

ONDERWIJS KRANT

196

Met hervorming van Pascal & Hilde zitten we nu met veel problemen in het s.o. en heel veel in tso/bsso/kso



- *Directe systeemmethodiek leren lezen: beknopte voorstelling van principes en van toepassing in recentere leesmethodes in Vlaanderen en Nederland
- *Kritieken op klassieke structuurmethododes leren lezen - als VLL, & vergelijking met principes van onze directe systeemmethodiek (DSM)
- *Daling TIMSS-wiskunde-10j. geen toeval: ondermijning sterke onderwijstraditie tastte als sluipend gif ook kwaliteit wiskundeonderwijs aan + recente nefaste evoluties
- *TIMSS-2019: Vlaams kleuteronderwijs te weinig begaan met schoolse geletterdheid
- *Recente oproepen voor grondige bijsturing van ons kleuteronderwijs
- *Hervorming s.o. = ontwaardiging van - & adering voor tso/bsso én nefast voor leerlingen
- Zelfde kritiek als bij VSO, maar veel tso/bsso-scholen hielden destijds VSO wel buiten!
- *Over hervorming van de volkschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag, radicaal gepropageerd door hoofdinspecteur J.Th. Strauven in 1941 ook deels in Vlaamsche Paedagogiek (1941-1944), en ook al in jaren 1920
- *Inclusie-hardliner Cor Meijer in Klasse: "Geslaagd inclusief onderwijs vraagt grote stappen," én dus afschaffing van buitengewoon én gewoon onderwijs

Directe systeemmethodiek leren lezen: beknopte voorstelling van principes en van toepassing in recentere leesmethodes in Vlaanderen en Nederland

Pieter Van Biervliet

1 Uitgangspunten 'Directe systeemmethodiek'

De DSM – methodiek wordt toegepast in de nieuwste generatie leesmethodes: Leessprong (1999, uitg. Van In), mol en beer (2005, uitg. die Keure), Leessprong – ik lees met hup (2008, uitg. Van In), ik lees met hup en aap (2017, uitg. Van In), VLL kim en sim, uitg. Zwijzen, ...

In het tijdschrift *Onderwijskrant* (september 1991), in de *Gids voor het Basisonderwijs* (1995), en in het Nederlandse losbladig lexicon *In de klas* (1996) ontvouwde Raf Feys – ex-docent onderwijspedagogiek van de Hogeschool VIVES in Torhout (voorheen *Normaalschool Torhout*) belangrijke DSM-principes.

Hij inspireerde zich daarbij op de studie van leesmethodes uit verleden en heden, op publicaties en vooral ook op de ervaringswijsheid van leraren 1ste leerjaar die hij tijdens stagebezoeken ontmoette, én die opmerkelijke resultaten bij het leren lezen lieten zien - vaak ook met eerder ouderwetse methodieken.

Zo stelde hij vast dat die leraren soms nog in 1971 werkten met de leesmethode 'Lustig Volkje' van 1926 en hiermee goede resultaten behaalden. Sommigen ontwikkelden een eigen leesmethode waarbij alle letters van de basiswoorden (structuurwoorden) direct werden aangeleerd; anderen reduceerden het aantal basiswoorden in de structuurmethode die ze gebruiken. Bijv. leerden/leren kinderen met de VLL-structuurmethode 'maan-roosvis' normalerwijze alleen de 'm' van 'maan' (en verder ook de 'r' van 'roos', de 'v' en 'i' van 'vis'...), terwijl ervaren leraren nu ook de 'aa' en de 'n' van 'maan' direct aanleerden/aanleren (en dus ook de 'r', 'oo' en 's' van 'roos' enz.). Zo kwamen de kinderen veel vlugger tot échte leesactiviteit.

De DSM streeft het snel ontsleutelen en verklanken van letters, letterclusters en woorden na, en ook het leren schrijven daarvan. Alle letters van een letterclusterwoordje worden meteen aangeleerd. Geen globaal inprenten dus meer. De letters worden meteen uitgebreid gecombineerd via letterclusters en woordjes. Nieuwe letters, lettergroepen en woordjes worden pas aangeleerd als de vorige voldoende zijn geautomatiseerd. Dat vereist veelvuldige herhaling van de verbindingen tussen de letters (grafemen) en de corresponderende klanken (fonemen).

Verder stelde Feys vast dat veel ervaren leraren hun leerlingen ook lijstjes met lettergroepen lieten lezen: af, as, at...; ed, ef, es, et... Via lettergroepen zouden kinderen gemakkelijker tot de synthese van nieuwe woorden komen, bijv. 'at' in 'l-at', wordt dan 'lat'. De directe discriminatie van alle letters van de basiswoorden en ook het lettergroeplezen vormen de belangrijkste pijlers van de DSM.

Vanaf de 2de helft van de jaren 1990 werkte ik samen met mijn normaalschoolcollega Raf Feys aan de verdere verfijning van de directe systeemmethodiek. Als consultant van een PMS-centrum (Psycho-Medisch-Sociaal Centrum; nu: CLB) ontwikkelde ik samen met een collega in de beginjaren 1990 al de 'Leeskist', een instrument om kinderen met leesproblemen/dyslexie te onderzoeken en verder te remediëren. Veel uitgangspunten van 'de Leeskist' sluiten perfect aan bij die van de directe systeemmethodiek.

Geïnspireerd door het zgn. 'connectionisme' gaat 'de Leeskist' er vanuit dat leren lezen te maken heeft met het leren activeren en automatiseren van neurale verbindingen in de hersenen of 'connecties' tussen tekens en klanken (in feite van fragmentjes van tekens en klanken).

Een leesprobleem is dan het moeilijk of niet kunnen activeren/ automatiseren van die verbinding(en). Als men een leerling met dyslexie/leesproblemen wil helpen (d.i. remediëren) dan moet(en) eerst die zwakke verbindingen worden opgezocht. 'De Leeskist' onderscheidt verbindingen op drie niveaus: op letterniveau (welke verbindingen op letterniveau zijn zwak geautomatiseerd: a, b, d, e, f...?), op lettergroepniveau (ad, ed, id,...; eb, ib...?) en op het niveau van dubbele kopjes/staartjes (kl, fl, gr...; lk, rf, st...?).

'De Leeskist' zoekt de zwakke verbindingen op met een software-flitsprogramma waarmee de automatisatie van de verbindingen wordt gecontroleerd. Daarna kan men gaan remediëren. 'De Leeskist' bleek een groot succes te zijn, onder meer dankzij de focus op het lettergroeplezen.

Noot: In de oude ABC-plankjes en boekjes was het lettergroeplezen blijkbaar ook al heel belangrijk.

Bevindingen van Feys en Van Biervliet omtrent het (goed) leren lezen werden uiteindelijk gebundeld in het boek, 'Beter Leren Lezen' (Acco, Leuven, 2010).

Belangrijkste DSM-principes op een rijtje

De DSM wordt gedefinieerd als een methodiek waarbij geleidelijk aan verbindingen tussen tekens en klanken worden opgebouwd; 'progressieve complicering' dus: zie Feys & Van Biervliet, 2010, p. 168). De eerste letters worden geleerd aan de hand van een beperkt aantal sleutelwoorden, in tegenstelling tot de structuurmethodes die meer dan 30 en soms zelfs tot 40 structureerwoorden telden; zie vergelijkende tabel. De sleutelwoorden worden direct en volledig geanalyseerd. Idealiter bestaan de eerste sleutelwoorden uit twee letters zodat de leerlingen niet ineens met teveel letters worden geconfronteerd: bijv. 'uk', 'an ... in plaats van 'roos', 'klas'.

Vergelijkende tabel VLL 2003 en 1ste DSM (Leessprong, 1999)

Maan, roos, vis (Veilig Leren Lezen, tweede maanversie, vanaf 2003)		Leessprong (1999): versie 'ik lees met hup' (vanaf 2008)	
woorden	letters	woorden	letters
ik maan roos	m r	ik an uk	i, k a, n u
vis sok	v, i s	el oom	e, l oo, m
aan pen en ...	aa n e ...	uil aap op ...	ui aa, p o
38 structuurwoorden		10 sleutelwoorden	

De korte sleutelwoorden fungeren verder als lettergroepje in nieuwe en langere woordjes (bijv. 'uk' in 'ruk'). Men spreekt dan over "een verkorte synthese" waarbij het lettergroepje dan een soort signaalfunctie heeft (men spreekt dan ook vaak over het lettergroepje als 'slotklank' of 'eindrijm'; bijv. in 'ruk' is 'uk' het eindrijm).

Met de aangeleerde letters van de sleutelwoorden worden vervolgens ook nieuwe lettergroepjes gevormd. Men beperkt zich evenwel tot lettergroepjes die als slotklank (eindrijm) in bestaande woorden

voorkomen, zoals 'il' in 'pil'; 'iw' bijv. komt niet voor in bestaande woorden.

De DSM kiest uitdrukkelijk voor lettergroepjes met een km-structuur (k staat voor klinker, m voor medeklinker) zoals uk, ak, is, up enz. (en dus niet voor mk -woordjes zoals ku, ka, si, pu enz.). We leggen verder uit waarom.

Van aparte auditieve (bijv. 'wat is het kopje van 'rook'?') en ook visuele oefeningen -bijv. 'doorstreek in de reeks letters alleen de letter b'- is in de DSM geen sprake. Lezen is volgens de DSM horen én zien tegelijk. Zo los je bijv. de b/d verwarring niet op door in een letterreeks met b's en d's de letter d te laten doorstrepen (= puur visuele oefening), of door enkele b's en d's luidop te verklanken en de kinderen bij het horen van 'b' te laten tikken met bijv. een potlood (= puur auditieve oefening). De b/d verwarring duidt immers op een probleem met de koppeling van het juiste teken (visueel) aan de juiste klank (auditief).

Om kinderen met b/d verwarring te helpen kan de zgn. spiegelmethode worden toegepast. In een spiegelkje zien kinderen dan dat bij het uitspreken van 'd' de mond eerst open is (en dus rond zoals het rondje van d...). Er is ook het trucje met de vuisten en opgestoken duimen die samen een bedje vormen; dan zegt men: "bed begint met een b en eindigt met een d".



spiegelmethode

bed-trucje

Verder wordt in de DSM de synthese niet als een algemene vaardigheid gezien die je bijv. via geïsoleerde auditieve syntheseoefeningen kunt trainen: bijv. 'r-oo-k... welk woord hoor je?', of bij elk woord kunt toepassen: bijv. via zoemend lezen: 'rrrr-oooo-kkkk'. De synthese is een woordspecifiek probleem – is dus bij elk woord anders – en moet via letters en lettergroepjes worden opgebouwd: bijv. 'r-ook', 'l-ook', 'r-euk', 'l-euk'.... Met die lettergroepjes wordt de synthese 'korter' aangezien er niet meer drieledig (kopje-buikje-staartje: bijv. 'r-oo-k') maar tweeledig (letter-lettergroepje: bijv. 'r-ook') wordt gewerkt.

Bij de verkorte synthese kunnen ook de kindvriendelijke termen 'kopje' en 'lijfje' worden gebruikt.

De lettergroepjes zorgen voor *minder geheugenbelasting* dan bij het drieledige kopje-buikje-staartje. Ze bieden ook *een oplossing van het zgn. coarticulatieprobleem*. Aangezien bijv. de /k/ in /ik/ anders wordt uitgesproken dan de /k/ in /ok/ is de synthese met 'k' in bijv. 'rik' anders dan in bijv. 'rok'. Oefeningen waarbij lettergroepjes worden gelezen, pakken dat probleem aan. Als kinderen bijv. regelmatig reeksen met lettergroepjes zoals 'ik, ak, ok, uk, ek' moeten lezen, dan leren ze dat de /k/ telkens anders gearticuleerd wordt. Op die manier zal de synthese van langere woorden ook gemakkelijker gebeuren: 'r-ik', 'p-ak', 't-ok', 'r-uk', 'l-ek'...

Volgens de DSM zijn ook de klassieke *covariate wisselrijtjes* te voorspelbaar. Zo zullen leerlingen bij het inoefenen van r in r-eep, r-oos, r-ees, r-oof enz. vlug doorhebben dat die woorden telkens met r beginnen en zullen ze op den duur hun aandacht niet meer naar die letter richten. In een beginfase zijn dergelijke rijtjes interessant maar volgens de DSM zal men ook zo vlug mogelijk moeten overschakelen op het lezen van onvoorspelbare rijtjes, bijvoorbeeld: r in r-oos, r-ook, k-ook, k-oor, k-eer, k-ees, r-ees enz.

Lezen en schrijven gaan in de DSM samen: wat men leert lezen, leert men ook direct schrijven. Door te schrijven krijgen kinderen immers meer inzicht in de opbouw van woorden wat hun leesvaardigheid ten goed komt.

2 DSM-methoden in Vlaanderen

De DSM-methodiek werd voor het eerst toegepast in *Leessprong* (Crijns e.a., uitg. Van In, 1999). Daarna volgden *mol en beer* (uitg. die Keure, 2005, ontwikkeld door een oud-studente van de Hogeschool VIVES in Torhout, m.n. Heidi Wallegghem), *Leessprong – ik lees met hup* (uitg. Van In, 2008), en *ik lees met hup en aap* (uitg. Van In, 2017).

In Nederland bracht *Veilig Leren Lezen* in 2014 de nieuwe versie *kim en sim* op de markt. Ook *Kim en sim* vertoont opvallend veel kenmerken van een directe systeemmethodiek. We leggen verder uit waarom dit zo is.

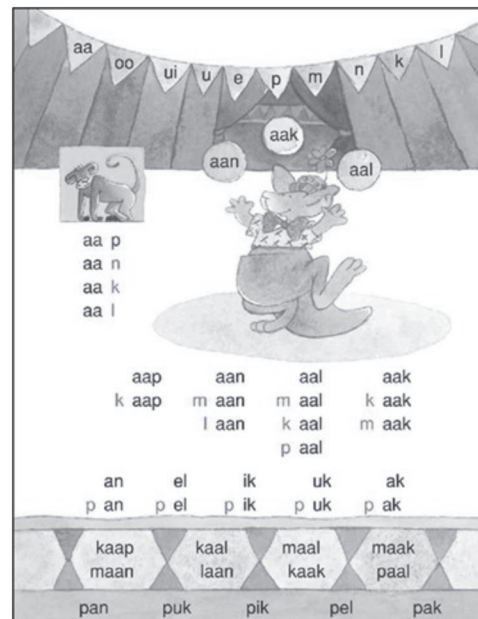
De eerste DSM-methoden focussen vooral op het volledig discrimineren van alle letters van de zogenaamde sleutelwoorden. Bijvoorbeeld in *Leessprong* (1999) de i en k van ik, de a en n van an enz. Of in *mol en beer*: de i en k van ik; de m, o en l van mol enz. Er wordt ook heel voorzichtig geëxpe-

rimenteed met het tweeledig segmenteren van woorden via lettergroepen. Zo kiest men in *Leessprong* voor lettergroepjes met een km-structuur: uil, m-uil, k-uil... I

In *mol en beer* (2005) wordt er gesegmenteerd via km- én mk-lettergroepjes: dus v-is, m-is, l-is... en ook vi-s, mi-s, li-s... DSM verkiest evenwel lettergroepjes met een km-structuur. Zo blijkt uit onderzoek van *Herman Veenker* dat het segmenteren via km-groepjes gemakkelijker tot synthese leidt dan het segmenteren via mk-groepjes: dus bijv. beter v-is dan vi-s om tot 'vis' te komen (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 151).

Blijkbaar ondervonden leraren eeuwen geleden al dat kinderen via lettergroepjes tot een betere synthese kwamen want op de zgn. ABC-plankjes en -boekjes van toen treft men ze heel dikwijls aan.

Maar ook onderzoek wees nu uit dat die leraren het eigenlijk bij het rechte eind hadden. Dan bleek dat het tweeledig structureren van woordjes via kopje-lijfje (het lijfje is dan het lettergroepje met de km-structuur) minder belastend is voor het werkgeheugen en vlotter tot een synthese leidt (Feys & Van Biervliet, p. 147 e.v.). We spraken eerder over een 'verkorte synthese' waarbij lettergroepjes dan een signaalfunctie hebben als slotklank of eindrijm ('r-uk', 't-uk', 'r-ek', 'l-ek'...).



Ik lees met hup

Ook neuropsychologisch onderzoek van o.a. Stanislas Dehaene bevestigt het belang van lettergroepjes. Dehaene noemt ze 'bigrammen' (lett. twee tekens). Volgens de neuropsycholoog worden woorden die we veel lezen niet via 'visuele' woordbeelden in ons geheugen opgeslagen (een soort fotokopietje dus), maar wel via een abstracte code. Waarom? Omdat er volgens Dehaene teveel variaties zijn in de woorden die we te zien krijgen: eenzelfde woord kan in verschillende lettertypes worden afgedrukt (script, geschreven, blokletters, calibri, arial, helvetica enz.), in verschillende groottes worden gegeven (klein en groot lettertype enz.) en op verschillende plaatsen staan (in een boek, in een artikel, op een affiche...).

De vaststelling dat er zoveel verschillende variaties zijn, is moeilijk te verzoenen met het bestaan van één visueel woordbeeld. Het enige wat in al die variaties niet wijzigt, is de lettervolgorde van elk woord. Welnu, volgens Dehaene wordt die lettervolgorde in een soort unieke abstracte code in de hersenen (nl. in het occipito-temporale gebied van de hersenen) bewaard en bestaat die uit bigrammen, d.i. groepjes van twee (bi-) letters (grammen). Zo wordt 'rek' opgeslagen via de bigrammen re, rk, ek, of 'wist' via de bigrammen wi, ws, wt, is, it, st (elke letter wordt dus met een volgende letter gecombineerd tot een bigram). Als we een woord lezen, worden dan de bigrammen van dat woord 'opgeroepen' en wordt het woord via die bigrammen als het ware 'gereconstrueerd' (en grijpt er een soort 'woordherkenning' plaats).

In de DSM beperken we ons tot het automatiseren van de bigrammen met een km-structuur (in onze voorbeelden: ek van 'rek', is en it van 'wist') omdat die heel frequent voorkomen (ek in 'rek', 'wek', 'lek', 'bek', 'dek', 'gek', 'hek', 'nek', 'lekker', 'wekker'... ; it in 'dit', 'fit', 'hit', 'pit', 'rit', 'wit', 'zit', 'bitter', 'zitter'...).

Tussendoor willen we ook vermelden dat 30% van de woorden in teksten in het Nederlands uit dezelfde 56 KM-woordjes bestaat (op, aan, is, en, een, al, of...). Met andere woorden, als kinderen die beheersen, dan kunnen ze al 30% van alle teksten lezen... (Merken we tevens op dat o.a. problemen met de lettervolgorde typisch zijn voor dyslectici. Zij verplaatsen heel dikwijls letters in een woord, bijv. 'katsen' i.p.v. 'kasten'; of laten letters weg, bijv. 'maden' i.p.v. 'manden'; of voegen letters toe, bijv. 'broterham' i.p.v. 'boterham'; enz.).

Waarom ook lettergroepjes in DSM: samenvatting

* De ervaringswijsheid van leraren (zie oude methoden en leraren van vandaag die lettergroepjes aanleren).

*Lettergroepjes zorgen ervoor dat de synthese gemakkelijker verloopt, nl. via 'verkorte synthese' waarbij het lettergroepje een signaalfunctie heeft (en ook slotklank of eindrijm wordt genoemd): r-uk, l-uk, p-uk, t-uk...

*Lettergroepjes oefenen zorgt voor oplossing van het coarticulatieprobleem (zo ontdekken ln. dat 'k' telkens anders gearticuleerd wordt in 'ik', 'ok', 'ek', 'uk', 'ak'...).

*Het tweeledig segmenteren in 'kopje-lijffe' is minder belastend voor het werkgeheugen dan het driedig opdelen in 'kopje-buikje-staartje'.

*Uit neuropsychologisch onderzoek blijkt dat woorden eigenlijk via lettergroepjes ("bigrammen") in de hersenen worden gedecodeerd. Let wel: DSM beperkt zich tot het aanleren van de meest frequente letterclusters.

We merken dat er in recente Engelse & Franse methodes die veel gelijkenissen vertonen met onze DSM ook frequent met lettergroepen wordt gewerkt, voor het Frans ook mk-groepjes als be-ba.

Verder stellen we vast dat in die eerste DSM-methoden – *Leessprong en 'mol en beer'* – het schrijven een belangrijke rol krijgt toebedeeld: de kinderen leren direct schrijven wat ze kunnen lezen. Dat is terecht, want het schrijven zou volgens DSM-inzichten het leren lezen heel sterk ondersteunen (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 179).

3 Tekorten in eerste versies DSM-methoden

Bij de uitwerking van de eerste DSM-aanpakken (Leessprong, Leessprong – ik lees met hup, mol en beer) durfde men soms niet te ver gaan, alsof uitgevers en auteurs niet te vlug wilden breken met die hele lange traditie van vroegere structuurmethoden.

Zo zijn er in mol en beer nog veel grondwoorden – zo'n 34 – en hebben die een mkm-structuur. Zoals gezegd verkiest de DSM te starten met een beperkt aantal sleutelwoorden (het liefst met een km-structuur).

In de eerste DSM-aanpakken treffen we ook nog teveel aparte auditieve en visuele oefeningen aan. Puur auditieve oefeningen zonder koppeling aan letters (bijv. "welke kopje hoor je in 'lat'?"), of puur visuele oefeningen zonder koppeling aan klanken (bijv. "kleur alle kopjes met deze letter in rood") zijn zoals eerder uitgelegd, zinloos. Bij lezen gaat het om een letter-klank koppeling, en moet je die dus niet 'ontkoppelen'...

Dat wordt trouwens bevestigd door de leerkrachten zelf van het eerste leerjaar die dag in dag uit voor de klas staan: 75% van hen vindt dat het inoefenen van visuele en van auditieve vaardigheden het best samengaan (Legrand & Spoelders, 2005, p. 36).

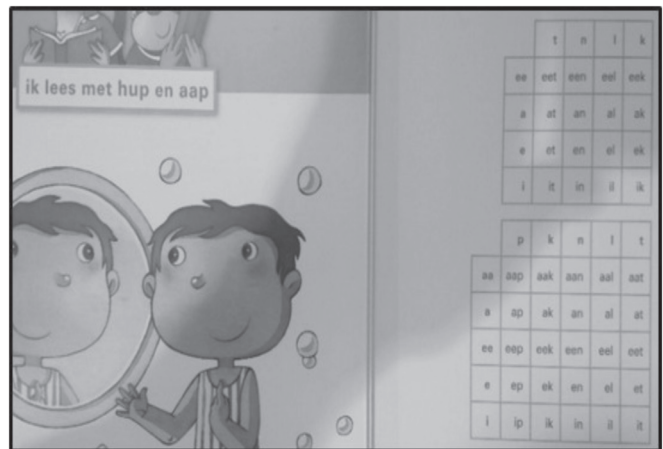
We stimuleerden dus DSM-methoden om met nog meer lef en consequentie de DSM-principes in praktijk te brengen. Een goed voorbeeld is *ik lees met hup en aap* (Broere, uitg. Van In, 2017). Nog meer dan de eerste generatie DSM-methoden wordt in *ik lees met hup en aap* een betere selectie gemaakt van de sleutelwoorden en is grondiger nagedacht over de volgorde van letteraanbieding. Dat gebeurt onder andere op basis van onderzoek naar clusterfrequentie, waarbij dus rekening is gehouden met de meest frequent voorkomende lettergroepjes met een km-structuur in bestaande woorden (bijv. 'el' van bel, fel, hel, pel, rel, tel, vel, wel enz.).

Bovendien worden die lettergroepjes nu ook – en dus geheel volgens de DSM-visie – erg expliciet geoefend, en wel op verschillende manieren. Zo zijn er klassikale kaarten waarop de lettergroepen worden aangeboden, en waarmee dan bijvoorbeeld flitsoefeningen kunnen gedaan worden. Diezelfde lettergroepjes staan ook nog eens op een strook in een letterschuif.

Die letterschuif werkt anders dan bijvoorbeeld het klikklakboek waar met kopjes, buikjes en staartjes woorden worden gevormd. Met de letterschuif worden woorden met kopjes en lettergroepjes (men kan het lettergroepje zoals gezegd ook 'lijfje' noemen) gemaakt, m.a.w. via een tweeledige structurering. Verder staan op de flappen van de leesboekjes een soort matrices met op de verticale as telkens enkele klinkers, en op de horizontale as enkele medeklinkers.

Met die klinkers en medeklinkers worden dan lettergroepjes gevormd die dan in de matrix zelf staan. Ook die matrices met lettergroepjes vormen interessant oefenmateriaal. Via powerpointvoorstellingen met bijv. een vergrootglas dat over zo'n matrix glijdt, kunnen leuke lees oefeningen gemaakt worden. Dan laat de leraar de eerste kolom met lettergroepjes door de jongens lezen, de tweede kolom door de meisjes, de derde kolom door de gehele groep enz.

Ten slotte treffen we in de leesboekjes vele onvoorspelbare covariate woordenrijen aan, nog meer dan voorheen (bijv. kan-kin-tin-tik; keel-keet-keek-teek enz.). En dat zo'n woordenrij niet saai hoeft te zijn, blijkt uit volgend voorbeeld waar de leerlingen starten met 'vol' en eindigen met 'leeg': vol-veel-veeg-leeg.



Matrices met lettergroepen in 'ik lees met hup en aap'

4 DSM-kenmerken in de methode *kim en sim*

De ontwikkelaars van *Veilig Leren Lezen* volgden de ontwikkelingen in Vlaanderen met argusogen. Met 'maan-roos-vis' hadden ze in Vlaanderen immers een enorm marktaandeel. Uiteindelijk heeft ook VLL een aantal DSM-principes in hun nieuwste methode *kim en sim* overgenomen.

In vorige versies van *Veilig Leren Lezen* werden structureerwoorden aangebracht om daaruit telkens één letter als het ware te distilleren. In de tweede maanversie (2003) de 'm' van 'maan', terwijl ze ook wel de andere letters genoemd ('aa' en 'n'), maar niet expliciet aangeleerd kregen. Dat gebeurde dan bij woorden die later werden aangebracht (namelijk 'aa' via 'aan', en 'n' via 'pen'). In *kim en sim* worden nu evenwel alle letters van meet af aan expliciet geleerd. VLL-2003 was maar een eerste stap in de

Maan, roos, vis (Veilig Leren Lezen, tweede maanversie, vanaf 2003)	
woorden	letters
ik maan roos	m r
vis sok	v, i s
aan pen en ...	aa n e ...
38 structuurwoorden	

Kim en sim (Veilig Leren Lezen, vanaf)	
woorden	letters
ik kim sim	i, k m s
kip aap	p aa
raak rem vis	r e v
33 basiswoorden	

richting van DSM.

In *Kim en sim* is eveneens zorgvuldig bewaakt dat elke nieuwe letter met zoveel mogelijk andere, al geleerde letters wordt verbonden. Bijvoorbeeld: p in pen, pot, pad... maar ook in lip, koop, rap.. Dat zorgvuldig geleidelijk opbouwen van netwerken van verbindingen is evenzo een typisch DSM-kenmerk, en hebben we eerder met de term 'progressieve complicering' aangeduid.

Die heel geleidelijke opbouw bij *kim en sim* blijkt trouwens ook uit de toepassing van het zogenaamde covariatieprincipe bij de keuze van nieuwe basiswoorden. 'Covariatie' is alweer een typisch DSM-kenmerk (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 145). Het betekent dat een deel van een woord gelijk (co-) blijft, en dat een deel van dat woord verandert (-variatie). Met andere woorden: elk nieuw woord in *kim en sim* bestaat uit eerder geleerde letters en één nieuwe letter. Zo leren de kinderen met 'sim' de nieuwe letter 's' want 'i' en 'm' zijn al geleerd aan de hand van de woordjes 'ik' en 'kim'.

Het covariatieprincipe wordt in *kim en sim* trouwens verder toegepast in de opbouw van woordenrijen om het lezen te oefenen, bijvoorbeeld: aan, aas, is, mis, mos, mot, maat, maar, paar, pier... Zulke oefeningen zijn karakteristiek voor DSM-aanpakken. Tenslotte: in *kim en sim* gaan lezen en schrijven (spellen) hand in hand. Dat is nog een typisch DSM-kenmerk (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 131).

Toch is kim en sim niet hélemaal een DSM-methode

Zo zijn er nog teveel van die zogenaamde basiswoorden (33 woorden: ik-kim-sim-kip enz.), terwijl de DSM voor een beperkt aantal sleutelwoorden kiest (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 131).

In *kim en sim* zijn ook nog vele aparte visuele en auditieve oefeningen voorzien (een typische aparte auditieve oefening is de 'auditieve syntheseoefening' waarbij de leerkracht bijvoorbeeld 't' 'ee' 'n' zegt... en vraagt: "Welk woord hoor je?"), terwijl in een DSM-methode het visuele en het auditieve aspect nooit ontkoppeld worden: lezen is horen én zien tegelijk (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 175).

Verder laat *kim en sim* weliswaar het voortdurend hakken en plakken achterwege (roos is r – oo – s, dus rrrrrroooossss), maar wordt dat vervangen door een techniek waarvan de DSM evenwel niet gelooft dat daarmee het syntheseprobleem kan worden opgelost: het zoemend lezen. Het hakken en plakken – heel typisch voor de vroegere structuurmethodiek – had inderdaad zwakke kanten. Dat werd al eerder door de DSM duidelijk gemaakt: het hakken en plakken lokt te veel het spellend lezen uit, d.i. het

letter-voor-letter lezen (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 159).

Als oplossing daarvoor kiest de DSM zoals gezegd voor het lettergroeplezen waarbij een woord niet meer drieledig via kopje-buikje-staartje (bijv. r-oo-s) maar tweeledig wordt gesegmenteerd, namelijk via kopje-lijffe (bijv. r-oos).

De ontwikkelaars van *kim en sim* kiezen evenwel niet voor de typische DSM-aanpak van het lettergroeplezen maar voor een andere strategie, met name het zoemend lezen. Eigenlijk komt dat zoemend lezen neer op het vroegere 'plakken' via kopje-buikje-staartje, maar wordt dat 'plakken' nu vergemakkelijkt door de letters als het ware aan elkaar te zingen: rrrrrrrroooossssssss. Het zoemend lezen wordt dus als een soort techniek gebruikt om de synthese bij alle woorden te kunnen maken, terwijl wij al eerder uitlegden dat de synthese een woordspecifiek probleem is en ook als dusdanig moet worden aangepakt.

Verder is *kim en sim* een op en top VLL-methode, met (te) veel materiaal. Eigenlijk worden dezelfde materialen van de vroegere structuurmethoden verder gebruikt, weliswaar in een nieuw kleedje en aangepast aan de nieuwe basiswoorden.

Ook het lesverloop (introductie-instructie-verwerking-afronding), het gebruik van de Leerkrachtassistent en het differentiatie-model (met zon-, maan-, sterkinderen) zijn onveranderd. Nieuw is bijvoorbeeld wel de letterdoos waarin de letters op geordende wijze worden gestopt: letters van klinkers met een korte klank, met een lange klank, met een twee(teken) klank, en letters van alle medeklinkers.

in ons boek 'Beter leren lezen' schetsen we ook uitvoerig de totale historiek van de leesmethodes. In deze bijdrage beschreven we enkel de recentere evolutie.

De geschiedenis van het 'leren lezen' is bijzonder boeiend. Ze leert ons dat er steeds leraren, pedagogen, vakdidactici e.a. geweest zijn die grondig hebben nagedacht over de beste manier om kinderen te leren lezen. Toch is het verrassend dat tot pakweg de jaren 1800 de meer dan 1000 jaar oude spelmethodiek – waarbij kinderen de letters met hun letternamen leerden noemen – nog altijd werd toegepast. Maar ook nu nog is dat zo in vele 'armere' landen (Suriname, Zuid-Afrika enz.), getuige de ervaringen van studenten die er recentelijk een buitenlandse stage deden.

Vanaf de jaren 1800 zien we op het gebied van het leren lezen enorme ontwikkelingen waarbij de ene methodiek heel snel door de andere werd gevolgd.

Van alle methodieken – tot en met de structuurmethodiek die nog tot in de jaren 2010 (en soms nu nog) werd gebruikt – kun je zeggen dat die vooral vanuit ervaringswijsheid, of vanuit 'logische analyses' waren ontwikkeld. Zo kwam men bijv. via logische analyse van het leesleerproces tot het logische inzicht dat er bij lezen een auditieve en een visuele component is, en men dacht dat je die eerst apart moest oefenen (o.a. via analyse-, synthese- en discriminatioefeningen). Recente onderzoeken laten evenwel zien dat het leren lezen een veel complexer proces veronderstelt, en vooral dat lezen horen én zien tegelijk is.

In die zin is de DSM eigenlijk de eerste methodiek die zoveel als mogelijk de ervaringswijsheid van praktijkmensen als nieuwe wetenschappelijke inzichten in een concrete methode probeert te vertalen. Dat is niet alleen het geval voor de Vlaamse DMS-methodes zoals 'mol en beer' en 'ik lees met hup (en aap)' maar ook voor de kim-versie van Veilig Leren Lezen.

We denken ook te hebben aangetoond dat we veel kunnen leren uit de de ervaringswijsheid van die leraren uit verleden en heden. Maar nu is er gelukkig ook wetenschappelijk onderzoek dat die ervaringen en analyses al dan niet bevestigt.

Het succes van de DSM lezen we ook af in de cijfers van het aantal Vlaamse scholen die een of andere DSM-methode gebruiken (cijfers van mei 2020 via Ann Everaert, marketeer bij een uitgeverij):

36% van de Vlaamse scholen gebruikt een DSM-methode zoals 'ik lees met hup (en aap)' en 'mol en beer (nieuw)'. Als je daar nog eens de 'kim en sim'-versie van *Veilig Leren Lezen* bij telt, kom je aan 58% DSM-methodes.

METHODES: % Vlaamse scholen (n= 2301)

et en de letterfabriek	1%
ik lees met hup en aap	13%
ik lees met hup	10%
maan-roos-vis	2%
2de maanversie	36%
mol en beer	10%
mol en beer nieuw	3%



Uitgeverij Acco, Leuven, 2010.

Kritieken op klassieke *structuurmethodes* leren lezen - als VLL, & vergelijking met principes van onze directe systeemmethodiek (DSM)

Tal van DSM-principes worden nu in leesmethodes toegepast, andere moeten leerkrachten zelfstandig toepassen. Louter gebruik van DSM-leesmethode is onvoldoende

Raf Feys

Inleiding

Onze kritische analyse van de structuurmethodes van weleer leidde ertoe dat de methodiek van de structuurmethodes als 'Veilig Leren Lezen' de voorbije 15 jaar steeds meer vervangen werd door onze directe systeemmethodiek - in Vlaanderen én in Nederland. Vooral tijdens de eerste twee maanden, de startfase, is de aanpak sterk verschillend.

Tal van DSM-principes worden nu in leesmethodes toegepast. Andere principes moeten leerkrachten zelfstandig toepassen. Een leerkracht moet ook DSM-aanpakken in de vingers hebben die men niet zomaar in een leesmethode aantreft. In deze bijdrage beschrijven we onze kritieken van destijds op de leesmethodes en de DSM-alternatieven, met inbegrip ook van DSM-aanpakken als b.v. invoegen van tijdsdruk die niet zomaar in de methodes staan, maar die de leerkracht b.v. via mondelinge begeleiding aan het bord moet toepassen.

We wilden met de DSM niet enkel bereiken dat de leerlingen vlotter leerden lezen, maar vooral ook tegemoet komen aan de noden van zwakkere lezers; we hechtten veel belang aan *preventieve zorg-verbreding*, aan voorkomen van problemen.

We stellen vast dat veel scholen nog werken met oudere leesmethodes, o.m. omdat het aanschaffen van een recentere DSM-methode financieel nog niet haalbaar is. We betreuren ook dat er op het vlak van de nascholing de voorbije 20 jaar al te weinig aandacht was voor het leren lezen, rekenen, ...

Noot. We investeerden veel energie en eigen centen in de ontwikkeling van de DSM die nu in veel leesmethodes in Vlaanderen én Nederland wordt toegepast. In recente rapporten over de optimalisering van het leesonderwijs wordt er echter nooit naar de DSM verwezen. We ontvingen veel waardering van praktijkmensen, maar nog nooit een officiële appreciatie voor die prestatie.

Pijnpunten structuurmethodes (1960-65 tot ongeveer 2002)

In publicaties vanaf 1986 formuleerden we scherpe kritiek op de klassieke en toen wijdverspreide structuurmethoden - met inbegrip van 'Veilig Leren Lezen' (Feys, 1986, 1991 ...). We wilden met onze kritiek hiermee de auteurs en de uitgeverijen aan-

sporen om in nieuwe methodes die tekorten weg te werken en nieuwe leesmethodes te ontwerpen. Als alternatief formuleerden we de basisprincipes van onze 'directe systeemmethode'.

De meest bekende structuurmethode in Nederland - en in mindere mate ook in Vlaanderen - was de methode '*Veilig Leren Lezen*' (Zwijssen) van prof. C. Mommers e.a. Aanvankelijk wees Mommers onze kritiek radicaal en hautain af. In een bijdrage in *Pedagogische Periodiek* van 2001 beweerde hij dat onze kritiek op 'Veilig leren lezen' totaal misplaatst en onzinnig was (Mommers, 2001). Volgens hem was "*een structuurmethode met een globaliserende inslag, een contradictio in terminis.*" Hij repte wel met geen woord over het DSM-alternatief en over de eerste Vlaamse DSM-methode *Leessprong* (Van IN, 1999) die in Vlaanderen al veel interesse genoot.

In 2003 publiceerden Mommers en co echter plots een nieuwe *maan-roos*-versie van '*Veilig leren lezen*' waarin al deels tegemoet gekomen werd aan onze kritiek en waarin nieuwe accenten gebaseerd waren op de DSM-visie. De VLL-2003 - versie die nog op veel scholen gebruikt wordt, was in een aantal opzichten geen klassieke structuurmethode meer. De globaliserende kenmerken in de startfase van vorige VLL-versies werden teruggeschroefd. In de recente '*kim & sim*'-versie is dit nog veel meer het geval en werden heel wat DSM-principes toegepast (zie vorige bijdrage).

**Onze algemene kritiek op de structuurmethodes luidde dat de echte leeshandeling te lang werd uitgesteld.* Het verkennen en vastzetten van de letters en de synthese van nieuwe woordjes, kwamen te traag op gang. De kinderen kregen ook te weinig steun en structuur bij het vlot synthetiseren en automatiseren. Het globaal inprenten van woorden en zinnen in de startfase vonden we overbodig.

Structuurmethodes waren ook al te weinig doorzichtig: voor interimarissen en ouders bijvoorbeeld was het moeilijk om te achterhalen wat de leerlingen echt al kennen inzake letters en woordjes. De structuurmethodes sleuren er verder te veel zaken bij die weinig te maken hadden met effectief leesonderwijs: verhalen, plaatjes, papieren opdrachten op werkbladen ... Hierdoor is de tijd dat het kind effectief aan het lezen is, al te beperkt. De DSM streeft ernaar de effectieve leer- en leestijd drastisch uit te breiden.

*De *globaal leesstrategie* (het inprenten van de globaalwoorden) nam tijdens de eerste fase vooreerst al te veel tijd en aandacht in beslag. De kinderen moesten veel globaalwoorden en vaak ook zinnen inprenten als *'Jan gaat naar de klas'*.

Op die manier kregen de kinderen tevens de foute indruk dat lezen globaalherkennend en radend lezen is.

*Structuurmethoden werkten met een te groot aantal globaalwoorden/structureerwoorden en startten met te lange woorden (minstens 3 letters, ook woorden als *school, klas*). De methode *'Leen en Rik'* (Bielen, s.d.) werkte met 61 grondwoorden die alle eerst globaal herkennend werden gelezen.

In structuurmethodes moesten de kinderen bij de start ook een aantal globaalzinnen inprenten als *'Rik gaat naar de klas'*. Het grote aantal woorden in structuurmethoden als *Veilig leren lezen* ging ook samen met het feit dat slechts één letter per woord werd gediscrimineerd: bijv. de "m" van "maan." (Dat was ook nog zo in VLL-2003, waarin het globaal inprenten van woorden en zinnen al grotendeels wegviel). In de DSM worden alle letters van een woord onmiddellijk gediscrimineerd en ook ingeoevend.

*Door het globaal herkennend lezen van globaalwoorden en zinnen kregen de leerlingen een verkeerde ingesteldheid. Radend lezen in de beginfase kwam vaak voor. De kinderen lezen dan bijvoorbeeld *'Jan gaat naar school'* i.p.v. *'Jan gaat naar de klas'*.

*Doordat structuurmethoden met veel globaalwoorden werkten, kregen de kinderen ook een te groot aantal letters ineens aangeboden, waarvan er slechts een beperkt aantal gediscrimineerd werden - één per woord. Dit leidde ook tot een overbelasting van het werkgeheugen en tot het te weinig vastzetten van de letters en lettercombinaties in het langetermijn-geheugen.

Veel ervaren leerkrachten werk(t)en in de beginfase slechts met een deel van het aantal voorziene globaalwoorden, bijvoorbeeld 15 i.p.v. 42. Ze lieten dan ook het inprenten van globaalwoorden en van volledige zinnen volledig vallen. Leerkrachten beschouwden het inprenten van een groot aantal globaalwoorden en van volledige zinnen als *'Jan gaat naar de klas'* als een omweg. Zo'n radicale aanpassing van de methode troffen we vooral bij oudere en ervaren leerkrachten aan.

*Het duurde al te lang vooraleer de kinderen enkele medeklinkers en klinkers kenden en hiermee nieuwe woordjes konden vormen. In structuurmethoden lag het tempo waarin de letters aangeboden werden, aanvankelijk te laag en naderhand dan weer te

hoog. Men wou dan ineens teveel letters in een korte tijd aanbrengen.

In de Vlaamse structuurmethoden bleven de medeklinkers te lang uit. In de Nederlandse *Veilig leren lezen* lieten de klinkers dan weer al te lang op zich wachten. Zolang de klinkers er niet waren, kon men met de klassieke versies van VLL ook geen synthese inlassen en nieuwe woordjes vormen.

In de DSM bieden we onmiddellijk ook klinkers aan en we vertrekken mede van eindrijmen als *os, an, ik, el ...* Door het herhaald voorkomen van de nieuwe letters in de opeenvolgende sleutelwoorden (bijv. *ik, in, rik, mik*) en in de leestafels worden ze in de DSM ook verder geautomatiseerd: de connecties tussen letters en klanken worden steeds sterker.

De DSM streeft dus het snel ontsleutelen en verklanken van letters, letterclusters en woorden na, en ook het leren schrijven daarvan. Het aantal letters neemt slechts geleidelijk toe. De letters worden wel meteen uitgebreid gecombineerd via letterclusters en woordjes. Nieuwe letters, lettergroepen en woordjes worden pas aangeleerd als de vorige voldoende zijn geautomatiseerd. Dat vereist veelvuldige herhaling van de verbindingen tussen de letters (grafemen) en de corresponderende klanken (fonemen).

We laten de letters en woordjes ook onmiddellijk schrijven, eerst via een soort natekenen, en wat later ook via spellen en dictee. Langzamerhand leert het kind ook dat letters (e, a, r ...) met klankvarianten kunnen corresponderen: dat het bijvoorbeeld een andere e-klank moet gebruiken bij woorden als *het, manen...* dan bij eerder geleerde woorden als *les, mes, bes,*

Bij de DSM gaat het dus om een opbouwpaak (= bottom-up) waarbij de kinderen vanaf de eerste dag en vanaf het eerste woord direct de regels van het leessysteem leren, en direct echte leesdaden stellen. De leerlingen worden onmiddellijk geconfronteerd met de structuur van ons letterschrift. Men leert de kinderen direct de code kraken en van bij de start korte woordjes (zelfstandig) lezen en schrijven. Van meet af aan staan de integrale leeshandeling en de relatie tussen lezen en schrijven centraal. Starten met puur auditieve analyses zonder koppeling aan letters (bijv. 'welk kopje hoor je in lat?') is uit den boze, evenals het globaal laten inprenten van een groot aantal woorden en/of zinnen.

*De DSM vertrekt van een beperkt aantal sleutelwoorden, aanvankelijk tweeklankwoorden (eindrijmen als *os, an, ik, oog, eet ...*) en KM-verbindingen (*is, aan, en ...*). De nieuwe sleutel- of signaalwoorden bouwen ook steeds verder op elementen die al gekend zijn uit vroegere sleutel-

woorden; dit is het principe van de progressieve complicering.

**De DSM werkt met opeenvolgende woorden die elkaar deels overlappen, bijvoorbeeld: ik, in, is, sik, kin, pin... In de globaalwoorden van VLL e.d. was dat niet het geval: maan, roos, vis, sok, pen, teen....*

De progressieve complicering binnen de DSM steekt dus ook al in de keuze van de opeenvolging van de woorden. Op basis van een paar sleutelwoorden wordt binnen de DSM van meet af aan veel meer gesleuteld dan bij de structuurmethodes. Woorden als 'ik' en 'in' worden volledig ook onmiddellijk geanalyseerd. Dat leidt tot de kennis van de letters i, k en n en van twee letterclusters. Mede op basis van de kennis van de letterclusters (eindrijmen) bevorderen we tevens het structureren en het synthetiseren van langere woorden: b-oom, v-os, kl-as ... De letterclusters hebben een hoge structurele waarde (connectie-lading) en ondersteunen op die manier ook de vlotte synthese. Ook uit recent psychoneurologisch onderzoek blijkt dat lettergroepen toch ook een belangrijke rol spelen bij het lezen.

**Bij de structuurmethodes was de letter-klankkoppeling te weinig stevig en direct. Men ondersteunde de koppeling door de letters aan globaalwoorden te verbinden (de 'm' van 'maan', de 'r' van 'roos', de 'v' van 'vis' enz.). Vooral leerlingen met leesmoelijkheden bleven hieraan vasthouden. Ze zagen een letter staan en zochten naar het globaalwoord waarin de letter voorkwam. Het gevaar dreigde dan dat zwakkere lezers bij het lezen van 'peer' bijvoorbeeld, eerst moeten denken aan pen (p), dan aan een (ee), en ten slotte aan roos (r). Dat bemoeilijkte de synthese en vertraagt het leestempo. De geleerde associaties - zoals de b van boom - moesten later weer afgeleerd worden. Deze aanpak bood dus veel meer nadelen dan voordelen.*

**De echte leeshandeling (de synthese) als basisvaardigheid kwam in structuurmethodes te laat, niet nadrukkelijk noch systematisch genoeg aan de orde. De zwakke leerlingen moesten te lang op gericht hulp wachten. Eens het echte lezen in structuurmethodes na de startfase aan bod kwam, lag het vorderingstempo voor de zwakke lezers veelal te hoog.*

**In structuurmethodes steunde de synthese ook te sterk op het letterspellend lezen (kopje-buikje-staartje). De vlotheid werd bemoeilijkt door het feit dat men er te weinig werkte met lettergroepen (vooral KM-woorden als ik, is, os, eet ...) en te weinig aandacht besteedt aan automatisatie. Letterspellend lezen vertraagde het leesproces en het wordt voor die kinderen moeilijk om te begrijpen wat er stond.*

**Structuurmethodes oefenden ook al te weinig gericht en besteedden te weinig aandacht aan het automatiseren. De opbouw en de volgorde van de woorden was te weinig gestructureerd. Het principe van de progressieve complicering (d.i. klimmende moeilijkheidsgraad) werd te weinig toegepast, daardoor werd het geheugen te sterk belast en het automatiseren afgeremd.*

Belang van tijdsdruk, concentratie op kenmerken

**Onze DSM beklemtoont ook meer het belang van de tijdsdruk en het beperken van de presentatieduur waardoor de leerlingen zich meer moeten concentreren op de kenmerken van de letters. Dat is enkel mogelijk bij een mondelinge begeleiding van het leesproces. Het laten lezen van woorden en zinnen op het bord in een voldoende hoog tempo, leent zich hier nog het best toe.*

In de handleidingen bij de structuurmethodes werd het belang hiervan over het hoofd gezien en ook in methodes die naar eigen zeggen de DSM-toepassen wordt dit vaak niet of te weinig beklemtoond. Het gaat hier ook om een principe dat de leerkrachten in de vingers moeten hebben, en waarvoor het gebruik van een leesboek niet volstaat. In dit opzicht is het overschakelen op een nieuwe DSM-leesmethode niet voldoende. Gerichte bijscholing is vaak nodig; maar onderwijsbegeleiders waren de voorbije 20 jaar al te weinig bezig met bijscholing voor effectief leren lezen en rekenen.

**De opbouw van de structuurmethodes en de vorderingen van de leerlingen waren voor de leerkrachten, ouders, intermarissen, remedial teachers ... te weinig doorzichtig. Het is minder duidelijk hoever de leerlingen nu echt gevorderd zijn. Als studenten op stage de stageleider vroegen welke letters/woordjes de leerlingen nu al echt konden lezen, dan kon deze daar vaak niet vlot op antwoorden. De hanteerbaarheid en het zicht op de vorderingen en problemen van de leerlingen laten te wensen over. Leerkrachten die een DSM-leesmethode gebruiken, getuigden dat ouders en intermarissen daar veel vlugger hun weg in vinden.*

**Bij de structuurmethodes kon men leesproblemen niet vlug genoeg ontdekken. Men ontdekte vaak pas na enkele maanden dat bepaalde leerlingen uit de boot dreigden te vallen. Zo bestond tijdens de eerste maanden zelfs de indruk dat sommige kinderen al vlot lasen, terwijl ze de woorden alleen maar globaal hadden ingeprent. Als ze na een tijd nieuwe woorden moesten lezen, was men dan verrast dat ze daarmee problemen hadden. Bij de echt globale leesmethodes à la Decroly e.d. was dit nog veel meer het geval. In de Brusselse Decroly-school is men al tevreden als de leerlingen na het eerste trimester van het tweede leerjaar kunnen lezen.*

*De instructie in structuurmethodes werd ook niet scherp genoeg afgestemd op de specifieke behoeften van leerlingen met leesproblemen: er waren al te veel overbodige en omslachtige zaken die weinig effectief waren. Hierdoor werd de effectieve leestijd ingeperkt en heeft de klassenleraar onvoldoende de handen vrij voor verlengde instructie en remediëring van zwakkere lezers.

**Door het geleidelijker introduceren van letters en het onmiddellijk volledig discrimineren is het bij de DSM ook gemakkelijker om het schrijven aan het lezen te koppelen – mede ter ondersteuning van de letterkennis en het lezen. Bij structuurmethoden kon het schrijven het lezen niet volgen. Structuurmethodes onderschatten het belang van de ondersteuning door het schrijven. We begrepen ook niet waarom de auteurs van VLL de leerlingen in script - in plaats van lopend schrift - leerden schrijven. Dit heeft veel meer nadelen dan voordelen.*

*De DSM beklemtoont vooral de *leestechnische motivatie* en pleit dan ook voor een directe en sobere aanpak. Het vanaf de eerste les kunnen vaststellen dat men vorderingen maakt, men meer letters en woordjes kent, is de belangrijkste (intrinsiek) motiverende factor. Structuurmethoden zochten ook de motivering te sterk in allerhande inkleding, zoals bijv. een verhaal om het nieuwe globaalwoord 'zeep' aan te brengen. Ze verwachtten ook al te veel heil van de esthetische vormgeving, van veel werkblaadjes, plaatjes en allerhande individuele leermiddelen. De DSM werkt soberder. Met de DSM-aanpak spaart men in de beginfase ook veel tijd uit: weinig in- of aankleding, geen globaal inprenten, geen kleuren van bepaalde letters in een reeks woorden enz. Precies hierdoor kunnen de leerlingen vlugger een tekst of verhaal lezen. De leerkracht kan ook vlugger eens met de reeds gekende letters en woordjes een leestekst op het bord schrijven over een voor de kinderen interessant thema, of een neerslag van een les wereldoriëntatie.

**Structuurmethoden werkten vaak ook met een overdaad aan prentmateriaal, werkboekjes, werkbladen, letterdozen & letterborden, video's met een duif die telkens een letter wegpikt enz. Prenten met afbeeldingen van de globaalwoorden met telkens het woord eronder, veel individuele opdrachten op werkblaadjes ... zijn weinig functioneel. Veel schriftelijke opdrachten hadden weinig effect omdat ze niet in een echte leescontext geïntegreerd waren. Ze oefenden ook vaak louter geïsoleerde leescomponenten: visuele discriminatie, auditieve analyse, auditieve synthese enz.*

De werkbladen gaven te veel aanleiding tot potlood-en-papier-leren, een soort zwemmen op het droge. De vele opdrachten hadden vaak weinig of niets

met 'integrale' leestaken te maken. Op die manier werd het echte lezen onvoldoende op directe (mondelinge) wijze geoefend, maar kwam het veel te veel aan bod midden allerlei (schriftelijke) werkschrift- en werkboekopdrachten met vaak minder geschikte en (onnodig) complicerende onderdelen. *Leerlingen moeten effectiever leesonderwijs en meer effectieve leesgelegenheid krijgen, met behulp van een sober en gestructureerd programma en met meer mondelinge (bege)leiding. We moeten het simpel houden, recht op het doel af, en zo kunnen we veel leertijd uitwinnen. Volgens de DSM is lezen in de eerste plaats ook een mondelinge activiteit en geen werkbladenaangelegenheid. Zwakkere lezers verliezen veel te veel (lees-)tijd met die individuele werkbladen, met het individueel werken met letterblokjes e.d. Het gevaar blijft dat commerciële leesmethoden die de DSM-principes toepassen, toch nog te veel overbodige plaatjes en nutteloze opgaven bevatten.*

**Lezen leert men volgens ons door op de juiste manier veel en intensief te oefenen. Hierbij is de door-dachte leiding van de leerkracht primordiaal. Het individueel invullen van werkbladen is veel minder belangrijk. Ook leerkrachten, logopedisten, ouders ... die niet over DSM-leesboekjes beschikken, kunnen deze methodiek toepassen. De DSM vereist in principe sober, doorzichtig en doelgericht opgebouwd werkmateriaal. Bij het ontbreken van DSM-boekjes kan - naast het werk op het bord - gebruik gemaakt worden van:- letterkaarten; - kaarten (leestafels) voor de inoefening van letterclusters;- een pakket met een beperkt aantal rijen woorden: losse rijtjes, structuurrijen en covariante woordenrijen;- een aantal zinnen en korte teksten waarin alleen gekende letters en lettercombinaties voorkomen. Zodra de leerlingen over de leesdrempel zijn, kan men eventueel verder gebruik maken van de al aanwezige leesboekjes van een of andere leesmethode. Men zal ook vlugger een beroep kunnen doen op leesboekjes met een boeiende inhoud.*

**Veel structuurmethodes - ook VLL - werk(t)en met een maximumpakket aan luxueuze leermaterialen. Beeldmateriaal bevat vaak afleidende of storende prikkels: de veelkleurige achtergrond in de VLL-leesboekjes bemoeilijkt de herkenning; afbeeldingen van globaalwoorden met de naam eronder leiden tot raden vanuit het plaatje... Bij de driedelige VLL-structureerstroken, de letterdozen, de klikklakbordjes e.d. werd ook telkens met losse letters gewerkt. Dit bevorderde het letterspelend lezen en leidde de aandacht af van het lettergroeplezen (clusteren) dat we juist ook met de DSM viseren: m-aan, b-oom, kl-as.*

Daling TIMSS-wiskunde-10j. geen toeval: ondermijning sterke onderwijs traditie tasta als sluipend gif ook kwaliteit wiskundeonderwijs aan + recente nefaste evoluties

Raf Feys

1 Gevoelige niveaudaling voor TIMSS-2019, maar al lang aantasting kwaliteit

1.1 Sterke daling van TIMSS-wiskunde-score

De sterke daling van de TIMSS-wiskunde-score-2019 bij 10-jarigen lokte veel reacties uit over ons wiskundeonderwijs én over de algemene niveaudaling. Voor TIMSS-10-jarigen kenden we in 2003, 2011 en 2015 nog een stabiele & Europese topscore, én amper 1% zwakke leerlingen. In 2003 behaalden we 551 punten, in 2011 nog 549 en in 2015 nog 546. Voor TIMSS-2019 kenden we plots een gevoelige daling, en vooral een sterke toename van het aantal vrij zwakke rekenaars - van amper 1% naar 3%.

We behaalden dus voor het eerst geen Europese topscore meer, maar slechts 532 punten. De wiskundescores van de Europese landen Noord-Ierland, Engeland, Ierland, Letland, Noorwegen, Litouwen en Oostenrijk liggen significant hoger. Vlaanderen behaalt 532 punten, dit verschilt statistisch niet significant van de landen Tsjechië, Cyprus, VS,... (De Nederlandse score wordt niet officieel erkend omdat de steekproef niet representatief is; voor TIMSS-2015 scoorde Nederland nog significant lager.)

TIMSS-2019 bevestigde ook nog eens dat ons kleuteronderwijs veel minder aandacht besteedt aan voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid dan in andere landen het geval is (zie punt 2.5 & volgende bijdrage over kleuteronderwijs en kleuterschoolcampagne van Onderwijskrant.)

In vorige edities scoorden de Finse leerlingen nog opvallend lager dan de Vlaamse; dit keer behaalden ze evenveel punten. De lovende reactie van de Finse onderwijsminister luidde: "*Finnish fourth-graders perform well in mathematics.*" De Vlaamse 10-jarigen behaalden nog evenveel punten, maar dit werd als een slechte score bestempeld, omwille van de sterke daling in vergelijking met vorige deelnames. Ons lager onderwijs kent een ijzersterke wiskunde traditie en daardoor maken velen zich des te meer zorgen over de niveaudaling.

1.2 Al lang aantasting kwaliteit – ook wiskunde

In de O-ZON-campagne-2007 waarschuwden we voor de ontscholing en niveaudaling op tal van gebieden - ook voor het vak wiskunde. Sindsdien

bleek uit tal van polls dat zo'n 80% van de leerkrachten en docenten bevestigde dat het niveau al te sterk was gedaald. Steeds meer onderwijsbetrokkenen wezen de voorbije jaren ook op de oorzaken van de niveaudaling en ontscholing – ook in het wiskundeonderwijs.

Wie de oorzaken van de niveaudaling wil achterhalen, moet ver terug in de tijd. Het onderwijs is een mammoettanker die niet ineens van koers verandert. De invloed van nefaste pedagogisch-didactische ontwikkelingen én van verkeerde beleidskeuzes van de voorbije 50 jaar komt pas op lange termijn duidelijker tot uiting. *Het Vlaams onderwijs was destijds van absolute wereldtop, maar 'het roer moet om en alles moet anders', klonk het motto van de vele beeldenstormers en van het erbij aansluitend doorhollingsbeleid.* Ontscholing & nefaste beleidsingrepen werken als een sluipend gif – en zo kan de niveaudaling de komende jaren nog gevoelig toenemen. Ook het M-decreet, de recente hervorming van het s.o., het nieuwe ZILL-curriculum... werken de niveaudaling in de hand.

Katrine Staessens toonde in haar scriptie aan hoe ons onderwijs in de periode 1968-1985 al overspoeld werd door het *zelfontplooiingsmodel à la Carl Rogers & Co.* Het ontplooiingsmodel en het in vraag stellen van alles wat rook naar prestaties drong ook door in publicaties over het pedagogisch project van de onderwijsnetten. Zo lasen we in die tijd in de *'Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool'*: "*De school wordt gekenmerkt door een overwegend intellectueel strekking. Hier krijgt het abstracte, door de taal gedragen denken een eenzijdige voorrang.*" (K. Staessens, *Pedagogische relevantie van de zelfontplooiingstendenzen in onze maatschappij*, KULeuven, 1986).

De ontscholing stond ook al centraal in de VSO-beleidsverklaring van *minister Vermeylen* 50 jaar geleden: "*Het verwerven van kennis is niet langer het hoofddoel van het onderwijs. De nadruk valt voortaan op het kunnen, het ontwikkelen van vaardigheid. De vroegere weetjesopstapeling moet plaats inruimen voor de adequate inwerkstelling van de intellectuele eigenschappen. De zuiver dogmatische werkwijze die op het reproduceren van leerstof gericht is, moet men tot elke prijs vermijden. De kinderen moeten leren zelf vinden. Inductieve en actieve methodes zijn vanzelfsprekend. Er moet voortaan zoveel mogelijk uitgegaan worden van de belangstellings sfeer van de leerling. De moderne*

pedagogiek leg de nadruk op het belang van de zelfwerkzaamheid en groepswork.” Die uitspraken vertolken de tijdsgeest en het denken van veel beeldenstormers 50 jaar geleden, in het zog van de jaren zestig en mei’68. Vermeylen & veel VSO-promotoren propageerden het kennisrelativisme en de zachte & prestatievijandige didactiek. Vermeylen schafte meteen ook het klassiek geschiedenisonderwijs in de eerste graad s.o. af.

En ook onze sterke wiskundetraditie moest het in die tijd ‘officieel’ ontgelden. Rekenvaardigheid e.d. waren plots niet zo belangrijk meer in het perspectief van de derde industriële revolutie. De ‘moderne wiskunde’ werd ingevoerd. De leerkrachten werden overdonderd, maar gelukkig bleven de meesten hoofdrekenen, metend rekenen e.d. nog steeds belangrijk vinden.

Het opstellen van eindtermen en nieuwe leerplannen werd in de jaren 1990 door de DVO van Roger Standaert, door topambtenaren, door onderwijskoepels en begeleiders aangegrepen voor een koerswijziging in de richting van constructivisme, leerlinggestuurd onderwijs e.d.

Al 50 jaar luidt het dat ons Vlaams onderwijs hopeeloos verouderd is. En al even lang domineerden de onheilsprefeten en verlossers uit de ellende. Onze sterke Vlaamse onderwijstraditie met zijn beproefde waarden en effectieve pedagogische aanpakken kende al te weinig pleitbezorgers – en deze werden veelal als conservatievelingen bestempeld. Een repliek van drie inspecteurs op onze O-ZON-campagne-2007 luidde: *“Waarom zou je nog moeten kunnen hoofdrekenen met een rekenmachine op zak.”* En Roger Standaert repliceerde: *“Je kan toch ook gewoon opzoeken hoe een woord gespeld moet worden.”* De O-ZON-klok-kenluiders werden als conservatief bestempeld, maar uit polls sindsdien bleek dat 80% van de leerkrachten/docenten gewaagden van een niveaudaling.

In december 2019, een jaar geleden, noteerden we scherpe reacties op de daling van de PISA-wiskunde-2018-score voor onze 15-jarigen. De leerlingen behaalden 518 punten; in 2003 nog 553 punten. 518 punten was nog wel een Europese topscore, maar de scherpe daling werd gezien als een bevestiging van de tegenvallende uitslagen bij de evaluatie van de eindtermen eerste graad s.o. en van de getuigenissen van de praktijkmensen.

De hoge landenvergelijkende scores in TIMSS 2003, 2011 en 2015 & voor PISA wekten o.i. ten onrechte de indruk dat de niveaudaling van recente datum was. Maar er is al lang sprake van mismetering van het onderwijs en van een niveaudaling. Er zijn belangrijkere indicatoren van het onderwijs-

niveau dan TIMSS & PISA. Finland scoorde b.v. in 2003 nog hoog voor PISA-wiskunde, maar 200 leraren en professoren trokken toen al in een petitie aan de alarmbel. Ze stelden dat het slecht gesteld was met het wiskundeonderwijs, en dat dit ook bleek uit eigen Finse peilproeven. Ze vonden de PISA-uitslag misleidend. Sindsdien was Finland ook voor PISA- & TIMSS-wiskunde overigens in vrije val.

Dat de niveaudaling in veel landen de voorbije decennia nog aanzienlijker was, en dat we in 2015 voor TIMSS en PISA -wiskunde nog de Europese topscore behaalden, was mede een verdienste van veel leerkrachten en van de velen die zich de voorbije decennia hebben verzet tegen de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, tegen de ontscholingsdruk. Daardoor werd de niveaudaling afgeremd.

Dankzij het nog lange tijd doorwerken van onze sterke wiskundetraditie behaalden onze 10-jarigen in 2015 en onze 15-jarigen in 2018 nog wel Europese topscores – opvallend hoger ook dan Finse leerlingen & zelfs 1 jaar voorsprong op Franse. Maar deze scores verdoezelden tegelijk de gestage niveaudaling van de voorbije decennia. Een aantal mensen die mede verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling wijzen nu al te graag op het tekort aan professionalisering van de leerkrachten (zie punt 2). Maar het is vooral dankzij het verzet tegen de ontscholingsdruk vanwege veel van die leerkrachten en van hun nog klassieke lerarenopleiding dat de feitelijke ontscholing en niveaudaling werden afgeremd.

1.3 Parlementaire onderzoekscommissie!

Ook Dirk Van Damme (OESO-kopstuk onderwijs) tilt zwaar aan de niveaudaling voor de taalvakken, voor wiskunde, wetenschappen ...Hij stelde op 12 december in de krant De Standaard dat er nood is aan een parlementaire onderzoekscommissie zoals de commissie-Dijsselbloem in 2008 in Nederland. Van Damme merkte tegelijk op: *“Helaas blijven veel koepels, inspecties en lerarenopleidingen nog doordrongen van hun ideeën, en blijven zij ook (de oorzaken) van het kwaliteitsprobleem in de Vlaamse scholen vaak ontkennen. Enkele onderwijskundigen en -sociologen hebben heel lang het monopolie gehad in Vlaanderen.”* (DM, 12 december). Waar Van Damme de voorbije jaren vooral naar het middenkader met de vinger wees, wees hij dit keer evenzeer en terecht ook naar de rol van de zgn. universitaire onderwijsexperts. Het is wel jammer dat hij niet tegelijk wees op de verantwoordelijkheid van veel beleidsmakers & topambtenaren. Hij wees wel op het feit dat de inspectie de voorbije decennia heeft nagelaten het niveau van het onderwijs te bewaken.

We vermoeden dat weerstand tegen de door Van Damme bepleite onderzoekscommissie nog heel groot is. Van Damme wees er zelf op dat medeverantwoordelijken voor de niveaudaling nog niet abdiceren. Zelfs de poging om in de eindtermen basisonderwijs weer meer aandacht te schenken aan basiskennis en basisvaardigheden stuit momenteel op hevig verzet, en wordt zelfs beschouwd als een aanslag op de vrijheid van het onderwijs.

Ook uit andere reacties vanuit het onderwijsestablishment de voorbije jaren – en uit de recente ontvijkende reacties op de TIMSS-niveaudaling (zie punt 2), blijkt dat de medewerking aan pogingen om het onderwijstij te keren nog niet voor morgen is. De meeste beleidsmakers en topambtenaren lijken vooralsnog niet bereid om zo'n onderzoek te steunen; in de commissie onderwijs werd er ook nog niet voor gepleit. Uit een recent VLOR-advies blijkt ook dat de VLOR-mensen een doorlichting van de inspectie niet echt genegen zijn: *“De VLOR vraagt om de doorlichting van de inspectie niet als kapstok van hefboom voor betere kwaliteit te hanteren, maar onderwijskwaliteit te bekijken vanuit een gezamenlijke verantwoordelijkheid van school, pedagogische begeleiding en inspectie.”*

1.4 Recente evoluties die TIMSS-daling-2019 mede bevorderden

We zoeken in dit punt enkel naar specifieke oorzaken van de gevoelige daling voor TIMSS-2019 in vergelijking met TIMSS-2015. Er spelen o.i. ook meerdere recente evoluties mee. We waarschuwen er tijdig voor.

De *invoering van het M-decreet* was in elk geval nadelig; ze leidde tot een ontwrichting van het gewoon onderwijs. We waarschuwen ook voor de nefaste gevolgen van verdere *uitbreiding van de opdrachten van de leerkrachten* in het recente ZILL-leerplan en in het al te uitgebreide *Referentiekader Onderwijskwaliteit (ROK)*, ... En de effectieve leertijd zo blijkt uit onderzoek, ging de laatste jaren van 83 naar 75 procent. Ook *de toename van het tekort aan leerkrachten* – vooral in bepaalde steden en regio's - was nadelig. En steeds meer klassiek geschoolde leerkrachten gingen met pensioen.

Perspectiefwisseling: 'ontwikkelen leren'

In een aantal officiële rapporten over de toekomst van het onderwijs uit de jaren 2014-2016 werd stevast geopteerd voor een cultuuromslag, een zgn. perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend/constructivistisch leren. Ook de VLOR en de onderwijskoepels kozen in 2015 eveneens voor een *perspectiefwisseling* in de richting van 'ontwikkelen/constructivistisch leren' in het eerste eindtermen-advies. De ZILL-koepelverantwoordelijken pro-

pageerden in 2015 plots volop het contextueel, ontwikkelend en constructivistisch rekenen, en voerden een minder gestructureerd ZILL-leerplan in, met ook meer differentiatie- samen met een optie voor totaliteitsonderwijs (Zie 'Zin in wiskunde' in 'school + visie', en onze kritiek in Onderwijskrant nr. 176). Precies ook dat nieuwe leerplan dat ten onrechte ineens in alle leerjaren tegelijk werd ingevoerd, bevordert de niveaudaling, ook al bewijzen veel leerkrachten vermoedelijk in de mate van het mogelijke lippendienst.

De VLOR-kopstukken nodigden op de VLOR-startdag van 17 september van 2015 prof. Kris Van den Branden uit om te komen verkondigen dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd was. Hij mocht dit achteraf overal in het Vlaamse land nog eens overdoen - vaak op uitnodiging van pedagogische begeleidingsdiensten.

Toename van aantal allochtone/anderstalige lln.

Er was de voorbije jaren nog een gestage toename van het aantal anderstalige leerlingen die voor TIMSS veel zwakker presteren. Een hoger aantal allochtone/anderstalige leerlingen leidt niet enkel tot zwakkere scores bij meer leerlingen, maar beïnvloedt ook de scores van de andere leerlingen en het algemeen gemiddelde – zoals ook bleek in een recente studie. Er is dus dringend nood aan extra NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Maar de voorbije 25 jaar slaagden *Kris Van den Branden en Piet Van Avermaet & Orhan Agirdag* erin om die invoering te bestrijden. Een taaltest bij het begin van derde kleuter is zinvol, maar de NT2-aanpak moet starten vanaf de start in het kleuteronderwijs.

Orhan Agirdag ontkende wel op 12 december eens te meer dat de niveaudaling iets te maken zou kunnen hebben met het toenemend aantal allochtone en anderstalige leerlingen. Hij stelde: *“De leerlingen die thuis nooit Nederlands spreken, zijn de afgelopen drie cycli van TIMSS zwakker gaan presteren. Maar bij elke categorie leerlingen gaan de scores achteruit. Het ligt dus zeker niet aan ‘de allochtoon-tjes’ De onderwijsministers komen al vijftien jaar weg met de uitleg dat het aan de taalachterstand van deze kinderen ligt. Zij zoeken gewoon een schuldige voor hun falend beleid”* (DM, 12 december).

2 Ontwijkende reacties verantwoordelijken voor niveaudaling & ontscholing

2.1 Ontwijkende reacties

Veel mede-verantwoordelijken voor de ontscholing en niveaudaling van de voorbije decennia hielden zich in de context van de tegenvallende TIMSS-

2019 gedeisd. Zo reageerden b.v. de vele onderwijskundigen die het constructivisme propageerden en in het verleden veelal de niveaudaling ontken- den, veelal niet op de scherpe kritiek aan hun adres. Ook beleidsmakers & topambtenaren die met hun doorhollingsbeleid mede verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling lieten het afweten. Ook binnen de commissie onderwijs werd de niveaudaling niet vanuit het overheidsbeleid en de hervormingen van de voorbije decennia bekeken; ook recente hervormingen als het M-decreet, de hervorming van het s.o. ... werken de niveaudaling in de hand.

Prof. *Peter Van Petegem*, een van de TIMSS- verantwoordelijken die nog in 2019 de niveaudaling ontkende, stelt nu dat nog moet onderzocht worden welke de oorzaken zijn van de tegenvallende TIMSS-score. De krant *De Morgen* schreef op 12 december: *“De TIMSS-onderzoekers kunnen ons wel vertellen dat de kwaliteit van onze scholen achteruit gaat, maar ze vertellen ook dat ze eigenlijk de oorzaken van die teloorgang niet kennen.”* In deze bijdrage zal duidelijk worden dat de belangrijkste oorzaken wel en al lang bekend zijn.

Medeverantwoordelijken voor de niveaudaling die wel reageerden op TIMSS-2019 pakten eens te meer uit met uitvluchten – net zoals in hun reacties vorig jaar op PIRLS-begrijpend lezen. Bij het zoeken naar oorzaken van de niveaudaling draaien b.v. mensen als prof. Kris Van den Branden & CEGO-woordvoerder Heylen al ruime tijd rond de hete brij. Ook dit keer is dit het geval (zie 2.6). Ook de kopstukken van onderwijsnetten krijgen nog steeds niet over hun lippen dat er een en ander mis was/is met hun leerplannen en met de door de koepel gepropageerde onderwijsvisie (zie 2.2 & 2.3).

Prof. Koen Lemmens repliceerde op twitter vrij scherp op de ontwijkende TIMSS-reacties van Van den Branden e.a. *Lemmens* stelde *“Zo’n reacties zijn toch hemeltergend. Eerst werden veel leerkrachten een richting ingeduwd waarin ze eigenlijk niet geloofden. En als dan jaren later blijkt dat het inderdaad een funeste richting/aanpak was, dan gaat men dan de schoolteams even verwijten ge- faald te hebben. Neen, als leerlingen b.v. minder goed zinsontleding, begrijpend lezen e.d. beheer- sen, dan is dat geen falen van schoolteams/ leerkrachten. Dat is het falen van de grote vernieu- wers, van de lieden die b.v. vonden dat er gerust minder aandacht mocht gaan naar zinsontleding, of naar om het even welke andere materie waarvan het belang werd gereduceerd.”*

2.2 Reactie Lieven Boeve (katholiek onderwijs)

Lieven Boeve pakte in zijn reactie eens te meer uit met de stelling dat vooral de eindtermen de oor- zaak zijn van de niveaudaling. Hij verwacht ook veel heil van de opleiding van masters. Boeve vergeet vooreerst dat hij zelf de voorbije jaren voortdurend verkondigde dat de school in de eerste plaats een *leefschool* moet zijn i.p.v. een *leerschool*.

Boeve verzwijgt dat de basisidee in de meeste leerplannen van eind de jaren 1990 luidde: *‘In de nieuwe aanpak zal de leraar zich steeds minder be- zighouden met het overdragen van kennis en meer met het begeleiden van leerprocessen. Het accent ligt nu op zelfontdekkend en zelfsturend leren, want het is een feit dat kennis vlug verouderd’* (In: *leer- plan economie eerste graad katholiek onderwijs*). Ook het leerplan wiskunde eerste graad s.o. van 1997 koos volop voor de constructivistische aan- pak – wat mede tot een niveaudaling leidde. Inza- ke de uitholling van het taalonderwijs verzweeg *Boeve* ook steeds de eenzijdige communicatieve en vaardigheidsgerichte taalvisie die vanaf de late jaren 1980 door de koepel werd gepropageerd.

Geert Schelstraete, koepelkopstuk en toenmalig voorzitter van de VLOR-s.o. poneerde in 2015 dat de koepel volmondig de keuze van het VLOR- advies voor een perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend leren onderschreef. En de ZILL- leerplanverantwoordelijken lager onderwijs propa- geerden in 2015 eveneens de ontwikkelingsgerich- te aanpak en het contextueel en constructivistisch rekenen.

Boeve ontwijkt ook de TIMSS-conclusie dat ons kleuteronderwijs veel minder aandacht besteedt aan schoolse geletterdheid en voorbereiding op het eer- ste leerjaar dan in andere landen het geval is. Ook in het recente ZILL-ontwikkelingsplan voor het kleu- teronderwijs is dit nog steeds het geval. *Boeve* ver- zet zich momenteel ook tegen de poging om in de eindtermen basisonderwijs weer meer aandacht te schenken aan basiskennis en basisvaardigheden. Hij lijkt ook niet bereid om de ZILL-leerplannen & ZILL-onderwijsvisie grondig aan te passen.

2.3 Reactie van Raymonda Verdyck (GO!)

Raymonda Verdyck ontkende wel niet langer de niveaudaling, maar ze ging niet in op de oorzaken en de kritieken op de leerplannen e.d. Ze gewaag- de enkel van *“de grote kloof tussen laag- en hoog- presteerders en de samenhang met sociaal- economische status.”* De kloof tussen de laag- en hoogpresteerders is echter eerder te klein! *Ver- dyck* verzwijgt dat zowel in het leerplan wiskunde

lager onderwijs -1998 als in het leerplan eerste graad s.o. gekozen werd voor de constructivistische aanpak. De boodschap luidde: *'de leerling construeert zijn eigen wiskundekennis vanuit contexten'*. Ze verzwijgt uiteraard ook dat de GO!-hoofdbegeleider een jaar geleden ook nog poneerde dat lesgeven totaal voorbijgestreefd was.

Door de aandacht te richten op de 'kloof' verdoezelde Verdyck de algemene niveaudaling en het feit dat ze tot voor kort steeds stelde dat er volgens haar en de GO!-begeleiders geen sprake was van niveaudaling. Nu beweert Verdyck zelfs dat het GO! *al een tijdje initiatieven onderneemt om het peil van het wiskundeonderwijs te verhogen: "We namen al initiatieven om zowel wiskunde als wetenschappen, maar ook taalvaardigheid te versterken."*

2.4 Ontwikkende reactie van inspectie

De inspectie sprak zich tot nog toe steeds heel lovend uit over ons wiskundeonderwijs, en ontkende zelfs dat er sprake kon zijn van niveaudaling. TIMSS-verantwoordelijke *Jerich Faddar* (UA) merkte dan ook terecht op dat de niveaudaling voor wiskunde nooit in de inspectierapporten werd aange troffen/gesignaleerd; integendeel! *Faddar* stelde *"Het verschil tussen de resultaten van de onderwijsinspectie en de internationale onderzoeken, zeker voor wiskunde, is opmerkelijk"*.

De inspectiekopstukken verzwijgen in hun TIMSS-reactie dat de inspecteurs de voorbije 20 jaar niets merkten van de niveaudaling, vele jaren inspecteerde vanuit de filosofie van de constructivistische *'Uitgangspunten bij de eindtermen'*- van 1996. De inspectie sympathiseerde ook in sterke mate het ervaringsgericht onderwijs van prof. Laevers en CEGO & de ontwikkelingsgerichte aanpak van het kleuteronderwijs - mede als gevolg van ons protest nam dit wel wat af. De inspectie schreef ook voortdurend dat er nog veel te veel werd lesgegeven in het lager onderwijs ...

De ontwijkende reactie van de inspectie op TIMSS-2019 luidt dit keer: *"De Vlaamse onderwijsinspectie is bezorgd over de wiskunderesultaten. Onze leerlingen zijn minder sterk geworden in wiskunde en wetenschappen. Het lijkt een daling bij alle leerlingengroepen en in alle soorten scholen. Maar de onderwijsinspectie is vooral ook bezorgd over het groeiende aandeel laagpresterende leerlingen. De Vlaamse onderwijsinspectie wil er alles aan doen om de dalende trend te keren, zowel voor wiskunde en wetenschappen als voor andere vakken en leergebieden die dalende trends vertonen (zoals blijkt uit peilingen, PIRLS en PISA). De Vlaamse onderwijsinspectie wil bijdragen aan het verbeteren van de leerlingresultaten. De ontwikkeling van de lerende staat immers centraal in het Referentiekader*

voor Onderwijskwaliteit (ROK). Maar helaas zijn er geen kant- en klare succesrecepten om de leerlingresultaten op te krikken. Het zal meerdere acties vragen van meerdere betrokkenen in onderwijs".

De uitdrukking "de inspectie is bezorgd over de leerresultaten" wekt de indruk dat ook de inspectie zich al lang zorgen maakt en de niveaudaling signaleerde. Dirk Van Damme (OESO) gelooft niet dat de nieuwe inspectie nu beter het onderwijsniveau zal bewaken. Van Damme stelde: *"Onderwijsminister, Hilde Crevits hervormde de onderwijsinspectie. Die werd veel meer 'een kritische vriend' dan een 'strengere controleur'. Voor mij is dat inspectiedecreet zelfs echt een gedrocht"*. Vier jaar geleden schreven we al dat ook binnen het brede & rekbare ROK de niveaucontrole geen centrale opdracht kreeg en dat de opdrachten voor de leerkrachten al te omvattend waren. De school wordt er ten onrechte voorgesteld als een *'total institution'* die zich met alles en nog wat moet inlaten; uiteindelijk leidt ook dit tot niveaudaling. Ook ik heb nooit begrepen dat het nieuw decreet zo bejubeld werd door minister Crevits, de inspectie, ...

2.5 CEGO wijst kritiek op kleuteronderwijs af, er is volgens hem meer welbevinden nodig

TIMSS-2019 bevestigde dat ons kleuteronderwijs veel minder aandacht besteedt aan voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid dan in andere landen het geval is. In reacties werd de voorbije maand ook met de vinger gewezen naar het CEGO, naar zijn simplistische visie en naar de nefaste invloed op het kleuter- en het lager onderwijs.

Helena Taelman (hogeschool Odisee) stelde in dit verband: *"Traditioneel vinden veel mensen in Vlaanderen dat het kleuteronderwijs voornamelijk moet focussen op de speelse ontwikkeling en het welbevinden van kinderen. Het 'schoolse' aspect, aan de slag gaan met letters en cijfers, hoeft nog niet aan bod te komen voor het lager onderwijs begint. "Anderen, zoals ikzelf, pleiten ervoor om al op een speelse manier aan de slag te gaan met letters en cijfers"* (in DS,31 dec.2020 - zie ook volgende bijdrage over kleuteronderwijs).

Bij de viering van 30 jaar CEGO in 2006 pochte Laevers dat de CEGO-visie na de invoering in het kleuteronderwijs nu ook al overal was doorgedrongen in het lager onderwijs: *"De klaspraktijk in het basisonderwijs is totaal veranderd sinds de intrede van het Ervaringsgericht onderwijs"*. Alles ging volgens hem dus ook prima in het lager onderwijs. Laevers voegde er aan toe dat nu in de komende vijf jaar ook ons secundair onderwijs totaal voor de bijl moest omdat het veel te prestatiegericht is: een bedreiging voor het welbevinden van de leerlingen *(Over vijf jaar moet het secundair onderwijs voor de*

bijl gegaan zijn, DM, 19.04. 06). In 'Impuls' van april 2006 poneerde CEGO-medewerker Luk Bosman: 'directe instructie geeft weinig aanleiding tot belangrijke denk- en doe-activiteiten bij jongeren.'

CEGO-kopstuk *Ludo Heylen* reageerde ontwijkend op de kritiek en op de niveaudaling en op het kleuteronderwijs (CEGO Blogt 16 december) Hij verweeg uiteraard de vaststelling dat "Vlaamse leerlingen minder ver staan inzake voorschoolse geletterdheid en gecijferdheid bij de start van het lager onderwijs", en de kritiek dat dit vooral een gevolg is van de invloed van het ervaringsgericht kleuteronderwijs van prof. Ferre Laevers en het CEGO.

Dezelfde *Heylen* weerlegde op 17 september 2018 op de VRT-website nog de niveaudaling voor begrijpend lezen e.d. Hij stelde: "Studenten komen vandaag met een andere bagage het hoger onderwijs binnen. Ze zijn zeer goed in zoekoperaties, ze zijn meer oplossingsgericht en ze zijn creatiever in hun aanpak. Ik ben ervan overtuigd – 200 procent – dat ze niet alleen met een andere maar ook met meer bagage binnenkomen dan vroeger. ..." Dit keer erkent hij plots wel de algemene niveaudaling, maar pakt uit met uitvluchten als het tekort aan centen voor de bijscholing/professionalisering.

Volgens *Heylen* is de niveaudaling wel geenszins het gevolg van te veel en te eenzijdig aandacht voor het welbevinden & verleuken, maar eerder van te weinig aandacht, en zo weerlegt hij ook indirect de kritiek op de nefaste invloed van het ervaringsgericht kleuteronderwijs van Laevers/CEGO (zie meer in volgende bijdrage over kleuteronderwijs).

2.6 Uitvluchten Kris Van den Branden: te weinig bijscholing & teamwork

Prof. Kris Van den Branden die mede verantwoordelijk is voor de uitholling van het vak Nederlands pakte op zijn blog 'Duurzaam onderwijs' eens te meer uit met uitvluchten - net als in zijn reactie vorig jaar op de niveaudaling voor begrijpend lezen. Het is volgens hem vooral de schuld van het feit dat de leraren niet in team werken en van het gebrek aan bijscholing. Hij poneerde op zijn blog 'Duurzaam onderwijs': "De kwaliteit van een onderwijssysteem hangt in grote mate af van de mate waarin leraren hun expertise samenleggen en samen verder uitbouwen. We hebben niet zo zeer krachtige Einzelgängers nodig, we hebben vooral krachtigere lerarenteams nodig."

Van den Branden pakt ook uit met het tekort aan bijscholing als een oorzaak van de niveaudaling. In 2000 schreven Kris Van den Branden en Piet Van Avermaet nochtans dat de leerkrachten zich voor taal massaal hadden bijgeschoold: "Onder impuls

van onze Steunpunten hebben leerkrachten zich in de loop van de jaren negentig massaal nageschoold en hebben velen hun onderwijs op een nieuwe leest geschoeid. In tal van didactische artikels, maar ook in leerplannen en in methodes voor taalonderwijs die ontwikkeld werden, werd het oude paradigma van het lesgeven in vraag gesteld, en werd b.v. steeds meer de nadruk gelegd op de actieve, communicatieve leerling, die met motiverende, betekenisvolle en relevante taaltaken wordt geconfronteerd (*Taal, onderwijs en ongelijkheid: quo vadis?* in T.O.R.B. 2000-2001/5-6 399.).

Maar nu stelt *Van den Branden* dat er al te weinig nascholing is. De sterk gesponsorde universitaire Steunpunten voor zorgverbreding en gelijke kansen van *Van den Branden, Laevers en Van Avermaet* hebben in de periode 1991-2010 overigens nooit enige aandacht geschonken aan het rekenonderwijs, en ook niet aan leren lezen in het eerste leerjaar. En in zijn commentaar omtrent de zwakke PIRLS' scores voor begrijpend lezen in de krant De Standaard van 20 augustus 2019 stelde *Van den Branden* plots ook dat ons taalonderwijs nog nooit gedeugd heeft omdat het "onderwijs zo verkokerd is, omdat er aparte lessen begrijpend lezen zijn, omdat de leerkrachten leerboeken gebruiken, omdat de teksten te abstract of te saai zijn, te ver afstaan van hun leefwereld".

3 50 jaar strijd tegen ontscholingsdruk & afbraak van onze sterke wiskundetraditie

3.1 Lange strijd tegen kregen kritiek op- en afbraak van sterke wiskundetraditie

Wie de mogelijke oorzaken van de niveaudaling op tal van gebieden wil achterhalen, moet vele jaren terug in de tijd. De invloed van pedagogische hypes op het onderwijs komt slechts op termijn duidelijk tot uiting in de leerresultaten. Inzake b. v. de sterke achteruitgang van de Finse scores in internationale rankings wezen onderzoekers op het feit dat dit een gevolg was van Finse pedagogische hypes van onderwijskundigen die al dateerden uit de jaren 1990 en die de klassieke Finse klassikale aanpak in vraag stelden.

Inzake het wiskundeonderwijs betreuren we al 50 jaar de kritiek op onze sterke wiskundetraditie; we spanden ons tegelijk in om die traditie in stand te houden en te herwaarderen. Bij de invoering van de *moderne wiskunde* in de jaren zeventig werd al gesteld dat het klassiek rekenonderwijs & de klassieke methodiek voorbijgestreefd waren, niet aangepast aan de zgn. derde industriële revolutie. De meeste praktijkmensen waren het daar geenszins mee eens en deden ook hun best om die traditie in de mate van het mogelijke in stand te houden. In

1982 lanceerde ik een campagne ter herwaardering van het klassiek rekenonderwijs onder de naam 'Moderne wiskunde, een vlag op een modderschuit.' In de vele instemmende reacties werd gewezen op de achteruitgang van het rekenen, op het tekort aan aandacht voor het automatiseren e.d.

In 1987 waarschuwde ik in de bijdrage 'Naar een nationaal plan voor ons wiskundeonderwijs' voor het feit dat we in een nieuw leerplan de formalistische & hemelse 'moderne wiskunde' niet mochten vervangen door het andere extreem, door het contextueel/aards & constructivistisch rekenen à la Freudenthal Instituut - zoals in het Nederlands lager onderwijs.

Bij de opstelling van de eindtermen wiskunde in 1992-1993 bekampten we de stellingen van de voorstanders van contextueel en constructivistisch rekenen, o.a. de professoren Gilberte Schuyten en Lieven Verschaffel & hun slogan 'doing mathematics' i.p.v. "knowing mathematics". Een belangrijke passage in de begeleidende tekst bij de eindtermen wiskunde verwees expliciet naar deze controverse: "Bepaalde commissieleden nemen het standpunt in van constructivistisch/zelfontdekkend leren. Anderen pleiten meer voor een geleid-ontdekkende en uitgebalanceerde benadering. Dit betekent dat volgens de laatste kennis grotendeels wordt aange-reikt, de kinderen moeten niet alles zelf ontdekken, maar toch wordt er tegelijk ook veel denkactiviteit van hen verondersteld. Ook vanuit de vrees dat het 'zelf ontdekken' slechts weggelegd is voor de ver-standingste kinderen, pleiten deze commissieleden voor meer structurering, en ook voor het voldoende inoefenen en automatiseren van actief verworven kennis en vaardigheden."

In de leerplannen wiskunde-1998 van het GO! en van het OVSG werd in zake methodiek gepleit voor het contextueel rekenen en voor de constructivisme: "Het kind construeert zelf zijn wiskundekennis vanuit dagelijkse contexten" Ook in de eindtermen-filosofie, de zgn. *Uitgangspunten* van 1996, werden het constructivisme, het kennisrelativisme, en het eenzijdig vaardigheidsonderwijs gepropageerd. Die visie werd ook aan de inspectie opgelegd.

In het leerplan voor het lager katholiek onderwijs van 1998 slaagde ik er grotendeels in om het constructivisme te bannen, tegen de visie in van de twee mede-opstellers, leerplanvoorzitter s.o. *André Van der Spiegel en prof. Lieven Verschaffel*. Maar in het leerplan eerste graad voerden Van der Spiegel en co het constructivisme in, met een niveaudaling als gevolg.

Ik plaatste ook in Nederlandse tijdschriften in 1993 een paar kritische bijdragen: b.v. de bijdrage 'Laat het rekenen tot honderd niet in het honderd lopen',

een kritiek op contextueel en constructivistisch rekenen van het Freudenthal Instituut (in: *Tijdschrift voor Nascholing en onderzoek van het Reken/wiskunde-onderwijs*, 1993, nr. 3, p. 3-16.).

In onze O-ZON-campagne-2007 namen we afstand van de verschillende vormen van ontscholing, van onderwaardering van basiskennis en basisvaardigheden, van het in vraag stellen van alles wat te maken heeft met systematische kennisoverdracht. We besteedden veel aandacht aan de uitholling van het taalonderwijs. Tegelijk maakten we ons zorgen over het wiskundeonderwijs: over de propaganda voor contextueel en constructivistisch rekenen in de eindtermen, in de leerplannen van het GO! en het OVSG lager onderwijs, en nog veel meer in de leerplannen wiskunde eerste graad s.o.

We schreven verder in ons O-ZON-witboek: "Ook verscheidene docenten hoger onderwijs stelden de voorbije jaren via starttoetsen vast dat de aanvangskennis van de studenten voor wiskunde, Nederlands, Frans, chemie, Engels, Duits, geschiedenis, aardrijkskunde, geschreven taal, formele woordenschat ... gevoelig is gedaald. Ze trokken aan de alarmbel. Dat is eveneens een indicatie van de niveaudaling." ... In onze talrijke O-ZON-bijdragen wezen we ook op de oorzaken van de niveaudaling: de gestage afname van de leertijd, de verschillende soorten ontscholingsdruk. Sinds de O-ZON-campagne-2007 werden we geregeld geconfronteerd met polls waaruit veelal bleek dat 80 à 90 % van de leerkrachten/docenten aangaf dat er duidelijke sprake was van niveaudaling.

In punt 1.3 wezen we er al op dat ook de ZILL-koe-pelverantwoordelijken in 2015 volop het contextueel, ontwikkelend en constructivistisch rekenen propageerden. We protesteerden onmiddellijk (zie *Onderwijskrant* nr. 176).

Onderscheid tussen ontscholingsdruk en feitelijke ontscholing en niveaudaling

We maakten wel steeds een onderscheid tussen de grote ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing en niveaudaling. We schreven dat gelukkig onze sterke onderwijstraditie de voorbije decennia nog lang bleef doorwerken, en dat die samen met de lippendienst vanwege veel praktijkmensen de invloed van de grote ontscholingsdruk kon temperen.

Op onze normaalschool en op de meeste normaalscholen kregen de studenten na 1970 nog lange tijd een klassieke opleiding met veel aandacht voor expliciete instructie en voor de leerprestaties van de leerlingen. Ik besteedde in mijn lessen en publicaties heel veel aandacht aan het klassieke rekenen en aan de klassieke methodiek. In mijn publicaties over wiskunde en bij opstellen van het leerplan-

1998 (lager katholiek onderwijs) probeerde ik ook onze sterke wiskundetraditie te herwaarderen. De Nederlandse prof. wiskunde Jan de Craats schreef mij in een brief van 12 februari 2008: *“Ik ben blij dat het Vlaams lager onderwijs nog niet zo sterk ten prooi is gevallen aan de Nederlandse constructivistische wiskunde-ellende, ongetwijfeld mede dankzij uw inspanningen en publicaties.”*

Veel van die nog klassiek opgeleide leerkrachten bewezen in de mate van het mogelijke lippendienst aan de beeldenstormers. Het is geen toeval dat onze 10-, 14- en 15-jarigen voor TIMSS- en PISA-wiskunde topscores behaalden – opvallend hoger zelfs dan in Finland en met een jaar voorsprong op de Franse leerlingen, twee landen waar de leerkrachten een universitaire en meer modieuze opleiding kregen. Jammer genoeg werden onze leerkrachten daar zelden of nooit voor geprezen.

3.2 Lange strijd tegen ontscholingsdruk kennisrelativisme, zachte didactiek...

In punt 1.2 schreven we al: *“De invloed van nefaste pedagogisch-didactische ontwikkelingen én van verkeerde beleidskeuzes van de voorbije 50 jaar komt pas op lange termijn duidelijker tot uiting. Ontscholing & nefaste beleidsingrepen werk(t)en als een sluipend gif.”*

Zelf waarschuw ik vanaf de jaren 1970 al voor het zelfontplooiingsmodel en voor de zachte didactiek voor het prestatievijandig klimaat, voor het zgn. ervaringsgericht (kleuter)onderwijs van prof. Ferre Laevers – gestart in 1976. In 1981 waarschuwde ik op de Nationale Onderwijsdag (Blandijnberg) en in Onderwijskrant voor het zelfontplooiingsmodel, naïef ervaringsgericht onderwijs à la Laevers, open projectonderwijs, e.d. Beeldenstormers stellen al lang de klassieke onderwijsaanpakken en vakdisciplines in vraag.

Nog meer sinds de jaren negentig liepen de meeste onderwijskundigen, de VLOR-kopstukken, de topambtenaren, veel begeleiders, het Leuvens taalcentrum van Van den Branden en co, veel leerplanopstellers ... hoog op met ‘zelfontdekkend leren’, ‘constructivisme’, radicale differentiatie ... In het decreet basisonderwijs van 1997 schaften de beleidsmakers officieel zelfs het belangrijke jaarklassensysteem af; ze opteerden voor radicale differentiatie.

De ontscholingsdruk nam met de nieuwe eindtermen en leerplannen van de jaren 1990 nog toe. Ook in de inspectierapporten lazen we steevast dat de leerkrachten lager onderwijs nog steeds al te veel les gaven. Het ontwikkelend & ervaringsgericht leren van het CEGO en in het ontwikkelingsplan voor

het kleuteronderwijs werd als model voor het lager onderwijs voorgesteld.

Ik besteedde de voorbije decennia enorm veel energie aan de permanente strijd tegen de vele beeldenstormers – en een grote hoeveelheid bijdragen in Onderwijskrant. In Onderwijskrant-interviews met de ministers *Van den Bossche, Vanderpoorten en Vandenbroucke* was dit ook steeds een belangrijk thema. Ik ging ook in de clinch over het constructivisme e.d. op studiedagen van de universiteit Hasselt met professor Eric De Corte als opponent, en op de KULAK in Kortrijk.

Prof. Wim Van den Broeck wees op 31 december j.l. nog eens op de nefaste invloed vanuit de academische wereld. Hij stelde: *“Vanuit de academische wereld werd een (ontscholings)offensief op gang gebracht: alles wat traditioneel als kenmerkend werd gezien voor (goed) onderwijs werd systematisch onder vuur genomen en zelfs verketterd. Rapportpunten, klassikaal lesgeven, het systeem van jaarklassen, huiswerk, zittenblijven ... Niets daarvan deugde nog volgens de nieuwe heilsleer die ons onderwijs op de weg moest zetten naar de eenentwintigste eeuw.*

Ons onderwijs werd ook continu verweten dat het sociale ongelijkheid bestendigt en kennisoverdracht diende te worden gerelativeerd en in balans gebracht met het bevorderen van welbevinden. In de plaats daarvan zocht men heil in ‘zelfsturend’ leren of ‘zelfontdekkend’ leren, maar ook in jaarklasdoorbrekend werken, individuele leertrajecten, eenentwintigste-eeuwse vaardigheden, en in doorgedreven differentiatie. Het is ons onderwijs kennelijk niet goed gekomen, en als het onderwijspeil zakt, dan geven we aan alle kinderen minder bagage mee, waar kinderen uit minder sterke milieus het grootste slachtoffer van zijn. Geen groter sociaal onrecht dan een dalend onderwijspeil. Gelukkig is het onderwijs-onderzoek recent wat meer verwetenschappelijkt. Ironisch genoeg blijkt daaruit dat de meeste van de klassieke ingrediënten van onderwijs echt wel werken” (Opinie onderwijsniveau. Hoe is ons onderwijs in deze staat beland? DS, 21 dec. j..l.)

Ik las in de krant De Morgen van 12 december j.l. *“Zo’n (ontscholende) pedagogische visie werd in veel scholen in die jaren negentig bon ton, pas de laatste jaren klinken er andere geluiden”*. Zelf bestrijd ik deze trends al vele decennia en zonder ophouden. lange tijd wel vrij eenzaam. Ik schreef er veel bijdragen over en in 2000 een themanummer van 50 pagina’s.

4 Weinig of geen bijscholing wiskunde: er was er ook geen!

In het uitgebreidere rapport van de Leuvense TIMSS-2015 -verantwoordelijken lasen we al: "Permanente vorming van Vlaamse leerkrachten inzake wiskunde en wetenschappen is zwak". In TIMSS-2019 werd hetzelfde vastgesteld. De voorbije 20 jaar was er voor leerkrachten lager onderwijs praktisch geen bijscholing voor wiskunde. De voorbije 20 jaar ging de aandacht vooral naar modieuze thema's en hypes. De universitaire Steunpunten voor zorgverbreding en GOK besteedden in de periode 1991-2012 ook niet de minste aandacht aan het wiskundeonderwijs. Maar nu betreurt Kris Van den Branden dat er te weinig bijscholing was voor wiskunde.

Jan Saveyn, destijds de hoofdbegeleider basisonderwijs binnen de koepel katholiek onderwijs, schreef in 2007 in dit verband terecht: "*Pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsorganisaties zullen zich evenzeer kritisch moeten afvragen of ze voldoende aandacht blijven hebben voor de onderwijsinhoudelijke opdracht van de school, i.p.v. begeleidingsthema's die zich in de periferie van het primair proces van onderwijs bevinden*" (in: Nova et Vetera, september 2017).

Er was dus weinig of geen bijscholing voor wiskunde. We stelden b.v. ook vast dat de meeste leesmethodes overschakelden op onze directe systeemmethodiek (DSM); maar we noteerden geen bijscholingen. Om de DSM volledig in de vingers te krijgen volstaan leesmethodes niet; bijscholing over de DSM-methodiek is meer dan wenselijk.

De PISA-studie-2015 stelde vast dat bijscholing vaak als contraproductief bestempeld werd door de leerkrachten. Ook de leerkrachten die destijds de bijscholing van het Leuvense Taalsteunpunt NT2 volgden, waren helemaal niet tevreden. De taalondersteuners propageerden eerder de uitholling van het taalonderwijs. Bijscholing kan dus ook contraproductief zijn. Ik denk in dit verband ook aan de vele bijscholingen die we de voorbije decennia kenden rond leerstijlen. De bijscholing en begeleiding moeten dringend bijgesteld worden en zich meer inlaten met essentiële zaken.

Vóór de hervorming van de inspectie in 1991, werd van een kantonnale inspecteur verwacht dat hij zelf af en toe bijscholingen organiseerde voor de leerkrachten van zijn kanton. De inspectie verzorgde ook jaarlijks pedagogische studiedagen over leerinhoudelijke thema's & publiceerde hier boeken over. Ook dit soort bijscholing is volledig weggefallen.

5 Leerlingen van Finse, Franse ... universitair geschoolde onderwijzers presteren niet beter!

In de krant De Standaard van 13 december 2020 werd als reactie op TIMSS-2019 eens te meer beweerd dat de Finse leerlingen al lang beter presteren dan de Vlaamse, en dat dit vooral het gevolg zou zijn van de universitaire opleiding van de Finse leerkrachten. In de bijdrage '*Het geheim van het Fins onderwijs: de meesters zijn er masters*' gaat redactrice Conny Hancké ervan uit dat de Finse leerlingen ook voor wiskunde veel beter presteren dan de Vlaamse. De Finse leerlingen presteerden nochtans voor de vorige edities telkens opvallend zwakker en er waren ook meer zwakke leerlingen. En nu behalen ze voor het eerst evenveel punten.

Hacké verzwijgt de enorme daling van de Finse scores sinds 2000 en het feit dat de Finse leerlingen voor wiskunde veelal opvallend lager presteerden dan de Vlaamse. Ze verzwijgt ook dat de leerlingen van Franse onderwijzers met een universitaire opleiding voor PISA, TIMSS... wiskunde minstens een jaar achterstand hebben op de Vlaamse. Hancké citeert verder een Finse lerarenopleider die hoog oploopt met de universitaire opleiding die volgens hem inspeelt op de grote evoluties in de maatschappij - dit ondersteund door een plaatje met als onderschrift: 'leren denken is in Finland belangrijker dan punten scoren.'

Meer waardering a.u.b. voor Vlaamse leerkrachten

De Vlaamse leerkrachten en hun opleiders kregen voor hun knappe TIMSS-score- in 2003, 2011, en 2015 geen applaus, noch van koepelkopstukken, noch van de meeste beleidsmakers, en nog minder van onderwijkskundige die al vele jaren aansturen op een universitaire lerarenopleiding ... Velen zagen zelfs in de (goede) TIMSS-uitlag-2015 een regelrecht pleidooi voor een universitaire lerarenopleiding - en dit niettegenstaande de leerlingen van universitair opgeleide onderwijzers in Frankrijk en zelfs Finland ... opvallend zwakker scoorden. We noteerden een analoge reactie op PISA-2018.

We moeten ons ook afvragen hoe het komt dat de leerlingen van onze Vlaamse onderwijzers en regenten zoveel hoger presteren dan deze in Franstalig België.

Recente steun voor kleuterschoolcampagne Onderwijskrant
***TIMSS-2019: Vlaams kleuteronderwijs te weinig begaan met schoolse geletterdheid**
***Recente oproepen voor grondige bijsturing van ons kleuteronderwijs**

Raf Feys & Stella Brasseur

1 TIMSS bevestigt kritiek op CEGO-visie & kleuterschoolcampagne Onderwijskrant

De voorbije jaren werd er in veel landen opvallend veel aandacht besteed aan de optimalisering van het kleuteronderwijs. Men gaat ervan uit dat dit een belangrijke periode is voor de ontwikkeling van de taal e.d. en voor het optimaliseren van de onderwijskansen - in het bijzonder ook voor kleuters die thuis minder gestimuleerd worden, anderstalig zijn...

Met *Onderwijskrant* startten we vijf jaar geleden met een campagne om prioritair aandacht te besteden aan het optimaliseren van het kleuteronderwijs - en dit in het perspectief van de nieuwe eindtermen en leerplannen. We verwezen hierbij naar tal van recente studies en naar het buitenland. We wezen er ook op dat uit TIMSS-2015 bleek dat "Vlaamse leerlingen minder ver staan inzake voorschoolse geletterdheid bij de start van het lager onderwijs dan in andere landen het geval is."

TIMSS-2019-verantwoordelijke Peter Van Petegem (UA) stelde: "*Hoe goed kon uw kind eenvoudige lees- en rekentaken uitvoeren bij de start van het lager onderwijs?*" Die vraag kregen ouders & directeurs voorgeschoteld voor het TIMSS-onderzoek. 49 % van de ouders zegt dat hun kroost bij het begin van de lagere school 'niet goed' zelfstandig kon tellen, letters kon herkennen, hun eigen naam kon schrijven. Ook directeurs van het lager onderwijs kregen die vraag. Slechts 2% van de directeurs zegt dat er meer dan 75 procent van de leerlingen in het eerste leerjaar 'een goede basis' hebben qua geletterdheid. In andere Europese landen lukt dat beter. De resultaten zijn opvallend, vooral omdat kinderen in Vlaanderen al vroeg naar school gaan." (De Standaard, 31 december 2012).

In wetenschappelijke publicaties maakt men veelal een onderscheid tussen twee aanpakken: de zgn. *child-development of developmental-constructivist approach*, de 'activity-oriented' kleutertuin en anderszijds de meer uitgebalanceerde aanpak. De voorstanders van een ontwikkelingsgerichte en kindvolgende aanpak vinden dat het vooral moet gaan om spel met materialen (leerling-materiaal interactie), simulatiespel, muzisch bezig zijn, exploreren, ... In dergelijke programma's krijgen gericht woordenschatonderwijs en schoolse vaardigheden als letterkennis en klankbewustzijn & voorbereidend rekenen nauwelijks een plaatsje. Vrij initiatief en vrij spel in speelhoeken met materiaal staan centraal, "with open-ended activities such as finger-painting, sand

and water tables, a dress-up corner, a puppet theatre, blocks, cars and trucks, and so on. Teachers' roles are primarily supportive rather than directive" (R. Slavin).

Prof. Laevers triomfeerde in 1993: "*Ons EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten. Sinds 1980 brak het tijdperk aan van een geïndividualiseerde organisatievorm waarin het handelen van de leidster echt wordt gestuurd vanuit de behoeften van het individuele kind. De kinderen kunnen (bijna) moment na moment bepalen wat ze gaan doen. De kinderen weten wat goed is vanuit hun innerlijke groei-drang. Begeleide activiteiten mogen niet als verplichte activiteiten gepresenteerd worden.*" (Pedagogische Periodiek, oktober 1993).

Vooral vanaf 1990 werd die visie ook doorgetrokken naar het lager onderwijs met als motto: "*Elk kind schrijft zijn eigen leerplan*". Gelukkig zag de klaspraktijk in een doorsnee-kleuterschool er genuanceerder uit dan Laevers liet uitschijnen. In het lager onderwijs was er ook veel verzet, en na enkele jaren deemsterden een aantal zaken weer weg. In de vorige bijdrage beschreven we dat zo'n ontscholende onderwijsvisies verantwoordelijk zijn voor de aantasting van onze sterke onderwijs-traditie.

In de strijd tegen de eenzijdige visie van het zgn. ervaringsgericht kleuteronderwijs van prof. Ferre Laevers en CEGO stelden we de voorbije 40 jaar dat in zo'n aanpak al te weinig aandacht besteed wordt aan voorschoolse geletterdheid: aan leren lezen en rekenen, aan systematisch woordenschatonderwijs (+ extra NT2-lessen voor anderstalige leerlingen), aan het oefenen van executieve functies als concentratie- en doorzettingsvermogen, zelfbeheersing, emotieregulatie i.p.v. b.v. het laten afreageren van agressie zoals ook het CEGO propageerde.

We betreurden in de jaren 1990 dat de ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs en de ontwikkelingsplannen opgesteld werden vanuit een kindvolgend ontwikkelingsmodel, *child-development of developmental-constructivist approach*. Hierbij was de invloed van het ervaringsgericht kleuteronderwijs van Ferre Laevers en het CEGO duidelijk merkbaar. De ontwikkelingsdoelen en de vigerende ontwikkelingsplannen bevatten ook geen concrete doelen en leerlijnen i.v.m. taal-en woordenschatonderwijs,

voorbereidend lezen en rekenen, ... Ze sturen ook niet aan op een meer gericht aanbod, op vormen van directe instructie e.d. Voor het lager onderwijs werden steeds programma's en methodes voor lezen, rekenen, woordenschat ... ontwikkeld, maar de kleuterleraren moeten bijna alles zelf uitzoeken en bereedden.

Ook uit de ontwikkelingsplannen voor het kleuteronderwijs bleek dat de CEGO-visie op veel instemming kon rekenen vanwege onderwijskoepels, onderwijsbegeleiders e.d. Volgens de ontwikkelingsdoelen moet een kind op het eind van de kleuterschool b.v. slechts tot vijf kunnen tellen. Het ontwikkelingsplan van het katholiek onderwijs-1998 stelt expliciet dat "kinderen tot 7 jaar zich eerder op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze ontwikkelen en dat men moet inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind." Dit leidde er ook toe dat een van onze Brugse kleuterleidsters destijds vanwege inspecteur Cr. de kritiek kreeg dat haar klassikale telles in strijd was met het ontwikkelingsplan.

Ook de recente ZILL-leerplanoperatie van de katholieke koepel loopt hoog op met de ontwikkelingsgerichte aanpak en met het ontwikkelingsplan van het kleuteronderwijs. ZILL wil naar eigen zeggen zelfs de open en ontwikkelingsgerichte aanpak van het kleuteronderwijs doortrekken naar het lager onderwijs. In de inspectierapporten werd ook veelal onderwijs à la Laevers als ideaal voor het lager onderwijs voorgesteld; de leerkrachten werd verweten dat ze te veel les gaven, enz. Ook de beleidsmakers steunden volop de CEGO-visie - ook financieel door het b.v. jaarlijks toekennen van 25 miljoen BFR aan het Steunpunt CEGO in de periode 1991-2010.

Vanaf de start van het zgn. *Ervaringsgericht kleuteronderwijs* (EGKO) van prof. *Ferre Laevers* in 1976 bestrijd ik de eenzijdige kindvolgende child-development-visie van Laevers en CEGO. Ik schreef veel gestoffeerde en kritische bijdragen over de eenzijdige visie van Laevers/CEGO in *Onderwijskrant* - b.v. ook in een themanummer van 50 pagina's, nr. 139 van 2006 (zie www.onderwijskrant.be).

In de kleuterschoolcampagne die we 5 jaar geleden opstartten (zie punt 5) betreurden we dat er in de 7 officiële rapporten/adviezen over de toekomst van ons onderwijs uit 2014-2015 met geen woord gerept werd over de optimalisering van ons kleuteronderwijs – het o.i. belangrijkste aangrijpingspunt voor het optimaliseren van de onderwijskansen voor alle leerlingen en voor de kansarme en minder getalenteerden in het bijzonder. Dit stimuleerde ons om een kleuterschoolcampagne op te zetten.

We pleitten er voor meer aandacht voor systematisch taal en woordenschatonderwijs – met inbegrip van NT2, voor voorbereidend lezen en rekenen, en voor de executieve functies. In de literatuur over het stimuleren van de executieve functies (EF) onderscheidt men twee categorieën: de eerste categorie bestaat uit vaardigheden die het denken aansturen: plannen en organiseren, werkgeheugen oefenen, initiatief nemen, gedragsevaluatie. De tweede categorie bevat vaardigheden die emoties en gedragsregulatie aansturen: zelfbeheersing en inhibitie, emotieregulatie, flexibiliteit. In dit verband zijn b.v. het leren volhouden en doorzetten tot een taak tot een goed einde is gebracht, het leren luisteren naar de leerkracht en de medeleerlingen belangrijke doelstellingen. Emotieregulatie staat lijnrecht tegenover het stimuleren van het laten afreageren van agressie zoals Laevers en ook de antiautoritaire pedagogiek propageert. We verwezen als inspiratie voor de bijsturing van ons kleuteronderwijs o.a. naar het kleutercurriculum van de *Core Knowledge Foundation*, opgericht in 1986 door *E. D. Hirsch, Jr.*, professor emeritus at the University of Virginia en auteur van tal van boeken over het onderwijs.

In punten 2 & 3 bekijken we recente pleidooien voor een grondige bijsturing van het kleuteronderwijs n.a.v. TIMSS-2019. Het gaat om recente standpunten van twee opleiders van kleuterleraren, *Helena Taelman* en *Johan De Wilde*, en van de Leuvense professor Lieven Verschaffel. In punt 4 volgt de repliek vanuit het CEGO op de kritiek op zijn onderwijsvisie en mede-verantwoordelijkheid voor de niveaudaling. In punt 5 beschrijven we meer uitvoerig waar we naar toe moeten met ons kleuteronderwijs.

2 Pleidooien voor bijsturing kleuteronderwijs n.a.v. TIMSS-2019

2.1 Pleidooi van Helena Taelman (Odisee) en prof. Lieven Verschaffel (KULeuven)

In de bijdrage in de krant DS van 31 december '*Helft Vlaamse kleuters heeft moeite met letters en cijfers*' lokte Pieter Gordts een debat uit omtrent de vraag of de bedenkelijke geletterdheid bij Vlaamse kleuters niet mede een oorzaak is van de niveaudaling bij tienjarigen voor wiskunde en wetenschappen.

Peter Van Petegem stelde dat het in de TIMSS-studie enkel gaat om *impressies* van ouders en directies omtrent het kleuteronderwijs, maar niet om metingen. Het is begrijpelijk dat Van Petegem die in het verleden nog niveaudaling voor begrijpend lezen e.d. ontkende, zich niet wenst uit te spreken.

Helena Taelman, docente van de lerarenopleiding Odisee Hogeschool, repliceerde: "*Maar die impres-*

sies sluiten wel aan bij de realiteit. Als ik op bezoek ga in Nederlandse klassen, merk ik dat de geletterdheid daar hoger ligt. Nederland, de Verenigde Staten ... besteden daar meer aandacht aan dan wij.

Onder kleuterleiders en wetenschappers leeft de laatste jaren een verhit debat over de invulling die het kleuteronderwijs moet krijgen. Er zijn grosso modo twee visies. Traditioneel vinden veel mensen in Vlaanderen dat het kleuteronderwijs voornamelijk moet focussen op de speelse ontwikkeling en het welbevinden van kinderen (= vooral de visie omtrent ervaringsgericht kleuteronderwijs van prof. Ferre Laevers en het CEGO). Het 'schoolse' aspect, aan de slag gaan met letters en cijfers, hoeft nog niet aan bod te komen voor het lager onderwijs begint. Anderen, zoals ikzelf, pleiten ervoor om al op een speelse manier aan de slag te gaan met letters en cijfers. Traditioneel hing Vlaanderen eerder die eerste visie aan, de laatste paar jaren lijkt de kentering naar de tweede ingezet. Let wel, het is niet de bedoeling om het (derde) kleuterklasje om te vormen tot een vervroegd eerste leerjaar."

We lezen verder: "Ook professor instructiepsychologie Lieven Verschaffel (KU Leuven), gespecialiseerd in wiskundeonderwijs bij kinderen, vindt dat er meer aandacht moet zijn voor taal en wiskunde in het kleuteronderwijs omdat kinderen meer kennen en kunnen dan wij vaak beseffen. Verschaffel: "Dan heb ik het niet alleen over getalbegrip en kunnen tellen, maar ook bijvoorbeeld over hun beginnende omgang met wiskundige patronen. Recent onderzoek bevestigt dat. Dus mogen we de lat zeker hoger leggen. Ten tweede weten we dat er een ongehoorlijk verschil is in de kansen tot ontluikende geletterdheid en gecijferdheid die kinderen thuis krijgen. In de kleuterschool proberen we dat te compenseren. Anders wordt die kloof alleen maar groter."

Zowel Taelman als Verschaffel pleiten daarom voor een verdere professionalisering van kleuterleerkrachten op dit vlak, en tevens voor de ontwikkeling van methodes die specifiek voor kleuters bedoeld zijn.

3 Lerarenopleider Johan De Wilde (Odisee) over grondige bijsturing kleuteronderwijs

Op 10 december plaatste Johan De Wilde – leraarenopleider/pedagoog Odisee Aalst, een analoge opinie op de website van Klasse: *Kleuteronderwijs wordt vaakst onderschat.*

De Wilde: "De huidige kleuterklas is geen opstapje naar de échte school. Ik pleit voor een programma dat ook gericht aan taal en wiskunde werkt en de progressie van elk kind opvolgt. Kleuteronderwijs verdient meer aandacht en respect. Dat zijn heus niet alleen de woorden van een pedagoog wiens

plaat blijft hangen. Ook economen zeggen het, en ze staven die uitspraak met harde bewijzen. Denk maar aan de Heckmancurve, die toont dat de grootste economische winst voortvloeit uit investeringen in de eerste levensjaren.

Het kleuteronderwijs sleept jammer genoeg een verkeerd beeld mee uit het verleden. Typerend is de Duitse benaming Kindergarten. Alsof de kleuterklas een idyllisch ommuurd tuintje is, waar kleuters vanzelf groeien als je ze genoeg warmte en liefde geeft. Een plek waar guur weer en de boze buitenwereld niet binnendringen, waar kinderen opgaan in hun spel en zelf de wereld ontdekken. Natuurlijk moet de kleuterklas een veilige plek zijn. Maar als het daar stopt, werken we zelf in de hand dat kleuteronderwijs niet meer is dan handige kinderopvang. Vandaar dat ik me zo erger aan de roep om meer handen in de klas. We hebben professionals nodig. Mensen met een scholing die zich een leven lang blijven professionaliseren en doelgericht met kinderen werken. De leerhonger van kleuters is onstilbaar. En het is niet omdat een kind op socio-emotioneel vlak in woelig water zit, dat je die leerbehoefte mag negeren.

Ik bots wel op tegenkanting met deze uitspraak. Het klinkt extra hard omdat de softe boodschap in kleuteronderwijs zo dominant is. Het ervaringsgericht kleuteronderwijs heeft ons verlost van de zit-stil-en-wees-braaf kleuterklas. Maar tegelijk sloop de verwarrende boodschap binnen dat welbevinden zowel een voorwaarde tot leren als het doel ervan zou zijn. Als de focus niet op leren ligt, ontnemen je kinderen kansen. Kleuters kunnen op eigen houtje veel ontdekken, maar om de wereld te doorgronden is de hulp van een leraar erg welkom. Als leraar verhoog je de effectiviteit en de efficiëntie van het leerproces, En nog het meest bij kwetsbare kinderen. ... Kinderen uitdagen is niet altijd fijn. En met enkel een 'dikke duim' help je kleuters niet vooruit.

"We onderschatten jonge kinderen bijna systematisch. Net zoals je mensen die niet vloeiend Nederlands spreken, minder snel voor vol aanziet. Kinderen zijn al heel jong in staat tot ingewikkelde redeneringen, maar ze kunnen die op dat moment nog niet uitdrukken. ... Sterke kleuterleraren slagen erin om te interpreteren wat een kind probeert te vertellen en haken erop in.

Schuw de uitdaging niet, gebruik ook rijke taal. Ontzeg kinderen de kans niet om hun woordenschat uit te breiden. Ze zijn meesters in ontcijferen, hebben aan de context vaak genoeg om de betekenis van een woord af te leiden. En het is niet omdat ze klein zijn, dat we ze moeten betuttelen. 'Welk kleurtje ga je dat flamingootje geven?' Kijk liever samen hoe die flamingo staat. Vraag je af hoe die dat doet op zo'n smalle poot.

We gaan véél te licht over het vakmanschap van kleuterleraren. Elke leraar die het beste van zichzelf geeft, verdient daarvoor respect. Wie in het secundair of het hoger onderwijs lesgeeft, moet vak-kennis bezitten én daar pedagogisch en didactisch mee uit de voeten kunnen. De grote vrijheid die je echter als kleuterleraar krijgt, vormt een extra struikelblok. Kleuters zijn ontdekkingsreizigers. Als jij het over de vorm en kleur van bladeren hebt, vragen zij zich af waarom die in de herfst van kleur veranderen. Ga je daarop in of blijf je bij je onderwerp? Je moet constant keuzes maken, terwijl leraren in het lager en het secundair onderwijs meer houvast hebben dankzij hun leerplannen.”

Gericht curriculum nodig & leermiddelen

De Wilde: “Voor het kleuteronderwijs gaat men er nog al te vaak van uit dat leraren het curriculum zelf ontwerpen. Welke thema’s kiezen we, welke doelen werken we uit? Petje af voor kleuterleraren die erin slagen om daar flexibel mee om te springen. Maar het is bijna een onmogelijke opdracht.

Ook binnen een dagpatroon met veel vrijheid en aandacht voor een brede ontwikkeling kan je meer focus leggen. Ik pleit voor een programma dat gericht aan taal en wiskunde werkt en de progressie van elk kind opvolgt. Onderzoek toont dat een gericht programma voor pakweg wiskunde, kinderen cognitief versterkt en hun welbevinden niet naar beneden haalt. Zo’n programma hangt niet vast aan thema’s maar bouwt logisch op. Kinderen leren voorwerpen classificeren en seriëren, ordenen. Een verzameling parels indelen op basis van 1 eigenschap, zoals kleur. Blauw, wit, rood of groen. En dan binnen elke kleur op grootte: eerst de grootste rode parel, dan de kleinere.”

Je moet al uit bijzonder straf hout gesneden zijn om die onderwerpen naadloos te koppelen aan de thema’s herfst, brandweer en grootouders, en intussen die opbouw voor wiskunde niet uit het oog te verliezen. Aan taal kan je makkelijker thematisch werken, maar ook daar is de uitdaging groot. Een kind kan moeiteloos de term ‘smelten’ gebruiken als het op een afbeelding een plas water ziet. Maar begrijpt het ook echt wat dat concept ‘smelten’ inhoudt?”

“Het kleuteronderwijs gaat de goede kant op. Internationaal onderzoek boomt. En al zijn we niet de primus van de klas: ook bij ons beweegt er stilaan wat, met de toegenomen aandacht voor executieve functies. Die zijn – net als de gerichte aanpak – voor elk kind belangrijk, maar nog meer voor kwetsbare kleuters. Als we daar werk van maken en elk kind de uitdaging durven schenken die het verdient, is de kleuterklas de grootste gelijkmaker in onze samenleving.”

4 CEGO ontkent kritiek op zijn developmental-constructivist & activity-oriented – aanpak

4.1 Inleiding

Op ‘CEGO Blogt’ publiceerde CEGO-kopstuk *Ludo Heylen* op 10 december een reactie op TIMSS-2019, en vooral op de kritiek op hun visie. Hij zwijgt wel de basisconclusie dat *‘Vlaamse leerlingen opvallend minder ver staan inzake voor-schoolse’ kennis en vaardigheden bij de start van het lager onderwijs dan in andere landen het geval is.*”

Toen we nog in 1995 in het lager onderwijs wereldtopscores voor wiskunde behaalden, sneerde prof. *Ferre Laevers* dat we enkel trucjes aanleerden. Bij de viering van 30 jaar CEGO in 2006 pochte Laevers dat de CEGO-visie na de invoering in het kleuteronderwijs ook overal al was doorgedrongen in het lager onderwijs: *“De klaspraktijk in het basis-onderwijs is totaal veranderd sinds de intrede van het Ervaringsgericht onderwijs”*. Alles ging volgens hem dus ook prima in het lager onderwijs. Laevers voegde er aan toe dat nu in de komende vijf jaar ook ons s.o. totaal voor de bijl moest omdat het veel te prestatiegericht is: een bedreiging voor het welbevinden van de leerlingen (*Over vijf jaar moet het secundair onderwijs voor de bijl gegaan zijn*, DM, 19.04. 06). In *‘Impuls’* van april 2006 poneerde CEGO-medewerker *Luk Bosman*: *‘directe instructie geeft weinig aanleiding tot belangrijke denk- en doe-activiteiten bij jongeren’*; hij pleitte er voor een radicale ontscholing.

In een reactie op onze O-ZON-campagne-2007 ont-kende *Laevers* dat er sprake was van een niveaudaling. *Ludo Heylen*, directeur CEGO-Leuven Vorming, voelde zich op 17 september 2018 op de VRT -website geroepen om de niveaudaling voor begrijpend lezen e.d. eens te meer te weerleggen. Hij stelde: *“Studenten komen vandaag met een andere bagage het hoger onderwijs binnen. Ze zijn zeer goed in zoekoperaties, ze zijn meer oplossingsgericht en ze zijn creatiever in hun aanpak. Ik ben ervan overtuigd – 200 procent - dat ze niet alleen met een andere maar ook met meer bagage binnenkomen dan vroeger.”*

Voor het eerst lijkt CEGO nu de niveaudaling niet meer te ontkennen en gewaagt *Heylen* zelfs ‘van een blijvende dalende trend’. Maar voor de tekorten in het kleuteronderwijs en voor de daling van het niveau in het lager onderwijs is CEGO volgens hem geenszins mede verantwoordelijk. Integendeel. En als remedie stelt *Heylen* voor om nog meer aandacht te schenken aan het welbevinden.

4.2 Heylen: over minder of meer welbevinden?

Heylen: "De onderzoeken van TIMMS zijn gepubliceerd en zorgen voor heel wat onrust. Door de blijvende dalende trend in de resultaten voor zowel wiskunde als wetenschappen dreigt Vlaanderen zijn positie in de topgroep verloren te zien gaan. Bij begrijpend lezen was dat ook al zo (Pisa 2018). En dus gaat het hele onderwijslandschap op de schop.

Net als twee jaren geleden wordt in allerlei media een beschuldigende vinger opgestoken naar het feit dat Vlaanderen te veel zou bezig zijn met welbevinden, met het prettig maken van de lessen en niet met de essentie van het onderwijsverhaal. Er wordt te veel ingezet op welbevinden en de slinger zou doorgeslagen zijn. Maar waarom mag het leren niet prettig zijn? Wat kan je in godsnaam hebben tegen kinderen die graag leren?

Welbevinden draait om het realiseren van je basisbehoeften. Kinderen in de basisschool laten bezig zijn met welbevinden zorgt dat ze veel beter gewaard zijn in het leven als ze geconfronteerd worden met problemen: ze zijn weerbaarder en veerkrachtiger. Werken aan een positief zelfbeeld, aan positieve relaties, aan een *positieve mindset* bereidt hen beter voor op een succesvol leven.

Vanuit CEGO pleiten we ook voor een hoge betrokkenheid. Betrokkenheid gaat over intens bezig zijn met wat geleerd wordt, opgeslorpt raken, geconcentreerd en gefocust zijn en opgaan in de opdracht waarbij de tijd uit het oog wordt verloren. Uit onderzoek weten we dat hoge betrokkenheid betere leerresultaten voorspelt dan lage betrokkenheid. Het gaat er om kinderen van binnenuit aan te spreken en niet om het leren van de kinderen van buitenaf te sturen: hun krachten aan te spreken, hen te helpen bij het realiseren van hun basisbehoeften en dus heel dicht bij hun beleving te staan. ...

Het gaat om het kunnen inschatten en aanvoelen wat ze willen en wat hen boeit om dichter te kunnen aanleunen bij hun intrinsieke motivatie en hun exploratiedrang. Ook kunnen inschatten in welke mindset ze zitten om deze te kunnen beïnvloeden naar een growth mindset.

Moeten we ons altijd richten op wat een kind wil? Is leren dan niet kinderen verplichten om zaken door te nemen die ze niet graag doen? Laat ons in deze discussie heel duidelijk zijn: als we volwassene (inclusief leerkrachten) verplichten iets tegen hun zin te doen is het rendement bijzonder laag. Het is geen efficiënte strategie. Dat was het ook niet in het verleden (ook al doen sommige voorstanders daar wat romantisch over bij hun terugblik naar hun eigen schooltijd). In elk geval is het belangrijk dat kinderen leren stilstaan bij wat ze willen.

Wat moet er dan wel gedaan worden?

(1) Intrinsieke motivatie en growth mindset

"Er zijn in Vlaanderen meer leerlingen die wiskunde niet leuk vinden (28%) en minder leerlingen die wiskunde heel leuk vinden (33%) dan in de andere Europese landen. Hoe kunnen we hen meer motiveren voor het vak? Hoe spreken we hun growth mindset aan voor deze vakken?"

(2) Veel meer bijscholing nodig

In 2005 pochten de directeurs van de drie GOK-steunpunten- ook Laevers - nog met de stelling dat de leerkrachten basisonderwijs zich sinds de start van hun Steunpunten in 1991 massaal hadden bijgeschoold. Ze vonden ook dat alle prima ging in het basisonderwijs, maar dat er nog veel moest veranderen in het secundair onderwijs. Nu stellen ze dat er een groot tekort aan bijscholing is.

Heylen: "De leerkracht maakt het verschil en dus is inzetten op professionalisering ook een uiterst belangrijke topic binnen het onderwijslandschap. Elk bedrijf in Vlaanderen is verplicht vijf volle werkdagen te reserveren voor de professionalisering van zijn werknemers. Voor onderwijs gelden andere regels. Op dit vlak is er nog veel werk aan de winkel en kan/moet de overheid hier meer in investeren."

5 Kleuterschoolcampagne Onderwijskrant

De voorbije jaren voerden we met Onderwijskrant een kleuteronderwijscampagne in de context van de nieuwe eindtermen en leerplannen (zie o.a. Onderwijskrant nr. 176 & nr. 181). We stelden dat we de nieuwe leerplannen moesten aangrijpen om ons kleuteronderwijs grondig bij te sturen - en dat we precies daar een grote vooruitgang inzake GOK, aanpak van de taalproblemen e.d. konden boeken.

Groot was onze ontgoocheling toen we vaststelden dat de ZILL-onderwijsvisie van de koepel van het katholiek onderwijs stelde dat we voortaan ook in het lager onderwijs meer het zgn. ontwikkelend leren van de kleuterschool moesten volgen. We merkten ook dat ZILL jammer genoeg nog steeds dezelfde visie op het kleuteronderwijs propageerde als in het ontwikkelingsplan-1998 - en ook geen rekening hield met recente evoluties in het buitenland.

In 1968! al lasen we een publicatie waarin het kindertuin- of (cf. EGKO) scherp bekritiseerd werd door de professoren Engelman, Ausubel, Sullivan, Reidford, (in: P. Reidford, ed., *Psychology and the Early Childhood Education*, 1966, Ontario Institute for Studies in Education). Ik verwees er al naar in mijn scriptie over Piaget uit 1969.

Uit tal van studies blijkt dat de kindvolgende en ontwikkelingsgerichte aanpak minder effectief is in vergelijking met zgn. uitgebalanceerde aanpakken, een mengeling van kindgerichte en aanbodgerichte activiteiten. Zo'n aanpak bevordert meer de taal- en woordenschatontwikkeling, het beginnend lezen en rekenen ..., maar tegelijk ook attitudes die belangrijk zijn voor de schoolrijpheid: concentratie- en doorzettingsvermogen, aandachtig leren luisteren, gerichtheid op de leerkracht en op de medeleerlingen, ...

De Nederlandse onderzoeker P.L. Slot concludeerde: "Onze reviewstudie van 32 verschillende interventiestudies met kinderen tussen drie en vijf jaar oud hebben aangetoond dat curricula gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect hebben op leerresultaten in de betreffende domeinen en op de leerresultaten in het eerste leerjaar. Vooral ook kinderen die het risico lopen op een achterstand hebben veel baat bij een meer uitgebalanceerd aanbod van activiteiten. Ook voor het bevorderen van de aandachtsfunctie en andere executieve functies geldt dat vooral ook dat soort kinderen sterk blijken te profiteren van het gestuurd aanbod van activiteiten i.v.m. woordenschatontwikkeling, ontluikende gecijferdheid & geletterdheid" (In: Kennisdossier BKK het jonge kind-Bureau Kwaliteit Kinderopvang - zie Internet).

We lezen in dit verband ook: "De grootschalige en invloedrijke EPPSE-studie in Engeland concludeerde: 'De kwaliteit van het curriculumaanbod gericht op ontluikende geletterdheid en gecijferdheid bleek een belangrijke voorspeller van leeruitkomsten, zowel op de korte termijn, in de vorm van betere pre-academische vaardigheden bij aanvang van de lagere school' als op de langere termijn in termen van betere schoolprestaties op 11-jarige leeftijd (Sylva et al., 2006 & 2011).

In Engeland wordt momenteel veel aandacht besteed aan schoolrijpheid, aan de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden. Naarmate de kleuters ouder worden verschuift de aandacht dus naar specifieke leerdomeinen (geletterdheid, rekenen, begrip van de wereld).

Onderzoek uit Duitsland laat zien dat meer aandacht voor ontluikende gecijferdheid een positief effect heeft op de rekenvaardigheid op 7-jarige leeftijd (Anders et al., 2013). Verder bleek de implementatie van een curriculum gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, wetenschap en technologie positieve effecten te hebben op de taal- en rekenvaardigheden op 8-jarige leeftijd (Roßbach, Sechtig, & Freund, 2010; Sechtig, Freund, Roßbach, & Anders, 2012).

Slot: "Uit onze studie blijkt eveneens dat Nederlandse ouders het voor kinderen vanaf drie jaar belang-

rijk vinden dat er ook aandacht is voor de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid. Ze vragen ook aandacht voor algemene leervaardigheden, zoals het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen, en nadenken over de omgeving/wereld, bevorderen van concentratie en doorzettingsvermogen: de zogenaamde 'soft skills'.

Overigens blijken lager opgeleide ouders en ouders met een andere culturele achtergrond dan het land waar zij wonen meer waarde te hechten aan pre-academische vaardigheden vergeleken met hoger opgeleide ouders. Vergeleken met ouders hechtten pedagogische medewerkers die met kinderen werken minder belang aan pre-academische vaardigheden. Er lijkt dus sprake te zijn van een kleine incongruentie in wat ouders verwachten en verlangen en wat pedagogisch medewerkers belangrijk vinden in wat zij de kinderen aanbieden. Slot merkt ook nog op: "Het raamwerk/curriculum van Mecklenburg-Vorpommern telt maar liefst 296 pagina's."

Dat Vlaamse leerlingen minder voorbereid zijn op het lager onderwijs dan in Nederland, Frankrijk, Engeland, Noord-Ierland, Oost-Aziatische landen ... is vooral een gevolg van de nefaste invloed sinds 1976 van prof. Ferre Laevens en zijn 'ervaringsgericht kleuteronderwijs'. Een basisstelling van Laevers luidde immers: "Een kleuter kan evengoed schoolrijp, leesrijp en rekenrijp worden door het spelen met poppen dan door gerichte activiteiten met letters, cijfers ..." Er was geen nood aan aanbodgerichte en leerkracht-gestuurde activiteiten voor het woordenschatonderwijs, voor voorbereidend lezen, rekenen... Laevers en CEGO verwachtten al te veel heil van vrij spel en vrij initiatief van de kleuters.

Ook Slavin en Co pleitten in 2001 tegen het eenzijdige 'child development'-model en voor een gebalanceerde én-én aanpak: "Balanced programs are intended to use the best aspects of both developmental-constructivist and skills-focused approaches. Some of the day is devoted to whole-class or small-group activities specifically focused on building language and early reading skills, ... Further, balanced programs are likely to regularly assess children's progress and to carefully plan both teacher-directed and childinitiated activities that contribute to progress toward specific language and literacy goals. But they also organize childinitiated activities, activity stations, art, and music. Activities are likely to be organized in themes, and are likely to provide many opportunities for make believe, experimentation, and unstructured group play (Slavin, Chambers, Chamberlain & Hurley 2001).

De EURYDICE-studie van 2009 pleitte eveneens voor een gebalanceerde aanpak met een dosis aanbodgerichte programma's (directed curriculum woordenschatontwikkeling, voorbereidend rekenen en lezen, ...), die toeneemt naarmate de kleuters ouder worden (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, 2009).

Er wordt in die studie ook verwezen naar onderzoek van Spiked e.a. (1998): "There is no reason on why an orientation on emerging school skills using authentic activities in which teachers participate, cannot go together with a positive socio-emotional climate." Het b.v. incidenteel leren van woordenschat volstaat niet: "In general, emphasizing explicit instruction is the best for beginning and for intermediate students who have limited vocabularies" (A. Hunt & David Beglar, *Current research and practice in Teaching Vocabulary*, The language teacher, januari 1998.)

Ook in een recente reviewstudie van 32 programma's kwamen Slavin en Co tot een analoge conclusie met betrekking tot geletterdheid (vorbereidend lezen) en algemene taalontwikkeling: Chambers, B., Cheung, A., & Slavin, R. (2015), *Literacy and language outcomes of balanced and developmental approaches to early childhood education: A systematic review*" (zie Internet).

De onderzoekers stelden vast dat bij een meer gerichte/ gebalanceerde aanpak kleuters beter scoren op metingen van beginnende geletterdheid (klankbewustzijn & letterkennis) en eveneens voor mondelinge taalontwikkeling dan bij een 'ontwikkelingsgerichte'. De kleuters die een gebalanceerd model gevolgd hadden, waren dus ook beter voorbereid op leren lezen en hun mondelinge taalvaardigheid was ook beter: "Early childhood programs that have a balance of skill-focused and child-initiated activities programs had significant evidence of positive literacy and language outcomes at the end of preschool and on kindergarten follow-up measures. Effects were smaller and not statistically significant for developmental-constructivist programs."

Een andere onderzoeksconclusie luidt: "Childcentred education turns children away from the teacher both physically and metaphorically. If they are spending most of their time in groups speaking to each other, they are being denied the opportunity to learn new vocabulary and correct pronunciation from the one person in the class who may have a better command of the English language."

Het volstaat dus niet dat de leerlingen veel optrekken met elkaar en met elkaar spelen en spreken in groepjes. Het taalmodel van de leerkracht is ook heel belangrijk bij NT2.

De meer gerichte en geleide activiteiten bevorderen ook meer de executieve functies. We vermelden tenslotte nog de studie: *Learning in complex environments: the effects of background speech on early word learning* (McMillan, B., & Saffran, J. R. (2016). *Child Development*, 87(6), 1841-1855). Kleuters hebben volgens die studie moeite om taal te verwerken in een rumoerige situatie. Achtergrondlawaaï hindert kinderen om nieuwe woorden te verwerven. Dit lijkt ons nogal evident. We begrijpen dan ook niet dat in sommige kleuterscholen leerlingen uit 2 of 3 klasjes in 1 grote ruimte worden samengebracht.

Het Vlaamse ontwikkelingsplan voor het kleuteronderwijs-1998 verwacht opvallend minder van de kinderen op het einde van de kleuterschool dan in de meeste landen, dan in Frankrijk en in het huidige Engeland, ... maar ook minder dan bij de Noorderburen.

Ook professor *Wim Van den Broeck* pleitte in 2018 op de website van Klasse voor een dringende bijsturing van ons kleuteronderwijs en van de filosofie van het ontwikkelingsplan. Hij stelde dat de kindvolgende & ontwikkelingsgerichte aanpak naast kennisverrijking ook belangrijke attitudes i.v.m. schoolrijpheid verwaarloosde. Van den Broeck: "Eén van de belangrijkste en vergeten aspecten bij het schoolrijp maken is 'het belang van het leren richten van de aandacht' (o.m. op wat de juf klassikaal zegt). Ook het leren volhouden en doorzetten tot een taak tot een goed einde is gebracht is een belangrijk pedagogisch doel."

De huidige ervaringsgerichte aanpak heeft ook deze essentiële schoolrijpheid bevorderende aspecten verwaarloosd. Door voortdurend de nadruk te leggen op het zelf kiezen van activiteiten, creëert men juist keuzedruk en installeert men (ongewild) een voor- en afkeur van bepaalde activiteiten, die de juf nochtans voor ieder kind belangrijk acht. Als de verwachting is dat alle kinderen bepaalde taken of opdrachten aankunnen en ook echt uitvoeren, dan creëert dat geen overdreven druk, maar precies een sterke gemeenschapszin die alle kinderen motiveert om te leren. Conclusie: het zou goed zijn om het doel van het kleuteronderwijs eens goed te herbekijken, maar dan liefst vanuit een gedegen kennis van de historisch-maatschappelijke ontwikkelingen, de wetenschappelijke kennis van de ontwikkeling van het kind, en niet op grond van oppervlakkige ideologische stellingnamen."

Zittenblijven wel degelijk zinvol: niet enkel volgens leerkrachten, maar ook bevestigd in recente studie van prof. Wim Van den Broeck

Leuvense onderzoekers vergisten zich omdat ze meerdere methodologische fouten maakten

Raf Feys

Recente zittenblijven-studie van prof. Wim Van den Broeck: uit zijn studie van de schoolloopbaan van zittenblijvers blijkt dat zittenblijven wel zinvol is. Leuvenaars pasten foutieve methodologie toe.

1 Onvergeeflijke methodologische fouten in Leuvense studie -2011 over zittenblijven

Destijds hebben Wim Van den Broeck en ikzelf al de Leuvense studies van 2011 over zittenblijven in het eerste leerjaar en hun overzichtsstudie van 2012 sterk bekritiseerd. Hun conclusie luidde dat zittenblijven in het eerste leerjaar vrij nadelig was voor de zittenblijvers en dat dit ook bleek uit andere studies. Achteraf bleek dat de Leuvenaars meerdere methodologische fouten begingen:

(1) Ze vergeleken enkel de twijfelgevallen die al dan een jaar bleven zitten - en niet de leerlingen met zwaardere tekorten.

(2) Van den Broeck: *"In plaats van de score van de groep zittenblijvers te vergelijken met de groepscore van een controlegroep, hadden ze het schooltraject van de individuele zittenblijvers in de lagere school moeten bekijken (zie verderop).*

Leuvense studie over zittenblijven in 1ste leerjaar

In 2011 publiceerden de Leuvense onderzoekers Jan Van Damme, M. Goos, P. Onghena, K. Petry, K., & J. de Bilde een studie over zittenblijven in het eerste leerjaar: *Zittenblijven in het eerste leerjaar: zinvol of niet?* Hierin werd de zinvolheid van het zittenblijven radicaal in vraag gesteld. In Klasse van april 2011 werd deze studie voorgesteld onder de titel: *"Zittenblijven: de pijn rendeert niet. Zittenblijven in 'het basisonderwijs' heeft negatief effect op lange termijn."*

De belangrijkste conclusie uit de studie luidde: *"Tijdens het bisjaar presteren zittenblijvers beter in wiskunde en technisch lezen en functioneren zittenblijvers vergelijkbaar op psychosociaal gebied als hun jongere leerjaargenoten. Maar dit effect verdwijnt al op het einde van het 2de leerjaar. Doorheen de lagere school groeien zittenblijvers zelfs trager in wiskunde en technisch lezen dan leerlingen van de vergelijkingsgroep – die even zwak waren in eerste leerjaar, maar die wel zijn overgegaan."*

Uit beide stellingen werd dan geconcludeerd dat zittenblijven absoluut niet zinvol was. Ook in de kranten e.d. lazen we dan in 2011 dat zittenblijven in het lager onderwijs niet enkel zinloos, maar ook vrij nadelig was voor de leerresultaten en het welbevinden van de zittenblijvers. En deze kwakkel werd de voorbije jaren overal doorverteld – en zal ook in de toekomst verder blijven leven.

3 jaar later: we vergisten ons: enkel twijfelgevallen bekeken

De Leuvenaars gaven 3 jaar later echter zelf toe dat ze grote fouten maakten. In publicaties van eind 2013 & begin 2014 bekendend de Leuvense onderzoekers *De Fraine, Vandecandelaere* en co: *"We hebben ons vergalopperd; we publiceerden in onze studies 'voorbarige conclusies'".*

Zo gaven de onderzoekers o.a. toe dat ze in hun studie van 2011 ten onrechte b.v. enkel het lot van twijfelgevallen in het eerste leerjaar hadden bestudeerd - van leerlingen dus met relatief weinig achterstand en niet van zittenblijvers met een grote achterstand. Een onvergeeflijke fout en grote misleiding. Bij die twijfelgevallen zitten overigens ook leerlingen die volgens de school het best niet overzitten, maar waarvan de ouders willen dat ze per se overzitten.

De Leuvenaars bekendend nu in 2013 & 2014: *"De drastische aanbeveling om het zittenblijven af te schaffen, zouden we vandaag - met wat we nu weten - niet meer doen."*

**Omtrent zittenblijven in het 1ste leerjaar hadden we moeten vermelden dat we enkel de 'twijfelgevallen' bekeken en niet de 'duidelijke' gevallen."* Commentaar: toch onvoorstelbaar!

**De recentere studie (= over zittenblijven in het derde kleuter) relateert ook ons vroeger onderzoek in die zin dat zittenblijven niet als een eenduidig goede of slechte maatregel gezien kan worden.*

**Onze (recentere) bevindingen geven aan dat zittenblijven in b.v. de derde kleuterklas doorgaans wel een goed idee is voor kinderen waarbij men zeer grote twijfels heeft of ze het eerste leerjaar wel zullen aankunnen. *Vanuit onze onderzoeksresultaten kunnen dus ook weinig concrete adviezen geformuleerd worden voor de praktijk. We zouden van-*

daag een aantal drastische aanbevelingen niet meer doen”.

De Leuvense onderzoekers adviseerden in 2011-12 zelfs het afschaffen van het jaarklassensysteem, een van de belangrijkste pijlers van degelijk onderwijs. Maar intussen was het kwaad geschied. Ook hun kwakkel van 2011-2012 zullen nog lang in het collectief geheugen gegrift blijven, net als de enorme kwakkel van 1991 van prof. Jan Van Damme dat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o.- in het rapport *“Het educatief bestel in België”* van Georges Monard en Co. Die kwakkel heeft mijn broer al in 1993 weerlegd na een studie van het aantal zittenblijvers in de eerste graad s.o. Dan bleken er maar 2,5% te zijn in het eerste jaar s.o. van het katholiek onderwijs.

Prof. Bieke De Fraine had overigens ook al in een reactie op de kritische analyse van prof. Wim Van den Broeck van november 2013 toegegeven dat hun studie methodologisch niet in orde was: *“Ons onderzoek naar de effecten van zittenblijven betreft inderdaad enkel die kinderen die mogelijke ‘twijfelgevallen’ zijn. We weten dus niet wat de gevolgen zouden zijn van overgaan voor zéér zwak presterende kinderen.”*

Dit ondergraaft uiteraard de stellige uitspraken over het niet zinvol zijn van zittenblijven in het eerste leerjaar. De beperking tot de ‘twijfelgevallen’ verantwoordden De Fraine en co achteraf in Pedagogische Studiën van eind 2013 (nr. 5) zo: *“Voor kinderen met een hogere kans op vertraging konden geen tegenhangers gevonden worden.”* Leerlingen met grote tekorten gaan uiteraard veelal niet over naar het tweede leerjaar.

Nu blijkt dus dat de onderzoekers geen vergelijkbare groep van even zwakke leerlingen die wel overgaan opstelden, omdat de zwaarste gevallen van zittenblijven zelden overgaan naar het tweede leerjaar.

De Brusselse prof. *Wim Van den Broeck* ontdekte nog andere en even erge methodologische fouten. Hij kwam in zijn eigen recente studie tot de conclusie dat de Leuvenaars hun analyse van de leerlingendata (schoolresultaten) ook nog in andere opzichten methodologisch verkeerd hadden aangepakt. Hij getuigde hierover voor het eerst op 30 november 2020 in de krant : De Standaard - in de bijdrage *‘Zittenblijven, is dit nu een goede of een slechte zaak?’* Van den Broeck stelde: *“Ik heb in mijn studie de data van de Leuvense studie achteraf zelf onder de loep genomen, maar ik heb een andere methode gehanteerd. In plaats van zittenblijvers te vergelijken met een controlegroep, heb ik*

het schooltraject van de zittenblijvers in de lagere school in kaart gebracht. Wat blijkt dan: zowel hun leerresultaten als welbevinden gaan de hoogte in en dat effect houdt aan tot in het zesde leerjaar.” Hij heeft dus onderzocht wat de situatie was van de individuele leerlingen in het zesde leerjaar.

De Leuvense onderzoekster *Machteld Vandecandelaere* bleef in dezelfde bijdrage in De Standaard merkwaardig genoeg beweren: *“Op lange termijn zien we ook in onze Leuvense studies dat zittenblijven nefast is voor zowel hun schoolresultaten als hun welbevinden.”* Op 1 oktober 2020 schreef *Candelaere* op de *Blog KULeuven* wel vlug een opiniestuk waarin ze nu wel toegaf: *“Om zittenblijven degelijk te kunnen onderzoeken heb je eigenlijk nood aan een zeer rijke en grootschalige dataverzameling bij leerlingen die gedurende meerdere jaren gevolgd worden. Helaas staat zo’n grootschalige dataverzameling momenteel niet op de beleidsagenda.”* Ze zal dan al wel geweten hebben dat *Van den Broeck* de leerlingen uit de Leuvense steekproef wel meerdere jaren & individueel had gevolgd en tot andere conclusies was gekomen.

In punt 2 zal duidelijk worden dat *Van den Broeck* onderzocht hoe de leerprestaties en het welbevinden van zittenblijvers evolueert doorheen hun schoolcarrière. Hij analyseerde de gegevens over de schoolcarrière van duizenden kinderen van de derde kleuterklas tot het zesde leerjaar En zo kwam hij tot totaal andere conclusies dan de Leuvenaars.

2 Studie Van den Broeck & Eva Staels: zittenblijven werkt wel!

In de krant *Het Nieuwsblad* van 21 november 2020 verscheen dan een interview met *Van den Broeck* over zijn recente studie, die inmiddels ook gepubliceerd werd: *Grade Retention in Primary School has Robust and Long-term Positive Effects on Academic Performance and Psychosocial Well-being. How to Avoid Model Dependence and Selection-bias in Grade Retention Research*

“Zittenblijven werkt wél. Met die stelling gaat professor onderwijspsychologie Wim Van den Broeck (VUB) lijnrecht in tegen de heersende opvattingen. Hij baseert zich op nieuw, eigen onderzoek: ‘In het begin is zittenblijven een opdoffer, maar dat verandert snel’ zegt hij. Ten opzichte van hun nieuwe klasgenoten hebben zittenblijvers een voorsprong en ervaren ze wel succes.

We lezen verder in de bijdrage: *“Volgens studies als die van de Leuvenaars verliezen zittenblijvers hun zelfvertrouwen en motivatie, en ook hun schoolprestaties lijden eronder. Ze lopen meer risico*

om vroegtijdig de school te verlaten of hun hogere studies niet af te werken. Het lijstje van negatieve effecten dat tegenstanders aan zittenblijven toeschrijven is ellenlang.

Maar nu roeit een Vlaamse wetenschapper tegen de stroom in: Wim Van den Broeck, professor onderwijspsychologie aan de VUB. Hij komt tot de conclusie dat zittenblijven wel degelijk heilzaam werkt. Daarvoor analyseerde hij gegevens over de schoolcarrière van duizenden kinderen van de derde kleuterklas tot het zesde leerjaar. Meer concreet analyseerde hij de resultaten van zittenblijvers op wiskundetoetsen en bevragingen van leerkrachten over het welbevinden van hun leerlingen.

‘Stel dat een leerling blijft zitten in het eerste leerjaar omdat hij of zij slechte resultaten haalde’, zegt Van den Broeck. ‘Dan zie je in het tweede leerjaar een sterke inhaalbeweging. In die mate alleszins dat de zittenblijver mee kan met zijn klasgenoten. We zien hetzelfde effect voor alle leerjaren. En ze blijven zich ook de jaren daarna handhaven. Op het welbevinden zijn de effecten minder groot, maar wel licht positief.’

Voor Van den Broeck is het duidelijk: het idee/de conclusie dat dubbelen het zelfbeeld een dreun geeft, is niet correct. *‘In het begin is dat een opdoffer voor kinderen, maar al snel vergelijken ze zich met hun klasgenoten in dat herhaaljaar, en niet met degenen die zijn overgegaan’* zegt hij. *‘Ten opzichte van hun nieuwe klasgenoten hebben zittenblijvers een voorsprong en ervaren ze wel succes.’*

Nochtans hebben in het verleden al verschillende studies de negatieve effecten van zittenblijven aangetoond. Hadden die het dan fout? *“In veel gevallen zijn de methodes ontoereikend”,* zegt Van den Broeck. *“Wetenschappers vergelijken doorgaans twee groepen: zittenblijvers en niet-zittenblijvers. Maar als je enkel wil weten wat het effect van dubbelen is, dan zou je eigenlijk leerlingen met exact hetzelfde profiel met elkaar moeten vergelijken, behalve dat de ene groep is blijven zitten. Probleem: kinderen blijven zitten omdat ze zwakker zijn. Ze hebben dus per definitie een ander profiel. Het blijkt onmogelijk om dergelijke factoren volledig uit de resultaten te filteren. Dat lukt wel als je leerlingen met zichzelf vergelijkt: hoe evolueren hun punten en hun welbevinden doorheen hun schoolcarrière. En dan kan je niet naast de positieve effecten kijken.”*

Zittenblijven gedaald

Vraag is wat zijn conclusie betekent voor scholen en leerkrachten. De huidige en voorbije onderwijsminister hebben net geprobeerd om het ‘bissen’ tegen te

gaan. In tien jaar tijd daalde het percentage kinderen in het middelbaar dat één of meerdere jaren is blijven zitten van 29,4 naar 25 procent. *“Natuurlijk moet je dat zo veel mogelijk voorkomen, door leerlingen die het moeilijk hebben extra te begeleiden”,* zegt Van den Broeck. *“Maar als er echt grote problemen zijn, dan is zittenblijven dus een valabele optie.”*

3 Conclusies

De Leuvenaars stelden in hun studies vast dat de leerkrachten zittenblijven wel zinvol vonden, maar voegden er telkens aan toe dat de leraren zich vergisten, of dat ze voor zittenblijven kozen als gemakkelijksoplossing om met een meer homogene groep te kunnen werken.

Vandecandelaere pakte in al de vermelde bijdrage van 30 september 2020 ook eens te meer uit met het afschaffen van het jaarklassensysteem als remedie tegen het zittenblijven. Zij stelde eens te meer: *“Zittenblijven is een neveneffect van ons jaarklassensysteem. Dit systeem maakt het voor de leraar hanteerbaar om lesinhouden af te stemmen op de leermogelijkheden en behoeften van een bepaalde leeftijdsgroep. Het systeem is erop gebaseerd dat een leerling op het einde van het jaar bepaalde leerstof onder de knie moet hebben. Slaagt de leerling daar niet in, dan wordt overwogen om een jaar te bissen. Op die manier worden de verschillen tussen leerlingen klein gehouden. Vanuit die optiek is het te begrijpen dat zittenblijven vandaag nog zeer gangbaar is.”* De recente studie van Wim Van den Broeck en Eva Staels bevestigt de ervaringswijsheid, de visie van de leerkrachten en directie, en van ouders die zittenblijven voor hun kind belangrijk vinden. Het gaat dus niet om een gemakkelijksoplossing. Tussendoor: het is overigens vaak zo dat degelijke wetenschappelijke studie de ervaringswijsheid van de leraren bevestigen.

Ook prof. em. Jan Van Damme pakte in Libelle van 15 oktober 2020 eens te meer uit met nefaste radicale differentiatie als remedie om het zittenblijven te voorkomen. Hij beseft blijkbaar niet dat zo’n radicale differentiatie onhaalbaar en heel nefast is.

De gebrekkige Leuvense studies stimuleerden de voorbije jaren jammer genoeg ook de obsessie om het zittenblijven te verbieden. Men beriep zich hierbij steeds op de Leuvense studies. Ook het Masterhervormingsplan voor het secundair onderwijs van juni 2013 deed dit. Het decreet verbiedt overigens in principe het zittenblijven in het eerste jaar’ s.o. Om het zittenblijven af te remmen moeten scholen in het lager en secundair onderwijs vanaf 1 september 2014 ook het zittenblijven uitgebreid op papier moti-

veren en tegelijk ook remediëringmaatregelen voorstellen.

De Leuvenaars willen dus het jaarklassensysteem afschaffen, wellicht de belangrijkste pijler van effectief onderwijs die ook overal ter wereld overeind gebleven is - niettegenstaande de vele kritiek van veel zgn. 'onderwijsexperts'.

De Leuvenaars hielden bij hun krasse uitspraken ook *geen rekening met de belangrijke preventieve en motiverende functie van zittenblijven. De regel dat men op school de kans loopt om niet te slagen, maakt inherent deel uit van het schoolspel. Veel leerlingen zouden minder presteren als ze beseffen dat ze in elk geval en los van hun einduitslag naar een volgend leerjaar mogen overstappen.* Als er geen attesten en sancties (overzitten, andere richting kiezen ...) meer zijn, dan worden de leerlingen veel minder uitgedaagd en onder enige druk gezet om hun best te doen -cf. experiment in Waals onderwijs met de zgn. 'école de la réussite' van 1995 waarbij zittenblijven verboden was in het eerste jaar.

De onderzoekers verwezen ook herhaaldelijk als ideaal naar het superieure onderwijs in Zweden. Het is nochtans al lang bekend dat in hun 'gidsland' Zweden zowel de sterkere als de zwakkere leerlingen opvallend slechter presteren. Waar Vlaanderen voor b.v. PISA-2012-wiskunde de Europese topscore behaalde (531 punten), behaalde Zweden een staatscore (478 punten; of: 1,3 jaar achterstand op Vlaanderen). Zweden telde ook slechts 3% toppers en Vlaanderen 25%. Enkel via verzwijging van de Zweedse PISA-score kunnen de Leuvenaars verdoezelen dat Zweedse 15-jarigen qua leerprestaties opvallend zwakker presteren.

De Leuvense onderzoekers gaven zelf toe dat weinig studies over zittenblijven betrouwbaar en valide zijn, maar gingen er van uit dat hun studies dat wel waren. Maar nu blijkt dit ook niet het geval te zijn. Jammer is ook dat zij steeds stellige uitspraken formuleerden en tegelijk nooit rekening hielden met de visie en argumenten van de praktijkmensen. Steeds werd gesteld dat de leerkrachten het verkeer voor hadden, en zelfs dat zij zittenblijven bleven hanteren uit gemakzucht, om met een meer homogene klas te kunnen werken.

De kwakkel dat zittenblijven zinloos is, is zo breed verspreid en in het geheugen gegrift, dat ook studies als die van *Van den Broeck* die kwakkel niet meer weg kunnen werken. *Jan Van Damme's* grote kwakkel van 1991 in 'Het educatief bestel in België' luidde dat er niet minder dan 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o.- i.p.v. 3% in werkelijkheid. We zijn er nooit in geslaagd die kwakkel weg te werken. Sindsdien werd beweerd dat onze (sterke) eer-

ste graad één grote probleemcyclus was. Die kwakkel leidde tot de verguizing van onze sterke eerste graad; tot een hervorming van de eerste graad per 1 september 2019, en tot een paar nefaste hervormingen van de regentaatsopleiding. De recente hervorming van het s.o. veroorzaakt niet enkel veel chaos, maar tast de kwaliteit aan. De tso/bsoscholen en hun leerlingen zijn nog het meest de dupe (zie volgende bijdrage over de hervorming s.o.). De kwakkels over zittenblijven zorgden ook voor het quasi verbod van zittenblijven in het eerste jaar.

De voorbije decennia werd veel geld geïnvesteerd in academici die zich inlieten met het onderwijs, in onderwijskundigen, sociologen, taalkundigen ... en in onderzoek van het onderwijs. Dit leidde echter jammer genoeg al te vaak tot een aantasting i.p.v. verhoging van de kwaliteit van het onderwijs.

Bijlage: studie Van den Broeck & Stael (VUB)

Grade Retention in Primary School has Robust and Long-term Positive Effects on Academic Performance and Psychosocial Well-being. .
<https://t.co/JV3wQnbcV6?amp=1>

Abstract

In this study, the effects of grade retention on school performance (mathematics) and psychosocial well-being are analyzed based on a large existing dataset that has already given rise to several publications. What is new in our study is that the data are analyzed for all years of grade retention and that different methods are used for which we thoroughly check the assumptions and if possible, test them.

To improve analytical robustness, the effects of grade retention were investigated using different analysis techniques: latent growth models (LGM), cross-lagged panel models (CLPM), marginal structural models (MSM) and Sequential Conditional Mean Models (SCMM).

Across the different methods, it appears that grade retention has a substantial and long-term positive effect on mathematics performance and well-being. The more the methods keep selection-bias and other forms of bias under control, the larger the estimates of the effects.

Methods that make full use of longitudinal data are the least bias-sensitive. Finally, the size of the individual effects appears to depend exclusively on the intelligence of the pupil and on the ratio of grade repeaters in the school.

Hervorming s.o. = ontwaarding van - & adering voor tso/bsso én nefast voor leerlingen Zelfde kritiek als bij VSO, maar veel tso/bsso-scholen hielden destijds VSO wel buiten!

Raf Feys & Noël Gybels

Analoge kritieken van tso/bsso als destijds op VSO, maar tso/bsso nu minder weerbaar!

De kritieken van het tso/bsso op de recente hervorming s.o. zijn ongeveer dezelfde als deze van 50 jaar geleden op de VSO-hervorming. Maar destijds was de veerkracht, weerbaarheid en invloed van de tso/bsso-sector veel groter, en veel tso-bsso-scholen weigerden over te stappen op het VSO. De geschiedenis herhaalt zich in zekere zin, maar dit keer slechts partieel.

Er kwam in de jaren 1970 enorm veel verzet tegen de invoering van het VSO vanuit de tso/bsso-scholen - met de grote VTI-instituten op kop. Sindsdien zijn de weerbaarheid en invloed van de tso/bsso-sector in sterke mate afgenomen - zowel binnen de onderwijskoepels, binnen het onderwijsbeleid en binnen de lerarenvakbonden.

Binnen het katholiek onderwijs is er geen apart verbond technisch onderwijs meer, de aparte vakbond voor personeelsleden van het technisch onderwijs is eveneens afgeschaft. Technische scholen zijn ook niet langer meer autonome instellingen, maar zitten ingekapseld binnen grote scholengroepen. Ook binnen de VLOR staan tso/bsso aan de zijlijn.

In het eerste deel van deze bijdrage beschrijven we de nefaste gevolgen van hervorming s.o. en nieuwe eindtermen/leerplannen voor tso/bsso. In deel 2 tonen we aan dat de tso/bsso-scholen 50 jaar geleden in hun verzet tegen de invoering van het VSO dezelfde kritieken formuleerden, maar luider, tijdiger en krachtiger. Veel scholen weigerden over te stappen op het VSO en in 1989 werd het VSO ook opgedoekt.

In deze bijdrage gaan we niet in op terechte kritieken en problemen vanuit het aso. Ook daar botst men op tal van problemen.

Deel 1: nefaste gevolgen van hervorming en van nieuwe eindtermen voor tso/bsso

1 Inleiding

Sinds de start van het debat over de structuurhervorming s.o. op de *Rondetafelconferentie* van 2002 publiceerden we een tiental bijdragen waarin we waarschuwden voor de nefaste gevolgen van de invoering van een brede/gemeenschappelijke eerste graad en het opdoeken van de onderwijsvormen voor het tso/bsso, de invoering van gemeenschappe-

lijke leerplannen in de eerste graad s.o., ... We lieten de voorbije jaren ook kritische stemmen beluisteren van directies en leraren tso/bsso. Die kritische stemmen vonden echter weinig of geen gehoor bij de kopstukken van de onderwijskoepels en beleidsmakers die aanstuurden op een brede & aso-achtige eerste graad s.o., en op het opdoeken van de onderwijsvormen.

In *Onderwijskrant* nr. 178 van juli 2016 waarschuwden we voor de zoveelste keer voor de degradatie en amputatie van tso/bsso en de demotivatie van 12 - à 14-jarige tso/bsso-leerlingen. We schreven o.a.: *"Het Masterplan hervorming s.o. had de mond vol van 'opwaardering van technisch onderwijs' en voorspelde 'meer leerlingen voor tso/bsso'. Maar de recente conceptnota voert hervormingen in die hier haaks op staan. De voorliggende voorstellen zullen een kwalitatieve en kwantitatieve aantasting van het tso/bsso betekenen. Dit blijkt ook uit de reacties uit het kamp van de tso/bsso-scholen. Zo zal het niet langer mogelijk zijn om in het eerste en het tweede jaar een voldoende aantal lesuren specifieke techniek te volgen - zoals met de huidige en gevarieerde technische opties wel het geval is.*

Leerlingen uit tso/bsso zullen de dupe worden van de sterke reductie van de technische en beroepsgerichte component in de eerste graad, en hogerop ook van de voorspelbare reductie van die component in de 2de en 3de graad ten gunste van de zgn. algemene vorming. Leerlingen die techniek lusten, maar absoluut niet gediend zijn met een extra remediepakket wiskunde, Frans ..., zullen dus in de eerste graad met meer theorie dan voorheen geconfronteerd worden tijdens de 5 keuze-uren in het eerste en in het tweede jaar. Het schrappen van huidige specifieke en gevarieerde technische opties in de eerste graad zal leiden tot meer schoolmoeheid en demotivatie bij leerlingen die traditioneel voor een specifieke technische optie kozen vanaf eerste graad. Het zal ook leiden tot een verlies van leerlingen voor tso/bsso-scholen - vooral ook van sterkere leerlingen".

In de vorige *Onderwijskrant* schreven we: *"De hervormde eerste graad en de nieuwe eindtermen voor de 1ste, 2de en 3de graad zijn te weinig afgestemd op de noden van tso/bsso-leerlingen. Dit is mede een gevolg van de keuze voor een bredere, meer gemeenschappelijke eerste graad - met meer aso-leerinhouden voor tso/bsso-leerlingen ten koste van de klassieke technische/technologische componenten. Die keuze sluit aan bij het egalitaire*

ideologische uitgangspunt van de hervorming. Zo'n keuze kwam ook al tot uiting in de gemeenschappelijke leerplannen die onderwijskoepels vanaf 2009 opdroegen voor alle opties in eerste graad: te gemakkelijk voor veel leerlingen, te moeilijk en te theoretisch voor andere. De aanzienlijke uitbreiding van de algemeen vormende eindtermen en leerinhouden - ook voor de eerste graad - vormt een extra probleem en een aantasting van de specificiteit van het tso/bsso. Bso-leerkrachten betreuren nu ook terecht dat het bso mede door de hervorming van 1B en door het M-decreet al te zwakke leerlingen in klas krijgt. De recente hervormingen leiden dus ook tot een ontwrichting van het bso."

Verlies ook van sterke leerlingen

We wezen ook op het verlies van sterke leerlingen. Dirk Van Damme (OESO) betreurde in HUMO van 31 januari 2017 terecht ook dat het tso door de hervorming vooral ook sterke leerlingen zou verliezen. Van Damme: "Een onderschat element in het hervormingsdebat is ook de vrees van betere technische scholen met goede opleidingen, dat de kwaliteit van hun eerstejaars straks zal dalen (als gevolg van hervorming s.o.). Die leerlingen zie ook ik op termijn aansluiting zoeken bij het aso. De hervorming van minister Crevits doet te weinig voor de opwaardering van de technische en beroepsopleidingen." Ook de invoering van STEM in het aso leidde al tot een verlies van sterke leerlingen - en ook tot minder en minder sterke leerlingen in de industrieel wetenschappelijke richting. Precies om analoge redenen kwam het verzet 50 jaar geleden tegen de invoering van het VSO het meest nog uit sterke VTI-scholen.

Een jaar geleden, op 22 november 2019 getuigde Steven Ronsijn, pedagogisch directeur 1ste graad Sint-Lievenscollege in Knack: "In de regio Gent stellen we vast dat de eerste leerjaren van scholen met een technische bovenbouw leeglopen. Het lijkt wel of de overheid een eigen watervalstelsel heeft gecreëerd. De modernisering van het s.o. beloofde ook een vereenvoudiging te worden, een rationalisering van het aantal studierichtingen en studiekeuzes. In werkelijkheid zijn de instroom en de studieloopbaan in het aso voor velen een chaos geworden."

Op de VRT-website van 11 februari 2020 liet Luk Lemmens, voorzitter Provinciaal Onderwijs Vlaanderen, eens te meer een kritische tso-stem horen over de nefaste gevolgen van de hervorming s.o. voor technische scholen en beroepsscholen. Lemmens stelde: "Jongeren die vanaf het eerste jaar bewust een beroepsopleiding gekozen hebben, hebben minder interesse in algemene vakken en zullen daardoor veel sneller de school verlaten zonder di-

ploma. Als je slager of loodgieter wilt worden, wil je echt die praktijkvakken volgen. Als je hen dat gaat ontnemen, is er echt een probleem. De tso-bsso-opleidingen zullen bovendien inboeten aan kwaliteit. We moeten goede vakmensen afleveren aan het bedrijfsleven. En dat zal door het kleinere aantal praktijklessen in gevaar komen. Die kritiek is intussen bij zowat alle beroeps- en technische scholen te horen."

In het recente debat over de nieuwe eindtermen voor de 2de en 3de graad in de commissie onderwijs wees Griet Mathieu, directeur koepel provinciaal onderwijs, op het probleem van het te uitgebreid aantal eindtermen algemene vorming voor wiskunde, taalvakken, geschiedenis ..., en van de invoering van een tweede vreemde taal voor tso/bsso-richtingen - ten koste van de specifieke technologische en technische vormingscomponenten. Een aantal eindtermen vallen ook al te abstract uit.

Geringe weerbaarheid van tso/bsso in vergelijking met weerstand tegen vso-hervorming destijds

De kritieken die we de voorbije jaren beluisterden, zijn precies dezelfde kritieken als degene die 50 jaar geleden door het tso/bsso geformuleerd werden op het vso (vernieuwd secundair onderwijs.) In deel 2 gaan we hier uitvoerig op. Veel tso/bsso-scholen slaagden er destijds in om de hervorming af te wijzen. Nu lieten ze zich al te braaf naar de slachtbank leiden. We wezen al in de inleiding op de oorzaken van de afgenomen veerkracht & weerbaarheid van de tso/bsso-sector

Recente, maar al te late protestactie uit tso/bsso, en belangrijkste schuldigen gespaard

Eind december 2020 werd een nieuwe tso/bsso-protestgroep opgericht onder de naam: "Wij gaan niet akkoord met de nieuwe eindtermen van het secundair onderwijs!" De naam van de actiegroep lijkt ons al te eng gekozen. Op de website treffen we overigens ook een opiniebijdrage van een tso-directeur aan met kritiek op de laatste twee Vlaamse regeringen met de onderwijsministers Smet en Crevits en de onderwijskoepels die de hervorming doorduwden.

We citeren: "Bij het opmaken van de onderwijs-hervorming was een drang naar een hoger niveau een niet te stuiten ambitie. De vernieuwing werd uitgetekend met de blik op het aso. Of een leerling die een ambitie heeft om een goed vakman te worden met deze hervorming aan zijn of haar trekken komt is maar zeer de vraag. Vakopleidingen worden in de eerste graad zelfs gereduceerd tot een A-stroom light. En jongeren die op 12 jaar voor de B-stroom kiezen, krijgen immers meer dan voorheen een al-

gemene vorming. Dat heeft zo zijn gevolgen. Het aantal uren praktijkervaring werd in de eerste graad met minimaal 5 lessen per week afgebouwd. Bij de algemene vakken hoort nu ook een 'basisgeletterdheid' die alle leerlingen moeten behalen voor het einde van het tweede jaar. Uiteindelijk vertaalde dat zich ook in het hernoemen van tso/bsotso naar hun uiteindelijke onderwijsfinaliteit, en in het aanscherpen van de eindtermen rond algemene vakken."

De vele problemen waarmee het tso/bsotso als gevolg van de nieuwe eindtermen 2de graad momenteel te kampen krijgt, staan niet los van de totale hervorming. Ze zijn ook niet in de eerste plaats een gevolg van de recente eindtermen & leerplannen voor de 2de en 3de graad die nu ter discussie staan, maar wel van het feit dat bij de totale hertekening van het onderwijslandschap s.o. al te weinig rekening werd gehouden met de noden en specificiteit van tso/bsotso. Ook de eerste graad s.o. en de eindtermen en leerplannen voor de eerste graad zijn al te weinig afgestemd op de specifieke noden van tso/bsotso- & 1B-leerlingen.

In een reactie op het standpunt van de nieuwe actiegroep betreurde tso-leraar Werner Reynders terecht het vrij laattijdige protest: "Ik ben wel tevreden met wat ik lees in het standpunt van de nieuwe actiegroep. Maar ik vind het spijtig dat die actie niet eerder is gekomen. In de eerste graad is deze hervorming ook al twee jaar bezig. Hierdoor komen de leerlingen in de tweede graad al met een achterstand aan. Ook daar zijn de leerkrachten over de basisopties tso/bsotso helemaal niet tevreden. Verlies van uren en de nadruk op onderzoek (proeven) en veel minder op handvaardigheid. Ook deze tendens vinden we terug in het vak "Technieken".

Het is dan ook verwonderlijk dat de in december opgerichte nieuwe actiegroep zijn pijlen vooral richt op minister Weyts en tegelijk Lieven Boeve als de grote bondgenoot voorstellen. In feite heeft Weyts heel weinig te maken met wat zich afspeelde voor zijn aantreden: met de hervorming s.o. en met eindtermenconcept & de problemen die de eindtermen en leerplannen ook al in de eerste graad tso/bsotso veroorzaken. Het zijn vooral Lieven Boeve, zijn voorganger Mieke Van Hecke & nog meer secretaris-generaal Chris Smits die de kritiek vanuit het tso/bsotso sinds 2009 nooit ernstig genomen hebben. Mieke Van Hecke bestempelde zelfs de kritiek op de nog meer radicale hervormingsplannen-2012 van de koepel als 'misdadig'. Die plannen waren nog noodlottiger voor het tso/bsotso dan de latere hervorming.

2 Miskenning specificiteit tso/bsotso - net als destijds met het VSO

De opgedoken eindtermenproblemen hebben vooral te maken met het totale hervormingsconcept waarvoor de kopstukken van de grote onderwijskoepels een grote verantwoordelijkheid dragen.

De grootste fout bij de hervorming is de miskening van noden van tso/ bso-leerlingen vanaf 1ste graad en de specificiteit van tso/bsotso; en dit vooral vanuit foute ideologische/egalitaire keuzes. Net zoals destijds bij het VSO het geval was. In het boek 'Van dualisme naar integratie' (Acco) van 1975 waarschuwden E. Neyt, secretaris-generaal katholiek technisch onderwijs, J. Jacobs directeur tso e.a. voor de nefaste gevolgen van het VSO voor het tso/ bso. Zij stelden: "Het VSO bevordert het dualisme, de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) dreigt nog breder te worden. Deze evolutie kan leiden tot een volkomen depreciatie van elke school waar de technisch-technologische vormingscomponent centraal staat. En langs de andere kant dreigt een kunstmatige toeloop naar - en overwaardering voor de zogenoemde intellectuele (aso)vormingstypen, die hun vroegere eisen tegelijk zullen moeten zwakken." Niettegenstaande veel tso-scholen in het katholiek onderwijs weigerden over te stappen naar het VSO, daalde het aandeel van het tso in het s.o. destijds als gevolg van het VSO met één derde. De tso-scholen vreesden ook veel sterke leerlingen te verliezen - vooral ook in de richting industrieel wetenschappelijke.

Het te weinig rekening houden met de identiteit en specificiteit van tso/bsotso is ook de belangrijkste oorzaak van de problemen met het te uitgebreid aantal eindtermen en lessen algemene vorming voor wiskunde, taalvakken, geschiedenis, ten koste van de specifieke technologische en technische vormingscomponenten - en dit vanaf de eerste graad. Een aantal eindtermen vallen voor veel leerlingen ook al te abstract uit.

De nefaste gevolgen van zo'n ideologische keuze kwamen ook al tot uiting in de gemeenschappelijke leerplannen voor wiskunde e.d. die de katholieke onderwijskoepel met het oog op de door hen gewilde brede/gemeenschappelijke eerste graad vanaf 2009 opdrongen voor alle opties in eerste graad: te gemakkelijk voor leerlingen uit sterke opties, te moeilijk en te theoretisch voor andere.

Ook voor de 2de graad tso en bso vormt de te grote uitbreiding van de algemeen vormende leerinhouden met inbegrip van de invoering van een tweede vreemde taal een probleem. Moeten toekomstige bakkers alle hemellichamen, een tweede vreemde

taal e.d. kennen, en minder hun stiel? Waarom zou zelfs de sterke technische richting IW dezelfde eindtermen voor b.v. de taalvakken moeten hebben als de aso-richtingen zonder al die technische vakken. Voor de meeste tso/ bso-richtingen zijn de eindtermen te uitgebreid en vaak ook te moeilijk. Er rest daardoor te weinig tijd voor de specifieke technische en technologische vorming.

De overlading van de eindtermen in de eerste graad en de tweede en derde graad is uiteraard ook mede een gevolg van al die nieuwe vakkenoverschrijdende eindtermen als financiële geletterdheid, burgerschapsvorming e.d., waar ook de onderwijskoepels op aangedrongen hebben. We waarschuwen al vele jaren dat de vele vakkenoverschrijdende leerinhouden tot een overlading van het leerprogramma zouden leiden - ten koste ook van algemeen vormende vakken als Nederlands e.d.- maar ook van de specifieke technologische en technische vorming voor tso/ bso-leerlingen.

Gelukkig werd nu die tweede vreemde taal onlangs al geschrappt en de minister beloofde dat al volgend jaar na een evaluatie van de gevolgen van de invoering van de nieuwe termen deze aangepast kunnen worden. We raden de tso/bso-scholen aan om in de mate van het mogelijke wat lippendienst te bewijzen aan de (voorlopige) eindtermen en leerplannen en de inlevering van de specifieke vorming voor de 2de en 3de graad zo in de mate van het mogelijke te beperken. De beloofde evaluatie zal trouwens uitwijzen dat de eindtermen en leerplannen voor tso/ bso aangepast moeten worden. Maar intussen zitten de tso/bso-scholen voor volgend jaar met grote problemen opgescheept. De hervorming zal uiteraard ook veel verschuivingen bij de leerkrachten veroorzaken, overschotten voor een aantal vakken, tekorten voor andere vakken.

3 Recente opiniestuk directeur Duchêne over nefaste gevolgen voor tso/bso

Op de website '*Wij gaan niet akkoord met de nieuwe eindtermen s.o.*' werd op 26 december 2020 een opiniestuk van *Guy Duchêne*, coördinator Deeltijds onderwijs - Spectrumschool Deurne, opgenomen. We nemen zijn kritieken op de hervorming hier integraal op. In vorige nummers van *Onderwijskrant* namen we al sinds 2009 tal van kritieken van tso/bso-directeurs op.

"Bij het opmaken van de onderwijshervorming was de drang om het niveau te verhogen een niet te stuiten ambitie van de laatste twee Vlaamse regeringen. Uiteindelijk vertaalde dat hoger niveau zich tevens in het aanscherpen van de eindtermen rond

algemene vakken en het herbenoemen van aso/ bso/tso naar hun uiteindelijke onderwijsfinaliteit.

Of een leerling die een ambitie heeft om een goed vakman te worden met deze hervorming aan zijn of haar trekken komt is maar zeer de vraag. De vernieuwing werd immers uitgetekend met de blik op het aso en met de fetisj van kennis als een pater-noster in de hand. Vakopleidingen worden in de eerste graad zelfs gereduceerd tot een A-stroom light.

Jongeren die op 12 jaar voor de B-stroom kiezen, krijgen immers meer dan voorheen een algemene vorming. Dat heeft zo zijn gevolgen. Het aantal uren praktijkervaring werd met minimaal 5 lessen per week afgebouwd. Bij de algemene vakken hoort nu ook een *basisgeletterdheid* die alle leerlingen moeten behalen voor het einde van het tweede jaar.

Er zijn weinig directeurs of beleidsmedewerkers in scholen te vinden die garanties willen geven over de haalbaarheid van deze basisgeletterdheid voor de B-stroom. De lat werd letterlijk hoger gelegd maar de aanloop ingekort en de valmat weggenomen. Een leerling die uitvalt op basisgeletterdheid kan in de meeste gevallen nog steeds naar het 3de jaar bso op basis van leeftijd. Overgaan op basis van leeftijd is een sterk instrument en kan onnodig zittenblijven voorkomen. Helaas heeft men met dit traject geen rekening gehouden bij het uittekenen van de 2de en 3de graad bso. De nieuwe eindtermen in het 3de jaar vertrekken vanuit de veronderstelling dat de basisgeletterdheid verworven is. Het risico dat de leerachterstand toeneemt i.p.v. gereduceerd wordt is dus meer dan reëel.

Overgaan op leeftijd geldt ook voor leerlingen uit de A-stroom die uitvallen op basisgeletterdheid. Denken we bv. aan intelligente nieuwkomers uit een ander land die uitvallen op kennis van het Nederlands, ook al beheersen ze bv. vlot twee andere talen. Als zij niet slagen in 2A kunnen zij vaak wel naar 3bso. Zo versnellen we de waterval met een extra dimensie, want in tegenstelling tot de regelgeving nu zijn dit niet enkel meer de leerlingen die het niveau van de A-stroom niet aankunnen, leerlingen die individueel meer tijd nodig hebben om de basisgeletterdheid te verwerven passen nu ook in dit watervaltraject.

Eens in de 2de graad bso, moet een leerling het nog eens stellen met opnieuw een pak minder praktijken. De overheid heeft ook hier gekozen voor een zeer uitgebreid pakket algemene vorming, dat voor alle richtingen identiek is. Zo zal een verzorgende dezelfde inhouden zien als een elektricien. Dat een verzorgende meer nood heeft aan sociale kennis en een elektricien zijn job niet kan uitvoeren

zonder kennis van het werken met breuken wordt totaal genegeerd. In realiteit betekent dit dat de vakleerkrachten die specifieke algemene kennis wel zullen bijbrengen binnen hun vakken, maar ook die inspanning gaat opnieuw ten koste van praktijken.

Een wat onderbelicht aspect van de onderwijsvorming is het finaliseren van alle opleidingen na zes jaar. Tot nu toe volgen leerlingen in het bso een 6 + 1 jaar programma. Het 7° jaar bevat vooral algemene kennis en wordt bekroond met een diploma secundair onderwijs. In de hervorming heeft men de nieuwe eindtermen algemene vakken niet alleen zwaarder gemaakt dan nu, bovendien moet dit zware pakket op 6 jaar i.p.v. 7 worden gegeven. Het gevolg is dat tot en met het 6° jaar een beroepsleerling een opleiding met een onevenwichtig aandeel algemene vakken zal volgen. Pas in het 7° jaar kan hij kiezen voor een zeer gerichte specialisatie binnen het vakgebied.

Het afstuderen na 6 jaar is zeker te verdedigen en sluit ook aan bij de gangbare praktijken in Europa. Helaas zal een bso-leerling na 6 jaar met een pak meer algemene vorming dan nu het geval is afstuderen met een diploma dat geen toegang meer geeft tot hoger onderwijs.

Het merkwaardige is dat er in de nieuwe eindtermen weinig of geen onzin staat. Elk vakgebied heeft een waardevolle inbreng gehad. Maar geen enkel vakgebied in de algemene vakken heeft voor een afstemming gezorgd met de inhoud van de beroepsgerichte vorming. Als er dan op het einde van de rit ook niemand is die als regisseur bewaakt of al die inhoud wel passen binnen de toegemeten onderwijstijd dan loopt de emmer over.

Een mooi voorbeeld van het op een hoopje gooien i.p.v. afstemming tussen elk onderdeel is de discussie over twee of een vreemde taal in het bso. Tot afgelopen vrijdag leek het alsof er twee vreemde talen in bso aan bod zouden komen. Uiteindelijk werd het gereduceerd tot één taal. Maar dat zo'n essentiële discussie geen verdere invloed heeft op het geheel toont wel aan hoe gesegmenteerd dat geheel wel is.

Het reduceren van het aantal vakspecifieke uren zal ook pedagogische consequenties hebben. Met de uren die nu voorhanden zijn geraakt men in de meeste opleidingen niet verder dan de absolute basis. Vakleerkrachten aanmoedigen tot professionalisering; heeft dat dan nog zin? Als er nauwelijks onderwijstijd is om een leerling te leren draaien en frezen, wat zou een school dan tijd investeren in het bijbrengen van de nieuwste technieken bij hun leerkrachten?

Je zou toch veronderstellen dat na decennia terecht kritieken vanuit bedrijven dat scholen elke technologische evolutie hebben gemist, de overheid die technologische nood zou verankeren in de eindtermen. Als je dan leest dat één van de leerinhouden in een 2° graad mechanica omschreven wordt als: "de leerlingen gebruiken machines" dan blijkt dat ijdele hoop te zijn.

Voor sterke leerlingen met een brede interesse in algemene vakken maakt de ganse hervorming misschien wat minder uit. Na 6/7 jaar zijn alle leerstofonderdelen gepasseerd in een weliswaar andere volgorde. Vraag is, wat met de minder sterke leerlingen en wat met leerlingen die op jonge leeftijd vooral in het vakspecifieke zijn geïnteresseerd?

In Antwerpen verlaat een 28% van de bso leerlingen vroegtijdig de schoolbanken. Dit is een zeer grote onderschatting van de echte cijfers want men handelt in Vlaanderen een wat absurde manier van registreren. Elk vroegtijdig schoolverlaten wordt toegewezen aan de laatst genoten onderwijsvorm. Het verbaast dan ook niet dat aso slechts 5,5% uitval heeft; leerlingen die overstappen naar tso of naar bso en daar uitvallen worden enkel daar in rekening gebracht. Dat zien we ook bij bso. Bso-leerlingen die uitvallen maken vaak de overstap naar het deeltijds onderwijs. Als ze daar definitief uitvallen komt dat enkel op rekening van het dbso. Een diepere analyse leert echter dat tot 80% van de uitval in het dbso minder dan 12 maanden was ingeschreven in deze laatste onderwijsvorm.

Even deze omweg om aan te tonen dat de werkelijke uitval in bso in Antwerpen eerder rond de 35-45% zal liggen. Het merendeel van de leerlingen dat uitvalt in bso doet dat omwille van de algemene vorming. Leerlingen die sterk zijn in algemene vorming maar niet scoren in hun vak kan je nog naar een andere opleiding toe leiden. Leerlingen die uitvallen op algemene vorming rijden zich vast in het voltijds onderwijs omdat ze in elke richting elk jaar zowel voor algemene als voor vakspecifieke vorming moeten slagen.

De kans dat de schooluitval in bso gaat verminderen is gewoon nul. Met meer algemene vorming en minder praktijken introduceert de hervorming niet alleen een snelweg naar demotivatie, de groep leerlingen die nu met veel inzet van leerkrachten en met veel individuele remediëring wel over de meet geraakt kan de extra belasting aan algemene vakken allicht niet verwerken en valt voortaan wel af.

Zoals hoger aangehaald, een deel van de leerlingen die uitvallen in bso vinden nu wel eens de weg naar het deeltijds onderwijs waar er geen koppeling is tussen algemene vakken en praktijkopleiding. Je kan als leerling in het dsbo gerust afstuderen als

gekwalficeerde kok, kinderbegeleider, zorgkundige, lasser, ... met of zonder dat je een diploma algemene vakken behaalt.

Helaas, ook hier heeft de overheid in de hervorming de weg naar volledige beroepskwalificatie botweg afgesneden. Voortaan zal je ook in het deeltijds onderwijs enkel nog kok kunnen worden nadat je een diploma secundair onderwijs hebt behaald. En dat geldt ook voor zorgkundigen, voor lasser-mon-teerders en voor vele andere beroepen.

Onze leerling die ergens onderweg tussen het eerste en het zesde jaar heeft afgehaakt in het bso heeft dus niet veel opties, maar misschien ligt de weg naar de arbeidsmarkt wel open? Ook die kans is klein. Tot en met het vierde jaar heeft elke bso-leerling relatief weinig praktijkgerichte vorming gehad. Zelfs in vijf en zes is de praktijkcomponent minder dan voorheen. Wie dus uitvalt in het beroepsonderwijs tussen de start van het secundair en het zesde jaar zal het moeten redden als ongeschoold arbeider of moet een vakopleiding gaan volgen bij VDAB, Syntra of in een CVO.

Of leerlingen die het wel goed doen en hun schoolcarrière na 6 of 7 jaar beëindigen probleemloos op de arbeidsmarkt kunnen stappen is ook maar zeer de vraag. De technologische evoluties die we nu kennen gaan dermate snel dat onderwijs nooit (meer) zal kunnen volgen. Bedrijven weten dat ook; zij worden met net hetzelfde probleem geconfronteerd. Bedrijven verwachten wel dat hun werknemers over de juiste vakkennis beschikken om de nieuwste technologie te kunnen aanleren.

Dat kan enkel als je de algemene vorming in functie stelt van het beroepenveld waarbinnen je een vakman opleidt en als leerlingen tijd en oefening krijgen om zich een ambacht eigen te maken. Carrossier word je alleen met voldoende oefening en handvaardigheid en dat kan enkel door de opleiding te spreiden in de tijd. Bij het high-tech orbitaal lassen komt er geen enkele manuele handeling meer aan te pas maar enkel een geoefend lasser is in staat om zo'n machine in te stellen en fouten bij te sturen. En in de zorgsector zijn psychologie en empathie een belangrijke bottleneck, maar laat dat nu net heel beperkt in de algemene vorming verwerkt zijn.

Bij werkgevers en bij klanten is de waardering voor vakmanschap en beroepskennis daarentegen onbetwist. Dat zie je aan de hoogte van de lonen, aan de wachttijden en aan de overbevraging van zowat elk zelfstandig ambachtsman. In het onderwijsdebat is de erkenning van uitmuntend vakmanschap echter zeer miniem. Dat vertaalt zich niet alleen in het verankeren van de schotten tussen aso/tso en bso. Dat hoor je ook in woordgebruik als "afzakken" en "hoog mikken".

Onderwijskwaliteit wordt afgemeten aan rankings in wiskunde, in taal, in slaagcijfers in het eerste jaar bachelor. Valt het niet op dat er geen rankings zijn in vakbekwaamheid? Of is het toeval dat het meten van de retentie tussen afstuderen en een eerste job nauwelijks verder geraakt dan een VDAB-rapport?

Bij de onderwijshervorming rond de arbeidsmarktgerichte opleidingen, zoals ze nu heten, zien we dezelfde fout terugkomen die er ook toe geleid heeft dat duaal leren geen succes is. Beleidsmakers zijn er van overtuigd dat ze gepraat hebben met "de arbeidsmarkt". Helaas hebben ze vooral vergaderd met de grote sectoren. Zij vinden misschien wel hun verlanglijstje terug in de hervorming. Niemand heeft hen er echter op gewezen dat ze boven hun gewicht boksten. Niet alleen is hun engagement naar het aanwerven van BSO leerlingen erg beperkt, de praktijk leert dat het vooral de kleine bedrijven zijn die vaklui en ambachtsmensen in dienst nemen. Het zijn ook die kleine bedrijven die het gros uitmaken van onze arbeidsmarkt. Of zij weg kunnen met vaklui die vooral algemene vorming hebben gehad

De vakman wordt weghervormd. Weghervormen is uiteraard geen schoon Vlaams maar in een tijdsgeest waar een overheid onbestaande buzzwoorden en termen zoals *cesuurdoelen*, *"ingedaalde eindtermen*, *een set van relevante competenties* moet bezigen om haar hervorming uitgelegd te krijgen, is het zelf verzinnen van woorden een welgekomen herwonnen vrijheid."

Deel 2 Kritiek op VSO & geslaagde strijd tegen invoering - scholen meer inbreng!

1 Verzet van (tso/bs-)scholen tegen VSO

We kunnen in verband met de problemen van de hervorming voor het tso/bs veel leren uit de ervaring met het VSO dat destijds vanaf 1970 in veel scholen werd ingevoerd. Het VSO wou ook door het uitstellen van studiekeuze dat iedereen zou worden geobserveerd en georiënteerd in functie van zijn interesses en bekwaamheden. Dat zou leiden tot een herwaardering van het tso en tot het aantrekken van meer en sterke leerlingen voor het tso, voor Industriële Wetenschappen, enz.

Maar al bij de start van het VSO luidde een van de belangrijkste kritieken van veel leerkrachten tso en vertegenwoordigers van het technisch onderwijs dat de invoering tot een onderwaardering van tso en bso en van de technisch-technologische component zou leiden en tot demotivatie bij veel tso/bs-leerlingen. De tegenstand tegen het VSO kwam dus ook heel sterk vanuit het technisch en het beroeps-onderwijs – het meest nog van de kant van de nijverheidstechnische scholen. Men stelde dat de vakopleiding in het gedrang zou komen gezien de ster-

ke vermindering van het aantal uren technische opleiding in de eerste graad. Die kritiek werd niet enkel geformuleerd door de leerkrachten en directies tso, maar ook door het *Comité voor de Verdediging en de Ontwikkeling van het Technisch Onderwijs* (COVO-TO) en door *SESTON* (directies t.o. met secretariaat in het Don-Bosco-Technisch instituut Hoboken). Men zag er ook een bedreiging in van de sterke afdeling *Industriële Wetenschappen* waarnaar sterke leerlingen vaak na drie jaar aso overstapten.

In die tijd waren de tso/bso-scholen wel nog weerbaarder dan op vandaag. Zo waren ze binnen de koepel van het katholiek onderwijs nog vertegenwoordigd door het verbond van het technisch onderwijs. Grote VTI's kenden nog sterke priester-directeurs die hun stem luidop en onbevreesd lieten horen. Er was ook nog een aparte vakbond voor leraren technisch onderwijs. Er kwam overigens ook veel kritiek vanuit het aso - en ook daar kende men priesters-directeurs die hun gedacht durfden zeggen. Directies die vier jaar geleden protesteerden in de krant 'De Tijd' durfden enkel anoniem getuigen. *De scholen, directies en schoolbesturen hadden destijds veel meer invloed op het beleid.*

2 Kritiek vanwege tso/bso-directies op VSO

2.1 Kritiek directies Rijksonderwijs (1980)

Het VSO werd op korte tijd veralgemeend in het rijksonderwijs; de nefaste gevolgen voor tso/bso waren enorm. Dit onderwijs werd in die tijd nog rechtstreeks bestuurd door de onderwijsminister en beschikte nog niet over een eigen koepel en autonomie. Veel directeurs Rijksonderwijs betreurden dat ze veel leerlingen verloren die overstapten naar klassieke type-2 scholen van het vrij onderwijs. Inspecteur Dambre getuigde dat er in Brugge bij de start van het vso onmiddellijk al 160 leerlingen overstapten naar het katholiek onderwijs type-2.

Na tien jaar vso formuleerde *Herman Schoeters* als voorzitter van de federatie van Vlaamse studieprefecten in het Rijksonderwijs, volgende scherpe kritiek en alarmkreet in *Persoon en Gemeenschap*; themanummer over '10 jaar VSO', juni 1980:

*De gemeenschappelijkheid is nefast voor de vele leerlingen die al op 12 jaar weten waar ze naartoe willen.

*Gemeenschappelijk eerste graad leidt tot vervlaking.

*Het gevaar bestaat ook dat de positieve intellectuele of manuele gerichtheid wordt uitgerooid.

*De totale gelijkenschakeling in het eerste jaar leidt tot onverschilligheid, gemakzucht, gebrek aan belangstelling en motivatie.

*Het kind dreigt het kind van de rekening te worden; men heeft de indruk dat vernieuwd werd om te vernieuwen;

*Het vso botst ook op de weerstand van de ouders, de onmacht van de leerkrachten en de voortdurende structuurwijzigingen." (In 1976 was de liberale minister Herman De Croo al een beetje tegemoet gekomen aan de verzuchtingen van tso/bso door de invoering van meer uren specifieke vorming in de eerste graad, maar zijn opvolger, de socialistische minister Ramaekers, schroefde dit op zijn beurt weer wat terug.)

2.2 Kritiek directies katholiek onderwijs

Ook vanwege directies uit het vrij onderwijs kreeg het vso veel kritiek. We beluisteren even twee voor- aanstaande en invloedrijke directeurs in 'Nova et Vetera' oktober 1984.

Directies van grote VTI-scholen namen het voortouw in de strijd tegen het vso. De invloedrijke Brugse VTI-directeur *Jan Vandenbulcke* toonde aan dat de tso- en bso-leerlingen nog het meest de dupe waren van het vso. Daarom ook wou zijn Brugse VTI niet op het vso overschakelen. Zijn besluit luidde: *"Als het technisch onderwijs zich te sterk beperkt tot het verstrekken van een brede, maar onvoldoende diepgaande kennis zoals in het vso, dan gaat het voorbij aan zijn specifieke doelstelling en motiveringskans."*

Dat leidt tevens tot een systeem waarbij de industrie al te zeer verplicht wordt zelf voor een aanvullende vorming in te staan. Of zulks vanuit pedagogisch oogpunt wenselijk en vanuit economisch oogpunt haalbaar is, betwijfelen we heel sterk." Dat is precies dezelfde kritiek als deze die nu geformuleerd wordt.

Van Paepegem, directeur college Lokeren, stelde vooreerst dat de onderwijsmensen die zich goed voelden in type-2 en jaar na jaar positieve leerresultaten boekten, zich ergerden *toen dat onderwijs plots met alle zonden van Israël beladen werd. Is de vso-vernieuwing wel de goeie? Zal deze vernieuwing in de feiten het bewijs leveren dat zij een remedie is voor de vastgestelde kwalen? De vso-promotoren, zelf meestal ex-aso-ers, onderschatten ook de humane waarde van het technisch onderwijs."* Is de enorme investering in het vso in verhouding met de resultaten? Kortom: wij hebben veel vragen over het pedagogisch rendement, en over de haalbaarheid van de vso-vernieuwing.

Van Paepegem wees verder op de vage vso-doelstellingen en slogans. Hij pleitte voor *voldoende/meer differentiatie vanaf het eerste jaar*: "Het is zeer belangrijk zo vroeg mogelijk aan te sluiten bij de

eigen mogelijkheden, interesses en beperkingen van de leerlingen. Veel leerlingen kunnen de theoretische benadering van zoveel vakken gewoonweg niet aan. Een heel pak zwakkere middenmoters (vooral uit tso) geraakt al heel vlug geblokkeerd voor Frans of wiskunde bijvoorbeeld en haakt af. Verder zijn we heel bang voor de heterogene groepen in het eerste en tweede jaar.“ (Heel wat VSO-directeurs pleegden wel lippendienst aan het VSO-principe van de heterogene klassen.)

Van Paepegem toonde verder aan “dat het vso niet tot echt uitstel van keuze leidde en dat de overgangen in het klassieke type-2 makkelijker waren en vlotter verliepen dan binnen de 3x2-vso-structuur. De vso-leerlingen belandden nu ook een jaar vroeger in het Beroepsonderwijs. Waarom moeten de schotten verdwijnen? (Meer vso-leerlingen stapten pas na het 4de jaar over naar het tso.)

Van Paepegem vond verder terecht dat het vso in zijn pedagogische principes te weinig waarde hechtte aan ‘de school als leerinstituut’, aan de leerpraktaties, en aldus de ontscholing bevorderde. Hij betreunde ook dat het type-2 veel minder centen kreeg en dat deze scholen niet meer mochten programmeren en daardoor sterk benadeeld werden. De overheid hanteerde financiële en programmeerchantage om de overgang naar het vso af te dwingen. Veel scholen stapten om die redenen over.

2.3 Commentaar

We merkten dat de basiskritieken op de hervormingsplannen en op de uiteindelijke hervorming ongeveer dezelfde zijn als deze die de directies destijds publiceerden. We voegen er nog aan toe dat niet enkel het Rijksonderwijs veel leerlingen verloor, maar ook veel vrije scholen die op het vso overschakelden. Zo verloor ook één van onze prestigieuze Brugse aso-scholen honderden leerlingen. Een aantal klassen stonden leeg en intussen moest een andere aso-school (type 2) bijbouwen om de nieuwe leerlingen te kunnen opvangen. Na de invoering van het eenheidstype in 1989 keerden de leerlingen wel terug en evolueerde de getroffen school van 780 naar bijna 1400 leerlingen.

Maar de tso-scholen die overstapten waren nog het meest de dupe - zowel kwalitatief als kwantitatief. Daar de tso-scholen van het Rijksonderwijs verplicht werden over te stappen, was het technisch Rijksonderwijs - vaak ook kleinere scholen - nog het meest de dupe.

In dit deel 2 merken we eveneens dat de scholen en directies vroeger veel meer invloed hadden op de onderwijskoepels en op het beleid. Veel scholen weigerden over te stappen op het VSO.

3 Kritiek tso-koepel NVKTO en directies tso (+SESTON)

De sector van het technisch - & het beroepsonderwijs en de inspecteur-generaal Robert Smet stonden heel kritisch ten opzichte van het vso. Dit was ook het geval bij het *Nationaal Verbond van het Katholiek Technisch Onderwijs* (NVKTO) en dit niettegenstaande de algemene NSKO-koepel en het verbond van het middelbaar onderwijs voorstander waren.

E.H. André Vannecke, secretaris-generaal NVKTO (1968-1978) sprak zich in 1978 in een interview met het vakbondsblad ‘Brandpunt’ (november 1978) kritisch uit over de hervorming. Vraag Brandpunt (sector technisch CCPTO): “Wat heeft het technisch onderwijs met het vso?” Vannecke: “Men kan zich de vraag stellen of de vso-promotoren zich voldoende bewust zijn van het feit dat een aantal twaalfjarigen reeds weten wat ze willen, vooral de jongens en meisjes die ‘praktisch’ gericht zijn. Men heeft hierover geen enkele wetenschappelijke studie, maar men heeft feiten. Men moet al zeer zware argumenten hebben om het gelukkig zijn van deze jongens en meisjes te gaan ontwrichten door hun een praktische opleiding af te nemen. Zij hebben het recht om vlug een voldoende praktische opleiding te krijgen. De inhoud van het eerste jaar moet toch niet voor alle kinderen automatisch hetzelfde zijn”. Conclusie Brandpunt: “De weerstand van de grote technische scholen vloeit volgens u dus voort uit de ervaring dat die leerlingen, na het eerste algemene jaar, vaak gefrustreerd zullen zijn omdat ze er onvoldoende technische opleiding krijgen.”

André Vannecke: “Een nog andere reden voor de weerstand van de technische scholen is natuurlijk een zekere vrees voor een trend, die zou ontstaan van de kant van de ouders en de PMS-centra naar instellingen van algemeen vormend onderwijs. Als je rekening houdt met de moeilijke strijd die onze grote technische scholen nog altijd moeten leveren, is het begrijpelijk dat ze zeer huiverig staan tegenover het vso.”

In het Editoriaal van de *Huishoudelijke mededelingen* van het Verbond van het Technisch Onderwijs (NVVKTO) van 6 september 1982 komt de kritiek vanwege de tso-koepel eveneens scherp tot uiting: “Velen tillen zwaar aan het uitstellen van de studiekeuze, soms gelijkgesteld met uitstel van beroepskeuze. In de filosofie ‘Weg met de beschotten’ schuilt het gevaar dat, wat het technisch en het beroepsonderwijs eigen is, nml. De zorg voor een degelijke ‘beroepsopleiding’, bijkomstig wordt. De verdaging van de studiekeuze kan voor sommige leerlingen wenselijk zijn. Maar de leerlingen van de lagere cyclus van het technisch en het beroepsonder-

wijs hadden al vroeg een bepaald beroep voor ogen. Al te lang uitstellen om aan hun verwachting tegemoet te komen, kan een nefast effect hebben."

Het tso betreunde ook dat de vso-scholen bij hun oriëntering na het 2de jaar de technische opties al te weinig waardeerden en dat er in de tso-doorstromingsrichtingen van de 2de graad onvoldoende technische bagage werd meegegeven. De koepel van het technisch onderwijs en de CCPTO-vakbond van het tso hadden in het vso-tijdperk al bij al weinig in de pap te brokken. De Guimardstraat-koepel van het middelbaar aso-onderwijs en de CVMNO-vakbond van het aso-onderwijs en de ACOD-vakbond trokken echter resoluut de kaart van het vso.

In 1977 richtten enkele tso-directeurs de actiegroep 'SESTON' op (= *Secretariaat Studiecentrum voor onderwijsvernieuwing*) met secretariaat in het Don-Bosco-Technisch Instituut Hoboken. Deze zagen in het vso vooral een bedreiging voor het tso. In West-Vlaanderen werd in 1977 *Seston -Regionaal* opgericht; het ging hier vooral om een initiatief van West-Vlaamse industrieel gerichte scholen dat ook door veel bedrijfsleiders werd gesteund. Deze vonden dat het vso te weinig voorbereidde op de arbeidsmarkt.

Het technisch onderwijs zag met lede ogen de trend van de afname van de tso-bevolking aanhouden en verder toenemen. "*Tussen 1980 en 1990 daalde het relatief aandeel van het tso nog van 30,4 naar 22,3*", aldus tso-kopstukken Robert Smet & André Vannecke in hun boek *Historiek van het technisch en beroepsonderwijs*, Garant, 2002. En door de 3x2-jaarstructuur van het vso stapten ook minder aso-leerlingen na 3 jaar over naar het tso. Een overstap na 4 jaar aso was volgens de vso-filosofie nog perfect mogelijk, maar schiep in de praktijk veel problemen. Het tso heeft zich nooit meer volledig kunnen herstellen van de opdoffer die het door de invoering van het vso gekregen heeft.

De inspecteur-generaal technisch onderwijs *Robert Smet* was ook een fervent tegenstander van het vso. Terloops: de inspecteur-generaal steunde ons destijds in de strijd tegen de 'moderne wiskunde' die ook volgens hem door het ministerie zonder enige inspraak werd opgedrongen - ook in tso/bsso.

Ook na het grotendeels verdwijnen van het vso, is men er niet meer in geslaagd het tso-peil van vroeger te bereiken. Ook het aso bereikte niet langer dat peil. Ook andere nefaste zaken als 3x2-jaarstructuur met problemen en watervaleffect in 2de graad, wildgroei in tso en bso, eenzijdige didactische opvattingen van coördinatoren... bleven bestaan.

Kritiek in boek 'Van dualisme naar integratie' van 1975': aantasting tso/bsso

Die kritiek werd wellicht nog het scherpst verwoord door een actiegroep die nauwe banden had met de katholieke koepel en die in 1975 het boek 'Van dualisme naar integratie' (Acco) publiceerde. Tot die actiegroep behoorden E. Neyt, secretaris-generaal technisch onderwijs, J. Jacobs (directeur tso), prof. Willy Wielemans en begeleider Guido Horebeek. Zij vreesden dat het VSO nefast zou worden voor tso, tot grotere kwalen zou leiden dan het traditioneel s.o., tot een ontwaarding van het tso en een vlucht naar het aso.

Op pagina 75 formuleerde de actiegroep volgende conclusie: "Het oude dualisme zal in het VSO nog krachtiger worden dan voorheen. In deze zin dan dat de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) in plaats van te vernauwen, nog breder zal worden. Deze evolutie kan over enkele jaren leiden tot een volkomen depreciatie van elke school, waar de technisch-technologische vormingscomponent centraal staat. En langs de andere kant dreigt een kunstmatige toeloop naar en overwaardering voor de zogenoemde intellectuele vormingstypen, die onder de kwantitatieve druk van het democratiseringsproces, hun vroegere eisen zullen dienen af te zwakken en aan te passen, met als uiteindelijk resultaat dat een steeds sterker aanzwellende groep jongeren, mentaal en intellectueel minder goed gewapend, zal trachten een postsecundair diploma te behalen, en in geval van mislukking, totaal onvoorbereid zal zijn op de eisen van het moderne beroepsleven en met 'lege handen' op zoek moet gaan naar een elementaire beroepsopleiding. ... Dit kan ertoe leiden dat een vernieuwingsoperatie als het VSO het doel niet kan bereiken."

Op pagina 74 wordt deze conclusie als volgt toegelicht: "*Door het VSO komt aan het licht dat de sociale drempelvrees voor de intellectueel-cognitieve vormingstypen geweldig aan het afnemen is. Deze drempelverlaging zal tot gevolg hebben dat bijna alle normaal begaafde leerlingen, mede onder invloed van samenspelende en krachtige factoren van onderwijsinterne en - externe aard, gaan opteren voor studierichtingen, waarvan de technisch - technologische vormingscomponent nagenoeg afwezig is. Dient de schamele tijd die in het VSO voor technologie in de eerste graad uitgetrokken wordt vooral niet om het blazoen op te frissen van de intellectueel cognitieve vormingstypen? Een waarachtige valorisatie van de technisch-technologische dimensie kan aldus door het VSO gewoon worden uitgehouden. In deze zin vrezen we dat de kloof tussen de twee hoofdrichtingen (intellectueel en technisch) in plaats van te vernauwen, breder wordt."*

Het VSO leidde dus volgens velen tot omgekeerde effecten, tot een onderwaardering van het tso/bsso,

tot het te laat overstappen naar het tso (na 4 jaar aso), tot een aantasting van Industriële Wetenschappen in het technisch onderwijs ... “ Het leidde tevens tot een niveaudaling zowel voor het aso als voor het tso.

4 Actiegroepen Doscko (1977) tegen VSO en actiegroepen WIVO & STAM pro VSO

Actiegroep Doscko

Bij directies uit het vrij onderwijs was de ‘luidop’-kritiek groter dan in het Rijksonderwijs. In 1981 groepeerde de *actiegroep Doscko* (Documentatie en Studiecentrum voor Kritische Onderwijsvernieuwing) al driehonderd directeurs en inspecteurs.

De Doscko-critici stelden dat ze niet tegen vernieuwing waren, maar wel tegen de vso-vernieuwing en vooral tegen het eerste gemeenschappelijke jaar en het principe van de heterogene klassen.

De kritiek luidde o.a.: *“De verdaging van de studiekeuze heeft geen zin voor 85 procent van de twaalf- à dertienjarigen, want slechts een kleine minderheid weet niet goed wat te kiezen na de basisschool. Kortom, de lange observatieperiode heeft geen zin. En de gemeenschappelijke programma’s werken nadelig voor de meeste kinderen: te gemakkelijk voor sommige leerlingen, te moeilijk voor de andere. De knappere elementen verliezen hun tijd, en kinderen met een sterkere technische inslag worden gehinderd door het pakket talen en theoretische vakken.”*

De directies technisch onderwijs beschouwden het vso als een ware bedreiging en ontwaarding van het tso. Het vso leverde volgens hen averechtse effecten op. De gemeenschappelijke start nam elke drempel voor het aso weg en loodste nog meer jongeren naar aso-studierichtingen, ook als ze er eigenlijk niet thuishoorden. Precies door de invoering van het vso nam ook het zgn. watervaleffect toe en het kreeg een negatieve connotatie. Te veel leerlingen volgden het aso of volgden te lang het aso – mede omdat de indruk gewekt werd dat de determinatie (graad) slechts begon in het vijfde jaar.

Doscko vond ook dat het basisdocument ‘Oprachten voor een eigentijds katholiek onderwijs’ van de katholieke koepel te veel utopische en modernistische ideeën bevatte. Vooral het simplistische egalitarisme en de ongenueanceerde kritiek op het prestatie karakter van het onderwijs en van het evaluatiesysteem (met punten, examens e.d.) werden aangeklaagd.

Zij vreesden dat zo’n ongenueanceerde kritiek en zo’n ondoordachte didactische hervormingen tot ontscholing en niveaudaling zouden leiden. We lezen ook: *“Volgens de vso-voorstanders heeft*

‘kunnen’ meer waarde dan ‘kennen’, maar men vergeet dat kennen een hogere en ruimere vorm van ‘kunnen’ is.” Dit komt overeen met de huidige kritiek op het competentiegericht leren.

Critici wezen er ook op dat het aantal zittenblijvers hoger was in vso-scholen –vooral na het derde jaar, en dat de prestaties aan de universiteit lager waren. Een aantal didactische vernieuwingen werden al binnen de vso-scholen na enkele jaren teruggedroefd; er werden weer echte examens en punten ingevoerd, er mocht weer echt geschiedenisonderwijs gegeven worden,

... De opposanten betreurden ook dat voortdurend werd uitgekapt met de vele knelpunten van het onderwijs, maar dat nooit een betrouwbare inventaris werd opgemaakt van de sterke kanten van het traditionele secundair onderwijs. Zij gingen ook niet akkoord met het feit dat de vso-scholen enorm veel extra-centen kregen en dat de klassieke scholen geen Frank kregen om hun onderwijsvisie en hun praktijk verder te optimaliseren. Type-2-scholen mochten ook niet meer ‘programmeren’. Door dit alles werden volgens de critici de eerlijke concurrentie en het vrij initiatief aangetast.

Werkgroep Informatie Onderwijs (WIVO) & STAM

De verdedigers van het vso van hun kant verenigden zich in de *Werkgroep Informatie Vernieuwing Onderwijs (WIVO)* en dit onder leiding van de directeur van Pius-X-Antwerpen, E.H. Karel Raeymaekers. Ook een groot aantal vrijgestelde vso-coördinatoren traden toe tot WIVO. De WIVO-werkgroep verspreidde het tijdschrift IVO.

In IVO verschenen ook rond 2009 pleidooien voor radicaal comprehensief onderwijs. WIVO is steeds pleitbezorger van comprehensief onderwijs gebleven, en was ook gelinkt aan de actiegroep STAM (Studiegroep Autonome Middenscholen) die eveneens aanstuurde op radicaal comprehensief onderwijs.

Op 13 januari 2009 organiseerde WIVO een studiedag over de hervorming van het Plan-Monard in de aula van het ministerie. Ook ‘Klasse’ maakte veel reclame voor die studiedag. WIVO wou hiermee naar eigen zeggen bijdragen tot een open debat. Maar enkel pleitbezorgers van de structuurhervorming als Georges Monard en Roger Standaert, mochten er optreden als spreker.

Ook het tijdschrift *Impuls* dat zich vooral richt tot onderwijsbegeleiders en andere onderwijsondersteuners, pleitte de voorbije 50 jaar voor radicaal comprehensief onderwijs.

Over indoctrinerend & collectivistisch onderwijs op Vlaamsch-Nationale Grondslag, radicaal gepropageerd door hoofdinspecteur J.Th. Strauven in 1941, ook deels in reformpedagogisch tijdschrift 'Vlaamsche Paedagogiek' (1941–1944), ...

Raf Feys

1 Volksschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag & 'Vlaamsche paedagogiek':1941

Hoofdinspecteur lager onderwijs J.Th. Strauven schreef in 1941 de brochure: *Schets eener hervorming van de Volksschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag*. In deze bijdrage bekijken we straks vooral de radicale nationaal-socialistische uitspraken van J.Th. Strauven, in 1941, op het moment dat het er naar uitzag dat Duitsland de oorlog zou winnen. Strauven pleitte er voor Vlaams-nationalistisch & collectivistisch onderwijs naar het voorbeeld van Duitsland. Strauven wou de school gebruiken als een propaganda- en indoctrinatie-instrument voor de collectivistische en Vlaamsch-Nationale doctrine, voor het realiseren van een ander politiek systeem en een ideale Vlaamse maatschappij.

Strauven werd in 1941 hoofd van de door het besluit van 28 mei van secretaris-generaal Romsée ingevoerde commissie voor onderwijsaangelegenheden. De commissie moest ervoor zorgen dat uitsluitend onderwijzers die de 'volksche' overtuiging delen in de gemeentescholen benoemd werden. Er kwam in 1941 ook een commissie ter herziening van de schoolboeken, met als dubbele opdracht: *de schoolboeken uitzuiveren die passages bevatten die krenkend waren voor de Duitse opvatting en eer; *zorgen voor eenmaking van het Belgisch schoolboek. Van alle schoolboeken moesten twee exemplaren worden overgemaakt aan de commissie - ook lees- en rekenboeken. Ook Leo Roels zetelde als toenmalig inspecteur-generaal in die commissie, maar naar eigen zeggen tegen zijn zin. Er kwam ook een verbod om schoolboeken te gebruiken die door Joden geschreven of uitgegeven werden, of uittreksels van Joodse schrijvers voorkwamen. Na de oorlog kreeg Strauven als collaborateur een straf opgelegd.

Reformpedagogisch tijdschrift 'Vlaamsche Paedagogiek' van Leo Roels en Jozef Verheyen

Vermeldenswaard in deze context is dat precies ook in 1941 het tijdschrift *Vlaamsche Paedagogiek* (1941–1944) werd opgericht. Het werd tussen 1941 en 1944 uitgegeven door twee bekende en reformpedagogisch gezinde onderwijzers, prof. Jozef Verheyen & inspecteur-generaal Leo Roels. Het nieuw tijdschrift viseerde de ontwikkeling en verspreiding van een pedagogie die eveneens geworteld was in de Vlaamse bodem en in het nationale karakter.

In hun recente bijdrage 'Vlaamsche Paedagogiek: progressive educationalists and the construction of a Flemish Volksgemeinschaft, 1922–1944', maken Sarah Van Ruyskensvelde & Marc Depaepe duidelijk dat onderwijs op 'Vlaamsch nationale grondslag' in die tijd ook in dit tijdschrift gepropageerd werd, en ook al decennia ervoor - zij het wel minder radicaal dan bij Strauven het geval was (in: *Paedagogica Historica* Volume 56, 2020).

We citeren (en vertalen) even het *abstract* uit de vermelde bijdrage van Van Ruyskensvelde & Depaepe. "Het tijdschrift *Vlaamsche Paedagogiek* werd tussen 1941 en 1944 uitgegeven door twee bekende onderwijzers, prof. J. Verheyen & inspecteur-generaal Leo Roels. Het nieuw tijdschrift viseerde de ontwikkeling en verspreiding van een pedagogie die geworteld was in de Vlaamse bodem en in het nationale karakter. Verheyen en Roels waren ervan overtuigd dat sterke persoonlijkheden alleen konden gedijen in een natuurlijke (volkseigen) sfeer, gedragen door de Vlaamse taal. Het tijdschrift bood een opmerkelijke combinatie van reformpedagogische ideeën, zoals de nadruk op de vrije ontwikkeling van het kind, en anderzijds een antimodern en antidemocratisch discours, gebaseerd op ideeën van de Volksgemeinschaft, het belang van Heimatkunde, karaktervorming.

Van Ruyskensvelde & Depaepe illustreren hoe in Vlaamse 'progressieve' onderwijskringen "het reformpedagogisch debat verschoof in de richting van een vlamdend antimodern discours, dat draait om noties als karaktervorming, discipline en Heimat. Dit artikel suggereert dat het tijdschrift *Vlaamsche Paedagogiek* in veel opzichten al een radicalisering was van het gedachtegoed van zijn voorganger *Moderne School* (1927–1941), een Vlaams tijdschrift voor progressief reformpedagogisch onderwijs. Beide tijdschriften waren gebaseerd op dezelfde principes.

Maar terwijl de 'Moderne School' 'progressieve onderwijsprincipes gebruikte om een school te vestigen die naar eigen zeggen dichter bij de realiteit stond, wilde *Vlaamsche Paedagogiek* het onderwijs vooral ook gebruiken als instrument voor de zgn. culturele emancipatie van Vlaanderen. De bijdrage documenteert de aantrekkelijkheid van reformpedagogisch onderwijs voor flamingante pedagogen en leraren, die ervan overtuigd waren dat de Volksgemeenschap, georganiseerd rond de nationale geschiedenis en de populaire Vlaamse taal, mede kon worden bereikt door een kindgerichte pedagogiek."

Een merkwaardige combinatie dus tussen Reform-pedagogisch 'vom Kinde aus'-onderwijs en collectivistisch & indoctrinerend onderwijs in dienst van een nieuwe maatschappij. In punt 5 maken we duidelijk dat we die merkwaardige combinatie ook aantreffen bij Dewey, Kilpatrick, Freinet ...

Waarschuwing van Frans De Hovre in 1922

In het 'Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift' waarschuwde priester-filosoof *Frans De Hovre* de (onderwijs)mensen al in 1922 voor 'nationalistisch', collectivistisch & indoctrinerend onderwijs zoals dit al lang gepropageerd werd in Duitsland en Oostenrijk met slogans als minder intellectualisme, meer karaktervorming, collectivisme, veel aandacht voor de Heimat, verheerlijking van de volkstaal, ...

De Vlaamsgezinde filosoof *De Hovre* was in 1919 mede-oprichter van het (katholiek) *Vlaamsch Opvoedkundig tijdschrift- VOT*- samen met de Torhoutse normaalschooldirecteur *Alberic Decoene*. Hij waarschuwde in 1922 voor 'nationalistisch', collectivistisch en indoctrinerend onderwijs zoals in Duitsland - tendensen die men ook toen al blijkbaar in Vlaanderen ontwaarde.

Uit de al vermelde bijdrage 'Vlaamsche Paedagogiek: progressive educationalists and the construction of a Flemish Volksgemeinschaft, 1922-1944' blijkt dat dit gedachtegoed ook in Vlaanderen al smeulde.. In punt 4 gaan we verder in op de waarschuwing van *De Hovre*. Noot: in het VOT troffen we in die tijd ook bijdragen aan tegen het communistisch, collectivistisch en indoctrinerend onderwijs in de Sovjet-Unie. Over vormen van 'katholieke' indoctrinatie troffen we wel geen bijdragen aan in het katholieke VOT.

Vom Kinde aus én indoctrinatie tegelijk

De visie van *Strauven & Co* toont m.i. ook aan hoe ook Vlaamse reformpedagogische pleitbezorgers tegelijk de vom Kinde aus"-visie en indoctrinerend onderwijs propageerden, een merkwaardige combinatie. De Vlaamsch-Nationale burgerschapsvorming vertoonde indoctrinerende en gevaarlijke trekjes. Pas als men de psyche en de morele ingesteldheid van kinderen veranderd had door een totaal nieuw onderwijs, kon men een ander politiek systeem & een ideale Vlaamse maatschappij realiseren.

In punt 5 tonen we nog even aan hoe ook reformpedagogen als Dewey, Kilpatrick, Freinet ... tegelijk sympathiseerden met het collectivistisch en indoctrinerend onderwijs van Sovjet-Rusland. We willen met deze bijdrage ook wijzen op het delicaat karakter van burgerschapsvorming.

2 Schets eener hervorming van de Volksschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag

2.1 Inleiding

Hoofdinspecteur lager onderwijs *J. Th. Strauven* was na WO-I een actief lid van de *Vlaamsche Opvoedkundige Vereeniging (VOV)*; naast figuren als *H. Deman*, *L. Roels*, *V. D'Espallier*, *J. Peters*, *F. Van Hoof* & *W. Schneider*.

Strauven schreef in 1933 een lange en leerrijke bijdrage over de bedenkelijke toestand van het Vlaams onderwijs in de brochure "*De opvoedkundige Beweging in Vlaanderen na den Oorlog.*" De zakelijke toon van deze bijdrage staat in schril contrast met wat hij in 1941 schreef. In 1933 betreurde *Strauven* tussendoor ook de 'verfransching' van het onderwijs: "*Aan Brussel en aan den Brusselschen geest hebben wij het te wijten, dat de Vlaamse volksschool in 't verleden werd dienstbaar gemaakt aan de verfransching. Wij hebben aangetoond dat voor de meerderheid onzer volkskinderen de leertijd slechts vier of vijf jaar bedroeg, en niettemin stelde men aan de volksschool den eis dat ze naast de moedertaal ook het Fransch zou onderwijzen.*" In die interessante publicatie over de toestand van het lager onderwijs treffen we zijn vrij controversiële uitspraken van 1941 nog niet aan.

Strauven schaarde zich bij het begin van de oorlog echter aan de zijde van *Frans Uytterhoeven*, de leider van de zgn. 'Volksopvoeding'. In hun tijdschrift 'Onze Volksschool' werd het ondubbelzinnig voorgesteld: "*de nationaal-socialistische geest moet onze scholen doordringen, worden de legioenmannen verheerlijkt, is het 'bevrijde Dietsche Vlaanderen, organisch in het Rijk verbonden en de ordewacht waarachter het Germaansche Rijk standhoudt', 'moeten wij een volwaardige Dietsche Volksgemeenschap bestreven in het Duitse Rijksverband'.*"

Strauven werkte deze ideeën in 1941 verder uit voor het onderwijs in de brochure '*Schets eener hervorming van de Volksschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag*'.

In het 'Woord vooraf' schreef *Frans Uytterhoeven*: "*Hiermee ontvangt u het zoo lang verwachte eerste brochuurtje 'Volksopvoeding'. Uit ons gansche streven zal steeds blijken hoezeer wij bezorgd zijn om aan onze jeugd een nationale opvoeding te geven in dienst van onze Dietsche volksgemeenschap. Het historische oogenblik voor Vlaanderen is geslagen! Vlaanderen staat nu voor de keuze, waardoor het zijn lotsbestemming, zijn verbondenheid met God, bloed en bodem moet aanvaarden of verwerpen. Vlaanderen moet thans toonen of het bereid is zijn*

plaats in te nemen in de rij der Germaansche volkeren en of het in de toekomst zijn eigen wezen gaaf en ongeschonden wil behouden. Moge deze brochure van J.Th. Strauven er toe bijdragen de volksopvoeding op nieuwe wegen te leiden, ten bate van ons geliefde doch zo lang verwaarloosde volk. “

Ik citeer nu uitvoerig uit de brochure van 1941, niet zozeer de passages over structuurhervormingen die volgens Strauven broodnodig waren op alle niveaus van het onderwijs, maar Strauven's politieke ideeën en zijn *nationaalsocialistische kijk op het onderwijs*. Ik schrok wel even bij het lezen van zijn krasse uitspraken, antisemitisme inbegrepen. Ook het Jodendom wordt door *Strauven* als een slopende en ontbindende kracht getypeerd. Het gedweep van mensen als Uytterhoeven, *Strauven* en co heeft veel leerkrachten ook misleid; na de oorlog werden ze hiervoor vaak geschorst. De grens tussen terrechte Vlaamse eisen en anderzijds de collaboratie was soms moeilijk te trekken.

2.2 Schets eener hervorming van de Volksschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag

“De Vlaamsche strijd was vroeger een bijna hopelooze strijd. Nu is het uur der bevrijding aangebroken. . . Dat het vroegere regime ten doode was opgeschreven bleek ook uit zijn machteloosheid. Er bestond geen Belgische ziel, geen Belgisch nationaal gevoel. Machteloos was het regime! Het parlementarisme en de zoogenaamde democratie hadden zichzelf ondermijnd. Zóó was ongeveer den toestand toen den oorlog uitbrak.

Tegenover de Westersche inzinking rees de kracht op van de jeugdige Duitsche weermacht, die al het vooze en verdorvene deed ineensorten en verdwijnen. De nazi-soldaat was echter meer dan een overwinnaar, hij was de drager van de groote revolutionaire gedachte, die hem kracht en vertrouwen schenkt, een onbepert vertrouwen in den ‘Führer’ en een allesoverwinnend geloof in de bestemming van het Groot-Duitsche rijk. De nazi-soldaat betoonde zich korrekt, hoffelijk en dienstvaardig; hij bleek een opvoeding te bezitten, waarvan onze volksjongen tot heden gespeend bleef. ...

De krachtideeën waarvan het Duitsch nationaalsocialisme en de corporatieve inrichting van den Staat naar Italiaansch model hun dynamisme aan ontleenen, zijn overigens in hoofdzaak dezelfde : *autoritair leidersbeginsel in dienst van de Volksgemeenschap en volledige verantwoordelijkheid der leiders; de arbeid rijkste bron van volkswelvaart, de familie als grondslag van de maatschappij, verdediging van de volksgemeenschap tegen alle slopende en ontbindende krachten: individualisme, egocentrisme, Jo-*

ndendom, vrijmetselarij, veredeling en versterking van het ras.

De waarde van deze ideeën hangt af van de verwezenlijking door sterke persoonlijkheden en volgens de aard van het eigen volk en land. *De massa moet geleid en gericht worden (commentaar: dus indoctrinatie ook op school nodig?) Slechts wanneer ze tot erkenning is gekomen van het voor haar verwezenlijkte goed, dan wordt de volksmacht de stevige basis waarop het nieuwe regime berusten kan. Dit stadium hebben we nog niet bereikt, maar in het Reich is gebleken hoe machtig een volk wordt, dat eendrachtig en met volle overgave zijn ‘Führer’ volgt. We weten thans nog niet welk toekomstig statuut van ons land zal zijn; wat we echter weten is dat Vlaanderen en gansch Dietschland van Germaanschen bloede zijn, maar ook dat ze een eigen volk vormen met een eigen lotsbestemming en eigen kultureele toekomst.*

Zoals ook dr. *Victor Leemans* zei stelt Volksopvoeding en onderwijs zich ten doel al de volksgenooten te vereenigen, die in een door den staat erkende onderwijsinrichting, medearbeiden aan de vorming van de Vlaamsche jeugd tot waardevolle en bewuste Vlamingen. Zij staat op volkschen en nationaalsocialistischen grondslag. (Commentaar: dus onderwijs in dienst van de hervorming van de maatschappij-net dezelfde visie als in die tijd in Sovjet-Rusland). *Daaruit volgt dat het wezen en de organisatie van het huidig onderwijs in grooten deele zullen moeten herzien worden.* Dit kan niet het werk zijn van de huidige onderwijsadministratie. Deze administratie is het werktuig van het vroeger regime. In het verleden stond ze, wat althans de hogere instanties betreft, onder liberaal-socialisten invloed en werkte de denationalisatie in de hand. ...

Ik herinner ten slotte aan het mooie woord van onzen grooten en edelen priester-dichter Cyriel Verschaeve, dat hij uitsprak bij de openingsplechtigheid van de kultuurraden: *“Er zijn nieuwe tijden in aantocht. Der Tag geht auf von Orient.”* Hoe zouden wij naar dien dag niet keren en dus bruggen bouwen die noodig zijn? Voorwaarts schouwen is levensseisch en kultuurdaad. Deze beschouwingen bij den aanvang van deze studie acht ik noodzakelijk omdat het meer dan ooit van belang is het standpunt te bepalen, waarop wij ons stellen bij het onderzoek naar de grondige hervorming van ons Vlaamsch onderwijswezen.”

Noot. *Strauven* manifesteerde zich dus ook als aanhanger van het antisemitisme, ook al was hij katholiek. Dit antisemitisme was overigens al lang breed verspreid in Europa en elders.

Onderwijs op nationaal-volkschen grondslag

In die brochure tekent Strauven uitvoerig de contouren uit voor een onderwijs op nieuwe banen. We beperken ons hier tot enkele passages.

De komende volksschool moet volledig ten dienste staan van de nationale opvoeding en dus steunen op politieke beginselen. Het vroegere neutralisme heeft voor goed afgedaan. Het algemeen belang primeert alle tegenstrijdige persoonlijke voorrechten en belangen. *De opvoeding moet op nationaal-volkschen grondslag worden gebaseerd.*

Het autoritaire beginsel moet vooropgesteld worden bij de leiding en regeling van het volksonderwijs. Het gansche opvoedingsstelsel is gericht naar den leiding van den *Vlaamsch nationalen en volksverbonden mensch*. Elke denationalisatie moet betuigd worden en alles wat de ontaarding en verbroekeling in de hand kan werken.

Buiten het domein van de godsdienstige opvoeding moet men het belang erkennen dat de zorg voor het onderwijs in handen is van de gemeenschap. Dit onderstelt dus een definitieve opruiming van de zogenaamde grondwettelijke vrijheid van onderwijs, welke eenieder toelaat onderwijs te geven in wat en hoe het hem lust. Dat is het leidende principe dat moet aanvaard en doorgevoerd worden, omdat de zogenaamde democratie noodlottig en machteloos is gebleken om de welvaart, de orde, het levensonderhoud van de menschen en de kracht van het volk te verzekeren. *Het autoritaire beginsel moet centraal staan.* “Het individu staat dus in dienst van de staat.

Minder intellectualisme, meer karaktervorming, discipline en Heimat-onderwijs

Overdreven intellectualistische neigingen moeten plaats ruimen voor een meer gezonden socialen zin. De overschatting van de rede was kenschetsend voor de voorbije eeuw. Krachtdadige leiders, fascinerende volksopwekkers om theorieën in daden om te zetten, die treft men zoo maar iederen dag niet aan. Enz. Enz.

3 Ex-onderwijsinspecteur-generaal Roels over optreden van Strauven

Ik laat nu even de Vlaamsgezinde ex-inspecteur-generaal Leo Roels aan het woord over zijn vroegere collega-inspecteur Strauven in zijn boek *‘Twintig jaar boeman’* (Van In, 1966). We vermeldden in punt 1 al dat de reformpedagogisch gezinde Roels en Verheyen precies ook in 1941 het tijdschrift *‘Vlaamsche Paedagogiek’* (1941–1944) oprichtten.

Dit nieuw tijdschrift viseerde de ontwikkeling en verspreiding van een pedagogie die geworteld was in de Vlaamse bodem en in het nationale karakter. In zijn betoog wil Roels vooral ook duidelijk maken dat hij in tegenstelling met Strauven wel niet collaboreerde.—ook al werd hij ook in 1944 ontslagen als inspecteur generaal.

Roels: “Op de lagere school was Strauven leerling geweest van niemand minder dan Steven L. Prenau, begaafd letterkundige, strijdend vrijzinnige, die tijdens de eerste wereldoorlog de zijde van de activisten koos. (Prenau was ook lid van de ‘Raad van Vlaanderen’). In de oorlog van ’14-’18 was Strauven ambulancier aan het front. Later werd hij onderwijsinspecteur in het Brusselse. En daar zag hij om zich heen de verfransing aan het werk.

J.Th. Strauven was vóór de oorlog een inspecteur-medewerker die ik zeer op prijs stelde. Hij was verstandig en belezen. Ik had hem als collega leren kennen en waarderen toen ik van 1921 tot 1923 in het kanton Elsene als inspecteur werkzaam was. We waren later samen in het hoofdbestuur van de *Vlaams Opvoedkundige Vereniging*. Ik was erin geslaagd hem later tot hoofdinspecteur te doen benoemen. Ik zou zeggen dat hij in die tijd een vriend was.

Op de landdag van de Jeugdopleiding te Hasselt op 19 augustus 1941, luidde zijn leuze nog: *onverfranst en onverduist*. Wie zou het daarmee toen niet eens zijn? Bij het uitbreken van de oorlog lag Strauven te bed met hartvang. Toch is hij gaan kijken toen de Duitse soldaten Brussel binnen marcheerden. Ze maakten op hem een diepe indruk, zo flink, zo zelfzeker, zo tuchtvol. Nu kwam hij me in het ministerie van onderwijs opzoeken. Ik heb hem mijn gemoed gelucht over het eerloze volk (ja, zo schijnt het mij!), dat in weerwil van plechtige verbintenissen ons voor de tweede keer, zonder enige provocatie, moordend overrompelde. Daar stak hij de hand op, en met een medelijdende glimlach, viel hij me in de rede: *‘Mijnheer Roels, wanneer een grote natie als de Duitse, het voor haar veiligheid nuttig vindt een landje als België onder de voet te lopen, dan is zulks ook haar recht’*

Ik heb destijds veel gepiekerd over het geval Strauven. Wij schenen vóór de oorlog dezelfde levensbeschouwing te koesteren, in hetzelfde kamp thuis te horen. Vanwaar nu bij hem een houding en een gedraging die ik, van mijn kant, onvoorwaardelijk veroordeelde. *Zijn woorden hebben er menig onderwijzer verder meegesleept, die het zich later zou beklagen.*”

Roels verzwijgt wel dat hij samen met Verheyen uitgerekend ook in 1941 het tijdschrift 'Vaamsche Paedagogiek' oprichtte. Roels en Verheyen propageerden wel reformpedagogisch het 'Vom Kinde aus', maar wilden tegelijk het onderwijs rechtstreeks in dienst stellen van een maatschappelijke verandering— net als Strauven.

4 De Hovre waarschuwde in 1922 al voor *nationalistisch & collectivistisch* onderwijs

In 1922 waarschuwde priester filosoof Frans De Hovre in het katholiek 'Vlaamsch Opvoedkundig Tijdschrift' van november 1922: "Men kan het huidige *Duitsche onderwijs niet begrijpen zonder dien nationalistischen en politistischen achtergrond. De geest die al een hele tijd door het Duitse schoolwezen waait komt van mannen als Fichte, Hegel en Kant, die den geest van 't Duitse volk hebben gekneed, en heel de natie naar het nationalisme en 't politisme hadden heengestuwd.*"

Priester-filosoof *Frans De Hovre* schreef in 1922 een kritische en verhelderende bijdrage over 'Nationalisme en politisme als levensbeschouwing en indoctrinerende onderwijsvisie in Duitsland'. De Hovre wou vermoedelijk meer radicale Vlaams- en Duitsgezinden waarschuwen voor de gevaren van dergelijke indoctrinerende ideologie die volgens hem "al lang in het Duitse schoolwezen waaide." Dan wordt tegelijk duidelijk dat ook de SS-ideologie van veel Duitsers niet louter uit de lucht viel, en ook gevoerd werd door het indoctrinerend onderwijs dat ze genoten hadden.

Duitsch Nationalisme en Politisme

"Nationalisme en Politisme vertonen het meest overeenkomst met het politieke 'socialisme (+communisme). Ze stellen ons voor het probleem der verhouding van den enkeling tot een bepaalde gemeenschap, n.l. de natie of volksgemeenschap en tot een bepaalde instelling, n.l. den Staat. Dien samenhang kan men nagaan bij mannen als Fichte, Hegel, Barès, die langs het socialisme tot het nationalisme en politisme zijn gekomen.

Nationalisme en politisme erkennen *den voorrang van de Natie en van den Staat over de menselijke persoonlijkheid*. Niet de rede, maar de Natie en de Staat maken den mensch tot mensch. Natie en Staat beheerschen geheel het individueel leven; ze dienen te zijn de twee polen waar heel het leven heenwentelt.

Bij geen enkel volk vindt men de levensbeschouwing van het nationalisme en van het politisme zóó typisch uitgebouwd als in het Duitsland der ver-

loopen 19de eeuw. In hooge mate heeft het Duitse nationalisme en politisme tot voorbeeld geënd aan andere volken.

Het *Duitsch Nationalisme* van Fichte en Co was een reactie op het cosmopolitisme van 18de eeuw dat niet alleen in praktijk, maar nog meer in theorie, de eeuw was van het cosmopolitisme. Duitsland vooral had niet alleen de cosmopolitische gedachten der Fransche schrijvers ingezwolgen, maar er was ook een machtige beweging die al hetgeen uit 't buitenland kwam en vooral uit Frankrijk kwam, ophemelde (Ausländerbewegung). Die Fransche taal en literatuur waren het lievelingsvak, niet alleen van Frederik den Groote, maar van al de hoogere standen. Alles wat Duitsch was, werd nu overschat.

Doch op 't einde van de 18de eeuw hadden de groote klassieke schrijvers de schoonheid en den rijkdom der Duitse taal ontsluitend. Nadien kwamen de oorlogen van Napoleon, die allerwegen, door hun dwang en schrikbewind, de volken wakker schudden. Duitsland zelf werd verpletterd bij Jena in 1806. In die donkere dagen rijpte de nationale gedachte in het Duitse volk. De Fransche dragonders stonden nog op wacht in de straten van Berlijn, toen de man opstond, die het Duitse nationalisme verkondigde. Die man was Fichte. In 1808- 2 jaar na de nederlaag bij Jena, hield hij te Berlijn zijn 'Toespraken tot de Duitse Natie', die 't Evangelie van het Duitse nationalisme en de kern van hun kulturgedachte zou geworden.

De vroegere cultus van 't vreemde maakte plaats voor de cultus van al wat Duitsch was. "Wat Duitse en niet-Duitse was, stond al even ver van elkaar als goed en kwaad." Nooit ter wereld heeft een man zijn volk bewierookt lijk Fichte; nooit een boek heeft een volk meer opgezweept tot eigen zelfbespiegeling en tot een ik-cultus dan de 'Toespraken tot de Duitse Natie'.

De kultuur is de ziel der natie: kultureel nationalisme van Fichte

Van *Fichte* kreeg Duitsland zijn theorie van het 'kultureel nationalisme'. De volksaard de nationaliteit, was vooral gelegen in de eigenaardige schepingen van den volksgeest: zijn taal, literatuur, zijn kunst, zijn wetenschap, zijn economisch leven, met een woord, in de traditioneele volksgoederen. ...

De taal werd door Fichte als 't kenmerk der nationalisme naar voren gebracht. "De taal is gansch het volk" is heel in de geest van Fichte gedacht. Doch Fichte ging nog veel verder. Hij wees met klem op de eigenaardigheid der Duitse taal. Het Duitse is de oorspronkelijkste, de eigenaardigste taal der we-

reld; de andere talen zijn verbasterd; het Duitsch alleen is zuiver, onvermengd, onverbasterd gebleven. Het Duitsch is een oer-taal, de taal bij uitstek, dé taal.

Een volksgeest die zulke taal scheidt, dient zelf oorspronkelijk, zelfstandig en eigenaardig te zijn. Derhalve is de duitse geest de oorspronkelijke geest, en 't Duitse volk het oervolk, het volk bij uitstek. Duitschland is de natie, de oppernatie. Zoo komt Fichte tot het dogma van het Duitsch nationalisme: Duitschland is dé natie, het volk, het denkersvolk, het kultuurvolk, het karaktervolk der wereld. Aldus kwam Fichte tot de gedachte dat Duitschland diene herboren, niet alleen ter wille van Duitschland, maar ter wille van geheel het menschedom. De Duitse cultuur is geroepen om de wereld te redden.

Botsing tussen Duitsland als natie en Duitse Staten

Met zijn nationaliteitsbeginsel botste Fichte tegen de verschillende Duitse Staten (Ländern). Hij huldigde het ééne Duitschland, de Duitse natie, en wees er op dat die levende eenheid feitelijk tot verlerhande politieke fragmenten verminkt was: "De scheiding der Pruisen van de andere Duitschers is kunstmatig; gesteund op willekeur en op de gebrekigheid der politieke organisatie. Maar de scheiding met de Duitschers van de overige Europese natiën is gegrond op de natuur."

Hegel (1770-1831): de individuele mens in dienst van de Staat

Deze politieke grondslag van de Duitschen kultuurstaat werd mede gelegd door Hegel. Hegels zienswijze over den Duitschen staat en zijn ideaal van den Duitschen Kultuurstaat zullen dien politieke grondslag der cultuur verklaren. Volgens Hegel is de Staat de opperste sociale instelling. Hij bestond vóór het individu, vóór de familie, vóór de gemeenschap, vóór de natie en vóór de Kerk. De staat is 't Absolute. Hij is de bron van al 't menschenlijke, de schepper van alle recht, het hoogste gezag der aarde, de belichaming van het zedelijk ideaal, de 'Wil Gods', 'de Godheid op aarde', 'het Rijk Gods'.

Dit Staatsideaal vond Hegel verwezenlijkt in den Duitschen Staat; de enkelingen zijn cellen; de sociale instellingen enkel organen van dit politieke organisme. De Duitse Staat is oppermachtig, op al zijn burgers: hij heeft enkel rechten; de burgers enkel plichten. Tegenover de andere staten (landen) heeft de Duitse staat geen verplichting. ...

Pas als kind zijner natie, als burger van zijn Staat wordt de mensch waarlijk mensch. Aan de natuur overgelaten wordt de mensch enkel natuurmensch. Eerst de natie maakt hem tot kultuurmensch. Met de

natie bijgevolg is over den mensch een nieuwe lente gekomen. Zonder de natie blijft den mensch een braakland. Zoo kon Fichte getuigen: "Al wat wij zijn, zijn wij door onze natie." Zóó is de inlijving in den Staat, 'leven onder zijn gezag, het volgen van zijn levensordening, de levenswijding aan zijn ideaal, de hoogeschool der wils- en karakteropvoeding, de moedergrond der beschaving.

Zelfhandhaving en vooruitgang van den Natie-Staat is de opperste levenswet. 't Individu is wel door zijn geweten gebonden, maar de Natie en de Staat staan boven het geweten, boven wat het geweten goed en kwaad noemt. De staatsgrenzen worden tot de grenzen van het geweten gemaakt. Zoolang het zijn eigen geweten geldt, kan het individu zijn geweten volgen. Maar eens dat het zijn natie en zijn Staat geldt, is het zijn hoogste plicht zijn geweten te doen zwijgen. Bewust of onbewust werd aldus het beginsel ingeplant dat 'de mensch zijn vaderland méér beminnen moet dan zijn ziel.'

Die Machtstaat werd noodzakelijk ook een militaire Staat. Het leger groeide tot levenscentrum van den Staat en werd zijn bruggenhoofd in 't burgerlijk leven. Militaire opleiding, militaire organisatie, militair denken, militaire methoden 't ideaal overzwalpte geheel het leven. In die atmosfeer werd Darwin's leer van den 'Strijd om 't bestaan' dadelijk ook op natiën en Staten toegepast. De oorlog werd verheerlijkt als de onverbidde wet van 't leven, als een onoverkomenlijke noodzakelijkheid op den weg naar vooruitgang: *Kein Schöner Tod ist in der Welt, Als wer vor'm Feind erschlagen.*'

5 Conclusies over burgerschapsvorming, gevaar voor indoctrinatie e.d.

In deze bijdrage beschreef ik de propaganda destijds voor onderwijs op Vlaamsch-Nationale Grondslag, zoals radicaal verwoord door hoofdinspecteur J.Th. Strauven in 1941, maar ook deels in het reformpedagogisch tijdschrift 'Vlaamsche Paedagogiek (1941-1944),' en ook al in vroegere publicaties vanaf de jaren 1920.

Gevaar van indoctrinatie

We moeten volgens mij ook lessen trekken uit deze studie van het verleden. *De Vlaams-Nationale burgerschapsvorming* die centraal stond bij *Strauven en co* was vrij indoctrinerend & collectivistisch opgevat; ze vertoonde gevaarlijke trekjes. Pas als men de psyche en de morele ingesteldheid van de kinderen veranderd had door een totaal nieuw onderwijs, kon men de ideale Vlaamse maatschappij realiseren.

Ook de dubieuze aanstelling van commissies in 1941 voor het uitzuiveren & verbieden van schoolboeken houden een waarschuwing in. In sommige landen merken we al de gevolgen van zo'n recente zuiveringsoperaties - veelal vanuit een eenzijdige visie.

Vom Kinde aus én indoctrinerend onderwijs

De onderwijsvisie van Strauven en deze in het tijdschrift *Vlaamsche paedagogiek* van Roels en Verheyen tonen ook aan hoe ook Vlaamse reformpedagogische pleitbezorgers zowel de 'vom Kinde aus'-visie als indoctrinerend onderwijs propageerden, een op het eerste gezicht tegenstrijdige combinatie.

Ook bij reformpedagogen als Kilpatrick & Dewey in de VS, bij Freinet in Frankrijk, bij Peter Petersen in Duitsland ... troffen we die merkwaardige combinatie aan. Vlaamse en Nederlandse onderwijsexperts stellen b.v. vaak John Dewey voor als boegbeeld van ideale en democratische burgerschapsvorming. Michael Pierce schreef echter onlangs: "John Dewey believed that education is synonymous with instilling progressive ideas into the consciousness of the child, and that the purpose of schools is to indoctrinate the young and construct a communist society" (in: *Divorcing John Dewey* - zie Internet). Dewey zag blijkbaar ook geen tegenstelling tussen zijn propaganda voor ontdekkend & coöperatief leren en anderzijds indoctrinerend onderwijs.

Dewey, Kilpatrick en andere kopstukken van de Columbia-universiteit kwamen in die tijd onder de indruk van het onderwijssysteem in Rusland en zagen de Sovjet-Unie en het Russisch onderwijssysteem als het lichtend voorbeeld. In *The crisis in education* reageerde Hannah Arendt in 1954 op de nefaste visie van Dewey en co - die niet enkel leidde tot een ontscholing van het onderwijs en niveaudaling, maar waarbij de school ook fungeerde als een indoctrinatie-instrument in functie van het nastreven van een een soort communistische/collectivistische maatschappij.

Diane Ravitch, prof. historische pedagogiek, stelde dat ook Dewey, Kilpatrick ... vonden dat wellicht de belangrijkste taak van het onderwijs bestond in het realiseren van een ideaal maatschappijmodel. *Pas als men de psyche en de morele ingesteldheid van de kinderen veranderd had door een totaal nieuw onderwijs, kon men een nieuw sociaal, economisch en politiek systeem realiseren* (in: *Left Back: A Century of Battles Over School Reform*)

Dit was overigens ook de visie van Strauven - ook al viseerde hij een andere maatschappij dan Dewey & Kilpatrick. Ook Strauven wou de psyche en morele ingesteldheid van de kinderen veranderen in dienst van een nieuwe maatschappij.

Dewey bezocht rond 1925 Rusland en het Russisch onderwijs. Zijn verslagen bundelde hij in 1928 in een boek. Volgens Dewey en co stond het onderwijs in Rusland rechtstreeks in dienst van de verbetering en opbouw van de maatschappij. De Russische onderwijzers hadden h.i. ontdekt 'that school and society must work together to foster a collective ideology' en het Russisch onderwijs was uitgegroeid tot 'an arm of the state, sharing its purposes and carrying out its aims'.

In een publicatie van 1928 schreef Dewey enkel lovende woorden over de Sovjet-revolutie. Zo drukte hij ook zijn waardering uit voor de pogingen van de Russische leiders om de traditionele familie te ontmantelen en voor hun onderwijs waarin de leerkrachten de leerlingen engageerden "in socially useful projects, working on problems of sanitation and hygiene, assisting in the campaign against illiteracy, engaging in communist propaganda and helping in economic development activities" (Ravitch, p. 207). Kilpatrick, Dewey ... kregen terecht de kritiek dat ze de school wilden gebruiken als een propaganda- en indoctrinatie-instrument voor de collectivistische doctrine (p. 233).

Ook Célestin Freinet bezocht in die tijd Rusland en sympathiseerde met het Russisch onderwijs en met het communisme. Peter Petersen, oprichter van de Jenaplanschool, sympathiseerde met het Nazisme.

Afsluitende bedenkingen over burgerschapsvorming

*Ik waarschuwde in deze bijdrage voor burgerschapsvorming à la Strauven, Dewey ... Het leidde ook in Nazi-Duitsland tot regelrechte indoctrinatie.

*Waarschuwen voor indoctrinatie betekent evenwel niet dat ik een Vlaamse canon en voldoende aandacht voor de geschiedenis en identiteit van Vlaanderen en België onbelangrijk zou vinden. Ook dit is burgerschapsvorming. In mijn boek "Wereldoriëntatie op nieuwe wegen" (Wolters-Plantyn, 2000) besteedde ik overigens de nodige aandacht aan het geschiedenisonderwijs. Ik werkte destijds samen met studenten lespakketten uit, en werkte mee aan de opstelling van 'Tijdwijzer' (Pelckmans). We probeerden b.v. onderwerpen als 'kolonisatie' op een genuanceerde manier te benaderen.

*Burgerschapsvorming blijft hoe dan ook een delicate zaak voor het onderwijs en voor de leerkrachten. Veel onderwerpen die volgens de nieuwe eindtermen uitvoerig behandeld moeten worden, zijn ook vrij controversieel - b.v. omtrent kolonisatie en dekolonisatie. Ook de twee Leuvense professoren die meewerkten aan de opstelling van de nieuwe eindtermen geschiedenis s.o. verkondigen m.i. een eenzijdige visie over kolonisatie.

Inclusie-hardliner Cor Meijer in Klasse: “Geslaagd inclusief onderwijs vraagt grote stappen,” én dus afschaffing van buitengewoon én gewoon onderwijs!??

Raf Feys

In het regeerakkoord lezen we omtrent de bijsturing van het M-decreet: “We schaffen het M-decreet af en voeren een begeleidingsdecreet voor kinderen met zorgnoden in. De doelstellingen ervan geven we voortaan een pragmatische en realistische invulling: buitengewoon onderwijs indien nodig, inclusief onderwijs indien mogelijk. Het buitengewoon onderwijs blijft voor veel leerlingen met speciale noden het meest geschikt om hen de best mogelijke omkadering te bieden. Gelet op de grote deskundigheid, blijven we het Buitengewoon Onderwijs een volwaardige plaats in het onderwijsaanbod geven. We versterken de kwaliteit.”

Kyra Fastenau die voor Klasse al een tijdje het M-decreet opvolgt, heeft het regeerakkoord en de beleidsverklaring van minister Weyts blijkbaar niet aandachtig gelezen. Zij stuurt in ‘Geslaagd inclusief onderwijs vraagt grote stappen’ van 3 december j.l. aan op radicaal inclusief onderwijs. Fastenau: “Het M-decreet was een eerste poging om ons onderwijssysteem inclusiever te maken. Binnenkort komt er een nieuw begeleidingsdecreet voor in de plaats, en er is debat over welke richting dat moet uitgaan. Op termijn moeten alle leerlingen kwalitatief onderwijs in hun eigen omgeving krijgen, samen met leeftijdsgenoten. Hoe realiseer je dat ambitieuze doel? Ik vroeg het aan Cor Meijer, directeur van het European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE).

10-jarige inclusieleerling met niveau derde kleuter met leeftijdsgenoten in 4de leerjaar!??

Meijer: “Inclusief onderwijs betekent dat elke leerling kwalitatief onderwijs volgt ‘in zijn eigen omgeving’, samen met leeftijdsgenootjes. Lange busritten naar speciale scholen of internaten, dat is niet meer van deze tijd. We moeten de zorg naar de leerling brengen, niet de leerling naar de zorg.” (Commentaar: dus ook 10-jarige inclusieleerling met een niveau derde kleuterklas moet optrekken met medeleerlingen in het vierde leerjaar!??)

Buitengewoon onderwijs afschaffen!

Meijer: “Zolang het buitengewoon onderwijs een ‘uitweg’ blijft, stimuleer je gewone scholen niet om écht in te spelen op diversiteit. Als je vertrekt van het idee dat wie ‘anders’ is ook naar een andere school moet, kantelen de dominosteentjes al snel richting het buitengewoon onderwijs.

Maar ook gewoon onderwijs afschaffen

“Voordat landen werk kunnen maken van inclusief onderwijs, moeten ze eerst een reflectieoefening doen. Hoe gaat hun onderwijssysteem om met diversiteit? In een onderwijssysteem dat erg homogeen is georganiseerd, krijgen die natuurlijke verschillen tussen leerlingen onvoldoende plaats. Wil je inclusief onderwijs haalbaar maken, dan moet je afscheid nemen van organisatievormen die weinig ruimte laten voor diversiteit, zoals jaarklassen, zittenblijven en vroege selectie. Leerlingen van dezelfde leeftijd heterogeen groeperen werkt het best. Om inclusie echt te doen slagen, moet het hele onderwijssysteem veranderen.”

Geen financiële meeruitgave

Meijer: “Volgens mij gaat het ook niet om extra financiële middelen, maar om het verplaatsen van middelen. Gebruik de middelen die beschikbaar zijn voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften om 1 inclusief onderwijssysteem te realiseren.”

Reactie van prof. Wim Van den Broeck

“Cor Meijer wordt voorgesteld als een man met een helikopterperspectief”. Dit is geen helikopterperspectief, maar de opvatting van iemand met een radicale visie op inclusie. Dat mag natuurlijk, maar het is niet deze visie die landen en regio’s, zoals Vlaanderen, dichter zal brengen bij een meer inclusief onderwijs, integendeel, de radicaliteit ervan stoot eerder af.

Wat we hier voorgeschoteld krijgen is een visie die wel sterk overeenkomt met wat er in de ‘general comments’ (GC) staat bij het VN-verdrag. Waar het VN-verdrag zelf nog heel wat interpretatieruimte open liet, is dat in de GC niet meer het geval. Ook daar wordt, net als in dit betoog van Meijer, zeer duidelijk dat dit inclusieconcept meteen een hele rits van onderwijsopvattingen impliceert die op z’n zachtst uitgedrukt erg controversieel zijn en haaks staan op wat door vele anderen als goed onderwijs wordt gezien.

Men bepleit een radicaal ander onderwijsconcept waarbij uitgegaan wordt van de ‘natuurlijke verschillen’ tussen kinderen. Het jaarklassensysteem moet er dan aan geloven, een systeem echter dat universeel wordt toegepast en gezorgd heeft voor de hoge kwaliteit van het onderwijs in vele landen. Uitgaan

van diversiteit wordt als iets positiefs voorgesteld, maar bij nader inzien blijkt het niets anders te zijn dan een hyperindividualistisch onderwijsconcept, wat in de praktijk vaak leidt tot heel wat leerlingen met allerlei 'exclusieven' (labeltjes, aparte maatregelen, etc.). Het relativeren, dus minder belangrijk maken, van leerprestaties ten voordele van meer nadruk op welbevinden is een simplistisch recept. De verzekering die Meijer ons denkt te kunnen geven, nl. dat deze radicale ommekeer niet hoeft gepaard te gaan met een algemene kwaliteitsdaling overtuigt niet meer nadat we de onderwijskwaliteit in vele landen hebben zien dalen, precies door het toepassen van dit recept.

Het moet Meijer ongetwijfeld ontgaan zijn dat er sinds kort een nieuwe wind waait in onderwijsland, waarbij onderwijskundigen de waarde van degelijk klassikaal onderwijs opnieuw weten te waarderen. In een dergelijk onderwijs is er zeker ook plaats voor een meer realistisch concept van inclusie, maar dan een waarbij gebleken kwaliteitskenmerken niet zomaar overboord worden gegooid.

Reactie van Raf Feys: niet enkel buitengewoon, maar ook gewoon onderwijs afschaffen!?

Het verwondert me ten eerste dat de Klasse-redactrice de indruk wekt dat de bijsturing van het M-decreet de richting moet en zal uitgaan van meer radicaal inclusief onderwijs, en in die context een propagandist van radicaal inclusief onderwijs Cor Meijer uitnodigde voor een interview.

Volgens Meijer vereist inclusief onderwijs niet enkel het afschaffen van het buitengewoon onderwijs, maar tegelijk ook het afschaffen van het gewoon onderwijs, van de basisgrammatica van gewoon en effectief onderwijs: *"We moeten afscheid nemen van organisatievormen die weinig ruimte laten voor diversiteit, zoals jaarklassen, zittenblijven en vroege selectie. Leerlingen van dezelfde leeftijd heterogeen groeperen werkt het best, daar is het EASNIE van overtuigd."*

Meijer staat niet alleen met zijn opvatting. Ook andere voorstanders van radicaal inclusief onderwijs poneren dat inclusief onderwijs niets minder dan het afschaffen van de basisgrammatica van klassiek (én effectief!) onderwijs vereist: m.a.w. *radicaal geïndividualiseerd onderwijs*

In het Unesco-rapport *A guide for ensuring inclusion and equity in education* van 2017 wordt eveneens gesteld: *"Inclusief onderwijs vereist een totaal geïndividualiseerd leerproces vereist waarin elke leerling can work at his own pace and in his own way – met de leerkracht als coach."*

Ook volgens prof. Geert Van Hove, hét Vlaams boegbeeld van inclusief onderwijs, vereist inclusief onderwijs een totale omwenteling: *"Inclusie gaat niet om het toevoegen van iets bij een onveranderbaar geheel, maar over een totaal herdenken van het schoolgebeuren, om ecologische aanpassing van curriculum, didactiek en instructie"* (Inclusief onderwijs, Impuls, maart 2005). In de PANO-uitzending van 28 maart 2018 pleitte ook prof. Martin Valcke (UGent) voor het radicaal doorbreken van de *klassieke schoolgrammatica en het jaarklassenprincipe: "geen jaarklassen, jaarleerplannen en groepsinstructie; maar sterk geïndividualiseerd onderwijs: voor elk kind a.h.w. een passend potje koken."*

De Vlor-platformtekst van 2005 stelde eveneens: *"Inclusief onderwijs staat haaks op het huidige leerstofgerichte karakter van het onderwijssysteem. Het onderwijs moet ook bereid zijn zich aan te passen aan de behoeften van elke leerling in plaats van de leerling te dwingen zich aan te passen."* In het Vlor-memorandum van april 2015 stuurden de Vlor-kopstukken eens te meer aan op radicaal inclusief onderwijs: *"Het huidige model van inclusief onderwijs ligt onder vuur van internationale organisaties. Het maatschappelijke denken over inclusie reikt veel verder dan het huidige model dat wordt uitgetekend door het M-decreet. Het M-decreet is maar een eerste stap op weg naar inclusief onderwijs."*

Ook de koepels van de onderwijsnetten en van de CLB's pleitten in februari 2015 nog euforisch voor meer inclusief onderwijs. De koepels sloten zich zonder meer aan bij het VN-verdrag dat stelt dat een kind een bijna absoluut recht heeft op inclusief onderwijs. Ze poneerden dat inclusief onderwijs een radicale shift in het denken van de praktijkmensen vereist. *"Voortaan mag de vraag niet meer zijn wat is er mis met deze leerling, maar hoe moet de school zich aanpassen aan deze leerling. Er zullen dus ook leerlingen zijn voor wie het niet mogelijk is om het gemeenschappelijk curriculum te volgen. Voor hen wordt een individueel, aangepast curriculum uitgetekend. Het gaat hier om maatwerk, volgens de onderwijsbehoeften van deze specifieke leerling. De (inclusie)leerling heeft gewoon een specifieke onderwijsbehoefte. De vraag wordt dus: 'Wat heeft deze leerling nodig om in deze school de leerplandoelen te bereiken.'*

Conclusie

Het verwondert ons dat Klasse in het perspectief van de herziening van het M-decreet uitpakt met de radicale visie van Cor Meijer. De bijsturing van het M-decreet belooft nog een moeilijke klus te worden. Hopelijk komt er binnenkort schot in de zaak.

Redactiesecretariaat: Noël Gybels

Steyenhoflaan 11 3130 Betekom tel.
016 56 93 46
owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: 100-den artikels

*Dagelijkse berichten/standpunten:

-Facebook 'Onderwijskrant actiegroep'

-Tweets Raf Feys

-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen2'

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur, Renske Bos, Eddy Declercq, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Danny Wyffels

Hoofdredacteur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en praktijkervaringen.

Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 25
Buitenland: € 35

Rekening: 001-0965165-91 (BIC
GEBABEBB / IBAN BE23 0010 9651
6591)
van Onderwijskrant vzw, 3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij verantwoordelijke uitgever:

Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46

owkrant@hotmail.com

ONDERWIJS KRANT

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

januari-februari-maart 2021 € 8

*Directe systeemmethodiek leren lezen: beknopte voorstelling van principes en van toepassing in recentere leesmethodes 2

*Kritieken op klassieke structuurmethodes leren lezen - als VLL, & vergelijking met principes van onze DSM 9

*Daling TIMSS-wiskunde-10j. geen toeval: ondermijning sterke onderwijs traditie tastte als sluipend gif ook kwaliteit wiskundeonderwijs aan + recente nefaste evoluties 13

*TIMSS-2019: Vlaams kleuteronderwijs te weinig begaan met schoolse geletterdheid. Recente oproepen voor grondige bijsturing van ons kleuteronderwijs 22

*Hervorming s.o. = ontwaarding van - & aderlating voor tso/bso én nefast voor leerlingen Zelfde kritiek als bij VSO, maar veel tso/bso-scholen hielden destijds VSO wel buiten! 33

*Over hervorming van de volkschool op Vlaamsch-Nationale Grondslag, radicaal gepropageerd door hoofdinspecteur J.Th. Strauven in 1941, ... 43

*Inclusie-hardliner Cor Meijer in Klasse: "Geslaagd inclusief onderwijs vraagt grote stappen," én dus afschaffing van buitengewoon én gewoon onderwijs 50



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!