presterende leerlingen. Onderzoek, ook in Vlaanderen, heeft overtuigend aangetoond dat, ook rekening houdend met initiële bekwaamheid, leerlingen in zwakkere groepen of maatschappelijk lager gewaardeerde onderwijsvormen in het secundair onderwijs, slechtere studieresultaten neerzetten. Ze blijven vaker zitten en hebben een grotere kans om ongekwalificeerd het onderwijs te verlaten. Dankzij uitvoerig onderzoek hebben we ook een goed zicht op de onderliggende mechanismen. Leerlingen zijn zich sterk bewust van de hiërarchische ordening van niveaugroepen of onderwijsvormen, en in de 'zwakkere' groepen beseffen ze ook dat ze door de samenleving minder gewaardeerd worden. Dat heeft als gevolg dat ze zich afzetten tegen het systeem dat hen tot falers maakt door zich niet meer in te zetten voor school en andere bronnen van status te zoeken, zoals gaan werken, wat ten koste gaat van studietijd. Deze jongeren krijgen het gevoel dat school zinloos is voor mensen zoals zij. Bovendien heeft onderzoek aangetoond dat wanneer leerkrachten hun verwachtingen bijstellen en minder eisen stellen, dat leidt tot een zelfvervullende voorspelling, waarbij de leerlingen naar verwachting zwakker presteren. Daarnaast is uitvoerig gedocumenteerd hoe vooral kinderen uit zwakkere sociale groepen terecht komen in zwakkere niveaugroepen of maatschappelijk minder gewaardeerde onderwijsvormen, los van hun prestaties. (...) Er bestaat dus voldoende onderzoek dat aantoonde dat het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang van hun cognitief niveau niet het beste idee is. We kunnen de vraag stellen waarom de commissie er dan toch voor pleit. Bij elke beleidskeuze is het vanuit sociologisch standpunt interessant na te gaan wie de touwtjes in handen heeft en wie baat heeft bij bepaalde structuren. De geschiedenis van het onderwijs leert ons dat bepaalde elites altijd hebben geprobeerd met subtiele en minder subtiele mechanismen hun statusposities te vrijwaren door – bepaalde groepen uit te sluiten. Het is iets om over na te denken. Het is niet dat ze de wetenschappelijke evidentie niet kennen”. (De Standaard, 29 oktober 2021).

is grotendeels te verklaren door een combinatie van structurele kenmerken van ons onderwijs die de sociale segregatie (het naast elkaar bestaan van arme en rijke concentratiescholen) in de hand werken. In het rapport “Beter onderwijs” komt deze uitdaging niet aan bod. Er worden dan ook geen structurele maatregelen voorgesteld om de sociale segregatie te verminderen.

- Zo zwijgt het rapport over de hervorming van het inschrijvingsbeleid, met o.a. de afschaffing van de dubbele contingentering, een mechanisme dat tien jaar geleden was ingevoerd om de sociale mix in de scholen te bevorderen. Het nieuwe inschrijvingsdecreet werd door de meerderheidspartijen in het Vlaams Parlement weliswaar pas goedgekeurd (in februari 2022) na het verschijnen van het rapport. Maar de Vlaamse regering liet reeds in het regeerakkoord (2019) en bij monde van minister Weyts in de commissie “onderwijs” van het Vlaams Parlement in mei 2021 duidelijk weten dat sociale mix in de scholen geenszins een prioriteit vormt.

- De vroegtijdige keuze, op 12 jaar, voor een studierichting en bijhorende school (college of technisch instituut, atheneum of technisch atheneum ...) komt vaak neer op een sortering van leerlingen volgens hun sociale afkomst. Het rapport (advies 10) spreekt zich echter uit tegen een brede eerste graad (een meer gemeenschappelijke basisvorming) en tegen uitstel van studiekeuze.

- Het bestaan van concurrerende onderwijsnetten wordt nergens vermeld. Voorstellen voor samenwerking tussen de netten ontbreken.

- Zittenblijven komt in het Vlaams onderwijs dubbel zoveel voor als het gemiddelde in de onderwijssystemen van de OESO en treft veel vaker de leerlingen uit de armere decielen van de bevolking. Deze feiten zouden moeten aanzetten om te zoeken naar alternatieven om het zittenblijven te reduceren. Het rapport pleit eerder (zij het genuanceerd) om de voordelen van zittenblijven in ogenschouw te nemen.

- In het Vlaams onderwijs worden buitensporig veel (in vergelijking met andere onderwijssystemen in Europa) leerlingen naar het buitengewoon onderwijs verwezen. Het rapport besteedt veel aandacht aan de complexe problematiek van het inclusief onderwijs maar gaat niet in op de vraag of er bij ons niet te veel leerlingen naar het buitengewoon onderwijs worden verwezen.

Er is in het rapport een discrepantie tussen de uitgesproken bezorgdheid rond de impact van armoede en het ontbreken van een analyse rond de impact van sociale segregatie op het leren van veel kinderen. Voorstellen tot structurele hervormingen om de sociale segregatie en de sociale ongelijkheid in ons onderwijs te verminderen, blijven achterwege.

Een gelijkaardige “blindheid” zien we bij de analyse van de PISA-resultaten. Het rapport besteedt uitgebreide aandacht aan de daling van de Vlaamse PISA-resultaten. Tussen 2000 en 2018 bedroeg de daling voor wiskundige geletterdheid, wetenschappelijke geletterdheid en leesvaardigheid 25, 9 en 30 punten. (In 2018 bedroeg het Vlaamse gemiddelde voor elk van de drie domeinen nog altijd meer dan 500, het internationaal gemiddelde). De commissie

De problematiek van sociale segregatie wordt niet erkend, laat staan aangepakt. Nochtans getuigt het rapport van empathie voor kansarme leerlingen, leerlingen met leerproblemen, kleuters ...

Aanbeveling 32 luidt “versterk, monitor en structureer het GOK-beleid in de scholen” en bevat o.a. een pleidooi voor “incentives opdat de meest geschikte leerkrachten zich in GOK-scholen engageren”. Maar een zin als “Onderzoeken of en welke ondersteuning, zoals bijvoorbeeld GOK-uren, een probaat middel zijn om ongelijke kansen te verkleinen” klinkt niet als een ondubbelzinnige oproep om het gelijke kansenbeleid te versterken met méér middelen.

Aanbeveling 11 is wel zonder meer positief: “Aan leerlingen met een leerachterstand bijkomende leer- en oefentijd samen aanbieden, ook buiten de gewone lestijden, zonder financiële kosten en binnen de schoolmuren. De zomerscholen zijn een voorbeeld. Op die manier ‘schaduwonderwijs’ beperken en vermijden dat de verantwoordelijkheid voor de leerlingbegeleiding en het aanleren van leerstof deels buiten de schoolmuren komt te liggen.”

Het rapport bevat meerdere aanbevelingen (21 tot 26) rond het belang van kleuteronderwijs, met o.a. een pleidooi voor de verlaging van de leerplicht naar 3 jaar, een maximale klasgrootte van 20 leerlingen en het inzetten van meer helpende handen (kinderverzorgsters) in de klas.

Brinckman vindt deze daling alarmerend. Maar PISA toont ook aan dat de kloof tussen 15-jarige leerlingen van het aso en het bso ongeveer 180 punten bedraagt. En het verschil tussen de gemiddelde prestaties van de 25 procent armste en de 25 procent rijkste leerlingen bedraagt ongeveer 115 punten. Dit soort cijfers die minstens even relevant en veel dramatischer zijn dan de cijfers rond de voortschrijdende gemiddelde daling, komen niet voor in het rapport.

2. Juiste kritieken op competentiegericht onderwijs en het relativeren van het belang van kennis(overdracht)

Het rapport pleit voor het *“herwaarderen van kennis en kennisverwerving”* (aanbeveling 2) en rekent daarmee af met de *“fictie”* van de transversale competenties, alsof bv *“kritisch denken”* een competentie is die men kan verwerven los van inhoudelijke kennis over het betreffende thema. *“Het is bijvoorbeeld onmogelijk kritisch te denken of samen te werken aan een project over de tweede wereldoorlog indien men niet over de noodzakelijke kennis omtrent belangrijke gebeurtenissen in deze periode beschikt (...). De realisatie van inhoudsvrije generieke vaardigheden is dus cognitieve fictie”*.

In aanbeveling 14 lezen we een pleidooi voor helder omschreven eindtermen, dat we kunnen onderschrijven. *“Deze moeten concreet zijn teneinde de minimumverwachtingen met betrekking tot leraren en scholen vast te leggen. ‘Concreet’ betekent dat feitenkennis, conceptuele kennis en verwachte (metacognitieve) vaardigheden duidelijk geëxpliciteerd worden. Eindtermen moeten helder en eenduidig zijn en zorgen voor een cumulatief groeiende kennisbasis”*.

Verder staat er: *“Het is raadzaam de inhoud van de 16 sleutelcompetenties - die aan de basis liggen van de nieuwe eindtermen - te onderzoeken. Misschien moet het pakket afgeslankt worden”*. Een kritisch onderzoek over de sleutelcompetenties is zeker noodzakelijk. Het concept van de sleutelcompetenties is gebaseerd op de sleutelcompetenties van de Europese Unie met haar *“economische”* visie: onderwijs moet

bijdragen om van de EU de *“meest competitieve kenniseconomie ter wereld”* te maken. De indeling van de nieuwe eindtermen volgens 16 *“sleutelcompetenties”*¹ is nu een allegaartje en dus een slecht startpunt om tot een coherent curriculum te komen. Het is veel logischer en overzichtelijker om het onderwijscurriculum in te delen volgens inhoudelijk samenhangende leergebieden of vakken. Decretaal werd ook vastgelegd dat alle eindtermen *“competentiegericht”* moeten geformuleerd worden. Daardoor zijn vele eindtermen omslachtig of zelfs onbegrijpelijk. Ongetwijfeld kan het pakket uitgezuiverd worden van nutteloze ballast. Maar het competentiegericht formuleren maakt ook dat sommige eindtermen te vaag en vrijblijvend zijn.

3. Nadruk op basiskennis en -vaardigheden (lezen, schrijven, rekenen) is eenzijdig

Het rapport pleit terecht voor een herwaardering van kennis (tegenover holle en vage *“competenties”*) maar herleidt *“basiskennis”* nogal eenzijdig tot lezen, schrijven, rekenen.

Wij verdedigen een veelzijdige algemene en polytechnische vorming, dus o.a. ook geschiedenis, wereldoriëntatie, filosofie en spiritualiteit, technieken, sociale vaardigheden, meerdere talen, fysieke ontwikkeling, artistieke vorming .. voor elke leerling.

Het rapport beschouwt het binnendringen van *“maatschappelijke topics”* in het onderwijs(curriculum) eerder als een probleem omdat het onderwijstijd afneemt voor de *“basiskennis”*. Wij denken dat maatschappelijk relevante kennis tot de finaliteit van het onderwijs behoort: de kennis en vaardigheden dienen om de wereld in al zijn dimensies te begrijpen. De grote maatschappelijke uitdagingen moeten het klaslokaal binnendringen.

4. Kerntaak les geven? Opvoeding (socialisatie) is ook een taak van de school

Het rapport stelt dat de kerntaak van de leerkracht les geven is en dat opvoeding vooral de taak is van de ouders. Zie o.a. aanbeveling 38. *“De maatschappelijke verwachtingen tegenover het onderwijs reduceren”*. Deze benadering gaat

¹ In de 16 sleutelcompetenties herkennen we zowel (klassieke) leergebieden of vakken (weliswaar met een andere naam: bv *“historisch bewustzijn”* in plaats van geschiedenis), een clustering van vakken (alles wat met wiskunde, natuurwetenschappen en techniek te maken heeft is één sleutelcompetentie), maar ook *“transversale competenties”* die inhoudsvrij zijn (er wordt gewoon verwezen naar andere *‘sleutelcompetenties’*) of die verwijzen naar een attitude (bv ondernemingszin).

voorbij aan de realiteit dat het klassieke twee oudergezin waarbij de moeder zich thuis met de opvoeding van de kinderen bezig houdt in veel gevallen niet meer bestaat. Als plaats waar alle kinderen en jongeren een groot deel van de dag samen doorbrengen is de hedendaagse school verantwoordelijk om een deel van de opvoeding op te nemen. Daartoe zijn kleinere klassen noodzakelijk, vooral in het basisonderwijs, zodat een leerkracht haar/zijn leerlingen voldoende nabij kan zijn. Daarnaast impliceert “opvoeding” op school meer schooltijd, dat betekent brede school (na de lessen) met inschakeling van bijkomend personeel binnen een multidisciplinair team. De band tussen school en ouders moet gebaseerd zijn op gelijkwaardigheid en respect.

5. Een pleidooi voor evidence informed didactiek

Het rapport breekt een lans voor een evidence-informed aanpak van de klaspraktijk, dat wil zeggen gebruik makend van “*een massa onderzoek dat intussen toont hoe leren het efficiëntst gebeurt*”. “*De jongste jaren kwam ‘de wetenschap van het leren’ dankzij de ontwikkeling van de cognitieve psychologie en de neurowetenschappen in een stroomversnelling*”. In aanbeveling 3 wordt gesteld dat een evidence-informed didactiek betekent dat leerkrachtgestuurd onderwijs beter werkt dan “leerlinggecentreerd” onderwijs (in deze context zou het correcter zijn te spreken van “leerlinggestuurd”, d.w.z. waar de leerling autonoom beslist over zijn/haar leerproces wat ten koste gaat van structuur en effectieve leertijd, en schadelijk is voor zwakkere leerlingen) onderwijs en directe instructie beter dan zelfontdekkend leren.

Wij gaan akkoord dat de didactische praktijk zoveel mogelijk moet gebaseerd zijn op wat empirisch (proefondervindelijk) bewezen is als efficiënt in de klaspraktijk en op inzichten van de cognitieve wetenschappen. Langdurig onderzoek op grote schaal wijst bv uit dat meer expliciete en leerkrachtgestuurde methodes efficiënter zijn om technieken of procedures te leren beheersen (rekenregels, programmeren, begrijpend lezen, een werktuig hanteren, een chemische formule omzetten ...).



Maar de klaspraktijk bestaat niet alleen uit instructiegerichte methodes. Er zijn vakken of vakonderdelen waarbij ervaringsgerichte of experimentele praktijken, zelfontdekkend of van andere leerlingen leren hun plaats hebben. Het rapport schetst hiervan eerder een karikuraal beeld. De commissie stelt ten onrechte sociaal constructivisme gelijk met een doorgeslagen leerlinggestuurde aanpak en spontaneïstisch zelfontdekkend leren. Pedagogisch constructivisme betekent dat kennis wordt opgebouwd (en niet uit de lucht valt, niet als een dogma over de hoofden van de leerlingen wordt verkondigd) doorheen de interactie van de leerling en de leerkracht die vragen stelt en taken voorstelt in de “zone van naaste ontwikkeling”² (cfr Vygotski). In dit actief proces van kennisopbouw is het best mogelijk dat de leerkracht expliciete, gestuurde, directe methodes gebruikt, naast andere benaderingen.

Wij pleiten voor een pedagogische vrijheid die gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek, die zowel relativisme (alsof elke methode even goed is) als dogmatisme (alsof er altijd een alleenzalmakende methode bestaat) verwerpt. Dit vereist goed gevormde leerkrachten die de verschillende methodes en benaderingen, met hun troeven en limieten, beheersen en strategisch weten in te zetten in concrete situaties

Tino Delabie

² Het rapport ondersteunt in zekere zin deze stelling: “Cruciaal voor leren zijn sequentiële doelen die net voldoende het voordien bereikte functioneringsniveau overstijgen en die maken dat de nieuwe uitdaging aanvoelt als noodzakelijke voorwaarde voor persoonlijke ontwikkeling, eerder dan als een bron van frustratie. De verwachting die men aan leerlingen stelt, is immers een van de belangrijkste determinanten van leren” (advies 2)

Beter onderwijs, en meer gelijke onderwijskansen?

Door de COVID-crisis is het rapport van de Commissie-Brinckman ondergesneeuwd geraakt. Nochtans waren de verwachtingen hooggespannen: de 15-koppige expertengroep van ambtenaren, praktijkmensen en academici, geselecteerd uit bijna 1000 kandidaten, zou een nieuwe bijbel schrijven om het onderwijs op te tillen uit het moeras van dalende prestaties.

In 58 aanbevelingen pleit dit rapport voor vier kernprincipes, waarover we het in essentie alleen maar eens kunnen zijn:

- Focus op basiskennis en ‘de juiste instructiemethoden’
- Aandacht voor de diversiteit onder de leerlingen
- Versterking van het statuut en de loopbaan van leerkrachten – en
- Versterking van de initiële en navorming van leerkrachten.

Het rapport verdient meer aandacht en debat. In deze bijdrage focus ik uitsluitend op het tweede thema: diversiteit en sociale ongelijkheid.

Het is geruststellend dat het gelijke onderwijskansenbeleid (meer bepaald, de extra omkadering en financiering van scholen met veel leerlingen uit kansengroepen) voluit gesteund wordt. Advies 33 pleit terecht voor een versterking en betere monitoring van dat beleid. Er is daarnaast aandacht voor het kleuteronderwijs, taalverwerving, de band tussen school en thuismilieu, hoge verwachtingen stellen in alle leerlingen, enz. Volledig akkoord! Er is in dit rapport ook geen spoor terug te vinden van het giftige discours dat het gelijke onderwijskansenbeleid beschuldigt van neerwaartse nivellering, of het als zondebok ziet voor de dalende leerlingprestaties.

Anderzijds ademt het ganse rapport toch een erg conservatieve visie uit. Het wijst herhaaldelijk op de beperkte rol die het onderwijs kan spelen in de sociale mobiliteit. Zo lezen we op p.59 “*Scholen of individuele leerkrachten kunnen de materiële armoede van de leerling en zijn ouders niet wegnemen, maar kleine stappen kunnen voor de leerling wel een wereld van verschil maken. Sommige scholen leggen onder meer een sociale kassa aan, spreken hun netwerk van ouders en oud-leerlingen aan om kwetsbare ouders bij te*

staan, (...) zoeken kinderen thuis op bij langdurige afwezigheid, vullen een brooddoos en zorgen voor extra douchegelegenheden.” Dat getuigt van sociale betrokkenheid, maar eerlijk gezegd, zal dit geen wereld van verschil maken als daarnaast de structurele onrechtvaardigheden in het onderwijs zelf niet worden aangepakt.

Helaas worden die structurele onrechtvaardigheden in het rapport-Brinckman niet (h)erkend: niet het buitensporig frequente zittenblijven, dat bovendien vijfmaal hoger is bij de kansarme dan bij de kansrijke leerlingen; niet de segregatie tussen gewoon en buitengewoon onderwijs (waar kansarme leerlingen zwaar oververtegenwoordigd zijn); niet de quasi-marktwerking in het scholenslandschap die tot polarisatie tussen scholen leidt; en niet het beruchte watervalstelsel dat ons secundair onderwijs tot een echt klassenonderwijs maakt.

Wat de problematiek van de (te) vroege studieoriëntering betreft, lezen we in het rapport (advies 10, p.30) een verrassende stelling: de commissie voelt wel sympathie voor een breder curriculum in de eerste graad, maar verwerpt het idee van heterogene klassen: “*Feit is dat in een groot aantal situaties het groeperen van leerlingen in aparte klassen naargelang het cognitief niveau zeer bevorderlijk is voor de leerresultaten zowel van begaafde als van minder goed presterende leerlingen.*” Met andere woorden, men ziet het wel zitten om in het ASO meer techniek en praktische kennis te onderwijzen, en in het BSO meer cultuur en wiskunde. Maar men ziet het niet zitten om klassen zo te mengen dat leerlingen van elkaar leren en hun sociaal en cultureel kapitaal met elkaar delen. Deze hersenkronkel wordt gestaafd met vrij oud onderzoek, dat bovendien enkel gaat over meerbegaafde leerlingen - en miskent het recente mainstream onderzoek dat overduidelijk pleit voor desegregatie.

De stelling “*Daarnaast illustreert het grote aantal heroriënteerders dat er wel degelijk een probleem van studieoriëntering bestaat in het secundair, waarbij veel leerlingen verkeerd kiezen (...)*” is een oppervlakkige interpretatie van de realiteit. Het curriculum van het secundair onderwijs is opgebouwd met een verticale hiërarchie tussen onderwijsvormen. Het is dan ook logisch dat ouders in de eerste plaats kiezen voor ASO. Het zijn niet zozeer de ouders die verkeerd kiezen,



maar het systeem dat vervolgens leerlingen uit kansengroepen uitrageert, zonder hen eerst voldoende kansen te bieden om hun interesses en talenten te ontplooiën. Het pleidooi om *“veel meer in te zetten op de ontwikkeling van wetenschappelijk onderbouwde instrumenten die de studiekeuze moeten ondersteunen”* klinkt dan ook te kort door de bocht als de wetenschappelijk aangetoonde belangrijkste oorzaak van verkeerde oriëntatie (vroeg tracking) genegeerd wordt.

Voor de migrantenjongeren blijft de boodschap: Nederlands eerst. Meertaligheid wordt in het rapport geherdefinieerd als taalachterstand.

Het rapport spreekt met nostalgie over het Belgische onderwijs van de jaren '60 als de bloeiperiode van de sociale mobiliteit. Verwart het daarbij niet het begrip massificatie met democratisering? Er hebben in die 'golden sixties' inderdaad meer arbeiderskinderen hun secundair onderwijs voltooid. Terwijl de middenklasse massaal naar het hoger onderwijs is getrokken, zodat de sociale wanverhoudingen zijn blijven bestaan. Het is niet omdat al onze kinderen steeds langer studeren dat het onderwijs democratisceert. Op dat vlak is er nog veel werk aan de winkel.

Ides Nicaise

Waarom daalt het niveau?

Sinds geruime tijd jaren gaan er in veel landen stemmen op over de "achteruitgang" van de "kwaliteit" of het "niveau" van het onderwijs, met name op het vlak van de algemene vorming.

Aan de rechterzijde gaat dit discours vaak gepaard met het ter discussie stellen van de massificatie van het onderwijs. De massale instroom van kinderen uit de volkse lagen in het algemeen onderwijs zou onvermijdelijk tot deze "nivellering" hebben geleid. De pedagogische of structurele maatregelen die de afgelopen decennia in naam van de democratisering van het onderwijs zijn genomen, zouden ons bovendien alleen maar verder in de richting van een "fabriek van debielen" hebben geduwd.

Ter linkerkant wordt de daling van het niveau soms ontkend, als "een reactionaire mythe die teruggaat tot de oudheid". Of soms stelt men de "arme kinderen" van de arbeidersklasse voor als slachtoffers van een burgerlijke, nutteloze en versleten schoolcultuur die hen wordt opgedrongen.

Zelf meen ik al meer dan dertig jaar dat de kwalitatieve en kwantitatieve achteruitgang van de schoolse kennis een objectieve realiteit is waarvan de diepgaande verklaring niet moet worden gezocht in de beperkte pogingen om het onderwijs te democratiseren, maar in de aard zelf van de verwachtingen van de moderne kapitalistische maatschappij ten aanzien van het onderwijssysteem. Net als het succes van het discours over de competentiegerichte aanpak, de deregulering van de openbare scholen of de

doorbraak van de digitale school, maakt de achteruitgang van de schoolse kennis deel uit van een grote omwenteling die zijn objectieve oorsprong vindt in de wereldwijde crisis van het kapitalisme en, nog fundamenteler, in de veranderingen van de technische en sociale productieverhoudingen.

De essentie van de huidige economische wereldcrisis is de overcapaciteit van de productie. Deze overcapaciteit genereert een overschot aan kapitaal, waarvoor de kapitaalbezitters op zoek gaan naar nieuwe investeringssectoren. Daarom hebben we sinds het eind van de jaren tachtig de privatisering gezien van onderdelen van de openbare diensten, ook in het onderwijs.

Anderzijds verscherpt de overcapaciteit in de productie de concurrentie tussen de producenten. De concurrentie dwingt hen in de richting van economische globalisering. In deze economische oorlog is onderwijs een belangrijk wapen: het moet zorgen voor een zo goed mogelijke afstemming van de opleiding op de behoeften van de arbeidsmarkt.

De crisis en de gevolgen daarvan zetten de regeringen er echter ook toe aan hun belastingdruk en dus hun uitgaven te verlagen, ook in het onderwijs. In Europa dalen de totale uitgaven voor onderwijs, uitgedrukt als percentage van het BBP en in verhouding tot het aantal leerlingen en studenten, voortdurend. De cruciale vraag voor de politieke en economische besluitvormers is dan ook: hoe kan de beste verhouding kwaliteit/prijs



worden gevonden, d.w.z. hoe kan een efficiënt onderwijs tot stand worden gebracht om de economie te ondersteunen, tegen zo laag mogelijke kosten?

Voor een antwoord op deze vraag moeten we twee belangrijke ontwikkelingen op het gebied van de arbeid in rekening brengen: de polarisatie van de kwalificatieniveaus en de vraag naar flexibiliteit.

Vaak denkt men dat technologische vooruitgang noodzakelijkerwijs gepaard gaat met een algemene stijging van het opleidingsniveau. De 19e eeuw heeft echter al aangetoond dat dit niet altijd het geval is. Machines leidden tot de massale vervanging van geschoolde arbeidskrachten (ambachtslui) door ongeschoolde arbeiders, die slechts eenvoudige en repetitieve taken uitvoerden op het ritme van de machine.

Hoe zit het vandaag, in het tijdperk van informatie- en communicatietechnologieën en kunstmatige intelligentie? Het lijkt erop dat deze technologieën er toe leiden om werknemers te vervangen, vooral in banen voor middengeschoolden. Geschoolde lassers worden bv. vervangen door lasrobots met kunstmatige intelligentie, wat in feite neerkomt op de omzetting van hun know-how in complexe algoritmen en de omzetting van hun ervaring en waarneming in sensoren en kunstmatige intelligentienetwerken. Bijgevolg bevinden de banen die het minst door de invoering van deze nieuwe technologieën worden getroffen zich aan de uiteinden van de hiërarchie van opleidingsniveaus: zeer hoog gekwalificeerde banen, maar ook laag of ongeschoolde banen, die zich vooral in de dienstensector ontwikkelen.

Uit de statistieken blijkt effectief dat er geen sprake is van een algemene stijging van de op de arbeidsmarkt gevraagde opleidingsniveaus, zoals het geval was in de jaren na de Tweede Wereldoorlog, maar veeleer van een polarisatie ervan. Onder deze omstandigheden kan het systeem zich groeiende ongelijkheden in het onderwijs veroorloven, aangezien deze gewoon samengaan met de groeiende ongelijkheid in de door de werkgevers gevraagde opleidingsniveaus.

Zoals de OESO zegt: "Niet iedereen zal een loopbaan in de dynamische sector van de 'nieuwe economie' vinden. In werkelijkheid zullen de meesten daarin niet slagen. De leerplannen moeten dan ook niet worden ontworpen alsof iedereen ver moet geraken".

Hoe moeten de onderwijscurricula dan worden opgezet? Wat hebben de opleiding van een toekomstige handelsingenieur en een toekomstige



hamburgerkok gemeen? Het antwoord is: basiscompetenties. Communicatievaardigheden, technische en wiskundige vaardigheden, digitale vaardigheden, sociale of relationele vaardigheden, enz. Het terugplooiën van onderwijs op basiscompetenties gebeurt ten nadele van kennis die vereist is om de wereld te leren begrijpen:

geschiedenis, geografie, natuurwetenschappen, sociale wetenschappen, filosofie, economie, kunstzinnige vorming, enz.

De andere belangrijke ontwikkeling op de arbeidsmarkt is de onvoorspelbaarheid van behoeften en loopbanen. De economische instabiliteit en het snelle tempo van de technische innovatie maken het zeer moeilijk om de opleidings- en kwalificatiebehoeften precies te voorspellen. Bijgevolg is het sleutelwoord op het gebied van de afstemming tussen onderwijs en economie "flexibiliteit". Flexibiliteit in de onderwijsstelsels, waarbij de openbare school wordt vervangen door een groot aantal autonome, elkaar beconcurrerende instellingen. Flexibiliteit in de onderwijspraktijk, waarbij de relatie leraar-leerling in een traditionele klassikale context wordt vervangen door een individualisering van het leren. Flexibiliteit in het onderwijs, waarbij het er niet langer om gaat gestructureerde kennis op te bouwen, gebaseerd op een degelijke ontwikkeling, maar om snel beschikbare kennis te leren gebruiken, oppervlakkig maar doeltreffend.

Dit is waar het bij de competentiegerichte aanpak, de flipped classroom en de digitale school om gaat, onder het mom van pedagogische innovatie. Dit gebeurt en zal blijven gebeuren ten koste van billijkheid, ten koste van de democratisering van het onderwijs. Ten koste van een verlaging van het niveau die vooral diegenen zal treffen die alleen op school toegang hebben tot kennis: de kinderen van het volk.

Nico Hirtt

Aantekeningen bij de pedagogische aanbevelingen van het rapport Brinckman

Op pedagogisch vlak beveelt het rapport van de Commissie Beter Onderwijs (adviezen 1, 2, 3, 5, 52) aan de praktijk van de leraar te baseren op wetenschappelijk onderzoek en op de neurowetenschappen. Het wil komaf maken met pedagogische "mythes" en pleit voor "directe instructie". In dit artikel brengen we enkele bedenkingen en nuanceringen bij deze aanbevelingen.

Weg met pedagogische mythes. Leve de wetenschappelijke onderzoeksresultaten

We zijn het met de auteurs van het Rapport eens wanneer zij zeggen dat de pedagogie vol mythes en misconcepties zit, met nogal wat verwarring onder de leraren voor gevolg. Onder de pseudo-wetenschappelijke theorieën citeren we bv. de "leerstijlen" van Gardner, de "meervoudige intelligenties". Of de meer recente mythe van de "digital natives": de nieuwe generatie leerlingen zou een andere, meer flexibele cognitie hebben, in staat zijn te multi-tasken en gemakkelijk in de nieuwe media te navigeren; waardoor de "oude" media en onderwijsmethoden achterhaald zouden zijn. Dergelijke fantaserijke theorieën worden soms een echte hype. Ze ogen eenvoudig en stellen wonderbaarlijke resultaten in het vooruitzicht. Veel leraren zijn er beter mee vertrouwd dan met de resultaten van streng wetenschappelijk onderzoek. Deze theorieën, die niet op ernstige gegevens zijn gebaseerd, zetten leerkrachten vaak op het verkeerde pedagogische pad met alle schadelijke gevolgen van dien (Allix, 2000 ; Geake, 2008; Kirshner & van Merriënboer, 2013; Waterhouse, 2006a, 2006b). Hun tijd en energie komt uiteindelijk niet ten goede aan het leren van de leerlingen. Wij zijn het dus eens met de aanbeveling van het Rapport Brinckman om afstand te nemen van deze mythes en om het kritisch vermogen van de leerkrachten te verhogen door een meer wetenschappelijke vorming, zowel wat de inhoud als wat de epistemologische benadering betreft.

Kennis herwaarderen

Nog steeds gebaseerd op wetenschappelijk onderzoek, hekelen de auteurs van het Rapport het feit dat in de afgelopen decennia de dominante pedagogische benaderingen, toegespitst op "competenties", het belang van kennis hebben verwaarloosd. Zelfs competenties op hoog niveau (kritisch vermogen, creativiteit, begrijpend lezen, probleemoplossend vermogen, enz.), zo leggen zij uit, kunnen niet in het luchtledige (zonder inhoud) functioneren. Ze vereisen integendeel een rigoureuze beheersing van een breed scala aan vakkennis. Ook op dit punt zijn wij het eens: Ovds staat al jaren kritisch tegenover het competentiegericht onderwijs (Hirtt, 2001, 2009a, 2009b), vooral omdat dit voorbij gaat aan de kennis die essentieel is voor kritisch burgerschap. Het rapport stelt de pedagogische methodes aan de kaak die hebben geleid tot de competentiegerichte aanpak, maar wijst niet op de rol van kapitalistische krachten als de Europese Ronde Tafel voor het Bedrijfsleven, de OESO, de Europese Commissie, die uit winstbejag deze tendens ten zeerste hebben bevorderd. Misschien omdat het rapport zelf niet afstapt van dit utilitaire economische perspectief? Immers, wanneer de auteurs van het Rapport zich druk maken over een gebrek aan kennis, is dit hoofdzakelijk omdat dit gebrek aan kennis schadelijk is voor de economische welvaart, en minder vaak om redenen die verband houden met de uitoefening van kritisch burgerschap.¹ Men kan zich dus afvragen welke kennis de opstellers van het Rapport graag weer in het schoolcurriculum opgenomen zouden zien... Misschien hebben zij het niet over dezelfde inhouden die Ovds onmisbaar acht voor de vorming van de burger van morgen.

Op weg naar neuro-educatie?

In het Rapport Brinckman wordt herhaaldelijk aangegeven dat neurowetenschappen de pedagogie zouden kunnen sturen. Het is uiteraard een goede zaak dat de neurowetenschappen, die volop in ontwikkeling zijn, bijdragen tot een beter

¹ Een grotendeels economische rechtvaardiging van de aanbevolen onderwijsvormingen is in het gehele verslag te vinden. Wanneer zij het bijvoorbeeld hebben over de noodzaak om de leesvaardigheid te verbeteren, is dat in de eerste plaats omdat degenen die deze hebben "betere kansen op de arbeidsmarkt hebben, meer deel aan levenslang leren nemen en gemiddeld meer verdienen dan laaggeletterden" (blz. 21). En de pedagogie moet in de eerste plaats worden verbeterd omdat "onderwijs dat niet leidt tot cognitieve ontwikkeling (...) slechts weinig bijdraagt tot economische ontwikkeling of welvaart" (blz. 17). Elders, kunnen we opmerken: "Een achteruitgang in cognitieve basisvaardigheden gaat (...) gepaard met slechtere beroepsprestaties" (blz. 17).

begrip van de werking van de hersenen en daardoor een licht kunnen werpen op het leren, en tot op zekere hoogte op het onderwijzen. In 1997 maande Bruer echter tot voorzichtigheid: volgens hem leidden de neurowetenschappen weliswaar tot een steeds beter begrip van de hersenen, maar was het "een brug te ver" om te denken dat zij in dit stadium onderwijspraktijken konden voorspellen. Natuurlijk is er in 25 jaar vooruitgang geboekt. Toch blijven Horvath en Donoghue (2016) erbij dat het idee dat neurowetenschappen klaspraktijken kunnen voorschrijven een "hersenschim" is. Volgens hen kunnen de neurowetenschappen op conceptueel, functioneel en diagnostisch gebied veel bijdragen aan de pedagogische wetenschappen, maar kunnen zij niet precies bepalen welke pedagogie moet worden gebruikt, omdat de twee disciplines verwijzen naar organisatieniveaus die te ver uit elkaar liggen. Het is vaak riskant om van waarnemingen van neuronen en synapsen over te gaan tot precieze pedagogische aanbevelingen. Bowers (2016) legt uit dat de normatieve bijdrage van de neurowetenschappen aan de pedagogie tot nu toe niet doorslaggevend is geweest: alles wat zij hebben bijgedragen is vanzelfsprekend of was reeds door andere disciplines vóór hen geopenbaard. Andere onderzoekers (Gabrieli, 2016; Howard-Jones & al., 2016) zijn optimistischer over de bruggen tussen neurowetenschap en pedagogiek, maar het is duidelijk dat er op dit moment vanuit de neurowetenschap in het beste geval slechts voorzichtige pedagogische aanbevelingen kunnen worden geleverd. Het is beslist positief dat de neurowetenschappen het mogelijk maken de processen die inherent zijn aan het leren beter te begrijpen. Toch moeten wij er ons voor hoeden dat ze geen bedrieglijk gezagsargument worden, ongeveer zoals de kwantumfysica door bepaalde esoterische charlatans wordt aangevoerd als een verkoopargument voor hun dubieuze praktijken.

Directe instructie en instructionistische pedagogieën: argumenten voor...

De auteurs van het Rapport bevelen de invoering van "directe instructie" in het Vlaamse onderwijs aan. De directe instructie werd geformaliseerd door Siegfried Engelmann en behoort tot de zogenaamde instructiegerichte pedagogieën die de nadruk leggen op een sterke begeleiding van de leerkracht. De leerkracht legt uit hoe het moet ("I do"), begeleidt vervolgens de collectieve uitvoering van de procedure ("we do") en vraagt de

kinderen ten slotte om het zelf te proberen ("you do"), onder zijn of haar waakzame supervisie, waarbij hij of zij ervoor zorgt dat er zo snel mogelijk feedback wordt gegeven. Van de instructiegerichte pedagogieën, is de directe instructie wellicht de meest dirigistische: zij biedt vaak vooraf ontwikkelde "scripts" die eerder zijn getest en verbeterd, en die de leraar in de klas naar de letter moet toepassen. Instructiegerichte pedagogieën onderscheiden zich in het klassikale onderricht door het feit dat de uitleg ten minste evenveel gericht is op de cognitieve processen als op de kennis, door het niveau van explicietheid dat aan de lerenden wordt verstrekt, en door het frequente gebruik van vragen en feedback tijdens begeleide, ondersteunende oefeningen.

Instructiegerichte benaderingen worden bijzonder gewaardeerd in Angelsaksische landen, waar proces- productonderzoek (process-product research), dat de determinanten van "doeltreffend onderricht" tracht vast te stellen, een breder publiek heeft. Er is veel, soms grootschalig, onderzoek naar verricht: Alfieri & al., 2011; Bangert-Drown & Bankert, 1990; Bissonnette & al., 2010; Kim & al., 2019; Klahr & Nigam, 2004; Slavin & al., 1996; Stockard & al., 2018. Dit onderzoek toont aan dat de instructiegerichte methoden vooral voor zwakke en gemiddelde leerlingen effectiever zijn dan "ontdekkend leren" om schoolinhouden te laten leren (wiskunde, lezen, schrijven, wetenschap...). Dit wordt ook bevestigd door studies van minder grote omvang, in het kader van cognitief psychologisch onderzoek (Dupont & Bouchat, 2020; Kirschner & al., 2006; Sweller, 1988).

... en kritiek

Sommige critici trekken de geldigheid van deze onderzoeken in twijfel of wijzen op mogelijke nefaste gevolgen van de invoering van instructiegerichte pedagogieën.

Een eerste kritiek luidt dat deze pedagogie op de een of andere manier een "epistemologische uitzondering" zou zijn. Enerzijds ontsnapt de onderwijspraktijk aan elke mogelijkheid om haar effecten te meten, omdat zij van nature te complex is om wetenschappelijk te worden begrepen. Anderzijds ontsnapt zij aan elke mogelijkheid tot veralgemening, omdat een doeltreffende praktijk altijd doeltreffend zal zijn in een welbepaalde context (afhankelijk van bijvoorbeeld de persoonlijkheid van de leraar of de kenmerken van de groep leerlingen, enz.) De doeltreffendheid van een pedagogie zou dus altijd onvoorspelbaar zijn.

Deze dubbele kritiek nodigt uit tot een zekere voorzichtigheid bij mogelijke pedagogische aanbevelingen. Toch lijkt zij overdreven. Als pedagogie een unieke component heeft, heeft zij ook een algemene component. Uit onderzoek blijkt bijvoorbeeld dat de effectiviteit van bepaalde handelingen van onderricht en/of leraren behouden blijft wanneer ze worden verplaatst naar andere contexten, met andere groepen leerlingen (Bressoux, 2017).

Een tweede punt van kritiek is dat de instructiegerichte pedagogische methoden alleen succesvol zouden zijn gebleken bij het leren op een laag niveau, bijvoorbeeld bij de verwerving van mechanisch toe te passen vaardigheden. Er bestaat inderdaad een risico dat pedagogische methoden die door onderzoek doeltreffend worden geacht, in feite alleen doeltreffend zijn voor een reproductie zonder nadenken van onbegrepen mechanismen². Maar ook hier lijkt de kritiek overdreven, want uit bovengenoemd onderzoek blijkt dat de instructiegerichte pedagogieën in se niet haaks staan op begripsvorming (vooral bij lezen) en nuttig kunnen zijn voor strategieën op hoog niveau, zoals wiskundige probleemoplossing (Sweller & al., 1983) of kritisch onderzoek van wetenschappelijk materiaal, zoals analyse van de ontwikkeling van argumenten, onderscheid tussen correlatie en causaliteit, enz. (Marin & Halpern, 2011).

Een derde punt van kritiek bestaat erin dat het proces- productonderzoek in het onderwijs alleen geïnteresseerd is in wat gekwantificeerd en gemeten kan worden door middel van toetsen, en dat veel onderwijskwesties buiten het spectrum van zijn metingen vallen: het zin geven in kennis van de wereld of in lezen, het stimuleren van het vermogen van jongeren om zich in te zetten voor collectieve projecten met een sociaal doel, het bevorderen van de ontwikkeling van een cultuur van solidariteit en democratie in de school, het bevorderen van zelfstandig denken en verantwoordelijkheidsgevoel bij jongeren, het ervaren van het plezier van onderzoek en research, het ontwikkelen van een esthetisch oordeel, het ontroerd zijn, enz. Dit is beslist correct, en het valt te betreuren dat de voorstanders van een instructiegerichte aanpak deze volkomen terechte kritiek maar al te vaak terzijde schuiven. De

kwaliteit van het onderwijs kan niet alleen worden gemeten aan de hand van gestandaardiseerde tests. Daarom uit men vaak ideologische kritiek op de instructiegerichte pedagogie, wegens te directief voor de leerlingen, waardoor de ontwikkeling van hun intellectuele autonomie wordt belemmerd. Deze kritiek moet ernstig worden genomen, ook al lijkt zij ons overdreven in haar overhaaste conclusie dat elke centrale rol van de leraar bij het expliciteren van de inhoud de facto zal leiden tot de onderwerping van de leerlingen - toekomstige burgers - aan de bestaande maatschappelijke orde.

Een laatste punt van kritiek betreft het feit dat al te strikte voorschriften van bepaalde instructiegerichte pedagogieën het lerarenberoep schade zouden kunnen berokkenen. Deze kritiek is bijzonder relevant in het geval van de directe instructie. Zoals we hierboven stelden, kan deze zo ver gaan dat van de leraren wordt verlangd strikte draaiboeken uit te voeren. Philippe Meirieu sprak van de dreigende "proletarisering van de leraren", aangezien zij worden gereduceerd tot starre uitvoerders van gestandaardiseerde procedures en niet langer zelf bewust onderwijsactiviteiten ontwikkelen. Dit zou een dramatische verarming van het beroep betekenen. Leerlingen zouden de gevolgen onvermijdelijk voelen, wegens toevertrouwd aan « machineleraars ».

Voor een "verlichte" pedagogische vrijheid

Wat staat ons dan te doen? Ondanks terechte kritiek op instructiegerichte pedagogieën, lijkt het ons onredelijk hun doeltreffendheid in enkele belangrijke cognitieve dimensies over het hoofd te zien: begrijpend lezen, schrijven, wiskunde, wetenschappen, kritisch onderzoek van documenten enz. Als we erkennen dat een democratische school noodzakelijkerwijs alle leerlingen, en in het bijzonder arbeiderskinderen, de kennis moet kunnen laten verwerven die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en deel te nemen aan de verandering ervan, dan is het van belang pedagogische ingrediënten te vinden die helpen deze ambitie te verwezenlijken. De resultaten van onderzoek die de belangrijke rol benadrukken van explicitering, van een sterke maar geleidelijk afnemende sturing, van feedback en van een gestructureerd en rigoureuus didactisch verloop op

² Het is bijvoorbeeld heel goed mogelijk om de toepassing van een geschreven aftrek algoritme te onderwijzen met een instructie-pedagogiek zonder dat de leerlingen iets begrijpen van de "verborgen" ontlening. Er zij echter op gewezen dat deze valkuil ook mogelijk is met een "op ontdekking gebaseerde pedagogie"...



het leren van de leerlingen, moeten het pedagogisch denken van de leerkrachten voeden. Leerkrachten zouden tijdens hun opleiding en in de nascholing moeten leren de resultaten van wetenschappelijk onderzoek te begrijpen.

"Voeden" betekent echter niet "dicteren". De resultaten van het onderzoek moeten de reflectie en de praktijk van de leerkracht voeden, maar mag hen niet in een keurslijf dwingen. Zij moeten hun eigen deskundigheid kunnen blijven behouden en niet omgevormd worden in loutere uitvoerders van voor hen voorgekauwde scenario's. Een "verlichte" pedagogische vrijheid die door onderzoeksresultaten wordt ondersteund, staat niet haaks op efficiëntie. Natuurlijk zijn er pedagogische ingrediënten, met name uit de instructiegerichte pedagogie, die een structurele plaats moeten krijgen in de handeling van het lesgeven, vooral als het gaat om harde en strategische leerkernelen, die aan beginnende leerlingen worden voorgelegd³. Maar de veelzijdige, weldoordachte vormgeving van deze verschillende ingrediënten moet, naar onze mening, het voorrecht blijven van de leraar, die de algemene wetten van het leren onderkent maar ook aandacht heeft voor de bijzondere componenten van de schoolsituatie. In dit opzicht zijn de pedagogische aanbevelingen van het Rapport Brinckman verontrustend, aangezien van de instructiegerichte methodes de meest prescriptieve aanpak (directe instructie) wordt aanbevolen. Zo dreigen de leerkrachten weinig pedagogische speelruimte te krijgen.

Efficiëntie in de zin van het beheersen van kennis en van cognitieve leerprocessen, kan niet het enige kompas voor pedagogie zijn. Pedagogie is niet een louter technische aangelegenheid, die enkel in het teken staat van de prestaties van leerlingen op toetsen. Zij is een vehikel van waarden, leert zich open te stellen, moet

aanzetten tot autonoom denken en oordelen, tot solidariteit, tot collectieve inzet voor de opbouw van een rechtvaardige en duurzame wereld...De directe instructie in het bijzonder, en de instructiegerichte aanpak in het algemeen, kunnen dus niet de enige pedagogische methode op school uitmaken. Evenmin als enige andere pedagogie kan zij in haar eentje alle cognitieve, affectieve, relationele, esthetische, culturele, ethische en politieke opdrachten waarmaken die het wezen uitmaken van een democratische school, waar de jongere zich in al zijn dimensies mag ontwikkelen. Ook op dit punt hebben we dus bedenkingen bij het Rapport Brinckman. Door het "ontdekkend leren" en de "constructivistische methoden" soms op het karikaturale af te serveren, lijkt men één enkele pedagogische aanpak te willen bevorderen. Dit zou de zoveelste onnodige slingerbeweging zijn tussen twee onderwijstradities die maar al te vaak in een nutteloze strijd verwickeld zijn. We zouden de geschiedenis van de pedagogie geweld aandoen en de kans missen om de twee benaderingen strategisch te koppelen door hun respectievelijke sterke kanten te bundelen. In zijn *Gevangenisnotities* pleitte Gramsci reeds voor de combinatie van "onderwijs van dynamische conformiteit" (het aanleren van de regels van de kunst door middel van rigoureuze inspanning en luisteren naar de meester) met "onderwijs van creatie" (het bevorderen van ontdekking, autonomie en emancipatie). Zo ook integreerde Célestin Freinet de zeer gestructureerde en systematische leermiddelen van Carleton Washburne in zijn praktijken om elke leerling vooruit te helpen, ook al deed hij die eerder van de hand als "tayloristische methodes". Vandaag de dag lezen we in een wetenschappelijke publicatie over de instructiegerichte methodes gelukkig ook het verslag van een onderzoek dat de vrije tekstpraktijk van Freinet integreert (André & al., 2019). Deze strategische, weldoordachte en inspirerende weg lijkt ons veelbelovend, eerder dan bepaalde dogmatische, weinig genuanceerde pedagogische voorschriften. De leuze van Ovds is dus meer dan ooit waar: "Laat honderd onderwijsbloemen bloeien".

Olivier Mottint

³ Kalyuga & al. (2003) tonen aan dat zodra leerlingen een goed niveau van inhoudelijke beheersing bereiken, probleemgestuurd onderwijs doeltreffender is dan instructiebenaderingen.

Referenties:

- Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology, 103* (1), 1–18.
- Allix, N. M. (2000). The theory of multiple intelligences: A case of missing cognitive matter. *Australian Journal of Education, 44*, 272-288.
- André, M., Dumont, A., Libion, M., Dachet, D. & Schillings, P. (2019). Conjuguer enseignement explicite et approche authentique de l'écriture pour développer les compétences rédactionnelles des élèves du cycle 5-8. *Apprendre et enseigner aujourd'hui, 8* (2), 30-33.
- Bangert-Drowns, R. L. & Bankert, E. (1990). *Meta-Analysis of Effects of Explicit Instruction for Critical Thinking*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, April 16-20).
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage, 3*, 1-35.
- Bowers, J. S. (2016). Psychology, Not Educational Neuroscience, Is the Way Forward for Improving Educational Outcomes for All Children: Reply to Gabrieli (2016) and Howard-Jones et al. (2016). *Psychological Review, 123* (5), 628-635.
- Bressoux, P. (2017). Practice-based research : une aporie et des espoirs. *Education & didactique, 11* (3), 123-134.
- Bruer J. T. (1997). Education and the brain: A bridge too far. *Educational Researcher, 26* (8), 416.
- Dupont, S. & Bouchat, P. (2020). Lorsque la psychologie cognitive s'intéresse au décret Missions : constats et recommandations. *Cahiers de recherche du Girsef, 128*.
- Gabrieli, J. D. E. (2016). The promise of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review, 123*, 613– 619.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research, 50* (2), 123-133.
- Hirtt, N. (2001). *Avons-nous besoin de travailleurs compétents ou de citoyens critiques ?* <https://www.skolo.org/2001/05/15/avons-nous-besoin-de-travailleurs-competents-ou-de-citoyens-critiques/>
- Hirtt, N. (2009a). *L'approche par compétences : une mystification pédagogique.* <https://www.skolo.org/2009/10/01/lapproche-par-competences-une-mystification-pedagogique/>
- Hirtt, N. (2009b). « Mobiliser », sans connaître ni comprendre.: <https://www.skolo.org/2009/10/01/mobiliser-sans-connaître-ni-comprendre/>
- Horvath, J. C. & Donoghue, G. M. (2016). A Bridge Too Far – Revisited: Reframing Bruer's Neuroeducation Argument for Modern Science of Learning Practitioners. *Frontiers in Psychology, 7*, doi: 10.3389/fpsyg.2016.00377.
- Howard-Jones, P. A., Varma, S., Ansari, D., Butterworth, B., De Smedt, B., Goswami, U. Laurillard, D., & Thomas, M. S. C. (2016). The principles and practices of educational neuroscience: Comment on Bowers (2016). *Psychological Review, 123*, 620 – 627.
- Kalyuga, S., Ayres, P. L., Chandler, P. & Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist, 38* (1), 23-31.
- Kim, Y. S. G., Lee, H., & Zuilkowski, S. S. (2019). Impact of Literacy Interventions on Reading Skills in Low-and MiddleIncome Countries: A Meta-Analysis. *Child Development, 90* (1), 1-23.
- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. *Educational Psychologist, 41* (2), 75-86.
- Kirshner, P. A. & van Merriënboer ; J. J. G. (2013). Do Learners Really Know Best ? Urban Legends in Education. *Educational Psychologist, 48* (3), 169-183.
- Klahr, D., & Nigam, M. (2004). The equivalence of learning paths in early science instruction: Effects of direct instruction and discovery learning. *Psychological Science, 15* (10), 661–667.
- Marin, L. M. & Halpern, D. F. (2011). Pedagogy for developing critical thinking in adolescents: Explicit instruction produces greatest gains. *Thinking Skills and Creativity, 6* (1), 1-13.
- Slavin, R. E., Madden, N.A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S. Smith, L. & Dianda, M. (1996) Success for All: A Summary of Research. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 1* (1), 41-76.
- Stockard, J., Wood, T. W., Coughlin, C. & Rasplica Khoury, C. (2018). The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research, 88* (4), 479-507.
- Sweller, J. (1988). Cognitive Load During Problem Solving: Effects on Learning. *Cognitive Science, 12* (2), 257-285.
- Sweller, J., Mawer, R. F. & Ward, M. R. (1983). Development of expertise in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General, 112* (4), 639-661.
- Waterhouse, L. (2006a). Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist, 41* (4), 207-225.
- Waterhouse, L. (2006b). Inadequate Evidence for Multiple Intelligences, Mozart Effect and Emotional Intelligence Theories. *Educational Psychologist, 41* (4), 247-255.

De deficitvisie in het rapport Brinckman

Ondanks de lippendienst aan de opwaartse sociale mobiliteit en de erkenning van de problemen die etnische minderheidsgroepen ervaren in ons onderwijs, getuigt het rapport Brinckman wel degelijk van een deficitvisie.

Ik zie de lezer al fronsen bij het woord 'deficitvisie'. Toegegeven, het was ook voor mij een leermoment toen ik het woord vorig jaar voor het eerst las in Orhan Agirdags boek "Onderwijs in een gekleurde samenleving". Een definitie kan dan ook geen kwaad. Ik citeer uit mijn boekbespreking¹.

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

Het cultureel deficitdenken stelt bij etnische minderheden tekorten vast op basis van hun cultuur (taal) of religie. Je kan op deze deficitverklaringen kritiek uiten. Sommige kloppen gewoon niet. ...

Daarbij zijn de verklaringen niet meer of niet minder dan een vorm van victim blaming".

Het rapport Brinckman hinkt op het vlak van discriminatie en vooroordelen op twee gedachten. Het erkent de problemen die arbeiderskinderen en leerlingen uit etnische minderheden ondervinden, maar koppelt daar geen concrete maatregelen aan in zijn aanbevelingen.

Sociale mobiliteit in tijden van armoede

Zo vraagt het rapport voldoende aandacht voor de impact van armoede op het leren (aanbeveling 59), predikt het alertheid voor stereotypering en hoge verwachtingen ten opzichte van alle leerlingen (62). Bij dit laatste verwijst het expliciet naar het boek van Orhan Agirdag. "De leerkracht moet geloven in het groeipotentieel van elk kind en elke jongere." (62) Mooi zo. Maar hoe gaan we het huidige lerarenkorps meer 'divers-sensitief' maken? Hoe krijgen we meer gekleurde leerkrachten voor de klas? Dit zijn pertinente vragen waarop het rapport ons het antwoord schuldig blijft.

Merkwaardig is de nadruk die het rapport legt op de "opwaartse sociale mobiliteit". Weliswaar erkent het rapport - en illustreert het dat met de nodige grafieken - dat de armoede (ook onder kinderen) groeiende is (58), toch wordt als remedie tegen dit fenomeen niet verder gekeken dan sociale mobiliteit. Alhoewel dit voor sommigen een individuele uitweg kan zijn, kan dit, gezien de omvang van de neerwaartse mobiliteit, onmogelijk een collectieve oplossing zijn.

Zo wordt ook armoede, en je er niet aan kunnen onttrekken, een persoonlijke verantwoordelijkheid. Dit is des te pijnlijker nu we de laatste twee jaar in veel scholen hebben gezien hoe ontwrichtend de coronapandemie was voor armere mensen. Zij waren de eersten om de volle economische impact van de epidemie te ondergaan. Intussen zien



¹ <https://www.skolo.org/nl/2021/01/14/orhan-agirdag-wijst-de-weg-voor-onderwijs-in-een-gekleurde-samenleving/>

scholen het aantal eenoudergezinnen stijgen, zien ze leerlingen meer taken opnemen in het gezin en meer (studenten)jobs aannemen in hun vrije tijd.

Wat heet taalachterstand?

Uiteraard is er in het rapport ook ruimte voor het fenomeen 'taalachterstand'. Al heet die hier 'instructietaalachterstand'. Het wegwerken van die achterstand vraagt passende inspanningen van zowel scholen en leerkrachten, als van leerlingen en hun ouders, zo stelt het rapport (61). Dit lijkt heel redelijk, laat ons de inspanningen verdelen, maar als je van iemand een inspanning vraagt, ga je er toch van uit dat hij die kan leveren? Nu lijkt het mij voor ouders die het Nederlands niet machtig zijn, of niet machtig genoeg zijn, en ik ken er niet weinig, veel gevraagd om hun kinderen te ondersteunen bij het wegwerken van een 'instructietaalachterstand'. Het rapport gaat hier vlot voorbij aan de pedagogische middelen die leerkrachten op dit vlak kunnen inzetten en de ondersteuning die ze daarbij nodig hebben. Nergens vind ik een passage waaruit blijkt dat men een andere thuistaal dan het Nederlands als volwaardig beschouwt, als een cultureel kapitaal in plaats van een cultureel deficit. (Noot: de wetenschappelijk literatuur waarnaar men in dit gedeelte verwijst, is in de meeste gevallen meer dan 20 jaar oud.)

Ook hier kun je weer stellen dat het rapport nauwelijks rekening houdt met of begrip toont voor de precare sociaal-economische situatie waarin veel gezinnen leven. Een precariteit die zijn weerslag heeft op ondermeer de huisvesting. Dit blijkt ook uit de passage over huiswerk als het meest effectieve middel voor betere schoolprestaties (en helemaal gratis!) (44). Ik wil de auteurs graag vergezellen wanneer ze bij mijn leerlingen thuis op zoek gaan naar de stille eigen plek waar ze hun huiswerk kunnen maken. Die bestaat bijna nooit. Vandaar ook het belang van huiswerkbegeleiding en remediëring op school.

Helemaal bont wordt het wanneer ze ouders met migratieachtergrond aanbevelen hun kinderen op internaat te sturen, tegen een gunstig tarief weliswaar (63). Nou moe. Is dit de prijs die je als kansarme ouder moet betalen voor de opwaartse sociale mobiliteit van je kind? (En dit bedoel ik niet alleen in financieel opzicht.)

Meritocratische visie

Ook de aversie van de auteurs voor het woord 'watervalstelsel' stemt tot nadenken. Dit zou onrecht doen aan kinderen in de "minder cognitieve richtingen" (63). Terwijl het mijns inziens net het bestaan is van de hiërarchie van onderwijsvormen en de opsplitsing tussen praktijk en theorie (en de obsessie met homogene klasgroepen) die minder- en meerderwaardige richtingen creëren. Het woord 'watervalstelsel' is niet meer of niet minder dan een reflectie van deze hiërarchie.

En dan zijn er de dingen die ontbreken. Geen verwijzing naar de herwaardering van beroeps- onderwijs, wat pas echt een antwoord zou zijn op het 'watervalstelsel'. Geen woord over de maximumfactuur in het secundair onderwijs, iets wat voor veel jongeren interessante poorten zou kunnen openen. Geen vermelding van de afschaffing van de dubbele contingentering.

Dit rapport start vanuit een aantal correcte observaties, maar slaagt er niet in die om te zetten in aanbevelingen die tot concrete sociale vooruitgang kunnen leiden. Dit rapport is geschreven vanuit het gezichtspunt van een welvarende, in het Nederlands opgevoede, witte leraar. Het ademt een meritocratische middenklassencultuur die blind is voor de reële besommeringen van hardwerkende arme mensen met een andere achtergrond.

Peter De Koning

Waarom de bindende instaproef voor de lerarenopleiding geen goed idee is

De bindende instaproef voor de lerarenopleiding zoals voorgesteld in het rapport Brinckman zal niet leiden tot een hogere kwaliteit van de in- en uitstroom, maar zal de instroom doen verkleinen en verschromelen en uiteindelijk de zo noodzakelijke diversifiëring van de opleiding vertragen. In een (online) opiniestuk over de niet-bindende instaproef voor de lerarenopleiding schreef ik in september 2017 het volgende.

“Dit jaar hebben minder studenten zich ingeschreven voor de lerarenopleidingen. Directeuren wijten dit aan de niet-bindende instaproef, die vanaf dit jaar ondanks haar niet-bindend karakter wel verplicht is en (o we) een drietal uur in beslag neemt. Dit zou kandidaat-studenten afschrikken. Is dit ja dan nee een goede zaak voor het onderwijs?”

Laat ons dit even beschouwen vanuit utilitair oogpunt. Uit verschillende bronnen vernemen we dat het kennisniveau van bachelors die uitstromen uit de lerarenopleiding op meer dan een vlak te wensen overlaat.¹ Wat we willen, is een uitstroom van hogere kwaliteit. Door middel van de instaproef kunnen we het kaf van het koren scheiden. Dit krypt het algemene niveau van de studenten op. Dus zal een grotere proportie van de studenten slagen voor de lerarenopleiding. De gemiddelde kwaliteit van de uitstroom zal stijgen. Ik paraphraseer nu de aannames die onder meer minister Crevits lanceerde in het nieuws. Die aannames wachten uiteraard nog op staving. Mijn hoop is dat de media aan het einde van dit academiejaar niet vergeten om deze hypothesen te toetsen aan de realiteit.

Nu dezelfde kwestie vanuit inclusief of sociaal oogpunt. Uit onderzoek blijkt dat instaproeven voor veel jongeren de drempel tot het hoger onderwijs verhogen, zelfs als ze niet bindend zijn. Die instaproef heeft dus een afschrikkend effect. Vaak zijn het jongeren uit de lagere sociale klassen die zich laten afschrikken. Met deze instaproef ontnemen we dus kansen aan jongeren die we vanuit het gelijkheidsbeginsel net meer kansen willen geven. Vanuit dit inclusieve oogpunt heb ik een eerste probleem met de



INSTAPTOETS
LERAREN
OPLEIDING

utilitaire benadering hierboven, want in ons streven naar meer kwaliteit in het onderwijs gaan we groepen kwetsbare jongeren uitsluiten van de lerarenopleiding.

Sociale verschillen of ongelijkheden zijn enkel aanvaardbaar indien ze voor de maatschappij als geheel tot meer gelijkheid en vooruitgang leiden. Laat ons, gelijkheidsfilosoof John Rawls en de Verklaring van de rechten van de mens indachtig, van dit principe uitgaan. Is dat hier het geval? Het antwoord is ja en nee. Uiteraard is het voor alle leerlingen, en zeker ook voor de zwakkere, een goede zaak wanneer de algemene kwaliteit van het lerarenkorps stijgt. Ook de zwakkere leerlingen zullen er wel bij varen indien er beter beslagen leerkrachten op de klasvloer staan. Maar, zoals hierboven al gezegd, is het nog de vraag of de instaproef effectief tot beter beslagen leerkrachten zal leiden, want de opleiding op zich verandert niet.

Bovendien is ons onderwijssysteem, zoals wij bij Ovds niet ophouden te herhalen, een van de meest ongelijke en onrechtvaardige in de wereld. Het is de perfecte meritocratische machine om de bestaande maatschappelijke verhoudingen te reproduceren, om ons met zijn allen in het voor ons voorbestemde maatschappelijke hokje te laten blijven trappelen. De instaproef is de zoveelste maatregel die hiertoe bijdraagt. Niet meer en niet minder.

¹ Lees hieromtrent de studie van Pieter Boussemaere over de kennis van leerkrachten in opleiding i.v.m. de klimaatopwarming: <http://www.skolo.org/nl/2016/10/06/klimaatkennis-van-de-vlaamse-leerkracht-in-opleiding-blijft-beperkt/>. Zie ook dit artikel over een onderzoek van de Katholieke Hogeschool Limburg in 2013: <http://www.knack.be/nieuws/belgie/leraars-in-spe-gebuisd-voor-algemene-kennis/article-normal-85054.html>.

De vraag die mij intussen niet loslaat is de volgende: hoe kunnen we leerkrachten van hoge kwaliteit afleveren zonder groepen uit te sluiten? Hoe kunnen we in de lerarenopleiding iedereen aan boord houden terwijl we de lat hoog genoeg leggen? Wat mij brengt tot de pragmatische benadering. Pragmatisch in de zin van: we zoeken voor ons probleem een praktische oplossing die verzoenbaar is met onze uitgangspunten. Hoe kunnen we betere leerkrachten afleveren zonder groepen uit te sluiten? Hoe kunnen we sleutelen aan een beleid dat tegelijkertijd inclusief is en efficiënt voor het onderwijs? Een mogelijke maatregel is de verlenging van de lerarenopleiding met een jaar. Dit creëert tijd en ruimte om te werken aan een grondiger kennis en betere pedagogische vaardigheden van toekomstige leerkrachten. Ook een betere begeleiding van de leerkrachten-in-spe en gedifferentieerde opleidingstrajecten zouden daartoe kunnen bijdragen".²

Deze argumentatie blijft actueel, nu het rapport Brinckman pleit voor een bindende instaproef voor de lerarenopleiding. Het rapport gaat hierbij uit van volgende redenering, en ik paraphraseer: het invoeren van een instaproef zal leiden tot het verhogen van de kwaliteit van de instroom en dus van de opleiding zelf, wat dan als vanzelf zal leiden tot het aantrekkelijker worden van het beroep van leraar (aanbeveling 95).

Drempels wegnemen

Het argument dat ik hierboven aanvoerde in verband met het inclusiever en diverser maken van de lerarenopleiding, werd nog eens in de verf gezet door Orhan Agirdag tijdens het interview dat ik begin 2021 met hem had over zijn boek "Onderwijs in een gekleurde samenleving".

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



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

Het is dus zo gek niet om te concluderen dat een bindende instaproef de toegang tot de lerarenopleiding zal bemoeilijken voor sociaal-economisch zwakkere groepen en etnische minderheidsgroepen. Zeker als die instaproef talig is. Ook in het kader van de lerarenopleiding zullen we taligheid moeten leren zien als een product van de opleiding, niet als een beginvoorwaarde. Drempels zoals het hoofd-
doekverbod moeten we wegruimen. Affirmatieve actie is geen optie maar een must. En waarom zoeken scholen niet proactief naar (potentiële) leerkrachten in het lokale verenigingsleven?

² Lees hieromtrent het artikel van Hugo Van Droogenbroeck op onze website: <http://www.skolo.org/nl/2014/09/25/een-toelatingsproef-voor-de-lerarenopleiding-pro-of-contra/>.

Ongelijke concurrentie

Iets waar het rapport Brinckman compleet aan voorbij gaat, is de maatschappelijke context van het lerarentekort. Zou het kunnen dat de mindere aantrekkelijkheid van het lerarenberoep te maken heeft met de maatschappelijke focus op marktwerking en persoonlijk (financieel) succes? Dit kwam alleszins aan bod in de webinarreeks van UCSIA in verband met het lerarentekort. In de aflevering van december 2021 stelde de onderwijsfilosoof Luc Braeckmans vast dat de maatschappelijke waardering voor leerkrachten niet in verhouding staat tot hun cruciale rol in de samenleving. Hij ziet een verband met de neoliberale tijdsgeest, die dweept met het snelle leven en die gekenmerkt wordt door kortetermijndenken en het ongebreideld laten spelen van marktmechanismen zoals concurrentie. Hou die gedachte nog even vast als je nadenkt over, onder andere, centrale toetsen, variabele verloning van leerkrachten of het afbouwen van de vaste benoeming. Alleen van het laatste is het rapport Brinckman geen voorstander.

Nu gekwalificeerde werknemers schaarser worden op de arbeidsmarkt, krijgen ook scholen het steeds moeilijker om vacatures in te vullen. Bovendien kunnen scholen in die strijd niet dezelfde middelen inzetten als bedrijven. Of vind je dat die laptop opweegt tegen de bedrijfswagen die staat te blinken op de parking?³ Ook op dit vlak moet het onderwijs meer middelen krijgen om de juiste profielen aan te trekken, lees: een hoger loon kunnen bieden. Dit laatste kan volgens Luc Braeckmans geen langetermijnperspectief zijn, wel integendeel, want volgens hem is het moment waarop goed onderwijs in gevaar komt niet veraf meer.

De vraag is, hoe we dit in deze tijden kunnen verzoenen met de groeiplannen van de bedrijven?⁴ Je kunt geen bekwaam lerarenkorps uitbouwen en goed onderwijs organiseren als je vrij baan geeft aan allesverslindende groei-economie waarin het overheidsaanbod compleet wordt uitgekleeft. Uiteindelijk zullen we moeten kiezen voor wat voor ons maatschappelijk prioritair is. Hopelijk beseft iedereen wat daarbij op het spel staat.

Peter De Koning



³ Let wel, dit is geen pleidooi om bedrijfswagens te geven aan leerkrachten. Ik wil gewoon laten zien wat het verschil in financiële slagkracht is tussen overheid en privésector.

⁴ De Standaard, 13 januari 2022, "Vergrijzing slaat nog harder toe dan corona". "... Die vaststelling doet Voka vrezen dat de huidige (coronagerelateerde) krapte aan kandidaat-werkenden nog maar het begin is van een veel uitgebreider, structureler tekort aan werknemers in Vlaanderen. En dat er, om de groeiplannen van de bedrijven te kunnen aanhouden, veel meer activeringsinspanningen nodig zijn, ..."

Vlaamse toetsen verschrallen het onderwijs

In één van haar aanbevelingen vraagt de Commissie Brinckman, een panel dat op vraag van onderwijsminister Weyts nadacht over onderwijskwaliteit, om van gestandaardiseerde toetsen gebruik te maken om de leerprestaties te verhogen. Uit de toelichting bij dit advies blijkt dat de commissie grotendeels op het spoor zit van minister Weyts die Vlaamse toetsen wil invoeren vanaf het schooljaar 2023-2024. Dat kan betekenen dat de onderwijsinhoud verschrault, en dat de scholen autonomie verliezen.

Dalende onderwijskwaliteit

Als de Commissie Brinckman stelt dat de onderwijskwaliteit daalt, wijst ze op dalende cijfers in internationaal vergelijkend onderzoek, zoals PISA, een initiatief van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OESO). PISA kijkt naar onderwijs als middel om een economie te versterken. Daarvoor is het nodig dat alle leerlingen sterk zijn in begrijpend lezen en rekenen, en dat ze een basis hebben in wetenschap. Het klopt dat Vlaanderen in die onderzoeken een stap achteruit heeft gezet.

Daaruit concluderen dat de onderwijskwaliteit in het algemeen daalt, is een stap verder. Er zijn andere vakken, zoals geschiedenis en lichamelijke opvoeding, onderwerpen die in meerdere vakken aan bod komen zoals informatica, cultuurbeschuwing en mediawijsheid, en er is de toenemende aandacht voor het samenleven en welzijn van de leerlingen. Als de uitdagingen op die vlakken groter worden, is het begrijpelijk dat wiskunde, wetenschap en lezen een beetje aan belang inboeten.

Je kan ook niet alles wat een leerling leert met een toets onderzoeken. Complexe vaardigheden en attitudes kan je enkel beoordelen door langdurige observatie. Dat is het werk van de leraar.

Het rapport van de Commissie Brinckman stelt de vraag of scholen niet vaak diploma's uitreiken aan leerlingen 'die het niet verdienen'. Zonder centraal kwalificerend examen is het inderdaad de vrijheid van de school om te interpreteren welke leerling voldoende heeft geleerd om een diploma te krijgen. Niemand voldoet aan alle eindtermen, daarvoor zijn er gewoonweg te veel. Over de Onderwijsinspectie, die de kwaliteit van het onderwijs controleert, stelt de commissie dat die zich vooral op het onderwijs- en beleidsproces en onvoldoende op de leerprestaties.



Peilingsonderzoek

Peilingen zoals we die tot nu toe in het Vlaams onderwijs kennen, worden in 2022 voor het laatst uitgevoerd. Het gaat om onderzoek op initiatief van de overheid waarbij de onderzoeksvraag luidt: in welke mate bereiken de leerlingen de vooropgestelde eindtermen?

De peilingen gingen over uiteenlopende onderdelen: wiskunde, wetenschappen en informatica, Nederlands (lezen, schrijven en spreken), wereldoriëntatie, mediawijsheid of burgerzin. Sommige peilingen werden herhaald om tendensen te onderzoeken. Er werd slechts aan een beperkt aantal scholen gevraagd om aan een peiling deel te nemen, niet meer dan nodig was om een representatief beeld te krijgen van de onderwijskwaliteit in Vlaanderen. Scholen die niet deelnamen konden dezelfde materie onderzoeken bij hun leerlingen met een paralleltoets. In de feedback vonden de scholen terug hoe hun leerlingen het doen tegenover leerlingen met dezelfde socio-economische achtergrond. De beste school is dus niet de school die de wiskundeolympiade wint, maar de school die het meest de verwachtingen overtreft.

Naast de peilingen (met paralleltoetsen) die vanuit de overheid worden opgezet, bestaan er in het lager onderwijs (zesde leerjaar) nog andere centrale toetsen om hun kwaliteit te meten. De meeste katholieke basisscholen nemen deel aan de interdiocesane proeven van Katholiek

Onderwijs Vlaanderen, de meeste officiële scholen doen mee aan de OVSG-toetsen, ontwikkeld door de koepel van het stedelijk en gemeentelijk onderwijs.

Tijdens de vorige beleidsperiode besloot minister Crevits dit systeem van toetsen te streamlijnen en te valideren. Dat proces wordt nu concreet onder de noemer Vlaamse toetsen.

Vlaamse toetsen

De Vlaamse overheid stelt dat ze de interne kwaliteitszorg van scholen en de onderwijskwaliteit wil verhogen met digitale gestandaardiseerde, genormeerde en gevalideerde toetsen voor het vak Wiskunde en een deel van het vak Nederlands (lezen, schrijven en grammatica). Alle leerlingen zullen de toetsen moeten afleggen: in het vierde en zesde leerjaar en in het tweede en zesde jaar van het secundair onderwijs. Waar de peilingsonderzoeken enkel een wetenschappelijke meting ambiëerden van de onderwijskwaliteit, met de paralleltoets als vrijblijvende afgeleide, wil men nu duidelijk dat alle scholen op een gestandaardiseerde manier naar hun eigen interne kwaliteitszorg kijken. Scholen die onvoldoende scores op de toetsen moeten verplicht een remediëringstraject volgen. Daarbij wordt wel rekening gehouden met leerlingenkenmerken.

De scholen mogen de resultaten van de toetsen meenemen in de individuele beoordeling van de leerlingen. De ouders krijgen toegang tot de resultaten die de school behaald heeft, maar het is niet de bedoeling om een rangschikking van de scholen op te stellen. Scholen mogen hun resultaten ook niet gebruiken om leerlingen te werven.

De Vlaamse toetsen zullen de interdiocesane proeven en OVSG-toetsen wellicht niet doen verdwijnen, de koepels wensen die te behouden.

De Vlaamse toetsen zoals ze nu uitgerold worden zijn niet gelijk te stellen met een centraal (toelatings)examen zoals bv het baccalaureaat in Frankrijk of de CITO-toets in Nederland. .

Socio-economische achtergrond

Onderwijsresultaten worden voor ongeveer 40% bepaald door de sociaal-economische achtergrond van de leerlingen. Wie in een rijk gezin opgroeit haalt over het algemeen betere resultaten op school, o.a. omdat de materiële omstandigheden om thuis te studeren beter zijn en omdat de ouders doorgaans beter kunnen helpen. Dat betekent dat

het voor een school gemakkelijker is om goede resultaten voor te leggen naarmate er minder arme leerlingen de lessen volgen. Leerlingen uit die armste groep halen wel betere studieresultaten als de gemiddelde sociaal-economische status van de school hoger ligt. De arme leerling heeft dus meer baat bij een sociale mix.

De Vlaamse toetsen zouden bij de feedback naar de scholen de sociaal-economische context in rekening brengen. Toch blijft de vrees dat een erg kwantitatieve kijk op onderwijskwaliteit ertoe zal leiden dat scholen op zoek zullen gaan naar een meer welgesteld publiek.

De commissie Brinckman haalt onderzoek uit Duitsland aan waaruit blijkt dat de impact van de sociale achtergrond van de leerlingen kleiner is in deelstaten die centrale examens organiseren. Ander onderzoek wijst erop dat centrale toetsen de leerprestaties van alle leerlingen verbeteren. Het is logisch dat die verbetering in de eerste plaats te vinden is in dat deel van de leerstof die ondervraagd wordt tijdens de centrale toets.

Teaching-to-the-test

Centrale toetsen maken met andere woorden aan scholen duidelijk welke leerstof er "echt toe doet": lezen, schrijven, spreken en wiskunde. Een school die enkel op die onderwerpen focust, en andere vakken verwaarloost, scoort goed op de centrale toetsen. Dat noemen we 'teaching-to-the-test', en het is een verschraving.

Ze leggen ook het niveau vast, de school weet wat er voldoende is om het diploma toe te kennen. Dat zal in sommige scholen, vaak met een armere leerlingenpopulatie, betekenen dat er een tandje bij moet gestoken worden, maar in zogenaamde elitescholen zal dat de lat juist lager kunnen. Daar zullen de leerlingen met lagere sociaal-economische status die school lopen in zo'n eliteschool van profiteren. Of daarmee de onderwijskwaliteit echt stijgt is wel een andere vraag.

Andere scholen zullen hun resultaten proberen te verbeteren door een ander soort leerlingen te werven. Leerlingen met een lager sociaal-economisch profiel zullen dus nog sterker dan nu aangemoedigd worden om een studie in het aso op te geven en hun heil te zoeken in tso of bso.

In het algemeen neemt de invoering van centrale toetsen een belangrijk instrument om zelf beleid te voeren uit handen van de scholen. Ook al mogen scholen zelf beslissen in welke mate de toetsen

De leraar van de toekomst

meetellen voor het eindresultaat van de leerlingen, hun eigen werking wordt wel aan de hand van deze toetsen beoordeeld. Wat ze in andere vakken bereiken telt minder mee, en het welbevinden van de leerlingen of het werkplezier van de leerkrachten speelt helemaal geen rol.

Rangschikking

Als de ouders inderdaad inzicht krijgen in de resultaten op schoolniveau is het niet te vermijden dat er, ondanks de beloften, wel degelijk een rangschikking van de scholen kan opgesteld worden. Weliswaar niet door de overheid of de onderwijskoepels, maar het zal niet moeilijk zijn voor een krant of tijdschrift om de nodige gegevens bij elkaar te sprokkelen en beschikbaar te stellen.

Het is een begrijpelijke vraag van ouders om zoveel mogelijk te weten te komen over de onderwijskwaliteit in een school. Maar daarvoor zou het interessanter zijn om de doorlichtingsverslagen van de Onderwijsinspectie leesbaarder te maken. De inspectie kijkt naar de context waarbinnen een school functioneert en naar de manier waarop een school werkt en de eigen kwaliteit bewaakt. Dat wordt niet in cijfers uitgedrukt maar omschreven in een tekst die een beeld geeft van sterktes en zwaktes van een school.

Jeroen Permentier

Bibliografie

BRINCKMAN (Ph) et al (2021): *Naar de kern: leerlingen en hun leerkracht*: <https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-10/RAPPORT-OK19%20oktober.pdf>

DE MAN (L), DENYS (K) (red) (2021), *Vlaamse toetsen, waar vandaan en waar naar toe?* Gent, Politeia

DE ZUTTER (D): *Vlaanderen en Nederland: werk maken van desegregatie in het onderwijs*, De Democratische School, december 2021

LIBERT (N): *Rapport Brinckman: investeer in leerkrachten, niet in centrale toetsen*, Tribune maart 2022

VLOR (2021) *Nood aan debat over gevalideerde, gestandaardiseerde en genormeerde proeven*: https://assets.vlor.be/www.vlor.be/advice_final_attachments/AR-AR-ADV-2122-006_1.pdf

STANDAERT (R) *Wat er mis is met de Vlaamse toetsen: de microkosmos van onze klassen wordt omgesmeed tot een cijferdans*, De Morgen 17 februari 2022

<https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/beleid/onderwijsregelgeving-in-ontwikkeling/vlaamse-toetsen> (geraadpleegd op 15 maart 2022)

Op 15 maart organiseerde Ovds een webinar rond “de leraar van de toekomst”. Spreker was **Peter De Koning**, leraar Frans en Engels in IMS Sint-Agnes (Borgerhout) in de derde graad Verzorging en gewezen voorzitter van Ovds. In een eerste deel schetst de spreker wenselijke structurele hervormingen en hun impact op de leraar om de sociale ongelijkheid en segregatie in ons onderwijs te verminderen. In een tweede deel put hij uit inzichten en ervaringen uit ontmoetingen en eigen praktijk om reeds vandaag vorm en kleur te geven aan de leraar van de toekomst.

Hieronder vind je een ingekorte versie van deze uiteenzetting (passages die slechts kunnen begrepen met de dia's uit de powerpoint-presentatie hebben we hier weggelaten). Je kan de volledige uiteenzetting, met de powerpoint-presentatie, bekijken op de website van Ovds.

Brede eerste en tweede graad versus early tracking

De oriëntering naar algemeen vormend, technisch of beroepsonderwijs is sterk verbonden met de sociale afkomst van de leerlingen. Vroegtijdige opsplitsing (early tracking) in hiërarchische studierichtingen is een belangrijke vector van sociale ongelijkheid in het onderwijs. Bij ons moeten leerlingen op 12 jaar een onderwijsrichting kiezen (of kiest men voor hen): A- of B-klas, Latijn in je curriculum ... Leerlingen krijgen te weinig tijd om zichzelf te leren kennen zodat ze een beredeneerde keuze kunnen maken over hun toekomst.

Met Ovds willen we een brede eerste en tweede graad in het secundair. Omdat iedere leerling recht heeft op een degelijke algemene vorming van hoog niveau. Men spreekt dikwijls van de opwaardering van technische en beroepsrichtingen, wel er is maar één manier om dat te doen, en dat is met een brede eerste en tweede graad. Wat gebeurt er nu? Wij hebben wat onderwijs betreft een watervalmodel. Ouders mikken in het begin zo hoog mogelijk voor hun kinderen. Velen beginnen in ASO en zakken daarna af. Op die manier worden TSO en BSO natuurlijk een negatieve keuze, wat zijn weerslag heeft op het beeld dat men in het algemeen van deze richtingen heeft. Het heeft ook zijn weerslag op het zelfbeeld van leerlingen uit TSO en BSO, want die vinden zelf ook dat ze in een minderwaardige richting zitten. Dit heeft dus een aantal negatieve gevolgen. Wij vinden dat

zelfontdekking centraal moet staan in de eerste en tweede graad. Dat kan alleen als alle leerlingen naar eenzelfde, gemeenschappelijke school gaan tot hun 16e.

Polytechnische vorming

Een belangrijk punt van ons programma is het polytechnisch onderwijs. Ik zou dat willen uitleggen aan de hand van de ideeën van een Amerikaanse pedagoog en filosoof, John Dewey. Hij hechtte veel belang aan samengaan van theorie en praktijk in het onderwijs. In zijn lessen ging hij heel inductief te werk. Hij nam een alledaags object en liet zijn leerlingen het productieproces ervan uitzoeken. Vervolgens ging het over wie dit object had geproduceerd en in welke omstandigheden. Op die manier wilde Dewey zijn leerlingen de wereld beter laten begrijpen. Dat leidt mij tot ons motto: "De wereld begrijpen om hem te kunnen veranderen." Voor ons moeten alle leerlingen een algemene vorming krijgen. Niet zoals nu. Nu heb je een situatie waarin je ofwel abstract onderwijs krijgt, dat is dan het ASO. Ofwel krijg je een praktische opleiding, dat is dan TSO of BSO.

Ons onderwijs wil obsessief homogene groepen creëren. De sterke leerlingen krijgen dus theoretische (of abstracte) vakken. De zwakkere leerlingen moeten met hun handen werken, die krijgen een praktische opleiding. Van hen wordt gezegd dat ze een "praktische intelligentie" hebben. Wetenschappelijk is dat onzin. Er zijn geen praktische hersenen of naar abstractie neigende hersenen. Wij worden met zijn allen met eenzelfde soort hersenen geboren. Wij vinden dan ook dat iedereen een brede algemene opleiding moet krijgen met politiek, geschiedenis, talen. Een opleiding die je leert redeneren, kritisch denken, die je mediawijsheid bijbrengt. Een opleiding die iedereen met kunst in contact brengt. Een opleiding die zich niet alleen afspeelt in het klaslokaal, maar ook in ateliers en tuinen, in labo's en keukens. Een opleiding waarbij iedereen op stage gaat, en op die manier met de praktijk en de maatschappelijke realiteit in contact komt.

Kleine klassen

Nog altijd zijn er in onze lagere en secundaire scholen veel grote klassen te vinden. Wat geen goede zaak is voor de leerlingen die meer ondersteuning nodig hebben. In de nieuwe onderwijsstructuren is er ook plaats voor kleine klassen. Op de website van de Democratische School hebben we daarover een dossier gemaakt. Uit onderzoek allerhande blijkt dat kleine klassen

wel degelijk werken. Dat bleek al uit het Amerikaanse STAR-onderzoek. Pedro De Bruyckere haalt in zijn boek "Urban Myths about Learning and Education" recenter onderzoek aan, en ook zijn conclusie is dat kleinere klassen leiden tot betere prestaties.

Inschrijvingsbeleid dat sociale mix bevordert

Ons onderwijs reproduceert onze sociaal-economische verhoudingen. Deze reproductie zorgt er ook voor dat er tussen scholen een sociaaleconomische segregatie is, die in de praktijk ook dikwijls een etnische segregatie blijkt te zijn. Wij zijn tegen de segregatie die zo kenmerkend is voor ons onderwijs. De segregatie is o.a. het gevolg van het inschrijvingsbeleid waarbij de "vrije keuze" centraal staat. Die "vrije keuze" leidt tot een onderwijslandschap waarbij leerlingen gesegregeerd worden op basis van hun sociaal-economisch profiel (we hebben net gezien dat dit bepaalt welke onderwijsvorm je volgt). In de praktijk leidt dit bovendien tot etnische segregatie van leerlingen, tot witte en zwarte scholen. Scholen moeten nu de regels van de "dubbele contingentering" volgen. Scholen met zeer weinig kansarme leerlingen ("indicatorleerlingen") worden verplicht om een minimum aantal leerlingen uit zwakkere sociale milieus op te nemen. En omgekeerd. Deze dubbele contingentering wordt nu afgeschaft door de Vlaamse regeringspartijen (Vlaams Parlement, februari 2022). Het gevolg van die afschaffing laat zich raden: nog meer segregatie. Je kunt je afvragen of de overheid niet meer moet sturen op het vlak van inschrijvingen, om scholenpopulaties te vormen die een sociale mix zijn. Uit onderzoek blijkt dat dit voordelig is voor sociaal zwakkere leerlingen en niet nadelig voor de sterkere. Nico Hirtt (Ovds) heeft voor de lagere schoolpopulatie van het Brusselse gewest aangetoond dat je de leerlingen zo kunt spreiden



dat er geen (arme of rijke) concentratiescholen meer zijn en dat bovendien de gemiddelde afstand tussen de woonplaats en de school aanzienlijk wordt gereduceerd (De democratische school, nr 69, maart 2017).

Open school

Onze school is een open school. Een school die openstaat voor de buurt en buurtverenigingen. Waarin leerlingen niet alleen tijdens de lesuren aanwezig zijn, maar er ook buiten de lestijden zijn om huiswerk te maken, ondersteuning te krijgen of andere taken te verrichten. Die school is niet alleen op werkdagen open, maar ook tijdens de weekend en tijdens de vakanties. Voor een brede waaier aan sociale, culturele, sportieve activiteiten. Die school speelt een belangrijke maatschappelijke rol in het leven van leerlingen, hun ouders en de buurt. Zulk een open school kun je niet alleen met leerkrachten runnen uiteraard. Daar heb je veel meer profielen voor nodig. Opvoeders, technici, vaklui allerhande, ja ook kunstenaars vind je daar.

Een onderlegd didacticus

Het eerste element van ons ideale profiel is de didactiek. Onze leraar van de toekomst is een onderlegd didacticus. Hij weet hoe hij materie moet aanbrengen en leerlingen kan laten leren en hij doet dat op een enthousiaste manier. Onze didacticus is goed gevormd. Hij heeft bij voorkeur een masterdiploma.

Sociaal geëngageerd

De leraar van de toekomst is iemand die uiteraard oog heeft voor de sociale ongelijkheid die ons onderwijs zo diepgaand kenmerkt. Zij of hij is absoluut geen filteraar of stempelzetter maar is ervan overtuigd dat alle leerlingen kunnen leren. Voor onze brede eerste en tweede graad is dit een cruciale voorwaarde. Alle leerlingen hebben recht op een degelijke basisvorming en de leerkrachten moeten erin geloven dat dit mogelijk is voor alle leerlingen.

Werkvormen

Twee jaar geleden heb ik een interview afgenomen van Ruth Lasters, naar aanleiding van haar roman "VIN". Ruth is in de eerste plaats een dichteres en ook een schrijfster van romans, en in "VIN", wat overigens staat voor "Vrij Instituut voor de Nijverheid", heeft Ruth haar ervaringen als beginnende leerkracht in een beroepsschool verwerkt. Tijdens dat interview vroeg ik aan Ruth welke pedagogische werkvormen volgens haar



achtergestelde leerlingen kunnen vooruithelpen. Je belangrijkste taak als leerkracht, zei Ruth, is om je leerlingen positief te bekrachtigen en hun in de eerste plaats geloof in eigen kunnen te geven. Binnen elke werkvorm kun je iemand vleugels geven, maar je kunt als leerkracht ook iemands vleugels afknippen. Dat is het verschil dat je kunt maken als leerkracht.

Ook volgens Orhan Agirdag is dat de belangrijkste opdracht voor het onderwijs. Dat is ook de boodschap van pedagogen zoals Paolo Freire. Jij kan iets en op basis van dat iets kun jij iets nieuws leren. Dus de positieve cyclus in gang zetten door initiële ervaringen. Bouwen op wat leerlingen al kunnen. In termen van taal, in termen van praktijken. Eigenlijk laten zien: je bent niet waardeloos. Daar gaat het om in onderwijs, om bij te leren, om iets nieuws te leren, en om leerlingen te laten zien dat ze kunnen leren

Humor en zelfmildheid

Maar nu is er toch één werkvorm die Ruth regelmatig toepast in de klas en die voor haar essentieel is, en dat is humor. Ruth Lasters: "Daar los ik al mijn problemen mee op. Pubers zijn niet allergisch aan de boodschap, maar aan de manier waarop je ze brengt. Als je het op een leuke manier kunt zeggen, is het helemaal anders."

Bovendien vindt Ruth dat leerkrachten meer zelfmildheid moeten tonen. Leerkrachten zijn immers te veel perfectionistisch. "Ik probeer daar van los te komen, want ik denk dat dat ook niet goed is voor de leerlingen. Ik vind dat we nog altijd te veel worden opgeleid tot perfectionisten in spe in plaats van tot mensen die met hun hele zijn lesgeven. Een leerkracht is geen alweter maar een mens die zijn tekortkomingen heeft. Dat zou beter zijn dan dat ze van jou verwachten dat je een robot bent die geboren is met een stuk krijt in zijn kont. En onze job is toch redelijk complex, met al die parameters? Wees een beetje mild voor elkaar."



Wat werkt?

Ik denk niet dat er op het vlak van werkvormen wondermiddelen bestaan. Neem nu de taaltaak. Die is lang, voor taalvakken, gepromoot geweest als de ultieme werkvorm. In de nieuwe eindtermen is er opeens geen sprake meer van de taaltaak. Persoonlijk denk ik dat het vooral belangrijk is dat je varieert in je werkvormen, en dat je de werkvormen toepast die het best bij je leerlingen passen. En dat je daar afspraken rond maakt met je collega's. Voor een goed taalonderwijs is het in de eerste plaats belangrijk dat er op je school überhaupt een taalbeleid is, dat is al een mooi begin, en dat je in het kader van dat taalbeleid ook afspraken maakt in verband met, bijvoorbeeld, de grammaticale termen die je gebruikt en ook andere dingen uit de klaspraktijk. Zoals het toepassen van activerende werkvormen, het betrekken van de moedertaal van de leerlingen bij het lesgebeuren en, nog, het samen analyseren van fouten die ze maken.

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt steeds dat één element doorslaggevend is voor succesvol leren: feedback geven aan leerlingen. En dan komen we bij iets waar we allemaal mee hebben geworsteld in de voorbije periode, en dat is het inzetten van ICT-middelen in en buiten de klas, het inzetten van technologie waar het resultaat oplevert. Een sterk punt van een tool zoals Bookwidgets is dat je op een heel directe en snelle manier aan je leerlingen feedback kunt geven.

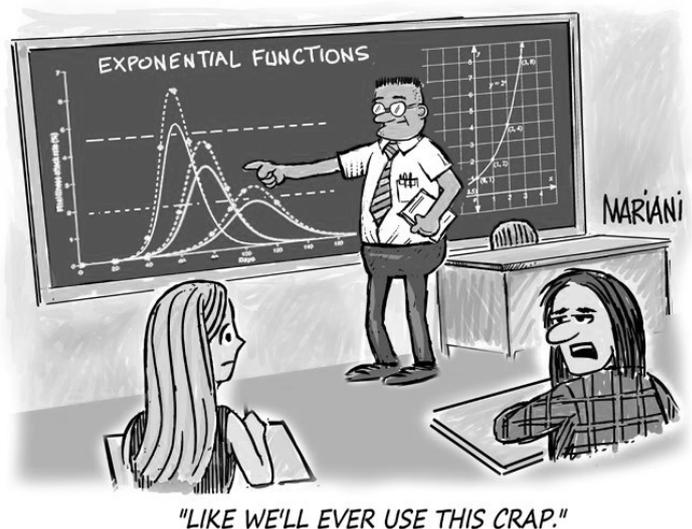
Een handige tool is de "Insluitende lezer" van Microsoft. Je kan er mee teksten en presentaties in een vingerknip vertalen naar een groot aantal wereldtalen. Bovendien kun je van geschreven tekst ook nog eens gesproken tekst maken en heb je ook een beeldwoordenboek. Met die tool kun je een brief van de school in no time vertalen naar het Mongools, het Dari of zelfs het Tigrinya, de taal die in Eritrea wordt gesproken.

Hoge verwachtingen stellen in je leerlingen

Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat hoge verwachtingen essentieel zijn voor het goed presteren van leerlingen. Er zijn experimenten geweest waarbij men tegen leerkrachten zei, over willekeurig uitgekozen leerlingen, dat dat uitzonderlijke talenten waren, dat die zeker sterk gingen presteren. Dan blijkt dat die leerkrachten die leerlingen op zo'n manier gaan benaderen dat ze effectief beter gaan presteren, vanwege de hoge verwachtingen van de leerkrachten. Dat is wat men het pygmalioneffect noemt. En wat je krijgt bij lage verwachtingen, is dat leerlingen minder goed gaan presteren omdat de leerkrachten minder van hen verwachten. De leerkracht van de toekomst koestert dus voor alle leerlingen hoge verwachtingen.

Gekleurder

In Sint-Norbertus, in de Antwerpse binnenstad, is 12% van het lerarenkorps van vreemde afkomst. Voor IMS is dat 13%. Als je dat vergelijkt met de populatie van de binnenstad en die van Borgerhout, is dat natuurlijk te laag. Als een stad overwegend gekleurd is, is het dan niet normaal dat ook de lerarenpopulatie dat is? De afwezigheid van gekleurde leerkrachten in stedelijke scholen is een voorbeeld van het structurele racisme waarover Orhan Agirdag schrijft in zijn boek. Het is ook een kwestie van verbinding te hebben met de leerlingen, van ze te erkennen als een volwaardig deel van de maatschappij en het onderwijs. Ik bedoel niet dat witte leerkrachten dat niet kunnen, maar uit onderzoek blijkt dat leerkrachten hogere verwachtingen hebben voor jongeren die zijn zoals zij. Dat geldt voor witte leerkrachten, dat geldt ook



voor gekleurde leerkrachten. Ook in die zin zou het een goeie zaak zijn indien er meer gekleurde leerkrachten waren.

Het diverser maken van de leraarskamer zal niet van vandaag op morgen gebeuren. Dat is het werk van een generatie. Hierin hebben ook de lerarenopleidingen hun rol te spelen uiteraard. Wat kunnen we intussen doen? Intussen kunnen we de witte inhouden van onze leerboeken of bundels al eens herbekijken. Om niet te zeggen dekoloniseren.

Voor veel vrouwelijke potentiële leerkrachten, en ook voor vrouwelijke actieve leerkrachten, is het hoofdzoekverbod in veel scholen een moeilijk punt. Ik denk dat we eens goed moeten nadenken over het nut en dan vooral het onnut van dat verbod. En nog meer doen dan nadenken ook. Als iedere school voor zichzelf beslist, dan zal er op dit vlak niets in beweging komen omdat men dan vreest als enige school die hoofdzoektoe te laten.

Open voor meertaligheid

Heel veel leerkrachten zijn enorm gefixeerd op het soms zwakke Nederlands van ex-OKAN-leerlingen. Een zwakke beheersing van het Nederlands lijkt voor sommige leerkrachten een onoverkomelijk iets, terwijl we een goeie beheersing moeten beschouwen als het eindproduct van een opleiding, niet als een beginvoorwaarde. Dit is wat Orhan Agirdag een "deficitvisie" noemt. Die houding van: "Tja. Ze kunnen geen Nederlands. Wat wil je dat ik ermee doe?" Er zijn veel dingen die leerkrachten kunnen doen om het anderstalige nieuwkomers gemakkelijker te maken. Raadpleeg uw lokale vervolgcaches, zou ik zeggen.

Je impact is niet te overschatten

De impact van een leerkracht is moeilijk te overschatten. Dan spreek ik niet alleen over het inhoudelijke, over je vakkennis. Ik ben ervan overtuigd dat leerlingen zich enorm veel eigen maken van leerkrachten, zelfs onbewust. De manier waarop je je in de klas gedraagt, de manier waarop je je verhoudt tot je leerlingen, de manier waarop je communiceert, je nieuwsgierigheid, je belangstelling, je steun. Voor leerlingen ben je niet meer of minder dan de belichaming van de buitenwereld. Ook daar moet de leerkracht van de toekomst zich van bewust zijn.

En dan wil ik ook nog herhalen wat Orhan Agirdag zei. Behandel leerkrachten niet als bandwerkers. Dring ze geen extensieve eindtermen op, want dan zeg je eigenlijk dat je ze niet vertrouwt. Geef meer verantwoordelijkheid aan leerkrachten bij het uitwerken van het school- en taalbeleid. Laat zelfsturende lerengroepen hun werk tegen het licht houden. Dat vond ik heel positief, dat idee van professionele leergemeenschappen van leraren die mee het beleid maken. Ik zou zeggen: laat ons eraan beginnen.

Peter De Koning

