

de democratische school

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een democratische school (Ovds) • N°53, april 2013 • 3 euro

Verslagboek van OVDS-studiedag

WELKE HERVORMING VOOR HET SECUNDAIR ONDERWIJS?



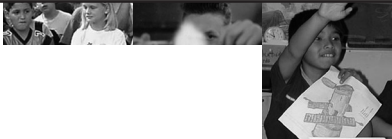
i n h o u d

WELKE HERVORMING VOOR
HET SECUNDAIR ONDERWIJS?

PAGINA 4

WERKGROEP

PAGINA 19



de democratische school

**Vrijwilligerslaan 103 bus 6
1160 brussel**

tel.: +32 (0)2 735 21 29

e-mail: ovds@democratischeschool.org

web: www.democratischeschool.org

Driemaandelijks tijdschrift van de Oproep voor een Democratische School (Ovds).

Redactie: Nico Hirtt, Jean-Pierre Kerckhofs, Philippe Schmetz, Tino Delabie, Hugo Van Droogenbroeck, Roger Jacobs.

Lay-out: Jean-Marie Gilson

Abonnementen

Gewoon abonnement: 10 euro

Abonnement + lidmaatschap: 12 euro
(volgens uw financiële middelen).

Betalingswijze

storten op rekening nr. 000-0572257-54 van Ovds of met gekruiste chèque in EUR op het adres van Ovds

Artikels

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

Recht op kopiëren

De gepubliceerde teksten mogen op om het even welke wijze vrij worden verspreid en vermenigvuldigd. Wij vragen wel om de bron te vermelden en aan te geven hoe de lezer Ovds kan bereiken (adres, telefoon of e-mail vermelden). Gelieve ons een exemplaar op te sturen van elke publicatie die artikels van De democratische school overneemt.



De Oproep voor een Democratische School (Ovds) ijvert er voor dat alle jongeren door het openbaar, gratis en verplicht onderwijs, toegang krijgen tot de kennis die hen in staat stelt de wereld te begrijpen en te veranderen. De basistekst wordt op eenvoudige aanvraag opgestuurd.



Editoriaal



Welke hervorming voor het secundair onderwijs?

130 leerkrachten, directeurs en andere onderwijsverantwoordelijken hebben op zaterdag 2 maart 2013 deel genomen aan onze studiedag over de hervorming van het secundair onderwijs. 's Morgens zat het auditorium van het "Huis van het Nederlands" in Brussel afgeladen vol. We waren verplicht geweest de inschrijvingen voortijdig af te sluiten.

*In de voormiddag konden de deelnemers vier plenaire conferenties volgen. **Romy Aerts**, voorzitter van Ovds en leerkracht klassieke talen in Brussel, stelde de vraag of ons onderwijs de leerlingen maatschappelijk relevante kennis bijbrengt. **Paul Robert**, een directeur van een collège in Frankrijk en auteur van een boek over het Fins onderwijs, schetste enkele krachtlijnen van het onderwijssysteem in Finland en ging in op de vraag wat wij van Finland kunnen leren. **Nico Hirtt**, leerkracht en mede-oprichter van Ovds, pleitte voor een polytechnische vorming als onderdeel van de algemene vorming voor alle leerlingen. **Dirk Jacobs**, professor aan de ULB, kon wegens een ongeval met zijn dochter niet aanwezig zijn. Het thema van de sociale ongelijkheid in het onderwijs in ons land werd dan door Nico Hirtt gebracht. Hiervan bestaat geen geschreven tekst.*

In de namiddag waren er zes werkgroepen, drie Nederlandstalige en drie Franstalige.

In dit nummer van "De democratische school" publiceren we de plenaire toespraken van Romy Aerts, Paul Robert en Nico Hirtt. Van de zes werkgroepen wordt een synthese weergegeven van de inleidingen van de diverse sprekers en eventueel van enkele items die in de daaropvolgende discussie met de zaal aan bod kwamen.

We houden er aan iedereen te bedanken die meehielp aan het welslagen van deze studiedag: alle sprekers en alle deelnemers voor hun inbreng in de discussie, alle medewerkers die zorgden voor een voorbeeldige organisatie, allen die deze studiedag hielpen bekend maken onder collega's.

*De volgende grote activiteit van Ovds gaat door op **zaterdag 19 oktober 2013**. Dan organiseert Ovds-Aped in Brussel de tweejaarlijkse "zes uren voor de democratische school", waar de voorbije jaren telkens 250 à 300 Franstalige en Nederlandstalige leerkrachten en studenten uit de lerarenopleidingen aan deelnamen.*

Vanaf half mei zal u het volledige programma op onze website terug vinden. Het wordt opnieuw moeilijk kiezen tussen talrijke boeiende workshops en educatieve wandelingen. Tijdens de middag is er opnieuw een verzorgde vriendschapsmaaltijd (in de vorm van een buffet). Nieuw is dat we in de namiddag twee plenaire debatten (in het Nederlands en in het Frans) organiseren. Het thema (in het Nederlands) wordt waarschijnlijk "De impact van ICT op het onderwijs", tenzij de hervorming van het secundair onderwijs brandend actueel wordt. We hopen u allen op 19 oktober te ontmoeten.

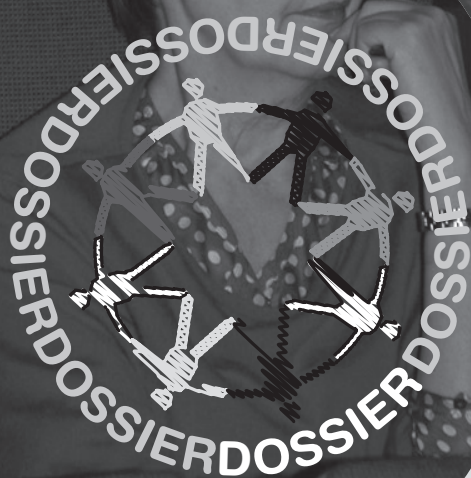
Romy Aerts

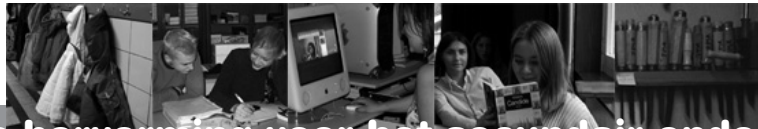
Voorzitster Ovds



**Verslagboek
van OVDS-studiedag**

**Welke
hervorming
voor het
secundair
onderwijs?**





welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Pleidooi voor een polytechnische vorming

door Nico Hirt



Verleden jaar haalde de vroegere minister van het Franstalig Onderwijs, Pierre Hazette (MR), in Le Soir zwaar uit naar de voorstellen voor een verlenging van de gemeenschappelijke eerste graad. De essentie van zijn betoog kwam hierop neer: *“Kinderen komen uit het lager onderwijs met verschillende bekwaamheden ... Sommigen bezitten, wat ik zou noemen, een manuele intelligentie vooraleer zich een andere vorm van intelligentie ontwikkelt. Aan de leerlingen die zich willen ontwikkelen via het aanleren van techniek of van een beroep hebben we niks te bieden. (...). “Behalve in mooie woorden, wordt bij ons geen inspanning gedaan voor de herwaardering van het technisch of het beroepsonderwijs”.* Meer recent konden we in een nota van de huidige minister (van Onderwijs) Marie-Dominique Simonet (CDH) lezen:

“De gemeenschappelijke stam voor allen tot 14 jaar consolideren”

En om dit te bereiken:

“mag de eerste graad geen plek zijn voor de vorming van een exclusief verbale, abstracte en speculatieve vorming”.

Men moet integendeel *“dynamieken doen ontstaan die gedifferentieerde trajecten voorstellen, aangepast aan verschillende vormen van intelligentie”.*

En tot slot: *“Een versterking van de gemeenschappelijke stam moet hem niet ‘algemener’ maar multidisciplinair en polytechnisch maken”.*

We hebben hier te maken met twee tegengestelde beleidslijnen - Hazette pleit voor de afschaffing van de gemeenschappelijke eerste graad, Simonet voor de versterking ervan. Maar ze vinden elkaar in het objectief om de kwalificatierichtingen te herwaarderen en gebruiken daarbij een zelfde ideologisch-pedagogisch discours over de veelheid aan intelligenties, het onderscheid tussen ‘abstracte’ en ‘praktische’ intelligentie.

Het concept ‘manuele intelligentie’ lijkt me toch zeer scabreus en, in ieder geval, niet bruikbaar in het debat over de onderwijsvormen en –studierichtingen en de gemeenschappelijke stam. Als men verschillende vormen van intelligentie wil onderscheiden, waarom zou men zich beperken tot die twee? Zou men dan ook geen ‘artistieke’, ‘esthetische’, ‘sportieve’, ‘burgerzinvolle’, ‘sociale’, ‘relationele’ ... intelligentie kunnen onderscheiden? Moet men dan binnen de ‘theoretische’ intelligentie geen onderscheid maken tussen ‘wiskundige’, ‘literaire’, ‘filosofische’, ‘economische’, ‘wetenschappelijke’ ... intelligentie? Toen ik twaalf jaar was, raadde het PMS mijn ouders af om me naar een studierichting met veel wiskunde of wetenschappen te sturen gezien mijn obstinate onkunde om de tafels van vermenigvuldiging af te ratelen. 45 jaar later ben ik een overtuigd leerkracht wiskunde en fysica. Ik ben gek van algebra, al moet ik soms aan de leerlingen vragen hoeveel 6 maal 7 is. Ongetwijfeld moet men dus ook nog eens verschillende vormen van ‘wiskundige’ intelligentie gaan bedenken: “rekenkundige”, “meetkundige”, “algebraïsche”, intelligentie op het vlak van de verzamelingenleer ... Waar komen we dan terecht? Gaan we de leerlingen in functie van hun verhouding tot al die vormen van intelligentie dan nog vroeger naar de juiste studierichting oriënteren (de liberaal-reactionaire versie) of de gedifferentieerde pedagogie toepassen (de modieuze pseudo-progressieve versie) ?

Er is meer. Zou het Hazette en Simonet ontgaan zijn dat een technische of professionele vorming vandaag vaak meer beroep doet op theoretische en abstracte vermogens dan op handvaardigheid of fysieke kracht? Een goede elektricien onderscheidt zich niet zozeer door de handigheid waarmee hij een schroevendraaier of een nijptang hanteert maar veeleer door zijn inzicht in de principes van de elektrische bekabeling of van de communicatie tussen verschillende toestellen van een domotica-netwerk.

Wat is er gemeenschappelijk aan de intelligenties vereist om opvoeder, kapper, automecanicien, secretaaris, toeristisch agent of metser te worden? Kunnen al deze kwalificatierichtingen dan herleid worden tot een gemeenschappelijke ‘manuele intelligentie’?



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

In feite dient dit discours over de noodzaak om met verschillende vormen van intelligentie rekening te houden vaak om een diep misprijzen te verhullen voor alles wat met productief werk te maken heeft. Dit misprijzen heeft in een hiërarchische maatschappij een precieze sociale functie: de ideologische rechtvaardiging van de grote inkomensverschillen tussen de leidinggevende functies en de uitvoerende. Onderaan de piramide zijn de lonen laag om de investeerder zijn winst te garanderen. Naargelang men hoger opklimt naar de leidinggevende functies moet het inkomen stijgen. Niet noodzakelijk omdat het werk moeilijker wordt maar omdat men zich wil verzekeren van voldoende loyaliteit of 'ondernemingsgeest'. De officiële rechtvaardiging van deze inkomensverschillen bevindt zich in verschillende ideologische hersenspinsels zoals de theorie van de talenten (of de meervoudige intelligenties), de meritocratie of ook nog de verantwoordelijkheid. De heer Didier Bellens, ceo van Belgacom, waakt erover dat we weldra, dank zij de 4G smartphone, naar het voetbal zullen kunnen kijken terwijl we in de file staan. Niemand twijfelt eraan dat hij een grotere maatschappelijke verantwoordelijkheid draagt dan de machinist van een HST-trein die 800 passagiers tegen een snelheid van 320 km per uur vervoert. Of de arbeider die een reactorvat in een kerncentrale last. Of de landbouwer die er al dan niet voor kiest zijn reservoir met Roundup® te lozen in de beek in mijn straat.

Dit misprijzen voor productieve arbeid plaatst de promotors ervan nochtans voor onoplosbare tegenstellingen. Het is immers zo dat sommige beroepen beneden aan de sociale ladder beroep doen op technieken en kennis die steeds verfijnder en complexer zijn. Vandaar dat de kwalitatieve vereisten van gekwalificeerde handenarbeid, vooral dan in hoogtechnologische sectoren, sterk indruisen tegen het gangbare negatieve beeld over dat soort werk. Deze tegenstelling legt uit waarom de OESO terzelfdertijd pleit om het onderwijs toe te spitsen op basiscompetenties én voor de herwaardering van de technologische studierichtingen. Het is een van de tegenstellingen in het onderwijssysteem waarmee het kapitalisme worstelt.

Nu maken we ons als Ovds niet speciaal veel zorgen over de toekomst van het kapitalisme. Sommige van onze vrienden vragen zich af wat ons heeft bezielde om een polytechnische vorming te promoten. De redenen waarom wij in de scholen een ereplaats willen geven aan techniek en arbeid, hebben niets te maken met de onmiddellijke vereisten van de arbeidsmarkt noch met de bespiegelingen over de zogenaamde meervoudige intelligenties. Onze redenen zijn van politieke en filosofische aard en passen in onze opvatting van het onderwijs als instrument voor collectieve emancipatie.

De mens, zo zei Benjamin Franklin, is een "dier dat werktuigen maakt", "a tool making animal". Het eigene aan de mens is niet dat hij werktuigen gebruikt want dat doen veel diersoorten - wel dat hij ze ontwerpt. Maar de industriële revolutie, samen met de opvoeding op school, heeft een diepe kloof doen ontstaan tussen de mens en het werktuig, tussen de mens en zijn technologische omgeving.

Let wel, u zou er terecht kunnen op wijzen dat we wat lak hebben aan wat eigen is aan de mens. Eigen aan de mens was lang: voedsel koken op een vuur, zich kleden met dierenhuiden en naïeve en erotische schilderijen aanbrengen op rotswanden. Dat belet hem niet om vandaag een microgolfoven te waarderen, katoenen kleren en impressionistische schilderijen op doek.

Wanneer ik het hier heb over "het eigene van de mens" en zijn recente vervreemding van de technologie, dan is het niet uit vrees voor een bepaald psychologisch onevenwicht bij de mensen van vandaag. Ik denk veeleer aan hun mogelijkheid om de technieken te begrijpen en te beheersen in die mate dat ze het fundament vormen voor de sociale betrekkingen onder de mensen.

Het vuur, pijl en boog, de irrigatie, de selectie van zaden, de veeteelt, het wiel, de ploeg, de scheepsbouw, de staalnijverheid, de chemie, de mechanica, de elektriciteit, de biotechnologie, de informatica, ... dit alles heeft onze maatschappijen letterlijk geboetseerd. Gedurende miljoenen jaren was de mens in staat de essentie van deze technieken te begrijpen. Hetzij omdat hij ze rechtstreeks beheerste, hetzij omdat hij merkte hoe andere ambachtslieden of landbouwers in zijn dorp ze beheersten. Uiteraard is de arbeid veel complexer en gespecialiseerder geworden. Maar over het algemeen slaagde de mens erin zijn technologische omgeving te begrijpen: hij begreep dan ook hoe de evoluties van deze omgeving een invloed konden hebben op andere aspecten van het maatschappelijk leven.

De eerste landbouwers van het neolithicum begrepen waarom ze zich ergens permanent moesten vestigen en derhalve moesten ze nieuwe juridische en politieke structuren bedenken, bijvoorbeeld om de eigendom van de grond te organiseren.

De landbouwer in het Romeinse Rijk kon begrijpen dat de uitvinding van de ploeg de intensieve productietechnieken met slaven, eigen aan de grote Romeinse latifundia, overbodig maakte.

De burgers van Brugge in de 14de eeuw, of deze van La Rochelle in de 17de, konden begrijpen dat de oude



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

feodale reglementeringen van handel en industrie voorbijgestreefd waren door de technische ontwikkelingen in de scheepvaart of in de textielindustrie.

De arbeider in een faience-, meubelatelier, in een ijzerwinkel uit de 18de eeuw kon ook nog alle technische productieprocessen in deze manufactuur begrijpen, evenals de superioriteit van deze organisatievorm aan het ambachtelijke werk.

In de 19de eeuw zullen het 'machinisme' en de industriële revolutie de zaken radicaal wijzigen, door het complexe werk op een extreme manier uiteen te rafelen tot eenvoudig werk. Er is de sociale opdeling tussen de eigenaar van de productiemiddelen en de loontrekkende. Daarbij voegt zich nu een nieuwe opdeling: tussen diegene die het productieproces intellectueel beheerst en diegene van wie men alleen nog de discipline vraagt om steeds dezelfde taken uit te voeren. Deze laatste moet vaak zelfs geen fysieke kracht meer bezitten, laat staan enige vorm van kwalificatie.

Het is paradoxaal, maar precies op dat ogenblik, in het begin van de 19de eeuw, als de handenarbeid steeds minder kwalificatie vereist, begint men de volkskinderen naar school te sturen. Maar is het echt zo paradoxaal? Vóór de Industriële Revolutie werden de kinderen uit de volksklassen onderricht, gevormd en gesocialiseerd, binnen de grote landbouwersfamilie, of binnen het systeem meester-gezel. Men leerde het kind op de werkvloer de theorie en de praktijk van de complexe productieve activiteiten waaraan het zou moeten deelnemen. Tezelfdertijd leerde het ook de regels, de kennis en de vaardigheden die nodig waren in het collectieve leven: moraal, godsdienst, grondbeginselen van de handel en de huishoudelijke economie, hygiëne en opvoeding van de kinderen, rekenen, vaak zelfs lezen en schrijven.

De industriële revolutie heeft dat allemaal teniet gedaan. Ze vernietigt de grote landbouwersfamilie door de oprukkende verstedelijking. Ze schakelt de leerlingen uit door de handenarbeid te ontdoen van kwalificatie. Ze verbrijzelt de opvoeding binnen de familie doordat vrouwen en kinderen in de fabrieken werken. Deze traditionele plaatsen van socialisatie verdwijnen, en zo proberen massa's arme kinderen, met alle middelen te overleven, in de steden en op het platteland. Het ontroert de bourgeoisie zowaar: die jochies zijn een bedreiging voor de gevestigde orde en hun morele ontsporing riskeert hen ongeschikt te maken voor het gedisciplineerde werk, dat de fabriek hen voorbehoudt. "Een school openen, dat is een gevangenis sluiten", roept Victor Hugo uit. Voortaan zal men dus aan de school vragen om deze

volkskinderen te leren lezen en schrijven, te leren rekenen, meten en wegen, hen moraal, noties van huishoudelijke economie, enz. bij te brengen. Maar vooral geen geschiedenis of andere sociale wetenschappen want, zo zegt Adolphe Thiers, "men moet er zich voor hoeden om op school de sociale doctrines aan te snijden, die men wil opleggen aan de massa's". En ook geen technologie: dat is de zaak van ingenieurs.

We moeten wachten tot het einde van de 19de eeuw alvorens men beslist in de volksscholen de vakken aardrijkskunde en geschiedenis in te voeren. Dit gebeurt onder invloed van het opkomende 'socialistische gevaar' en de groeiende oorlogsdreiging tussen de industriële grootmachten. Aardrijkskunde en geschiedenis moeten, zo zei Jules Ferry, "inspireren tot respect voor en gehechtheid aan de principes waarop (onze) maatschappij is gebaseerd".

Maar nog steeds geen technologie.

De kerkhoven van de 1ste wereldoorlog getuigen hoe efficiënt de school wel was als ideologisch apparaat van de Staat. Maar daarna veranderen de verwachtingen andermaal. De nieuwe industrieën, die te maken hadden met de technologieën van de elektriciteit, de mechanica, de elektromechanica, ... vereisen een meer doorgedreven vorming voor een deel van de arbeiders. Men zal "de besten" onder hen selecteren, de meest verdienstelijken, om ze naar technische en beroepsscholen te sturen. We zijn zover: de technologie doet haar intrede in de school, maar slechts voor een minderheid van de leerlingen.

Tijdens de "Trente Glorieuses" (naoorlogse periode van 1945 tot 1975) volgt de massificatie van het secundair onderwijs. De meritocratische selectie bij het begin van het secundair onderwijs maakt plaats voor een latere selectie, door mislukking binnen de secundaire school. Men oriënteert voortaan de "minder goede" leerlingen van het "nobele" ASO naar de kwalificatierichtingen die zo een verzamelplaats worden van "mislukte" leerlingen. In het onderwijs neemt de verhouding tot de technologie de vorm aan die we vandaag nog kennen. Enerzijds krijgen de kinderen uit de hogere klassen, in het ASO, een vorming die totaal los staat van de wereld van de arbeid; deze loskoppeling is trouwens een van de middelen om te zorgen voor de sociale reproductie: ze voert binnen dat onderwijs een verhouding tot de kennis in, die totaal vreemd is aan die uit volkse families. Anderzijds hebben, in het kwalificatieonderwijs, de volkskinderen recht op een zeer strikte gespecialiseerde vorming: de technologische vorming is daar wel aanwezig maar alleen in die mate dat ze direct nuttig kan zijn voor het gespecialiseerde productieve werk, waarop de jongere wordt voorbereid.



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Polytechnische vorming, zoals wij die zien, gaat volledig in tegen deze duale visie op de school. Voor ons is de technische vorming niet zozeer een directe voorbereiding op het beroepsleven of zelfs geen directe voorbereiding op de keuze van een studierichting. Deze twee dimensies mogen en moeten uiteraard aanwezig zijn - maar wij beschouwen ze op de eerste plaats als een integraal deel van de algemene vorming. In feite weigeren wij het onderscheid te maken tussen algemene en technische vorming. Voor ons is het doel van een gemeenschappelijke school wel degelijk om een algemene vorming te bieden. Maar een vorming kan nooit algemeen zijn als ze niet een brede waaier aan technologieën inhoudt, als ze ons niet de belangrijke technieken van onze tijd aanleert, zowel van het dagdagelijkse leven als van de productie. Een algemene vorming doet ons ontdekken wat de wereld van de arbeid is, hoe de rijkdommen die we consumeren of waar we dagelijks van genieten worden geproduceerd.

Zoals Anatole Lounatcharski het zei: *“In tegenstelling tot het technisch onderwijs, waar het er alleen om gaat van een mens een goede arbeider te maken, zien wij het polytechnisch onderwijs als een deel van het algemeen vormend onderwijs. Het gaat er niet om een goede draaier of een goede textielarbeider te vormen, maar het gaat erom de mens het werk te leren kennen.”*

Het is onmogelijk de economische en sociale wereld te begrijpen zonder het productieproces te begrijpen dat de bron van rijkdom is en dus zonder de technische productieverhoudingen te begrijpen. Wie geen enkel idee heeft van wat elektriciteit is, wat landbouw is, wat informatica is, wat een ontploffingsmotor is, van de manier waarop deze technieken worden ontworpen, geproduceerd en gebruikt en van de verhoudingen die ze bepalen tussen mens en machine, kan slechts een zeer onvolledig en vervormd beeld hebben van de verhoudingen tussen deze mensen en van hoe ze tot stand zijn gekomen.

Je kunt de 19de eeuw niet begrijpen zonder inzicht in de omwentelingen die de stoom en de machine hebben veroorzaakt. Zo kan je ook niet de veranderingen in ons huidige tijdperk verklaren zonder te spreken over de computer, de telecommunicatie en de bio-engineering. Voor ons bestaat de eerste doelstelling van de polytechnische vorming erin om aan de toekomstige burger de mogelijkheid te bieden de historische rol te vatten van de technologie in de maatschappelijke veranderingen. De organisatie van de productie en van de distributie van de rijkdommen is het fundamentele en bepalende element van elke sociale organisatie. De ontwikkeling van werktuigen, van de technieken is het fundamentele element in de ontwikkeling van de productieverhoudingen.

Als je begrijpt hoe de productie concreet werkt, sneuvelt vrij vlug het idee dat geld zomaar “groeit” zonder te werken, het idee dat je niet meer hoeft te werken om rijkdom te produceren.

Een polytechnische vorming verschaft inzicht in de enorme mogelijkheden die de moderne technologieën inhouden voor de vooruitgang op het vlak van gezondheid en levenskwaliteit. Maar ook in de enorme gevaren die ze mogelijk inhouden, wanneer zij ten dienste staan van een visie die enkel uit is op winstbejag, zonder nadenken op langere termijn.

Wij ontkennen het belang van een polytechnische vorming niet om beter de dagelijkse technologische omgeving te beheersen. Ook deze houdt tal van gevaren in. De jongere zal zo een meer doordachte en rijkere keuze kunnen maken.

Tenslotte menen we dat een polytechnische vorming betere arbeiders zal voortbrengen, tenminste in de zin dat wij de kwaliteit van een arbeider begrijpen: arbeiders die echt inzicht zullen hebben in de veelheid van processen en machines die ze zullen tegenkomen. Dat is niet noodzakelijk het type van de ‘goede arbeiders’ die de patroons wensen, nu eens zeer sterk gespecialiseerde arbeidskrachten, dan weer mensen die juist voldoende flexibel en inzetbaar zijn om zich zonder morren in verschillende taken te wringen.

U hebt het begrepen. We geraken er niet uit als we de enen uitsturen naar de ‘manuele intelligentie’ terwijl de anderen abstract bezig zijn. Ten gronde betekent dit dat we iedere opvatting verwerpen die enerzijds algemene vorming gelijkstelt met theorie en abstractie en anderzijds technische vorming met praktijk. We willen niet dat er naast theoretische lessen wiskunde, Frans en geschiedenis, die los staan van de realiteit, nog een les ‘knutselen’ komt waar men zich een jaar bezig houdt met het aansluiten van een batterij aan een lampje. onder het mom van technologische vorming.

Volgens ons moet de polytechnische vorming integraal deel uitmaken van de algemene vorming. En de polytechnische vorming moet, net als de rest van de algemene vorming, zowel theoretisch als praktisch zijn.

U weet dat Ovds een grote inbreng gehad heeft in de kritiekbeweging tegen het competentiegericht onderwijs dat sinds tien jaar het Franstalig onderwijs teistert en nu ook ingang vindt in het Vlaams onderwijs. Deze namiddag zal ik – in de Nederlandstalige werkgroep - nog een hartig woordje spreken over deze productivistische opvatting van onderwijs. We



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

mogen echter niet vergeten dat het competentiegericht onderwijs weliswaar een slecht maar desalniettemin een antwoord is op een pertinente vraag: die over het verband tussen de kennis en het gebruik van die kennis..

Het competentiegericht onderwijs focust op een reeel, steeds terugkerend probleem: leerlingen kunnen de onderwezen kennis niet gebruiken. Maar het vergeet al de rest: hoe wordt kennis opgebouwd? Wat geeft die kennis betekenis? En tenslotte, geen detail, welke kennis moet men onderwijzen?

Op al deze vragen biedt onze visie op een algemene en polytechnische, een theoretische en praktische vorming, een antwoord.

De vorming moet dus algemeen en polytechnisch zijn want om de wereld te begrijpen moet je niet alleen geschiedenis en wiskunde studeren. Je moet ook ontdekken wat een fabriek is, een landbouwonderneming, een atelier, een ziekenhuis. Je moet ook begrijpen wat banken, verzekeringen en vakbonden doen. Je moet ook leren zorg dragen voor jezelf, gezond eten, je kinderen goed opvoeden. Kortom, we willen terug aansluiten bij een volledige en veelzijdige vorming. Een vorming die de school nog nooit heeft aangeboden aan de volkskinderen.

De vorming moet theoretisch en praktisch zijn want ook al is theoretische kennis superieur aan praktische, empirische kennis, toch blijft de praktijk de beste manier om zin te geven aan het leerproces. De praktijk blijft de toetssteen om theoretische concepten te toetsen en op te bouwen of af te breken. Want ten slotte is de praktijk het finale einddoel van de theoretische kennis. Dit laatste punt heeft het competentiegericht onderwijs ons in herinnering gebracht.

En ja, we willen effectief productieve arbeid in de scholen installeren. In deze school zal men windmolens maken, zal men films en theaterproducties realiseren, zal men koken en zullen de groten de kleineren opvoeden. Doorheen al die activiteiten zal de theoretische kennis vorm krijgen, zich verder ontwikkelen, in de praktijk omgezet worden en getoetst worden. Maar deze praktijk mag uiteraard de theoretische lessen niet vervangen. Zij blijven noodzakelijk voor de voor synthese, abstrahering, ontwikkeling, systematisering, ...

Dit evenwicht tussen theorie en praktijk, geldt zowel voor wat we doorgaans algemene vorming noemen - talen, wiskunde, wetenschappen, geschiedenis, aardrijkskunde, ... - als voor alles wat we er onder de benaming polytechnische vorming willen aan toevoegen:

de technieken van de industrie en de landbouw, van de diensten en zelfs van de financiële wereld. En uiteraard die van het dagdagelijkse leven.

Bij de praktijk hoort natuurlijk ook de observatie, hetzij wetenschappelijk hetzij louter illustratief: technologie en arbeid kan men ook ontdekken door fabrieken en boerderijen, ziekenhuizen en sluizen te bezoeken.

Daarom is onze visie van polytechnisch onderwijs onlosmakelijk verbonden met wat we noemen "de brede school" De school die open blijft na de lessen, op woensdag namiddag, in het week-end en waar men, na een lekker vieruurtje en wat spelletjes, verder werkt in workshops allerhande: kunst, literatuur, technologie, knutselen, theaterstukken, die een zin zullen geven aan de kennis, die ontplooiingskansen bieden en de kennis omzetten in échte vaardigheden en niet in de vluchtige en louter speculatieve competenties waar men ons heeft doen aan wennen in het competentiegericht onderwijs.

Men zal ongetwijfeld opwerpen dat dit project te ambitieus is. Ik denk dat het gewoon beantwoordt aan de uitdagingen waar de komende generaties voor staan: tien miljard mensen voeden, huisvesten, kleden, ze verzorgen en opvoeden, hen toegang bieden tot cultuur, transport, veiligheid. En dit alles realiseren zonder de mogelijkheden van onze planeet uit te putten en met zorg voor het biologisch evenwicht, en een gezonde en aangename omgeving. Met garantie voor democratische besluitvorming.

Is er iemand die ons kan uitleggen hoe we dit zouden kunnen realiseren zonder ambitieus te zijn ?





welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Het Finse onderwijssysteem: uitmuntendheid en gelijkheid gaan samen

door Paul Robert



De interesse voor Finland op onderwijsvlak wordt uiteraard gevoed door de schitterende resultaten van dit land in de internationale evaluaties en vooral in de meest beroemde daarvan, PISA. Deze uitstekende scores leiden tot het zoeken naar de bronnen van zo'n constant succes. Zeker in een land als Frankrijk dat middelmatig scoort in PISA, wat erg teleurstellend is gezien het budget dat aan onderwijs besteed wordt en de reputatie van beste onderwijs ter wereld die gedurende lange tijd gerechtvaardigd was.

Vooraleer we de oorzaken van het Finse succes onderzoeken, wil ik de aandacht trekken op enkele zeer interessante aspecten van dit succes, die door PISA duidelijk gemaakt werden. Finland stelt zich er niet mee tevreden om met een grote regelmaat het podium te halen. Het PISA-onderzoek toont dat dit land ook oplossingen blijkt gevonden te hebben voor onderwijsproblemen, waar heel wat ontwikkelde landen, zoals Frankrijk, mee worstelen:

- Hoe de schoolse mislukkingen doen dalen ?
- Hoe strijden tegen het sociaal-economisch determinisme in het onderwijs ?
- Hoe tegelijkertijd de vorming van een sterke en talrijke schoolse elite verzekeren ?
- Hoe dit alles realiseren zonder het onderwijsbudget te doen exploderen ?

Deze vragen, die het onderwijsdebat in Frankrijk voortdurend doorkruisen, blijken, volgens de zeer precieze gegevens die alle drie jaar aangeleverd worden door PISA, in Finland stevige en stabiele antwoorden gevonden te hebben. Welke zijn de sleutels van dit verbazingwekkend succes ?

Het kind staat centraal

Naar mijn mening is het op de eerste plaats een onderwijsfilosofie die interesse heeft in het kind (niet alleen in de leerling) in zijn geheel en het kind in het centrum van het systeem plaatst. Dat er een antagonisme zou kunnen bestaan tussen het openbloeien van het kind en het verwerven van kennis, klinkt in Finland erg ongerijmd. Hoe immers zou een gelukkig en vrolijk kind, dat met plezier naar school gaat omdat het daar terecht komt in een veilige, bekende, comfortabele en harmonieuze omgeving, waar het weet dat de leerkrachten er zijn om het te helpen vooruit gaan, welke moeilijkheden er ook opduiken, hoe zou zo'n kind niet alle kansen hebben om gemakkelijker de aangeboden kennis te verwerven ?

Alles wordt in het werk gesteld opdat het kind zich thuis zou voelen op school en het gevoel zou hebben dat het kan vooruitgaan op zijn eigen ritme. Laat ons luisteren naar een Finse moeder : *“ Het onderwijssysteem moet zich aanpassen aan het ritme van het kind, en niet omgekeerd. Als het kind biologisch niet klaar is om geometrie of grammatica te leren, is dat niet erg... men zal wachten tot het er klaar voor is.”*

Daarom gebeurt het verwerven van fundamentele kennis zeer geleidelijk (er is geen schoolplicht vóór 7 jaar) en is er in het begin veel ruimte voor spelen. Het maakt deel uit van de professionele expertise van de leerkrachten dat zij kinderen via het spel tot de kennisverwerving kunnen leiden.

Deze voorschoolse fase is ook de periode waarin het kind geobserveerd wordt en waarin eventuele leerproblemen ontdekt worden om ze zo snel mogelijk te remediëren. Tot op het einde van de basisschool zal deze welwillende aandacht voor elke leerling niet verslappen.

De voorwaarden voor een echte gelijkheid

Als Finland er in geslaagd is om het mislukken op school sterk terug te dringen, dan is het omdat het in elke school de middelen voor hulp en efficiënte remediëring ter beschikking gesteld heeft. Voor een school met 200 tot 300 leerlingen zijn twee gespecialiseerde



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

leerkrachten klasvrij. Op vraag van hun collega's houden zij zich tijdens de klasuren bezig met leerlingen die specifieke hulp nodig hebben.

Als Finland er in slaagt de effecten van het sociaal-economisch determinisme op onderwijsvlak te beperken is dat ook omdat de hervormers van het onderwijssysteem bij het begin van de jaren '70 bezielde waren met een sterk wil om de voorwaarden voor een echte gelijkheid te realiseren. Dit was een waagstuk in een land met een heel verspreide bewoning, dat nog heel ruraal was, waar de ongelijke ontwikkeling tussen de provincies nog heel groot was en, meer nog, waar er geen taalkundige homogeniteit was.

Van het principe van een gelijke toegang tot kwaliteitsonderwijs voor iedereen, welke ook de geografische situatie was, welke verschillen er ook waren qua taal, sociale herkomst of geslacht, werd door de hervormers nooit meer afgeweken.

Dit werd vertaald in de oprichting van een verplichte basisschool, identiek voor iedereen van 7 tot 16 jaar en volledig gratis. Dit was niet eenvoudig want ik wil u er wel aan herinneren dat tot dan toe het Finse systeem even ongelijk, elitair en selectief was als het Franse of Duitse onderwijssysteem.

In een land dat drie officiële talen telt, wil dat zeggen dat elke leerling zijn hele schoolloopbaan in zijn moedertaal kan afwerken.

In een land met een heel verspreide bevolking betekent dat een kwaliteitsschool tot in de meest afgelegen gebieden in Lapland.

En laat ons elkaar goed begrijpen wat gratis zijn betreft: in Frankrijk is de toegang tot de school gratis. Zeker, maar de gezinnen dragen niet minder dan 10% bij aan de globale uitgaven voor onderwijs. In Finland is de kosteloosheid totaal: de families betalen niet voor de maaltijden, niet voor het transport, niet voor de boeken, niet voor de schoolbenodigdheden.

Die manier om de genereuze principes tot in de concrete details uit te werken is zeer karakteristiek voor wat ik zou noemen het pragmatische humanisme van de Finnen waarvoor ik een grote bewondering heb.

De lerarenopleiding

Een derde fundamentele element van het welslagen van het Finse onderwijssysteem: de leerkrachten. Het bleek evident voor de Finse hervormers dat ze niets konden bereiken zonder de leerkrachten. De

leerkrachten werden bij de uitwerking van de hervorming betrokken zodra de fundamentele principes geformuleerd werden. Die fase van uitwerking duurde vier jaar (van 1968 tot 1972). Daarna werd de hervorming heel geleidelijk uitgevoerd, te beginnen in de meest afgelegen provincies.

Het optrekken van het vormingsniveau van de leerkrachten bleek snel een essentiële prioriteit te zijn voor het welslagen van de hervorming. Alle leerlingen in een zelfde basisopleiding samen brengen stelde immers het geduchte probleem van de heterogeniteit. Hoe onderwijzen en wat onderwijzen aan leerlingen die vroeger vroegtijdig opgedeeld werden? Het antwoord lag deels in de programma's maar was toch vooral van pedagogische aard.

De opleiding van de leerkrachten werd dus helemaal herdacht om op deze nieuwe uitdaging te antwoorden. Sinds 1979 volgen alle toekomstige leerkrachten een opleiding op het niveau van master. In deze lerarenopleiding wordt veel aandacht besteed aan de kennis van de psychologie en de cognitieve ontwikkeling van het kind, aan theorieën over het leren en aan pedagogie. De studenten verwerven deze kennis door te steunen op de praktijk die ze geleidelijk, omkaderd door ervaren professoren, opdoen in oefenscholen die op alle campussen van de pedagogische faculteiten bestaan.

Voorzien van deze stevige theoretische en praktische bagage worden de leerkrachten vervolgens beschouwd als experts aan wie men vertrouwen kan geven. Het is dus logischerwijze niet meer nodig hen te inspecteren.

Het frappante aan het Finse onderwijssysteem is de stevigheid van zijn theoretisch kader, zijn zeer grote samenhang en de gehechtheid van alle betrokkenen en van het geheel van de bevolking aan de principes waarop het gesteund is. Ook de zeer geleidelijke manier waarop het uitgebouwd is terwijl men altijd op zoek ging naar een consensus rondom sterke waarden.

Om hun school te veranderen hebben de Finnen zich langzaam gehaast.

De bijzonderste les die Finland ons kan geven op onderwijsdomein is zijn bedreven kunst van de hervorming. Dat heeft hen toegelaten om te tonen, zoals het manifest van het (Franse) lerarencollectief "Ecole: changer de cap" (waarvan ik lid ben) terecht schreef dat "grondige hervormingen van het onderwijs een realiseerbare utopie vormen".



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Het lijkt me dat de eerste voorwaarde om tot een verandering van het onderwijs te komen het bouwen is van een consensus rond duidelijke, ambitieuze objectieven op langere termijn. Vervolgens om vanaf de beginfase van elke hervorming al de geïnteresseerde partijen er bij te betrekken. En uiteindelijk om te werken aan een ritme van verandering dat los staat van de korte politieke termijnen.

Op die voorwaarden kan hetgeen in Finland gerealiseerd werd misschien ook elders, rekening houdend met de specificiteit van elk land.

Paul Robert is principal (directeur) van het collège Nelson Mandela in Clarensac (Frankrijk). Hij schreef een boek over het Fins onderwijssysteem: "La Finlande. Un modèle éducatif pour la France ? Les secrets de la réussite".

Brengt ons onderwijs de leerlingen relevante maatschappelijke kennis bij?

door Romy Aerts



3



What did you learn in school today, dear little boy of mine? was één van de songs die prijkte op het debuutalbum van de Amerikaanse singer-songwriter Tom Paxton, Ramblin' Boy. We schrijven anno 1964. De hit werd wereldberoemd in de versie van Pete Seeger en stak in dat fameuze protestjaar 1968 de oceaan over. Vanuit Frankrijk stelde Graeme Allwright het onderwijs aan de kaak, in Vlaanderen waren het de Elegasten die uit volle borst hun ongenoegen lieten horen over het onderwijs van de Golden Sixties.

40 of 45 jaar na "mei '68" is een eerste vaststelling dat het eerder pover gesteld is met de maatschappelijk relevante kennis van veel leerlingen en studenten.

Onderzoek KHLim 2012

Op 23 januari 2013 blokletterde het weekblad Knack: "Algemene kennis van leraren in opleiding: getest en gebuisd". Docenten van de Katholieke Hogeschool Limburg deden een onderzoek bij 991 studenten van de lerarenopleidingen in acht Vlaamse hogescholen. De ondervraagden vertegenwoordigen een goede staalkaart van de huidige generatie studenten: 55 % vrouw, 10 % uit een gezin met vreemde achtergrond, bijna de helft van hen uit het aso, ruim 40 % uit het tso, de rest uit bso of kso ; 35 % volgde al een andere richting aan de unief of aan een hogeschool. De docenten Jan Swerts en Kurt Monten wilden peilen naar de elementaire kennis en inzichten om het nieuws



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

in kranten, tijdschriften of op TV te begrijpen en te duiden. Het ging om aardrijkskunde, geschiedenis, economie en politiek. Een deel van die kennis had al verworven moeten zijn na de lagere school, de rest zeker na het secundair.

De resultaten zijn onthutsend.

- Vier op de tien studenten kunnen geen ideologische stromingen onderscheiden: liberalisme, socialisme, fascisme, communisme, zionisme...
- Bijna 30 procent weet niet dat Kris Peeters (CD&V) Vlaams minister-president is.
- Begrippen als wetgevende macht, uitvoerende macht, oppositie zijn niet verworven.
- Een kwart denkt dat de PS in de Vlaamse regering zit en Vlaanderen mee bestuurt. Didier Reynders (MR) is de Vlaamse minister van begroting.
- Amper 15 procent weet dat Herman Van Rompuy de Europese Raad voorzit.
- 30 % kan de vier gemeenschappen in ons land niet op een kaart herkennen.
- Een nog grotere groep kan Henegouwen niet aanduiden op een kaart van België.
- Meer dan 60 procent herkent de landen van de eurozone niet op een kaart.
- Oceanen aanwijzen, of landen als China, Congo en Afghanistan is een probleem. 30% kan de VS niet aanduiden op een kaart.
- 64% kan Mao niet op foto herkennen.
- Wie zijn Jozef Stalin, Nelson Mandela, François Hollande: ????
- 10 % situeert de tweede wereldoorlog in de 19de eeuw.
- Wanneer vond de ontdekking van de Amerika plaats of de val van de Berlijnse Muur: ????
- Meer dan de helft weet geen definitie van de index te geven
- 45 % weet niet wat inflatie is
- 30 procent weet niet wat een aandeel is

“Of ik verbaasd ben over het resultaat van het onderzoek...? Niet echt. Maar als we verwachten dat ze hun democratische rol opnemen, is dat gebrek aan basis-kennis natuurlijk wel een pijnpunt” reageerde Mieke Van Hecke, directeur-generaal van het katholiek onderwijs.

“De resultaten van het onderzoek naar de algemene kennis van de studenten in de lerarenopleiding zijn con-fronterend. Toekomstige leerkrachten zouden die kennis normaal moeten hebben. Zo verwerven ze inzicht in het functioneren van onze samenleving en kunnen ze die duiden.” Dit was de reactie van Raymonda Verdyck, afgevaardigd bestuurder van het GO!

De KHLim-docenten stellen het zo: *“Onderwijs moet het hoofd van leerlingen en studenten niet vullen met weetjes om te kunnen deelnemen aan een quiz. Onderwijs moet hen inzichten aanreiken om te weten hoe de wereld werkt en om gefundeerde meningen te vormen. Zo niet komt men tot toogpraat en populistische meningen over bv. migranten, werklozen of de verhouding Vlamingen-Walen. Of wanneer Di Rupo of Obama in een artikel of cartoon als marxisten worden gehokeld maar men weet niet wie Marx is, hoe kan men dan die referentie vatten?”*

Onderzoek Ovds-Aped 2008

Dit was ook de drijfveer en het opzet van het onderzoek dat Ovds-Aped in 2008 deed bij 3000 leerlingen van de derde graad van het secundair onderwijs (5de, 6de en 7 de jaars), van aso, tso, bso, kso, in het Nederlandstalig en het Franstalig onderwijs. We wilden nagaan wat de jongeren weten over de historische wortels van het racisme en de onderontwikkeling, wat ze weten over de technologische en economische aspecten van de energiecrisis, of ze de sociale ongelijkheden bij ons en de Noord-Zuid verhoudingen correct kunnen inschatten, of ze essentiële informatie kunnen afleiden uit een grafiek of een tabel met sociale en economische gegevens. Deze vragen komen niet voor in de doorsnee-peilingen. De gedetailleerde antwoorden op 21 vragen zijn gepubliceerd in een lijvig verslagboek (hier te koop aan de infostand) of te bekijken op onze website.

Een selectie:

- Slechts 45 % van de leerlingen weet wat hernieuwbare energie is.
- Bijna negen leerlingen op tien kennen de oorzaken van de opwarming van het klimaat niet. Meer dan 60 % verwacht het broeikaseffect met het gat in de ozonlaag.
- De gemiddelde leerling denkt dat onze “ecologische voetafdruk” in België nog kan verdubbelen vooraleer de beschikbare natuurlijke en minerale bronnen op aarde zijn uitgeput.
- 75 % van de leerlingen blijkt niet in staat om een grafiek met indexen, die een relatieve groei voorstelt, te begrijpen en juist te interpreteren.
- Slechts 13 à 28 % van de leerlingen heeft, afhankelijk van de manier waarop de vraag gesteld wordt, een min of meer realistische voorstelling van de inkomensverschillen in ons land. Bijna de helft onderschat de ongelijkheid zeer sterk .
- Eén leerling op twee denkt dat Europa en de VS drie keer minder CO2 uitstoten dan China en India.



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

- Gemiddeld onderschatten de leerlingen het verschil in rijkdom tussen België en China met een factor 10, tussen België en Congo met een factor 60.
- Eén leerling op vier weet niet dat Congo een Belgische kolonie was; in het beroepsonderwijs is dat meer dan één leerling op twee.
- Minder dan één leerling op drie slaagt erin om belangrijke gebeurtenissen als het ontstaan van het leven op aarde of het ontstaan van de landbouw in de juiste volgorde op een tijdsband te situeren.
- Eén leerling op twee situeert het ontstaan van de zon vóór de Big Bang (oerknal). Volgens 15 % van de leerlingen, bestond de mens reeds ten tijde van de dinosaurussen.
- Eén leerling op twee situeert het jodanisme na het katholicisme. Vier leerlingen op tien situeren de opkomst van de islam vóór het katholicisme.
- Slechts één leerling op drie weet dat Mexico een Spaanse kolonie was of dat Brazilië Portugees was.
- Eén leerling op vijf in het ASO en één leerling op twee in het BSO weet niet dat de Amerikaanse zwarte bevolking afstammelingen zijn van de slaven.
- Minder dan één leerling op vier begrijpt het historisch belang van de stoommachine in de industriële revolutie van de 19de eeuw.
- Nauwelijks één leerling op zeven weet dat de Sovjet-Unie tijdens de Tweede Wereldoorlog het grootste aantal doden telde. Eén op drie is van oordeel dat België bij de vier landen met het grootste aantal slachtoffers hoort.

De resultaten voor Vlaanderen en voor het Franstalig onderwijs waren nagenoeg vergelijkbaar. De meisjes scoorden in de meeste onderdelen slechter dan de jongens. Weinig verrassend maar het meest relevant: de grote verschillen tussen de gemiddelde scores van leerlingen uit het aso, tso, bso. Waarbij we in het midden laten of die verschillen te wijten zijn aan de verschillende curricula of aan de verschillende instroom of aan een combinatie van beide. Eveneens relevant – maar opnieuw weinig verrassend – bleek de sterke correlatie tussen de resultaten en de socio-economische afkomst

Ons onderzoek van 2008 toonde aan dat de invloed van het familiale, sociale, culturele milieu nog steeds bijna automatisch een stempel drukt op de toegang van deze jongeren tot de kennis en vaardigheden die hen in staat zouden moeten stellen om de wereld te begrijpen en te veranderen.

De leerlingen van het beroepsonderwijs, de leerlingen uit arbeidersgezinnen en/of migrantenkinderen zijn het minst gewapend om hun democratische rechten en plichten uit te oefenen.

Onderzoek naar burgerschap en participatie (2009)

In 2009 namen leerlingen uit het Vlaams onderwijs voor het eerst deel aan een internationaal vergelijkend onderzoek naar burgerschap en participatie.

Het onderzoeksteam o.l.v. Prof. Marc Elchardus (V.U.B) en Dimokritos Kavadias (U.A.) onderzocht bij de leerlingen van het tweede leerjaar en vierde leerjaar van het secundair onderwijs in welke mate zij voorbereid zijn en worden op hun rol als burger in de samenleving. Via een uitgebreide cognitieve test werd gepeild naar de kennis en het redeneer- en analysevermogen van jongeren op vlak van burgerschap.

De vergelijking van Vlaanderen met de andere 38 deelnemende landen leert ons dat we het in het beste geval gemiddeld, maar vaker niet goed doen.

Op of rond het West-Europese gemiddelde :

- hun burgerschapskennis,
 - hun vertrouwen in politieke instellingen,
 - hun houding ten aanzien van gendergelijkheid.
- Minder dan het (West-) Europees gemiddelde:
- belang aan fundamentele democratische rechten (zoals het recht op vrije en geheime verkiezingen),
 - kansen geven aan etnische groepen
 - conventioneel en sociaal georganiseerd burgerschap Significant lager dan het internationale, Europese en West-Europese gemiddelde:
 - zich in staat achten om een aantal burgerschapsgelateerde activiteiten uit te voeren (bv. zelf kandidaat zijn bij een schoolverkiezing of een televisiedebat volgen over een omstreden kwestie.
 - deelnemen aan legale protestvormen (bv. deelnemen aan een vreedzame optocht of ervoor kiezen bepaalde producten niet te kopen)
 - deelnemen aan verkiezingen.
- Vlaanderen is bijna rode lantaarn
- in de houding tegenover de rechten van immigranten,
 - in politieke interesse en politiek zelfbeeld.

Wanneer we de tabel bekijken van wat voor directies en leerkrachten belangrijk lijkt in burgerschapsoepvoeding, zien we dat er – terecht uiteraard – veel belang wordt gehecht aan de milieuproblematiek en de capaciteiten om op te komen voor zijn eigen mening en om conflicten op te lossen.

Directies noch leerkrachten vinden het echter belangrijk om de leerlingen voor te bereiden op een



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

toekomstige politieke loopbaan en er wordt dan ook significant minder aandacht besteed dan in de andere landen aan het bevorderen van de kennis van sociale, politieke en burgerlijke instituties en aan het bevorderen van de rechten en plichten van de burger.

Kennisoverdracht faalt

Ons onderwijs faalt ongetwijfeld in zijn primordiale opdracht om van jongeren kritische burgers te maken die de wereld begrijpen en kunnen veranderen.

Er zijn veel indicaties dat het met de kennisoverdracht tout court niet zo schitterend is gesteld.

In 2007 bleek volgens een peiling van het wetenschappelijk magazine EOS dat de wetenschappelijke kennis van jongeren laag is en beduidend lager dan bij de oudere generaties. Zo wist toen één op drie jongeren tussen 18 en 24 jaar niet dat de aarde rond de zon draait. In de leeftijdscategorie van 65-75 jarigen was dat 12 %.

Het Vlaams onderwijs kent sinds tien jaar centrale peilingen. Het gaat om steekproeven in enkele honderden scholen die representatief zijn voor het hele Vlaams onderwijs, georganiseerd door het Departement Onderwijs. In de maand mei nemen leerlingen van het zesde leerjaar of van het tweede of vierde jaar van het secundair onderwijs deel aan deze proeven die testen in welke mate de eindtermen voor een bepaald vak verworven zijn.

Aangezien de eindtermen decretaal gedefinieerd zijn als minimale doelstellingen zou men mogen verwachten dat alle leerlingen of toch de grote meerderheid van de leerlingen die behalen.

De centrale peilingen tonen dat grote onderdelen van de eindtermen soms door een meerderheid van de leerlingen niet verworven zijn.

In de peiling **wereldoriëntatie** (tijd, ruimte, maatschappij en brongebruik) van 2011 bij leerlingen van het zesde leerjaar lager onderwijs, bereikte drie kwart van de leerlingen de getoetste eindtermen over persoonlijke tijd, over oriëntatie- en kaartvaardigheid en over ruimtegebruik, verkeer en mobiliteit. Bijna 70 procent beheerst de eindtermen over historische tijd. Slechts de helft van de leerlingen behaalt de eindtermen over maatschappij.

In Vlaanderen leeft de idee dat onze leerlingen kampioenen in wiskunde zijn. In de driejaarlijkse PISA-onderzoeken (2000, 2003, 2006, 2009) bij 15-jarige

leerlingen heeft Vlaanderen eenmaal de eerste plaats behaald en steeds een plaats in de top tien. Ook in het internationaal TIMMS-onderzoek (2011) scoorde het Vlaams onderwijs zeer goed voor wiskunde, in dit geval bij leerlingen van het vierde leerjaar van het lager onderwijs. Uit een paar recente centrale peilingen komt echter ook een andere realiteit naar boven: veel leerlingen bereiken geenszins de Vlaamse eindtermen. We hebben het dan niet alleen over het BSO waar het vak “wiskunde” is opgegaan in het “project algemene vakken” (PAV) en waar leerlingen afstuderen – eventueel met een diploma secundair onderwijs na een zevende jaar – met een bagage wiskunde die zelden het niveau van de eerste graad van het secundair onderwijs overschrijdt.

De peiling die het Departement Onderwijs in 2011 organiseerde in het vierde jaar ASO wees uit dat de eindtermen door de meeste leerlingen uit de studierichtingen met Latijn of met veel wiskunde worden gehaald maar dat in studierichtingen als “economische moderne talen” en “humane wetenschappen” de resultaten eerder catastrofaal zijn. Een eerdere centrale peiling bij leerlingen van het tweede jaar (2A, dus zonder BVL) gaf ook een divers beeld: goede resultaten in de basisopties Latijn en moderne maar zorgwekkende resultaten voor veel onderdelen in de andere basisopties.

In het Franstalige landsgedeelte werd op 21 januari door Le Soir aan de alarmbel getrokken: slechts 56 % van de leerlingen van het tweede jaar s.o. slaagden voor de test wiskunde van de CEID, le Certificat d'Etude du Premier Degré. De leraren wiskunde stellen al jaren een felle teruggang vast in de meest elementaire wiskundige basiskennis. Leerlingen hebben vaag horen praten over hoeken, percenten, grafieken en vergelijkingen. Ze kennen de namen van Pythagoras en Thales maar beheersen de leerstof niet. Nico Hirtt wees in zijn studie als belangrijkste oorzaak op de ontstentenis aan duidelijk geformuleerde en leesbare leerplannen met een strakke, systematische opbouw van de leerstof.

Technologische analfabeten

In ons huidig secundair (en hoger) onderwijs zit de scheiding tussen hoofd- en handenarbeid sterk ingebakken. Het vak “techniek” stopt in het aso na de eerste graad en de vakoverschrijdende eindterm “technisch-technologische vorming” in de tweede en derde graad aso is te vrijblijvend om veel resultaten op te leveren. Het aso levert technologische analfabeten af. Het aso is nochtans hoofdleverancier van de leerlingen die aan de universiteit worden voorbereid



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

op de hoogste maatschappelijke beroepen en leidinggevende posities in de bedrijven, gezondheids- en onderwijsinstellingen, de politiek, de administratie, het gerecht, ... De meesten van hen komen tijdens hun studies nooit in contact met de wereld van de productie en van de arbeid. Ons onderwijsstelsel kweekt een grotendeels wereldvreemde elite.

In het tso en het bso is de situatie in de meeste studierichtingen niet beter. Leerlingen die schoonheidsverzorging, handel, toerisme, onthaal en public relations of haarthooi, verkoop en kantoor, voeding en verzorging ... volgen, hebben niet méér technologische vorming genoten dan een leerling van het aso. Alleen in sommige nijverheidsrichtingen van het tso zit een flink pakket technische vorming met theorie en praktijk. Ons onderwijsstelsel levert massaal technologische analfabeten af.

Nico Hirtt zal in zijn uiteenzetting de nood van een polytechnisch onderwijs toelichten.

Vreemde talen

Decennia lang had het talenonderricht in Vlaanderen een zeer sterke reputatie. Wie afstudeerde in een aso-richting had naast zijn moedertaal een stevige basis voor Frans en Engels, en praatte soms zelfs een aardig mondje Duits. Ook hier wordt aan de alarmbel getrokken. De Vlaamse hogescholen met een lerarenopleiding hebben in 2011 de studenten die de opleiding "onderwijzer" willen volgen uitgebreid getest op hun kennis van het Frans. De resultaten zijn onthutsend slecht: de grote meerderheid heeft de eindtermen van het secundair onderwijs niet behaald. Dit geldt voor de leerlingen uit alle onderwijsvormen (BSO, TSO maar ook ASO) en voor alle onderdelen (lezen, luisteren, schrijven, spreken, mondelinge interactie). De auteurs Liesbeth Martens en Elly Voets besluiten als volgt: "Het onderzoek naar het beginniveau Frans van de bachelorstudenten stelt een aantal pertinente vragen en wordt het best niet geïsoleerd beschouwd. Het probleem gaat immers veel verder; ook voor andere opleidingsonderdelen klagen de lectoren over het beginniveau". (*Hoe sterk is het Frans van de beginnende studenten bachelor lager onderwijs? Of: zijn leerlingen vanuit het secundair onderwijs voor Frans voldoende voorbereid?*, tijdschrift "Impuls", juli 2012)

De achteruitgang van de kennis van het Frans is onmiskenbaar, ook bij de studenten die "Romaanse filologie" aan de universiteit aanvatten. Dat leert het onderzoek van professor Alex Vanneste (UA) die dertig jaar lang eerstejaars heeft getest. Hij stelde vast dat

ook het spreken en communiceren achteruit ging, ondanks de grotere nadruk op vaardigheden in het talenonderwijs.

Waarvoor dient de school?

"Waarvoor dient de school?" is ongetwijfeld de eerste vraag die we ons moeten stellen bij het zien van alle resultaten die de revue passeerden. Indien veertig jaar geleden Paxton, Allwright en de Elegasten bezongen hoe de kleine jongen op school werd gehersenspoeld om het politieapparaat en de oorlog goed te praten, de bouw van kerncentrales en fabrieksluizingen te slikken, communautaire problemen te interpreteren en de weldaden van de welvaartstaat te ondergaan, dan is daar vandaag in het tijdperk van de globalisering weinig verandering in gekomen, democratisering van het onderwijs ten spijt. De laatste twintig jaar is het onderwijs in onze geïndustrialiseerde landen nog meer een instrument geworden, strikt ten dienste van de economie. Als er al sprake kan zijn van maatschappelijk relevante kennis, dan is de taak van de school maar al te vaak beperkt tot het onderwijzen van de werking van de bestaande structuren en instellingen en het inprenten van respect voor die instellingen.

Democratisering van het onderwijs is dus heel wat meer dan het openstellen van de schooldeuren voor de sociaal zwakkere klassen. Democratisering van het onderwijs zou ook het democratisch recht moeten impliceren om uit de onwetendheid te geraken om zo effectief te kunnen deelnemen aan het maatschappelijk debat.

Wat heeft men anders aan democratische rechten? Dank zij internet heeft iedereen toegang tot duizenden encyclopedieën maar als men op school geen coherente kennisgehelen, ordeningsmiddelen en inzichten heeft aangeleerd, zal men die grote hoeveelheid informatie niet kunnen kaderen en interpreteren. De uitdagingen worden bovendien als maar ingewikkelder door crisissen zonder weerga: schaarste van energie en grondstoffen, stijging van de armoede, sociale ongelijkheid in de steden, drastische inperking van de mobiliteit, de ongelijkheid Noord-Zuid, voedselschaarste, opwarming van het klimaat, toegang tot drinkwater, toestroom van vluchtelingen en andere migratiebewegingen, bodem-, water- en luchtvervuiling, een afvalberg, toenemend communautarisme en nationalisme allerhande,...

Meer dan ooit eist de democratie onderlegde burgers die in staat zijn om snel mee te zijn met de maatschappelijke vraagstukken in al hun complexiteit, die



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

in staat zijn om de historische achtergronden te vatten, de technologische bepalende factoren, de milieuzin, de economische en sociale gevolgen...

De eerste taak van ons onderwijs moet er dus in bestaan om onze leerlingen te wapenen met kennis om als een bewust burger door het leven te gaan. Wij moeten hen een aanzienlijke bagage meegeven aan geschiedenis, menselijke en fysieke aardrijkskunde, fysica en astronomie, chemie en biologie, technologie, economie, wiskunde, talen, letterkunde en filosofie.

We kunnen niet genoeg het belang onderstrepen van een grondig onderricht van wat we vroeger "**moedertaal**" zouden noemen, nu echter "de onderrichtstaal" gelet op het groot aantal kinderen van niet-nederlandstalige afkomst. De laatste 15 à 20 jaar is dit onderricht, vooral in de technische en beroepsafdelingen, té gebruiksgericht en wordt er te weinig aandacht besteed aan een rijke inhoud.

Naast de communicatieve en schriftelijke vaardigheden moet ook de nodige literaire bagage meegegeven worden ter voorbereiding van een kwaliteitsvolle mediaconsumptie, deelname aan debatten, goede literatuur, theater, poëzie enz.

In een land als België lijkt meertalig onderwijs ons een logische zaak. Het aanleren van de **tweede landstaal** moet verplicht worden en in tweetalige regio's zoals Brussel en de rand, maar ook in vele gemeenten langs de taalgrens, lijkt het ons het meest voor de hand liggend om van begin af aan een tweetalig onderwijs te organiseren.

Vandaag de dag kan men daarenboven niet om het **Engels** heen dat door de globalisering en de nieuwe technologieën de internationale taal bij uitstek is geworden. Het Europees referentiekader voor talen ziet het Engels hoofdzakelijk als communicatietaal. De culturele dimensie heeft plaats gemaakt voor een strikt utilitaire taal, het globish (global English), dat inderdaad nuttig en makkelijk is maar wars is van elke vorm van taalrijkdom. We mogen ons niet tevreden stellen met het aanleren van een taal louter omwille van de communicatie. Op het einde van de leerplicht zou een leerling niet alleen een gesprek moeten kunnen voeren in het Engels en een brief kunnen schrijven, maar ook kranten begrijpen, naar TV kijken, een boek lezen, over films praten enz.

Dat de lessen **geschiedenis** geen opeenstapeling van feiten en data mogen zijn, ligt voor de hand. De leerlingen moeten inzicht krijgen in de loop van de geschiedenis : oorzaak en gevolg leren ontdekken in de aaneenschakeling van de gebeurtenissen. Zo

worden de leerlingen ook bewust van het begrip "verandering", van het feit dat de huidige maatschappij voortgesprongen is uit sociale voorwaarden, uit technologische, culturele en politieke gegevens en dat nieuwe voorwaarden naar een nieuwe en andere vorm van maatschappij kunnen leiden.

Evolutie en vooruitgang zijn het werk van mensen die bereid zijn om zich te engageren, die de grenzen van hun tijd, hun milieu, hun eigen geloof verleggen. De veranderingen uit het verleden begrijpen is een basis om de veranderingen van de toekomst te bewerkstelligen.

In onze gemeenschappelijke vorming willen we al van jongs af aan lessen in de **filosofie** inlassen. We vertrekken van de mens, als individu (welke zijn de verschillende mensbeelden, wat is de bestemming van de mensheid), om over te gaan op de mens als sociaal wezen, als deel van de maatschappij. We onderzoeken welke de materiële structuren zijn waarin ideeën ontstaan, zich ontwikkelen en weer verdwijnen. We verdiepen ons in de geschiedenis van het menselijk denken om de wereld beter te begrijpen.

In de lessen **aardrijkskunde** moeten de leerlingen zich leren situeren in hun omgeving, hun stad, hun streek, hun land, Europa, de aarde, het universum. In de fysieke aardrijkskunde komt de vorming en samenstelling van de aarde aan bod. In de menselijke aardrijkskunde staat de mens in deze omgeving centraal en het impact van de mens op die omgeving. Hier bestuderen we in het bijzonder de ecologische gevolgen van de ontwikkeling van de maatschappij : ontbossing, erosie, vervuiling, klimaatverandering.

Kennis en begrip van de wereld kan niet zonder **wetenschap**. De leerlingen moeten reeds van jongsaf kennis maken met de wetenschappelijke methode: hypothesen formuleren en ze aan de echtheid toetsen via experimenten . Ze moeten leren en begrijpen wat het betekent "de wereld begrijpen", hoe men die kennis bereikt, de wereld vatten in zijn dynamiek, zijn continue verandering, de wetenschappelijke basis beheersen van de belangrijkste technologieën.

Een voorbeeld: de opwarming van de aarde. Wat zijn er de oorzaken van, en de gevaren ? Kunnen we eraan verhelpen ? Dit vereist kennis op vele terreinen. Je moet weten wat het broeikas effect is, en het broeikas effect in de atmosfeer, je moet weten dat bepaalde gassen dit broeikas effect extra bevorderen, je moet de gevolgen bestuderen op het klimaat, de gevaren voor de biodiversiteit, je moet onderzoeken hoe je de afvalberg kan verminderen door minder te verspillen of door energiebronnen te ontwikkelen die



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

weinig gassen genereren met broeikas effect voor gevolg.

Een ander voorbeeld: de kernramp bij Fukushima nu bijna twee jaar geleden heeft opnieuw het debat over de kerncentrales in alle hevigheid doen opblazen.

Moeten we de kerncentrales sluiten? Om te kunnen oordelen en onze politieke stem te kunnen uitbrengen in dat debat, moeten we begrijpen hoe een kerncentrale werkt, het verschil kennen met een kernbom, weten wat nucleaire afval is en wat de voordelen, de nadelen en de gevaren zijn van een kerncentrale.

Elke dag horen we op TV spreken over de reacties van de financiële markten, de "gezondheid" van de euro, de economische groei. Maar wat betekenen deze termen voor de meerderheid van onze medemens?

In het onderwijs zouden alle leerlingen enkele economische basisbegrippen moeten leren zoals het verschil tussen stock en flux, de actoren van het economisch leven, het geldwezen, de boekhouding van ondernemingen, de staatshuishoudkunde. Op het einde van de leerplicht kunnen de belangrijke economische stromingen aan bod komen. Uiteindelijk belandt men bij maatschappelijke vraagstukken: in welke maatschappij leven wij? Waarnaar streeft de maatschappij of waarnaar zou ze moeten streven? Waarom produceert men? Wat consumeert men? Wat is het doel van de economie of wat zou zijn doel moeten zijn? Waarom is er een ongelijke verdeling tussen de inkomsten, in een land, tussen de landen onderling? Kunnen we de natuurlijke energiebronnen uitputten?

Deze hoge eisen op intellectueel vlak moeten hand in hand gaan met even hoge eisen op het vlak van **artistieke** ontplooiing en **lichamelijke opvoeding**.

Het onderwijs heeft ook een socialisatie-opdracht: jongeren inwijden en leren functioneren, (over)leven in de maatschappij. Als burger, als ouder(s), als werknemer, als consument... Elementaire kennis en vaardigheden omtrent een arbeidscontract, sociale zekerheid, opvoeden van kinderen, hygiëne, wonen, sparen, verzekeringen, koken, elektriciteit en veiligheid in huis, enz.

De inhoud van ons onderwijs moet dus véél, véél ambitieuzer worden. De leerplannen zouden, meer dan nu het geval is, garant moeten staan voor het verwerven van een gemeenschappelijk corpus van kennis en vaardigheden die als onontbeerlijk worden beschouwd voor de kritische burger van de 21ste eeuw.

Deze kennis moet door een gecentraliseerde evaluatie getoetst worden, net zoals de lees- en rekenvaardigheden. De leerplannen moeten strikter en leesbaarder worden, strak omlijnd qua inhoud, vrij op het vlak van pedagogische praktijken.

40 jaar na het VSO staan we in Vlaanderen opnieuw op een mogelijk historisch keerpunt in de onderwijswereld. Komt er een hervorming en welke richting zal die aannemen? Zullen de vroegtijdige selectie en de scheidende structuren effectief bekampt worden of zullen aso, tso en bso alleen maar van naam veranderen? Kiezen we voor een veelzijdige vorming – het hoofd, het hart en de benen – voor alle leerlingen? Voor een "algemene" vorming met hoge eisen op het cognitieve vlak en waarin polytechnische vorming, handvaardigheden, lichamelijk-motorische, artistieke en morele vorming integraal deel van uitmaken? Kiezen we voor kwaliteitsonderwijs voor alle leerlingen?





welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Werkgroep 1

Mieke Van Houtte, Kris Denys

Voorwaarden en maatregelen om een lange gemeenschappelijke stam mogelijk te maken



Na een boeiend programma in de voormiddag verdeelden de deelnemers zich in de namiddag over verschillende werkgroepen. **Mieke Van Houtte** hoofddocente sociologie aan de UGent gaf de aanzet tot het debat in werkgroep 1 door een interessante power-point presentatie van haar grootschalig onderzoek naar de ongelijkheid in het onderwijs als gevolg van de opsplitsing in ASO/TSO/BSO. **Kris Denys** van FOPEM (Federatie van Onafhankelijke Pluralistische Emancipatorische Methodescholen) toonde aan hoe het onderwijs ook anders kan georganiseerd worden en welke voordelen voor de leerling dit biedt.

Tot welke vaststellingen leidde het onderzoek van Mieke Van Houtte?

Het huidige onderwijssysteem met de indeling ASO/TSO/BSO leidt tot sterke en blijvende sociale ongelijkheid. Het officiële verhaal van A- en B-stroom kennen de ouders niet. Ouders en met hen vele schooldirecties blijven denken in de oude categorieën. De keuze voor de meest theoretische studierichtingen van de A-stroom wordt, ongeacht de prestatie die de leerling neerzet in het basisonderwijs, bepaald door de sociale achtergrond van het kind. 70% van de arbeiderskinderen die kiezen voor ASO, kiest voor de moderne richting.

Als je differentieert in verschillende studierichtingen krijg je ook verschillende schoolculturen en een verschil in studiecultuur. Een negatieve schoolcultuur beïnvloedt de resultaten van de leerlingen. TSO en BSO leerlingen hebben veel meer het gevoel dat schoolgaan voor leerlingen 'zoals zij' weinig zin heeft. En zij delen deze visie. Dit is zeer bepalend voor hun prestaties. Hun faalkans is dan ook veel groter. Doordat TSO/BSO leerlingen het gevoel hebben dat ze falen, krijgen ze ook een gevoel van statusverlies. Ze zetten zich af tegen het systeem en zoeken alternatieve bronnen van status, die ze ontleen aan de wereld van de volwassenen (roken, drinken, geld verdienen).

Welke rol spelen de leerkrachten hierin?

Tracking heeft ook invloed op het verwachtingenpatroon van leerkrachten. In het ASO waar de doelen academischer zijn is het vertrouwen van de leerkrachten in de mogelijkheden van de leerlingen erg groot. De leerkrachten in TSO en BSO vinden leerlingen integendeel meestal 'onderwijsbaar'. Indien men erin slaagt de studiecultuur in deze groep te verbeteren dan straalt dit ook positief af op de leerkrachten.

Hoe komt dit allemaal?

Ons systeem is een hiërarchisch systeem. Theoretische richtingen worden in onze maatschappij meer gewaardeerd dan handenarbeid. We delen leerlingen al erg vroeg in op basis van cognitieve capaciteiten. Hoe scoren zij



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

voor talen, hoe voor wiskunde? Ouders willen voor hun kind het hoogst mogelijke bereiken, de keuze voor TSO/BSO is dan ook vaak een negatieve keuze. Latijn blijft nog steeds de standaard, de meetlat waarmee ouders kiezen. Kinderen van meer gegoede ouders zitten soms of ze willen of niet, in de Latijnse, arbeiders nemen dit risico niet wanneer ze niet zeker zijn of hun kind zal slagen.

Hierop reageert een deelnemer met de vaststelling dat het keuzeproces voor een bepaalde studierichting in wezen nog altijd 'irrationeel' gebeurt. De leerkrachten sturen soms ook naar gelang de secundaire school die erop volgt.

Docenten in de lerarenopleiding voelen de gevolgen van het hiërarchisch denken evenzeer. In de opleiding kleuteronderwijs krijgen zij nog weinig studenten vanuit ASO.

Welke conclusies trekt de groep in het gesprek dat volgt?

Het schoollandschap moet aangepakt worden. Men moet kiezen voor heterogene groepen voor alle basispakketten en vakken. In alle scholen moeten alle belangstellingsgebieden worden aangeboden.

Indien de hervorming er niet komt moet zeker de oriëntering worden aangepakt. Ze moet minder cognitief zijn en men moet het proces maken van de talenten van de leerling doorheen de vorige zes jaar basisonderwijs.

Belangrijk vinden de deelnemers ook dat men onafhankelijke, gemeenschappelijke middenscholen maakt.

Kris Denys merkt hierbij op dat men een grondige verandering kan doorvoeren als men wil, met het decreet van 1989, maar men doet het niet. Voor hem moet de verandering van onderuit komen. Hij constateert dat in het volwassenonderwijs tegenwoordig veel jongeren terechtkomen die het huidige onderwijssysteem moe zijn, omdat het veel te betuttelend is.

De brede eerste graad moet een voortzetting zijn van het vijfde en zesde leerjaar. Valkuil is wel dat sommigen de neiging zullen hebben om al vanaf het vijfde leerjaar, leerlingen in te delen in een A- of B- stroom.

Als je leerlingen de kans geeft om coöperatief te leren, door elkaar te helpen en in groep te werken, werk je ook aan hun sociale vaardigheden. De kleinschaligheid van de methodescholen is hierbij een meerwaarde. Hier is er geen sprake van de anonimiteit van de grootschaligheid.

De werkgroep ziet heel veel mogelijkheden in een brede gemeenschappelijke hervormde eerste en zelfs tweede graad. Toch is men pessimistisch wat de politieke wil tot hervormen betreft.

Verslag: Luce Billion



Werkgroep 2

Roger Standaert, Nico Hirtt, Chico Detz

Competentiegericht onderwijs: welke pedagogische meerwaarde?





welke hervorming voor het secundair onderwijs?

1.. Roger Standaert Het begrip competentie: de toren van Babel

Roger Standaert, voormalig diensthoofd van de Entiteit "curriculum" van het Departement Onderwijs, begon met een stevige uiteenzetting. Er bestaat een Babelse spraakverwarring over de herkomst en de bronnen van het begrip competentie. De laatste vijf jaren gebruikt zowat iedereen het woord competentie volgens eigen aanvoelen. Men gebruikt het, gewoonweg omdat iedereen het gebruikt.

Zijn competenties niet meer of minder dan een soort doelstellingen? Doelstellingen in een ander jasje? In ieder geval claimen verschillende groepen en organisaties het begrip. Er valt duidelijk geld mee te verdienen. De uitgangsvraag is dan ook wie deze strijd over het begrip competentie wint. In **oorsprong**(1918) betekent het begrip competentie een efficiënt curriculum om mensen voor te bereiden op de arbeidsmarkt. Een andere lijn is die van de testpsychologie. Die gaat ervan uit dat **een competentie anders is dan intelligentie**. Een competentie gaat over excellentie, excelleren, of superieur presteren. Competenties moeten dan ook getest worden, naast het IQ. In bedrijven staat succesvol, superieur presteren gelijk aan flexibiliteit, creativiteit en zelfstandigheid. Volgens de moderne stromingen, waaronder de didactiek betekent competentiegericht leren dat leerlingen hun leerproces zelf in handen nemen en dat het leerproces praktijkgericht is.

Bedrijven nemen dit discours over. **Competenties en beroepsgericht leren** worden in één beweging genoemd. Men spreekt over werkplekleren en streeft een modulaire opbouw van beroepsactiviteiten na. Dit zijn zeer interessante manieren van werken voor het bedrijfsleven. Kennis is in deze ondergeschikt aan prestaties. Men werkt met gestandaardiseerde metingen en portfolio's: deze tonen aan wat je kan. Begrippen als Eerder Verworven en Elders Verworven competenties en kwalificaties (EVC en EVK) liggen hiervan in het verlengde. Idem dito voor **competenties en aanbouwstelsel**: werken met modulaire trajecten en deelcertificaten (tussentijdse beloningen).

De Europese Unie moeit zich pas echt vanaf 1992 met onderwijs, onder andere via **CEDEFOP**, een Europees agentschap dat zich bezighoudt met beroepsonderwijs. Ook hier is sprake van competenties en kwalificaties. Over de landen van Europa heen worden kwalificaties voor beroepen uitgewisseld en vergeleken. Er wordt een kwalificatiestructuur in 5 niveaus ontwikkeld, van eenvoudig beroepen naar meer complexe (tot HBO5).

De **OESO**, een bij uitstek economisch georiënteerde organisatie, die niet uitsluitend Europese landen vertegenwoordigt, introduceert vanaf 2000 het begrip 'competences'.

Vlaanderen (2005) definieert competenties als een cluster van kennis, vaardigheden, attitudes, divers naargelang de context en algemeen of specifiek. Knelpunt is echter dat je geen motivatie kan meten. En ook geen attitude. Een competentie is kwetsbaar want de attitude is niet zichtbaar. Er is geen uitsluitsel hierover. De wiskunde prestaties van Vlaamse leerlingen zijn bv. zeer goed, maar ze studeren er niet in verder.

Onderzoek in Nederland door de **Nederlandse Onderwijsraad** (2002) levert de volgende zes kenmerken van competenties op:

- Algemeen of concreet bv. analytisch denken of muurtje metsen
- Integreeren van kennis, vaardigheden, attitudes (maar vragen bij attitudes)
- Duurzaamheid (hoe houdbaar?)
- Waarneembaarheid (ofwel operationeel, meetbaar ofwel niet)
- Leerbaarheid (echt aan te leren of uithangbord?)
- Onderlinge verbondenheid (samenhang)

In 2006 formuleert de Europese Unie de **'Keycompetences' (sleutelcompetenties) voor levenslang leren**. Ze zijn vakgericht en vakoverschrijdend. Opgedeeld in kennis, vaardigheden en attitudes (niet geïntegreerd). Een competentie is een hoofddoel. Daarvan worden kerndoelen afgeleid die op hun beurt worden opgedeeld in kennisdoelen, vaardigheidsdoelen en attitudedoelen.

Als conclusie kunnen we stellen dat je het competentiebegrip niet zomaar kan afschaffen, iedereen gebruikt het, waaronder een aantal machtige scheidsrechters (zoals EU en Vlaamse Gemeenschap).

Stelling 1: Competentie ideaal voor beroepsgericht onderwijs

Competenties zijn volgens Roger Standaert geschikt voor beroepsgericht onderwijs. Het gaat dan over competenties zoals een muurtje metselen, een brood bakken, een elektrische leiding voor een alleenstaand huis ontwerpen, een zonnepaneel monteren, enzovoort.

Een blijvend probleem met competenties zijn de attitudes. In hoeverre zijn die waarneembaar? En als ze al waarneembaar zijn, is het dan niet slechts aanpassingsgedrag? Competenties voldoen met andere woordenvoor controleerbaar gedrag en arbeidsprestaties. Maar ze zijn onvoldoende voor attitudes en dus ook niet voor algemene vorming.

Stelling 2: Geen voorstander van competenties voor algemene vorming

Algemene vorming blijft duren (voortdurend) en is niet meetbaar (wat is historisch besef, hoofd-en bijzaken, wat is opiniebijdragen in kranten kritisch beoordelen?). Het zijn wel zeer waardevolle doelstellingen. De spreker wil ze geen competenties noemen.

Wat in plaats van competenties dan? Doelstellingen, volgens de spreker. Eindtermen is een juridisch begrip, kwestie van discussie. Het is wat je overeenkomt over wat er moet behaald worden. Dit kan een kennisdoel, vaardigheidsdoel zijn of een attitudedoel. Eindtermen omvatten diverse soorten doelen, men mag hier geen eenheidsworst van maken.

We moeten volgens de spreker teruggaan naar de didactische lijn van het begrip. Competentiegericht leren is geen doel op zich, het is een bepaalde aanpak. Laat ons spreken over de methodiek van het constructivisme en niet de competenties als doelen vooropstellen. Laat ons wel



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

spreken over competentiegericht leren (= compromis). Je krijgt het woord competentie niet meer weg. 'Gebruik het dan in deze vorm', suggereert de spreker.

2. Nico Hirtt In naam van de pedagogie of van de economie?

Op basis van twee ervaringen komt de spreker tot zijn bevindingen. Zijn ervaring als leerkracht wiskunde en natuurkunde in het Franstalig onderwijs. Dit is de voorbije jaren helemaal en brutaal omgeschakeld naar het competentiegericht onderwijs. Een grondige studie van het discours over onderwijs in de economische milieus, OESO, IMF, Wereldbank. De spreker stelt dat er een duidelijk verband is tussen het competentiegericht onderwijs en de verwachtingen van deze economische milieus.

Nu zijn competenties (Franstalig onderwijs) niet gelijk aan de som van kennis, vaardigheden en attitudes. Competenties zitten op een ander cognitief niveau, het is de capaciteit om deze kennis, vaardigheden en attitudes te mobiliseren in complexe en nieuwe situaties. Capaciteit is een ander niveau, dat losstaat van de kennis, vaardigheden en attitudes. Dit heeft geleid tot zeer betwistbare onderwijsprogramma's in het Franstalig onderwijs.

Belangrijkste kritieken

Een eerste kritiek gaat over kennis en meer bepaald over les savoirs (kennis in zeer brede zin, wat men weet, kan en doet). Het wordt een instrument om competenties in te oefenen in de school. Kennis is niet meer het doel van de relatie tussen leerkracht en leerlingen. Het is wel een middel geworden om competenties in te oefenen.

Eenzelfde competentie kan inge oefend worden met heel uiteenlopende kennis. Onderwijsprogramma's zijn nu uitsluitend geformuleerd in functie van welke competenties moeten bereikt worden. Kennis wordt zeer vaag geformuleerd. Elke leerkracht beslist zelf welke kennis gemobiliseerd wordt om competenties in te oefenen.

Competenties geven wel een antwoord op de vraag 'wat doen met kennis?' 'Hoe kennis toepassen in de praktijk?'. Ze geven een antwoord op het probleem van 'hoe kennis gebruiken?'. Dit wordt terecht gesteld. Alleen is de hamvraag in het competentiegericht onderwijs of een leerling in staat is om een probleem op te lossen. Het eindresultaat is het belangrijkste en dat wordt gemeten.

Hoe bouw je kennis op? Hoe geef je zin en betekenis aan kennis? Dit zijn essentiële vragen. Het is verkeerd om te zeggen dat het constructivisme deel is van het competentiegericht onderwijs. Het is andersom. Constructivisme is ruimer. We moeten leerlingen laten werken aan een probleem om zo nieuwe kennis op te doen. Het oplossen van een probleem is het middel. En niet een doel op zich, zoals in het competentiegericht onderwijs. In het constructivisme is het resultaat secundair. De hamvraag is er wat de leerling heeft geleerd. Het eventuele falen kan gebruikt worden als hefboom om nieuwe kennis op te doen.

De spreker formuleert een tweede kritiek op de opvatting

dat we enkel kennis moeten aanreiken die in het leven kan gebruikt worden. Is dit zo? De rol van de school is veel breder. Leerlingen moeten ook kennis opdoen waarvan ze niet weten waarvoor ze morgen dient. Kennis die belangrijk is in de maatschappelijke cultuur vandaag of voor de toekomst. Door de sterke focus op competentiegericht leren dreigen ten derde elementaire procedures te worden verwaarloosd. Het is belangrijk om ook tijd te nemen om problemen die niet nieuw of niet complex zijn op een systematische manier aan te pakken. Elementaire zaken die steeds terugkomen moeten door de leerlingen inge oefend worden. Nico Hirtt geeft hiervan een voorbeeld uit het programma geschiedenis, uit de 2e en 3e graad van het secundair onderwijs, TSO. Gedurende 6 maanden bestaat de cursus geschiedenis uit het opzoeken van informatie over de geschiedenis van Turkije om zo een reclamefolder te maken voor toerisme in Turkije. Dit is een ramp. Op het einde van het jaar kennen de leerlingen een paar weken iets over Turkije, over de rest van de geschiedenis weten ze niks. Is er nu sprake van een omwenteling? Professor Crahay stelt dat het concept van competenties een illusie is. Crahay heeft nochtans meegewerkt aan de uitwerking van de onderwijsprogramma's in de Franstalige Gemeenschap. De hervorming van deze onderwijsprogramma's gaan terug tot 1995. Toen besliste de toenmalige minister van het Franstalig, Elio Di Rupo, onder druk van de OESO, dat we moeten werken op competenties. Vier jaar later kwam het decreet om het Franstalig onderwijs te hervormen in de richting van de competenties. De spreker toont aan dat ons onderwijs in dienst staat van de economische competitie. Onderwijsuitgaven worden meer en meer beperkt. Dus moet het onderwijs zich meer en meer kwalitatief aanpassen aan de kennismaatschappij of kennis-economie. Dit heeft niet meer van doen met de algemene verhoging van de kwalificatie van de arbeidsmarkt. Wel met een polarisatie, tussen enerzijds heel gekwalificeerde jobs en anderzijds ongekwalificeerde jobs (die uiteindelijk ook wel een beroep doen op elementaire competenties zoals schrijven, computervaardigheden enzovoort). In de VS blijken de meest gestegen jobs die van restauratie en fast food, bewakingsjobs en kantoorjobs te zijn. Dit zijn 'on the job trainings'. Werkplekleren. Jobs waarvoor maximum 48 uren volstaat. De OESO stelt zelfs dat het geen zin heeft om de leerplannen te concipiëren alsof iedereen het ver zal schoppen.

3. Chico Detrez

De laatste spreker formuleert enkele kanttekeningen en nuances bij de bijdragen van de eerste twee sprekers.

Ten eerste. Laat ons aandacht geven aan de leerkracht die met goeie wil voor de klas staat. Veel leerkrachten staan met een emancipatorische ingesteldheid voor de klas. Er is inderdaad de platwals van de competenties. Het goeie nieuws is echter dat desondanks veel leerkrachten op kritische en creatieve manier met hun leerlingen omgaan. We moeten deze leerkrachten ondersteunen en weerwerk bieden in de klas. Er zijn nog andere krachten dan economische krachten. Het zijn de krachten vanop het (onderwijs) terrein, deze zwakkere kracht moeten we ondersteunen



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

en helpen. Ten tweede. Competenties en beroepsgerichte vorming. De spreker zet hier een vraagteken bij. Het resultaat van het modulair onderwijs is een regelrechte ramp. Ten dele door het concept van de competenties. Het opdelen in modules klopt pedagogisch niet. Het is beter op een concentrische manier te werk gaan om een beroep aan te leren. Steeds meer en beter. Nu wordt de beroepsgerichte vorming zo opgedeeld dat het afstompert. Leerlingen moeten volgens deze manier van werken lang wachten om een afgewerkt product te maken, bv. schilderen. Het duurt een hele tijd voor een muur helemaal afgewerkt kan worden en de leerling resultaat ziet. Dit kan ervoor zorgen dat de motivatie verdwijnt. Wat wel werkt is leerlingen opdrachten geven en deze steeds moeilijker en moeilijker maken. Wel een begin- en eindpunt maar niet in kleine stukjes kappen. Streven naar het oude principe van meesterschap. Een ander voorbeeld komt uit de verpleegkunde, namelijk een spuit geven. Dat leer je op een appelsien. Bepaalde leerlingen doen deze module drie maal opnieuw en moeten dan tevergeefs stoppen. Wat de algemene vorming betreft is de spreker ervan overtuigd dat competenties hierin onzin zijn. Zelfs competentiegericht leren is dubbel. Het is slechts één van de onderdelen binnen de algemene vorming. Het probleem met attitudes is zelfs nog iets complexer voor de spreker. Op een bepaald moment moet je attitudes meten. Attitudes worden dan verengd tot elementaire gedragingen waarop leerlingen beoordeeld worden. Attitudes wordt meegenomen in competenties maar er wordt te weinig aandacht aan gegeven. Bovendien worden attitudes in heel wat scholen gebruikt voor aanpassing, gehoorzaamheid, disciplineren. Dit heeft een ranzig kantje. En het sluit trouwens aan bij de bedrijfswereld. 'Ben je bereid om je persoonlijkheid op zo'n manier te laten zien zodat je past in de job?', is de hamvraag. Chico Detrez geeft een voorbeeld van een alternatief model uit het nascholingsaanbod van de UA voor leerkrachten. Het uitgangspunt hierbij is: **algemene ont-plooiingsgerichte competenties** formuleren binnen de algemene vorming waarmee leerkrachten aan de slag gaan. Die behoeven een andere evaluatie dan de klassieke. Het model heeft de vorm van een wereldbol, 'op een kritische manier in wereld staan', waarin volgende competenties (vermogens) belangrijk zijn, kris kras door elkaar:

- **Oordelen vanuit de eigen kern**, betekenis en zin geven aan dingen waarmee ze bezig zijn. Bv. kennis.
- **Bejegenend waarnemen**: waarneming verbreden en uitdiepen, andere dingen zien dan gewoonlijk, bereid om waarneming van anderen mee te nemen naar onze waarnemingen en ermee te verrijken.
- **Intuïtief aanvoelen**, niet enkel rationale, ook intuïtieve weten is van belang.
- **Gedifferentieerd denken**, nuances meenemen, verdiepen verbreden, kritische zin.
- **Kwaliteitsvol handelen**, authentiek handelen, vanuit jezelf.
- **Soepel samenwerken**, in verschillende posities gaan staan.
- **Veelzijdig reflecteren**, op kritisch constructieve manier omgaan in de wereld.

We moeten aandacht voor deze competenties hebben in de algemene vorming en werken met open opdrachten die leerlingen uitnodigen om zich deze competenties eigen te maken.

4. Discussie

Over competenties

- In Wallonië is er heel wat weerstand tegen het competentiegericht onderwijs. Meer en meer mensen staan nu kritisch tegenover het competentiegericht onderwijs, ook inspecteurs. Er worden nieuwe eindtermen geschreven die minder directief zullen zijn op vlak van de methode, maar meer directief op vlak van inhoud.

- Bezorgdheid wordt geuit over het niveau van het beroepsonderwijs. We moeten nakijken wat de inhoud is van de algemene vakken. Voor Project Algemene Vakken of PAV is het heel duidelijk wat competenties betekenen, namelijk heel wat beperkingen! PAV is de enige algemene vorming in het beroepsonderwijs, slechts 4 tot 6 uren per week. Dit is veel te weinig.

- Competentie kan ook een positieve connotatie hebben, want het houdt meer in dan enkel theorie. We moeten de goede bedoeling vasthouden om ook praktisch bij te brengen. Iets te kunnen, in plaats van enkel kennen.

- Vakbonden gaan mee in het discours van de competenties. Vakbondsvertegenwoordigers gaan soms te ver mee in Europees overleg of ander overleg. Dat ze blind meelopen is te sterk geformuleerd. Binnen de vakbonden zijn er ook meer genuanceerde standpunten.

Over de verhouding theorie en praktijk

Volgens Nico Hirtt moet de theorie uitgaan van de praktijk, moet ze opgebouwd worden door de praktijk en moeten we theorie kunnen gebruiken in de praktijk (competentie). Competentiegericht onderwijs verwaarloost echter de eerste twee punten.

Hij denkt niet dat Vlaanderen dezelfde hervormingen zal doormaken. Maar achter het competentiedenken schuilt het plan van de OESO en de EU om onderwijs aan te passen aan de noden van de economie! En dit is zeer moeilijk te achterhalen.

Over levenslang leren

Levenslang leren, hoe rijmt dit met het begrip competenties? Levenslang leren is een containerbegrip. Je wordt veroordeeld tot levenslang leren. Momenteel wordt levenslang leren heel beroepsgericht ingevuld. Het aanbod wordt kleiner en duurder en minder toegankelijk als het niet voor professionele doelen bedoeld is. In niet-bedrijfsgericht volwassenonderwijs wordt grondig gesnoeid in Europa.

Over attitudes

Attitudes leer je op een andere manier dan cognitieve doelstellingen. Affectieve leerprocessen gaan onder andere over de relatie leerkracht-leerling, het beloningssysteem, de groepsgeest van de klas, het schoolklimaat. De leerkracht speelt een belangrijke rol in succesbeleving. Attitude betekent inspanningen en geen resultaten. We zouden met andere woorden van verplichting naar bereidheid moeten evolueren (hopen, niet meten). Leerlingen worden nu afgerekend op onvoldoende enthousiasme. Vandaag aanvaarden leerlingen meer en meer flexibiliteit en vertonen veel aanpassingsgedrag. Het competentiegericht onderwijs biedt ook geen antwoord op het omgaan met moeilijke groepen.

Verslag: Lucie De Meyst



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Wergroep 3

Tony Van den Heurck, Elisabeth Meuleman, Romy Aerts

Welke inhoud voor de gemeenschappelijke basisvorming?



In deze werkgroep werd eerst een inleiding gegeven door Tony Van den Heurck, docent lerarenopleiding aan de Hogeschool Gent en voorzitter van ACOD-Onderwijs (2008-2012). Daarna kwam Elisabeth Meuleman, Vlaams parlements lid en onderwijsspecialist voor Groen!, aan het woord. Romy Aerts, leerkracht klassieke talen en voorzitter Ovds, had in het plenair gedeelte reeds een aanzet gegeven rond het thema en beperkte zich tot enkele kanttekeningen.

Tony Van den Heurck stak van wal met een vergelijking tussen twee visies rond curriculumontwikkeling in de VS 100 jaar geleden. John Dewey vertrekt vanuit het kind en zijn groeiende ervaring, Franklin Bobbitt vertrekt vanuit de volwassenen en het economisch succes. Deze verschillende visies resulteren in een verschillende klaspraktijk (bij Dewey groeit het curriculum uit de interactie van het kind met de natuur, bij Bobbitt volgt de concrete instructie na het curriculum), een andere wetenschappelijke achtergrond (denkpsychologie versus behaviouristische leertheorieën) en een verschillende doelstelling voor de school (bij Dewey een middel om een democratisch gemeenschapsleven uit te bouwen, bij Bobbitt ondersteuning van de bestaande economische en sociale orde).

De spreker illustreert met een historische vergelijking dat de kennis die gewaardeerd wordt in een bepaald onderwijssysteem afhankelijk is van de maatschappelijke context. In de stadstaat (polis) Athene in de vijfde eeuw vóór Christus stond leren praten, de redekunst, de grammatica, het logisch redeneren en het wiskundig denken voorop in het onderwijs omdat de directe democratie, die weliswaar slechts was weggelegd voor een minderheid van "vrije burgers" (slaven, vrouwen, vreemdelingen telden niet mee), baat had aan rationele debatvoering. In de tijd van Karel De Grote, aan wie door sommigen het begin van onderwijs in West-Europa wordt toegeschreven, waren de dominante waarden in de maatschappij de trouw en gehoorzaamheid aan God en aan de koningen. In de bisschopsscholen en de paleisschool van Karel De Grote stond lezen en schrijven en de kennis van de religie dan ook centraal.

De spreker schetst de samenhang tussen de technische revoluties en ontwikkelingen in het onderwijs doorheen de geschiedenis van het kapitalisme. De eerste industriële revolutie met de toepassing van de stoommachine (in de industrie, scheepvaart, spoorwegen) en de ontwikkeling van de productie van steenkool en staal (1850-1914) leidt tot de invoering van de algemene leerplicht tot 14 jaar. In België wordt de leerplicht vrij laat gestemd (1914) en ingevoerd (1919) wegens de weerstand van het episcopaat.

Tijdens het interbellum (1918-1939) gaat de technische revolutie (ontploffingsmotor, elektriciteit) gepaard met de oprichting van heel wat secundaire scholen voor technisch en beroepsonderwijs, vaak met steun van de plaatselijke industriëlen. De industrie heeft immers nood aan geschoolde arbeiders. De derde technologische revolutie na de tweede wereldoorlog (atoomenergie, elektronica, petrochemie, informatisering) doet de nood aan hooggeschoolden sterk



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

toenemen. Vandaar een studentenboom. De vierde technologische revolutie vanaf de jaren 1990 met de veralgemeende doorbraak van ICT en de biotechnologie geeft een spoorslag aan het levenslang leren. De innoverende sectoren van het bedrijfsleven hebben mensen nodig die permanent de productiviteit op peil houden.

Tony Van den Heurck verwijst naar de visietekst “Voor een openbaar, democratisch en emancipatorisch onderwijs” (2008) van ACOD-Onderwijs die in dit tijdsgewricht van mondialisering en globalisering tot stand kwam. Hij is voorstander van een gemeenschappelijke stam gedurende het volledig leerplichtonderwijs, dus tot 18 jaar. De beroepsopleidingen kunnen daarna in het hoger onderwijs aangepakt worden. Dat dit geen utopie is, bewijst het bestaan van opleidingen tot slager, kapper, enz. aan een universiteit in Californië (VS). Dit betekent geenszins dat jongeren vóór hun 18 jaar niet in aanraking mogen komen met bedrijven. Een polytechnische vorming voor alle leerlingen is noodzakelijk, met o.a. bedrijfsbezoeken en stages. In functie van een algemene brede ontwikkeling, niet in functie van het aanleren van een beroep.

Vier waarden (cfr. Otto Ruhle) moeten centraal staan bij de uitwerking van de inhoud van de gemeenschappelijke stam: het streven naar vrijheid, waarheid, zelfstandigheid en solidariteit. In het huidige Vlaams actieplan voor “ondernemerschapsonderwijs” (2011-2014) dat de Vlaamse regering onder druk van de Europese Unie oplegt aan alle Vlaamse scholen, vindt men van deze laatste waarde niets terug.

Welke componenten moet het gemeenschappelijk curriculum bevatten? Taal en cultuur, wiskunde en wetenschappen, technisch-technologische vorming, muzische vorming (beeld, muziek, podiumkunsten...), bewegingsopvoeding met sport en spel. Bij de technisch-technologische vorming horen manuele activiteiten. De handenarbeid kan men niet loskoppelen van het denken. Er zijn hiervoor vier redenen. Een pedagogische reden: alle leerlingen, ook uit de betere kringen, moeten manueel handelend bezig zijn op productieve wijze, tegen het livresk onderwijs; een antropologische reden: anders dreigt de mens de band met zijn oorsprong te verliezen (evolutie van de voorste ledematen, van voortbewegen tot manipulatie: voorwerpen bewerken en ontwerpen); een ontwikkelingspsychologische reden: Piaget zei dat elke vorm van cognitieve ontwikkeling zijn oorsprong vindt in psychomotorisch handelend bezig zijn; een epistemologische reden: de mens categoriseert de wereld op basis van de weerstand en de problemen bij het bewerken (hout, stenen beitelen, ...)

De weerstand tegen een lange gemeenschappelijke en brede vorming komt uit twee hoeken. Vanuit de patronale wereld en de aanleunende politieke partijen vreest men dat zo'n onderwijs te weinig is afgestemd op de noden van de ondernemingen. In het onderwijs zelf heerst er lethargie als begrijpelijke weerstand tegen elkaar steeds sneller opvolgende hervormingen die nooit op een systematische manier worden geëvalueerd. Het is moeilijk de grenzen van de vakdisciplines te doorbreken. Er is een opmars van gestandaardiseerde toetsen die kan leiden tot leren in functie van testen.

Het competentiegericht onderwijs wordt vanuit een Europese aanbeveling (geen richtlijn) sinds het decreet op de Vlaamse kwalificatiestructuur (VKS) van 2009 sterk gepromoot. Alle eindtermen worden herschreven in termen van competenties en niveaudecriptors. Men moet een onderscheid maken tussen onderwijs dat relevante competenties nastreeft en onderwijs dat enkel op competenties gefocust is.

Elisabeth Meuleman schetst kort de historiek van de hervorming van het secundair onderwijs vanaf de pogingen van minister Luc Van Den Bossche over de visienota van de commissie Monard (april 2009) tot de oriëntatienota “Mensen doen schitteren” van minister Pascal Smet (september 2010). In het licht van de recente evolutie waarbij de conservatieve N-VA alles probeert tegen te houden tijdens deze legislatuur, zou ze zich reeds gelukkig prijzen met de doorvoering van de oriëntatienota van Smet.

Aan de hand van een presentatie (zie website www.democratischschool.org) schetst Elisabeth Meuleman vervolgens de krachtlijnen van het voorstel van Groen! Men stelt een 4x4x4-structuur voor: 4 jaar basisschool, 4 jaar brede middenschool en 4 jaar bovenbouw (secundair onderwijs). In de brede middenschool worden zes blokken van vakken gegeven: wiskunde, wetenschappen en techniek (8 uren), talen (8 uren), wereldoriëntatie (6 uren), beweging en sport (4 uren), cultuur en creatie (4 uren), burgerschap, filosofie en levensbeschouwing ((2 uren). Daarnaast worden 4 uren voorzien voor inhaaltijd en vrije module. In de bovenbouw (de huidige tweede en derde graad) van het secundair onderwijs worden vier belangstellingsgebieden voorzien, waartussen geen hiërarchie is: wetenschap en techniek, mens en welzijn, maatschappij en economie, taal en cultuur. In deze bovenbouw zijn er gemeenschappelijke vakken, vakken eigen aan het belangstellingsgebied en keuzevakken die een verbreding of verdieping vormen binnen het belangstellingsgebied.

Voor een uitgebreide samenvatting hiervan verwijzen we naar “De democratische school”, nr. 51 (september 2012) of naar www.groen.be/uploads/ebooks/laatonseensaanhetwoord.pdf

Verslag: Tino Delabie



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Werkgroep 4

Philippe Schmetz, Vito Dell'Aquila

De hervormingen van het secundair onderwijs in een historisch perspectief



In de voormiddag had Nico Hirrt de geschiedenis geschetst van het volksonderwijs vanaf de 19de eeuw. In hun workshop hebben Vito Dell'Aquila en Philippe Schmetz zich gebogen over de laatste 40 jaren, vanaf het VSO tot het onderwijs in de Franstalige Gemeenschap vandaag. Ze gingen daarbij dieper in op de recent aangekondigde maatregelen.⁽¹⁾

De recente geschiedenis en een stand van zaken

De laatste grote hervorming dateert van de jaren '70 toen het Vernieuwd Secundair Onderwijs (VSO) werd ingesteld. In de jaren '80 en '90 werd deze hervorming omwille van budgettaire redenen afgevoerd. In 1996 gingen er zo wat 3000 banen verloren. Na deze woelige jaren kende het onderwijs een periode van relatieve rust en een miniherfinanciering. Toch vraagt men van het onderwijzend personeel om "meer te doen met minder middelen". De scharniermomenten zijn:

- "le décret mission" (het "missie-decreet")
- "les socles de compétences" (de eindtermen)
- "l'approche par compétences" (het competentiegericht onderwijs)
- "le contrat pour l'école" (het onderwijscontract – 10 prioriteiten voor onze kinderen)

Het bilan is catastrofaal: ons onderwijs is getekend door een grote sociale ongelijkheid en ook in de "goede" scholen is de maatschappelijk relevante kennis betreuenswaardig.

Een gemeenschappelijke eerste graad?

De eerste graad is, ondanks zijn benaming, verre van gemeenschappelijk:

- Er zijn enorme verschillen tussen de instellingen, wat grote verschillen met zich meebrengt in deze gemeenschappelijke eerste graad.
- De eindtermen zijn weinig ambitieus.
- Een leerling mag nooit langer dan drie jaar in de eerste graad zitten. Sommige leerlingen doen niets omdat ze weten dat ze in elk geval zullen georiënteerd worden naar het derde jaar van het bso, met alle gevolgen vandien voor de sfeer in de klas.

De regering van de Franstalige Gemeenschap heeft zo pas een oriëntatienota goedgekeurd met aanpassingen in de eerste graad. Minister Simonet haalt aan dat te veel leerlingen niet slagen en afhaken, wat een grote schoolmoeheid met zich meebrengt. De eerste graad is ook te "algemeen", er zou meer rekening moeten gehouden worden met de diversiteit van de leerlingprofielen (op het vlak van cultuur, taal, kennis, motivatie, socio-economische achtergrond...).(2)

Wat wil men dan in de plaats?



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

- Een differentiatie in het ritme en de leerpaden in het voordeel van alle leerlingen, ook degenen met specifieke noden, waarbij de samenwerking tussen de leerlingen en individuele ondersteuning moeten gestimuleerd worden, met oog voor de verschillende expressiemogelijkheden van de leerling.
- Elke school moet een Collectief Actieplan (Plan d'Actions Collectives – PAC) uitwerken waarin de educatieve en pedagogische krijtlijnen gedefinieerd worden en de maatregelen worden uitgewerkt op het vlak van motivatie, oriëntering, remediering, welzijn... zowel op schoolniveau als op klasniveau.
- Een geïndividualiseerd leertraject (Plan Individualisé des Apprentissages – PIA) moet een aangepast en gedifferentieerd begeleidingsplan uitstippelen.
- Complementaire activiteiten moeten flexibel ingelast kunnen worden in dit PIA.
- De onderdelen van het “Certificat d'Etude de Base” – CEB (getuigschrift van basisonderwijs) waarvoor men slaagt, moeten gevaloriseerd worden.
- Alle instellingen moeten deelnemen aan de centraal georganiseerde peilingstoetsen op het einde van de eerste graad (CEID).
- Iedereen moet oriënteringsgericht werken.
- Er moeten kredieturen komen om bezoeken aan ondernemingen mogelijk te maken.
- Het overzitten moet aangepakt worden door een permanente bijscholing van de leraren. Scholen die al te vaak overzitten als maatregel naar voren schuiven, moeten geïdentificeerd worden. Degene die dat niet doen, moeten beloofd worden.

Hoewel bepaalde onderdelen van deze hervorming nuttig kunnen zijn, vinden we de globale filosofie ervan verkeerd. De sociale dimensie ontbreekt volledig. Waarom zijn het precies steeds de kinderen van de laagste sociale klassen die niet slagen? Om deze oorzaken aan te pakken moet men maatregelen nemen vanaf het basisonderwijs om stap na stap een gemeenschappelijke stam uit te bouwen vanaf de leeftijd van 6 jaar. We kunnen niet spreken van een gemeenschappelijke stam indien er reeds in het basisonderwijs geen sprake is van een sociale mix. De klassen zitten daarenboven overvol zodat de onderwijzer niet de mogelijkheid heeft die leerlingen verder te helpen die er de meeste nood aan hebben.

Volgens minister Simonet is het niet slagen een gevolg van een slechte oriëntering. Nog vroeger oriënteren zou de oplossing zijn. Zo gaat men echter de echte oorzaken uit de weg en effent men de weg voor een vroegtijdige sociale selectie.

Competentiegericht onderwijs.

Een competentiegerichte aanpak gebeurt ten koste van de kennis. Ook de sociale ongelijkheid lijkt nog groter te worden. Het werk van de leraar is tenslotte enorm verzwaard: zij besteden uren tijd aan het invullen van administratieve documenten waardoor er geen tijd meer is voor een pedagogische reflectie.⁽³⁾

Evaluationitis

De talrijke evaluaties die opgelegd worden dienen in onze ogen onder meer om de statistieken van de slaagkansen in de Franstalige Gemeenschap te manipuleren, zonder het niveau van de leerlingen echt te verbeteren.

De peilingen op het einde van het lager onderwijs (CEB) en van het secundair onderwijs (TESS) lijken ons te simplistisch. Wellicht om op papier tot zeer hoge slaagcijfers te komen. In 2012 slaagde 91,75 % voor de CEB en 64,1 % voor de TESS, wat in vergelijking met de PISA-resultaten sterk overdreven lijkt.

In de modulering van het beroepsonderwijs (CPU: certification par unité) moet men slagen voor elke module. De leraren moeten hiervoor een verplichte remediering uitwerken die echter niet officieel georganiseerd is maar wel tijdens hun springuren of tijdens hun lessen, ten koste van de leerlingen die geen extra remediering nodig hebben. M.a.w., men “prutst” wat met de thermometer in plaats van de zieke echt te verzorgen.

Het inschrijvingsbeleid

Het decreet over de inschrijvingen gaat in de goede richting omdat het een sociale mix beoogt. Het effect is echter marginaal omdat het maar weinig van de gepeerde “goede” scholen raakt.

Een ontwricht beroepsonderwijs

Het beroepsonderwijs is altijd een zorgenkind geweest. Denken we maar aan het betreurenswaardige niveau van de algemene vakken. Maar ook dat “niveau” staat nu op de helling. In plaats van de voltijdse leerplicht worden alternerend leren (CEFA - Centre d'Education et de formation en Alternance) en modulering (CPU) naar voren geschoven. De hiërarchie tussen de verschillende afdelingen wordt steeds groter. Talrijke instellingen gaan over van voltijds onderwijs naar alternerend onderwijs. Leerlingen uit het voltijds beroepsonderwijs hebben vaak geen andere keuze meer dan over te gaan naar het alternerend leren. Met schaamtegevoelens voor gevolg omdat het alternerend leren als weer minderwaardig wordt beschouwd. Het openbaar onderwijs is meer en meer een instrument geworden waarin de schoolloopbaan van de jongere geïndividualiseerd wordt. In de praktijk zijn we beland in een brede waaijer van afdelingen waaruit de leerling moet kiezen en waar hij zich moet waar maken. Als hij hierin zijn plaats niet vindt, is het zijn eigen fout...

Positieve maatregelen?

Er werden maatregelen genomen die een positieve discriminatie bevorderen (te vergelijken met de GOK-uren aan Nederlandstalige kant). Er zijn ook “brugklassen” ingericht en er worden maatregelen getroffen tegen schoolmoeheid. Al deze maatregelen zijn positief maar verre van



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

toereikend. Bovendien hebben ze geleid tot een stigmatisering van bepaalde scholen die men “vuilbakscholen” noemt (écoles poubelles).

Conclusies

Met haar opeenvolgende decreten wekt de regering wel de indruk “iets te doen” zonder echter een daadwerkelijk onderwijsbeleid uit te stippelen.

Wanneer komt er een echte herfinanciering van het onderwijs? Terwijl de banksector gespijsd wordt, moet in onderwijs en in de andere openbare sectoren de broekriem aangespannen worden.

Politici zwaaien met maatregelen “ten dienste van de leerling” om “niet slagen en overzitten” tegen te gaan. Een humanistisch vernislaagje. Een illusie. Wanneer minister Simonet het heeft over de strijd tegen de schoolse mislukkingen, wil ze daarmee vooral af van het dure zittenblijven.

Nog een waanbeeld: het is niet de taak van het onderwijs om banen te creëren en de beroepsopleiding is niet haar voornaamste opdracht. De opleidingen moeten dus niet louter afgestemd worden op een onmiddellijke inzetbaarheid op de economische markt. Vele leerlingen uit het tso zeggen trouwens zich niet goed te voelen in de richting die ze hebben gekozen. De reden hiervan ligt o.m. in het feit dat ze op veel te jonge leeftijd een keuze hebben moeten maken. Een echte gemeenschappelijke stam tot de leeftijd van 16 jaar lijkt ons een valabel alternatief. Samen met de andere punten uit ons programma vormen zij een stevige basis om de strijd aan te binden voor een ander onderwijsbeleid.

Verslag: Cécile Gorré

1) Zie ook de artikels van Philippe Schmetz op de website: *Réformes de l'école secondaire: un enjeu et des escroqueries intellectuelles*

(<http://www.skolo.org/spip.php?article1539>)

en *Enseignement secondaire, une mue progressive et insidieuse*

(<http://www.skolo.org/spip.php?article1538>)

2) http://www.marie-do.be/?page_id=1589

3) Op de website kan het volledig referentiedossier van Nico Hirtt geraadpleegd worden over competentie gericht onderwijs:

<http://www.skolo.org/spip.php?article1158>



Werkgroep 5

Jean-Pierre Kerckhofs, Francis Tilman

Welke gemeenschappelijke vorming?



Twee inleiders in deze werkgroep: **Jean-Pierre Kerckhofs**, leraar wetenschappen in het secundair onderwijs en voorzitter van Aped (Ovds) en **Francis Tilman**, leraar in het beroepsonderwijs en onderzoeker bij Méta-Educ en medewerker van vzw Le Grain. Hij is co-auteur van “La mutation de l'école secondaire” (De verandering van de secundaire school), Couleur Livres, 2011

Jean-Pierre Kerckhofs verduidelijkt ons het belang van een algemene en polytechnische vorming. Het technisch handelen is oud, werktuigen worden door de mens gebruikt maar vooral ontworpen, hetgeen de mens onderscheidt van dieren. Zeer lang heeft de mens een globaal begrip en beheersing bewaard van zijn technisch kunnen.



welke hervorming voor het secundair onderwijs?

Door de kapitalistische arbeidsverdeling in de 19de eeuw verloor de arbeider de controle over het technisch proces. Vandaag moeten arbeiders hogere kwalificaties hebben maar de mens is een consument geworden van technologieën die hij niet begrijpt. Aan iedereen het begrijpen van de wereld teruggeven gaat via het verwerven van een minimum van technologische kennis.

Daarom stelt Ovds een algemene en polytechnische vorming voor voor alle leerlingen van 6 tot 16 jaar. Deze opvatting van polytechnisch onderwijs is tegengesteld aan het hedendaags technisch en beroepsonderwijs want de voortijdige beroepsspecialisatie in die onderwijsvormen staat een globaal inzicht in het productieproces in de weg. Ovds wil dat iedereen de algemene principes en de theoretische basis van de productie, en de praktische aspecten ervan kan overzien.

Een andere doelstelling: de onderlinge beïnvloeding tussen sociale, culturele en economische veranderingen en technische ontwikkelingen duidelijk maken. Enkele voorbeelden: de neolithische revolutie waarbij de jagende mens zich op een vaste plaats vestigt voor de veeteelt en de landbouw, heeft de sociale verhoudingen veranderd en het ontstaan gegeven aan de eerste sociale klassen. De industriële revolutie, met de komst van de stoommachine, heeft de opdeling van de steden met zich mee gebracht, door de groepering van de arbeiders in de industriële zones en de ontwikkeling van de arbeidersklasse. Vandaag beïnvloedt de ICT de productieverhoudingen tussen de mensen.

De polytechnische opleiding wil jongeren sensibiliseren voor individuele (gezondheid) en collectieve (overconsumptie) gevaren van technologie. De GSM is een goed voorbeeld.

Deze opleiding zal de capaciteit moeten ontwikkelen om nieuwe technieken te begrijpen en de kunst om ze uit te denken.

Ze zal de leerlingen eveneens moeten leren aan de praktijk van de productie deel te nemen. Dat zal een socialisatie van de jongeren toelaten omdat ze de noodzaak van samenwerking zullen begrijpen.

Hoe ziet Ovds de polytechnische school in concreto ?

- Schoolateliers vanaf de eerste jaren in aangepaste lokalen (voor de theorie en de praktijk) om een sociaal-constructivistische pedagogie te bevorderen gebaseerd op het werk en om technische kennis en vaardigheden te ontwikkelen. Dit zal op verschillende domeinen gebeuren, rekening houdend met de leeftijd: schrijnwerkerij, mechanica, schilderen, elektriciteit, elektronica, versiering, informatica, video, muziek, tuinieren Deze ateliers zouden kunnen plaats tijdens de normale lessen, maar ook daarbuiten. Dat is mogelijk als men de jongeren motiveert door collectieve en multidisciplinaire projecten, bijvoorbeeld de uitwerking van een theaterstuk met zijn literaire (lezen, uitwerken, begrijpen en de teksten spelen ...) en

praktische (decor, kostuums, verlichting, affiches, uitnodigingen, ...) aspecten. Dit zal toelaten van een veelheid van technologieën aan te leren, het belang en de problemen van samenwerking te begrijpen en de jongeren te verzoenen met de school.

-Vanaf 11 jaar kan er een polytechnische vorming opgezet worden met theoretische lessen - want er zijn technologieën die op school niet in de praktijk kunnen gebracht worden - om kennis te maken met een veelheid van productietechnieken: de bouw (hout, metaal), het transport (mechanica, elektronica), de energievoorziening (productie, omvorming, transport), de scheikunde (industrie), landbouw en veeteelt, de informatica (met de basis van de programmering), de robotica, de organisatie van een werk (industriële tekenen, plans). De technologische dimensie zal ook opgenomen worden in andere vakken zoals economie, geschiedenis, aardrijkskunde en wetenschappen.

- Verder is ook een actieve en passieve kennismaking met de wereld van de productie voorzien. Studiebezoeken aan hospitalen, fabrieken, boerderijen... die toelaten van de werkomstandigheden te bekijken en de band met de theorie te maken. Stages in ondernemingen, in eerste instantie collectieve stages waarbij een groep leerlingen omkaderd wordt door een leraar en waarbij de didactische kwaliteit voorop staat.

De visie van **Francis Tilman** op de gemeenschappelijke vorming is complementair aan die van Ovds. Het doel van de polytechnische vorming is verantwoordelijke burgers te vormen die klaar zijn om gebruikte technologieën te begrijpen en ze eventueel te kritiseren. Dat doel veronderstelt de beheersing van bepaalde wetenschappelijke, technische, sociaal-economische en politieke kennis.

De doelstellingen van de schoolateliers is het beleven van de productieve activiteit, van de artisanale activiteit door het fysieke contact met de materie, van de technologie te ontmoeten in de industriële activiteit, van de organisatie van het werk te bekijken (met roosters opgemaakt in de schoolateliers) en van de collectieve organisatie onder zijn verschillende vormen: familiaal en industrieel. Daarna zou er een beschouwing komen over het geheel in seminaries waarin de verschillende ervaringen met elkaar gedeeld worden, zodat de theorie, gebouwd op de praktijk, een stap vooruit vormt tot het dagelijks functioneren. Omdat volledigheid onmogelijk is, zal men zich op de meest karakteristieke elementen moeten richten en zich scholen in het overbrengen van één situatie naar een andere naar analogie of gelijkenis (bijvoorbeeld sociale fenomenen uit bepaalde periodes kunnen getransfereerd worden). Het is noodzakelijk het onderwijs te herdenken omdat het zich in een impasse bevindt in zijn verhouding tot de maatschappij van vandaag en morgen; met een nieuwe vormgeving voor de vakken en een wijziging van hun inhoud. Leerkrachten zijn heel terughoudend naar veranderingen toe, omdat de politici hen vaak hebben bedrogen. Daarom zou een pilootervaring in een reële situatie hen de mogelijkheid van de verandering kunnen bewijzen.

Verlag: Béatrice Lamaire



welke hervorming voor het secundair onderwijs?



Wergroep 6

Paul Robert, Marc De Meuse

Is een langere gemeenschappelijke stam haalbaar?

Verslag van de uiteenzettingen door Marc De Meuse, van de universiteit van Mons, en van Paul Robert, auteur en directeur van een college in Frankrijk, over de haalbaarheid van een gemeenschappelijke stam.

Marc De Meuse, professor aan de Universiteit van Bergen (UMH), begint met enkele vaststellingen inzake ongelijkheid in onze scholen en dualisering ertussen. Bij ons maakt men meer en meer gelijkaardige groepen. Men vermengt geen verschillende leeftijden, er is één klas voor leerlingen van eenzelfde jaar. Men beschikt dus over zeer homogene klassen die de leerlingen met een handicap niet integreren. Men laat ze het jaar overdoen of veranderen van school. We maken dan mee dat onze scholen naar getto's evolueren .

Zou een gemeenschappelijke stam in staat zijn zowel aan de sociale kloof als aan de kenniskloof een einde te maken? Immers, de manier waarop men het systeem organiseert heeft een invloed.

1. Een gemeenschappelijke stam wat betekent dat?

Dat is eenzelfde toegang met dezelfde doelstellingen en dezelfde mogelijkheden achteraf, evenwaardig en met dezelfde behandeling, dit wil zeggen dezelfde methoden en hetzelfde parcours.

Dit is om gelijkheid van verworven kennis te verzekeren, een echte oriëntatie toe te laten en te zorgen voor het opvolgen van de leerlingen. Een groep die kennis verwerft blijft behouden, het beheren van een stabiel personeelsbestand, het aanbieden van nieuwe 'vormen van organisatie', het verzekeren van het voorzien van tijd bij het aanleren en het zich ertoe verplichten rekening te houden met de verschillen binnen de leergroepen.

2. Welke zijn de voorwaarden voor deze gemeenschappelijke stam?

Leren mag niet worden geïndividualiseerd en moet worden geëvalueerd met een getuigschrift dat aan criteria onderworpen is. Het probleem van de vermarkting van het onderwijs moet opgelost worden. Het niveau van de studies moet gecontroleerd worden. Groepen met hetzelfde peil moeten niet meer worden samengesteld. Er mag geen sprake zijn van uitzonderingen op de regel. En tot slot, geef niet op.

Paul Robert, auteur van "La Finlande, un modèle éducatif pour la France? Les secrets de la réussite" presenteert het Fins model. Sinds de oprichting van de PISA- tests in 2000, kennen we de uitstekende resultaten van het Fins systeem. In 1966 zijn de Finnen begonnen de school te hervormen na de vaststelling van een steeds maar groeiende instroom in het algemeen onderwijs en een sterk gesegmenteerd en hiërarchisch onderwijs.

Leraren en gemeenten hebben zich verenigd rond eenzelfde doel, "een kwaliteitsvolle school voor allen van 7 tot 16 jaar". Een idealistisch maar concreet project.

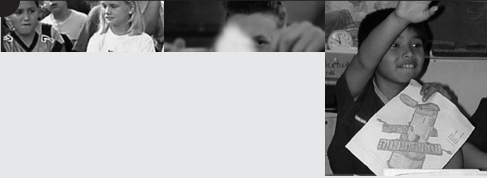
Vier jaar zijn ze bezig geweest met het uitvoeren van deze zeer complexe hervorming. Erg moeilijk voor leerkrachten die moesten instemmen met eenvormigheid, verandering van statuut en programma's, en het volgen van meer





welke hervorming voor het secundair onderwijs?

	Finland	België
Maatschappij	Meer egalitaire samenleving met een kleinere allochtone bevolking dan in België. Lutherse cultuur, meer gericht op het gezin. Algemene interesse in lectuur..	
Macht	In eerste instantie sterk gecentraliseerd, onderwijs heeft aan autonomie voor de scholen en de gemeenten gewonnen. De nationale evaluaties blijven evenwel.	De autonomie gegeven aan de inrichtende machten is volgens Marc De Meuse slecht gebruikt. Elke IM wil haar marktaandeel. De vrijheid van de school blijft..
Leerkrachten	Equivalent BAC +5, hoog gewaardeerd beroep en goed betaald. Er zijn 7 leerkrachten kandidaat voor één baan. Geen inspectie.	Beroep geen eerste keuze; leraren ondergewaardeerd.
Leerling	Het kind wordt in zijn geheel beschouwd en kan evolueren volgens eigen tempo. Het kind moet zich thuis voelen in een veilige en harmonieuze omgeving.	De leerling moet het ritme volgen. Hij/zij wordt geëvalueerd volgens zijn/haar mislukkingen. Men moet naar het succes toe evalueren.
Schoolkeuze	Finnen hebben gekozen voor 'overal een heel goede school' en dus is de keuze enkel nog geografisch: ouders hebben vertrouwen in de dichtstbijzijnde school.	Volgens Marc De Meuse veroorzaakt het ontbreken van een "geografische kaart" (toewijzing van leerling aan een school in de buurt of regio) een verloop van leerlingen maar ook van leerkrachten. De kaart, dat is het plannen van het aanbod: een visie op het beheer waaraan zich een maatschappelijke visie heeft gekoppeld.
Het jaar overdoen	Het jaar wordt niet over gedaan. De migranten worden geleidelijk geïntegreerd naarmate hun verwerven van kennis vordert..	Het kost veel in België. De weigering naar een volgend jaar te gaan zonder iets in de plaats te regelen is nutteloos. Er is remediëring nodig en dit zo spoedig mogelijk.



bijbscholing. Erg moeilijk voor de gemeenten die voor alle kinderen van de 4 in het land erkende taalgroepen het Zweeds, het Fins, het Laps en een Rom- minderheid gratis toegang moesten verlenen tot de scholen.

Toen in 1974 compromissen gesloten werden met betrekking tot klassen van hetzelfde niveau, werden ze al snel opgegeven onder druk van de ouders en de bevolking die de hervorming stevig steunden.

Welke zijn de kenmerken van deze hervorming?

- Een gemeenschappelijke stam van 7 tot 16 jaar (leerplicht tot 16 jaar);
- beperkt aantal opties;
- kleinere klassen;
- herwaarderen van de moedertaal;
- totale kosteloosheid (vervoer, maaltijden, leermiddelen);
- kwalificatie van de leerkrachten (gelijk aan masters zowel qua vakbekwaamheid als qua opvoedkunde);
- ondersteuning van ouders en vakbonden;
- kleine scholen (200 à 300 leerlingen);
- leerkrachten die assisteren;
- een gespecialiseerd leraar per 100 leerlingen.

Is er een schaduwzijde?

Al is de heterogeniteit bereikt in de gemeenschappelijke stam, segregatie treedt op na 16 jaar als de kansarme studenten de voorkeur geven aan het korte beroepsonderwijs. Het zou echter interessant zijn te kunnen berekenen in welke mate de lange gemeenschappelijke basisvorming bijdraagt tot het opklimmen op de sociale ladder.

Het lijkt mij belangrijk dat er na de leeftijd van 16 jaar nog overgangen van algemeen naar beroepsonderwijs, en omgekeerd mogelijk zijn. .

Om de oprichting van een dergelijke gemeenschappelijke stam te verwezenlijken is het essentieel dat het beleid, de leerkrachten, de vakbonden en de ouders opkomen voor dit nieuwe model.

Verslag: Maryvonne Duray

