

Third Space: tijd voor de democratisering van onderzoek*¹

Els Consuegra

Ik vraag me soms af hoe het komt dat niemand het in zijn hoofd haalt om bij de bouw van een brug te oordelen over de kwaliteit van de constructie, terwijl bij de bespreking van onderwijs plots iedereen expert is en gehoord moet worden. Wat maakt dat leken op basis van persoonlijke anekdoten de gigantische bewijsvoering van onderwijskundigen die bestaat van tafel kunnen vegen? Ik kan me er soms mateloos in opwinden maar ik kan niet anders dan erkennen dat de leken een punt hebben: het is belangrijk dat ze hun stem laten horen en hun persoonlijke ervaringen met onderwijs met ons delen. Ze helpen verborgen discriminaties bloot te leggen en geven aan waar de aanpak van leerkrachten en docenten tekortschiet. Enkel door een democratisering van onderzoek, waarbij kennis vanwege onderwijsdeskundigen en leken (zij het studenten of leerkrachten) op voet van gelijkwaardigheid wordt behandeld, kunnen we de aanhoudende ongelijkheden binnen het onderwijs het hoofd bieden.

Als onderwijskundige doceer ik, onder andere, over onbewuste discriminatie van leerlingen door leerkrachten en ongelijke kansen op school. Met discriminatie bedoel ik het maken van een onderscheid waarbij personen wegens hun gender, taalachtergrond of andere vorm van categorisatie benadeeld worden. Met antidiscriminatie bedoel ik niet dat alle leerlingen gelijk behandeld moeten worden. Integendeel, enkel een gedifferentieerde aanpak, waarbij wordt gekeken naar de specifieke noden van leerlingen, kan ervoor zorgen dat zij zich maximaal kunnen ontplooien. Waarom leerkrachten een onderscheid maken tussen hun leerlingen is cruciaal: wanneer dit gebeurt op basis van stereotypen in plaats van de reële noden van leerlingen, spreken we over discriminatie. Het is hierbij belangrijk om op te merken dat wij, als onderzoekers, de kwaliteit van onderwijs niet evalueren op basis van de intenties en de opvattingen van leerkrachten, maar op basis van de effecten die onderwijs genereert bij leerlingen (een *student-centred approach*).

Omdat ik vooral de discriminatie van jongens tegenover meisjes heb bestudeerd, is mijn onderzoek regelmatig opgepikt door de media. Een bevinding die door diverse kanalen werd opgepikt, had betrekking op het berispen van leerlingen. Mijn onderzoek toonde aan dat jongens en meisjes evenveel met hun klasgenoten praten tijdens de les maar alleen jongens blijken hiervoor berispingen te krijgen. Dat doen leerkrachten niet bewust, maar ze blijken vaker te denken dat meisjes waarschijnlijk wel over de leerstof praten of ze merken het praten gewoon niet op omdat ze alleen de jongens

* Els.Consuegra@vub.ac.be

1 Vrije Universiteit Brussel - Vakgroep Educatiewetenschappen

in de gaten houden (Consuegra, Engels & Willegems, 2016). Maar ook blijkt dat (en dit werd in mindere mate opgepikt door de pers) jongeren die thuis geen Nederlands spreken minder vaak het woord krijgen van leerkrachten en minder feedback. Ook nog: leerlingen met een migratieachtergrond hebben ondanks eenzelfde score op gestandaardiseerde taal- en rekentoetsen drie keer meer kans op een C-attest dan hun autochtone klasgenootjes.

In het hoger onderwijs werden (onbewuste) discriminatieprocessen minder systematisch bestudeerd. Wel zien we opnieuw grote verschillen in onderwijsprestaties tussen diverse groepen studenten. Ik vermoed dat in het hoger onderwijs gelijkaardige verwachtingseffecten (verbonden aan gender en herkomst) bestaan als in het leerplichtonderwijs. Ook de diversiteit van studenten in het hoger onderwijs neemt toe. Docenten geven in die context steeds vaker aan dat ze zich onvoldoende uitgerust voelen om hiermee om te gaan. Ons onderwijssysteem (re)produceert ongelijkheid en we voelen ons onmachtig hier veel aan te doen. In mijn lessen wens ik echter onderwijskundigen en toekomstige leerkrachten te wijzen op de zaken die ze wél kunnen doen en probeer ik hen bovenal bewust te maken van hun morele verantwoordelijkheid zich te engageren voor de promotie van gelijkheid in onderwijs.

Dit wordt echter bemoeilijkt doordat steeds meer stemmen openlijk de ongelijkheden en discriminatie in onderwijs deproblematiseren. Alsof het geen probleem maar een strategische keuze betreft. De redenering luidt vaak als volgt: (1) bepaalde groepen doen het observeerbaar slechter; (2) dat ligt aan allerlei zaken buiten de verantwoordelijkheid van de opleidingsinstelling; (3) elke student aan de universiteit of hogeschool kost de gemeenschap bakken geld; (4) het is niet voor iedereen ‘weggelegd’ en überhaupt nodig om hoogopgeleid te zijn (“*iemand moet toch onze kuis doen*”); dus (5) studenten die waarschijnlijk niet succesvol zullen blijken moeten reeds op voorhand opgespoord en ‘geheroriënteerd’ worden. Het gevolg van deze marktlogica is dat studenten die hun ‘lot’ willen ontvluchten en die tegen de verwachtingen in een hoger onderwijsdiploma willen behalen plots *high risk*-investeringen worden. De norm is niet langer het faciliteren van sociale mobiliteit maar wel het bewaken van een voldoende hoge *return on investment*. Dit economisch jargon maskeert echter de morele afwegingen die met dit soort beleidskeuzes gepaard gaan. De efficiëntielogica en de financiële belangen van de universiteiten dreigen de sociale doeleinden van hoger onderwijs naar de achtergrond te verdrukken. Het gedogen van discriminatie om financiële verliezen te voorkomen heeft, met andere woorden, morele implicaties. Deze implicaties staan haaks op de eerdere engagementen van onze onderwijsinstellingen. Diverse Europese, federale en Vlaamse antidiscriminatiewetten leggen wettelijk vast dat naar gelijke kansen moet worden gestreefd en dat discriminatie crimineel is. Maar wat als het moeilijk waarneembare discriminatie betreft? Wat als het onbewuste discriminatie betreft? Denk aan de controverse omtrent *mystery calls* op de huur- en arbeidsmarkt. De wetgever verplicht ons (gelukkig, maar tegelijk ongelukkig) om personen als onschuldig te beschouwen tot het tegendeel bewezen is. Het is moeilijk om discriminatie vast te stellen en te bestraffen, waardoor een repressief beleid weinig soelaas zal bieden om discriminatie te bestrijden. De afwezigheid van een officiële schuldige doet de

discriminatie zelf echter niet verdwijnen. Ethische responsabilisering met het oog op preventie is de enige zinvolle strategie.

Ethische responsabilisering ... Zo abstract, belerend en droog. Zo stereotiep academisch. De term lokt bij leerkrachten ongetwijfeld rollende ogen en diepe zuchten uit. Weer een mooie theorie maar wat zijn we ermee? Waar zijn de concrete acties, tips en *tricks*? Wat weet een universitair onderzoeker eigenlijk over lesgeven aan diverse studentengroepen? De studentenpopulatie aan universiteiten is witter dan wit! Dergelijke verzuchtingen zijn niet geheel onterecht. Er gaapt, ook binnen hoger onderwijs, een grote kloof tussen theorie en praktijk, tussen onderzoekers en onderwijzers. Deze kloof steunt op een machtsongelijkheid tussen zij die verondersteld worden kennis te produceren aan de hand van wetenschappelijk onderzoek en zij die de kennis meemen naar de praktijk om ze uit te voeren en toe te passen. Omdat de theoretische kennis die aangeboden wordt op de schoolbanken van een hogeschool of universiteit vaak gedecontextualiseerd wordt, blijkt ze onvoldoende om leerkrachten klaar te stomen voor de praktijk. Tijdens de eerste stagelessen ervaren beginnende leerkrachten niet zelden een praktijkschok: ze slagen er niet in de theoretische kennis aangeboden op de universiteit te verbinden met hun lokale praktijkknoten en zien niet hoe de aangeboden kennis relevant is voor het dagelijkse lesgeven. Het uitrusten van leerkrachten met kant en klare lesmaterialen en tools stimuleert dan weer geen kritische en flexibele leerhouding. Opdat ethische responsabilisering vruchten kan afwerpen, is een soort middenweg nodig.

Gelukkig zien we dat het monopolie van onderzoekers over de productie van kennis steeds heftiger gecontesteerd wordt en dat er steeds meer stemmen ijveren voor de erkenning van de waarde van de praktijkkennis van onderwijzers. Onderwijzers moeten wel degelijk in contact komen met kennisbronnen buiten hun onmiddellijke omgeving, maar professionele ontwikkeling moet ook inhaken op de lokale kennis van de praktijk en inzichten die leerkrachten door samenwerking met andere leerkrachten kunnen ontwikkelen. Toegepast onderzoek, praktijkonderzoek, *responsible research and innovation*, *practitioner research* ... steeds meer initiatieven verwerpen de starre dichotomie tussen theorie en praktijk om maatschappelijke vooruitgang te stimuleren. De democratisering van onderzoek die ze vooropstellen (bestaande uit de gelijkwaardigheid van kennisbronnen) biedt mogelijkheden om ongelijkheden niet enkel theoretisch maar ook effectief te bestrijden.

Kenneth Zeichner (2010) stelt bijvoorbeeld dat er een *third space* moet ontstaan waarin leraren, student-leraren, onderzoekers en andere onderwijsactoren elkaar in een omgeving vrij van hiërarchieën kunnen ontmoeten om als gelijkwaardige partners samen kennis over onderwijs te produceren. Dit veronderstelt dat klas- en schoolpraktijken van dichtbij moeten worden bestudeerd om inzicht te krijgen in de effecten van beleidsmaatregelen en hun implementatie op leerlingen. Een dergelijk praktijkonderzoek dat op een systematische manier praktijkvraagstukken bestudeert, heeft tot doel kennis te produceren op maat van concrete situaties. Een extra taak voor de nu al overbelaste leerkrachten? Een aanval op intuïtie, praktijkkennis en ervaring als bronnen van expertise? Uit mijn onderzoek blijkt van niet. Leerkrachten die zich in-

schakelen in *third spaces* blijken hun bewustzijn van discriminatie te vergroten en hun onterechte ongelijke behandeling tegenover jongens en meisjes te verkleinen (Consuegra & Engels, 2016).

Ik durf daarom te stellen dat de bestaande kloof en hiërarchie tussen onderzoekers en onderwijzers het belangrijkste obstakel vormt in het effectief realiseren van gelijke kansen in onderwijs. Geïsoleerde sociale wetenschappers in ivoren torens produceren kennis met weinig directe impact op de maatschappelijke realiteit en haar dringende diversiteitsvraagstukken. Ik wens uiteraard het bestaansrecht van fundamenteel onderzoek niet in vraag te stellen, maar ik argumenteer dat er daarnaast voldoende plaats moet zijn voor toegepast onderzoek. Dit is nodig om theoretische en praktijkkennis met elkaar te versmelten en de expertise van onderwijzers in ere te herstellen. Michael Apple (2013) beschreef in “Controlling the Work of Teachers” hoe uniformisering leerkrachten berooft van hun reële talenten. Nep-professionaliteit in de vorm van een verhoogde verantwoordingsplicht, juridisering en externe controle overbelasten leerkrachten en docenten waardoor ze hun werkelijke professionaliteit (pedagogie, didactiek en vakinhoud) moeten verwaarlozen en aan arbeidsvreugde inboeten. Apple koppelt de feminisering van het lerarenberoep en de machtsongelijkheid tussen doorgaans mannelijke beleidsmakers en ‘experten’ en vrouwelijke leerkrachten aan de uitholling van het lerarenberoep. Ik zie bij de in hoofdzaak mannelijke hoogleraren soms echter eenzelfde uitholling van de onderwijsopdracht wegens overbelasting.

Het opschorten van de externe opleidingsvisitaties en hun vervanging door interne instellingsaudits biedt mogelijkheden om de criteria en instrumenten voor kwaliteitsvol en inclusief onderwijs te herdenken. Laten we als docenten deze kans en opening grijpen om onze professionaliteit te *reclaimen* en werk te maken van thema’s die niet per se hoog op de politieke agenda staan maar die wij zelf als morele wezens belangrijk vinden ... zoals diversiteit, discriminatie en ongelijkheid in (hoger) onderwijs. Bij ons onderzoek naar secundaire scholen komen we voldoende leerkrachten tegen die de traditionele hiërarchie doorbreken en samen met onderzoekers hun eigen praktijk in vraag durven stellen. Durven wij hetzelfde? Durven wij ons onderwijs en onderzoek toetsen aan hun effecten in de praktijk? Laat ons lessen opnemen om deze kritisch te herbekijken. Laat ons de examenscores bestuderen om na te gaan of we systematisch bepaalde kansengroepen buizen. Laat ons aan studenten nog voor het examen vragen hoe zij de lessen ervaren en hoe hun leren vordert om in het geval van studiemoeilijkheden onze aanpak bij te sturen waar nodig. Laat ons ook in onze onderzoeksopdracht verantwoordelijkheid dragen. Maatschappelijke problemen worden door sociale wetenschappers begrepen en beschreven maar wie grijpt er in? Waar onder ons zitten de *toegepaste* sociale wetenschappers? Als instellingen handelsingenieurs opleiden om een “brugfunctie binnen de onderneming” (Solvay Business School, 2013, p. 4) op te nemen, waarom dan ook geen onderwijsingenieurs die een “brugfunctie binnen de school” opnemen? Sociale bruggen moeten ook *gebouwd* worden maar welke wetenschappers staan op *die* werf? De beweging naar meer samenwerking tussen onderzoekers en praktijk kan echter niet vallen of staan met het engagement van enkelingen. Deze beweging moet structureel gefaciliteerd en aangemoedigd worden door de instel-

lingen, die op hun beurt in deze richting gestuurd kunnen worden via stimulering door de financierende overheden. Want niet alleen leerkrachten en docenten, maar ook de beleidsmakers hebben een ethische verantwoordelijkheid.

Bibliografie

- Apple, M. (2013). Controlling the Work of Teachers. In M. Apple, *Knowledge, Power, and Education. The Selected Works of Michael W. Apple* (pp. 116-31). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Consuegra, E., Engels, N. & Willekens, V. (2016). Using Video-stimulated Recall to Investigate Teacher Awareness of Explicit and Implicit Gendered Thoughts on Classroom Interactions. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(6) [te verschijnen].
- Consuegra, E. & Engels, N. (2016). Effects of Professional Development on Teachers' Gendered Feedback Patterns, Students' Misbehaviour and Students' Sense of Equity: Results from a One-year Quasi-experimental Study. *British Educational Research Journal* [te verschijnen].
- Solvay Business School (2013). *Infobrochure voor handelsingenieurs door handelsingenieurs*, geraadpleegd op 27 januari via https://www.vub.ac.be/downloads/2013%20infobrochure_A4%20HI.pdf
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação, Santa Maria*, 35(3), 479-501.