

# **Wat we zelf doen ...**

## **Allochtone gemeenschappen nemen zelf hun onderwijslot in handen**

---

### **1 Het verhaal van de Lucernascholen**

**Özkan Cetin**

Algemeen directeur Lucerna vzw

Onderwijs is de plek in onze samenleving waar jongeren hun talenten ontdekken en waar hen de ruimte gegeven wordt om deze verder te ontwikkelen. Een recent discussiepunt is dat in het Vlaamse secundair onderwijs, in tegenstelling tot buurlanden als Nederland en Frankrijk, vrij snel een studierichting gekozen moet worden. Jongeren hebben in dit vroege stadium echter vaak nog weinig besef van wat hun talenten zijn, noch van de gevolgen van deze keuze op hun verdere schoolloopbaan en arbeidstoekomst. Deze vroege studiekeuze kan leiden tot slechte schoolprestaties en dan komen leerlingen terecht in het zogenaamde 'watervalstelsel' waarbij een scholier begint in een zeer theoretische onderwijsvorm, maar na één of meerdere mislukkingen eerder zal kiezen voor een meer praktische richting. Dat heeft een demotiverend effect en kan een jongere zijn of haar echte capaciteiten doen onderschatten. Een betere studiebegeleiding, maar zeker ook een meer vrije, minder vroege studiekeuze zal het watervalstelsel kunnen verminderen. De door politici besproken onderwijshervorming zou precies op deze punten veranderingen aanbrengen.

Een ander belangrijk knelpunt binnen het Vlaamse secundair onderwijs is dat allochtone jongeren vaak ondervertegenwoordigd zijn in ASO en ook TSO. Allochtone leerlingen hebben dikwijls in hun sociale situatie te weinig te maken met de Nederlandse taal, terwijl deze echter als een essentiële pijler gebruikt wordt voor de toelating tot het ASO. Zodoende worden de talenten en ambities van deze jongeren te weinig in acht genomen en komen ze nu te vaak terecht in niet passende richtingen. Daar bovenop komen de feiten dat slechts 20 % van de allochtone studenten slaagt in hun eerste jaar hoger onderwijs en dat veel allochtone jongeren het secundair onderwijs verlaten zonder een diploma.

Beide problemen zijn de motivatie geweest voor de oprichters van de Lucernascholen om een ander soort onderwijs aan te bieden. Individuele aandacht en begeleiding zijn de spil van Lucerna's filosofie om elke leerling te stimuleren zijn of haar talenten te ontdekken, te benutten en een optimale leeromgeving te creëren voor zijn of haar ontwikkeling tot volwassene.

### **De oprichting en de doelstellingen van Lucerna**

Het woord 'Lucerna' is afkomstig uit het Latijn en staat voor 'lichtbron'. De keuze is niet toevallig: Lucerna wil het pad van haar leerlingen verlichten en hen inspireren.

In 2003 werd de eerste vestiging van het Lucernacollege geopend in Brussel, waar men begon met 20 leerlingen, enkele leerkrachten en een directeur. Het schoolgebouw was nog amper een

school en zat in een kantorencomplex, maar de ambities waren groot en zo ook de inzet van alle betrokkenen.

Binnen één jaar was de Lucernaschool al uitgegroeid tot vier vestigingen in het secundair onderwijs (te Antwerpen, Brussel, Gent en Genk), met een totaal van 280 leerlingen en werden de doelstellingen van de Vlaamse overheid voor het recht op subsidiëring behaald (waarvoor een minimum leerlingenaantal van 250 vereist is). De oprichting van Lucerna was mogelijk gemaakt door de vzw Inrichtende Macht Lucerna, een vereniging van academici en ondernemers, waarvan een deel afkomstig is uit de Belgisch-Turkse gemeenschap.

Er was één belangrijk doel: een school creëren waar dynamiek, wetenschap, multiculturaliteit en individuele ondersteuning de onderscheidende troeven waren. Deze doelstellingen zijn gesteund op de drie pijlers van leerling, leerkracht en ouders.

Een islamitische of 'eigen' school zou direct gesubsidieerd worden door de Vlaamse overheid, maar de oprichters zagen en zien Lucerna niet als een islamitische school, maar als een pluralistische school, vrij en Nederlandstalig, dus open voor iedereen ongeacht afkomst, culturele achtergrond of geloofsovertuiging. Dit wordt ondersteund door het feit dat Lucerna leerlingen heeft van 12 verschillende herkomsten en door de mogelijkheid van het volgen van alle godsdienstvakken in elke vestiging. De leerplannen van het gemeenschapsonderwijs worden gevolgd en de keuze voor een niet-confessionele school is zeer bewust genomen.

Omdat Lucerna erkent dat allochtone leerlingen ondervertegenwoordigd zijn in de de meer theoretische richtingen van het secundair onderwijs en daar iets aan wil veranderen, is ervoor gekozen geen BSO aan te bieden, maar enkel ASO en de meer theoretische richtingen van TSO. Door meer aandacht te hebben voor de individuele capaciteiten van elke leerling en door de extensieve begeleiding die Lucerna kenmerkt, wordt er een unieke (leer)omgeving gecreëerd, waarbij gelijke kansen en vooruitstrevend onderwijs op de voorgrond staan. Nederlands is de voertaal binnen en buiten de klaslokalen. Ook zorgt Lucerna voor vele mogelijkheden naast de reguliere lessen om een eventuele taalachterstand weg te werken. Een diploma hoger onderwijs is wat Lucerna wil dat elk van haar leerlingen uiteindelijk behaalt, omdat dit een belangrijke sleutel tot integratie is.

Bij de oprichting van het eerste Lucernacollege werden een aantal concrete doelstellingen opgesteld, die als de fundering voor de gehele onderwijsinstelling dienen, van de administratie en de directie tot leerkrachten voor de klas. Iedereen die betrokken is bij de begeleiding en de vorming van de kinderen van Lucerna aanvaardt onvoorwaardelijk deze doelstellingen en het bijhorend, daarop voortbouwend pedagogisch project. Het verwoordt de kern van wat Lucerna wil bereiken op het vlak van onderwijs en opvoeding, wat samen uiteindelijk voor een gezonde emotionele en intellectuele ontwikkeling van de leerling zal zorgen. De bespreking van de structuur en werking, alsook van de belangrijkste projecten van Lucerna later in dit artikel zullen de actieve en concrete uitwerking van de doelstellingen aantonen.

Het gaat om de volgende doelstellingen:

- De centrale driehoek van **leerkracht-leerling-ouder** moet ontwikkeld en begeleid worden. Niet enkel de leerling is belangrijk, ook de ouders worden nauw bij de school en opleiding betrokken, en de leerkrachten laten zich voortdurend bijscholen.

- De leerlingen van Lucerna worden opgevoed tot kritische burgers, die een groot gevoel voor **burgerzin** hebben. Ze leren en beleven **universele normen en waarden**, opdat ze zullen opgroeien tot respectvolle burgers die gelijkwaardigheid en verantwoordelijkheid op waarde kunnen schatten. Ze maken kennis met de werking van democratie en de werking van vrije meningsuiting. Door groepswork en projecten leren leerlingen op een productieve en prettige manier samen te werken.
- De taak van elke leerkracht is naast kennisoverdracht ook **de zoektocht naar het geniale** in de leerling en het naar boven halen van ieders talent. Een divers aanbod aan activiteiten naast het klassieke onderwijs biedt ieder de kans zichzelf optimaal te ontwikkelen. Lucerna stimuleert de leerlingen leren als een levenslang proces te zien en een voortdurende wens naar kennis en zelfontwikkeling te hebben.
- Lucerna zorgt voor een voortdurende **innovatie** van haar onderwijs. De moderne technologie wordt op een professionele en efficiënte wijze geïntegreerd in het lesgeven en het les volgen. Het veelvuldig gebruik van onder andere smartboards en iPads door zowel leerlingen als leerkrachten, helpt de leerlingen zich voor te bereiden op het leven en werken in een digitaal tijdperk.

Inmiddels heeft Lucerna in Vlaanderen twee basisscholen (Antwerpen en Brussel) en daarbovenop vier internaten (Antwerpen en Gent). Er wordt druk gerenoveerd aan het gebouw in Brussel en men is bezig aan een zeer innovatief gebouw in Houthalen.<sup>1</sup> Sinds enkele schooljaren wordt er onderwijs verleend aan ongeveer 720 leerlingen, waarvan 97 % van allochtone afkomst. Leerlingen bezoeken de Lucernascholen vanuit de wijde omgeving: van Ekeren, Hemiksem, Schoten en Lier tot Mechelen; van Maaseik, Tongeren, Diest, Hasselt en Beringen tot Sint-Truiden; van Zele, Lokeren, Merelbeke, Sint Niklaas en Oudenaarde tot Gentbrugge en tot slot van Anderlecht, Schaarbeek, Zaventem en Aalst tot Vilvoorde.

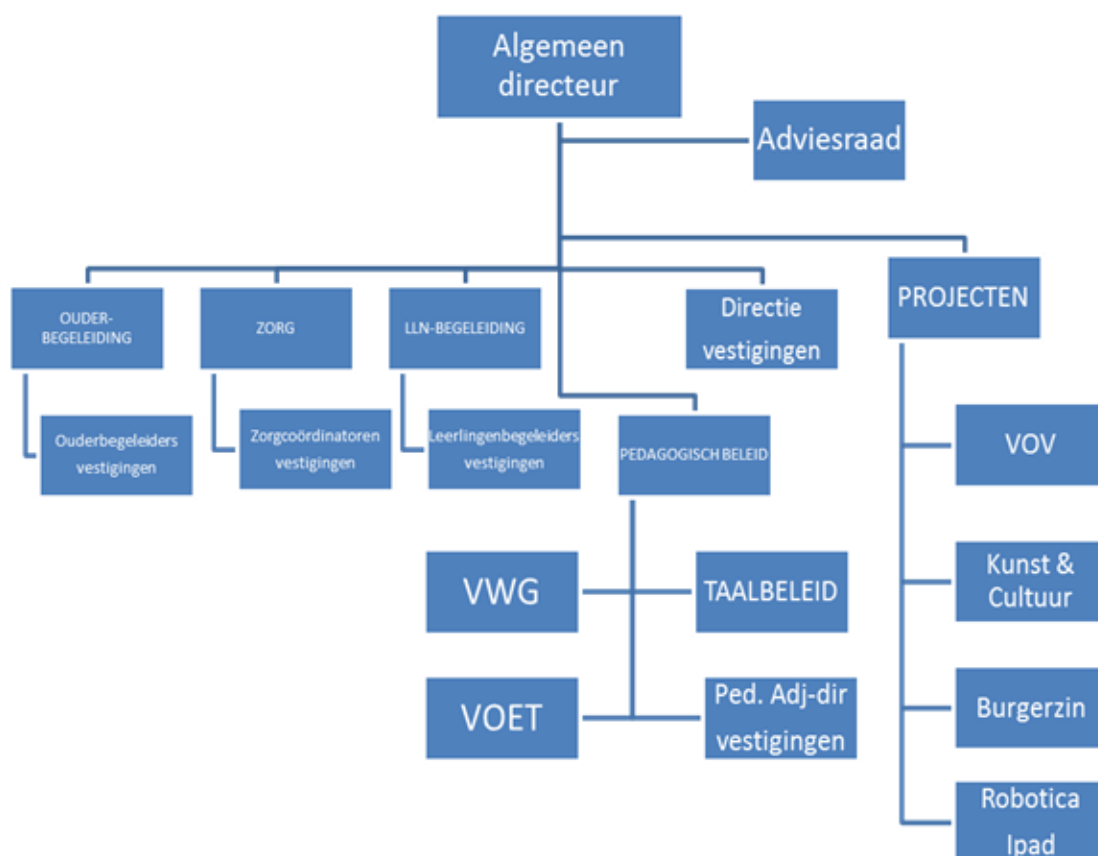
## **De structuur en de werking van Lucerna**

Wat Lucerna een unieke en professionele aanpak van onderwijs geeft, is het feit dat er gewerkt wordt met een 'adviesraad'. Nieuwe vestigingsoverschrijdende projecten worden eerst voorgelegd aan deze adviesraad. De raadsleden zijn externen die een uitgebreide ervaring en kennis hebben op het vlak van integratie en onderwijs.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> van beide initiatieven zijn filmpjes te vinden op Youtube

<sup>2</sup> Zo bestaat de huidige adviesraad uit: **Rik Coolsaet** (hoogleraar aan de Universiteit Gent Internationale Betrekkingen, voorzitter Vakgroep Politieke Wetenschappen), **Sven Gatz** (voormalige Vlaams volksvertegenwoordiger en fractieleider Open VLD in Vlaams Parlement, gemeenteraadslid in Jette), **Marino Keulen** (Vlaams volksvertegenwoordiger Open VLD, voorzitter gemeenteraad Lanaken), **Johan Leman** (hoogleraar KU Leuven Centrum voor Interculturalisme, Migratie en Minderheden, Regionaal Integratiecentrum Sint Jans-Molenbeek, voormalig directeur Centrum voor Gelijkheid van Kansen en racismebestrijding), **Ides Nicaise** (onderzoeksgroep Onderwijs en Levenslang Leren KU Leuven, hoofddocent Pedagogische Wetenschappen, lid van de Hoge Raad voor de Werkgelegenheid, voorzitter Steunpunt Armoedebestrijding), **Ludo Sannen** (parlements lid voor sp.a, een achtergrond van godsdienstwetenschappen en filosofie aan de KU Leuven), **Fauzaya Talhaoui** (coördinator van het Instituut voor Marokkaanse en Mediterrane studies aan de



Een ander belangrijk orgaan binnen Lucerna is het **Centraal Bestuur**, bestaande uit een algemeen directeur, pedagogisch adjunct-directeur, organisatorisch adjunct-directeur, zorgcoördinator, leerlingenbegeleiders en ouderbegeleider. Dit team maakt alle bestuurlijke beslissingen, waarop de lokale besturen, bestaande uit gelijke functies als het centraal bestuur, deze beslissingen dan in de individuele vestigingen uitvoeren. De centrale bestuursleden begeleiden hun lokale 'rechterhanden' en zorgen voor een constante communicatie en terugkoppeling.

De **pedagogisch adjunct-directeur** heeft de verantwoordelijkheid leerkrachten te begeleiden en is een belangrijk aanspreekpunt voor hen. In het bijzonder geeft deze persoon begeleiding aan de beginnende leerkrachten, om hen optimaal te kunnen laten functioneren in hun nieuwe werkomgeving. De pedagogisch adjunct-directeur zorgt ervoor dat alle taken van de leerkrachten goed uitgevoerd worden. Het gaat dan om zaken als vakwerkgroepen, klasmanagement, de toepassing van leerplannen, maar ook op de rapportadministratie en het verloop van de

---

Universiteit Antwerpen, gemeenteraadslid Antwerpen voor sp.a en senator), **Ivo Vande Kerckhove** (hoofdredacteur Het Belang van Limburg), **Mieke Van Haegendoren** (voorzitter van het Centrum Algemeen Welzijnswerk 't Verschil, raad van bestuur Amnesty International Vlaanderen, voormalig vicerector van de Universiteit Hasselt) en **Josse van Steenberge** (voorzitter Levanto, voormalig rector van Universitaire Instelling Antwerpen en voorzitter van de Associatie Universiteit & Hogescholen Antwerpen, voormalig promotor Steunpunt Gelijke Kansenbeleid en Steunpunt Werk en Sociale Economie).

oudercontacten. Alle leerkrachten worden dus zeer individueel aangesproken en begeleid opdat ze zich optimaal kunnen ontplooiën als lesgever en opvoeder.

De **zorgcoördinatoren** hebben de verantwoordelijkheid toe te zien op de studieresultaten en attitudes van de leerlingen. De zorgcoördinator is altijd bezig met het ondersteunen van de leerlingen, in zowel sociale als studiegerelateerde zaken. Zo organiseert hij of zij projecten als huiswerkbegeleiding, bijlessen, studiekampen, taalkampen, studieloopbaanbegeleiding en huisbezoeken. Ook zal de deur altijd openstaan voor leerlingen die zelf met eventuele problemen zitten, waarna de coördinator actie zal ondernemen om de leerling met zijn of haar knelpunten te helpen. De 'zorg' is niet alleen beperkt tot de coördinator, maar is bedoeld voor en door de gehele schoolgemeenschap, met betrokkenheid van leerlingen, leerkrachten, ouders en ouderbegeleiders. Vanaf het eerste moment dat een leerling binnenloopt tot het moment dat er een diploma wordt gehaald, wordt gekeken naar wie bij welke vakken zwakker scoort en welke leerlingen eventuele leerstoornissen (kunnen) hebben, met een directe en nauwe betrokkenheid van de vakleerkrachten. **Bijlessen** worden bovendien op vele momenten aangeboden, elke leerkracht heeft een vast spreekuur, en ook worden altijd externe lesgevers ingehuurd om de eigen leerkrachten aan te vullen buiten de uren. Lucerna vindt de eerste twee jaren van het secundair onderwijs cruciaal om een goede basis te leggen voor de verdere schoolcarrière. Om deze reden is een belangrijke taak van de zorgcoördinator tevens de organisatie van huiswerkklassen voor de 1<sup>e</sup> graad, welke verplicht zijn voor elke leerling. De **huiswerkklassen** zijn drie dagen per week twee uur per keer en vrijstelling is mogelijk bij goede resultaten. Het grote voordeel aan deze klassen is dat de leerlingen alle ruimte en rust krijgen om hun huiswerk te maken, waar dat thuis vaak niet mogelijk is, en ze kunnen hun vragen en problemen direct voorleggen. Elke vakantie worden er daarnaast **studiekampen** voor alle graden georganiseerd, eveneens om de leerlingen de mogelijkheid te geven samen te studeren en met de leerkrachten hun probleemgebieden aan te pakken. Tot slot worden in de zomervakantie in plaats van studiekampen **taalkampen** georganiseerd en deze zijn voor elke graad gericht op een andere taal. De bedoeling is een ontspannende en motiverende sfeer te creëren waar de leerlingen aangemoedigd worden (verder) te studeren. Zo is afgelopen zomer de 3<sup>e</sup> graad naar Londen gegaan in het kader van Engels, terwijl de 1<sup>e</sup> graad zich bezig hield met Nederlands en de 2<sup>e</sup> graad met de Franse taal. De zorgcoördinator speelt mede door deze projecten een essentiële rol om de leerlingen te helpen het maximale uit zichzelf te halen en om hen te begeleiden op en naar de weg die zij zelf willen volgen.

In iedere vestiging zijn er 2 **leerlingenbegeleiders**. Deze onderscheiden zich van de zorgcoördinator in hun taak doordat zij meer gericht zijn op de socio-emotionele ontwikkeling van de kinderen. Doorgaans houden ze zichzelf goed op de hoogte van de gezinssituatie van een leerling en fungeren ze vooral als een belangrijk vertrouwenspersoon die altijd klaarstaat met een luisterend oor en een advies. De Lucernascholen proberen actief gedemotiveerde leerlingen te stimuleren en laten minder dan andere scholen de verantwoordelijkheid van hun toekomst bij de leerlingen zelf liggen. De leerlingbegeleiders spenderen heel veel tijd met de leerlingen en kennen hen dan ook door en door. De huisbezoeken worden gecoördineerd door de leerlingenbegeleiders. Er worden dankzij deze huisbezoeken sterke banden gecreëerd niet enkel met de leerlingen maar ook met de ouders. Daarnaast fungeren oud-leerlingen en leerlingen uit de hogere jaren (3<sup>e</sup> graad) als coaches en mentors voor de jongere leerlingen, om hen een inspirerend voorbeeld te geven en om hen te helpen bij hun studies. De oud-leerlingen blijven zo

nog altijd betrokken bij het Lucerna-onderwijs. Door hen is bovendien een vereniging opgericht, **Lucerna Aeterna**, die maandelijks per vestiging een bijeenkomst organiseert. Zo blijven de leerlingen ook na hun secundair onderwijs met elkaar in contact en kunnen ze elkaar nog altijd helpen waar nodig. De leerlingenbegeleiders houden zich ook bezig met de reeds afgestudeerde leerlingen, die vrijwel allemaal zijn doorgestroomd naar de hogeschool of universiteit. Ook dan blijven de leerlingenbegeleiders goed op de hoogte van de studieresultaten en bieden ze steun.

Vernieuwend aan Lucerna is het feit dat er ook '**ouderbegeleiders**' aangesteld zijn. De genoemde driehoek van leerkracht-leerling-ouder toont het belang dat gehecht wordt aan de ouders door Lucerna. Er wordt geprobeerd de ouders zoveel mogelijk te betrekken bij de schoolloopbaan van hun zoon of dochter. Lucerna probeert een goede verstandhouding te creëren tussen de school en de ouders, zodat er een gezond en interactief klimaat ontstaat. Men probeert er zo voor te zorgen dat de leerling meer steun krijgt in zijn of haar schoolactiviteiten vanuit de thuissituatie. Ook geeft het meer ruimte voor oplossingen en conversatie in het geval zich problemen, ongeacht van welke aard, voordoen bij een leerling. Elke vestiging biedt diverse programma's aan, zoals lezingen, etentjes en uitstappen naar een andere stad of een museum. Hiermee krijgen de ouders de kans niet alleen de school, maar ook elkaar te leren kennen zodat ze aangemoedigd worden onderling meningen uit te wisselen. Daarnaast zorgen de huisbezoeken die door de school afgelegd worden voor een meer intieme relatie tussen personeelsleden en ouders. Men leert elkaar zo ook in een meer persoonlijke omgeving kennen en de achtergrond van de leerling wordt beter in kaart gebracht: hoe ziet zijn of haar kamer eruit, is er ruimte om te studeren, wordt er naar Nederlandstalige zenders op televisie gekeken, is er Nederlandse literatuur thuis beschikbaar? De ouderbegeleider organiseert de programma's en de huisbezoeken en fungeert als een belangrijk contactpunt voor elke ouder.

Het personeel van alle Lucernascholen is relatief jong en er is een diversiteit in culturele achtergrond, ongeveer 75 % van het personeel is autochtoon. Door dit jonge en multiculturele team kan er goed ingespeeld worden op de verschillende beginsituaties van de leerlingen. Er wordt nauw op toegezien dat er zeer gemotiveerde en bekwame personeelsleden worden aangenomen, om een zekere kwaliteit van het geboden onderwijs te garanderen. Gedurende het gehele schooljaar komen alle leerkrachten van de verschillende vestigingen samen in een vakwerkgroep om te vergaderen en overleggen over de invulling van hun vak, lessen en leerlingbegeleiding. Bij een vakwerkgroep zitten leerkrachten van hetzelfde vak, maar van diverse jaren, zodat er horizontale maar ook verticale coherentie gewaarborgd is. De vakwerkgroepen worden aangestuurd door de algemeen pedagogisch adjunct-directeur, maar ook door een vakgroepvoorzitter (per graad), die altijd een lokale leerkracht is. Al voor het begin van het schooljaar wordt samengezeten om het jaarplan op te stellen en door te nemen, alsook om te spreken over de leerstof en de examens. De bedoeling is dat er één beleid is binnen geheel Lucerna, dat elke vestiging dezelfde lessen, leerstof en examens heeft. Door maandelijks samen te komen kan elke leerkracht bovendien rekenen op steun, interactie en samenspraak.

Zoals reeds aangehaald biedt het Lucernacollege enkel ASO- en een theoretische TSO-richting aan, omdat de school tot doel heeft gesteld meer (allochtone) jongeren te laten doorstromen naar het hoger onderwijs.<sup>3</sup>

## **Wat Lucerna zo uniek maakt: de projecten**

Lucerna biedt een optimale omgeving om een eventuele taalachterstand van haar leerlingen te verhelpen. Wederom centraal wordt er een zogenaamd **Taalbeleid** opgesteld, wat door taalverantwoordelijken in elke vestiging concreet toegepast wordt. Alle leerkrachten besteden in hun lessen extra aandacht aan het begrip van de Nederlandse taal. Moeilijke woorden en specifiek vakjargon worden door de leerlingen opgeschreven in lijsten die zij altijd bij moeten hebben, zodat zij zeker in staat zijn de essentie van de lessen altijd te begrijpen en beter te onthouden. In elk klaslokaal hangen 'de/het'-posters, grammaticaregels en van leerlingen wordt altijd gevraagd in volzinnen te antwoorden zodat zij in elk lesuur actief bezig zijn met de Nederlandse taal. Naast de genoemde taalkampen en bijlessen, zijn er speciale 'taalklassen' ingericht in de 1<sup>e</sup> graad, waar leerlingen die op de basisschool zwakker zijn gebleken in Nederlands en Frans, extra uren Nederlands, Frans en Engels krijgen.

Tevens wordt er van elke leerkracht verwacht dat hij of zij werkt met de zogenaamde **VOET-en** (vakoverschrijdende eindtermen. Deze worden aan het begin van het schooljaar vastgelegd. De excursies en projecten die georganiseerd worden in de loop van het jaar, zorgen voor de realisatie van deze eindtermen, als essentiële en levendige toevoeging op de vakinhouden. Het project **Democratieweek** voldoet bijvoorbeeld onder andere aan de eindtermen om belangrijke elementen van communicatief handelen in praktijk te brengen (leerlingen werden gevraagd een inzamelingsactie te organiseren ten gunste van Somalië), originele ideeën en oplossingen ontwikkelen en uitvoeren (er werden schoendozen met eigen inhoud gestuurd naar het goede doel) en het toetsen van de eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen en trends aan verschillende standpunten (verschillende lessen werden ingericht om te kunnen discussiëren).

De activiteiten van de **Milieu- en Gezondheidsweek** vervullen onder andere zeer goed de eindtermen van het zorg dragen voor de toekomst van zichzelf en de ander (verschillende klassen hebben zelf gezonde maaltijden bereid voor de hele school), een beroep doen op maatschappelijke diensten en instellingen en het actief bijdragen tot het realiseren van gemeenschappelijke doelen (leerlingen hebben zelf de buurt opgeruimd). Een laatste voorbeeld is de **Cultuurweek**, die overduidelijk de eindtermen schoonheid creëren en ervaren nastreeft door

---

<sup>3</sup> De volgende richtingen kunnen gevolgd worden:

- 1<sup>e</sup> graad: 1e leerjaar A: Kunst, Latijn, Sport, Talen, Wetenschappen - 2<sup>e</sup> leerjaar TSO: Handel; ASO: Kunst, Latijn, Sport, Talen, Wetenschappen
- 2e graad TSO: Handel; ASO: Economie, Humane Wetenschappen, Latijn, Wetenschappen
- 3e graad TSO: Handel; ASO: Economie-Moderne Talen, Economie-Wetenschappen, Humane Wetenschappen, Latijn-Moderne Talen Latijn-Wetenschappen, Wiskunde-Wetenschappen

leerlingen zelf kunst te laten maken door workshops als 'circus', 'Afrikaans textiel', 'Aziatisch koken' en 'samenspel en improvisatie', maar hen ook naar verschillende musea heeft gebracht.

Een uniek vak gegeven aan het Lucernacollege is '**Burgerschap**'. Leerlingen van de 1<sup>e</sup> en 2<sup>e</sup> graad worden aangemoedigd actief na te denken over hun omgeving en de manier waarop zij met andere mensen omgaan. Ook wordt hun horizon verbreed door ze te confronteren met andere landen en andere culturen<sup>4</sup>. Duidelijk is dat de inhoud zeer divers is en zodoende wordt geprobeerd de leerlingen niet alleen een 'open mind' aan te leren, maar ook burger- en verantwoordelijkheidszin. Door het aansnijden van gevoelige onderwerpen proberen de leerkracht een dialoog te starten over taboes. De leerlingen krijgen zo de ruimte zelfstandig een gefundeerde mening te vormen, maar wederzijds respect en samenwerking staan altijd voorop.

Lucerna gelooft dat een interactie met kunst en cultuur de deur is naar integratie binnen de Belgische samenleving. Via verschillende projecten wordt geprobeerd de leerlingen hiermee in aanraking te brengen. Omdat beseft wordt dat de leerlingen uit zichzelf niet snel naar een museum of een concert zullen gaan, worden ze door school aangemoedigd in de wereld rond te kijken.<sup>5</sup>

Binnen de categorieën Fotografie, Gedichten, Zang en Toneel werden enthousiaste en talentvolle leerlingen uitgedaagd om 'iets wat te maken had met Vlaamse cultuur' te presenteren aan een publiek, waarbij Nederlands de richttaal was.<sup>6</sup>

Het vak **Actualiteit**, gegeven in de 3<sup>e</sup> graad, probeert de interesses van de leerlingen te verbreden en hen met actuele topics uit de Belgische samenleving in aanraking te brengen. Zo verruimen de jongeren hun kennis over hun omgeving en worden ze gestimuleerd na te denken over wat er om hen heen gebeurt. De Lucernascholen werken bovendien zoveel mogelijk samen met lokale culturele instanties, om zo allerlei interne en externe socio-culturele activiteiten te kunnen aanbieden.

Uit onderzoeken is gebleken dat in Vlaanderen de afgelopen jaren minder leerlingen kiezen voor wetenschappelijke richtingen. Lucerna probeert met meerdere projecten ervoor te zorgen dat leerlingen weer enthousiast en ambitieus gemaakt worden voor wetenschap. Op een ludieke manier en door deelname aan wedstrijden stimuleert Lucerna haar jongeren om niet alleen de beste te zijn, maar ook om 'gewoon' leren en wetenschap leuk te vinden. In elke vestigingen

---

<sup>4</sup> Een aantal onderwerpen van de lessen Burgerschap zijn respect voor de ouders, vriendschap, het belang van lezen, solidariteit, pesten en leren leren (1e jaar); empathie, rechtvaardigheid, idealisme, media en samenleving, armoede en rijkdom en waarden en normen (2e jaar); en drugs/alcohol, vooroordelen, vrede/oorlog, rolmodellen en dialoog (2e graad).

<sup>5</sup> In het kader hiervan is in het schooljaar 2011-2012 voor het eerst de Lucerna Kunst- en Cultuuravond georganiseerd: <http://www.youtube.com/watch?v=zytvDa4F4PU> - <http://www.youtube.com/watch?v=SHh5Zsx4huE&feature=relmfu> - <http://www.youtube.com/watch?v=139nnE8TPVY&feature=relmfu>

<sup>6</sup> Verschillende organisatie actief op vlak van kunst en cultuur hebben hun steun gegeven aan dit project: Jeugd & Muziek Brussel, Kaaitheater, KVS, Bronks, Willemsfonds, Davidsfonds, Stichting Lezen, Fedact!o, Vooruit, Mooss, Alle Dagen Dichten en Creatiefg Schrijven.



worden er uren ingericht voor **Robotica**, waarbij leerlingen redelijk geavanceerde robots leren bouwen die allerlei trucjes kunnen. Hoewel er altijd een leerkracht is om te begeleiden, worden er een grote mate van zelfstandigheid, probleeminzicht en technische capaciteiten ontwikkeld.

Ook **olympiades van natuurwetenschappen** bieden leerlingen gedurende een schooljaar de tijd om een project te bedenken, volledig zelf op te starten en uit te voeren. De afgelopen jaren heeft het Lucernacollege de **Wetenschapsbeurs**, waar ook vele andere scholen aan hebben deelgenomen, medegeorganiseerd. Gedurende een weekend presenteren leerlingen in een eigen kraam hun proef en strijden om diverse, belonende prijzen. Het specifieke doel van de Wetenschapsbeurs is het motiveren van jongeren om de moderne milieu- en energiegebonden uitdagingen aan te gaan en praktische oplossingen te vinden, om zo een duurzame wereld van morgen te vormen. Afgelopen schooljaar is er besloten de leerlingen deel te laten nemen aan het door evenement WetenschapsEXPOsciences. Daarnaast biedt het Lucernacollege ook **wiskunde-olympiades** aan, waarbij leerlingen eveneens onder begeleiding zich voorbereiden op nationale wedstrijden.

De Wetenschapsbeurs is een onderdeel van de **Vlaamse Olympiade Verenging**, een koepelorganisatie die eveneens de **Sociale Wetenschappen Olympiade** en de **Wiskundequiz** mede organiseert, alsook de Kortverhaalwedstrijd en de Tekenwedstrijd 'Kunst van het Samenleven'. Het motto *Elk kind is talentvol* sluit nauw aan op de onderwijsvisie van Lucerna en met uitdagende wedstrijden probeert VOV deze talenten van jongeren naar boven te halen. De Vlaamse Wiskundequiz is bedoeld voor leerlingen uit het 5<sup>e</sup> en 6<sup>e</sup> leerjaar basisonderwijs en scholen vanuit geheel Vlaanderen nemen deel. De deelname is gratis, open voor iedereen. De Wiskundequiz is in het bijzonder gericht op de kinderen die een affiniteit met en een talent voor wiskunde hebben. Omdat de vier Lucernacolleges de quiz huisvesten en hierbij extra proeflessen/workshops aangeboden worden, wordt er een eerste kennismaking gemaakt met het secundair onderwijs. SOWO, de Sociale Wetenschappen Olympiade, is een wedstrijd waarbij leerlingen van het secundair onderwijs papers insturen met betrekking tot thema's rond burgerschap, maatschappelijke cohesie en sociale fenomenen. De jury bestaat uit vooraanstaande maatschappelijke figuren in Vlaanderen. Het Lucernacollege motiveert al haar leerlingen die over de nodige onderzoekscompetenties beschikken om deel te nemen aan SOWO, al verscheidende malen met groot succes! Niet alleen hebben enkele leerlingen meerdere malen de finale gehaald, afgelopen schooljaar hebben de leerlingen van het Lucerna college Antwerpen de eerste prijs behaald in de categorie Integratie met hun onderzoek naar de partnerkeuze binnen de allochtone gemeenschap.

Een laatste zeer noemenswaardig project van het Lucernacollege is de introductie van de **iPad-klassen**. Elke vestiging van de Lucernacolleges heeft één klas van het eerste jaar waarin door de leerlingen enkel met een iPad gewerkt wordt. Voor deze klassen zijn leerlingen met een hoge eindscore op de basisschool geselecteerd om het nadeel van een dergelijke klas, namelijk dat de schrijfvaardigheid achteruit zou gaan door het gebruik van enkel digitale middelen, te beperken. Ook wordt van deze leerlingen verwacht dat ze beter een onderscheid kunnen maken tussen de juiste en onjuiste informatie die op het internet te vinden is. Omdat de leerkracht weer leerkracht kan zijn met de meer individuele begeleiding die de iPadklassen mogelijk maken en de leerling zijn of haar eigen tempo kan volgen, wordt er veel hoop gevestigd op deze zeer vernieuwende en revolutionaire manier van onderwijs. De cursussen worden volledig geschreven door leerkrachten

van Lucerna en ze zijn bedoeld om interactief te zijn. De leerkracht kan beter dan ooit zien waar elk van de leerlingen problemen ondervindt, aangezien al het werk van de leerlingen direct geregistreerd wordt op de iPad. En we zullen in elk geval de leerlingen niet meer horen klagen over zware boekentassen.

Dit artikel beschrijft slechts een deel van de wedstrijden waar leerlingen van Lucerna aan deelnemen en biedt een klein kijkje in de vele activiteiten die in elke vestiging, elk schooljaar afspelen. De Lucernascholen beschouwen het als een eer en een ultiem streven om in elke leerling talent te vinden en proberen op vernieuwende wijzen hun jongeren te begeleiden naar een glansrijke toekomst.

[www.lucerna.be](http://www.lucerna.be)

## 2 Vrijheid, gelijkheid, diversiteit: een reflectie

**Roger Van den Borre**

Onderwijsinspectie Vlaamse Gemeenschap

Roger Van den Borre coördineerde in 2007 de doorlichting van Lucerna. Naar aanleiding van het 'Lucernaverhaal', reflecteert hij over de verhouding tussen onderwijsvrijheid en onderwijskwaliteit, over gelijkheid en diversiteit.

### Onderwijsvrijheid en onderwijskwaliteit

'Vrijheid van onderwijs' heeft verschillende betekenissen. Er is de grondwettelijke vrijheid van onderwijsorganisatie, die aan de grondslag ligt van het naast elkaar bestaan van de verscheidene onderwijsverstrekkers, koepels en netten. Nauw samenhangend met de identiteit en de eigenheid van elk van die onderwijsverstrekkers is er de pedagogische vrijheid, die maakt dat elke onderwijsinstelling methoden en leermiddelen kan inzetten die volgens haar het best bij haar pedagogisch project passen. Met de methoden en leermiddelen van haar keuze realiseert de school eindtermen en leerplandoelstellingen en streeft ze ontwikkelingsdoelen na. Die pedagogische vrijheid impliceert onder meer dat elke onderwijsinstelling haar leerlingenevaluatie mag organiseren zoals zij dat wil.

Een goed voorbeeld van de bekommernis van de overheid om de pedagogische vrijheid van de onderwijsinstellingen te vrijwaren, vormt het concept van de geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen (2010) voor het gewoon secundair onderwijs.<sup>1</sup> De inspanningsverplichting is gesitueerd op het schoolniveau. De VOET/VOOD en het ordeningskader waarin ze zijn ondergebracht, kunnen perfect aansluiten bij het pedagogisch project van elke school. Qua aanpak mogen de scholen hun autonomie volop laten spelen om te voldoen aan hun inspanningsverplichting ten aanzien van de VOET/VOOD.

De vrijheid van onderwijs geldt voor alle onderwijsparticipanten en -groepen. Voor leerlingen en ouders gaat het in de eerste plaats om de keuzevrijheid, inclusief de vrijheid om geen schoolonderwijs te volgen en in de plaats daarvan te opteren voor huisonderwijs.

De pedagogische vrijheid van de leraren met betrekking tot de curriculumrealisatie bestaat erin dat de leerplannen die zij gebruiken doorgaans ruimte laten voor hun eigen inbreng. Dat is overigens een van de beoordelingscriteria die inspecteurs bij de advisering van leerplannen hanteren. De leraar van vandaag wordt verondersteld professionele keuzes te kunnen maken met betrekking tot de pedagogisch-didactische aanpak en de doelgerichte invulling van het curriculum, rekening houdend met individuele en klassikale noden.

Onderwijsvrijheid is niet vrijblijvend, want zij impliceert verantwoordelijkheid en verantwoordelijkheidszin. Onderwijsinstellingen hebben verantwoordingsplicht ten aanzien van de leerlingen, cursisten, studenten en hun ouders, de maatschappij in het algemeen en de arbeidswereld in het bijzonder. Last but not least geldt ze ook ten aanzien van de overheid, die immers de financiële middelen ter beschikking stelt. Het onderwijs kan zijn maatschappelijke opdracht echter pas vervullen en tot een goed einde brengen, indien leerlingen, cursisten, studenten en hun ouders de nodige engagementen opnemen ten aanzien van de betrokken onderwijsinstellingen. Ook in het onderwijs is democratie participatief en impliceert ze rechten en plichten voor iedereen.

Over de verantwoordingsplicht van onderwijsinstellingen bestaan misverstanden. De instellingen moeten inderdaad de naleving van de regelgeving in het algemeen en de curriculumrealisatie in het bijzonder aantonen. Om geen onnodige 'planlast' te veroorzaken, stelt de overheid geen specifieke eisen op het vlak van vorm,.

De leerlingenevaluatie moet in de eerste plaats afgestemd zijn op de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelstellingen en moet voldoen aan de vereisten van validiteit, betrouwbaarheid en representativiteit. Ze wordt echter nog vaak conform geldende schooltradities georganiseerd, waardoor ze weinig differentiatie vertoont ten aanzien van basisopties en beroepenvelden of ten aanzien van onderwijsvormen en studierichtingen. Nochtans geldt ook hiervoor de pedagogische vrijheid van de scholen, die maakt dat de leerlingenevaluatie - zowel organisatorisch als inhoudelijk - optimaal kan worden afgestemd op het doelpubliek. Aangezien de evaluatie een belangrijke indicator van de curriculumrealisatie is, kan de school met een gedifferentieerd evaluatieconcept ook beter aantonen dat ze haar verantwoordingsplicht nakomt.

De afgelopen jaren werden verscheidene initiatieven genomen om de bewuste betrokkenheid van ouders bij de schoolloopbaan van hun kinderen te stimuleren en zo mogelijk te vergroten, onder meer aan de hand van engagementsverklaringen. Een dergelijke ouderbetrokkenheid kan immers positieve effecten op de leeransen en leerresultaten van de kinderen hebben.

Het is evident dat ook van de leerlingen zelf engagementen worden verwacht, op grond van schoolafspraken en bepalingen in het schoolreglement. Ook op dat vlak hebben zich belangrijke evoluties voltrokken. Een treffend voorbeeld is het *decreet Leren en Werken* (2008) voor de centra voor deeltijds beroepssecundair onderwijs (dbso). Enerzijds heeft dat decreet aanleiding gegeven tot doorgedreven maatwerk, gebaseerd op een kwaliteitsvolle screening, inschaling en uitwerking van een individueel leertraject, anderzijds vraagt het van elke ingeschreven jongere een voltijds engagement, omdat het meer garantie op kwalificatie biedt.

Ook het huisonderwijs als keuzemogelijkheid voor de ouders of andere verantwoordelijken om te voldoen aan de leerplicht, is een voorbeeld van de samenhang tussen onderwijsvrijheid en verantwoordingsplicht. De inspectie oordeelt dat het huisonderwijs voldoet, indien het de ontplooiing van de volledige persoonlijkheid en de talenten van het kind beoogt en de leerplichtige voorbereidt op een actief leven als volwassene. Het huisonderwijs moet voorts het respect voor de grondrechten van de mens en voor de culturele waarden van het kind zelf en van anderen bevorderen. Sedert dit schooljaar wordt bij controles van het huisonderwijs bovendien nagegaan of de nagestreefde onderwijsdoelen als gelijkwaardig kunnen worden beschouwd aan de doelen die leiden tot het bereiken van de Vlaamse ontwikkelingsdoelen en eindtermen in de vastgelegde leergebieden of vakken.<sup>7</sup> Het strengere controlekader betekent dat ouders of andere verantwoordelijken meer dan vroeger worden aangesproken op de kwaliteit en doeltreffendheid van het huisonderwijs. Het wordt uitdrukkelijk als een volwaardig onderwijsalternatief aangezien, wat betekent dat de beoordelingscriteria vergelijkbaar moeten zijn met de beoordelingscriteria die gelden voor de curriculumrealisatie in het regulier onderwijs.

In onze snel evoluerende kennismaatschappij is kwaliteitsvol onderwijs meer dan ooit een hefboom voor socio-economische en culturele groei en voor de emancipatorische ontwikkeling van de jongeren. De Vlaamse overheid heeft daarom waarborgen willen inbouwen om de onderwijskwaliteit veilig te stellen, niet alleen door externe, maar ook door interne kwaliteitszorg (IKZ). De eigen onderwijskwaliteit systematisch onderzoeken en bewaken, is sedert het *decreet betreffende de kwaliteit van het onderwijs* (2009) een verplichting voor elke onderwijsinstelling.

Ook al is het begrip 'kwaliteit' meerduidig en rekkelijk, er is toch min of meer een consensus gegroeid over de betekenis en de implicaties ervan in de brede Vlaamse onderwijscontext. Onderwijskwaliteit wordt al lang niet meer gedefinieerd op grond van kennis en kennisoverdracht alleen. Aandacht voor inzicht, vaardigheden, toepassingen en attitudes - in het bijzonder voor de persoonlijkheidsvorming in de context van een waardegerichte opvoeding - is een *conditio sine qua non* om vandaag van kwaliteitsvol onderwijs te kunnen spreken. Kwaliteitsvol onderwijs heeft niet alleen te maken met de kwaliteit van het 'eindproduct', de gekwalificeerde of geslaagde uitstroom ; maar ook met de kwaliteit van het leerproces, waarvoor onder meer het welbevinden van de betrokken participantengroepen bepalend is. Het gaat nu veel meer dan vroeger om competentieontwikkelen leren en onderwijzen, waarvoor kennisoverdracht op zich nu eenmaal niet volstaat. De aanzet tot de competentiegerichte formulering van onderwijsdoelstellingen in de leerplannen van alle netten en koepels bevestigt dat gegeven.

De overheid wil kwaliteitsvol onderwijs blijven bevorderen met de volgende strategische doelstellingen: investeringen in de schoolinfrastructuur en accommodatie, de rationalisering en optimalisering van het onderwijsaanbod, de maatschappelijke waardering van de leraren en de bevordering van de directe participatie en van de rechten en verantwoordelijkheden van leraren, studenten, cursisten, leerlingen en hun ouders. Prioritaire doelstellingen blijven voorts de bestrijding van de dualisering en de realisatie van meer gelijke kansen, zonder af te dingen op de onderwijskwaliteit. De ideeën voor de hervorming van het secundair onderwijs liggen in de lijn van deze opties.

---

<sup>7</sup> De cesuur wordt voor het niveau secundair onderwijs op de ontwikkelingsdoelen voor de b-stroom gelegd.

Belangrijk zijn ook de aanzetten om te leren en te werken in een informatierijke leeromgeving. Onderwijsinstellingen ontvangen informatie over hun prestaties in vergelijking met resultaten van andere onderwijsinstellingen met een vergelijkbaar aanbod en een vergelijkbare populatie (bijvoorbeeld met betrekking tot attesteringen, uitgestelde beslissingen en bijkomende proeven, aanwezigheden, de tewerkstelling en het voltijds engagement, de participatiegraad en het studiesucces in het hoger onderwijs). Tegelijk blijft het uitdrukkelijk de bedoeling dat bij elke externe controle de eigenheid en specificiteit van de instelling maximaal worden gerespecteerd.

Aangezien elke onderwijsinstelling moet tegemoetkomen aan de maatschappelijke verwachtingen, is het belangrijk dat zijzelf een inschatting kan maken van haar eigen onderwijskwaliteit. Zelfevaluatie en IKZ zijn dan ook steeds meer aan de orde in het maatschappelijke debat over onderwijskwaliteit in de klas en op school.

Waar zelfevaluatie schoolontwikkeling beoogt en moet leiden tot verbeteracties op initiatief van de school zelf, blijft de externe evaluatie in de vorm van een schooldoorlichting vooral controlerend. Externe kwaliteitszorg hangt echter ook samen met het verbeteringsperspectief van de zelfevaluatie, die onder meer gebeurt op grond van SWOT-analyses.<sup>8</sup> Ook de schooldoorlichtingen, die conform het *decreet betreffende de kwaliteit van het onderwijs* niet langer 'integrale' maar 'gedifferentieerde' controles zijn op grond van analyse en focusbepaling, geven immers informatie over sterke en zwakke punten en over dringende of dwingende actiepunten.

Uit het onderzoek naar de doelmatigheid van de inspectie en de pedagogische begeleidingsdiensten door de groep Anderson (2001) bleek al het belang van de complementariteit van interne en externe kwaliteitsbewaking. Het rapport-Anderson bepleitte ook de samenhang van de nalevingscontrole van de eindtermen, ontwikkelingsdoelen en leerplandoelstellingen met de systeemevaluatie op grond van onderzoek naar schoolgebonden processen, om de minimumnormen zoals opgelegd door de overheid te realiseren. In die zin speelde het rapport een belangrijke rol in het langetermijndenken, dat uiteindelijk is uitgemond in het 'kwaliteitsdecreet'. De onderwijsinspectie is in de zogenaamde derde ronde, die al van start ging in januari 2009, in die lijn blijven werken.

Bij de huidige schooldoorlichtingen wordt uitgegaan van drie onderzoeksvragen over de erkenning, de eigen onderwijskwaliteit en het algemeen beleid<sup>9</sup> van de onderwijsinstelling. De conclusies in de doorlichtingsverslagen berusten op de bevindingen over die drie luiken en op de verbanden die daartussen worden gelegd.

Intussen kreeg de onderwijsinspectie ook van het Rekenhof een rapport<sup>ii</sup>, waarin een aantal aanbevelingen werden geformuleerd. De inspectie moet niet alleen de ontwikkelingsdoelen, eindtermen en leerplandoelstellingen aftoetsen, maar ook de onderwijsreglementering (zoals de

---

<sup>8</sup> analyses die sterke punten (strengths), zwakke punten (weaknesses), kansen (opportunities) en bedreigingen (threats) blootleggen.

<sup>9</sup> Onder algemeen beleid worden leiderschap, visieontwikkeling, besluitvorming en kwaliteitszorg beschreven.

reglementering over participatie) en moet normen hanteren die gegrond zijn op de regelgeving. Het Rekenhof beveelt ook aan om de doorlichtingsverslagen transparanter te maken en beter af te stemmen op de behoeften van ouders en leerlingen. De inspectie moet ook de eigen IKZ verder ontwikkelen met het oog op het gelijkgerichte optreden (representatieve focusbepaling bij het vooronderzoek, onderbouwing van de conclusies en adviezen met gegevens over leerlingenresultaten in het doorlichtingsverslag). Het rapport heeft bij de onderwijsinspectie aanleiding gegeven tot verdere ontwikkelingen van haar aanpak van het vooronderzoek en de doorlichting zelf, haar werking en verslaglegging.

## **Vrijheid, gelijkheid en draagkracht van onderwijsinstellingen**

Mensen of volken die op een of andere manier worden onderdrukt en uitgesloten, kunnen in hun aspiratie naar een beter bestaan waarden zoals 'vrijheid' en 'gelijkheid' nauwelijks los van elkaar zien. Het *Handvest van de vrijheid*, dat het Afrikaans Nationaal Congres (ANC) in 1955 formuleerde, bevat onder meer de volgende eis: '*Het onderwijs dient kosteloos te zijn, verplicht, algemeen en gelijk voor alle kinderen*'.<sup>iii</sup> In de strijd tegen het Zuid-Afrikaanse apartheidregime, een van de brutaalste antidemocratische en racistische regimes ooit, was het vrijheidscharter van het ANC welhaast een gelijkheidscharter, overigens niet alleen op onderwijsvlak.

In een democratisch bestel zoals het onze, worden 'vrijheid' en 'gelijkheid' meer van elkaar onderscheiden, zelfs in die mate dat ze in de politieke en ideologische strijd tussen partijen aan elkaar tegengesteld kunnen zijn.

Ook in de filosofie en pedagogie zijn er in de loop der tijden aardig wat polemieken over ontstaan. Toen vorig jaar de geboorte van Jean-Jacques Rousseau werd herdacht (op 28 juni 2012 was dat precies driehonderd jaar geleden), werd in menig persartikel verwezen naar diens *Uiteenzetting over de oorsprong en de fundamente van de ongelijkheid onder de mensen* en naar Voltaires ironiserende commentaar daarop. Wie het boek las, kreeg volgens Voltaire weer de behoefte op handen en voeten te gaan lopen. Hijzelf was dat echter al zestig jaar verleerd en hij keek ertegen op het opnieuw aan te leren.

Voltaire zag niet zoveel graten in ongelijkheid: '*Niet de ongelijkheid is het wezen van het ongeluk, maar de afhankelijkheid. Het doet er erg weinig toe dat de ene mens Zijne Hoogheid en de andere Zijne Heiligheid heet; het is echter hard een van beiden te moeten dienen*.' Ook over vrijheid had hij zo zijn ideeën. Een van de markantste: '*Uw wil is niet vrij, maar uw daden zijn het wel. U bent vrij iets te doen, wanneer het in uw vermogen ligt het te doen*'.<sup>iv</sup> Geplaatst in de context van de vrijheid van onderwijs lijkt het een uitdagend motto voor een beschouwing bij het beleidsvoerend vermogen en de draagkracht van scholen.

Sedert de vorige minister van Onderwijs worden alle scholen in principe zonder onderscheid aangesproken op het beleidsvoerend vermogen dat zij aan de dag leggen voor hun werking in het algemeen en voor hun maatschappelijke strijd tegen de ongelijkheid in het bijzonder: '*De vrije scholen zijn voortaan een volwaardig deel van het publieke onderwijsbestel. Dat betekent niet dat hun pedagogische vrijheid minder wordt of dat zij geconfronteerd zullen worden met allerhande nieuwe verplichtingen. Er is allerminst sprake van een duivels plan om de vrije scholen te koloniseren. Scholen moeten niet méér, maar juist minder bevoogd worden; ze moeten zelf de beleidskracht ontwikkelen om in gelijke kansen resultaten te boeken. Ik wil alle*

*scholen in Vlaanderen - officiële en vrije - op een gelijke manier aanspreken en uitdagen in hun resultaten in de strijd voor gelijke onderwijskansen.’<sup>v</sup>*

Die principiële gelijkheid moet echter worden genuanceerd, rekening houdend met de uiteenlopende mate waarin de draagkracht van scholen op de proef wordt gesteld, ook al worden extra middelen zoals GOK-uren<sup>10</sup> in het secundair onderwijs uitgetrokken om extreme polarisering in het onderwijsveld tegen te gaan. Het is evident dat in een school met een context van problematisch gedrag en een input die veel zorg behoeft, de balans gemakkelijker zal doorslaan in de richting van draaglast, veeleer dan van draagkracht. De onderwijsinspectie stelt in sommige contexten vast dat een aantal belemmerende factoren daaraan niet vreemd is, op leerlingenniveau, op lerarenniveau en op beleidsniveau.

Belemmerende factoren zoals veel personeelsverloop en wisselende attributies hebben in bepaalde contexten niet alleen negatieve gevolgen voor het personeelsbeleid, maar ook voor het onderwijskundig beleid en uiteindelijk voor de hele onderwijsorganisatie van de school. Zulke factoren, die mogelijk te maken hebben met een discontinuë of falende schoolleiding maar die soms ook nog andere oorzaken hebben, kunnen een onderwijsinstelling in een negatieve spiraal brengen. Dat heeft dan repercussies op alle aspecten van haar werking en kan in verscheidene opzichten kwaliteitsverlaging veroorzaken. Leraren en vakgroepen krijgen te weinig ondersteuning, waardoor de gelijkgerichtheid en de horizontale en verticale samenhang zoek raken. Leerlijnen die de continuïteit van het curriculum graadoverstijgend moeten garanderen, ontbreken of worden niet gehanteerd. De vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen worden vaak onvoldoende nagestreefd. Ondanks de nood aan een gedragen talenbeleid op maat van de onderwijsinstelling, wordt het niet ontwikkeld of wordt het niet schoolbreed ondersteund, waardoor de demotivatatie van leerlingen, veelal samenhangend met hun zwakke taalbeheersing, nog vergroot. In de *Onderwijsspiegel 2012* wordt hierover met betrekking tot sommige centrumsscholen als volgt gerapporteerd: *‘Nieuw ten aanzien van het onderzoek talenbeleid van 2009-2010 is dat nu ook een aantal centrumsscholen van het secundair onderwijs werd onderzocht. Uit de beschikbare gegevens blijkt dat het talenbeleid in deze scholen, rekening houdend met de uitdagingen waarop ze een antwoord moeten bieden, minder diepgaand en met een minder groot bereik werd uitgewerkt dan in de niet-centrumsscholen. Uit verdere gegevens blijkt dat de afspraken en structuren vaak nog onvoldoende zijn aangepast aan het leerlingenpubliek en dat ze tegen de verwachtingen in toch nog weinig investeren in het talenbeleid. Het is duidelijk dat zeker in deze scholen de uitwerking van een doelgericht talenbeleid zich opdringt.’<sup>vi</sup>* Alles bij elkaar betekent dit dat een zware hypotheek rust op de leerplanrealisatie voor leerlingen met een grote behoefte aan extra (taal)zorg en ondersteuning.

Het is een wetmatigheid dat de draaglast van een onderwijsinstelling stijgt in de mate waarin de instroom van leerlingen die veel aandacht vragen op het vlak van leerbegeleiding, psychosociale begeleiding en schoolloopbaanbegeleiding vergroot. Ook scholen die in een aantal opzichten een voldoende beleidsvoerend vermogen aan de dag leggen, voelen door de aanwezigheid van een

---

<sup>10</sup> GOK: gelijke onderwijskansen

groot zorgbehoevend leerlingenpubliek vrijwel constant de limieten van hun draagkracht. Hoewel zij veel inzetten op leerlingenzorg en -ondersteuning, vormen de volgende verbeterpunten ook in die scholen bijna een patroon: de taalvaardigheid van de leerlingen en het schoolbrede talenbeleid, de studiebegeleiding op vak- en schoolniveau en de leerattitude van de leerlingen, de kennisgerichte evaluatie en de rapportering (met onder meer de motivering van de B- en de C-attesten als belangrijk werkpunt), de uitgestelde beslissingen en bijkomende proeven, de taakbelasting en de begeleiding van de leraren en ten slotte het algemeen schoolrendement.

Zoals er geen taal- of talenbeleid bestaat dat als model voor alle scholen zou kunnen dienen, bestaat er evenmin een pasklare formule om het evenwicht tussen draagkracht en draaglast te bewaren. Voor scholen in een moeilijke context en met een groot zorgbehoevend leerlingenpubliek komen extra middelen ongetwijfeld goed van pas. Zij moeten echter vooral kunnen vertrouwen op hun beleidsvoerend vermogen, niet het minst om die extra middelen doeltreffend in te zetten en hun draagkracht te behouden.

## **Gelijkheid en diversiteit**

*‘Dat de modelleraar zeldzaam is, lijkt een ongeschreven wet. Iedereen weet hooguit twee, drie leraren te noemen die ooit indruk maakten. Andersom is het net zo, zeker in het middelbaar onderwijs: twee of drie leerlingen geven de leraar het gevoel niet louter paarden voor de zwijnen te gooien’, aldus Barber van de Pol in haar boek over Erasmus<sup>vii</sup>, waarin zij pleit voor het huisonderwijs.*

*‘Wanneer een onderwijzer, zoals bij ons gebruikelijk is, vele leerlingen, die sterk verschillen in aard en vermogen, volgens een en dezelfde leermethode en discipline opleidt, is het niet verwonderlijk als hij in heel die schare nauwelijks twee, drie kinderen aantreft die werkelijk enige baat bij zijn onderricht hebben’, aldus Michel de Montaigne in zijn essay *Over de opvoeding*<sup>viii</sup>, dat de hedendaagse lezer als een pleidooi voor binnenklasdifferentiatie avant la lettre mag beschouwen.*

Voor welke vorm van onderwijs ouders en leerlingen ook opteren, het is duidelijk dat het enerzijds een antwoord moet geven op de individuele leernoden en dat het anderzijds niet los mag staan van de sociale en maatschappelijke context waarin kinderen en jongeren leven. Wereldvreemdheid kan geen onderwijsdoelstelling zijn.

Op macroniveau zijn er afgelopen decennia aanzienlijke inspanningen geweest om die individuele en sociale dimensie in de officiële curricula in te bouwen. Ook de inspanningen om gelijke onderwijskansen te bieden in een gediversifieerd onderwijslandschap zijn indrukwekkend. Toch worden in de literatuur kritische kanttekeningen geplaatst bij sommige beleidsopties en bij bestaande onderwijsstructuren, de laatste tijd naar aanleiding van de discussie over de hervorming van het secundair onderwijs.<sup>ix</sup>

Een kernpunt van kritiek dat in de literatuur vaak naar voren komt, is de reproductie van sociale ongelijkheid in het Vlaams secundair onderwijs. Leerlingen met een zwakke socio-economische achtergrond komen gemakkelijker in de b-stroom terecht en kiezen na de eerste graad meer dan leerlingen met een sterke socio-economische status (SES) voor bso- of tso-studierichtingen. Het gedifferentieerde onderwijsstelsel op secundair niveau wordt wel eens vergeleken met een sorteermachine, waardoor de initiële leerlingendiversiteit wordt gekanaliseerd en opgeheven. De



leerlingen komen inderdaad terecht in min of meer homogene les- of klassengroepen, binnen een waaier van basisopties en beroepenvelden in de eerste graad, respectievelijk binnen een waaier van studierichtingen in de vier onderwijsvormen (aso, bso, kso en tso) vanaf de tweede graad. Het gaat om een categoriaal systeem waarin leerlingen al vroeg moeten overgaan tot een studiekeuze, die vaak bepalend is voor de rest van hun schoolloopbaan. Vandaar dat in de literatuur wordt gepleit voor een comprehensief systeem, dat uitstel van studiekeuze en onderwijs in heterogeen samengestelde lesgroepen impliceert. Voorstanders argumenteren dat het comprehensieve systeem de prestatiekloof op leerlingenniveau vermindert en dat het algemeen meer waarborgen voor gelijkheid biedt. In de hervorming van het secundair onderwijs wordt de eerste graad meer comprehensief opgevat, waardoor niet alleen de zwakke leerlingen meer kansen moeten krijgen maar de sterke ook nog altijd voldoende moeten worden uitgedaagd.

De hervormingsideeën roepen vragen op. Aangezien homogene lesgroepen voordelig zijn voor sterke leerlingen, is het de vraag op welke manier zij nog voldoende aan hun trekken zullen komen in het comprehensieve systeem. Er zijn voorts bedenkingen bij het concept van de 'belangstellingsgebieden', omdat belangstelling geen stabiel leerlingenkenmerk is en op zich geen studiesucces garandeert. Binnen de belangstellingsgebieden in de bovenbouw zullen naast doorstroomgerichte studierichtingen arbeidsmarktgerichte studierichtingen worden aangeboden. Wegens de differentiatie tussen die verschillende studierichtingen qua theoretisch gehalte en graad van abstractie, zal dat wellicht weer aanleiding geven tot een hiërarchie of minstens tot de perceptie daarvan.

Een structurele hervorming kan zinvol zijn, maar ook in een nieuw systeem zal veel afhangen van de mate waarin de betrokkenen ertoe bereid zijn de curricula op een doelgerichte en vooral doeltreffende manier te implementeren. Misschien biedt het hervormingskader daartoe inderdaad meer mogelijkheden dan het huidige systeem.

Onderzoek heeft uitgewezen dat het statusverlies dat jongeren ondervinden wanneer ze in een bso- of tso-studierichting terechtkomen aan de basis ligt van hun weinig studieuze houding. Dat heeft ook weer effecten op het handelingspatroon van leraren in bso-tso-scholen, die doorgaans minder hoge verwachtingen in de leerlingen stellen dan hun collega's in aso-scholen. Bso- en tso-leerlingen stemmen hun studiegedrag af op dat lagere verwachtingspatroon van hun leraren, wat natuurlijk leidt tot een vicieuze cirkel.

Nochtans wordt op die manier ernstig afgeweken van de eisen inherent aan de curricula voor deze onderwijsvormen. De eindtermen en leerplandoelstellingen van de basisvorming worden algemeen dan ook op een te laag niveau en met te weinig diepgang gerealiseerd. Dat geldt bij uitstek voor project algemene vakken (pav) in het bso. Wat de specifieke vorming betreft, ontbreekt vaak de samenhang tussen de verschillende vakken, worden stageobservaties niet systematisch geïntegreerd in het specifiek gedeelte en doet de geïntegreerde proef (GIP) zijn naam niet altijd eer aan.

Maar ook in het aso en kso worden leerlingen niet altijd uitgedaagd op het niveau dat redelijkerwijze mag worden verwacht. Ook in deze onderwijsvormen wordt de basisvorming niet altijd in voldoende mate gerealiseerd. De leerlingenevaluatie geeft in vele gevallen te weinig indicaties van de hogere verwerkings- en beheersingsniveaus. Zoals het concept van de GIP in

het bso, kso en tso niet volwaardig wordt geïmplementeerd, worden ook de specifieke eindtermen, inclusief de specifieke eindtermen voor onderzoekscompetentie, in het aso niet systematisch volgens het decretale concept uitgewerkt en gerealiseerd.

Indien het waar is dat het gemakkelijker is een onderwijsdecreet te veranderen dan de gedragingen van de mensen op het veld, dan geldt dat ongetwijfeld ook voor onderwijssystemen en -structuren. Uiteindelijk gaat het niet om de verandering op zich, maar om de realisatie van doelstellingen, om effecten en leerwinst bij leerlingen, cursisten en studenten. Aangezien het bovendien gaat om de effectiviteit van het onderwijs in een democratisch bestel, dat daarmee ook zichzelf wil bestendigen, kunnen onderwijskansen niet gelijk genoeg zijn.

Ook het onderwijs is onderhevig aan marktmechanismen. Dat gegeven roept zelfs de prangende vraag op hoever je als onderwijsverstrekker kan gaan met de focus op kansengroepen en in hoeverre je daarmee dan niet zelf kansen verliest.<sup>x</sup> 'Leren' heeft net zoals 'werken' een intrinsieke waarde, maar in onze prestatie maatschappij kunnen geen van beide worden losgekoppeld van hun socio-economische waarde en relevantie: *'Hoger geschoolden genieten doorgaans een hogere welvaart en betere levensomstandigheden, niet alleen omdat ze zelf een sterke maatschappelijke positie hebben, maar ook omdat ze doorgaans samenwonen met een partner die ook een sterke positie inneemt, onder meer op de arbeidsmarkt. Daarom lagen nooit eerder in de geschiedenis scholing en levenskansen zo dicht bij elkaar als in het huidige tijdperk. Het ontwikkelen van zoveel mogelijk talenten is daarom één van de belangrijkste opdrachten geworden van hedendaagse welvaartsstaten: om sociale redenen - om de opwaartse sociale mobiliteit te versterken - en om economische redenen - om zoveel mogelijk talenten aan te boren die nodig zijn in de verouderende kenniseconomie.'*<sup>xi</sup>

Een van de vele Engelse termen die de laatste jaren het Nederlands hebben verrijkt is 'confirmation bias'<sup>11</sup>. Het begrip omschrijft het merkwaardige fenomeen dat sommige mensen systematisch bevestiging van de eigen politieke, ideologische, ethische of religieuze overtuiging zoeken en vinden in de omgang met gelijkgestemden. Het komt neer op een geforceerde zelfbevestiging, aangezien zij de confrontatie met andersdenkenden of verdedigers van meer genuanceerde standpunten zoveel mogelijk vermijden. Het is een manier om een 'overtuigingscrisis' uit de weg te gaan, die gezien de maatschappelijke context waarin wij leven wellicht geen garantie op langdurig succes biedt.

In een open samenleving passen open scholen. Zij hebben de taak hun leerlingen op te voeden tot autonoom denken en zelfstandig optreden. Daarbij gaan zij de uitwisseling en de confrontatie met andere visies en levensbeschouwingen niet uit de weg, integendeel, zij bevorderen ze. In onze geglobaliseerde wereld is het belangrijk dat leerlingen vertrouwd gemaakt worden met waarden zoals de universele gelijkheid van de mens, want *'het grootste probleem van dit moment, nu zoveel verschillende groepen op een overvolle planeet in elkaars nabijheid leven, is overmatige loyaliteit aan de eigen natie, groep of religie. Mensen zijn in staat iedereen die er anders uitziet of anders denkt, diep te verachten - dat geldt zelfs voor buurvolkeringen met een vrijwel identiek DNA, zoals Israëliërs en Palestijnen. Naties vinden dat ze superieur zijn aan hun*

---

<sup>11</sup> letterlijk vertaald: 'bevestigingsvooroordeel'

buren, en religies vinden dat hun waarheid de enige waarheid is. Als het erop aankomt, zijn ze bereid elkaar te dwarsbomen of zelfs te elimineren.<sup>\*xii</sup> Aldus Frans de Waal, etholoog en kenner van primaten, die geen pleidooi voert voor een radicale verandering van de mens, maar die de reikwijdte van het medeleven zou willen vergroten, indien dat in zijn macht lag.

Het is geen toeval dat in het corpus van de geactualiseerde vakoverschrijdende eindtermen en ontwikkelingsdoelen ook empathie als sleutelvaardigheid<sup>12</sup> werd opgenomen. Samen met de andere eindtermen, ontwikkelingsdoelen en sleutelvaardigheden vergroot zij voor onze jongeren de toegankelijkheid van de Vlaamse en de Europese samenleving en van de wereld.

---

<sup>i</sup> Over de herziening van de VOET zie Lut Creemers en Bart Maes, *Een boom met wortels*, Leuven, Impuls, Acco, 39<sup>ste</sup> jg. nr. 2, oktober-december 2008, p. 53: 'De actualisering van de VOET moet een toekomstgerichte uitwerking van de basisvorming zijn. De Europese Unie biedt een belangrijk referentiekader voor de maatschappelijke invulling van de basisvorming. In december 2006 werd een aanbeveling van het Europees Parlement en de Raad goedgekeurd inzake kerncompetenties voor levenslang leren. Geïnspireerd door deze Europese aanbeveling moet de actualisering van de eindtermen een antwoord bieden op de vraag welke minimumcapaciteiten elke burger in Vlaanderen nodig heeft om actief in de samenleving te kunnen participeren en om een persoonlijk leven uit te bouwen.'

<sup>ii</sup> *Verslag van het Rekenhof - Toezicht op de kwaliteit van het onderwijs door de inspectie*  
3 november 2011 (2011-2012)

<sup>iii</sup> Nkosazana Dlamini e.a., *Het zwarte verzet voor en na Soweto*, Leiden, BOA, 1978, p. 77-79

<sup>iv</sup> Voltaire, *20 artikelen uit het filosofisch woordenboek*, Groningen, BoekWerk, 1990, p. 125

<sup>v</sup> Frank Vandenbroucke, *Een eerlijke maatschappij investeert in kinderen - 50 jaar na het schoolpact*, Tijdschrift voor onderwijsrecht & onderwijsbeleid (T.O.R.B.), Brugge, die Keure, 2008-2009, nr. 2-3, p. 98

<sup>vi</sup> Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, Onderwijsinspectie, *Onderwijsspiegel 2012*, p. 68

<sup>vii</sup> Barber van de Pol, *Lieve Erasmus - Verkeren met een denker*, Amsterdam, Atheneum-Polak & Van Genneep, 2002, p. 41-42

<sup>viii</sup> Michel de Montaigne, *De essays*, A'dam, Atheneum-Polak & Van Genneep, 2010, p. 191

<sup>ix</sup> Zie onder meer het themanummer *Kiezen voor talentenontwikkeling: naar een hervorming van het secundair onderwijs*, Leuven, Impuls, Acco, 41<sup>ste</sup> jg. nr. 4, april-juni 2011

---

<sup>12</sup> 'empathie, in de zin van inlevingsvermogen en responsiviteit, het vermogen af te stemmen op de gesprekspartner en relationele gerichtheid'

---

<sup>x</sup> Paul De Knop en Eddy Baldewijns, *Vrije onderwijskeuze in Vlaanderen*, T.O.R.B., Brugge, die Keure, 2008-2009, nr. 2-3, p. 103

<sup>xi</sup> Greet Verbergt, Bea Cantillon, Karel Van den Bosch, *Sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs: tien jaar later*, T.O.R.B., Brugge, die Keure, 2008-2009, nr. 2-3, p. 109

<sup>xii</sup> Frans de Waal, *Een tijd voor empathie*, Amsterdam/Antwerpen, Uitgeverij Contact, 2010, p. 225-226

### **3 Het islamitisch onderwijs in Nederland**

**Yusuf Altuntas**

directeur Islamitische Schoolbesturen Organisatie (ISBO)

In 1795 voerden de Fransen de scheiding van kerk en staat door in Nederland. Lange tijd echter was het onderwijs hiervan uitgezonderd. In de Onderwijswet van 1806 was bepaald dat op scholen de christelijke deugden dienden onderwezen te worden. Met de schoolstrijd kwam hier verandering in en in 1848 werd voor het eerst de vrijheid van onderwijs erkend. In Nederland kennen we sinds 1917 de volledige bekostiging van 'bijzonder onderwijs'. Nederland heeft openbaar en bijzonder onderwijs. Openbare scholen gaan uit van de overheid en zijn levensbeschouwelijk neutraal. Bijzondere scholen gaan uit van het particulier initiatief en zijn gestoeld op levensbeschouwelijke of religieuze visies. Voorbeelden hiervan zijn: christelijke, katholieke, joodse en islamitische scholen. Dit zogenaamde duale bestel is vastgelegd in artikel 23 van de Grondwet. Het artikel stelt openbare en bijzondere scholen financieel en kwalitatief aan elkaar gelijk en regelt ook de verhouding tussen de overheid en de onderwijsinstellingen.

In Nederland volgen 1,6 miljoen leerlingen basisonderwijs. Er werken 135 000 leraren en 40 000 onderwijsondersteunende medewerkers in 7 500 basisscholen. Deze scholen worden vertegenwoordigd door ruim 1.200 schoolbesturen. In Nederland zijn er 44 islamitische scholen, waarvan 37 lid zijn van de Islamitische Schoolbesturen Organisatie (ISBO). Dat betekent dat wij slechts 0,5 % van de scholen vertegenwoordigen Niet eens 1 procent. Aan mij is gevraagd om vanuit die beperkte groep te spreken over de andere aanpak bij de onderwijskansen van de kinderen.

Ik waardeer het ten zeerste te kunnen vertellen waarmee wij ons binnen het Islamitisch Onderwijs bezig houden. Met grote regelmaat wordt mij gevraagd: 'Hoe gaat het met de bestuurlijke praktijken binnen het islamitisch onderwijs?' of 'Volgen de kinderen allemaal gescheiden lessen? Heeft de school aparte ingangen voor jongens en meisjes?' Eerlijk gezegd kan ik goed begrijpen waar deze vragen vandaan komen. Sinds de eerste islamitische scholen in 1988 werden opgericht, volgden er ieder jaar meer. In bijna iedere gemeente waar een islamitische school is aangevraagd, stuitte dit initiatief op bezwaren van de gemeentelijke bestuurders. In sommige gevallen moest een geschil worden uitgevochten voor de Raad van State, die dan vaak in het voordeel van de islamitische initiatiefnemers besliste. Dit is een proces

---

dat we ons eigen hebben gemaakt en een proces dat gepaard gaat met media-aandacht. En aangezien dat altijd allerlei associaties met zich meebrengt, is de teneur altijd negatief.

Maar echt zorgelijk werd het pas na 2003, wanneer in het rapport van de Binnenlandse Veiligheidsdienst het Islamitisch onderwijs gestigmatiseerd werd als een obstakel voor de integratie van de toekomstige generatie moslims in Nederland,. Men suggereert dat het voor de allochtone moslimkinderen beter is dat ze naar een gemengde school gaan. Dat zou goed zijn voor hun taalontwikkeling en om in aanraking te komen met Nederlandse kindjes. Deze discussie wordt vandaag de dag helaas nog steeds gevoerd, maar gelukkig is de toonzetting steeds minder negatief. Wel is er nog sprake van een smet op de goede naam van het islamitisch onderwijs.

Met de val van het kabinet<sup>xii</sup>, heeft de volgende passage uit het regeerakkoord gelukkig geen legitimiteit meer: 'Uit onderzoek is gebleken dat het Islamitisch onderwijs zwakke kanten kent qua bestuurskracht, onderwijskwaliteit, burgerschapsvorming (rechtsstaat) en rechtmatigheid van de besteding van middelen.' Als Islamitisch schoolbestuur ervaren wij dergelijke uitspraak van politici over hun medelanders als een gebrek aan fatsoen en stellen ons de vraag wat we nog kunnen verwachten van verantwoordelijke politici als zij zich op deze manier uitlaten.

## **Waarom islamitisch onderwijs?**

Zoals gezegd, is de eerste islamitische basisschool formeel opgericht in 1988 uit onvrede met het bestaande onderwijsaanbod. Dit urgente gevoel van onvrede kwam met name tot uiting in misverstanden tussen de school en de ouder. De school wilde een maakbare leerling, maar het thuisfront verlangde van de school dat het kind zichzelf bleef en zich met behoud van zijn identiteit ontwikkelde. Jezelf blijven en jezelf ontwikkelen, daartussen lag een spanningsveld dat maar niet werd opgelost. Het onvermogen van de scholen om die spanning op te heffen verklaart volgens mij de komst van het islamitische onderwijs. Al vind ik het persoonlijk jammer dat we niet spontaan, op eigen initiatief scholen hebben opgericht. Het was een reactie op het zwakke aanbod of de onkunde van de bestaande onderwijsinstellingen. Deze stelling is tot mijn spijt nog steeds van kracht en actueel. Er zijn honderden ouders die hun kind weg willen halen bij een niet-islamitische school. Omdat er in de nabijheid geen islamitisch onderwijs mogelijk is, zijn de ouders genoodzaakt om hun kinderen naar een school te sturen waar ze niet achter staan. Het systeem stuurt als het ware aan op een gedwongen huwelijk! Hieruit kunnen we ook concluderen dat onderwijsvrijheid in Nederland zeer relatief is en niet is weggelegd voor iedereen.

## **Integratie met behoud van eigen identiteit**

In de beginfase lag het zwaartepunt op de identiteit van de school en onderscheidden de islamitische scholen zich van andere scholen in uiterlijk vertoon. Momenteel is er veldbreed een trend te zien dat nu **de intrinsieke motivatie** terugkomt in het identiteitsbeleid. De kinderen krijgen onderwijs dat de nadruk legt op het maken van keuzes, gebaseerd op het eigen denkvermogen. Dus: niet meer opleggen, maar stimuleren van het maken van keuzes. Dit gedragspatroon zien we ook terugkomen bij de ouders en dat sluit dan mooi op elkaar aan.

---

De scholen houden zich vandaag de dag bezig met vraagstukken als 'wat is islamitisch aan lezen en rekenen?' Dit is wat mij betreft dan ook het toppunt van integratie met behoud van eigen identiteit, waarmee je ook meer openheid kunt geven. Hoe sterker de identiteit, hoe meer openheid. Deze houding past bij de assertieve opstelling van een kind en zijn ouders. Je bent er, je hebt een kleur en een achtergrond, maar je hebt ook wat te zeggen en dat is niet per definitie verkeerd. Je mening is een verrijking voor de samenleving en daar mag best naar worden geluisterd.

### **(Waarom) scoren islamitische scholen beter?**

In het begin van mijn betoog heb ik u al verteld dat we in Nederland 44 scholen tellen die gestoeld zijn op islamitische leest. Deze scholen worden bezocht door ruim 11 000 leerlingen, terwijl 100 000 moslimkinderen naar een niet-islamitische school gaan. Kortom, 90 % gaat naar een niet-islamitische school. Wij zijn ervan overtuigd dat we met de 10 % die wel een islamitische school bezoekt, heel veel bereiken.

In de eerste plaats kan ik u meegeven dat we de afgelopen vier jaar beter scoren op de CITO-toetsen dan het landelijke gemiddelde van Nederland. Daarnaast zijn er wetenschappelijke rapporten die al eerder aangaven dat Islamitische scholen het beter doen dan vergelijkbare 'zwarte scholen'. Dit lijkt mij dan ook een duidelijk uitgangspunt. Als je zoveel moeite doet om een islamitische school op te richten, doe je dat vanuit de overtuiging dat jouw eigen concept beter zal zijn dan de bestaande scholen. Een betere kwaliteit is jouw enige bestaansrecht. Hoewel de kwaliteit in het begin niet goed was, merken wij de afgelopen jaren dat ouders bij de schoolkeuze kijken naar een goed evenwicht tussen onderwijskwaliteit en de islamitische identiteit op een school. Daarom spreken wij tegenwoordig van **identiteit plus kwaliteit** in het islamitisch onderwijs. Beide moeten met elkaar in evenwicht zijn wil je een succesvolle school hebben.

Hoe komt het dat de kinderen op een school van het ISBO beter scoren dan op een vergelijkbare niet-islamitische basisschool? Wij menen dat dit komt door het feit dat een kind zich op die leeftijd pas goed voelt in een omgeving van veiligheid en herkenbaarheid. Een omgeving die hem aanspreekt en op zijn gemak stelt. Want het kind krijgt van huis uit bepaalde regels met zich mee, die hij op school weer tegenkomt. Er is dus een herkenbaar patroon van waaruit de ontwikkeling van een kind gestalte krijgt. Draai dit eens om: wat doet het met een kind als het vanuit zijn thuisomgeving de ene richtlijn krijgt en vanuit de school een tegenovergestelde? Eerst treedt er achterstand op, want het kind moet zich de nieuwe situatie eigen maken, vervolgens zichzelf herpakken en aanpassen, maar dan is het al te laat en zo blijft een kind constant in een achterstandpatroon zitten.

Het gevoel van altijd achteraan aan te sluiten, zal op termijn ook ongewenste effecten met zich meebrengen. Zie hiervoor de schooluitval bij allochtone kinderen. Veelal heeft dit te maken met het zich niet kunnen vinden in het verwachtingspatroon van de school. Daardoor ontstaat er een kloof en het kind vervreemdt van school. We hebben het hier dan ook over kinderen die geen perspectief meer zien en afglijden van de maatschappij.

---

## **Mijn persoonlijk verhaal in de spiegel**

Als ik deze lijn doortrek naar mezelf, naar hoe ik als kind ‘verwaarloosd’ ben in het Nederlandse onderwijsbestel, kan ik niet anders dan bovenstaande concluderen. Ik ben op zevenjarige leeftijd naar Nederland gekomen en heb op een openbare basisschool gezeten. In het begin was 10 % van de leerlingen allochtoon. In groep 8 was dat totaal omgedraaid: toen was 10 % van de leerlingen autochtoon en in mijn klas zaten zelfs alleen maar allochtonen. Alle leerlingen van mijn klas, zes in totaal, werden verwezen naar de Lagere Technische School, want wij waren handig en technisch en daar paste LTS goed bij. We mochten niet eens naar MAVO, terwijl onze resultaten op VWO-niveau waren. We werden door de schooldirectie stellig ingeschreven bij een LTS en het werd ons zelfs verbaal duidelijk gemaakt dat we niets te zoeken hadden op een VWO-school. Onze taal was daartoe niet toereikend.

Zo leerde ik het belang van taal echt kennen. Taal wordt tot op heden gebruikt als zwaarwegend argument. Het feit dat je goed presteert op alle andere vakken is minder belangrijk.

Wel, van de zes leerlingen die naar de LTS zijn gegaan, zijn er maar twee goed terecht gekomen. De andere vier doen alles wat Allah verboden heeft bij de Koran en wat de overheid verboden heeft bij wet. Ik prijs mezelf dan ook gelukkig met mijn carrière, maar wat zou er van mij zijn geworden als mijn inschrijving bij het VWO in Amersfoort niet was tegengehouden door de toenmalige directie? Had ik nog hier gestaan, had ik het wel gehaald, zou ik nu een beter bestaan hebben, etc? Allemaal vragen die ik wellicht na reïncarnatie beantwoord kan krijgen. In deze wereld is mij dat niet gegund en dat is een bittere pil, kan ik u zeggen. Ik zal de wrok altijd met mezelf meedragen, maar ik wil deze absoluut niet voor mijn kinderen.

Met dit gegeven in mijn achterhoofd, stuur ik mijn vier kinderen dan ook vastberaden en volledig overtuigd naar een islamitische basisschool, ver van ons huis vandaan. Elke dag zijn ze in totaal een uur onderweg. Ze gaan vroeg de deur uit en komen later thuis dan hun buurkinderen die een wijkschool bezoeken.

Ik ben er heilig van overtuigd dat mijn kinderen het beter doen op een islamitische school. Zij krijgen op school datgene wat zij van thuis uit ook meekrijgen, waardoor er een vertrouwd beeld ontstaat. En deze zekerheid wordt verder aangevuld door de islamitische richtlijnen van ‘leren en ontwikkelen’ en dat zorgt vanzelf voor een waardegedreven onderwijssysteem, waarin een kind makkelijk gedijt. Hiernaast komt ook een stukje eigenaarschap door ouders naar voren als een belangrijk element. Ouders kiezen bewust voor een islamitische school en staan achter hun keuze. Zij doen er dan ook alles aan om er voor te zorgen dat hun kind slaagt op school. Ook in dit verband wijzen verschillende rapporten uit dat ouderbetrokkenheid op een islamitische school beter is gewaarborgd dan op de vergelijkbare niet-islamitische scholen.

## **Tot slot, de kracht van ouderbetrokkenheid**

Als we alles beschouwen, vind ik de kritiek van taalachterstand bij de allochtone kinderen op een islamitische school of op een zwarte school verwaarloosbaar. De toekomst van een kind hangt niet af van met wie het in contact komt, maar wel van de prestatieafspraken met een school, de

---

veiligheid van de omgeving en een gezonde ouderbetrokkenheid. Dit kan wat mij betreft zowel op een witte als op een zwarte school. Het kind en de ouder moeten een gevoel hebben dat de school past bij hun thuissituatie. Dat is exact de kracht van het Islamitisch onderwijs.

[www.deisbo.nl](http://www.deisbo.nl)

## 4 Apartheid in het Nederlandse onderwijs

**Anja Vink**

Auteur en freelance onderwijs- en onderzoeksjournalist voor  
o.a. NRC Handelsblad, Argos en Vrij Nederland

In 1972 kopte de Amsterdamse krant het Parool met chocoladeletters: 'Apartheid in de Bijlmer'. Het paginagrote artikel gaat over basisscholen in de toenmalige nieuwe hoogbouwwijk ten zuidoosten van Amsterdam waar de meerderheid van de leerlingen vaak van Surinaamse afkomst is. Wie het toenmalige artikel doorleest, zal de wenkbrauwen in verbazing optrekken. Veertig jaar later hebben we het nog steeds over hetzelfde: taalachterstand, blanke ouders die deze scholen mijden, analfabete en slecht Nederlandssprekende ouders, de vraag of zwarte scholen nu wel of niet slecht zijn en, last but not least, of we de kinderen kunnen spreiden over verschillende scholen. Ik was toentertijd negen jaar. Ik zat in Amsterdam op een basisschool in het welvarende Zuid. Er zaten twee kinderen van Surinaamse afkomst bij mij in de klas. Dat was een gegeven voor mij. Daar stelde ik geen vraagtekens bij. Ik was mij ook niet bewust van enige apartheid aan de andere kant van de stad. Dat is allemaal pas veel later begonnen. Toen ik als volwassene dertig jaar later in aanraking kwam met die nog steeds bestaande apartheid in de Nederlandse scholen. Veertig jaar later is het een onderwerp dat mij niet loslaat en ik heb er uiteindelijk zelfs een boek over geschreven: 'Witte zwanen, zwarte zwanen. De mythe van de zwarte school'.

### **Op zoek naar de eerste zwarte school in Nederland: Rotterdam in de jaren '80**

Mijn zoektocht begon in 2001. Ik deed voor het geschiedenisprogramma Andere Tijden onderzoek naar de eerste zwarte school in Nederland. Ik kwam terecht in de Rotterdamse volkswijk het Oude Noorden bij de openbare basisschool Combinatie 70 (C'70) die begin jaren tachtig 'verzwartte'. Die lelijke term 'verzwarten' is wellicht nog afkomstig van die eerste 'zwarte' scholen in de Bijlmer. Want de Surinaamse kinderen waren wellicht nog zwart te noemen. Echter in tegenstelling tot de Marokkaanse en Turkse kinderen van de jaren tachtig.

Ik koos er ook voor die eerste zwarte school begin jaren tachtig te plaatsen omdat de meeste scholen die we nu 'zwart' noemen, een meerderheid Marokkaanse en Turkse leerlingen hebben. Er zijn inderdaad nog enkele scholen met voornamelijk zwarte leerlingen in de Bijlmer maar dat is een uitzondering op het landelijke beeld. Eigenlijk was het ontstaan van die apartheid in de Bijlmer een korte explosie begin jaren zeventig. Toen bleef het jaren stabiel. Maar begin jaren



---

tachtig begon in Nederland de groei van de scholen met Turkse en Marokkaanse leerlingen en die is sindsdien niet meer gestopt.

Ik koos voor C'70 omdat de andere 'zwarte' scholen uit die tijd wegens een teruglopend aantal leerlingen waren gefuseerd of gewoon opgeheven. C'70 niet want deze school had met vallen en opstaan zich geheel toegelegd op het lesgeven aan hun doelgroep: achterstandsleerlingen van niet-westerse afkomst, en daar waren ze heel bedreven in geworden. De adjunct-directeur werkte al meer dan 25 jaar op deze school. Zij had de school van een lagere school met blanke arbeiderskinderen naar een basisschool met voornamelijk Turkse en Marokkaanse leerlingen zien veranderen. Waren de Turkse en Marokkaanse leerlingen tot 1983 nog in de minderheid, na de zomervakantie van 1983 waren deze leerlingen in de onderste klassen plotseling in de meerderheid. Voor de school kwamen deze kinderen als uit de lucht gevallen. De eerste weken na de zomervakantie ontardden in een chaos door het inschrijven en plaatsen van deze leerlingen. De ouders en kinderen spraken geen woord Nederlands. Oudere kinderen die al langer in Nederland waren, tolkten. En hoe geef je les in een klas waar de meerderheid van de leerlingen plotseling geen Nederlands spreekt? Al snel bleken meer scholen met dit probleem te worstelen. De oorzaak van de toestroom bleek heel banaal: met ingang van januari 1984 zouden gastarbeiders weer een visum voor Nederland moeten aanvragen. De vaders, die al jaren in Nederland werkten, namen daarom na de zomervakantie van 1983 massaal hun vrouw en kinderen mee.

De komst van de gastarbeiderskinderen doorkruiste echter een groot Rotterdams onderwijsprogramma, genaamd 'Onderwijs Sociaal Milieu' van de Rotterdamse pedagoog Grandia. Dit bleek achteraf een van de duurste Nederlandse programma's om onderwijsachterstanden op te heffen dat ooit heeft bestaan. Dit programma was bedoeld om de achterstanden op te heffen van de kinderen van de blanke handarbeiders in de arme volkswijken van Rotterdam. Tegelijkertijd ontstonden er soortgelijke programma's in Amsterdam, Groningen, Utrecht en Enschede waarvan waarschijnlijk het IPA van Co van Calcar in Amsterdam<sup>xii</sup> de bekendste is.

Bij OSM deden speciaal opgeleide peuter- en kleuterleidsters taalspelletjes met de kinderen die amper Nederlands spraken toen ze naar de kleuterschool kwamen. Let wel: we hebben het hier dus over autochtone blanke Nederlandse kinderen in de jaren zeventig van de vorige eeuw. Ze hadden vaak nog nooit een boek gezien, laat staan dat ze er uit werden voorgelezen. De moeders leerden spelen met hun kinderen en thuis lesjes doen. Het klinkt waarschijnlijk menig leerkracht en student vandaag heel bekend in de oren. Alleen gaat het nu bijna dertig jaar later om de niet-westerse achterstandsleerlingen. Die heetten in 1983 nog gastarbeiderskinderen en werden toen als andere kinderen gezien die een ander soort onderwijs nodig hadden. Voor deze kinderen was er een zogenaamd tweesporenbeleid: ze leerden het Nederlands maar ook de eigen taal, want uiteindelijk zouden ze op een dag weer terugkeren naar het vaderland.

OSM werd uiteindelijk mislukt verklaard door de grote demografische verandering die niemand had voorzien: de blanke arbeiders verhuisden naar wijken als Ommoord, Capelle aan de IJssel en in hun lege huizen kwamen even snel de Marokkaanse en Turkse gezinnen in de plaats. Door

---

gebrek aan de beoogde doelgroep stierf OSM een zachte dood. Niet beseffende dat de methode ook voor de groep gastarbeiderskinderen geschikt was.

### **Exit spreidingsbeleid, de alarmbel luidt over de zwarte school**

C'70 en de andere scholen met een enorme toeloop van Marokkaanse en Turkse leerlingen trokken in 1984 bij de gemeente Rotterdam aan de alarmbel. De scholen verzopen in de hoeveelheid aan problemen. De Turkse en Marokkaanse leerlingen moesten beter gespreid worden over de scholen. Echter, de gemeente Rotterdam had al eerder haar neus gestoten met spreiding van bewoners over wijken. Na de eerste en tot nu toe enige rassenrellen van Nederland in 1975 in de Rotterdamse Afrikaanderwijk was er een quotum van 5 % bewoners van buitenlandse afkomst per wijk ingesteld. Wie nu Rotterdam kent, lacht om dit percentage. De havenstad heeft anno 2012 als eerste stad in Nederland een meerderheid burgers van niet-westerse afkomst. Het gemeentebestuur werd echter teruggefloten door de Hoge Raad<sup>xii</sup>: spreiden op basis van ras of afkomst is strijdig met de Grondwet artikel 1. Exit spreidingsbeleid. Met deze ervaring in het achterhoofd wilde de gemeente Rotterdam niet nogmaals het hoofd stoten.

Vanaf dat moment besloten de scholen dan maar gewoon les te geven. Met vallen en opstaan vond de C'70 manieren om deze groep kinderen Nederlands te leren, de samenleving te leren kennen en tegelijkertijd de eigen taal te leren. Onbedoeld groef de school daarmee ook haar eigen graf. Het had tot gevolg dat de andere, vaak christelijke, scholen in de buurt, ouders naar C'70 verwezen met de boodschap dat ze daar gespecialiseerd waren in opvang en leren in het Nederlands. Dat heeft deze scholen overigens ook niet lang geholpen want alle scholen in het Oude Noorden zijn nu 'zwart'.

In de uitzending van Andere Tijden<sup>xiii</sup> zat een Turkse vrouw die eind jaren zeventig als eerste Turkse naar C'70 ging. Ze leerde spelenderwijs Nederlands. Ze constateerde echter dat haar kinderen nu slechter Nederlands leerden dan zij indertijd zelf had geleerd. De leerkracht was voor haar kinderen nu de enige die Nederlands sprak en op het schoolplein was Turks of Marokkaans de voertaal. Haar jongere zus bracht haar vierjarige kind niet meer naar C'70 maar naar een blanke middenklassenbasisschool net buiten de wijk.

De adjunct-directrice was ook somber gestemd na meer dan twintig jaar vechten voor deze groep kinderen. Zij vroeg zich oprecht af of de school wel zo goed was voor de kinderen. Ze zag de tweede en derde generatie niet beter worden zoals vaak werd aangenomen. Eerder slechter. Ze praatten noch goed Nederlands, noch goed Turks of Marokkaans als ze naar school kwamen. Veel jongens zag ze later op straat dealen. Meisjes verdwenen vaak in een huwelijk. 'Ze moeten met andere werelden in aanraking komen', zei ze, 'en dat doen ze niet meer op deze school en buurt'.

### **Een realiteit met veel gezichten: schooluitval, taalachterstand, functioneel analfabetisme én lerarentekort**

Mijn belangstelling voor dit onderwerp was gewekt. Een dag na de uitzending was het 11 september 2001. Nederland ontwaakte en de kranten en tijdschriften lustten wel pap van

---

artikelen over de multiculturele samenleving. Maar wat al snel opviel, was dat het onderwijs, behalve de veertig islamitische scholen die Nederland rijk is, niet vaak in die discussies voorkwam. Ik ging verder zoeken en kwam er eigenlijk achter dat we helemaal nog niet zoveel wisten over de Nederlandse onderwijssegregatie. We kenden aantallen maar verder ook niet. Ik kwam er wel snel achter dat de prangende problemen die in het onderwijs speelden, allemaal een link hadden met die onderwijssegregatie: schooluitval, taalachterstand, functioneel analfabetisme, lerarentekort. Maar daar hadden we het niet over. Sterker nog: men vermijdt het of durft zijn vingers niet te branden aan dit heikele onderwerp.

Mijn ogen gingen pas echt open toen ik zelf ben gaan lesgeven. In 2002 ging ik aan het werk als ongediplomeerd docent op een 'zwarte' vmbo<sup>xiii</sup> in die zelfde Amsterdamse Bijlmer. Een derde klas had al een half jaar geen Nederlands gehad door ziekte van hun leerkracht. De eerste les gaf ik een dictee om het niveau van de leerlingen te bepalen. Tijdens het nakijken thuis groeide mijn verbijstering: bijna de helft van de 24 leerlingen kon niet behoorlijk lezen of schrijven en was als functioneel analfabeet te bestempelen. De meeste leerlingen waren echter in Nederland geboren. Hun ouders kwamen nog steeds merendeels uit landen als Suriname en de Nederlandse Antillen, sommigen uit Angola of Ghana. Op mijn vraag wat ik daar aan kon doen, haalde de directeur zijn schouders op. Er was geen geld voor een aparte klas om deze leerlingen behoorlijk te leren lezen en schrijven. Met mij als docent voor de klas schoten deze leerlingen ook niet veel op: ik bakte er niets van en was alleen maar bezig met orde houden. Een schrale troost was dat het mijn gediplomeerde collega's ook vaak niet lukte. Op een enkele fantastische leerkracht na bij wie de jongens als was in de vingers waren. Helaas waren dat er te weinig. Het ziekteverzuim onder leerkrachten was hoog. Het symbool van de wanhoop in deze school was een kerstboom in de lerarenkamer die een maand na kerst nog helemaal uitgevallen in een hoek stond.

Nog verbaasder was ik toen ik de positieve rapporten van de Onderwijsinspectie las. Waren ze op een andere school geweest dan ik? Al snel ontdekte ik dat de Onderwijsinspectie voor deze scholen een eigen maat hanteert. Scholen met een meerderheid aan achterstandsleerlingen worden beoordeeld op grond van wat in het ondoorgroendelijke onderwijsjargon heet: wat de school toevoegt aan de schoolpopulatie. In gewone termen: de school wordt alleen vergeleken met soortgelijke scholen en wat mag verwacht worden dat deze kinderen op deze scholen leren. Op de school in Amsterdam Zuidoost bleken de leerlingen beneden het niveau uit te komen, wat op grond van het advies van de basisschool was te verwachten. En dat was al het laagste niveau dat er bestond. De school kreeg desalniettemin een voldoende van de Onderwijsinspectie.

Mijn conclusie toen ik na mijn vergeefse pogingen de schooldeur gedesillusionieerd achter mij dichttrok: deze school is, ondanks de vaak oprecht bedoelde pogingen van docenten en directie, een doodlopende weg voor deze kinderen. Een kleine groep leerlingen legt het hele schoolsysteem plat waardoor de leerlingen nauwelijks iets leren. Hun ouders, meestal alleenstaande moeders, komen niet op voor de belangen van hun kinderen want ze hebben het vaak te druk met meerdere schoonmaakbaantjes en hebben vaak zelf niet de opleiding om ons ingewikkelde onderwijssysteem te snappen. Na het behalen van hun vmbo-diploma (als functioneel analfabeet?) raken veel van deze leerlingen snel uit het zicht om tot het leger

---

schoolverlaters te gaan behoren en een marginaal bestaan te leiden. Te weinig bagage van thuis én school meegekregen om zich staande te houden in de 'echte' wereld.

### **Op zoek naar een verklaring voor segregatie: een groeiend klassendrama aan de grondslag**

Mijn desillusie had wel tot gevolg dat ik de afgelopen tien jaar meer dan zestig artikelen en een boek over onderwijssegregatie heb geschreven. Gevoed door maar een vraag: Hoe werkt ons onderwijssysteem dat scholen als deze laat bestaan? In die tien jaar werd me een ding echter glashelder: we praten in Nederland wat betreft de onderwijssegregatie niet waarover we het eigenlijk moeten hebben. We praten over een multicultureel, allochtonen-, Marokkanen- of moslimdrama, maar waar we het eigenlijk over moeten hebben is het groeiende klassendrama: het steeds groter aantal scholen voor een groter wordende onderklasse. Het sprookje van die goede zwarte school bestaat ook niet: die twee of drie 'goede' zwarte scholen die ik tegenkwam, bleken scholen te zijn met een meerderheid van kinderen van meestal hoogopgeleide Iraakse en Iraanse vluchtelingen of de steeds groter wordende Surinaamse, Turkse en Marokkaanse verse middenklasse. De scholen selecteerden de 'betere' leerlingen.

De oorzaak dat 'zwarte' scholen niet werken, is niet de kleur, het geloof, de taal of de cultuur van de leerlingen; het is de achterstand en de armoede die dominant is op deze scholen. We noemen deze nieuwe scholen voor de armen 'zwarte' scholen en met deze term vegen we de vraag onder het vloerkleed of een fatsoenlijke en welvarende maatschappij als Nederland zich het wel kan veroorloven dat we in de 21<sup>e</sup> eeuw nog scholen voor de armen hebben?

Zo kwam ik er ook achter dat Nederland in vergelijking met andere westerse landen een van de meeste gesegregeerde schoolsystemen heeft. Twaalf procent van de basisscholen heeft een meerderheid met leerlingen van niet-westerse afkomst. In Nederland is veertien procent van basisschoolleerlingen van niet-westerse afkomst. In steden als Rotterdam en Amsterdam is die tweedeling min of meer voltooid. In de vier grote steden zit tachtig procent van de niet-westerse achterstandsléerlingen bij elkaar op de basisschool. Dat is hoger dan in de VS waar dat in vergelijkbare steden om de helft van de zwarte of hispanic leerlingen gaat. De groei van de 'zwarte' scholen vindt nu plaats in middelgrote steden als Tilburg en Zwolle.

Dat zegt allemaal nog niets over de blanke achterstandsléerlingen. Twintig procent van de 1,5 miljoen leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs is een achterstandsléerling. Bijna evenveel gekleurd als niet-gekleurd. De blanke achterstandsléerling woont echter aan de randen van het land, in Oost-Groningen, Oost-Drenthe, Zeeuws-Vlaanderen en Zuid-Limburg. Uit recent onderzoek van de Nederlandse socioloog Paul Jungbluth blijken deze arme blanke leerlingen in Zuid-Limburg net zo gesegregeerd op de basisschool te zitten als hun gekleurde lotgenoten in Rotterdam. Met name in plaatsen als Brunssum en Heerlen waar Geert Wilders zijn grootste overwinning haalde. De Limburgse middenklasse mijdt deze scholen. Verder blijkt bij een begintoets dat deze leerlingen niet slechter presteren dan de niet-achterstandsléerlingen, maar dat hun prestaties in de loop van de basisschool achteruit gaan. Een belangrijke reden daarvoor zijn de lage verwachtingen van de ouders én de leerkrachten.

---

Na de basisschool wordt dat niet beter. Door de uitsortering na de citotoets<sup>xii</sup> komen de kansarme leerlingen bij elkaar op het vmbo en de kansrijke leerlingen gaan naar havo<sup>xii</sup> of vwo<sup>xii</sup>. Beide groepen achterstandsléerlingen, wit en bruin, hebben een bijna even grote taalachterstand waardoor de helft van hen in het vmbo de schoolboeken niet kan lezen. Laat dit even tot u doordringen: als je je schoolboeken niet kan lezen dan is onderwijs bijna een zinloze onderneming. Voor veel van deze leerlingen is de leerkracht voor de klas vaak de enige link met de 'gewone' maatschappij, maar laat de kwaliteit van deze zo belangrijke juf of meester ook heel vaak te wensen over. Uit Engels onderzoek blijkt dat Nederland een hogere scheiding van arme en niet- arme leerlingen in het voortgezet onderwijs heeft dan Engeland, toch het klassenland bij uitstek. Deze segregatie heeft uiteindelijk tot gevolg dat maar vijf procent (15.000) van de 300.000 achterstandsléerlingen terechtkomt in het hbo of de universiteit. Vooral de vmbo-scholen met een meerderheid lwoo<sup>xiii</sup>-leerlingen, ondertussen 100.000 van de 900.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs, zijn de motor achter de hoge Nederlandse schooluitval.

Een gesegregeerd schoolsysteem draagt dus bij aan een steeds groter wordende onderklasse die niet goed toegerust op de arbeidsmarkt verschijnt. Want waar voorheen de ongeschoolden nog aan het werk kwamen als straatveger of putjesschepper, verdwijnen deze banen als sneeuw voor de zon. In Nederland is een stijgende nood aan goed opgeleide werknemers en zelfs een baan als schoonmaker of stukadoor vereist tegenwoordig een goede kennis van de Nederlandse taal en een service gerichte werkhouding. Alleen maar kunnen 'werken met de handjes' zoals wijd en zijd wordt gepropageerd, is in de groeiende kenniseconomie onvoldoende.

Middenklassenouders van welke kleur dan ook, begrijpen dit heel goed, ook al ligt het onder het vloerkleed. Een diploma met daar achteraan een goede vervolgopleiding - of dat nu een universitaire opleiding of opleiding mbo3 of 4 tot die felbegeerde vakmannen of vakvrouwen is - geeft je kind een goede start in deze snel globaliserende kennissamenleving. En waar is dat beste onderwijs te krijgen? Laten we die vraag nu toch eens eerlijk met elkaar beantwoorden: niet op achterstandsscholen waar soms veertig procent van de leerkrachten geen volwaardig diploma heeft. Waar in het geval van een havo/vwo in Rotterdam in een jaar een kwart van het personeel vertrok. Waar mensen zoals ik zonder enige leservaring voor de klas worden gezet en de geconcentreerde armoede kinderen naar beneden trekt. Die kwaliteit is wel te vinden op scholen waar de meerderheid van de kinderen uit de middenklassen afkomstig is. Daar gebeurt het tegenovergestelde van een achterstandsschool: door de concentratie van deze leerlingen leren ze de goede zaken van elkaar: een grote woordenschat en goede omgangsvormen zijn er een paar van. Dat heeft weer tot gevolg dat de goede leerkrachten liever op deze scholen werken omdat ze met deze leerlingen, volgens een leerkracht, 'meer de diepte in kunnen gaan en meer van hun kennis kwijt kunnen'. Op deze scholen zijn er de af en toe zo verfoeide kritische middenklassenouders die nauwlettend op de kwaliteit van onderwijs letten. Het is deze groep die menig schooldirecteur en bestuurder niet tegen de schenen wil schoppen. Het is ook deze groep ouders die kiest voor deze scholen die het spel bepalen. Deze felbegeerde scholen bepalen ook de spelregels. De minder felbegeerde scholen hebben het te doen met wat overblijft.

In dat licht zijn ook het ieder jaar weer terugkerende tumult en de rechtszaken om de felbegeerde plaatsen op de hard groeiende 'witte' gymnasia in de grote steden te zien. Het is een

---

gevolg van die steeds groter wordende tweedeling in het onderwijs. Ouders kiezen voor een redelijk zekere kans op goede leerkrachten en nemen de klassieke talen op de koop toe. De teloorgang van het vak Latijn is daar een rechtstreeks gevolg van.

Een van die andere gevolgen is de beperking van de zogenaamde vrijheid van onderwijskeuze. Oftewel de mythe van artikel 23 van de Grondwet waarin sinds 1917 wordt geregeld dat religieuze scholen en scholen met een specifiek pedagogische visie ook recht hebben op overheidsfinanciering. Met dit artikel in de hand beroept menig politicus of schoolbestuurder zich op de onmogelijkheid van het mengen van scholen. Artikel 23 is echter niets meer dan het recht van ouders om een school van de eigen richting te stichten. Over schoolkeuze zegt artikel 23 niets. En in werkelijkheid is die zogenaamde keus al lang beperkt door postcodes, wachtlijsten en zoals in Amsterdam de alom verfoeide kernprocedure waar ouders en kinderen zich op slechts één school voor voortgezet onderwijs mogen inschrijven en bij uitloting een race om de overgebleven plaatsen op de minder felbegeerde scholen losbarst. Er bestaat ook geen keus voor een evenwichtig gemengde school van arme en niet-arme leerlingen zonder een ongecontroleerde instroom van achterstandsléerlingen. Want die school bestaat namelijk niet. En die garantie kunnen of willen schoolbesturen ook niet geven.

### **Lessen over desegregatie: een blik op de Verenigde Staten?**

Mijn ontdekkingsreis door onderwijsland leidde me uiteindelijk naar de Verenigde Staten, het land dat meer dan vijftig jaar zeer wisselende ervaring heeft in de strijd tegen de schoolsegregatie. Ongemerkt is daar de afgelopen acht jaar in snel tempo een nieuwe vorm van kleurenblinde schoolintegratie ontstaan waarbij men niet meer naar ras kijkt maar naar inkomen. Meer dan vier miljoen van de zestig miljoen Amerikaanse leerlingen gaan naar 'public schools' in delen van New York, Los Angeles en Cambridge waar een maximum van dertig tot veertig procent wordt gesteld aan het aantal achterstandsléerlingen. Uit onderzoek blijkt dat de prestaties van arme leerlingen vooruit gaan en - misschien nog wel belangrijker - de prestaties van de middenklassen leerlingen lopen geen schade op. In het Amerikaanse Cambridge, met universiteiten als Harvard en MIT, gaat dit zelfs samen met schoolkeuze. Zoals bijna iedere Amerikaanse stad heeft ook Cambridge een arme bevolking en een getto. Ouders kunnen zich inschrijven in drie scholen van voorkeur. De beperking is de dubbele wachtlijst die achterstands- en middenklasse leerlingen over de klassen verdeelt in een verhouding van ongeveer 30 procent en 70 procent. In vergelijking met Amsterdam waar slechts één school gekozen mag worden, is dat een uitbreiding van schoolkeuze. Het heeft in Cambridge in ieder geval geleid tot de terugkeer van de middenklasse naar het openbaar schoolsysteem.

Welk belang hebben deze ouders en hun kinderen, maar ook leerkrachten, dan bij een soortgelijk systeem in Nederland? Uit de geschiedenis van grote sociale veranderingen is altijd gebleken dat de middenklasse pas achter een verandering staat wanneer het eigen belang daarmee gemoeid is. Een systeem als Cambridge zou in de grote steden van Nederland, zeker in Amsterdam waar afgelopen jaar 600 leerlingen werden uitgeloot en naar verwachting dit jaar 800 leerlingen, de schoolkeuze vergroten.

Het persoonlijke belang van de kinderen van middenklasse ouders is dat zij op een school met leerlingen van alle kleuren en afkomsten van jongs af aan leren om te gaan met verschillen.

---

Leren samenwerken is een letterlijk broodnodige eigenschap om je staande te houden in een snel globaliserende samenleving die in hoog tempo kennis, armoede en mensen van verschillend pluimage rondpompt. Om u even een kijk te geven op de concurrentie van hoogopgeleiden in de toekomst: in 2006 studeerden zowel in China, Europa als de VS 2 miljoen studenten af. In 2010 wisten de VS en Europa dit te verhogen tot 2,5 miljoen maar China tot 4 miljoen. In 2020 verwacht men echter dat er meer dan tien miljoen Chinezen afstuderen, vier miljoen Amerikanen en meer dan 3 miljoen Europeanen. De kans dat onze kinderen en kleinkinderen in de toekomst met deze hogeropgeleiden uit andere landen moeten samenwerken, is heel groot. Jongeren die spelenderwijs zijn opgegroeid met verschillende culturen en sociale lagen zullen zich beter kunnen handhaven in de concurrentie om banen.

Maar er is ook een simpel economisch eigenbelang Een land met een onderwijssysteem dat een grote groep leerlingen niet weet op te leiden voor een zogenaamde kennismaatschappij waar een groot tekort is aan goed gekwalificeerd personeel, snijdt zich lelijk in de eigen vingers.