

# 176

## Standpunten 'vanbovenaf' sturen aan op kanteling van Vlaams onderwijs Slechte start van maatschappelijk debat over nieuwe eindtermen/leerplannen



- \*Nieuwe eindtermen/leerplannen in functie van kanteling van Vlaams onderwijs  
Slechte start van debat over eindtermen/leerplannen
  - \*Leerplanconcept katholiek onderwijs stuurt aan op nefaste kanteling onderwijs & uitholling van leerplannen, handboeken/methodes, constructivistische aanpak ...
  - \*Kleuteronderwijs: pleidooi voor uitgebalanceerde aanpak met dosis aanbodgerichte programma's & NT2 ... Hogere eisen en meer voorbereiding op lager onderwijs 20
  - \*3 van de 9 leerplannen voor de ontwikkeling van attitudes als intern *kompas*, *concentratie- en doorzettingsvermogen*, , *welbevinden* ...! Overdreven, niet haalbaar en vaak ook niet wenselijk
  - \*Willen taaltenoren uitholling taalonderwijs verder zetten  
via nieuwe eindtermen/leerplannen voor post-standaardtaal-tijdperk?
  - \*Tevredenheid over (leerplan) wiskunde in lager onderwijs, maar katholieke koepel opteerde onlangs voor eenzijdige constructivistische en contextuele aanpak
  - \*Wiskunde in eerste graad secundair onderwijs:  
veel kritiek op constructivistische aanpak & gemeenschappelijk leerplan
  - \*Pleidooien voor herwaardering (i.p.v. miskennis) van klassieke vakdisciplines en leerplannen met hun specifieke basiskennis en -vaardigheden
  - \*VLOR-stemmingmakerij-dag 17 september: "*Vlaams onderwijs is hopeloos verouderd & presteert ondermaats*", aldus sprekers en VLOR-secretariaat
  - \*De Nieuwe school in 2030: een fantasierijk *Learning Park*
- Vertegenwoordigers departement, VLOR en KBS sturen aan op kanteling onderwijs

---

## Nieuwe eindtermen/leerplannen in functie van kanteling van Vlaams onderwijs Slechte start van debat over eindtermen/leerplannen

Redactiecomité Onderwijskrant

### 1 Officiële pleidooien voor kanteling & ontscholing onderwijs

In de context van de nieuwe eindtermen en leerplannen noteerden we de voorbije maanden een aantal pleidooien en standpunten die ons ten zeerste verontrusten. We lazen op 29 oktober in *De Standaard*: “Borstel gaat door de eindtermen op school. Minister Hilde Crevits gaf het startschot. Zij noemt dit ‘een van de meest fundamentele debatten binnen onderwijs’. ‘Het gaat over het anticiperen op de samenleving van de toekomst en op het vormgeven daarvan. Eindtermen moeten in deze snel veranderende tijden zowel een houvast zijn als een dynamisch instrument om de uitdagingen aan te kunnen’, zegt ze. De horizon is 2030: het jaar waarin de kinderen die nu aan de kleuterschool zijn begonnen, de middelbare school verlaten.”

Minister Crevits verwijst met ‘2030’ vermoedelijk naar de fantasierijke voorstellen van de projectgroep ‘De nieuwe school in 2030’. Medewerkers van departement, VLOR en Koning Boudewijn-Stichting pleiten voor een vervanging van de school door een ‘Learning Park’. In oktober j.l. lanceerde de Vlaamse Regering het ‘Learning Park’-concept ook in haar ‘Vlaanderen 2050’: “De school van de toekomst is een learning park, waar leerlingen, ouders, leerkrachten, ondernemingen en verenigingen elkaar fysiek of virtueel ontmoeten en kunnen leren. Alle belanghebbenden kunnen er 24 uur op 24, 7 dagen op 7 terecht om gebruik te maken van de aanwezige faciliteiten en elkaars kennis.” Geen jaar-classes en echte leerplannen meer, maar ‘leerfamilies met leerlingen van verschillende leeftijd; veel projectwerk en informeel leren, de leerling als eigenaar van eigen leren ... (zie p. 50). Het doet me denken aan de voorspellingen van Ellen Key in ‘De eeuw van het kind’, een boek uit 1900.

Op VLOR-startdag van 17 september stuurden ook de VLOR-kopstukken en een paar Leuvense professoren-sprekers aan op een kanteling van ons onderwijs. Voor het ‘het onderwijs van de toekomst’ werd o.m. een beroep gedaan op de Leuvense neerlandicus Kris Van den Branden. Hij begon “Met de deur in huis. De wereld is drastisch veranderd, de school niet. En dus zijn onze scholen gewoon hopeloos verouderd” (zie bijdrage op pagina 47).

Economie-professor Maarten Goos, mocht op de VLOR-startdag zijn toehoorders zelfs wijsmaken dat door onze lage PISA-prestaties het economisch rendement van ons onderwijs de voorbije decennia heel laag was. De leraren moeten dan ook een totaal ander soort vaardigheden aanleren. En niemand die hem tegensprak en er op wees dat Vlaanderen voor PISA en TMSS sinds 1995 Europese topscores behaalde.

De VLOR nodigde in 2005 ook al Van den Branden uit om in het VLOR-rapport ‘Taalvaardigheid’ een pleidooi te houden voor het taakgericht en constructivistisch taalonderwijs van zijn Leuvense Taalcentrum, de verlossing uit de ellende van ons systematisch en hopeloos verouderd taalonderwijs. Ook ontwerpers van het leerplan Nederlands van de Guimardstraat stuurden de voorbije jaren aan op een verdere uitholling in wat ze het *post-standaardtaal-tijdperk* noemen. In de aparte bijdrage over het vak Nederlands wordt duidelijk dat de taaltenoren die al verantwoordelijk waren voor de uitholling in de eindtermen en leerplannen, aansturen op een verdere uitholling (zie p. 31 e.v.)

Ook het recente VLOR-advies over de nieuwe eindtermen opteert voor een ‘perspectiefwisseling’, een *ontwikkelingsgerichte* aanpak waarin leerlingen veel meer verantwoordelijkheid krijgen voor het eigen leerproces en nu eens eindelijk ‘actief’ mogen leren; voor een sterke reductie van eindtermen en leerinhouden, voor streef- i.p.v. einddoelen ...

De katholieke onderwijskoepel stuurt eveneens aan op een *perspectiefwisseling*: “Nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek & leren bij kinderen werden nog niet in het (oude) leerplanconcept geïntegreerd.” De koepel opteert o.a. voor een *ontwikkelingsgerichte* aanpak zoals in het VLOR-advies. De Guimardstraat wil ook afstappen van klassieke leerplannen en methodes, “geen gesneden brood” meer voor de leerkrachten, maar raamleerplannen met brede *ontwikkelvelden* i.p.v. vakken. In ‘Zin in wiskunde’ beweert de koepel dat ons wiskundeonderwijs enkel weerzin opwekt. Het verlossend alternatief staat haaks op de visie van de leerkrachten en sluit aan bij de constructivistische en contextuele aanpak die in Nederland tot een wiskunde-oorlog leidde.

In het Bel10-programma van 22 juli koos *Raymonda Verdyck*, hoofd GO!-koepel, eveneens voor ontstopping en voor het niet langer werken vanuit de vakdisciplines bij het opmaken van de nieuwe eindtermen en leerplannen. Ook minister Crevits en andere beleidsmakers, Lieven Boeve ... poneerden dat de eindtermen/leerplannen in sterke mate ontstoft moeten worden. De roep naar reductie van klassieke basiskennis & -vaardigheden en ontstopping gaat merkwaardig genoeg vaak gepaard met voorstellen voor toevoeging van tal van nieuwe zaken: leren programmeren, economie, gezondheidseducatie, meer talen vanaf de kleuterschool, ... En niet minder dan drie van de negen leerplannen in het nieuwe leerplanconcept van de katholieke koepel betreffen persoonsgebonden ontwikkelvelden: sociaal-affectieve materies als 'socio-emotionele ontwikkeling', 'ontwikkeling van een intern kompas' en 'ontwikkeling van autonomie'.

Een aantal beleidsmakers, de VLOR, de katholieke onderwijskoepel, professoren als *Kris Van den Branden* en *Martin Valcke*, taaltenoren van de eindtermen en leerplannen van de jaren negentig ... grijpen de nieuwe eindtermen en leerplannen aan voor een kanteling van ons onderwijs, een *perspectiefwisseling, leerparken i.p.v. scholen, leefamilies i.p.v. jaarklassen, vaardigheden voor de 21ste eeuw, brede ontwikkelvelden met puzzelstukken i.p.v. klassieke vakdisciplines en methodes, constructivistisch en contextueel wiskundeonderwijs, taakgericht taalonderwijs voor het post-standaard-taaltijdvak, ...*

In de voorliggende adviezen en hervormingsplannen wordt nooit gepleit voor een herwaardering van basiskennis en -vaardigheden, voor voldoende directe instructie en cultuuroverdracht, voor de herwaardering van de vakdisciplines en van systematisch taalonderwijs, voor de herstoffing van de uitgeholde taalleerplannen, voor hogere verwachtingen voor ons kleuteronderwijs en voor NT2 ... De vele verzuchtingen en wensen van praktijkmensen en bezorgde onderwijsdeskundigen komen niet aan bod.

## **2 Slechte start van debat net als 20 jaar geleden**

### **2.1 Slechte start van het debat**

Het debat over de nieuwe eindtermen/leerplannen en over de toekomst van ons onderwijs kende een slechte start. Minister Crevits beloofde een breed en open debat met alle betrokkenen. Uit de illustraties in punt 1 blijkt dat de geschiedenis van de vorige

eindtermenoperatie zich lijkt te herhalen. In 1993 drukte *Ben Reynders* de verontwaardiging zo uit: "Met verstomming stellen we vast dat nog vooraleer er overleg is gepleegd met de werkers op het veld, allerhande standpunten de wereld worden ingestuurd. Het ruikt verdacht ondemocratisch en centralistisch! Als gesprekspartner voelen onderwijsmensen zich weer eens niet ernstig genomen!" (Pedagogische Bijdragen, nr. 110, zomer 1993). De voorliggende publicaties over de nieuwe eindtermen/leerplannen zijn ook niet opgesteld door mensen die de onderwijspraktijk kennen; de visie van de 'echte onderwijsexperts' komt niet aan bod.

De geschiedenis lijkt zich te herhalen. Medewerkers van de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* (DVO), directeur *Roger Standaert e.a.*, stelden destijds dat de overheid via de eindtermen een ware kanteling van ons onderwijs beoogde: "Met de tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen drukte de 'overheid' haar verwachtingen i.v.m. de eindtermen transparant uit. De reactie van de overheid en van de 'onderwijswereld' (?) op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen en kennis te leren zoeken wanneer je die nodig hebt. De eindtermen werden geformuleerd vanuit een helder leerlinggerichte en emancipatorische visie. Er was m.a.w. een verschuiving nodig van het traditionele 'doceren', naar vormen van 'open leren' die (bijna) volledig leerlinggestuurd zijn. In tegenstelling tot de traditionele opvatting, waarbij de leraar werd beschouwd als de overdrager van kennis. Bij actief leren wordt gefocust op lange-termijndoelen en in veel mindere mate op overdracht van feitenkennis. Leerinhouden moeten ingebed zijn in concrete, en voor de leerling herkenbare contexten." (in DIROO-boek: *Is de leraar een coach?*, Academia Press -2004).

De perspectiefwisseling die in de punt 1 vermelde standpunten gepropageerd wordt, komt wonderwel overeen met de visie die de DVO in de 'Uitgangspunten' van 1995 propageerde. De zgn. 'nieuwe wetenschappelijke inzichten' waren 30 jaar geleden meer in de mode dan op vandaag. Er verschenen de voorbije jaren veel analyses over de schade die deze modes hebben aangericht. In tal van landen stapt men er weer van af, maar bij ons kennen deze hypes momenteel een opflakking in 'top'kringen.

Als lid van een eindtermencommissie en als medeontwerper van het leerplan wiskunde, werden we destijds wel niet vooraf geconfronteerd met al die opgelegde 'officiële' standpunten. De DVO publiceerde de tekst 'Uitgangspunten' pas nadat we de

eindtermen al waren opgesteld. In het leerplan wiskunde (katholiek) lager onderwijs maakten we zelf in de keuze van de leerinhouden en in de uitspraken over methodiek duidelijk dat we afstand namen van modieuze visies - als deze b.v. die de koepel nu voor het wiskundeonderwijs oplegt.

De operatie eindtermen/leerplannen van de jaren 1990 leidde jammer genoeg al tot ontstopping, tot een reductie en uitholling van de basiskennis en -vaardigheden in de leerplannen voor de taalvakken, de inhouden van de zaakvakken in het lager onderwijs, het leerplan wiskunde voor de eerste graad s.o. .... Uit de in punt 1 vermelde standpunten blijkt dat heel wat onderwijsbobo's de (klassieke) basiskennis - en vaardigheden nog verder willen uithollen in plaats van te herwaarderen. Ook de taaltenoren die 20 jaar geleden al verantwoordelijk waren voor de uitholling van het taalonderwijs, drongen de voorbije jaren op een verdere uitholling aan. De koepel wil nu zelfs het leerplan wiskunde voor het lager onderwijs uithollen.

In de bijdrage 'Vaardig omgaan met kennis' in een themanummer van 'Nova et Vetera' (september 2007) verdedigde DVO-directeur Roger Standaert nog steeds de *ontscholende visie* van de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen. Toch liet hij op het einde van zijn bijdrage merken dat men niet zomaar kon voorbijgaan aan de kritiek van Onderwijskrant/O-ZON en van de vele leerkrachten. Hij gaf plots toe: *"Ik sluit niet uit dat de balans tussen kennis en vaardigheden in het onderwijs toch wat uit evenwicht is door te weinig nadruk op kennis te leggen. Het overbrengen van kennis was destijds niet meer in. Er zit zeker een grond van waarheid in volgende kritiek. Het aanbrengen van kennis wordt vervangen door een nieuw type van leraar dat zich als zogenaamde coach opstelt en het initiatief zoveel mogelijk aan de leerder laat. De leraar-coach is de tuinman, die de bloemen niet meer plant, maar ze alleen nog maar water en meststoffen geeft. Daardoor ontstaat het risico dat in plaats van mooie bloemen, allerlei onkruid welig gaat tieren."*

## 2.2 Que faire? Waarheen met debat?

Een herziening van de eindtermen/leerplannen zou moeten vertrekken van een grondige evaluatie van de vigerende eindtermen/leerplannen. Zo is b.v. bekend dat de praktijkmensen (leraren, docenten, professoren) de voorbije jaren massaal aandrongen op een herwaardering van basiskennis en -vaardigheden en van de vakdisciplines. Het debat zou ook moeten starten met het oplijsten

van de sterke kanten. Men heeft het nooit over de sterke kanten die geconserveerd moeten worden. Men vraagt zich nooit af hoe het komt dat Vlaanderen in landenvergelijkende studies nog - relatief gezien - beter presteert dan de meeste landen ...

We zouden bij de start van het debat over de eindtermen ook een kritische analyse moeten maken van de wijze waarop 20 jaar geleden de (officiële) *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* (DVO) en anderen de nieuwe eindtermen/leerplannen aangrepen om ons onderwijs te doen kantelen. We beschikken ook over tal van analyses en enquêtes over de schadelijke gevolgen van die simplistische visie.

Wij pleiten net als 25 jaar geleden voor eindtermen en leerplannen die niet vertrekken van een van bovenaf opgelegde onderwijsvisie. We pleiten tevens voor een terugkeer naar het klassieke en sobere leerplanconcept - met leerplannen die enkel leerstofpunten bevatten. Dit lijkt ons de belangrijkste vorm van ontstopping/reductie van de leerplannen. Enkel op die wijze laat men de nodige pedagogische vrijheid aan de scholen en leerkrachten en voorkomt men dat leerplannen de pedagogische waan van de dag opleggen. De klassieke dunne leerplannen van vóór 1998 bevatten terecht geen opgelegde pedagogische aanpakken, maar enkel leerstofpunten. Voor didactische suggesties waren er de (vrijblijvende) gele blaadjes.

## 3 Protest tegen opleggen pedagogische aanpak – ook vanwege COC-vakbond

De COC-vakbond weigerde het VLOR-advies over de eindtermen te ondertekenen. De COC vindt dat de overheid en de VLOR vanuit het principe van de pedagogische vrijheid geen specifieke didactische aanpak mogen opleggen. *"Dat ligt niet alleen in het verlengde van het principe van pedagogische vrijheid, maar impliceert ook een bepaalde invulling van de rol en de vorming van leraren. Leraren zijn geen uitvoerders, maar geëngageerde vakpedagogische experts die in staat zijn om in een specifieke situatie te oordelen hoe pedagogisch en didactisch gehandeld moet worden."*

We lezen verder: *"De COC stelt dat het niet wenselijk is om te spreken van ontwikkelingsgerichte einddoelen; laat staan over "een kader met criteria voor de goedkeuring van leerplannen" dat stelt: 'De leerplannen bevatten eveneens de ontwikkelingsgerichte benadering die de VLOR bepleit voor de kerndoelen zelf. ... (p. 18) Op die manier wordt op zijn minst de suggestie gewekt dat een toekomstige*

*set einddoelen zich niet beperkt tot 'ruimte bieden voor' ontwikkelingsgericht werken, maar 'aanstuurt op' een bepaalde aanpak en deze zelfs betonneert. COC ziet m.a.w. niet hoe de VLOR 'een resolute klemtoon op het ontwikkelingsgerichte karakter van einddoelen' (p. 22) kan verzoenen met het uitgangspunt - dat het advies nochtans ook meermaals herhaalt - dat de overheid vastlegt 'wat' de einddoelen beogen en dat het 'hoe' (pedagogisch-didactische visie en aanpak) behoort tot de autonomie van scholen en leraren'.*"

In zijn reactie op het VLOR-advies pronkte VLOR-commissie-voorzitter *Geert Schelstraete* dat de katholiek koepel dit advies enthousiast onderschreef. Hij voegde er aan toe "dat hij zich ook verheugt over het feit dat de VLOR stelt dat het 'hoe' behoort tot de autonomie van de leerkrachten". Maar waarom leggen Schelstraete en zijn koepel dan zelf van bovenaf een ontwikkelingsgerichte/constructivistische ... visie op, beslissen ze om af te stappen van de klassieke leerplannen en van het gebruik van methodes/leerboeken, ...? De koepel houdt zelf geen rekening met de praktijkmensen die de ontwikkelingsgerichte visie afwijzen en de klassieke leerplannen en methodes uiterst belangrijk vinden voor de kwaliteit van het onderwijs. De koepel wil zelfs een totaal ander soort wiskundeonderwijs opdringen. Enzovoort.

Officiële instanties mogen geen pedagogische visie opleggen. Dat is een vorm van staatspedagogiek en beknot in sterke mate de pedagogische vrijheid van scholen en leerkrachten. In de beleidsverklaring van de regering staat overigens uitdrukkelijk dat de overheid zich niet langer zal uitspreken over 'het hoe' van het onderwijs. 20 jaar geleden probeerde de officiële DVO-overheidsdienst ook al ons onderwijs en onze lerarenopleidingen te doen kantelen (zie punt 7). We vinden tegelijk dat ook de onderwijskoepels geen didactische/pedagogische aanpak mogen opleggen. In principe mag ook de inspectie geen pedagogische visie opdringen, maar dit was de voorbije 20 jaar al te vaak het geval. De inspectie verantwoordde zich dan met het argument dat ze de eindtermen/leerplannen moet controleren, en dus ook de pedagogische aanpak die de eindtermen en leerplannen opleggen.

De pedagogische aanpak die de voorbije maanden en jaren van bovenaf gepropageerd wordt, is op de koop toe een eenzijdige en controversiële aanpak die tot een sterke niveaudaling zou leiden (zie punt 4). Zo'n aanpak staat tevens haaks op de visie van

de overgrote meerderheid van de leerkrachten, en kan ook moeilijk in de praktijk toegepast worden. Het is een visie die 20 jaar geleden al centraal stond in de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen, maar nu op onderwijskundige congressen weer al uit de mode is.

#### **4 Pleidooien voor eenzijdige en nefaste pedagogische aanpak e.d.**

##### **4.1 'Nieuwe leren' in de 'leerparken' van de toekomst**

In het recente VLOR-advies over de eindtermen, in het overheidsrapport *'De nieuwe school in 2030'*, in het leerplanconcept van de katholieke onderwijskoepel, ... wordt gekozen voor een eenzijdige en controversiële onderwijsvisie. De beoogde 'perspectiefwissel' wordt vaak aangeduid met de term *'ontwikkelingsgerichte aanpak'*.

In het VLOR-advies wordt de term ontwikkelingsgericht verbonden met:

- \*vertrekken vanuit de ontwikkelings- en leernoden, het profiel, de talenten, ... van lerenden;
- \*aandacht voor actief leren;
- \*verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces;
- \**leren* i.p.v. *kunnen* als operationeel werkwoord: (b.v. leren getallen vermenigvuldigen i.p.v. kunnen vermenigvuldigen; een meer vrijblijvende aanpak).

De voorbije jaren pleitten leerkrachten, docenten en professoren voor herwaardering van basiskennis en -vaardigheden, voor voldoende directe instructie en tegen het overmatig geloof in zelfstandig leren, voor het terugdraaien van de uitholling van het vak Nederlands ... Dit zijn alle zaken die je nooit aantreft in de voorliggende adviezen voor de nieuwe eindtermen en leerplannen.

In de publicatie *'De Nieuwe school in 2030'*, *HOE maken WE LEREN EN WERKEN aanNtrEkkELIjk?* (sic!), een gezamenlijk & fantaserijk project van het Departement Onderwijs, VLOR & KBS, wordt uitvoerig geschetst hoe een toekomstige school er in de toekomst als een 'learning park' zou moeten uitzien. We lezen o.a.: "Het leer- en ontwerplab schetst een ander toekomstbeeld: op een gewone dag kunnen leerlingen gedurende enkele uren in een vaste leergroep bijvoorbeeld talen en wiskunde leren, maar het grootste deel van de dag zijn ze bezig met projecten waarin ze hun competenties actief ontwikkelen. Echt aansluiten bij de diversiteit

*van kinderen en jongeren kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren en stuurlied kunnen zijn van hun eigen leren. In een Learning Park zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen in de richting van de competentieniveaus die ze nodig hebben en willen halen."*

In recente publicaties kiest ook de katholieke koepel resoluut voor een nieuwe, ontwikkelingsgerichte ... aanpak, gebaseerd op de zgn. "nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek en leren." In een bijdrage over wiskundeonderwijs wordt dit ook geconcretiseerd in termen van onderzoeksgericht en contextueel leren vertrekkende van problemen uit het dagelijks leven.

We ergerden ons de voorbije jaren ook al aan de 'officiële' propaganda voor een *competentiegerichte* aanpak van de curricula in de hervormingsplannen s.o. van 'Accent op talent', *Georges Monard en minister Pascal Smet*, de VLOR-publicatie over competentiegericht onderwijs (2008), spreekbeurten van de Leuvense prof. F. Dochy op studiedagen van de onderwijsbegeleiders ... Ook in een onderzoeksproject 2012 van het departement onderwijs wordt de controversiële competentiegerichte aanpak als evident voorgesteld: "In de internationale en Vlaamse onderwijscontext, o.m. in de plannen voor de hervorming van het secundair onderwijs, wordt gekozen voor competentiegericht onderwijs. Wat betekent competentiegericht onderwijs voor het curriculum? Op welke wijze kan assessment plaatsvinden?"

#### **4.2 Haaks op visie praktijkmensen, onderzoek John Hattie, ontwikkelingskansen ....**

De publicaties en initiatieven in het perspectief van de nieuwe eindtermen/leerplannen gaan alle de richting uit van een kanteling van het onderwijs in de zin van ontscholing, nog minder waardering voor klassieke basiskennis- en vaardigheden. Ze gaan in tegen de visie van de praktijkmensen en tal van onderwijsdeskundigen die zich de voorbije jaren duidelijk uitspraken tegen de ontscholing en niveaudaling, en aanstuurden op herwaardering van klassieke waarden, op her-scholing i.p.v. ont-scholing.

In *Onderwijskrant* en binnen onze O-ZON-campagne van 2007, betreuren we al lang dat de klassieke interactie en conversatie leerkracht/leerling onder druk kwam te staan door de onophoudelijke stroom van modieuze onderwijsvisies als het steeds minder beklemtonen van de interactie leerkracht-leerling en

van de gestructureerde (vak)disciplines. Het succes van de O-ZON-campagne van 2007 en de vele reacties die ze uitlokte, wijst er op dat de praktijkmensen de 'officiële' ontscholingstendens afwijzen.

In 2004 drukte *prof. Wim Van den Broeck* die nefaste tendens zo uit: "De onderwijsvisie die weerklinkt in het discours van enkele belangrijke onderwijsactoren (minister, Departement Onderwijs, VLOR ...) kiest voor 'leerlinggerichte' of 'zelfontdekkende', sterk geïndividualiseerde leermethoden waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen doelen in handen kunnen en moeten nemen. Dit sluit "goed aan bij de huidige tendens van het ervaringsgerichte, zelfontdekkend leren (constructivisme)" (*Taal verwerven op school*, 2004, p. 131-153). Het (zelfstandig) leren 'al doende' staat centraal en dat staat ook volgens *Van den Broeck* haaks op het nastreven van meer ontwikkelingskansen en van een effectieve (achterstands)didactiek. Precies daardoor leverden de GOK-investeringen al te weinig resultaat op. De Britse sociologen Frank Furedi en Michael Young, de Duitse socioloog Niklas Luhman, de Leuvense pedagoog Jan Masschelein en vele anderen formuleerden analoge kritiek. In *Onderwijskrant* besteedden we er de voorbije jaren tientallen gestoffeerde bijdragen aan.

De gepropageerde onderwijsvisie staat ook haaks op de effectieve aanpakken in de studie van *John Hattie*. *Hattie* wijst op het grote belang van voldoende directe/expliciete instructie. Hij drukte het o.a. zo uit: "Je hebt een sterke leraar nodig die instrueert en ingrijpt. Die vragen stelt, controleert, en soms opnieuw het werk laat doen. Geen coach dus die vanaf de zijlijn aanmoedigt." (Zie ook pag.16-18).

## **5 Louter nastreefdoelen = aantasting gemeenschappelijke vorming, basisaanbod voor alle IIn!**

### **5.1 Louter nastreef-doelen : haaks op principe van gemeenschappelijke basisvorming**

De COC-vakbond weigerde het VLOR-advies te ondertekenen. Eén van de COC-kritieken slaat op het feit dat de VLOR voorstelt om de term 'eindtermen' te vervangen door een soort ontwikkelings- of nastreef-doelen zonder resultaatsverbintenis. De COC-maakt zich ook terecht zorgen omdat de VLOR lijkt aan te dringen op differentiatie van de eindtermen/ontwikkelingsdoelen naargelang van de leerlingenpopulatie.

We merken dat de katholieke koepel eveneens aanstuurt op *ontwikkelingsdoelen* en zelfs stelt dat er gezien de diversiteit van de leerlingen geen klassieke leerplannen meer gemaakt kunnen worden - met per leeftijdsgroep de leerinhouden waarmee alle leerlingen geconfronteerd worden. Het willen doorbreken van het principe van het samen optrekken is mede een gevolg van het feit dat door het M-decreet steeds meer leerlingen toegelaten worden die een groot deel van de lessen niet kunnen volgen. Dit alles brengt de gemeenschappelijke basisvorming en het gemeenschappelijk optrekken in klas in gevaar. Het leidt ook tot meer willekeur en verschillen tussen leerkrachten en scholen.

De COC stelt: *“De term ontwikkelingsgerichtheid dreigt nog twee andere invullingen te krijgen:*

*(1) ontwikkelingsgerichtheid als het verlaten van de resultaatsverbintenis en dus aansturend op het statuut van (slechts) na te streven ontwikkelingsdoelen (i.p.v. te bereiken eindtermen).*

*(2) ontwikkelingsgerichtheid als aansturend op gedifferentieerde basisvorming volgens het profiel van de leerlingen.” In die zin schrijft de VLOR: “het is de moeite waard om in het komende beleidsproces te onderzoeken of alle kerndoelen eenzelfde statuut kunnen krijgen. Dit betekent het opheffen van het onderscheid tussen de inspanningsverplichting en de resultaatsverbintenis” (p. 17)*

Onze bezwaren zijn dezelfde als deze van de COC. *“COC vindt het vanzelfsprekend dat einddoelen op één of andere wijze verbonden zijn aan een bepaald beheersingsniveau en dat het dus niet enkel kan gaan om een inspanningsverplichting en om gedifferentieerde basisvorming (naargelang van de specifieke behoeften/vragen van de leerlingen). Alle leerlingen hebben recht op een brede basisvorming, ook al wil dit niet zeggen dat elke leerling aan het einde van het secundair onderwijs hetzelfde beheersingsniveau voor wiskunde moet behalen. ... In het secundair onderwijs kan wel binnen het specifieke gedeelte van de vorming differentiatie worden aangebracht.”*

COC stelt verder: *“De VLOR blijft in zijn oriënterend advies zeer onduidelijk over het statuut dat men aan de toekomstige einddoelen wil toekennen. Er wordt terecht gewezen op het feit dat de ingewikkelde juridische architectuur van de huidige einddoelenset, die bestaat uit ‘te bereiken’ eindtermen enerzijds en ‘na te streven’ ontwikkelingsdoelen anderzijds, wellicht vereenvoudigd kan worden. Maar we merken dat de VLOR al een bepaalde*

*richting lijkt te suggereren waar hij stelt dat ‘kerndoelen, doelen zijn die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een ‘bepaalde leerlingenpopulatie’ (definitie p. 27) en dat moet nagedacht worden over het eventueel opheffen van het ‘onderscheid tussen de inspanningsverplichting en de resultaatsverbintenis’? (p. 17)*

*“De einddoelen moeten blijven fungeren als inhoudelijke maat van onderwijskwaliteit. Dat wil zeggen dat de overheid alleen kan garanderen dat om het even welke school een brede algemene vorming voor elke leerling als minimaal referentiekader hanteert, indien ze ook kan nagaan of scholen die doelen bereiken. Dit is voor COC een essentieel en dus onmisbaar element van onderwijsgelijkheid.”*

## **5.2 Basis-aanbod voor alle leerlingen**

Ook wij menen dat er niet mag geraakt worden aan de basisprincipes van de gemeenschappelijke basisvorming en van het samen optrekken in klas. We betreuren ook de stelling van de katholieke koepel dat er geen klassieke leerplannen meer kunnen opgesteld worden met leerstofpunten voor een bepaalde leeftijdsgroep omwille zogezegd van de diversiteit van de leerlingenpopulatie.

Het is uiteraard niet gemakkelijk om alle soorten doelen met één term - en meer bepaald met ‘eindterm’ - te benoemen. In de klassieke leerplannen ging het om leerinhouden/leerdoelen waarmee alle leerlingen geconfronteerd moesten worden. De naam eindterm die 20 jaar geleden werd ingevoerd, wordt echter geassocieerd met minimale doelen die bijna elke leerling moet kunnen bereiken. In ons themanummer van 1993 over de eindtermen hebben we de benaming ‘eindterm’ en de beperking tot minimale eindtermen al bekritiseerd - maar omwille van totaal andere redenen dan deze van het VLOR-advies.

Minimale eindtermen met resultaatsverbintenis voor alle leerlingen leiden/leiden al vlug tot het schrappen van leerdoelen die zwakkere leerlingen niet of slechts partieel kunnen bereiken. Zo lezen we in het VLOR-advies dat de eindtermen en leerinhouden beperkt moeten worden omdat uit de einddoelen-evaluatie bleek dat 10% of 15% van de leerlingen bepaalde leerdoelen niet echt of op een voldoende niveau bereikten. Ook zwakkere leerlingen die bepaalde doelen maar deels bereiken, kunnen er o.i. toch nog baat bij hebben dat ze in het lager onderwijs b.v. geconfronteerd worden met breuk-

rekenen, lijdend en meewerkend voorwerp, ... . Het kennen van de regel voor breukrekenen zonder inzicht in de regel is op zich ook al belangrijk. Die partiële kennis kan in het secundair vaak nog bijgewerkt worden; ze is op zich ook voor later belangrijk - al was het maar om als ouder enigszins te weten waarover het gaat als de eigen kinderen later met zo'n leerstof geconfronteerd worden ...

Bij eindtermen/leerplannen zou het in de eerste plaats moeten gaan om een basisaanbod, om aanbod-doelen/leerstofpunten, gemeenschappelijke basisvorming waarmee alle leerlingen geconfronteerd moeten worden – ook al kunnen niet alle leerlingen die basisdoelen volledig bereiken. Bij de meeste cognitieve basisdoelen gaan we er wel vanuit dat de meeste leerlingen die grotendeels kunnen bereiken en dat we dat ook kunnen toetsen. Dit zijn basisdoelen die verbonden kunnen worden met een resultaatsverbintenis. Zo kunnen we uit de centrale toetsen van vroeger afleiden dat veruit de meeste 12-jarigen het basisrekenen, de grammaticale begrippen lijdend en meewerkend voorwerpen, enz. Slechts een beperkt deel had die basisdoelen niet of nog maar deels verworven.

Bij andere basis- of aanboddoelen - b.v. leren leren, confrontatie met literatuur, sociaal-affectieve doelen ... is leerwinst vooreerst moeilijk te controleren. We weten b.v. niet precies hoe de leerlingen b.v. de confrontatie met literaire teksten zullen verwerken. We kunnen die doelen van het literatuuronderwijs wel in aanbodtermen formuleren. Zo moeten leerlingen in de hogere cyclus s.o. in veel landen een aantal boeken per jaar gelezen hebben. Jammer genoeg is dit laatste als confrontatiedoel uit het leerplan van 1998 verdwenen. Attitudes kunnen we ook moeilijk opleggen en evalueren - en attitudes zijn vaak ook meer het gevolg van invloeden buiten de school (zie aparte bijdrage over sociaal-affectieve doelen op pagina 25 e.v.).

## **6 Verdere uitholling i.p.v. herwaardering basiskennis en -vaardigheden**

### **6.1 Pleidooien voor ontstopping & ontscholing, minder basiskennis- en vaardigheden**

De voorbije jaren drongen praktijkmensen (leraren, docenten en professoren) en heel wat onderwijs-experts aan op een herwaardering van basiskennis en -vaardigheden. In de meeste standpunten van onderwijskopstukken wordt echter stevast aangedrongen op een ontstopping van de eindtermen en leerinhouden. Dit alles betekent ook dat de

klassieke band tussen de leerplannen en de vakdisciplines in sterke mate doorbroken wordt en dat het belang van de klassieke basiskennis en -vaardigheden in sterke mate gerelativeerd wordt.

We vrezen dat als de nieuwe eindtermen en leerplannen zo opgesteld worden, dit tot de verdere uitholling van de leerinhouden en de basiskennis zal leiden en tot niveaudaling en ontscholing. We moeten ook dringend weerwerk bieden tegen analoge oproepen vanuit onderwijskoepels, pedagogen als *Martin Valcke* e.d. om de eindtermen en leerplannen in sterke mate los te maken van de vakdisciplines. De operatie eindtermen/leerplannen van de jaren 1990 leidde jammer genoeg al tot ontstopping, tot een reductie en uitholling van de basiskennis en basisvaardigheden in de leerplannen voor de taalvakken, de inhouden van de zaakvakken in het lager onderwijs, het leerplan wiskunde voor de eerste graad s.o. ....

### **6.2 Valse argumenten voor ontstopping**

In het VLOR-advies vinden we een aantal argumenten pro ontstopping. De COC-vakbond heeft terecht veel moeite met die argumenten. COC schrijft: *“Het oriënterend VLOR-advies ziet in de spanning tussen voorgeschreven competentieniveaus en reële competenties “belangrijke redenen om het bestaande kader voor einddoelen te evalueren en te herdenken” (p. 8) Ter ‘onderbouwing’ hiervoor verwijst het advies onder meer naar de Vlaamse peilingen over het behalen van eindtermen. Daaruit blijkt dat tussen de 10% en 15% van de leerlingenpopulatie de huidige eindtermen niet haalt. Uiteraard betwist COC deze resultaten niet. Wat we echter niet kunnen onderschrijven is de conclusie die het oriënterend VLOR-advies op basis van wetenschappelijk onderzoek suggereert. De resultaten van PISA, PIAAC en Vlaamse peilingen zouden aantonen dat het voorgeschreven beheersingsniveau van de huidige eindtermen te hoog is. “De einddoelen”, zo lezen we, “gaan te veel uit van een ideaalbeeld van de lerende”.*

Dit gaat volgens COC en volgens ons erg kort door de bocht en getuigt van een onzorgvuldig gebruik en zelfs moedwillig verdraaien van onderzoeksresultaten. COC voegt er nog terecht aan toe: *“Er zijn b.v. ook andere oorzaken denkbaar die aan de basis liggen van de beperkte competentieniveaus van bepaalde leerlingen. De zwakke prestaties voor de peilingstoetsen Frans b.v. hebben er niet toe geleid om het beheersingsniveau van de eindtermen Frans zelf ter discussie te stellen.”*



We illustreren even het 'onzorguldig gebruik' (lees: *verkeerd voorstellen en interpreteren*) van onderzoeksresultaten. Uit de TIMSS- en eindtermenpeiling wiskunde lager onderwijs bleek geenszins dat de eindtermen/leerplannen niet haalbaar zijn. Voor TIMSS 4<sup>de</sup> leerjaar behaalde Vlaanderen al sinds 1995 een Europese topscore – ook nog in 2012. De meeste praktijkmensen zijn er zelfs van overtuigd dat de *eindtermen* wiskunde - en nog in sterkere mate de eindtermen Nederlands te weinig eisen van de leerlingen. De zwakkere prestaties voor de eindtermenevaluatie wiskunde in het secundair onderwijs zijn vooral een gevolg van de niveauverlagende eindtermen en leerplannen voor de eerste graad en van de propaganda in de leerplannen voor de constructivistische aanpak à la Freudenthal Instituut. De peilingsproeven Frans vielen tegen, maar dat hadden we al in 1993 voorspeld. Dit is vooral een gevolg van de verlaging van de eisen in de eindtermen en leerplannen. Indien we de eisen verder verlagen, dan zal het peil nog verder dalen.

In tal van gevallen zijn herstoffing en hogere eisen nodig (zie punt 6.3). Soms is ontstoffing nodig. We denken o.a. aan de al te hoge en omvangrijke verwachtingen inzake muzische vorming. In de bijdrage over de drie nieuwe *sociaal-affectieve* leerplannen die de katholieke onderwijskoepel voorstelt, zal ook blijken dat de verwachtingen daar te omvangrijk en niet haalbaar zijn.

### 6.3 Vaak nood aan herwaardering klassieke basiskennis en -vaardigheden

We gaan niet akkoord met de stelling van beleidsverantwoordelijken dat de eindtermen/leerplannen in sterke mate ontstofft moeten worden. Vaak is het tegendeel het geval. We verwezen in punt 3 o.a. al naar de taalvakken, naar wiskunde in de eerste graad s.o. We denken ook aan de achteruitgang van de kennis van natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde in het lager onderwijs.

In een aparte bijdrage zullen we aantonen dat onze ontwikkelingsdoelen- en plannen voor het kleuteronderwijs opvallend minder verwachten van de kleuters dan in de meeste landen het geval is. De O-ZON-campagne van 2007 leidde tot een breed debat en uit een aantal enquêtes bij leraren, docenten en professoren bleek dat de overgrote meerderheid akkoord ging met de stellingen van O-ZON. De kritiek op de uitholling van de (taal)vakken werd ook bevestigd in het *Taalpeilonderzoek 2007* van de *Nederlandse Taalunie*.

Directeur-generaal van het katholiek onderwijs Mieke Van Hecke wees aanvankelijk onze O-ZON-kritiek af. Maar 9 maanden later waarschuwde ze zelf voor de verwaarlozing van basiskennis en -vaardigheden (interview in 'De Tijd' van 1 september 2007). Ze stelde: *"Ik vind dat er vanuit pedagogische hoek te veel aandacht was voor het welbevinden van leerlingen. We zijn wellicht te ver meegegaan in het inspelen op de wensen van kinderen. Er wordt hen steeds minder opgelegd. We gaan de leerlingen niet meer alles inlepen, maar vertrekken vanuit hun leefwereld en laten ze zo tot kennis komen, is de redenering. De vraag is alleen, als je niet spontaan tot die kennis komt, moet je je daar dan bij neerleggen? Of mag je eisen dat die kennis er hoe dan ook is? Als het effectief klopt dat een op de drie jongeren b.v. niet meer weet dat de aarde rond de zon draait, stel ik mij toch heel ernstige vragen."*

In aparte bijdragen in dit nummer tonen we aan dat er meer nood is aan herstoffing van een aantal leerplannen en aan her-scholing, dan aan ontstoffing en ont-scholing. We pleiten ook voor een herwaardering van de vakdisciplines.

## 7 DVO stuurde destijds aan op revolutie. Welke rol zullen 'Agentschap kwaliteitszorg' & Parlement spelen?

### 7.1 DVO legde pedagogische visie op

Enkele maanden geleden al gaf minister Hilde Crevits haar 'Agentschap voor kwaliteitszorg' de opdracht om een kader voor de opstelling van de nieuwe eindtermen uit te werken. Dit roept een aantal vragen op, omdat de voorganger van het Agentschap, de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* begin de jaren negentig een analoge opdracht kreeg en van deze opdracht misbruik maakte om een nefaste pedagogische visie op het 'hoe' van het onderwijs op te dringen. We maken ons vooral ook zorgen omdat we merken dat de zgn. 'nieuwe' onderwijsvisie die men van hogerhand wil opdringen, heel veel gelijkenissen vertoont met de zgn. *'Uitgangspunten'* van de eindtermen van 1995.

De DVO stelde de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen voor als de officiële visie van de 'overheid' *"die hiermee haar verwachtingen i.v.m. de eindtermen en basiscompetenties transparant uitdrukte."* De DVO speelde ook een belangrijke rol bij de selectie van de commissieleden. Voor het eerst in de geschiedenis speelden academici een belangrijke rol bij de keuze van de eindtermen en leerinhouden

voor het basis- en secundair onderwijs. Voorheen waren het uitsluitend ervaren praktijkmensen die de leerplannen en leerinhouden vastlegden. Voor de samenstelling van de leerplancommissie 'Nederlands' bijvoorbeeld werd door de DVO vooral een beroep gedaan op taalkundigen van de universiteiten van Leuven en Antwerpen waarvan de eenzijdige 'communicatieve' en 'constructivistische' visie op voorhand gekend was.

## 7.2 'Bepaalde parlement zowel de onderwijsvisie als de concrete eindtermen'!??

De DVO-ers beweerden ook dat de overheid een pedagogische en didactische visie op het leerproces mag en moet opleggen. *Sleurs en Maes* stelden de tekst 'Uitgangspunten' voor als de officiële visie van de 'overheid' "*die hiermee haar verwachtingen i.v.m. de eindtermen transparant uitdrukte.*" Zij wekten hierbij de (valse) indruk dat ook de door de DVO eigenzinnig opgestelde memorie van toelichting (= 'Uitgangspunten') door het parlement werd goedgekeurd en opgelegd.

Ook de DVO-directeur Roger Standaert schreef dat het de overheid is/was die de eindtermen en de visie in de 'Uitgangspunten' koos en oplegde en niet b.v. zijn DVO. Hij probeerde hiermee zijn verantwoordelijkheid en deze van de DVO te ontvluchten, door te doen geloven dat de Vlaamse Parlementsleden de eindtermen en het eindtermendiscours patroneerden en in de tekst 'Uitgangspunten' een onderwijsvisie oplegden.

In een bijdrage van 2007 stelde *Standaert* dat het Vlaams Parlement bij de eindtermen als scheidsrechter en beslisser optrad, en ook noodgedwongen moet optreden: "*De brede waaier van opvattingen over wat kwaliteit is, manifesteert zich immers in allerlei bewegingen, actiegroepen, opvoedingsprojecten, verenigingen en belangengroepen en die brengen alle materiaal aan voor de arbitrage... Op een bepaald ogenblik moeten er knopen worden doorgehakt. Er is op een bepaald moment een arbitrage nodig. Het vastleggen van de eindtermen gebeurt in een democratie uiteindelijk via de filter van het parlement. Daar gelden dan de wetten van de democratie. Wanneer er ooit een parlementaire meerderheid is om te kiezen voor meer spraakkunst, dan zal dat ook zo zijn.*" (*Vaardig omgaan met kennis* in: *Nova et Vetera*, september 2007).

Standaert poneerde dus dat de parlementsleden verantwoordelijk zijn voor de pedagogische visie in

zijn tekst 'Uitgangspunten', voor het opstellen en kiezen van de eindtermen. De parlementsleden hebben aan de door de DVO voorgelegde eindtermen praktisch niets gewijzigd. De DVO patroneerde het opstellen van de eindtermen en schreef de memorie van toelichting (= 'Uitgangspunten'). We vragen ons af welke rol het 'Agentschap kwaliteitszorg' dit keer zal spelen.

## 8 Besluiten

In 2016 wordt het debat over de nieuwe eindtermen en leerplannen heel belangrijk. Minister Crevits beloofde om zoveel mogelijk betrokkenen te raadplegen. Tot nog toe verschenen echter enkel 'officiële' standpunten van allerhande 'topmensen' - die alle aansturen op een kanteling van ons onderwijs.

De meeste van die standpunten en voorstellen betekenen volgens ons een regelrechte bedreiging voor de kwaliteit van ons onderwijs. De gepropageerde hypes worden als nieuw en eigentijds voorgesteld, maar komen goed overeen met de visie in de 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van 1995. Enkel door het bewijzen van voldoende lippendienst aan deze visie kon de schade beperkt worden. Ook het afstappen van de klassieke leerplannen en methodes/leerboeken zou heel nefast zijn.

In de voorliggende standpunten wordt nooit vertrokken van een kritische analyse van de vigerende eindtermen/leerplannen en van de rol die de DVO destijds speelde. Van het oplijsten van de sterke kanten van ons onderwijs die geconserveerd moeten worden, is er ook geen sprake.

In dit themanummer pleiten we voor een bijsturing van ons kleuteronderwijs. In vergelijking met het buitenland verwachten we te weinig van onze kleuters (zie p. 20 e.v.). Degelijk kleuteronderwijs en NT2 zijn cruciaal voor de ontwikkelingskansen. De huidige ontwikkeldoelen en ontwikkelingsplannen moeten grondig bijgewerkt worden.

We maken ons grote zorgen over de inhoud van de 'officiële' standpunten die alle lijken aan te sturen op een kanteling van het onderwijs. Het debat over de nieuwe eindtermen/leerplannen kende een slechte start. Opvallend is dat tot nog toe de visie van de praktijkmensen niet aan bod kwam in het debat, en evenmin deze van onderwijsdeskundigen die een andere visie propageren. We vragen ons ook af wie er zal uitgenodigd worden op de hoorzittingen. Met *Onderwijskrant* starten we alvast een campagne rond de nieuwe eindtermen/leerplannen.

## Leerplanconcept katholiek onderwijs stuurt aan op nefaste kanteling onderwijs & uitholling van leerplannen, handboeken/methodes, constructivistische aanpak ...

### Redactiecomité Onderwijskrant

#### 1 Opgelegde perspectiefwissel: kanteling van ons onderwijs

##### 1.1 Onderwijskoepel legt nefast leerplanconcept & onderwijsvisie op

De voorbije maanden en jaren werden we geregeld geconfronteerd met 'officiële' voorstellen voor een andere pedagogische aanpak van het leerproces en voor een kanteling van ons onderwijs. In de vorige bijdrage besteedden we hier al aandacht aan. Ook in het recente VLOR-advies over de nieuwe eindtermen lezen we meermaals dat de VLOR "een nieuw denkkader wil aanreiken voor de einddoelen en daarmee een wezenlijke perspectiefwissel beoogt." VLOR-commissievoorzitter Geert Schelstraete poneerde achteraf enthousiast dat zijn katholieke koepel 'volmondig' het VLOR-advies onderschreef, de perspectiefwissel, de ontwikkelingsgerichte aanpak e.d. (*'VLOR-advies integreert alle elementen van onderwijskwaliteit'* Forum, oktober 2015).

Het *Verbond van het katholiek basisonderwijs* werkte al een leerplanconcept uit als 'normatief' kader voor de opstelling van de nieuwe leerplannen. De perspectiefwissel bestaat niet enkel in een 'resolute klemtoon op het ontwikkelingsgerichte karakter van einddoelen', maar ook in een optie voor een *ontwikkelingsgerichte didactische aanpak*: aandacht voor actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel leren,...

Als verantwoording voor de perspectiefwissel lezen we: "Nieuwe inzichten vanuit wetenschappelijke hoek over didactiek & leren bij kinderen werden nog niet in het (oude) leerplanconcept geïntegreerd." De zgn. 'nieuwe wetenschappelijke inzichten' zijn helemaal niet nieuw. Die controversiële 'inzichten' staan ook al in de 'Uitgangspunten' bij de eindtermen van 1995, en worden door de praktijkmensen en de meeste onderwijsdeskundigen ten zeerste gecontesteerd (zie punt 5). We namen er ook al expliciet afstand van in het leerplan wiskunde van 1998.

De nieuwe pedagogisch directeur Machteld Verhelst en Kris De Ruyscher schrijven verder: "Ons nieuwe leerplanconcept verlaat de gangbare indeling op basis van leergebieden. In plaats daarvan gaat het,

*in de geest van het ontwikkelingsplan voor de kleuterschool, uit van een indeling op basis van persoonsgebonden en cultuurgebonden ontwikkelvelden met onderliggende ontwikkelthema's* (Forum, januari 2015). Leerplannen zullen niet langer verwijzen naar vakdomeinen en hun klassieke rubrieken, maar naar brede 'ontwikkelvelden'.

Een van de meest controversiële ingrepen betreft het afschaffen van klassieke leerplannen en methodes/leerboeken – en dit tegen de zin van de praktijkmensen in. De raamleerplannen zullen enkel nog "de puzzelstukken leveren waarmee scholen en leerkrachten 'schooleigen' puzzels kunnen leggen." Het bieden van gesneden brood aan de leerkrachten is volgens de koepel niet meer mogelijk en ook niet wenselijk.

De koepel kiest ook resoluut voor een totaal ander soort wiskundeonderwijs, dat aansluit bij de constructivistische contextuele aanpak die in Nederland tot een wiskundeoorlog en niveaudaling leidde (zie punt 2). De voorbije jaren stuurden de taalnoten van het leerplan Nederlands, *Ides Callebaut en Bart Masquillier*, ook al aan op een verdere uitholling van het taalonderwijs. Zij betreuren dat de leerkrachten hun taalvisie niet genegen zijn, maar radicaliseren nog hun standpunt (zie bijdrage over leerplan Nederlands op pagina 31).

Veelzeggend is ook dat de koepel voor de 'inspiratiedag' over het nieuw leerplanconcept een beroep deed op de Gentse onderwijskundige *Martin Valcke*. Valcke is iemand die zelden of nooit iets positiefs ontdekt in ons Vlaams onderwijs, en graag uitpakt met fantasierijke hervormingsvoorstellen. Hij is een pleitbezorger van een radicaal competentiegerichte en contextuele aanpak. Hij manifesteert zich als een vurige tegenstander van klassiek onderwijs ... Hij pleitte volgens het verslag van de studiedag uitdrukkelijk voor het radicaal loskomen van de klassieke leerplannen en handleidingen (methodes) en voor een competentiegerichte aanpak. Hij pleitte eens te meer ook voor het afstappen van het jaarklassensysteem. Allemaal zaken die haaks staan op de visie van ervaren praktijkmensen en die o.i. tot een sterke niveaudaling zouden leiden. Het is geen toeval dat de koepel een beroep deed op prof. Valcke. Zoals het

geen toeval is dat men in de biografie verwijst naar publicaties van *Kris Van den Branden*, die ons onderwijs op de VLOR-startdag van 17 september nog als hopeloos verouderd mocht bestempelen. Op mensen met een andere visie wordt geen beroep gedaan (zie kritiek in punt 5).

## 1.2 Eenzijdige aanpak van ontwikkelingsplan kleuter als model voor lager onderwijs?

In een bijdrage in 'school+visie' van maart 2015 verwijst de koepel voor de zgn. 'ontwikkelingsgerichte aanpak' naar de aanpak in het kleuteronderwijs. *"We zullen blijven stimuleren tot 'ontwikkelingsgericht werken. We laten de principes van het Ontwikkelingsplan voor de kleuterschool (OWP) niet los. Dat ene concept moet leiden tot méér samenhang tussen de kleuterteams en de teams lagere school en de efficiëntie verhogen. Voor onze leerlingen wordt de overgang van de kleuter- naar de lagere school meteen ook vloeiender."* Enkel het ontwikkelingsgericht concept van het kleuteronderwijs zou *"ten volle het opvoedingsproject van het katholieke onderwijs ondersteunen."* De lagere school zal dus blijkbaar meer moeten werken als de kleuterschool - en zoals in het *opvoedingsproject*.

Maar precies die eenzijdige 'ontwikkelingsgerichte' aanpak van het kleuter stelt o.i. veel problemen. Een centrale gedachte in het *Ontwikkelingsplan* luidt: *"Kinderen tot 7 jaar ontwikkelen zich eerder op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze"* en we moeten inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind. Volgens de ontwikkelingsdoelen moeten kinderen eind kleuteronderwijs b.v. slechts kunnen tellen tot 5 en ook het *Ontwikkelingsplan* verwacht veel minder van onze kleuters dan in andere landen.

De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs en het ontwikkelingsplan van 20 jaar geleden zijn opgesteld vanuit een overwegend kindvolgend ontwikkelingsmodel: *child-development-approach, developmental-constructivist approach, ervaringsgerichte aanpak ...* In een aparte bijdrage over het kleuteronderwijs zullen we aantonen dat uit tal van studies blijkt dat zo'n aanpak ook voor het kleuteronderwijs minder effectief is dan de meer uitgebalanceerde aanpak, een mengeling van kindgerichte en aanbodgerichte activiteiten die in de meeste landen wordt toegepast. Die uitgebalanceerde, evenwichtige aanpak bevordert meer gericht de taal- en woordenschatontwikkeling, het beginnend lezen en rekenen ..., en tegelijk ook attitudes die belangrijk zijn voor de schoolrijpheid:

het concentratie- en doorzettingsvermogen, het aandachtig leren luisteren, de gerichtheid op de leerkracht en de medeleerlingen ...

Op de Vlaamse blog '*Kleutergewijs*' blijkt dat ook lerarenopleiders de voorbije jaren pleiten voor een meer gerichte aanpak van de taal- en woordenschatontwikkeling, van voorbereidend/beginnend lezen en rekenen ... In de praktijk van ons kleuteronderwijs werkt men gelukkig al meer in de richting van de gebalanceerde aanpak – maar minder dan in het buitenland, en tegen de geest van het *Ontwikkelingsplan* in.

Een juf van een derde kleuterklas kreeg een paar jaar geleden nog kritiek van de inspectie omdat ze een klassikale telles gegeven had, die volgens de inspecteur haaks stond op het *Ontwikkelingsplan*. In de jaarlijkse inspectieverslagen van enkele jaren geleden, werd ook geregeld gesteld dat de leerkrachten lager onderwijs meer de open aanpak van het kleuteronderwijs moesten toepassen, met veel zelfstandig hoekenwerk, contractonderwijs, kindvolgsysteem e.d.. Het lager onderwijs werkte volgens de inspectie te veel met directe instructie en vanuit het cultuuroverdrachtsmodel - en dit stond volgens hen ook haaks op de eindtermen-filosofie. De katholieke koepel wil blijkbaar de eenzijdige en te weinig gerichte en leerkrachtgeleide aanpak van het ontwikkelingsplan ook nog eens doortrekken naar het lager onderwijs. Nergens wordt overigens een woord gerept over evoluties in het denken over de taak van het kleuteronderwijs.

De koepel onderschrijft ook het VLOR-advies dat *"kerndoelen, doelen zijn die de overheid noodzakelijk en bereikbaar acht voor een 'bepaalde leerlingenpopulatie"* (p. 27) en dat moet nagedacht worden over het eventueel opheffen van het *'onderscheid tussen de inspanningsverplichting en de resultaatsverbintenis'*? (p. 17). Ook hier wil de koepel blijkbaar het model van het ontwikkelingsplan met louter 'streefdoelen' volgen. Op pagina 6 & 7 formuleerden we al kritiek op dit VLOR-voorstel.

## 2 Koepel pleit voor ontwrichting taal- en wiskundeonderwijs, negeert visie leerkrachten

### 2.1 Taalverantwoordelijken pleiten voor verdere uitholling moedertaalonderwijs

Een lid van de commissie onderwijs maakte zich tijdens de vergadering van 2 juli 2015 terecht grote zorgen over het taalonderwijs en over de nieuwe eindtermen en leerplannen die opgesteld zullen

worden. De centrale bekommernis luidde: “*Minister zult u bij de herziening van de eindtermen voldoende inzetten op het versterken van de kennis en beheersing van het Nederlands?*” Koen Daniëls (N-VA) stelde hier een parlementaire vraag over op 20 januari. Ook wij vrezen dat de nieuwe eindtermen/leerplannen de uitholling van het taalonderwijs kunnen bestendigen en zelfs nog vergroten.

De twee taaltenoren van het (katholieke) leerplan van 1998, ex-leerplanvoorzitter en -taalbegeleider *Ides Callebaut* en zijn opvolger *Bart Masquillier*, proclameerden de voorbije jaren dat er in het post-standaardtaal-tijdperk absoluut geen toekomst meer is voor het klassieke, systematische taalonderwijs. *Callebaut* vertrok in zijn bijdrage van een karikatuur van het klassieke taalonderwijs. Hij schreef meedogenloos: “*We dragen nog steeds de last van eeuwen schools taalonderwijs. Hoe is het toch mogelijk dat de leerkrachten er toch maar niet in slagen de nieuwe visie (=zijn visie in het leerplan van 1998) toe te passen? (Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?; in: School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009).* Vanuit zijn eenzijdige taalvisie en vanuit zijn sterke relativisering van het standaardnederlands, pleitte hij voor het nog veel meer afstand nemen van het systematische moedertaalonderwijs (zie p.31).

## **2.2 Grote tevredenheid over wiskunde, maar koepel opteert plots voor nefaste constructivistische en contextuele aanpak waarvan leerplan 1998 expliciet afstand nam**

Dat de koepel aanstuurt op een kanteling van ons onderwijs, blijkt ook uit een recente bijdrage over de contouren voor het nieuwe leerplan wiskunde. In ‘*Zin in wiskunde*’ beweert *Sabine Jacobs* dat ons huidig levensvreemd wiskundeonderwijs niet echt zinvol is en enkel weezin opwekt bij de leerlingen (in: ‘school + visie’, december 2015). We lezen o.a.: “*De leerlingen zien het verband niet tussen het dagelijks leven en de saaie stof.*” Haar verlossend alternatief sluit aan bij de zgn. ontwikkelingsgerichte, constructivistische en contextuele aanpak van het Nederlandse Freudenthal Instituut, die er tot een wiskunde-oorlog en niveaudaling leidde. De leerlingen moeten zoveel mogelijk hun eigen(zinnige) berekeningswijzen e.d. construeren vanuit alledaagse probleemsituaties. Het belang van de klassieke inhouden van de wiskunde als vakdiscipline wordt sterk gerelativeerd (zie aparte bijdrage over wiskundeonderwijs op p. 35 e.v.)

Als mede-opsteller van het leerplan wiskunde opteerden we destijds voor een optimalisering van de vele waardevolle klassieke inhouden – samen met een aanvulling met enkele nieuwe elementen -inzake driedimensionele oriëntatie b.v. De vroegere pedagogisch coördinator van de koepel *Jan Saveyn* prees achteraf het leerplan wiskunde omwille van de keuze voor “*het evenwichtig inhoudelijk aanbod en voor de eclectische, veelzijdige methodiek*”.

We wilden begin de jaren negentig als leerplanontwerper voorkomen dat het extreem van de formalistische & ‘hemelse’ moderne wiskunde vervangen werd door het andere extreem van de context- en probleemgerichte, ‘aardse’ & constructivistische wiskunde van het Freudenthal Instituut die in Nederland werd ingevoerd. Zo’n ‘allegaagse’ wiskunde toont weinig respect voor de (klassieke) basiskennis en -vaardigheden en verwacht al te veel van de leerling die zijn wiskundekennis zelf construeert/herontdekt. We namen destijds expliciet afstand van de visie die de koepel nu propageert.

## **2.3 Negatie van visie leerkrachten**

De leerkrachten en de ontwerpers van wiskundemethodes hadden veel houvast aan het leerplan van 1998. Dit verklaart ook hun grote tevredenheid. Ons leerplan wiskunde en onze wiskunde-methodes kregen ook opvallend veel waardering vanuit Nederland. Maar de koepel wil merkwaardig genoeg voor wiskunde een totaal andere richting uit.

We stelden al dat de praktijkmensen wel veel kritiek hebben op de uitholling van het taalonderwijs in de eindtermen en leerplannen. De opstellers van het leerplan en de inspectie stelden ook vast dat de leerkrachten niet zomaar het leerplan Nederlands volgen. Ze besteden b.v. meer aandacht aan spelling, minder aan de aanbevolen tijd voor luisteren en spreken ... Uit het peilingsonderzoek van Nederlandse Taalunie (2007) bleek ook dat de leerkrachten en leerlingen meer aandacht vroegen voor spelling, elementaire grammatica, woordenschatonderwijs en algemeen Nederlands. Het is merkwaardig dat de koepel precies het wiskundeleerplan aanvalt dat de praktijkmensen goed vinden, en de terechte kritiek op het taalleerplan negeert.

Uit de klaspraktijk en uit de inspectieverslagen bleek ook dat de leerkrachten problemen hebben met vage en grenzeloze leerplannen als wereldoriëntatie en muzische vorming, ... Maar ook hier zwijgt de koepel over. We vrezen dat de koepel straks voor de taalvakken verder zal kiezen voor de eenzijdige

aanpak van het communicatieve en taakgerichte taalonderwijs. De nieuwe pedagogisch directeur *Machteld Verhelst* was voorheen overigens propagandiste van de taakgerichte whole-language-aanpak vanuit het Leuvens Steunpunt NT2 en het latere CTO. Zij manifesteerde zich ook als fervent tegenstander van de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. En wat wordt het straks voor de zgn. zaakvakken? Zullen de klassieke leerinhouden voor geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde geherwaardeerd worden of nog meer in het gedrang komen? We zijn er ook van overtuigd dat de meeste leerkrachten niet akkoord gaan met het feit dat de koepel drie van de negen leerplannen aan sociaal-affectieve doelen wil besteden (zie punt 6.3).

### 3 Slechte start van debat: top-down & vervreemd van klaspraktijk ...

De koepel wil blijkbaar de nieuwe eindtermen/leerplannen aangrijpen voor een kanteling van ons onderwijs, net zoals de *'Dienst voor onderwijsontwikkeling'* (DVO) dit destijds deed voor de opstelling van de eindtermen. In functie daarvan wil de koepel vooraf de krijtlijnen en uitgangspunten uittekenen en opleggen.

Het debat over de eindtermen zou moeten starten met een brede evaluatie van de vigerende eindtermen en leerplannen en van de wijze waarop de operatie eindtermen/leerplannen in de jaren negentig verlopen is. Bij dit debat zouden vooral ook de praktijkmensen moeten betrokken worden. De voorliggende leerplanvisie-teksten zijn duidelijk van de hand van bureaupedagogen die weinig ervaring hebben met de klaspraktijk.

De vervreemding van de praktijk blijkt ook al uit het feit dat de koepel tegen de visie in van de praktijkmensen de klassieke leerplannen en methodes wil opdoeken, een controversiële wiskundevisie propageert die haaks staat op de visie van de praktijkmensen, en die ook moeilijk uitvoerbaar is. De koepel is blijkbaar ook niet van plan om de eenzijdige en controversiële leerplanvisie Nederlands te corrigeren, meer aandacht te besteden aan de cursorische opbouw van de zaakvakken, een meer gerichte en uitgebalanceerde aanpak voor het kleuteronderwijs te propageren ...

Voor het eerst in de geschiedenis legt de koepel vooraf een uitgebreid normatief concept op dat alle leerplanontwerpers zullen moeten volgen - de *'zin in*

*leren'*-bijbel. Bij de opstelling van de leerplannen 20 jaar geleden was dit niet het geval. Als een van de vier opstellers van het leerplan wiskunde werden we in 1994-1995 niet vooraf geconfronteerd met een door de koepel opgelegde leerplanvisie en evenmin met contouren voor een nieuw leerplan wiskunde.

We vinden dat ook de koepel - net als de overheid - geen visie op de leerinhouden en didactische werkvormen moet en mag opleggen. We pleiten in dit verband ook voor een terugkeer naar klassieke en sobere leerplannen die enkel leerdoelen/leerstofpunten bevatten en tegelijk meer hanteerbaar zijn. Dit lijkt ons de belangrijkste vorm van ontstopping/reductie van de leerplannen.

Enkel op die wijze laat men de nodige pedagogische vrijheid aan de scholen en leerkrachten en voorkomt men dat leerplannen de pedagogische waan van de dag opleggen. Enkel op die manier kan men voorkomen dat de inspectie zich verschuilt achter de eindtermen/leerplannen om een pedagogische aanpak op te leggen. De kritiek op het ondemocratisch karakter van het *'eindtermendebat'* in de jaren negentig en op de vervreemding van de klaspraktijk, lijkt evenzeer van toepassing op het debat over de nieuwe leerplannen.

Onderwijsdirecteur *H. Van Diest* hekelde bij de vorige operatie eindtermen/leerplannen de vervreemding van de klaspraktijk en het *'gezwets van de bureaupedagogen'* (De Morgen, 29 juli 1993). Hij besloot: "*Indien de hoogwaardigheidsbekleders de moeite zouden doen om diegenen te raadplegen die dagelijks met onze kinderen bezig zijn, dan zouden veel nutteloze staatsuitgaven en hervormingen vermeden worden.*" De publicaties over het nieuwe curriculum staan o.i. opnieuw bol van 'gezwets' en pedagogische wolligheid over 'zin in leren', 'ontwikkelvelden', contextueel leren ...

We hopen dat de koepel nog zal openstaan voor debat en bereid zal zijn om het leerplanconcept, de voorgestelde contouren voor het leerplan wiskunde ... te wijzigen.

*Directeur Van Diest* betreurde in dit verband ook nog dat destijds de 'moderne wiskunde' door de koepelkopstukken werd opgelegd, tegen de zin van bijna alle leraars in. En nu wil de koepel blijkbaar het andere extreem, de constructivistische wiskunde, opleggen - opnieuw tegen de wil van de leerkrachten in (zie bijdrage over wiskunde op p.40 e.v.).

#### **4 Praktijkmensen willen klassieke leerplannen en methodes behouden, en niet 'elke dag schoolwerkplannen'**

##### **4.1 Geen gesneden brood meer, enkel nog puzzelstukken, geen methodes meer??**

De praktijkmensen die het werken met vakdisciplinaire leerplannen uiterst belangrijk vinden, begrijpen niet dat de koepelverantwoordelijken zowel de klassieke leerplannen als de klassieke methodes willen opdoeken. Er komen een soort raamleerplannen met puzzelstukken: *"Wij geloven sterk in het idee dat het leerplan de puzzelstukken levert waarmee scholen en leerkrachten 'schooleigen' puzzels kunnen leggen. De leerkrachten moeten telkens de leerinhouden bepalen die inspelen op de specifieke ontwikkeling van elke leerling. Gesneden brood kan en zal het nieuwe leerplan echt niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie ook te divers geworden"*.

De kwaliteit van het Vlaams onderwijs van de voorbije eeuw is voor een aanzienlijk deel te wijten aan het gebruik van degelijke leerplannen en methodes/leerboeken. De lagere kwaliteit van het onderwijs in b.v. Franstalig België wordt door velen in verband gebracht met de overschakeling destijds op vage competentie-leerplannen, en met het feit dat er veel minder gewerkt wordt met methodes. Het is enkel jammer dat de recentste methodes soms te veel franjes bevatten die het werken ermee bemoeilijken. We zouden opnieuw moeten streven naar meer sobere methodes.

De bezorgdheid om het opdoeken van de leerplannen en methodes bleek ook uit kritische vragen van vertegenwoordigers van directeurs op de DCBAO-vergadering van 17 juni 2015. Een directeur stelde de vraag: *"Is er dan vanuit het leerplanconcept geen ruimte meer voor methodes? Daarmee werken de leerkrachten toch wel heel vlot. Een andere: "Uitgeverijen spelen toch ook wel een belangrijke rol bij de vormgeving en de praktische toepassing van de leerplannen."*

Leerplanverantwoordelijke *Ria De Sadeleer* repliceerde aldus op de kritiek van de directies: *"Gesneden brood kan en zal het nieuwe leerplan echt niet geven. Daarvoor is de schoolpopulatie te divers geworden. We moeten ook verder evolueren van (leer)methodes naar databanken met inspiratiebronnen. Wat wij van de uitgeverijen verwachten is anders dan in het verleden. Wij verwachten van de uitgevers dat zij enkel inspiratiemateriaal aanmaken*

*dat gekoppeld wordt aan de persoonsgebonden en aan de cultuurgebonden ontwikkelvelden. Wij verwachten dus dat de uitgeverijen een toegankelijke tool ontwikkelen die kan aangesloten worden op de centrale rooter die ontwikkeld wordt door de koepel en die gratis ter beschikking wordt gesteld aan al onze scholen. Hun deel kan betalend zijn. Maar onze scholen moeten steeds de vrije keuze hebben en er kan geen sprake zijn van koppelverkoop. Op dit moment is het antwoord van de uitgeverijen nog niet voldoende wat het VVKBaO betreft. Op dit moment is het zeer stil! " Het is o.i. duidelijk dat de uitgevers en ook de koepelmensen niet weten wat het uitgeven van 'inspiratiemateriaal' concreet zou betekenen. Dit zou voor die uitgevers ook financieel niet haalbaar zijn.*

Leerkrachten en lerarenteams beschikken overigens niet over de tijd en de deskundigheid om uit te zoeken welke leerinhouden voor al die vakken belangrijk zijn, in welke volgorde en voor welk leerjaar. Leerkrachten en scholen moeten zich vooral ook kunnen beroepen op het gezag van de vakdisciplines en de erbij aansluitende leerplannen. Leerkrachten kunnen moeilijk onderwijzen en gezag verwerven zonder de verantwoording vanuit de referentieleerplannen en de erbij horende vakdisciplines als cultuurproducten (zie ook pagina 43 e.v.)

20 jaar geleden beweerden DVO-directeur *Roger Standaert en Co* dat de leerkrachten en de scholen voldoende houvast hadden aan de eindtermen. Leerplannen en methodes waren overbodig en zelfs nefast. *Jan Saveyn*, pedagogisch coördinator katholiek onderwijs, repliceerde toen terecht dat de leerkrachten aan eindtermen al te weinig steun hadden om uit te maken welke leerinhouden in elk leerjaar aangeboden moesten worden. Als medeontwerper van het leerplan wiskunde lager onderwijs deden we twintig jaar geleden nog ons uiterste best om per graad/leerjaar de leerinhoud heel precies en extensief te omschrijven. We bestudeerden hierbij de vakdiscipline wiskunde zoals ze gestalte kreeg in de leerplannen, in de praktijk & methodes van de 20<sup>ste</sup> eeuw. De huidige opvolgers van *Saveyn* vinden de klassieke leerplannen echter niet langer waardevol en willen ze zelfs opdoeken.

De optie voor raamleerplannen i.p.v. klassieke leergebieden, heeft vérstrekkende gevolgen. Het betekent ook dat resoluut afgestapt wordt van de klassieke en 'afgebakende' leerplannen en methodes/leerboeken en vaak ook van klassieke leerinhouden. Het betekent ook 'elke dag schoolwerkplannen' voor de leerkrachten ( zie 4.2).

#### 4.2 'Elke dag schoolwerkplannen'!?? - mede door afschaffing klassieke leerplannen & methodes. Utopisch en enorme belasting

Het werken met beperkte raamleerplannen en het doorbreken van de koppeling aan de vakdisciplines en methodes, hebben als gevolg dat de school en de leerkrachten dan veel meer zelf de leerinhouden en lesuitwerking moeten zoeken en ook onderling veel moeten afspreken en invullen. De scholen en leerkrachten moeten volgens de koepel met de aangeboden *puzzelstukken 'schooleigen' puzzels leggen.* De koepel kiest voor open raamleerplannen, maar die keuze gaat wel gepaard met het promoten van het werken met een uitgebreid schoolwerkplan, van *'elke dag schoolwerkplannen'*.

De titel van de recente bijdrage *'Elke dag schoolwerkplannen'* liegt er niet om. In 'school+ visie' van december j.l. pleiten *leerplanverantwoordelijke Ria De Sadeleer en Ludo Guelinx* ervoor dat elke school een specifiek en uitgebreid *schoolwerkplan* zou opstellen: *"We willen schoolwerkplanning herwaarderen als instrument voor de schoolontwikkeling en onderwijsvernieuwing. Het decreet op het basisonderwijs (1997) stelt dat elk schoolbestuur voor elk van zijn scholen een schoolwerkplan moet opmaken. Dat betekent meteen dat geen twee scholen hetzelfde schoolwerkplan kunnen voorleggen."*

Alleen al het wegvallen van de klassieke leerplannen en methodes zou inderdaad voor de leerkrachten betekenen: *"Elke dag schoolwerkplannen"* en daar veel tijd en energie aan besteden. Een te sterke toename dus van de werk- en planlast. En daarnaast verwacht de koepel nog veel ander schoolwerkplan-werk.

Vanuit de praktijk van het *doordeweekse* onderwijs en vanuit slechte ervaringen met zo'n ambitieuze en onrealistische projecten binnen het 'Vernieuwd lager onderwijs' van weleer en in Nederland, weten we dat dergelijke schoolwerkplan-verwachtingen totaal utopisch zijn en al te veel taak- en planlast opleveren. De auteurs zouden moeten beseffen dat de scholen die decreet-opdracht steeds minimalistisch hebben ingevuld omdat die ambities niet realistisch waren. De auteurs beseffen wel dat de huidige schoolwerkplannen niet uitgebreid zijn en veelal pas *'bij een nakende doorlichting gereanimeerd'* worden, maar trekken daar de verkeerde conclusie uit.

#### 4.3 Haaks op herwaardering klassieke curriculumvisie & op recente leerplannen in Engeland, Frankrijk ...

De visie van de koepel staat haaks op de klassieke en veelal toegepaste curriculumvisie; haaks ook op de recente evolutie in een aantal landen. In het nieuwe Engelse *'New National Curriculum'* 2013 staat de herwaardering van - en terugkeer naar de afgebakende vakdisciplines en klassieke leerplannen centraal. Dit is gekoppeld aan de herwaardering van de klassieke basiskennis- en vaardigheden en van het belang van voldoende directe instructie. Enkel op die wijze kan men volgens de Engelse beleidsmakers het Engels onderwijs weer op een hoger niveau brengen. Onze katholieke onderwijskoepel wil een totaal andere richting uit. Een richting die in Engeland en elders al uitgetest werd, maar er tot een niveaudaling leidde.

Ook in het recente Franse leerplan staan de vakken centraler dan ooit en wordt ook veel meer van de kleuters gevraagd inzake beginnend rekenen, lezen ... Het Franse leerplan hecht ook meer dan ooit waarde aan de klassieke inhouden van de zaakvakken natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde; en dat al vanaf de lagere leerjaren. In Nederland werd de voorbije jaren ook weer meer gewerkt vanuit de afzonderlijke zaakvakken en niet louter met vakkenoverschrijdende thema's.

#### 4.4 Pleidooien voor herwaardering van vakdisciplines & klassieke leerplannen

De optie van de onderwijskoepel staat ook haaks op de vele pleidooien van onderwijsdeskundigen voor meer aansluiting bij de klassieke vakdisciplines en -inhouden. De Duitse socioloog *Niklas Luhmann* drukte hun belang zo uit: *"In onderwijscontexten worden schakelingen van opeenvolgende te induceren vormen van weten of kunnen gecondenseerd in curricula, in (vak)disciplines. Vakdisciplines als condensaties en ordeningen van weten en kunnen, vormen een essentieel kenmerk van degelijk onderwijs (Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Mein, Suhrkamp, 2002).*

Ook professor *Hans Van Crombrugge* pleit voor een herwaardering van de vakdisciplines. Op het O-ZON-symposium van 2007 stelde hij o.a. *"De klassieke vakdisciplines - 'grepen uit de beproefde cultuur' - spelen een belangrijke rol. De canon verschaft de inhouden, vaardigheden en houdingen eigen aan een bepaalde cultuur, wetenschap, e.d. Hier ligt de*



*betekenis van de inhoud van onderwijs, wat we traditioneel cultuur (objectieve geest) noemen. In wetenschappen, kunsten, wijsbegeerten, levensbeschouwingen liggen houdingen, vaardigheden en inzichten vevat die door generaties mensen als waardevol ervaren zijn en als zodanig bewaard worden... Elk vak heeft zijn eigen 'geletterdheid' die neergelegd moet worden in de eigen 'canon' van het vak en het erbij aansluitend leerplan. Het is niet aan de individuele leerkracht of leerling uit te maken wat belangrijk is.*" (O-ZON-symposium, 5 mei 2007 in Blandijnberg). (Verderop op pagina 43-46 pleiten heel wat onderwijsdeskundigen voor een herwaardering van de vakdisciplines.)

## **5 Veel kritiek op ontwikkelingsgerichte, constructivistische ... visie**

De koepelverantwoordelijken wekken de indruk dat hun gepropageerde kindvolgende, ontwikkelingsgerichte en constructivistische aanpak nieuw is en dat er ook wetenschappelijke consensus over bestaat. Die modieuze visie stond echter ook al centraal in de 'Uitgangspunten' van de eindtermen van 1995 en zelfs in publicaties van de 'Nieuwe Schoolbeweging' van 100 jaar geleden. Veel onderwijsdeskundigen, de overgrote meerderheid van de praktijkmensen en zelfs de vorige pedagogische coördinator van de koepel, Jan Saveyn, namen de voorbije jaren afstand van die visie.

Het verabsoluteren van deelaspecten van complexe didactische gehelen leidt tot valse controverses en schijntegenstellingen, tot niet werkbare en haalbare projecten en tot niveaudaling.

### **5.1 Kritiek van onderwijsdeskundigen**

Veel onderwijsdeskundigen namen de voorbije jaren en decennia afstand van de ontwikkelingsgerichte en kindvolgende aanpak.

De in punt 4 al vernoemde en bekende socioloog *Niklas Luhman* betreurde dat de klassieke interactie leerkracht/leerling, in onbruik dreigde te geraken door een onophoudelijke stroom van onderwijs-hervormingen als het steeds minder beklemtonen van de gestructureerde (vak-)disciplines en van interactie leerkracht-leerling. Het afstand nemen van de vakdisciplines en leerplannen gaat volgens hem meestal samen met pedagogische hypes als zelfsturing, constructivisme, leren leren, de leraar als 'coach on the side' ...

Net zoals prof. Niklas Luhman betreurde ook prof. *Wim Van den Broeck* al geregeld de kindvolgende en ervaringsgerichte visie waardoor ook de klassieke basiskennis en -vaardigheden in het gedrang komen. Hij betreurde dat "*belangrijke onderwijsfactoren (binnen Departement, VLOR, onderwijskoepels ...) kiezen voor 'leerlinggerichte' of 'zelfontdekkende' leermethoden waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen doelen in handen kunnen en moeten nemen.*" Van den Broeck stelde eveneens: "*We moeten ook ophouden met het relativeren van kennisaspecten. Als basis voor degelijke onderwijs moeten we de verstandelijke vorming van alle leerlingen centraal stellen.*" Hij vindt ook dat de gepropageerde aanpak haaks staat op het bieden van ontwikkelingskansen en dat precies daardoor het GOK-beleid al te weinig rendeert.

Onderzoeker *John Hattie* wees in zijn reviewstudie eveneens op het grote belang van voldoende directe/expliciete instructie. Hij drukte het o.a. zo uit: "*Je hebt een sterke leraar nodig die instrueert en ingrijpt. Die vragen stelt, controleert, en soms opnieuw het werk laat doen. Geen coach dus die vanaf de zijlijn aanmoedigt.*"

Ook voor het kleuteronderwijs pleit de Amerikaanse *onderwijsspecialist R. Slavin* – net als vele anderen – voor een meer gerichte aanpak en dit b.v. niet enkel voor de technische vaardigheden in voorbereiding op het leren lezen, maar ook voor de mondelinge taalvaardigheid, voorbereidend rekenen e.d. In het Frans leerplan voor het kleuteronderwijs wordt veel meer verwacht van de kleuters (zie bijdrage over kleuteronderwijs op p. 20 e.v.).

Binnen wetenschappelijke kringen staat de zogenoemde '*nieuwe pedagogische aanpak*' die de koepel nu propageert, al lange tijd ter discussie. Op internationale onderwijscongressen van de AERA e.d. komen hypes als constructivisme nog zelden aan bod.

### **5.2 Kritiek van leerkrachten en docenten**

Ook de overgrote meerderheid van de praktijkmensen gaat niet akkoord met die 'nieuwe-leren-visie'. Dit blijkt ook uit het feit dat de voorbije jaren de stellingen van *Onderwijskrant/OZON* over niveaudaling, te sterke relativering van klassieke basiskennis en -vaardigheden en directe instructie ... massaal bevestigd werden door leraren, docenten en professoren. Na de O-ZON-campagne van 2007 volgden tal van enquêtes door kranten e.d.

Ook in nieuwe leerplannen in Engeland e.d. werd de voorbije jaren gepleit voor een herwaardering van het instructie- en cultuuroverdrachtsmodel en van de vakdisciplinaire leerinhouden. De koepel rept daar met geen woord over en pleit voor een totaal ander model. *Chris Smits*, secretaris-generaal katholiek s.o., reageerde in 2007 ook al afwijzend op onze O-ZON-campagne. In september 2007 publiceerde de koepel zelfs een dik themanummer van 'Nova et Vetera' om de O-ZON uitspraken over niveaudaling, onderwaardering van basiskennis e.d. te weerleggen. Ook toen hield de koepel geen rekening met de visie van de brede achterban - met uitzondering van Jan Saveyn (zie 5.3).

We stellen ook vast dat b.v. de pleitbezorgers van een eenzijdige communicatieve taalvisie, zelf toegeven dat de praktijkmensen hun visie/leerplan niet zomaar volgen. Veel zaken blijken niet haalbaar en vaak wordt ook lippendienst bewezen.

In *Onderwijskrant* besteedden we de voorbije decennia tientallen kritische bijdragen aan het 'nieuwe leren, de constructivistische, ontwikkelingsgerichte, competentiegerichte ... aanpak. Zie b.v. onze themanummers over het *constructivisme*, nr. 113, op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be), over *competentiegerichte aanpak* (nr. 170), over *ervaringsgericht onderwijs* (nr. 139), over 'nieuwe leren' (nr.144), over 'Nieuwe schoolbeweging' (nr. 63).

### 5.3 Haaks op visie van vroegere pedagogisch coördinator Jan Saveyn

De vroegere pedagogisch coördinator van de katholieke onderwijskoepel, *Jan Saveyn*, vertolkte een andere visie dan deze van de huidige 'pedagogische' verantwoordelijken. *Jan Saveyn* waarschuwde in 2007 voor de invloed van de pedagogische hypes, van de *petites religions*. Hij schreef: "Men kan kritische vragen stellen bij de hoge verwachtingen van het zelfontdekkend leren en het zelfstandig leren van leerlingen, zeker als het zwakke leerlingen betreft. Of bij het vele heil dat men verwacht van leren van elkaar, en daarmee verbonden het minimaliseren van het effect van expliciete sturing door de leerkracht. Sommigen gaan in die zin, onder de vlag van *Het Nieuwe Leren*, al dergelijke eenzijdigheden propageren.

Daarbij is typisch dat de zgn. *petites religions* algemene geldigheid claimen en dat ze meer absoluut vooropstellen dan ze met resultaten kunnen aantonen. Het meest verontrustende effect is nog

*dat de (eenzijdige) methode waarin men gelooft een sluier legt over het geheel van de doelen. De vervaging van het onderscheid tussen middel en doel, zorgt ervoor dat bepaalde elementen van het curriculum teveel of te weinig aandacht krijgen" (Nova et Vetera, september 2007). Hij voegde er in een andere bijdrage aan toe: "De onverwacht sterke belangstelling van veel onderwijzers voor het zogenaamde kennisdebat (uitgelokt door *Onderwijskrant*) willen we als een kans beschouwen om de aandacht meer en weer te richten op de kerntaak van het onderwijs: ervoor zorgen dat de leerlingen de dingen die goed voor ze zijn op de meest doeltreffende wijze in hun school verwerven.*

*Saveyn voegde er nog aan toe: "Ook de pedagogische begeleidingsdiensten zullen zich kritisch moeten afvragen of ze voldoende aandacht blijven besteden hebben voor de onderwijsinhoudelijke opdracht van de school."* De voorbije 20 jaar was er in publicaties en bijscholingen opvallend weinig aandacht voor die leerinhoudelijke opdracht. 25 jaar geleden was er meer 'leerinhoudelijke' deskundigheid aanwezig dan op vandaag - en dat is ook een handicap bij de opstelling van de nieuwe leerplannen.

Saveyns opvolgers binnen de katholieke koepel verkondigen een totaal andere didactische visie en willen zelfs nog minder aandacht aan de onderwijsinhoudelijke opdracht besteden. We vrezen dat het momenteel ook binnen de koepel aan leerinhoudelijke deskundigheid & belezenheid ontbreekt.

## 6 Vage en oeverloze ontwikkelvelden & en drie (!) sociaal-affectieve leerplannen

### 6.1 Ontwikkelvelden i.p.v.klassieke leerplannen

Volgens de koepel wil en kan men vanuit de nieuwe onderwijsvisie 'geen gesneden leerplanbrood meer geven aan de leerkrachten. Men zal voortaan ook niet meer werken met de klassieke vakken/leergebieden en met klasieke methodes.

De koepel wil werken met negen zgn. ontwikkelvelden, met een soort raamleerplannen 'met puzzelstukken'. De bizarre en eigenzinnige term 'ontwikkelveld' verwijst volgens de koepel "naar een breed terrein. Niet zozeer begrensd, maar wel herkenbaar als een geheel. Het is niet afgebakend, maar aanpalend aan andere velden, zonder bruuske drempels."

De traditionele vak - of leergebieden verwijzen naar afgebakende en van elkaar te onderscheiden leerdomeinen en elk vak heeft zijn afgebakende deeldomeinen/rubrieken. De ontwikkelvelden worden echter vrij vaag en overloos omschreven. Zo wordt het 'ontwikkelveld *'Ontwikkeling van de oriëntatie op de wereld'* omschreven als: *'Ik ben nieuwsgierig naar de wereld waarin ik leef. Ik verwerf inzicht in mijn omgeving en in de wereld in 'al' zijn dimensies'*. Bijna alles wat geleerd wordt op school heeft betrekking op inzicht *'in mijn omgeving en in de wereld in al zijn dimensies'*. Het zou voor zowel het kleuter- als het lager gaan om ontwikkelvelden als 'oriëntatie op de wereld, muzische, socio-emotionele, mediakundige, wiskundige ontwikkeling ...

We lezen dat het niet gemakkelijk is om de ontwikkelvelden af te bakenen en dat *"de leerkracht ook al doende de inhouden van de ontwikkelvelden zal moeten ontdekken."* Een onmogelijke opdracht!

## 6.2 Te veel en te veel aparte aandacht voor sociaal-affectieve doelen

Niet minder dan drie van de negen ontwikkelvelden worden besteed aan 'persoonsontwikkeling' - omschreven als: *'socio-emotionele ontwikkeling'*, *'ontwikkeling van een intern kompas'* en *'ontwikkeling van autonomie'*. De termen *intern kompas* en *autonomie* gelijken sterk op elkaar.

Het gaat om zaken die nog niet opgenomen waren in de klassieke leerplannen van vóór 1998 en in veel landen – b.v. Nederland – ook nog niet tot het curriculum behoorden. Dit betekent niet dat vroeger of in Nederland de sociale ontwikkeling en waarden niet gestimuleerd werden. Zaken als doorzettingsvermogen, respect en beleefdheid, solidariteit, geduld oefenen, verdiend welbevinden ... werden nagestreefd via de gewone leertaken, via een voldoende eisend leerklimate, enz. ...

De katholieke koepel stuurt aan op een ontstopping van het curriculum. In de eindtermen en in het curriculum van 1998 was er al een sociaal-affectief leerdomein opgenomen; maar nu is men blijkbaar van plan om dit domein nog sterk uit te breiden. We besteden verder in dit nummer een aparte bijdrage aan deze thematiek.

## 6.3 Werken met vage ontwikkelthema's

We lezen: *"Een ontwikkelveld heeft betrekking op een grote brok leerinhoud. Die is vaak al te groot en te alomvattend om er handig mee te werken. ... Daarom werken we met een onderliggende*

*structuur in de vorm van ontwikkelthema's. Een ontwikkelthema wordt gevormd door een specifieke cluster van doelen. Bij de totstandkoming van dit leerplanconcept heeft die inhoudelijke afbakening van de thema's heel wat gespreksstof en discussie opgeleverd tijdens de consultaties. Als leerkracht zal je dus al doende de inhouden van de ontwikkelvelden en 'thema's moeten ontdekken."*

\*Binnen het veld *'ontwikkeling van een intern kompas'* gaat het om thema's als identiteit, waarden en normbesef, betekenisverlening, veerkracht, engagement, gezonde en veilige levensstijl. *Identiteit* wordt omschreven als: Ik ontdek wie ik ben en wil worden. Ik durf me als persoon present stellen. *Veerkracht* wordt omschreven als: *"ik sta positief in het leven en ben weerbaar."*

In een klassiek leerplan Nederlands treft men rubrieken aan als technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschatonderwijs, spelling, grammatica en taalbeschouwing & schrijven. *Taalontwikkeling* werkt met 3 thema's: *mondeling en schriftelijk taalgebruik* en *nadenken over taalgebruik*. Schriftelijk taalgebruik wordt vaag omschreven als: *"Ik begrijp voor mij bestemde geschreven informatie. Ik breng een boodschap schriftelijk over."* Idem voor 'mondeling taalgebruik'. Nadenken over taalgebruik: *"Ik reflecteer over taal, over mijn taalgebruik en dat van anderen"*. Het zijn alle termen die verwijzen naar eind-termen en eind-vaardigheden van het taalonderwijs, maar niet naar de lange weg erheen, naar de klassieke deelvaardigheden en naar de taalkennis. Ze drukken ook uit dat het vooral belangrijk is dat de 'boodschap' centraal staat, en dat de vorm van de taal minder belangrijk is.

## 7 Besluiten

We zijn het absoluut niet eens met de nieuwe richtingen die de koepel wil inslaan met betrekking tot de leerplannen en methodes, de gepropageerde nieuwe-leren-visie, de schoolwerkplanvisie, het vak wiskunde ... We hopen dat de koepel die plannen bijstuurt.

Simplistische voorstellingen & schijnalternatieven leiden tot kortstondige modeverschijnselen. Ze brengen de praktijkmensen in verwarring. Ze leiden er ook toe dat een aantal - vooral jongere collega's - niet meer de moed hebben om het onderwijs te structureren, om aan leerlingen voldoende eisen te stellen met het doel hen stapsgewijze tot een grotere geletterdheid en zelfstandigheid te brengen.

We vinden tevens dat de koepel -net als de overheid - geen pedagogische visie mag opleggen.

## Kleuteronderwijs: pleidooi voor uitgebalanceerde aanpak met dosis aanbodgerichte programma's & NT2 ... Hogere eisen en meer voorbereiding op lager onderwijs & meer ontwikkelingskansen voor sociaal-benadeelde & anderstalige kleuters

Raf Feys & Renske Bos

### 1 Minimale (officiële) verwachtingen & minder voorbereiding op lager onderwijs

De ontwikkelingsdoelen voor het kleuteronderwijs en de ontwikkelingsplannen van 20 jaar geleden zijn duidelijk opgesteld 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.

Het ervaringsgericht kleuteronderwijs (EGKO) van Laevers is een extreme variant van de *developmental-constructivist approach*, in 1993 - in de tijd van de opstelling van de ontwikkelingsdoelen - poneerde Laevers na 17 jaar EGKO: "*Het 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 (Pedagogische Periodiek, oktober 1993)*". De kleuters moesten ook steeds uit tiental speelhoeken kunnen kiezen. Volgens Laevers kon een kleuter in de poppenhoek evenzeer lees-, reken- en schoolrijp worden. Niettegenstaande die extreme en fantasierijke visie waren de CEGOmensen oververtegenwoordigd in de commissies ontwikkelingsdoelen en -plannen.

Volgens de Vlaamse ontwikkelingsdoelen moet een kind op het eind van de kleuterschool b.v. slechts tot vijf kunnen tellen. 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. Het ontwikkelingsplan van het katholiek onderwijs 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.

Vijf jaar geleden schreef een Vlaamse inspecteur nog op een doorlichtingsverslag dat een Brugse kleuterjuf de kinderen klassikaal leerde tellen tot 10, en dat dit niet strookte met het ontwikkelingsplan. (*Wij wezen er hem op dat we in het 'leerplan'*

*wiskunde de kleuterleidsters wel aanspoorden om meer intentioneel tewerk te gaan, om de kleuters ook 'gericht' te leren tellen.)*

In punt 2 illustreren we dat men in het buitenland meer verwacht van het kleuteronderwijs, ook inzake voorbereiding op het lager onderwijs, schoolrijpheid e.d. In punt 3 zullen we aantonen dat uit tal van studies blijkt dat zo'n kindvolgende aanpak minder effectief is in vergelijking met zgn. *uitgebalanceerde aanpakken*, een mengeling van kindgerichte en aanbodgerichte activiteiten. Die gebalanceerde 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, ...

Professor-ontwikkelingspsychologie Wim Van den Broeck pleitte vorig jaar op de website van *Klasse* voor een dringende bijsturing van ons kleuteronderwijs. Hij stelde eveneens dat de kindvolgende & ontwikkelingsgerichte aanpak belangrijke attitudes i.v.m. schoolrijpheid verwaarloosde: "*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.”

Het geeft o.i. ook meer zin om attitudes als zelfcontrole, doorzettingsvermogen, ondernemingszin, gemeenschapszin ... via een bijsturing van de visie op degelijk kleuteronderwijs te stimuleren, dan via drie aparte sociaal-affectieve ontwikkelvelden met aparte attitude-programma's. Men moet dergelijke doelen vooral met taken en zaken verbinden.

## 2 Hogere eisen en meer voorbereiding op lager onderwijs in buitenland

De Vlaamse ontwikkelingsplannen verwachten veel minder van de kinderen op het einde van de kleuterschool dan in de meeste landen, dan in Engeland en Frankrijk, ... maar ook minder dan bij de Noorderburen. Wellicht vormen Vlaanderen en Frankrijk de twee extremen binnen Europa. (In de Aziatische PISA-toplanden liggen de eisen nog wel een stuk hoger dan in Frankrijk.) In de klaspraktijk merken we gelukkig wel dat veel Vlaamse kleuterleidsters i.v.m. b.v. voorbereidend/beginnend lezen en rekenen meer aanbrengen dan officieel van hen wordt verwacht. Gezien de lage en vage verwachtingen kan dit wel sterk verschillen naargelang van de school of van de juf.

Op het gebied van de schoolse vaardigheden verwacht men van de Franse kinderen eind kleuteronderwijs i.v.m. beginnend rekenen: *“Dire la suite des nombres jusqu'à trente (i.p.v. tot 5 zoals in onze ontwikkelingsdoelen.) Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix. - Quantifier des collections jusqu'à dix au moins; les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix.- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition.”*

In verband met voorbereidend/beginnen lezen vermeldt het Franse leerplan o.a.: *“Discriminer des sons - Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire: cursive, script, capitales d'imprimerie. - Copier à l'aide d'un clavier.- Écrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus.”*

Ook Engelse kleuters moeten nu volgens het nieuwe leerplan veel meer kennen en kunnen dan vroeger het geval was en meer dan Vlaamse kleuters. Voor Engeland is het verschil met de vroegere ontwikkelingsgerichte kleuterschool enorm.

Ook inzake taal- en woordenschatonderwijs liggen de verwachtingen in de meeste landen veel hoger. In Vlaanderen hebben niet enkel het Steunpunt CEGO ( prof. F. Laevers ...), maar ook het Leuvens Taalsteunpunt (*Kris Van den Branden, Machteld Verhelst...*) steeds gepleit tegen systematisch en intentioneel woordenschatonderwijs en tegen de invoering van NT2. Het incidenteel leren van woordenschat volstaat echter 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.) Dat is ook de visie van prof. Catherine Snow en vele anderen. In Nederland pleitten ook *Van der Nuft en Verhallen* (2009) voor systematisch woordenschatonderwijs.

Volgens de Nederlandse onderzoeker *Jaap Roelvelde* bleek dat Nederlandse juffen in groep 2 (=derde kleuterklas) al meer dan 20 jaar geleden kozen voor een mengeling van kindgerichte en aanbodgerichte aanpak. We citeren even: *“Het betekent dat het aspect van het programmatisch werken aan ontwikkelingsaspecten steeds algemener wordt, en zowel wordt toegepast door leraren die naar eigen zeggen meer aanbodgericht werken, als door collega's die naar eigen zeggen meer kindgericht (kindvolgend) werken. Er zijn verder maar weinig leidsters die niet gericht werken aan het voorbereidend lezen en rekenen. Op een aantal scholen worden hiervoor voorlopers van lees- en rekenmethoden gebruikt.”* Op scholen met meer achterstandskinderen waren de activiteiten ook sterker aanbod- en leerkracht-gestuurd dan op andere scholen.

Dit betekent dat er dus ook meer dan 20 jaar geleden een evolutie viel waar te nemen waarbij de zelfgestuurde objecten activiteitsgerichte aanpak (zelfstandig werken in hoeken) minder centraal stond en de verbale en leerkrachtgestuurde interactie weer meer aan belang won. *Prof. Lieven Verschaffel* e.a. stelden tien jaar geleden overigens vast dat de Vlaamse kinderen op het einde van de kleuterschool opvallend slechter presteerden voor beginnend rekenen dan de Nederlandse.

De ontwerpers van de ontwikkelingsdoelen en ontwikkelingsplannen hielden 20 jaar geleden geen rekening met de vele pleidooien voor een meer gebalanceerde aanpak, waarbij ook ruimte was voor aanbodgerichte programma's voor taal- en woordenschatontwikkeling, voorbereidend lezen, beginnend rekenen ... De klok werd eerder teruggedraaid.

De invloed van het EGKO (ervaringsgericht kleuteronderwijs van Ferre Laevers en CEGO) op het departement, de DVO, de VLOR, de onderwijskoepeles ... was zo groot, dat men niet open stond voor de evolutie in het buitenland.

### 3 Uitgebalanceerde aanpakken met aanbodgerichte ingrediënten: meest effectief

In wetenschappelijke publicaties maakt men veelal een onderscheid tussen twee aanpakken: de zgn. *child-development of developmental-constructivist approach* en de uitgebalanceerde aanpak. De voorstanders van een ontwikkelingsgerichte-constructivistische aanpak vinden dat het in het kleuteronderwijs vooral moet gaan over spel, simulatiespel, muzisch bezig zijn, exploreren, voorlezen ... In dergelijke *programma's* krijgen gericht woordenschatonderwijs en technische vaardigheden als letterkennis en klankbewustzijn & voorbereidend rekenen nauwelijks een plaatsje. Vrij spel in speelhoeken staat 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).

Slavin en Co omschrijven de gebalanceerde (gematigde én-én) aanpak zo: "*Balanced programs are intended to use the best aspects of both developmental-constructivist and skills-focused approaches. Like developmental-constructivist approaches, they are likely to emphasize child-initiated 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. However, 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 child-initiated activities that contribute to progress toward specific language and literacy goals*" (Chambers, Chamberlain, Hurley, & Slavin, 2001).

Ook in een EURYDICE-studie van 2009 wordt gewezen op de eenzijdigheid van het *child-development-model*. Het rapport pleit 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 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.*"

Ook in een recente reviewstudie van 32 programma's komen Slavin en Co tot een analoge conclusie met betrekking tot geletterdheid (voorbereidend 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 voor mondelinge taalontwikkeling dan bij een 'ontwikkelingsgerichte'. Eén jaar later zijn deze effecten nog zichtbaar: zowel voor wat betreft de geletterdheid als de mondelinge taalontwikkeling.

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.*"

Nog een andere onderzoeksconclusie luidt: "*Child-centred 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.*" De leerkracht als taalmodel is uiteraard ook uiterst belangrijk binnen NT2-onderwijs. Het volstaat niet dat de leerlingen veel optrekken met elkaar.

In *Onderwijskrant* verwezen we in 2004 naar een Nederlandse studie waaruit bleek dat de kindvolgende aanpak in sterke mate aan het verminderen was (Studiekatern '*Het jonge kind*', '*Didaktief*', mei 2004). Ledoux en Mulder schreven dat er uiteraard in groep 1 en 2 (=2de en 3de kleuterklas) nog gespeeld, geknutseld, geknipt en geplakt wordt, maar dat het accent steeds meer is komen te liggen op het meer gestructureerd aanleren van vaardigheden. De ontwikkeling van beginnende taal-, lees- en rekenvaardigheden nemen een meer prominente plaats in op het lesrooster.

Belangrijk lijkt ons ook dat de gebalanceerde aanpak veel meer attitudes stimuleert als zelfcontrole, concentratie- en doorzettingsvermogen, gemeenschapszin ... Dit zijn belangrijke schoolrijheidsattitudes die ook ten zeerste gewaardeerd worden door leerkrachten van het eerste leerjaar. In punt 1 wees prof. Wim Van den Broeck hier ook al op.

Een bijkomend argument voor de gebalanceerde aanpak is dat sociaal benadeelde kinderen van huis uit minder gerichte stimuli krijgen inzake taal- en woordenschatontwikkeling, voorbereidend lezen, beginnend rekenen ... In functie van de zorgverbreding en ontwikkelingskansen is zo'n gebalanceerde aanpak voor die kinderen nog veel belangrijker dan voor kleuters die van huis uit meer gericht gestimuleerd worden. In die context is gericht NT2-onderwijs voor anderstalige kleuters ook heel belangrijk.

In *Onderwijskrant nr. 169* beschreven we in 2014 uitvoerig de visie van Susan B. Neuman e.a. i.v.m. gerichte taalstimulering en hun standaardwerk *'All about words' (Dispelling Myths and Reinforcing Facts about Early Oral Language Development & Instruction)*. Dit boek biedt veel inspiratie.

We kunnen ons voor de aanbodgerichte activiteiten ook nog steeds inspireren op de directe instructieaanpak van Siegfried Engelmann binnen het grootscheepse *Follow Through-project* waarin diverse aanpakken met elkaar vergeleken werden. Engelmann schreef tientallen aanbodgerichte programma's voor de ontwikkeling van de taal, beginnend lezen en rekenen en andere onderwerpen. Engelman opende nadien ook een kleuterschool voor sociaal-benadeelde kleuters en boekte er opmerkelijke reultaten. Op die school stelde men vast dat de kleuters ook het leren van moeilijke zaken vrij plezierig vonden en dat het zelfvertrouwen groeide naarmate de kleuters beter konden omspringen met taal, klanken en letters, cijfers en eenvoudige bewerkingen.

Het *Baltimore Curriculum Project* van Stephanie Brown experimenteerde ook met aanbodprogramma's voor taal, lezen en wiskunde en dit vanaf de tweede kleuterklas (4-jarigen). Tijdens de voormiddag leerde de juf de 4-jarigen al tweemaal 20 minuten individueel en geconcentreerd werken aan opgaven voor taal en wiskunde. Hierbij werd de klas wel in drie groepjes verdeeld waarvan de juf er telkens 1 intens leidde. Op het internet zijn heel wat zaken te vinden over de aanpak van Engelmann en Brown, ook uitgeschreven dialogen met de kleuters.

#### 4 Onze kritiek op 'child-development-model' en EGKO vanaf 1977

In punt 3 vermeldden we een aantal recente studies die alle tot de conclusie komen dat een meer gebalanceerde aanpak veruit de meest effectieve is. We stellen ook vast dat de praktijk van het kleuteronderwijs de voorbije jaren aan het evolueren is in die richting. We betreuren wel dat zoveel beleidsverantwoordelijken het ervaringsgericht kleuteronderwijs vanaf de start in 1976 omarmden en ook sponsorden. Ook in inspectieverslagen van een aantal jaren geleden werd steevast de ontwikkelingsgerichte aanpak geprezen en kregen de leerkrachten lager onderwijs de kritiek dat ze te directief waren, te weinig werkten als in het kleuteronderwijs met leerhoeken e.d. Onderwijskundigen en collega's van Laevers die binnenskamers wel afstand namen van Laevers, hadden jammer genoeg vaak niet de moed om dit openlijk te uiten.

Het ervaringsgericht kleuteronderwijs (EGKO) van Laevers is een extreme variant van de kindvoldgende, ontwikkelingsgerichte aanpak. In onze kritiek op het EGKO hebben we steeds gewezen op de eenzijdigheid van het child-development-model, dat de klemtoon legt op de spontane exploratie-drang, vrij spel, de kind-materiaal interactie, de 'activity- & discovery-learning'. Dit kindvolgend model besteedt weinig of geen aandacht aan aanbodgerichte en leerkrachtgeleide activiteiten, en aan de bevordering van de schoolrijpheid. We schreven dat dit model zich veelal beroept op Jean Piaget. In onze licentiaatsscriptie van 1969 over Piaget schreven we al: *"Het ontwikkelingsgericht leermodel van Jean Piaget slaat vooral aan bij mensen die voorstander zijn van 'discovery- and activity-learning en heel weinig bij voorstanders van een (kleuter)school waarin de verbale en intentionele interactie tussen leerkracht en kleuter een meer centrale rol vervult."*

In de visie van Laevers en Co fungeert de kleuterleidster *al te weinig als medium tot leren*. Ze bevordert te weinig het gericht luisteren en het concentratievermogen, de betrokkenheid op de groep (groepszin) en op de leerkracht. Ook de ontwikkeling van de taal, de gerichte verkenning van de wereld, beginnend lezen en rekenen ... worden al te weinig gericht gestimuleerd. Niettegenstaande het CEGO een visie verkondigt die haaks staat op effectief (achterstands)onderwijs, kreeg het als Steunpunt zorgverbreding/GOK het monopolie inzake pedagogische ondersteuning. In een themanummer over het ervaringsgericht onderwijs van CEGO, beschrijven we meer uitvoerig onze kritiek,

ook op de centrale begrippen welbevinden en betrokkenheid (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) nr. 139.)

Mede met een beroep op de onderzoekers *B. Tizard* en *M. Hughes* betreurden we al dertig jaar geleden dat het eenzijdig ervaringsgericht kleuteronderwijs veel minder intentioneel was dan de opvoeding thuis in de ‘middle-class-gezinnen waar de verbale interactie met de volwassenen veel centraler staat, waar ouders hun kleuters al vroeg leren tellen, hun naam leren schrijven ... Volgens Tizard en Hughes is ook het taalmodel van de kleuterleidster heel belangrijk.

In *Onderwijskrant*-bijdragen over het kleuteronderwijs pleitten wij geregeld voor een meer gerichte aanpak – van het woordenschatonderwijs en van NT2, van voorbereidend lezen en rekenen, ... Bij de opstelling van het (katholiek) leerplan wiskunde lieten we in de rubriek over het kleuteronderwijs ook duidelijk blijken dat onze visie op kleuteronderwijs afweek van deze van het CEGO en van de opstellers van het ontwikkelingsplan. Wij pleiten er voor meer gerichte en leerkrachtgestuurde rekenactiviteiten.

Het EGKO-model was/is een extreme vorm van het kindvolgend ontwikkelingsmodel, maar in de klaspraktijk werd/wordt het veelal minder extreem toegepast.

## 5 Waar willen departement, VLOR, onderwijskoepels heen met ons kleuteronderwijs?

In recente publicaties van de overheid, VLOR, onderwijskoepels ... over de nieuwe eindtermen/leerplannen krijgen we nergens de indruk dat nu de meer gebalanceerde aanpak gepromoot zal worden, en dat men nu ook meer zal verwachten van de kleuters. Dit is nochtans ook heel belangrijk in het streven naar meer ontwikkelingskansen voor sociaal-benadeelde kinderen - veel belangrijker dan structuurhervormingen in het s.o.

In publicaties van de katholieke koepel wijst niets erop dat de koepel de eenzijdige visie van het ontwikkelingsplan wil bijsturen. Integendeel. In ‘school+visie’ van maart 2015 prijst de katholieke onderwijskoepel de ‘ontwikkelingsgerichte aanpak’ van het kleuteronderwijs de hemel in. We lezen dat de koepel via de nieuwe leerplannen een zgn. ‘ontwikkelingsgerichte aanpak’ wil opleggen naar het model van het kleuteronderwijs en van het zgn. ‘Ontwikkelingsplan’: *“We laten de principes van het Ontwikkelingsplan voor de katholieke kleuterschool*

*(OWP) niet los en we zullen blijven stimuleren tot ‘ontwikkelingsgericht werken’. Dat ene concept, moet leiden tot méér samenhang tussen de kleuterteams en de teams lagere school en ten volle ons opvoedingsproject ondersteunen. Voor onze leerlingen wordt de overgang van de kleuter- naar de lagere school dan meteen ook vloeiender.”*

Het lager onderwijs moet zich nu volgens de koepel blijkbaar meer afstemmen op de aanpak in het kleuteronderwijs én op de nieuwste versie van het opvoedingsproject voor het katholiek basisonderwijs. In die versie wordt meer dan in de vorige het ontwikkelingsgericht en kindvolgend werken beklemtoond. De eerste versie van 1974 was ook sterk prestatievijandig opgesteld; maar werd achteraf wel weer genuanceerd.

## 6 Besluiten

We hopen dat er in het debat over de nieuwe ontwikkelingsdoelen/leerplannen veel aandacht zal worden besteed aan ons kleuteronderwijs. Hier ligt het nog beter stimuleren van de ontwikkelingskansen voor de hand. In die context dringen we ook nog eens aan op het invoeren van *intensief* NT2-onderwijs voor anderstalige kleuters vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Dat dit nog steeds niet het geval is, lijkt ons bijna misdadig.

In deze bijdrage pleitten we voor een evolutie van ons kleuteronderwijs in de richting van een meer uitgebalanceerde aanpak, voor een meer gerichte aanpak van de taal- en woordenschatontwikkeling, van voorbereidend/beginnend lezen en rekenen ... Zo’n aanpak bevordert ook meer de attitudes die belangrijk zijn voor de schoolrijpheid als concentratie- en doorzettingsvermogen, gerichtheid op de leerkracht en de medeleerlingen ...

Op de Vlaamse blog ‘*Kleutergewijs*’ blijkt dat ook steeds meer lerarenopleiders pleiten voor zo’n een gebalanceerde aanpak. In de praktijk van ons kleuteronderwijs werkt men gelukkig al meer in die richting – maar opvallend minder dan in het buitenland, en tegen de geest van het *Ontwikkelingsplan* in.

De katholieke koepel is blijkbaar van plan om de ‘child-development’-visie van het ontwikkelingsplan te behouden, en die ook nog door te trekken naar hogere leerjaren. We hopen dat dit niet het geval zal zijn.



### **3 van de 9 leerplannen voor de ontwikkeling van attitudes als intern *kompas*, *concentratie- en doorzettingsvermogen*, *gemeenschapszin*, *empathie*, *welbevinden ...!* Overdreven, niet haalbaar en vaak ook niet wenselijk**

Raf Feys & Stella Brasseur

#### **1 Niet minder dan 3 van de 9 leerplannen voor sociaal-affectieve persoonsvorming**

Veelal werd de voorbije maanden in publicaties van beleidsverantwoordelijken aangestuurd op een ontstopping van het curriculum en sterke beperking van de leerdoelen. We merken echter dat velen tegelijk aandringen op het opnemen van nieuwe leerdomeinen. Zo merken we dat de katholieke koepel naast de klassieke leergebieden, niet minder dan 3 van de 9 ontwikkelvelden aan *persoonsgebonden ontwikkeling* besteedt: *socio-emotionele ontwikkeling*, *ontwikkeling van een intern kompas* en *ontwikkeling van autonomie*.

In de eindtermen en in het curriculum van 1998 was er al voor het eerst een sociaal-affectief leerdomein opgenomen; maar nu is men blijkbaar van plan om dit domein nog sterk en vrij ambitieus uit te breiden.

\*Bij het ontwikkelveld 'Ontwikkeling van een intern kompas' lezen we: "*Ik leer mezelf kennen en kan richting geven aan mijn eigen leven. Ik reageer veerkrachtig zodat ik me ten volle kan ontwikkelen.*"

\*Bij 'socio-emotionele ontwikkeling': "*Ik treed op een warme en communicatieve wijze in relatie met mezelf en met anderen.*"

\*Bij ontwikkeling van autonomie: "*Ik kan vrijwillig en zelfstandig keuzes maken en mezelf daarbij aansturen.*"

We kunnen ons dus aan enorm veel 'persoonsontwikkellende' leerdoelen verwachten, die alle verbonden worden met de (nieuwe) curriculumopdracht van de leraar. Die leerdoelen zijn minder evident dan de koepelmensen het voorstellen. Wat moeten we ons concreet voorstellen bij doelen als '*Ik reageer veerkrachtig.*', *ik beschik over een intern kompas*' ...? En is het willen bevorderen van de zelfsturing & autonomie vanwege de leerling, niet in strijd met het stimuleren van de leerkrachten om zich voortdurend te bemoeien met het eigen oordeelsvermogen en met de eigen gevoelens van de leerling?

En kan en moet de leerkracht precies weten wat er zich afspeelt binnen elke leerling en wat zijn

positieve en negatieve gevoelens zijn? En heeft een 'gewone' onderwijzer voldoende tijd voor het geregeld bespreken van - en inspelen op - de aller-individueelste wensen/gevoelens van elke leerling?

Zaken als zelfcontrole en ontwikkelen van intern kompas, concentratie- en doorzettingsvermogen, gemeenschapszin, empathie, verdiend welbevinden, zelfvertrouwen... zijn allemaal zaken die wel belangrijk zijn. Maar het zijn zaken die ook vroeger door het onderwijs gestimuleerd werden - vooral dan impliciet, via de gewone leeractiviteiten en het 'verborgen leerplan'. Het is b.v. vooral via de ervaring van het verworven hebben van kennis en vaardigheden dat een leerling werkelijk zelfvertrouwen verwerft en zelfrespect, geen leeg 'selfesteem'.

Self-esteem en veel andere attitudes zitten op de rug van de leerprestaties. Kinderen moeten in die context ook ervaren dat leerkrachten eisen stellen en voldoende sterk begaan zijn met hetgeen ze presteren.

De Nederlandse leraar *Alderik Visser* schreef hier over op zijn blog: "*idealiter zou men dergelijke doelen anders moeten invullen dan via een aparte en geüniformeerde leerlijn, namelijk geïntegreerd en daarmee verbonden aan 'zaken en taken'* (=punt 4). Velen vragen zich ook af of we binnen het onderwijs niet te vaak bezig zijn met de *therapeutisering van de leerlingen*, vooral nu het domein van het 'sociaal-affectieve' leren en de bezorgdheid om het momentaan welbevinden (*feel-good curriculum*) vaak zo overbeklemtoond worden. Overal verschijnen dikke handleidingen en 'koffers' voor de leerkrachten om de sociaal-affectieve problemen van de leerlingen aan te pakken. Voor elk kind moeten er uitgebreide kindvolgdossiers worden aangelegd, met gegevens over hun gedrag, hun welbevinden op school en thuis, enz.

Leerkrachten worden gestimuleerd om te werken met met de beertjes van Meichenbaum, de Axerros van psychotherapeut Nand Cuvelier, de rouwkoffer, de anti-pestkoffer, de 'zeg neen'- handleiding', mindfulness, transcendent meditatie, sensitivity-programma's, gelukstrainingen, assertiviteits-training, eigen-kompastraining, agressie-ontladings-programma's ... enzovoort. En is een mind-fulness-

wel belangrijker dan een mind-lessness-ingesteldheid, vroeg iemand zich onlangs nog af.

## 2 Via aparte leerplannen, en programma's en sociaal-affectieve attitude-rapporten?

Attitudes als zelfcontrole en ontwikkelen van intern kompas, doorzettingsvermogen, gemeenschapszin, empathie, verdiend welbevinden (dat het gevolg is van inspanningen waarbij obstakels overwonnen worden na het met succes uitgevoerd hebben van een taak) ... zijn allemaal zaken die wel belangrijk zijn, maar die vooral impliciet via de gewone leeractiviteiten en het 'verborgen leerplan' gestimuleerd (kunnen) worden.

*Prof. Wim Van den Broeck* poneerde op de Klassewebsite dat de veelal gepropageerde kindvolgende en ontwikkelingsgerichte aanpak in het kleuteronderwijs de ontwikkeling van belangrijke attitudes verwaarloost, attitudes die ook belangrijk zijn voor de schoolrijpheid en die meer gestimuleerd worden in een aanpak die minder kindvolgend is.

Van den Broeck stelde: *"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 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 toch 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."*

Het geeft o.i. meer zin om via een bijsturing van de visie op degelijk kleuteronderwijs dergelijke attitudes te ontwikkelen, dan via apart sociaal-affectieve programma's. Of je veel van die attitudes in het kleuteronderwijs stimuleert, hangt vooral samen met de keuze voor een bepaald soort kleuteronderwijs. Het soort welbevinden dat de school kan stimuleren heeft weinig te maken met het feit of een leerling een activiteit minder of meer leuk vindt, maar vooral met het 'verdiend welbevinden' - dat het gevolg is van inspanningen waarbij obstakels overwonnen worden na het met succes uitgevoerd hebben van

een taak. Het is best mogelijk dat een kind een wiskundetaak niet echt super leuk vindt, maar er toch veel welbevinden e zelfrespect uit puurt.

Als lerarenopleider hadden we geen specifieke programma's voor de persoonsvorming van onze studenten. Toch stimuleerden we via de gewone gang van zaken, via de lessen, via ontmoetingen met studenten, buitenschoolse activiteiten ... de attitudevorming. Al vlug werden ook de attitude-rapporten die in het begin van de jaren zeventig gepropageerd werden, weer opgedoekt. Een collega die met de allerbeste bedoeling op een attituderapport noteerde dat de student zich nogal kinderachtig gedroeg, lokte zelfs een klasstaking uit. De alledaagse omgang met de studenten heb ik ook zelf als het belangrijkste ervaren. Een collega organiseerde met zijn klas een sensitivity-programma en stelde vast dit vooral tot ruzies leidde.

## 3 'Feel-good & welbevinden curriculum' ten koste van eisen stellen; leraar als 'counselor for kids' ten koste van leertaak

In 2000 verscheen het boek *The Feel-Good Curriculum: The Dumbing down of America's Kids in the Name of Self-Esteem*. *Prof. Maureen Stouts* stelt in deze publicatie dat veel oude vanzelfsprekendheden het moesten afleggen door het centraal stellen van het self-esteem (de zelfwaardering) en het welbevinden van het kind. Self-esteem en welbevinden zijn volgens *Stouts* de nieuwe mantra geworden van veel opvoeders en leerkrachten en van een aantal ouders. Ze willen vooral voorkomen dat de leerlingen zich minder goed zouden voelen als ze minder presteren of zich te veel moeten inspannen. Een 'dumbed-down' curriculum is volgens haar het gevolg van het vooropstellen van het welbevinden en het self-esteem als belangrijkste doel en het willen vermijden van alle frustratie. In de 'knuffelschool' worden minder eisen gesteld om frustratie en minder momentaan welbevinden te voorkomen en de kinderen worden verwend.

Vanaf de jaren zestig deed de psychotherapeutiserende beweging volgens haar ook haar intrede in het onderwijs, waarbij de interacties met de leerlingen steeds meer in psychotherapeutische termen gesteld werden en het rechtstreeks stimuleren van het zelfvertrouwen centraal staat. Dit alles samen betekende een radicale breuk met de meest typische kenmerken van de onderwijsgrammatica. *Stouts* concludeerde: *"The teacher is no longer respected for the unique skills and talents she brings*

*to the classroom, and becomes nothing more than a caretaker, baby sitter, or counselor for kids who spend their time learning about their feelings and experiencing encounter groups".*

Binnen de voorliggende publicaties beklemtoont de katholieke koepel ook heel sterk het belang van het bevorderen van het welbevinden van de leerling. Minister *Marleen Vanderpoorten* poneerde destijds ook al in haar eerste 'beleidsnota' dat het welbevinden en de sociaal-affectieve leerdoelen centraal moesten staan en niet het leren: "Het verwerven van kennis is niet langer de hoofdplicht van ons onderwijs. Leren moest volgens haar vooral als 'leuk' en zeker niet als 'lastig' ervaren worden" (p. 68). Ook in de bijdrage 'Zin in wiskunde' wekt de katholieke onderwijskoepel de indruk dat een wiskundetaak vooral als leuk en niet als lastig mag ervaren worden. Staat het bevorderen van momentaan welbevinden - een activiteit steeds als leuk ervaren - niet haaks op het bevorderen van het frustratie-tolerantie- en doorzettingsvermogen, van het verdiend welbevinden? Moeten we niet een goede balans zoeken tussen presteren dat inspanning vergt en momentaan welbevinden?

In het onderwijs gaat het vooral om 'verdiend welbevinden' dat het gevolg is van inspanningen waarbij obstakels overwonnen worden na het met succes uitgevoerd hebben van een taak.

'Welbevinden' is een toverwoord waarmee je vele richtingen uit kan. Binnen het 'ervaringsgericht onderwijs' van *Laevers en Co* betekent het ook minder eisen stellen aan de leerling, soms ook ingaan op zijn allerindividueelste wensen – dus soms het omgekeerde van 'verdiend welbevinden'. Volgens *CEGO*-medewerker *Luk Bosman* moet men de leerlingen secundair onderwijs voortdurend vragen wat ze zinvol, leuk en wenselijk vinden; zo maakt men een karikatuur van degelijk onderwijs en ondermijnt men het gezag van het curriculum en van de leerkrachten.

*Van Herpen* – directeur *CEGO*-Nederland – illustreerde het bevorderen van het 'welbevinden' & 'zelfvertrouwen' met twee klassituaties. In een eerste casus kreeg een leerling die meer zin had om verder in een Harry Potter-boek te lezen dan de wiskundeles te volgen, de toestemming om de les wiskunde niet te volgen. Zo'n onmiddellijke beloning verhoogt volgens *Van Herpen* zijn actueel welbevinden. De tweede illustratie luidde: "In de evaluatiekring vertelt *Henk* (10 jaar) dat hij voor de zoveelste keer niet goed heeft gewerkt in de

rekenhoek. Hij weet dat het ook aan hemzelf ligt. Hij neemt niet het initiatief om een andere plaats te zoeken als hij gestoord wordt. Hij merkt op dat hij in de taalhoek meestal veel beter werkt. Volgens *Henk* ligt dit aan de opstelling van de werktafeltjes in die hoek. Hij komt met het voorstel om de opstelling van de tafeltjes in de rekenhoek te veranderen. De leerkracht neemt dit voorstel op en vraagt *Henk* of hij morgen een plattegrondje wil maken van de rekenhoek met de opstelling die hij daar graag ziet. *Henk* gaat hiermee akkoord. Enige dagen later is de nieuwe opstelling in de rekenhoek naar *Henks* wens gerealiseerd" (*Van Herpen, EGO, JSW*, april 2006).

Bevordert zo'n knuffelpedagogie een goede leerhouding, het frustratietolerantie-vermogen, het zelfrespect, het verdiend welbevinden?

#### 4 Visie van leraar-filosoof *Alderik Visser*

*Alderik Visser* schreef onlangs op zijn blog: "Persoonlijke ontwikkeling is een belangrijke waarde waaraan een middelbare school kan bijdragen in het leven van een adolescent in omslag naar volwassenheid. Tegelijk ben ik er niet van overtuigd dat deze life skills dit of dat zouden moeten inhouden, en daarmee ook een aparte plek zouden moeten hebben in het curriculum. Dat wil niet zeggen dat ik tegen het programma ben dat collega x aan het ontwikkelen is, of tegen de app van dat hyperactieve Canadese meisje. Laat duizend bloemen bloeien..."

*Dat wil wel zeggen dat ik de pedagogische opdracht van de school idealiter anders zou invullen dan via een aparte en geüniformeerde leerlijn, namelijk geïntegreerd en daarmee verbonden aan 'zaken en taken'. Alleen op die manier kan persoonsvorming 'op maat' zijn, het resultaat van een 'ontmoeting' meer dan het effect van een 'plan'."*

"Onder de vlag van de 'life skills' varen daarnaast ook praktijken die niet per se met leren of ontwikkeling te maken hebben, maar die primair gericht zijn op gedragsregulatie of 'normalisering'. Dat is zeker niets nieuws: van de parochieschool onder *Karel de Grote* tot ver in de 20e eeuw was het een taak, zo niet de taak van de school om kinderen vroomheid en deugdzaamheid bij te brengen. Met het afnemen van die vroomheid is de pedagogische opdracht van de school niet kleiner geworden, integendeel: al een flinke eeuw hebben we de illusie dat we sociale en economische problemen op kunnen lossen door gedragsinterventies c.q. door anderssoortig gepreek in de schoolbankjes.

*Wat wel nieuw lijkt, of in ieder geval veel meer intens, is de greep van medici en psychologen op de taal en op praktijken van onderwijs. Meer dan ooit tevoren wordt a-normaal gedrag (c.q. domweg falen) als ziekte bestempeld en medisch-psychologisch bestreden. Daarmee (en daartegen) sluipen (quasi-) psychologische, (quasi-)neurologische, ja, ook therapeutische en spirituele aanpakken en verklaringswijzen de school binnen. Ook dat is goed noch slecht, een feit dat samenhangt met de 'psychologisering' van ons denken. Maar op 'normale' scholen, ten aanzien van 'normale' kinderen is onze opdracht wel een pedagogische ('volwassenheid'), allicht ook een ethische (reflectie op waarden en/of deugden), maar niet een psychologische ('geestelijke gezondheid'), laat staan een therapeutische ('heelheid', or whatever).*

*Het is daarom dat ik meen dat bepaalde aspecten van persoonsvorming of 'life skills' wél op school thuis horen, als onderdeel van haar pedagogische opdracht, maar dat deze nadrukkelijk begrensd zijn. En mede daarom meen ik dat we er goed aan doen mogelijke activiteiten daarrond niet los, als 'vak' of leerlijn aan te bieden, maar te integreren in c.q. te koppelen aan 'zaken en taken', d.w.z. aan vakinhouden en vakvaardigheden."*

## **5 Te omvangrijke en ambitieuze leerdoelen & moeilijk te beoordelen**

De geformuleerde ambities van de drie persoonsvormende leerplannen van de katholieke onderwijskoepel zijn vooreerst veel te omvangrijk. Die leerplannen veronderstellen ook dat de school op die domeinen bijna almachtig is, en aan die doelen ook veel tijd en energie kan besteden. Zo werden er ook al op de onderwijsmarkt veel lespakketten voor dit soort doelen ontwikkeld – die vaak ook tijdrovend zijn. Men gaat er blijkbaar van uit dat de persoonsontwikkeling niet enkel een taak is van het gezin en de sociale omgeving, maar dat ook de school die ontwikkeling in heel sterke mate kan en moet stimuleren. Inzake persoonsvorming wordt al te veel verwacht van de school en van de leerkrachten als een soort 'counselors for the kids who spend their time learning about their feelings'.

Er stellen zich ook veel problemen op het vlak van de evaluatie. Men bestempelt de sociaal-affectieve doelen ook vaak als non-cognitieve of sociale vaardigheden. Men kan echter aan dergelijke zaken moeilijk het statuut van vaardigheden toekennen. Het beoordelen of leerlingen dergelijke doelen

bereikt hebben en het nagaan of de school zulke doelen voldoende heeft nagestreefd, lijkt ons ook een delicate en bijna onmogelijke zaak.

Het kindvolgsysteem (KVS) van *Ferre Laevers* dat enkel slaat op welbevinden en betrokkenheid, werd al als veel te omvangrijk en delicaat ervaren. Een belangrijkere kritiek luidt dat het observeren en beoordelen van betrokkenheid en welbevinden hachelijke zaken zijn. De leerkracht moet deze kwaliteiten op een vijfpuntenschaal beoordelen en dit op basis van uitwendig gedrag en voor elk van de 20/25 leerlingen. Dit 'observeren' en 'scoren' is niet enkel een tijdrovende, maar ook een behavioristische aangelegenheid aangezien de leerkracht zich moet baseren op de observatie van uiterlijk gedrag, in een specifieke context en met 20/25 leerlingen voor zich.

Ook een Brugs team van kleuterleidsters kwam tot deze conclusie. We citeren even uit een rapport van dit team: *"Betrokkenheid en welbevinden zijn moeilijk te observeren. Dit zijn dingen die zich binnenin het kind afspelen, maar uiterlijk geobserveerd moeten worden. Een kind dat tijdens een verhaal zit rond te kijken of te prutsen, kan eigenlijk wel betrokken luisteren, maar dit is niet merkbaar en bijgevolg zal het kind laag scoren op het gebied van betrokkenheid. Een ander kind dat men zijn mond open zit te 'luisteren', kan met zijn gedachten ergens helemaal anders zitten. Dit kind zal wellicht en ten onrechte hoog scoren inzake betrokkenheid."* Het is ook bekend dat kinderen om zich te concentreren vaak naar het plafond of naar buiten kijken.)

*Verder is het cijfer dat we moeten geven van 1 tot 5 uiterst subjectief. Voor de ene leidster is een bepaald gedrag een 3 waard, voor de andere is dit zelfde gedrag een 4 of zelfs een 5 waard! Het is heel moeilijk om hier tot sluitende afspraken te komen. Het Kindvolgsysteem omschrijft wel de verschillende niveaus, maar uit ervaring weten wij dat de verschillende mensen die beschrijvingen verschillend interpreteren."* Het wordt uiteraard nog moeilijker en hachelijker als we een lange lijst van gevoelens en attitudes moeten beoordelen.

## **6 Inbreken in de gevoelswereld van de leerling? Pedagogische incest?**

De overtrokken ambities inzake persoonsvorming en attitude-ontwikkeling impliceren ook dat de leerkrachten niet enkel de plicht, maar ook het recht zouden hebben om de persoon van een leerling in

een welbepaalde richting te kneden. Dit is ook zo in het ervaringsgericht onderwijs van Laevers en Co. Hun zgn. ervaringsgericht onderwijs wil zich overmatig bemoeien met het gevoelsleven van de leerling, die op dit vlak als uiterst kwetsbaar en gekwetst wordt bekeken. De leerkrachten moeten de onzekere, onderdrukte, angstige, gestresseerde, ... leerling uit zijn affectieve ellende bevrijden. Laevers spreekt over 'bevrijdingsprocessen' en een leraar moet zich therapeutisch opstellen. De therapeutische autoriteit van de leerkracht berust op de vooronderstelling dat hij/zij precies weet welke emoties positief of negatief zijn, hoe elke leerling zich precies voelt en hoe men rechtstreeks kan inwerken op de 'nare' gevoelens. Ze berust verder op de veronderstelling dat de leerkracht over de expertise beschikt om de gevoelens rechtstreeks te trainen en te dicteren hoe leerlingen zich moeten voelen. *Furedi* spreekt in deze context van 'emotionele conformiteit': leerlingen worden in een emotioneel keurslijf geperst.

*Dirk Lorré*, klinisch psycholoog UGent, wees op de grote gevaren en op de rolverwarring die ontstaan als de leerkracht naast de leraarsrol ook nog in sterke mate die van ouder en van psychiater mag en moet opnemen, en voortdurend moet inbreken in de gevoelswereld en persoonlijke ontwikkeling van de leerlingen. Zo'n opstelling leidt volgens Lorré ook tot wantrouwen bij de leerlingen en tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs (Lorré D., *De school als betovering*, Caleidoscoop, mei 1991). De leerlingen appreciëren volgens hem ook niet dat er voortdurend ingegrepen wordt op hun intieme gevoelens, dat de leerkracht zich voortdurend uitspreekt over hun affectieve identiteit en welbevinden, dat de afstand tussen wat er zich afspeelt op school en thuis te klein wordt, dat leerlingen gevraagd wordt zich uit te spreken over zichzelf of hun medeleerlingen. De meeste ouders ervaren dit vaak ook als een inbreuk op de 'privacy'.

Ook prof. *Hans Van Crombrugge* stelde dat hij het niet eens is met het voortdurend "inbreken in de leefwereld en de gevoelens die het eigendom van de kinderen zijn"; hij noemde dit zelfs 'pedagogische incest'. De leerling heeft recht op een eigen leefwereld en op eigen gevoelens die voor de leerkrachten tot op voldoende hoogte een geheim blijven. Ook het voortdurend laten opbiechten van gevoelens is o.i. een vorm van 'pedagogische incest'. We zouden het ook een soort aantasting van de privacy kunnen noemen. Die aantasting komt o.i. ook tot uiting waar Laevers verwacht dat

de leerkracht ook het welbevinden van het kind in relatie met zijn ouders beoordeelt en quoteert.

Die neiging om in te breken in de gevoelswereld komt ook tot uiting in de eindtermen – vooral in het leerdomein 'sociale vaardigheden' waar geëist wordt dat we bij de leerlingen een groot aantal affectieve en sociale houdingen nastreven, maar ook tegelijk afdwingen, controleren en rapporteren. Bij een aantal toepassingen van de 'Axenroos' van Cuvelier is ook sprake van inbreken in de gevoelswereld van de leerlingen.

In het tijdschrift 'Signaal' (oktober-november-december 2003) lazen we een boeiend interview van de redactie met prof. Herman De Dijn, een bekend filosoof van de K.U.-Leuven. Hierin wees ook De Dijn op het *gevaar van de therapeutisering van opvoeding en onderwijs*. We citeren een paar passages uit dit interview.

*"Wij evolueren naar een situatie waarin de pedagogie zonder meer een onderdeel wordt van een veralgemeende therapeutisering van het leven. Alle problemen roepen met andere woorden automatisch vragen op voor professionele hulp. Er wordt bijvoorbeeld geen fundamenteel onderscheid meer gemaakt tussen een kind met autisme en een kind dat bijvoorbeeld 'overdreven' schuchter is. Autismen zou ik een reëel probleem noemen, een probleem waarvoor ik als ouder hulp en begeleiding moet zoeken en krijgen. Schuchterheid daarentegen is zonder twijfel onaangenaam voor de betrokkene, maar normaal gesproken heb je hiervoor als ouder of kind toch geen externe hulp nodig. We hoeven dit 'probleem' toch niet direct te problematiseren of te therapeutiseren. Het lost zich vanzelf op in het dagelijks leven, als het opgelost moet worden. Ik was bijvoorbeeld zelf zo'n kind. Heb ik daar nu nog last van? Nee! Ben ik daarvoor ooit in therapie geweest? Nee! We hebben hier te maken met een therapeutiseringsideologie waar de 'markt' gretig op inspeelt. ..."*

*Bovendien vraag ik me af of je als hulpverlener wel zo zeker kunt zijn van het effect. Hulp bieden waar het niet nodig is of een kind dat eigenlijk op een normale wijze zou kunnen ontwikkelen aan bepaalde therapieën onderwerpen, is misschien niet alleen onproductief, maar ook contraproductief. Zo'n kind wordt niet meer pedagogisch 'verleid', maar therapeutisch in een keurslijf gedrongen."*

## 7 Bevrijdingsprocessen en therapeutische omgang volgens CEGO; ontlading agressie?

Volgens de ervaringsgerichte visie van Laevers en Co moet de leerkracht veel aandacht besteden aan de omgang van de leerling met zijn gevoelens; ze moet hierbij ook frustraties proberen te voorkomen. De leerkracht weet volgens die CEGO-theorie ook precies wat er zich afspeelt binnen elke leerling en wat positieve en negatieve gevoelens zijn. We illustreren dit even aan de hand van een ervaringsgerichte dialoog à la CEGO-Leuven. In de bijdrage *Pieter, je bent wéér ongehoorzaam geweest!* illustreert *Annie Van Steen* de theorie van de ervaringsgerichte dialoog waarbij de reflectie op de 'nare' gevoelens van de leerling en op de eigen gevoelens – in functie van het welbevinden en niet frustreren van het kind – centraal staat (*Kleuters en Ik*, juni 1997).

*Van Steen* illustreert hoe men een moraliserende en frustrerende aanpak kan vervangen door een ervaringsgerichte. We citeren even: "Gezien ik *Pieter* zag als een koppig kind dat zich verzette tegen mijn richtlijn, werd ik kwaad. Mijn boosheid deed me meteen reageren. Ik heb er eigenlijk niet over nagedacht wat in deze situatie de beste interventie zou zijn. Met boosheid in mijn stem heb ik toen gezegd: *Pieter, je bent weer ongehoorzaam, nu ga je eerst opruimen in plaats van frisdrank drinken.*"

*Als Pieter enkele dagen later volop aan het bouwen is in de bouwhoek, reageert hij weer niet meteen op het signaal tot opruimen. Maar nu reageert juf Inge meer empathisch en ervaringsgericht: "Juf Inge gaat deze keer naar hem toe en zegt: 'Pieter je bent nog niet aan het opruimen.'" Pieter zegt dat zijn kasteel nog niet af is. Dit gedrag geeft juf Inge dit keer geen boos maar eerder een blij gevoel omwille van zijn hoge betrokkenheid. Ze denkt heel even na en zegt dat zij begrijpt dat het niet prettig voor hem is om iets te moeten afbreken als het nog niet eens afgewerkt is. Nu moet hij wel stoppen maar ze stelt voor om straks, bij een volgend keuzemoment het kasteel verder af te werken. Pieter knikt tevreden."*

De zgn. 'bevrijdingsprocessen' werden een van de belangrijkste pijlers van het ervaringsgericht kleuteronderwijs. *Laevers* schreef hieromtrent: "Via een ervaringsgerichte dialoog proberen we kinderen te bevrijden uit de emotionele moeilijkheden waarmee ze te kampen hebben. We spreken hier over 'genezingsprocessen'. Het kind wordt geholpen om over een emotionele hindernis heen te komen. Naarmate je als kleuterleidster meer en meer tot de eigen

*leefwereld van kleuters probeert door te dringen, merk je dat tal van kinderen signalen uitzendend van moeilijk te verwerken emoties. We denken aan de kleuter die zich achtergesteld voelt bij de komst van een broertje of zusje; de kleuter die geen zelfvertrouwen heeft; de kleuter met zijn onuitputtelijke honger naar aandacht en affectie; de agressieve kleuter" (Werkboek voor een ervaringsgerichte kleuterklaspraktijk, 1981, p. 10-11).*

Kinderen en jongeren lijken niet langer meer in staat zelfstandig met moeilijke momenten in hun leven om te gaan. Het (jonge) leven wordt afgeschilderd als een aaneenschakeling van ernstige risico's en van emotionele stress die vragen om *counseling en therapie* en om andere vormen van tussenkomst. Bij de therapeutische interactie worden de leerlingen gepercipieerd en behandeld alsof ze op het spreekuur van een psychiater zijn.

Ook in het verslagboek van het 'Forum Basisonderwijs' over zorgverbreding (1994, p. 137) onderstreepte *Laevers* nog eens het belang van bevrijdingsprocessen. Voor de aanpak van agressieve kinderen raadde hij aan te werken met de methode van de 'motorische ontlading': opgekropte spanningen moeten een ontlading vinden. Dit afreageren kon volgens hem o.a. via het laten kloppen op de timmerbank, het laten slaan op dozen, ... Deze 'ontladingstechniek' is wetenschappelijk al lang achterhaald en bevordert de toename van agressie – ook bij de observerende medeleerlingen.

Op andere plaatsen lezen we dat het bij bevrijdingsprocessen de bedoeling is dat kinderen weer voeling krijgen met hun *ervaringsstroom*, oorspronkelijk aanvoelen. In de traditie van de anti-autoritaire schoolbeweging en van *Carl Rogers* zouden jonge kinderen door hun opvoeding en vele frustraties al vaak vervreemd zijn van hun *ervaringsstroom*. De leerkracht moet via zijn therapeutisch optreden de band met de *ervaringsstroom* herstellen.

## 8 Besluiten

We hebben de indruk dat er al in de huidige eindtermen/leerplannen meer dan voldoende aandacht besteed wordt aan sociaal-affectieve doelen. Het verondert ons dan ook dat de katholieke koepel in de toekomst 3 van de 9 leerplannen daaraan wil besteden. Veel van die doelen zitten ook eerder op de rug van gewone leertaken en van het leerklimaat. Er is o.i. te weinig aandacht voor het feit dat het hier om een vrij delicat materie gaat, en dat de school op dat domein allesbehalve almachtig is.

## Willen taaltenoren uitholling taalonderwijs verder zetten via nieuwe eindtermen/leerplannen voor post-standaardtaal-tijdperk? Nieuwe taalcampagne van Onderwijskrant

Raf Feys & Noël Gybels

### 1 Uitholling vak en leerplan Nederlands: de slogans nabij

Een lid van de commissie onderwijs maakte zich tijdens de vergadering van 2 juli 2015 terecht grote zorgen over het taalonderwijs en over de nieuwe eindtermen en leerplannen die opgesteld zullen worden. De centrale bekommernis luidde: "Minister zult u bij de herziening van de eindtermen voldoen de inzetten op het versterken van de kennis en beheersing van het Nederlands?"

De praktijkmensen en professoren als Johan Tael-deman, Wim Van den Broeck, Geert Kelch-termans ... maken zich al lange tijd grote zorgen over de uitholling van het taalonderwijs in de eindtermen en leerplannen. In september 1993 drukten we in *Onderwijskrant* al uitvoerig onze kritiek uit op de ontwerpeindtermen. Vanaf het einde van de jaren tachtig kwam ook Vlaanderen in de ban van een aantal taalslogans. Ze sloegen niet aan bij de praktijkmensen, maar de ontwikkeling van de eindtermen en van de nieuwe leerplannen werd in de jaren negentig door een aantal universitaire taalkundigen en andere taaltenoren aangegrepen om die taalmythes toch ingang te doen vinden in de praktijk.

De taaltenoren geven wel grif toe dat de praktijkmensen hun visie niet genegen zijn en heel vaak lippendienst bewijzen. Dit is volgens hen echter enkel te wijten aan de conservatieve ingesteldheid van de leerkrachten.

We vrezen dat de nieuwe eindtermen/leerplannen die uitholling zullen bestendigen en vergroten. De twee taaltenoren van het (katholieke) leerplan van 1998, *Ides Callebaut* en *Bart Masquillier*, proclameerden de voorbije jaren dat er in het poststandaardtaal-tijdperk absoluut geen toekomst meer is voor het klassieke, systematische taalonderwijs. Dit is ook de visie van *prof. Kris Van den Branden* en zijn *Leuvens Taalcentrum*. Als de visie van deze taaltenoren wordt gevolgd, zal het vak Nederlands nog verder uitgehold worden. Het is geen toeval dat op de VLOR-startdag van 17 september *Van den Branden* eens te meer mocht komen verkondigen dat ons Vlaams onderwijs totaal verouderd is.

Het vak Nederlands werd in de eindtermen- en leerplannen van de jaren negentig, in het tijdschrift *VONK* en tal van andere publicaties inhoudelijk uitgehold. Onze taaltenoren werk(t)en met simplistische en polariserende slogans als *whole-language* versus deelvaardigheden, *normaal-functioneel* versus *schools-functioneel*, *analytisch en globaal* i.p.v. *synthetisch en systematisch*, *taalvaardigheid* i.p.v. *taalkennis*, *communicatieve competentie*; *taskbased* of *taakgericht*: confronteer de leerlingen met authentieke taaltaken als een brief schrijven, telefoneren, de krant lezen ... en al de rest komt dan wel vanzelf; *geïntegreerd taalonderwijs* 'inductief' en *al doende*, *constructivistisch*: laat de leerlingen zelf hun kennis construeren, *leervraag- of leerling-gestuurd*, 'post-standaardtaal-onderwijs' versus *artificieel AN-onderwijs* ...

Onder het mom van 'taalvaardigheidsonderwijs' werd Nederlands steeds meer als een 'inhoudsloos vak' voorgesteld. Merkwaaardig genoeg besteedde het zgn. vaardigheidsonderwijs zelf weinig aandacht aan de vaardigheidsmethodiek: stapsgewijze opbouw, inoefenen, automatiseren en memoriseren. Intensief NT2-onderwijs voor anderstalige kleuters vonden de taalnieuwlichters, het Steunpunt NT2-Leuven, de vele universitaire taalachterstandsnegationisten zelfs overbodig.

### 2 Callebaut en Masquillier: geen plaats voor systematisch taalonderwijs In post-standaardtaal-tijdperk

Ex-begeleider en -leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* en *Bart Masquillier*, zijn mede-verantwoordelijk voor de uitholling van de eindtermen en het leerplan Nederlands (1998). Enkele jaren geleden lieten ze weten dat ze die trend in de toekomst nog verder willen doordrijven.

*Ides Callebaut* ijverde in een bijdrage van 2009 voor het in sterke mate relativeren van de standaardtaal en schreef dat dit tevens vérstrekkende gevolgen had voor het taalonderwijs: 'Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?' in: *School- en klaspraktijk*, nr. 199, 2009. Callebaut hing in die bijdrage vooreerst een karikatuur op van het klassieke taalonderwijs.

Hij schreef vernietigend en zonder schroom: “We dragen nog de last van eeuwen schools taalonderwijs. Hoe is het toch mogelijk dat het onderwijs er toch maar niet in slaagt de nieuwe visie ( zijn visie in het leerplan van 1998) toe te passen?” Callebaut beseft dus wel dat de praktijkmensen, wijzelf en vele anderen zijn visie niet genegen zijn.

*Callebaut pleit voor een sterke relativering van het belang van het Standaardnederlands en schetst vervolgens zijn idyllisch en fantasierijk post-AN-paradijs: “Als er geen standaardtaal meer is, krijgen we onze taal terug zoals die al die jaren van de mensheid geweest is, uitgezonderd de enkele eeuwen van de artificiële standaardtalen. We zullen taal dan ook gebruiken om banden met andere mensen nauwer aan te halen in plaats van om ons in de eerste plaats van hen te willen onderscheiden. Taal zal weer het middel zijn om in woorden onze eigen wereld op te bouwen en om met anderen te communiceren.”*

Callebaut bepleit voor de toekomst een nog sterkere breuk met het systematisch taalonderwijs. Dit komt tot uiting in krasse beweringen. Enkele illustraties:

*\*Als er geen standaardtaal meer is, kunnen leerlingen geen taalfouten tegen die standaardtaal meer maken.*

*\*Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden naar de gesproken taal. Dan moeten lezen, grammatica, spelling, ... plaats inruimen voor luisteren en spreken.*

*\*Geen afzonderlijke werkwoordspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden. De speciale regels voor de werkwoordspelling zijn overbodig: “in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen 'antwoord' en 'antwoordt', tussen 'antwoorden' en 'antwoordden' en tussen 'heten' en 'heeten'. Dat brengt nooit verwarring mee als de spreker zich duidelijk uitdrukt.”*

*\*Geen klassiek en stapsgewijs schrijfonderwijs meer, maar vrij schrijven over eigen ervaringen. \*Systematisch onderwijs in woordenschat en AN komen ook niet meer aan bod. (Bij de fietsenmaker spreekt men toch niet over ventiel, maar over soupape).*

Callebaut is ook een fervent tegenstander van de invoering van intensief NT2-onderwijs.

*Aangezien Callebaut ex-leerplanvoorzitter en -begeleider Nederlands (katholieke koepel) was, beschouwen we zijn uitspraken als een belangrijke getuigenis van een insider en mede-verantwoordelijke voor de evolutie binnen ons taalonderwijs. In de paragraaf ‘De leerplanmakers hebben ons eigenlijk al de weg getoond’ suggereert Callebaut dat zijn visie al grotendeels in het leerplan aanwezig is. Ook Bart Masquillier, begeleider-opvolger van Callebaut, schrijft: “De krachtlijnen van onze leerplannen komen in het boek van Van der Horst over het ‘einde van de standaardtaal’ duidelijk tot uiting. ... Maar dan zal het onderwijs zich ook aan de nieuwe situaties en ‘nieuwe taal’ moeten aanpassen” (Boekbespreking in ‘School+visie, december 2009).” Beide taaltenoren geven wel grif toe dat de leerkrachten hun taalvisie en taalleerplan weinig genegen waren/zijn. Maar toch sturen ze aan op het verder doorknippen van de banden met het systematisch taalonderwijs.*

### **3 Ook Leuvens Taalcentrum & VLOR-rapport *Taalvaardigheid* sturen aan op verdere uitholling**

De relativistische en simplistische taalvisie vinden we ook terug in publicaties van het Leuvens Taalcentrum en ook in het door prof. Van den Brande en Co opgesteld VLOR-rapport *Taalvaardigheids-onderwijs Wat de leerlingen zelf doen, doen ze beter!* (2005). Met dit rapport wilden de VLOR-vrijgestelden de stand van zaken binnen de taaldidactiek opmaken en het taalonderwijs bijsturen.

De kerngedachte in het VLOR-rapport luidt: “De effectieve manier om de schooltaalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen is de taakgerichte aanpak. Die neemt de spontane taalverwerving in een natuurlijke (nietschoolse) omgeving als model. Terwijl je de taken van het dagelijkse leven uitvoert, leer je taal al doende, met het nodige vallen en opstaan, missen en treffen. En niet dankzij uiteenzettingen over hoe het systeem van de taal in kwestie in elkaar zit.

*Bij de meeste leerders, kinderen zowel als volwassenen, verloopt dat niet-gestuurde proces van zelfontdekking heel succesvol. Parallel met de situatie in het natuurlijke leven wordt bij de taakgerichte aanpak in klas uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald (niet-talig) doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd, een probleem opgelost.... Ze leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over taal.”*



In dit rapport beweren Van den Branden en Co eens te meer dat systematisch onderwijs in woordenschat, NT2, spelling, grammatica uit den boze is: *“Expliciete aandacht voor de betekenis van een woord of voor een grammatica- of spellingregel heeft binnen taakgericht taalvaardigheidsonderwijs enkel een plaats binnen de ‘taakcontext’ en (bij voorkeur) als de leerlingen vastlopen op het taalelement in kwestie terwijl dat binnen de taak een essentiële rol heeft, bijvoorbeeld de woorden oorzaak en gevolg als de leerlingen een tekst te lezen krijgen over bedreigde diersoorten, of de vorming van de superlatief als ze een informatie-folder moeten schrijven over ‘buitengewone’ gebouwen in een (fictieve) stad.”*

Kris Van den Branden, Machteld Verhelst en hun Leuvens Taalsteunpunt hebben destijds zelf een alternatieve taalmethode opgesteld. Hun ‘Toren van Babbel’ werd een grote flop. Het is uiteraard geen toeval dat de VLOR-vrijgestelden voor het VLOR-rapport enkel een beroep deden op tegenstanders van systematisch taalonderwijs.

#### 4 Enorm veel kritiek, verzet en lippendienst

##### 4.1 Kritiek Taeldeman, Saveyn & Van den Broeck

In een interview bestempelde *prof. em. Johan Taeldeman* de taalfilosofie van de eindtermen/leerplannen als ‘misdadig’ (in: Over Taal, december 2005) Volgens hem luidt de kernboodschap in de eindtermen e.d.: *“Als we ons maar vlotjes kunnen uitdrukken! De vorm doet er niet toe.”* Taeldeman stelt *“dat het volgens de geest van de eindtermen en volgens de visie van een aantal taalkundigen plus minus volstaat dat de betekenis van een geschreven of gesproken ‘boodschap’ ondubbelzinnig gedecodeerd (begrepen) kan worden.”* Vanuit een ‘normaal-functioneel’ vertrekpunt maakt men zich inderdaad weinig zorgen over het gebruik van de algemeen-Nederlandse termen, de correcte uitspraak, de juiste spelling en grammatica ...

Taeldeman tilde ook zwaar aan eindtermenformuleringen als *“de leerkrachten moeten ernaar streven dat de leerlingen ‘het gepaste’ taalregister gebruiken”*. Volgens hem *“verwacht men hier een hoge tolerantie ten aanzien van taalvariatie met een doemaar-aan-mentaliteit die het belang van de vorm van de taal en de invloed van de vorm op de communicatie minimaliseert. Het steekt allemaal niet zo nauw. Communicatieve competentie, assertiviteit en zo, allemaal goed – maar dat mag de*

*talige inaccuraatheid niet verdoezelen.”* Kris Van den Branden (CTO-Leuven) en Frans Daems (UA) die de eindtermen en leerplannen sterk beïnvloedden, schreven nog eens in 2004 dat systematisch onderwijs van woordenschat, spelling, regels voor woordvorming, grammatica ... niet effectief is (*Taal verwerven op school*, Acco, 2004, 17).

De vroegere pedagogisch coördinator van de Guimardstraat Jan Saveyn bevestigde in 2007 dat veel praktijkmensen terecht met veel vragen zitten omtrent het vak Nederlands. De misnoegdheid was volgens hem onder meer het gevolg van de invloed van de eenzijdige taalvisie van het Leuvens Taalsteunpunt van Van den Branden en Co. Saveyn beteurde dat het Leuvens Taalsteunpunt opteerde *“voor radicaal vaardigheidsonderwijs. Woordenschatrijtjes, zinsontleding, aanleren van grammaticale – en spellingregels ... waren uit den boze. De leerling moest volgens de analytische taalverweringsmethode al doende leren vanuit globale taaltaken (brief schrijven, telefoongesprek ..) en zelfontdekkend zijn eigen taal analyseren. Vanuit de constructivistische leertheorie moesten de leerlingen enkel geconfronteerd worden met realistische en uitdagende taaltaken. De leraar was vooral coach van het leerproces.”* Saveyn vertelde er wel niet bij dat de taaltenoren van het (katholieke) leerplan, *Ides Callebaut en Bart Masquillier*, in het zelfde taalbedje ziek waren.

Saveyn concludeerde: *“Veel praktijkmensen nemen aanstoot aan de exclusieve keuze voor inhouden vanuit een louter functioneel oogpunt, evenals aan de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet zien te koppelen, aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch moedertaalonderwijs, aan het geen aandacht schenken aan de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool.”*

Uitgerekend een ex-medewerkster van het Leuvens Taalsteunpunt, *Machteld Verhelst*, werd de opvolgster van Jan Saveyn binnen de koepel. Mogen we van haar verwachten dat zij voor het nieuwe leerplan afstand zal nemen van wat ze vroeger aanbeden heeft? We merkten in elk geval al dat ze zich blijft verzetten tegen de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

Ook *prof. Wim Van den Broeck* betreurde het overbeklemtone van het normaal-functioneel taalgebruik, van de uiteindelijke functionaliteit in het

normale leven en niet van de lange weg erheen. Die taalaanpak sloot volgens hem “*goed aan bij de huidige tendens van het ervaringsgerichte, zelfontdekkend leren (constructivisme)*” dat ook in de uitgangspunten bij de eindtermen e.d. centraal staat (*Taal verwerven op school*, Acco 2004, p. 131-153).

#### 4.2 Taalpeilonderzoek bevestigt de kritiek

Onze O-ZON-campagne van januari 2007 inspireerde de *Nederlandse Taalunie* om in het *Taalpeilonderzoek 2007* honderden leraren, leerlingen en volwassenen te bevragen. Leerkrachten, leerlingen en burgers vroegen veel meer aandacht voor spelling en grammatica en in iets mindere mate ook voor het schrijven van teksten en begrijpend lezen van (moeilijke) teksten. Er werd tevens meer aandacht gevraagd voor literatuur – die door de instrumentele competentie-benadering van het taalonderwijs buiten de prijzen viel. ...

In een reactie op het Taalpeilonderzoek formuleerde een taalleerkracht s.o. vrij raak zijn kritiek. Hij schreef: “*In mijn vak hoef ik volgens de officiële taalvisie echt geen basiskennis te geven, als de leerlingen maar een briefje, een formulier, of een verslagje kunnen schrijven. Ze moeten 'alleen maar' een instructie goed kunnen lezen of de garantievoorwaarden kunnen interpreteren. Daarnaast moeten ze alleen maar begrijpelijk kunnen spreken en luisteren. Doorsnee-leerkrachten gaan er echter vooreerst vanuit dat de klassieke doelstellingen voor lezen en schrijven veel verder reiken dan een instructie kunnen lezen of een simpel verslagje kunnen schrijven, dan wat normaal-functioneel is.*”

*Daarnaast menen we dat een leerling de gevraagde taalcompetenties ook niet kan bereiken als hij: - veel te weinig woordenschat en algemene ontwikkeling heeft - niet weet aan welke eisen een fatsoenlijke zin moet voldoen - de basisregels van de spelling en grammatica niet kent ... Begrijpend lezen, schrijven, spreken, luisteren in een toepassingscontext kun je pas als je de basiskennis én de basisvaardigheden in de vingers hebt. En aangezien we verondersteld worden te werken met geïntegreerde doe-taken krijgen we ook nog kritiek als we woordenschat, zinsontleding, spelling... systematisch aanbieden.”*

#### 4.3 Weerstand vanwege praktijkmensen & Onderwijskrant beperkt de schade

*Onderwijskrant* besteedde vanaf 1993 honderden pagina's aan de analyse van de uitholling van de taalvakken (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)). De kritiek

op de uitholling en de identiteit van het klassiek en systematisch taalonderwijs stond ook centraal binnen onze O-ZON-campagne van begin 2007. Het leverde heel veel instemmende reacties van leraren en docenten op. Er verschenen ook tal van bijdragen over in de kranten.

De grote misnoegdheid bij de praktijkmensen over de nieuwe taalvisie leidde er toe dat velen in de mate van het mogelijke lippendienst bewezen aan de eindtermen en leerplannen. De taal- en leerplannen geven overigens grif toe dat hun visie op veel tegenstand botst. Zelf stimuleerden en steunden we de uitgevers van taalmethodes om toch systematische en aparte leerpakketten voor spelling uit te werken. Met succes en tot grote tevredenheid van de praktijkmensen. Zo konden we nog een behoorlijk peil voor spelling bereiken.

In het verlengde van hun *whole-language*-visie propageerden medewerkers van het Leuvens Taalcentrum tot in 1996 nog *globale methodes voor aanvankelijk lezen*. Wij ontwierpen onze ‘*directe systeemmethodiek*’ (DSM) die momenteel in praktisch alle leesmethodes in Vlaanderen en Nederland met succes wordt toegepast. Als gevolg van onze kritiek op de taalfilosofie van de katholieke koepel slaagden we er ook in om de controversiële 60/40 regel te doen schrappen: minstens 60% van de punten voor vaardigheden en hoogstens 40% voor kennis.

## 5 Besluiten

Nieuwe eindtermen/leerplannen zouden de uitholling van het taalonderwijs moeten terugdraaien. Uit de bijdragen van de taaltoren van de voorbije jaren en uit het VLOR-rapport ‘Taalvaardigheid’ (2005) blijkt echter dat die taaltoren aansturen op het nog verder afstand nemen van het systematisch taalonderwijs. Ze zijn ook nog steeds tegenstander van de invoering van NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Dit is nochtans ontzettend belangrijk voor de leeransen en voor de integratie binnen de gemeenschap en maatschappij.

Uit de standpunten van de taaltoren van de vorige eindtermen/leerplannen, en uit hun afwijzende reactie op de O-ZON-campagne, leiden we af dat zij en de onderwijskoepels de vele kritiek op de eindtermen en leerplannen niet ter harte zullen nemen.

*Onderwijskrant* start alvast een nieuwe taalcampagne om de uitholling terug te draaien, en vóór de invoering van intensief NT2.

## Tevredenheid over (leerplan) wiskunde in lager onderwijs, maar katholieke koepel opteerde onlangs voor eenzijdige constructivistische en contextuele aanpak

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Grote tevredenheid over leerplan & methodes, lof vanuit vroegere koepel & uit Nederland

De overgrote meerderheid van de praktijkmensen is best tevreden met het leerplan wiskunde voor het (katholiek) lager onderwijs. Sinds het verschijnen van het leerplan in 1998 vingen we enkel positieve geluiden op – ook vanwege begeleiders *Jan Saveyn* en *Marleen Duerloo* van de (katholieke) onderwijskoepel. Het verraste ons dan ook ten zeerste dat in december 2015 de koepel plots een vernietigende bijdrage publiceerde over ons ‘zielig’ wiskunde-onderwijs - samen met een pleidooi voor eenzijdig *constructivistisch, onderzoeksgericht en contextueel* wiskunde-onderwijs - dat in Nederland tot een wiskundeoorlog leidde (*Zin in wiskunde*, ‘school+visie’) De koepel wil totaal ander wiskunde-onderwijs en wil ook dat de klassieke leerplannen en wiskundemethodes verdwijnen (zie punt 2).

#### Lof in 2007/2010 vanuit Guimardstraat

Jan Saveyn, hoofdbegeleider van het (katholiek) lager onderwijs, prees in 2007 nog enthousiast ons leerplan wiskunde. Hij prees het feit dat er in dit leerplan gekozen werd voor “*een evenwicht in het inhoudelijk aanbod en voor eclectisme inzake werkvormen*” en dus niet voor het eenzijdige wiskunde-onderwijs van het Freudenthal Instituut. *Saveyn* schreef verder: “*In de realiteit van onderwijsleerprocessen en volgens het leerplan is er vooral veel complementariteit van verschillende soorten doelen en verschillende soorten leren. Het praktijkverhaal is er een van ‘en...en’ en niet van ‘of...of’. Dat is ook zo voor de aanpak. Die is én sturend én zelfsturend, met meer of minder leerlingeninitiatief, ... altijd afhankelijk van het doelenpakket dat op een bepaald moment aan de orde is, en van de wijze waarop de leerlingen leren.*”

Op 29 september 2010 was er een tussentijdse evaluatiedag op de Guimardstraat-koepel met een grote groep begeleiders en lerarenopleiders. Hier werd eveneens opvallend positief geoordeeld over het leerplan en over ons wiskunde-onderwijs. We lazen in het verslag van *Marleen Duerloo*, toenmalig pedagogisch begeleider wiskunde, dat we er als leerplanopstellers destijds van uitgingen dat “*Vlaanderen al beschikte over een eigen stevige*

*traditie op het vlak van het wiskunde-onderwijs. Waar het nu op aankwam was – zoals Raf Feys al in 1987 bepleitte – de goede elementen uit deze sterke traditie, die door de moderne wiskunde onder het stof waren geraakt – te herwaarderen en aan te vullen met waardevolle nieuwe elementen... De Vlaamse methodes hebben een beter evenwicht dan de Nederlandse, er is meer aandacht voor kennis van rekenfeiten, automatiseren en oefenen. Ook meetkunde komt in Vlaanderen meer aan bod. En verder werken we vaker met vaste oplossingsmethodes bij rekenen en vraagstukken. Zo kiest het leerplan VVKBaO bijvoorbeeld ook eerst voor het aanleren van een standaardprocedure bij rekenen en pas daarna voor het leren kiezen van flexibele oplossingsmethodes”* (*Dag van de wiskunde*, in Forum, februari 2011). We voegen er aan toe dat er bij ons ook meer aandacht is voor het traditionele metend rekenen dan in Nederland en in dan in onze eindtermen. De eindtermen schraptten de formules voor oppervlakteberekening e.d., wij behielden ze in het leerplan.

Zelf hebben we de voorbije 45 jaar heel veel energie besteed aan het optimaliseren van klassieke waarden en aanpakken die allang hun deugdelijkheid bewezen hebben. We publiceerden ook veel bijdragen over wiskunde en drie boeken: *Rekenen tot honderd*, *Meten en Metend rekenen*, en *Meetkunde*, uitg. Plantyn. Vanwege het *Verbond van het hoger onderwijs* werden we destijds ook uitgenodigd om onze wiskundevisie toe te lichten voor lerarenopleiders. We mochten dit verhaal ook brengen op een studiedag van de CLB-centra. We lichtten ook op tal van plaatsen, het leerplan toe voor leerkrachten en directies basis-onderwijs.

#### Veel lof vanuit Nederland

Ook vanuit Nederland kwam er de voorbije 10 jaar opvallend veel lof voor ons leerplan, onze methodes en onze vakdidactisch publicaties. De Nederlandse *prof. Jan van de Craats* stelde een paar jaar geleden nog in de media dat men zich bij het herstel van de schade die de Freudenthal-wiskunde in Nederland aanrichtte, het best kon inspireren op het Vlaamse leerplan en de Vlaamse leerboeken voor het basisonderwijs. In een brief schreef *van de*

Craats ons in februari 2008: "Ik ben blij dat Vlaanderen nog niet ten prooi is gevallen aan de Nederlandse wiskunde-ellende, ongetwijfeld mede dankzij uw inspanningen!" Op de BON-website schreef hij: "Er is een makkelijke oplossing uit het rekendrama. Maak gebruik van de (bewezen) traditionele didactiek. Gebruik boekjes uit Vlaanderen. De klassieke didactiek is voor leerkrachten ook eenvoudiger dan de didactiek van het realistisch rekenen." In *De Telegraaf* van 12.02. 2008 lasen we zelfs dat Nederland het best het Vlaamse leerplan en de Vlaamse methodes gewoon kon overnemen. We werkten ook samen met de Noorderburen in hun strijd tegen de constructivistische wiskunde van het Freudenthal Instituut (=FI) dat in Nederland een ware wiskunde-oorlog uitlokte.

Zelf zorgden we er destijds voor dat de FI-wiskunde niet doordrong in het leerplan van 1998 – ook al waren er leerplanopstellers die hier bij de start op aanstuurden. Merkwaardig genoeg stuurt de koepel nu in een recente bijdrage aan op constructivistisch en contextueel rekenen zoals in het zgn. 'realistische' wiskundeonderwijs van FI (zie punt 2).

Vanuit bovenstaand verhaal kan men dus het best het bestaande leerplan overnemen, het liefst beperkt tot de leerstofpunten. Dan moeten de scholen ook geen nieuwe methodes kopen. Praktijkmensen willen ook absoluut niet dat die opgedoekt worden.

## 2 Vernietigende bijdrage van koepel & keuze voor contextuele 'every-day'-wiskunde

Het verbaasde ons ten eerste dat er in het koepeltijdschrift 'school+visie' van eind 2015 plots een vernietigende bijdrage over ons wiskundeonderwijs verscheen - samen met een pleidooi voor een totaal ander soort wiskunde. In de bijdrage 'Zin in wiskunde' beweert Sabine Jacobs dat ons huidig wiskundeonderwijs niet echt zinvol is en enkel weezin opwekt bij de leerlingen.

Jacobs poneert met grote stelligheid: "Wiskunde is niet uit onze wereld van vandaag en morgen weg te denken... Toch vragen veel leerlingen zich af waarom wiskunde nodig is. Ze vinden wiskunde moeilijk en zien het verband niet tussen het dagelijks leven en de saaie stof. De weezin tegen wiskunde zou kunnen liggen aan de huidige focus op reproductie van feitenkennis en procedures, het 'niet doen' dus.... Uit een rondvraag in enkele willekeurige basisscholen blijkt dat amper vier procent van onze leerlingen graag wiskunde doet. Dat

wordt niet alleen bevestigd door ons buikgevoel, maar ook door wetenschappelijk onderzoek (?)."

Merkwaardig genoeg vermeldt Jacobs die wetenschappelijke studies niet. In Nederland en in tal van studies in de VS, Canada, .. is overigens vastgesteld dat zo'n constructivistische aanpak tot een niveaudaling leidde. Op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' verwezen we regelmatig naar dergelijke studies. Jacobs kletst hier uit haar 'buikgevoel'. Ze weet blijkbaar ook weinig af over wiskundeonderwijs in Vlaanderen en elders.

Jacobs beweert dat ons wiskundeonderwijs mechanistisch is, enkel gericht "op de reproductie van feitenkennis en rekenprocedures." In punt 3 zullen we dit weerleggen. Rekenen is en was in Vlaanderen steeds ook 'Denkend rekenen, rekenend denken' (= naam van vroegere methode).

Jacobs propageert vervolgens als verlossend alternatief een *constructivistische, onderzoeksgerichte, conceptueel-contextuele* aanpak. Hierbij mag de leerling binnen een zgn. *krachtige leeromgeving* zoveel mogelijk zelf zijn eigen kennis construeren, zijn eigen berekeningswijze voor b.v. 82-27 uitdokteren - en dit steeds vanuit een alledaagse probleemcontext. Binnen de FI-wiskunde wordt dat vanuit de door de leerkracht opgelegde probleemcontext van een auto die 82 km moet afleggen en er al 27 heeft afgelegd een lange berekening: 27 op de getallenlijn situeren en dan aanvullend met sprongen optellen: +3 = 30; + 10 = 40 ... en dan achteraf de 7 deeloplossingen nog eens optellen. ... Zo'n onhandige berekeningswijzen met al te veel stappen en tussenoplossingen en via verder tellen, blijven ook te sterk gebonden aan de specifieke context en aan de getallenlijn.

Jacobs serveert volgende voorbeelden van zogezegd "conceptuele probleemopgaven binnen contextueel leren", in een *krachtige leeromgeving* waar in leerlingen zich onderzoeksgericht opstellen."

(1) *Leerlingen moeten het verschil zoeken tussen 15 en 8.*  
- Een groepje leerlingen begint met een tekening te maken.  
- Andere leerlingen gebruiken tastbaar materiaal om de bewerking voor te stellen.  
- Een andere mogelijkheid is dat ze de volledige vergelijking  $15 - 8 = ?$  als een verhaal concreet proberen voor te stellen.  
- Een vierde groepje maakt gebruik van een getallenlijn, waarop ze de getallen en de uitkomst voorstellen.

(2) Een *onderzoeksgerichte aanpak* veronderstelt een grondige oriëntatie op het probleem. In plaats van zich te focussen op de gegevens leren ze zelf actief vragen te

formuleren. Het vertrekken van foto's helpt bij het formuleren van wiskundige onderzoeksvragen. Leerlingen beschrijven eerst wat ze zien, formuleren daarna vragen en zoeken ten slotte naar een oplossing. *Een experiment van juf Katrien in het derde leerjaar: onderzoeksvragen die kinderen formuleren omtrent plaatje met vliegende zwanen\* Hoe snel kan een zwaan vliegen?\* Hoeveel zwanen zie je?\*Hoeveel zwanen zijn er?\*Kan dit?"*

(3) *Leerlingen moeten uitzoeken hoeveel kippen er op een plaatje van de schoolweide rondscharrelen. Er blijken vijf bruine kippen te zijn en zes zwarte. - Een groepje leerlingen begint met een tekening te maken. - Andere leerlingen gebruiken tastbaar materiaal om de som van die twee hoeveelheden voor te stellen. - Een andere mogelijkheid is dat ze de volledige vergelijking  $5 + 6 = ?$  als een verhaal vertellen. - Een vierde groepje maakt gebruik van een getallenlijn, waarop ze de getallen en de som voorstellen."*

(4) *Juf Lieve probeert in het vijfde leerjaar de addertjesmethode van Kaat Timmerman uit. Ze gebruikt daarvoor een werkblad dat ze downloadde van het internet: met daarop 8 grote schapen en 10 kleine schapen. Kleur de helft van het aantal grote schapen. Zet een rode pijl boven elk schaap dat naar links kijkt in dezelfde richting. Trek een kring rond het schaap dat het vogeltje aankijkt en er het dichtst bij staat. Teken een rood hartje rond de twee schaapjes die naar elkaar kijken. Trek een groene, rechte lijn van het hek naar twee grote en twee kleine schapen.*

Jacobs' verlossend' alternatief is vaag omschreven en de illustraties die ze eraan toevoegt komen over als tijdverspilling, gekunsteld en weinig uitdagend. De leerlingen steken er weinig bij op. En wat heeft b.v. de vraag 'hoe snel kan een zwaan vliegen' te maken met een plaatje met vliegende zwanen. We kunnen ons niet voorstellen dat Jacobs veel ervaring heeft met de praktijk van het wiskundeonderwijs.

Uit een studie van *Ann Versteijlen en Marc Spoelers (RU Gent)* bleek eveneens dat onze leerkrachten de principes van het 'realistisch wiskundeonderwijs' à la FI niet haalbaar vinden. (Ann Versteijlen, 2004. *Hoe realistisch is realistisch? Over rekenen en wiskunde in het lager onderwijs* (scriptie Universiteit Gent).

De koepel wil ook de klassieke leerplannen en methodes/handboeken afschaffen. Jacobs schrijft: "Te vaak fungeren handboeken wiskunde als houvast, zonder dat de professionele autonomie van de leerkracht wordt benut om zelf zinvolle en haalbare keuzes te maken. Leerlingen die oeverloos werkblaadjes invullen, het neemt veel tijd in beslag."

De wiskunde-opgaven in de methodes zijn in elk geval van een hoger niveau dan de gekunstelde illustraties van Jacobs. We begrijpen ook niet dat het alles zelf laten uitzoeken door de leerkracht tot een tijdsbesparing kan leiden. Integendeel!

Jacobs' visie vertoont opvallend veel gelijkenis met de constructivistische en context-gerichte *everyday-wiskunde*, van het Nederlandse FI. De Freudenthalers illustreren veelal hun 'alledaagse' wiskunde met de (weinig realistische) parkeeropdracht-opgave voor het vijfde leerjaar: *gegeven een parkeerterrein van zoveel op zoveel meter, reken uit hoeveel auto's daar zouden kunnen parkeren."* Formules voor de oppervlakteberekening vinden ze tegelijk overbodig. In de volgende bijdrage formuleren we nog meer kritiek op de FI-wiskunde.

### 3 Kritische bedenkingen bij Jacobs' beschuldigingen en wiskunde-alternatief

Jacobs beweert o.a. dat ons wiskundeonderwijs enkel maar feitenkennis viseert. In onze eigen wiskunde-publicaties en in de sterke Vlaamse wiskunde-traditie werd/wordt steeds een evenwichtige visie gepropageerd die b.v. conceptuele kennis van bewerkingen e.d. combineert met voldoende geautomatiseerde en gememoriseerde parate kennis. Kinderen die in het tweede leerjaar de tafels van vermenigvuldiging memoriseren weten maar al te best wat een vermenigvuldiging is. Parate kennis en het vlot & geautomatiseerd berekenen (= mechanistisch aspect), het inzichtelijk werken en het leren oplossen van vraagstukken zijn drie invalshoeken die elkaar onderling ondersteunen en versterken. Het gaat om een drie-eenheid en om tweerichtingsverkeer, van kennen naar kunnen en omgekeerd. *Het gaat om inspiratie én transpiratie.* En hoe jonger de leerlingen zijn, hoe belangrijker het leren vlot (geautomatiseerd) berekenen is.

*Jan Saveyn, pedagogisch coördinator Guimardstraat*, preees in 2007 nog de eclecticische aanpak van ons leerplan, zowel inzake leerinhouden als werkvormen (zie punt 1). In het hoofdstuk 7 over de methodiek schreven we: "In het wiskundeonderwijs moeten kinderen veel soorten wiskundige kennis, inzichten, vaardigheden, strategieën en attitudes verwerven. ... Zo'n brede waaier aan inhouden vereist tevens een groot scala van didactische scenario's. De leerinhoud en de concrete doelstelling die aan de orde is, speelt hierbij een belangrijke rol. Denk maar aan het verschil in aanpak bij het verwerven van inzicht in de tafels en

anderzijds bij het automatiseren ervan. De wijze waarop de leerkracht een onderwijsleersituatie aanpakt is verder afhankelijk van de leeftijd en de ontwikkeling van de kinderen.” We besteedden ook een aparte paragraaf aan het klassieke principe van het *stapsgewijs opbouwen van kennis en vaardigheden* (= progressief compliceren) - dit mede om cognitieve overbelasting te voorkomen. De steun vanwege de leerkracht wordt er omschreven in termen van *uitleggen en demonstreren, helpen en leergesprekken opzetten*. We herleiden de rol van de leerkracht niet tot deze van een coach.

In 1987 – al bijna 30 jaar geleden - formuleerden we al onze basiskritiek op het *constructivistische en contextuele* wiskundeonderwijs van het Freudenthal Instituut - een eenzijdige aanpak leerinhoudelijk en op het vlak van de werkvormen, met al te weinig aandacht ook voor de systematische en stapsgewijze opbouw. We stelden dat Freudenthal en Co het wiskunde-leren al te eenzijdig zagen als een constructie van individuele leerlingen en al te weinig als verwerving van een cultuurproduct, gericht op efficiënter handelen. Dit was ook de kritiek van prof. Leo Apostel. *Prof. Hans Freudenthal* poneerde destijds zelfs dat het vak wiskunde op termijn kon verdwijnen, dat zijn ‘watertoren’- wiskunde dan gewoon deel zou uitmaken van wereldoriëntatie.

De Freudenthalers onderschatten het socio-cultureel karakter van de wiskunde als vakdiscipline, het aspect ‘cultuuroverdracht’ en de maatschappelijke en economische waarde (Raf Feys, *‘Nationaal plan voor het wiskunde onderwijs’*, *Onderwijskrant* nr. 48, juli 1987). Een andere kritiek luidde dat omwille van de beperkte leertijd het ook niet haalbaar is dat iedere leerling zijn wiskundekennis (her)uitvindt. We namen ook expliciet afstand van de stelling dat een leerling zijn eigen wiskundekennis, eigenzinnige berekeningswijzen e.d., moest construeren.

*Jacobs* beweert b.v. ook nog: *“De vriendenboekjes, waar wiskunde staat te blinken als lievelingsvak, zijn zeldzaam.. Kinderen vragen zich af waarom wiskunde nodig is.”* Dat kinderen wiskundetaken lastiger vinden dan b.v. de spelletjes in de les lichamelijke opvoeding e.d. is nogal logisch. Dit belet niet dat dezelfde kinderen toch wel wiskunde belangrijk vinden, omdat de leerkrachten, ouders en medeleerlingen dit belangrijk vinden en omdat ze zelf het nut ervan al van jongsaf ervaarden. Precies ook de ervaring dat men ook lastige taken aankan, leidt tot *‘verdiend’* welbevinden, dat het gevolg is van inspanningen waarbij obstakels overwonnen worden. Het is vooral via de ervaring dat men b.v.

al kan rekenen tot 10 dat een leerling werkelijk zelfvertrouwen en zelfrespect verwerft.

*Jacobs* suggereert ook ten onrechte dan onze leerlingen niet al te best presteren voor wiskunde. Op de twee recentste landenvergelijkende TIMSS-studies behaalden onze 10-jarigen voor wiskunde een Europese topscore. *Rianne Janssen*, onderzoeker KULeuven resumeerde de uitslag voor de evaluatie van de (Vlaamse) eindtermen als volgt: *“Voor de helft van de leerstof wiskunde bereiken negen leerlingen op tien de eindtermen. Dat is uitstekend. Ook de nieuwe leerstof rond strategieën en probleemoplossende vaardigheden boert goed. Voor twee aspecten van meten en meetkunde is de score minder, iets boven de 50 procent. Het enige ‘tekort’ is procentberekening in praktische situaties. Slechts vier leerlingen op tien halen hier de eindtermen. Maar voor een onderscheiding mag je één licht tekort hebben. De eindtermen zijn haalbaar.”* De prestaties van de leerlingen zijn uiteraard ook mede afhankelijk van tal van omstandigheden: van de toename van het aantal anderstalige leerlingen; toename van aantal probleemleerlingen, afname van de leertijd; de opleiding die de leerkrachten gekregen hebben, enz.

#### 4 Bijna 50 jaar inzet en strijd voor degelijk wiskundeonderwijs

$1+1=2$  zou je denken, maar de voorbije decennia bleek dat ook wiskunde een vrij controversieel vak is, dat onderhevig is aan modes. De invoering van de ‘moderne wiskunde’ in 1975 (lager onderwijs) leidde er toe dat tal van beproefde waarden in de verdrukking kwamen. Daarom pleitten we al sinds 1973 tegen de invoering van de moderne wiskunde in het lager onderwijs en voor de herwaardering en verlevendiging van oerdegelijke aanpakken. Met de campagne *‘Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit’* (*Onderwijskrant* nr. 24) slaagden we er in 1982 in het wiskundetij te keren.

Begin de jaren negentig dreigde het extreem van de ‘moderne wiskunde’ vervangen te worden door het extreem van de constructivistische/realistische wiskunde. We deden ons best om dit te voorkomen - en dit keer met succes. In 1992 werden we lid van de commissie *‘Eindtermen wiskunde’* en in 1994 van de *leerplancommissie*. Binnen de eindtermencommissie zwaaiden *prof. G. Schuyten* e.a. met de constructivistische VS-Standards (1989), en met de slogan dat het bij wiskunde niet gaat om *knowing mathematics (wiskundekennis)* maar om *doing mathematics (wiskunde-doen!)*.

Een belangrijke passage in de begeleidende tekst bij de eindtermen wiskunde verwijst expliciet naar deze controverse: *“Sommige didactici nemen het standpunt in van constructivistisch/zelfontdekkend leren (Dit was vooral het geval bij twee professoren). Anderen pleiten meer voor een geleid-ontdekkende en uitgebalanceerde benadering. Dit betekent dat volgens de laatste kennis deels wordt aangereikt, de kinderen moeten niet alles zelf ontdekken, maar toch wordt er ook denk(activiteit) van hen verondersteld. De leerlingen moeten actief meedenken en vanuit aangereikte perspectieven leren ‘verder denken’. Ook vanuit de vrees dat het ‘zelf ontdekken’ slechts weggelegd is voor de verstandigste kinderen, pleiten deze didactici voor meer structurering en voor het voldoende inoefenen en automatiseren van actief verworven kennis en vaardigheden.”*

We zorgden er verder ook voor dat in de lijst van concrete eindtermen de invloed van de constructivisten relatief beperkt bleef, dat er toch een *‘vaststaand en vrij omvangrijk kennispakket’* werd opgelegd – ook al was dit in strijd met de constructivistische uitgangspunten van *‘doing mathematics’*. Op een aantal vlakken verloor onze strekking wel het pleit, maar bij de latere opstelling van het leerplan konden we veel zaken weer rechtzetten. Volgens de eindtermen moeten de leerlingen b.v. geen enkele formule voor de oppervlakteberekening e.d. kennen. De eindtermen maken ook geen onderscheid tussen het vlot en gestandaardiseerd berekenen en het flexibel/gevarieerd hoofd-rekenen, hechten te weinig waarde aan de klassieke meetkunde en aan het klassieke metend rekenen.

Bij de opstelling van het nieuwe leerplan (VVKBaO - 1995-1997) werden we bij de start geconfronteerd met een (ontwerp)tekst vol *constructivistische* refreintjes: *“Het leren oplossen van problemen vanuit contexten moet voortaan centraal staan. De leraar kan geen kennis, inzichten en vaardigheden aanleren, maar stimuleert enkel constructieve leerprocessen. Gestandaardiseerde en dwingende methodieken en procedures moeten vermeden worden. Informele en intuïtieve berekeningswijzen moeten centraal staan.”* In het leerplan komen die modieuze refreintjes en de term ‘constructivisme’ geen enkele keer voor. We slaagden erin om afstand te doen nemen van zo’n eenzijdige inhoudelijke en methodische aanpak. Het leerplan omschrijft duidelijk een stevig pakket leerinhouden voor de verschillende leeftijdsgroepen. Het werkt met de klassieke tweedeling (vlot en gestandaardiseerd versus flexibel rekenen, i.p.v. de

verwarrende Freudenthal-termen als ‘handig’ en ‘gevarieerd’ rekenen’. In tegenstelling met de constructivistische visie van het FI vraagt het leerplan veel aandacht voor het automatiseren en vastzetten van de kennis, voor een aantal formules voor de berekening van oppervlakte en inhoud. De eindtermen hebben het enkel over het leerdomein meten. Het leerplan voert bewust de dubbele term ‘meten én metend rekenen’ in om duidelijk te maken dat we in tegenstelling met de Freudenthalers en de eindtermen, ook veel belang hechten aan het klassieke *metend rekenen*. In het hoofdstuk over de methodiek kozen we voor gevarieerde werkvormen naargelang van het onderwerp en de fase in de verwerving. Ons leerplan neemt afstand van de constructivistische aanpak en nergens komt de term *constructivisme*, of de uitdrukking *‘de leerling construeert zelf zijn wiskundekennis’* voor.

Binnen de leerplancommissie hadden we wel af te rekenen met twee commissieleden die de constructivistische FI-wiskunde nogal genegen waren, een Leuvense professor en de voorzitter van de leerplancommissie voor het secundair onderwijs. In de volgende bijdrage over het leerplan secundair eerste graad, zal duidelijk worden dat zij daar wel hun visie konden doordrukken, dat precies dit leerplan veel kritiek kreeg van de leraren, en dat uit de eindtermenevaluatie wiskunde ook bleek dat de leerlingresultaten te wensen overlieten.

## 5 Besluiten

De recente uithaal van de koepel naar het wiskundeonderwijs in de lagere school verraste ons ten zeerste. De uithaal staat haaks op de vele lof vanwege de (vroegere) koepelverantwoordelijken. De invoering van constructivistische en contextuele wiskunde zoals de koepel nu voorstelt, zou net als in Nederland, Québec ... tot een grote niveaudaling en tot een wiskunde-oorlog leiden.

Men kan o.i. het leerplan van 1998 gewoon behouden, maar dan het liefst beperkt tot de leerstofpunten – zoals in de klassieke leerplannen. Men voegt er best wel de in de discussie gesneuvelde, maar belangrijke regel van 3 aan toe. De scholen moeten dan ook geen nieuwe methodes kopen. En de uitgevers kunnen hun methodes verder perfectioneren - en het liefst ook wat soberder maken.

Noot: we beschrijven uitvoerig onze wiskundevisie en onze kritiek op de constructivistische aanpak in themanummers van Onderwijskrant nr. 146 & nr. 113 (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be))

## Wiskunde in eerste graad secundair onderwijs: veel kritiek op constructivistische aanpak & gemeenschappelijk leerplan

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

### 1 Klachten over eindtermen/leerplannen en tegenvallende eindtermen-evaluaties

De nieuwe eindtermen en leerplannen wiskunde voor de eerste graad s.o. gingen de richting op van de constructivistische wiskunde van het Nederlandse Freudental Instituut. Dit was in sterke mate het gevolg van de visie van de leerplanvoorzitter André Vanderspiegel en van een paar Leuvense commissieleden.

In die tijd was de constructivistische wiskunde in de mode in Nederland, de VS ... Op een wiskundecongres in de VS werd toen zelfs de pedagoog *Paulo Freire* voor de kar van de constructivisten gespannen - voorheen ook al Jean Piaget. Piaget die eerst als boegbeeld van de formalistische en *hemelse New Math* fungeerde, werd merkwaardig genoeg later plots het boegbeeld van het andere extreem, de *aardse*, constructivistische en contextuele wiskunde.

We beluisterden de voorbije 20 jaar opvallend veel klachten over het wiskunde-onderwijs in het secundair. Van meet af aan was er veel kritiek op de invoering van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1997 – vooral deze van de eerste graad. Leraars van het derde jaar lieten weten dat de leerlingen na de eerste graad veel minder wiskunde kenden dan voorheen. Bij de eindtermen-evaluatie eerste graad van 2010 bleek dat heel veel leerlingen de eindtermen niet haalden - en dit voor tal van domeinen. "*Kennis wiskunde dramatisch*" lazen we in maart 2010 in de kranten. Maar ook al in de periode 1997-2010 noteerden we al veel klachten.

Na de tegenvallende eindtermenevaluatie van de derde graad s.o. wezen leraren erop dat dit vooral een gevolg was van het feit dat de leerlingen in de lagere leerjaren – en vooral in de eerste graad – te weinig wiskundekennis opgestoken hadden. Zo'n achterstanden kan men niet meer inhalen in de derde graad.

De Brusselse wiskundeprofessor *Stefaan Caenepeel* was allerm minst enthousiast over de vernieuwing van het wiskundeonderwijs bij de invoering van de

nieuwe eindtermen/leerplannen. In een brief die hij in 2001 naar *Onderwijskrant* stuurde, schreef hij: "*De eindtermen voor wiskunde zijn bijzonder mager. Het is een minimum minimorum. Ik vrees voor het niveau van het wiskundeonderwijs.*" Ook de docenten wiskunde van ons regentaat getuigden dat zowel de eindtermen als de nieuwe leerplannen een niveaudaling inhielden. Dat was ook de mening die we meermaals in *Onderwijskrant* neerschreven. Op de VRT-radio betreurde de Leuvense *prof. em. Alfred Warrinnier* begin mei 2008 dat het extreem van de 'moderne wiskunde' gewoon vervangen werd door een andere extreme visie, deze van de constructivistische 'fuzzy mathematics'.

*Marie-Claire Deleersnijder*, voorzitter van de *Vlaamse Vereniging voor Wiskundeleerkrachten*, getuigde: "*De didactische methode is gewijzigd, men spreekt nu van 'contextonderwijs'. Als leerkrachten worden we gestimuleerd om wiskundeoefeningen te betrekken op actuele, concrete situaties. Minder abstracte theorie dus. Dat maakt dat 'bewijzen' minder goed gekend zijn. En mede doordat de leerlingen tegenwoordig bij zowat elke toets een rekenmachine of hun formularia mogen gebruiken, zijn ze minder goed in hoofdrekenen en rekenvaardigheid. Ook analytische meetkunde komt niet meer in elk wiskundeprogramma voor*" (In: *Marjan Justaert*, Vlaamse scholieren struikelen over maaltafels en sukkelen met dt-regels, DM, 6.12.06).

Net zoals zovelen had de voorzitter blijkbaar problemen met te veel 'contextwiskunde' e.d. Andere termen hiervoor zijn *fuzzy maths*, *everyday-maths*. Men spreekt ook over 'gesitueerde wiskunde' en *situations-problèmes* in het Frans. In Nederland krijgt het Freudental Instituut veel kritiek met zijn alledaagse en constructivistische *context-wiskunde*. *Everyday Mathematics* die veel werken met contexten en *situations-problèmes* zijn soms wel eens leuk, maar het conceptuele, de abstractie en de wiskundetaal worden daardoor naar de achtergrond gedrongen, zodat niemand meer echte wiskunde kan leren en inzetten in de meest uiteenlopende toepassingsgebieden. Ook in Frankrijk, de VS, Canada ... is er veel kritiek op dat soort wiskunde. Op de blog '*Onderwijskrant Vlaanderen*' *vermeldde* we een aantal evaluatiestudies.



Er zijn volgens ons voldoende redenen om ons zorgen te maken over de leerresultaten wiskunde - los nog van de daling in PISA-2012 in vergelijking met 2000. We vinden dat het wiskundig fundament dat de Vlaamse leerlingen in de eerste graad verwerven al te zwak is voor de verdere opbouw van de wiskunde in de 2<sup>de</sup> en 3<sup>de</sup> graad. Dit is het gevolg van de nivellerende eindtermen en leerplannen van 1997 en van de invloed van de constructivistische/realistische aanpak van het Freudenthal-Instituut. De invoering van een 'lichter' 'gemeenschappelijk leerplan' in de eerste graad in 2009 (ter vervanging van het gedifferentieerd A- en B-leerplan) leidde de voorbije jaren eveneens tot verdere niveaudaling en nivellering.

## 2 Leerplan eerste graad : nefaste invloed constructivistische/realistische wiskunde

De professoren *Lieven Verschaffel, Dirk De Bock en Dirk Janssens* loofden in 2003 de nieuwe eindtermen en leerplannen 1<sup>ste</sup> graad van 1997/98 waaraan ze hadden meegewerkt ('*Het succes van de nieuwe wiskunde*'. Tijdschrift 'Karakter', Leuven, 2003). Ze wezen vooral op de positieve invloed van de constructivistische wiskunde van het Nederlandse Freudenthal-Instituut. De Leuvense professoren schreven: "*In de eindtermen die vanaf 1997 werden geïmplementeerd in de eerste graad secundair onderwijs opteerde Vlaanderen resoluut voor de nieuwe basisfilosofie van het wiskunde-onderwijs: het realistisch wiskundeonderwijs à la Freudenthal Instituut.*"

In de 2009-versie van het leerplan wiskunde katholiek onderwijs worden de zegeningen van de nieuwe wiskunde beschreven als volgt: "*Het denken over het leren van wiskunde was geëvolueerd. De 'constructivistische' leeropvatting stelt dat kennis beter actief geconstrueerd wordt door de lerende. Kennis kan niet zomaar passief overgedragen worden. Het gaat om een proces van structureren en generaliseren van de eigen ervaringen. Wiskundevorming biedt meer dan een voltooid bouwwerk van objectieve, abstracte, formele kennis. Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen. Een actuele denkwijze over wiskundevorming gaat uit van competenties. Het gaat om een breed geheel van vorming, aansluitend bij een aantal algemene competenties en de constructivistische gedachte dat leerlingen best zelf die competenties ontwikkelen. In de vorming worden de verschillende aspecten van kennis, vaardigheden, attitudes en opvattingen geïntegreerd. Kennis wordt beter verworven doorheen een actief leerproces en*

*... dus is het geïsoleerd werken aan kennisverwerving niet verantwoord. .... In de basisschool hebben leerlingen veelal kennis gemaakt met 'hoeken- en contractwerk' en andere vormen van activerend of begeleid zelfstandig leren. Ook in het secundair onderwijs moet het leren vertaald worden in aangepaste en activerende werkvormen.*" (NvdR: in de meeste lagere scholen wordt wiskundekennis gelukkig nog verworven via voldoende directe/expliciete instructie, via het onder begeleiding leren oplossen van wiskundevraagstukken, e.d.).

Het verwonderde ons dat de leerplanopstellers er in 1997 en 2009 op aanstuurden om nieuwe richtingen uit te gaan die in Nederland en elders al sterk gecontesteerd werden: *constructivistische* methodiek, minder rekenvaardigheid, minder abstracte en vakdisciplinaire benadering, meer werken vanuit concrete contexten en met algemene competenties. De uitspraak '*Steeds meer mensen kunnen wiskunde toepassen, ook als ze niet beschikken over de nodige vaardigheid in de rekenalgoritmen*', wees er ook op dat de leerplanontwerpers de *rekenvaardigheid* weinig belangrijk vonden. De nieuwe richting zoals ze in de eindtermen en leerplannen beschreven worden, zijn meestal zaken die al vele jaren onder vuur lagen en verantwoordelijk geacht werden voor de niveaudaling en malaise. In de VS werd de niveaudaling grotendeels toegeschreven aan de invoering van de constructivistische 'Standards' van 1989. Het leidde er tot een math-war.

28 jaar geleden schreven we al in *Onderwijskrant* dat de constructivisten het sociocultureel karakter van de wiskunde als vakdiscipline, het aspect 'cultuur-overdracht' en de maatschappelijke en economische waarde minimaliseerden. Een andere kritiek luidde dat omwille van de beperkte leertijd het ook niet haalbaar is dat iedere leerling zijn wiskundekennis (her)uitvindt (Raf Feys, '*Nationaal plan voor het wiskunde onderwijs*', *Onderwijskrant* nr. 48, 1987).

Eind 2007 stuurde de Gentse prof. *Henri Verschelde* een brief naar *Onderwijskrant* waarin hij niet enkel zijn beklag deed over de beperktere wiskundige voorkennis van de studenten, maar ook wees op het dubieuze karakter van de constructivistische leertheorie. *Verschelde*, een van onze eminentste wetenschappers, schreef: "*Geachte Onderwijskrant-mensen, uw visie op degelijk onderwijs en uw kritiek op het constructivisme worden volledig gesteund door mensen met gezond verstand en met enig inzicht in hoe de realiteit werkelijk in elkaar zit. Als wetenschapper verbaast het me iedere dag opnieuw welke larie sommige onderwijskundigen als*

'wetenschappelijke theorie' de wereld durven insturen. Ook op het congres van de VVWL (Blankenberge, 30.06.08) viel analoge kritiek.

Omtrent de nieuwe leerplanversie van 2009 schreef leerplanvoorzitter André Van der Spiegel op 14 april 2008 in de krant 'De Morgen' dat er een nieuwe en gemeenschappelijke versie van het leerplan zou worden ingevoerd en dat dit leerplan nog lichter en minder abstract zou uitvallen dan de eerste versie. De voorheen gedifferentieerde A- en B-leerplannen werden in de versie van 2009 vervangen door een *gemeenschappelijk* leerplan dat nog lichter uitvalt en nog minder aandacht besteedt aan (klassieke) basiskennis dan de versie van 1997. Als verklaring hiervoor stelde de leerplanvoorzitter: "We stelden vast dat nogal wat 12-jarigen veel moeite hadden met rekenen en met wiskundetaal." De koepel pleitte in die tijd heel sterk voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. In functie daarvan werd al een gemeenschappelijk en lichter leerplan ingevoerd.

Bij de bespreking van de tegenvallende eindtermen-evaluatie eerste graad in 2010 waren veel leerkrachten ervan overtuigd dat de nieuwe eindtermen en leerplannen een belangrijke oorzaak waren van de tegenvallende resultaten. Ze vreesden ook dat het gemeenschappelijk eenheidsleerplan van september 2009 tot een verdere niveaudaling zou leiden. In het verslag van de studiedag over de eindtermtoets eerste graad lezen we: "Veel deelnemers aan de studiedag pleiten voor een grotere opsplitsing van de 1ste graad voor wiskunde. De gemeenschappelijke 1ste graad en het eenheidsleerplan houden te weinig rekening met de verschillende noden en talenten van de leerlingen en wordt daardoor utopisch bevonden. Zowel de zwakste als de sterkste leerlingen vallen nu teveel uit de boot."

#### 4 Nog enkele kritische standpunten

In de context van ons O-ZON-pleidooi voor herwaardering van basiskennis en -vaardigheden en tegen de niveaudaling, kregen we in 2007 opvallend veel respons van leraren en professoren wiskunde. We vermelden een paar reacties. Prof. Stefaan Caenepeel (VUB) schreef ons: "Aan de universiteit ondervinden wij dat in enkele jaren zowel kennis als vaardigheden wiskunde van beginnende studenten sterk zijn achteruitgegaan. Ik heb het dan wel over echte vaardigheden, zoals bijvoorbeeld het optellen van breuken, opgaven over rechthoekige driehoeken. Het zogenaamde vaardigheidsgerichte onderwijs leidt niet alleen tot minder kennis, het leidt

ook tot minder vaardigheden. De leerlingen kennen niets, maar kunnen ook niets. In Nederland heeft men dat al lang ondervonden."

'Onze eerstejaars wiskunde krijgen een vak 'bewijzen en redeneren', vertelde Carolien Van Saam, monitor aan de Leuvense wetenschapsfaculteit. 'Vroeger kon iedereen b.v. een bewijs opstellen. Nu missen ze de precisie om iets op een wiskundige manier uit te schrijven.' Net zoals andere universiteiten organiseert de KU-Leuven al jaren cursussen wiskunde om het niveau van startende studenten bij te spijkeren. Zelfs aan praktijkgerichte hogescholen kunnen ze over het probleem meespreken." Jacques Peeters van de Hogeschool Antwerpen stelde: 'In onze kennisgerichte richtingen, zoals industriële wetenschappen, is bijspijkeren aan de orde'. Annick Eelbode poneerde: "De UGent organiseerde in december een rondvraag bij de professoren uit de eerste bachelor. Opvallend: 'de proffen klagen er vooral over dat de studenten vooral minder kunnen', zegt Eelbode (Bijdrage in 'De Morgen' van 14.03.07).

In 2010 participeerden we op een studiedag van de faculteit wiskunde UGent aan een sessie over de wiskundekennis van instromende studenten. We beluisterden o.a. een bijdrage van de Nederlandse prof. Jan van de Craats over de grote tekorten inzake wiskundige vaardigheden en kennis bij de overgang naar het hoger onderwijs. Het gaat niet enkel om kennis van merkwaardige producten e.d., maar ook om elementaire wiskundekennis. In het hoger onderwijs zijn er overal bijspijkerkursussen. Ook in Gent worden in de faculteit wiskunde 20 van de 60 studiepunten van het eerste jaar geïnvesteerd in het bijwerken van elementaire wiskundekennis.

#### 5 Conclusies

De eindtermen en leerplannen wiskunde eerste graad zijn uitgehold en tonen te weinig respect voor de wiskunde als cultuurvak. Ze zijn al te sterk geïnspireerd door de constructivistische en contextgebonden visie van het Nederlandse Freudenthal-Instituut. (Noot: we begrijpen niet dat het Verbond van het Basisonderwijs nu dezelfde richting uit wil.)

In plaats van het eenheidsleerplan waardoor zowel de zwakste als de sterkste uit de boot vallen, zou men best opnieuw een A- en B-versie invoeren.

**Noot: we beschrijven uitvoerig onze kritiek op de constructivistische aanpak in themanummers van Onderwijskrant nr. 146 & nr. 113 (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be))**

## Pleidooien voor herwaardering (i.p.v. miskening) van klassieke vakdisciplines en leerplannen met hun specifieke basiskennis en -vaardigheden

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

### 1 Inleiding

Uit de vorige bijdragen bleek dat in de aanloop van de nieuwe eindtermen en leerplannen in tal van publicaties van de overheid, VLOR, onderwijskoepels, ... aangedrongen wordt op ontstopping van de leerplannen, op een relativering van de klassieke basiskennis- en vaardigheden, op het los komen van de band met de vakdisciplines, op het vooral aanleren van vaardigheden die typisch zouden zijn voor de 21 ste eeuw. Ook op de VLOR-startdag van 17 september was dit de belangrijkste boodschap. In de bijdragen over het taal- en het wiskunde-onderwijs kwam ook al tot uiting dat nieuwlichters het systematisch onderwijs van de klassieke vakdisciplines in sterke mate relativieren.

Wij zijn het absoluut niet eens met dit soort pleidooien. Dit zou volgens ons een enorme stap achteruit betekenen. Wij pleiten precies voor een herwaardering van het klassieke leerplanconcept en van de vakdisciplines, met duidelijke inhoudelijke leerplannen per leeftijdsgroep en een cumulatieve stap-voor-stap opbouw. Enkel dergelijke leerplannen maken het opstellen van methodes/handleidingen mogelijk en deze bepalen in sterke mate ook de kwaliteit van het onderwijs: zeker voor leerlingen tussen 6 en 15 jaar. De hoge PISA-scores in Zuid-Oost Aziatische landen zijn volgens tal van onderzoekers mede een gevolg van het werken met degelijke methodes. Het lagere niveau in Franstalig België wordt door velen in verband gebracht met het feit dat de competentiegerichte leerplannen inhoudelijk te vaag zijn. En met feit dat de scholen er financieel veel minder in staat zijn om zich methodes/leerboeken aan te schaffen. We begrijpen dan ook niet dat de katholieke koepel nu wil overschakelen op vage raamleerplannen en de klassieke leerboeken/methodes wil zien verdwijnen.

De herwaardering van de vakdisciplines en van klassieke basiskennis - en vaardigheden is ook een tendens in een aantal Westerse landen. Zo betreunde Engels onderwijsminister Nick Gibb onlangs nog dat het vorige Engels curriculum van 2007 *“was actively hostile to teaching prescribed knowledge, and sought to minimise the importance of subject content wherever it could. In the conception of the 2007 national curriculum, know-*

*ledge was simply a means of acquiring the far more valuable skills.”* Daar is nu verandering in gekomen: *“The new National Curriculum published in 2013 (DFE, 2013) is a programme of study in the spirit of E.D. Hirsch”,* naar het model van de Vlaamse klassieke leerplannen – met een herwaardering van de klassieke basiskennis- en vaardigheden en van het belang van voldoende directe instructie. Engeland geraakt weer op het juiste spoor, na decennia van open onderwijs naar het model van het Plowden Report van 1957. Volgens de huidige beleidsmakers is/was het relatief lage niveau van het Engels onderwijs mede het gevolg van het te weinig werken met duidelijke leerplannen en leermethodes. De uitgeverijen werden dus ook gestimuleerd om hier veel energie in te investeren.

Het nieuw curriculum verwijst in sterke mate naar de herwaardering van de vakdisciplines en de klassieke basiskennis: *“It is to the disciplines that the teacher should turn for the content of instruction”.* De Engelse schooldirecteur Michael Fordham poneerde: *“It is by immersing ourselves in prior traditions – of which the academic disciplines represent the best means available to use for studying the natural and social world we share – that we are able to enter into meaningful conversations about those traditions and how they might be extended in the future. Education in the academic disciplines is liberating in that it sets us free”.* (*‘Curriculum Theory, Educational Traditionalism and the Academic Disciplines’*).

Ook het Frans leerplan voor het basisonderwijs hecht opvallend veel belang aan de klassieke vakdisciplines taal, wiskunde, natuurkennis, geschiedenis, aardrijkskunde... De eisen voor het kleuter-onderwijs liggen ook veel hoger dan bij ons.

Uit de OZON-campagne van 2007 en uit tal van enquêtes bleek dat ook de Vlaamse praktijkmensen massaal opteren voor een herwaardering van de basiskennis- en vaardigheden uit de vakdisciplines (O-ZON= onderwijs zonder ontscholing). In het *Taalpeilonderzoek 2007 van de Nederlandse Taalunie* vroegen leerkrachten, burgers en leerlingen meer aandacht voor spelling, grammatica, schrijven, lezen van moeilijker teksten.

## 2 Elk vak heeft zijn eigen geletterdheid. Vakdisciplines als cultuurproducten

Velen pleitten de voorbije jaren precies voor een herwaardering van de vakdisciplines en klassieke leerplannen. De Duitse socioloog *Niklas Luhmann* drukte hun belang zo uit: *"In onderwijscontexten worden schakelingen van opeenvolgend te induceren vormen van weten of kunnen gecondenseerd in curricula. Vakdisciplines als condensaties en ordeningen van weten en kunnen, vormen een essentieel kenmerk van degelijk onderwijs."* (Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt am Mein, Suhrkamp, 2002).

Typisch voor vakdisciplines is ook hun uitgekende stapsgewijze, cumulatieve opbouw: *"Or c'est l'organisation systématique, c'est-à-dire sous forme hiérarchisée, des outils de pensée, qui soutient les possibilités les facultés réflexives de la pensée consciente"* (prof. *Nathalie Bulle*). Dit betekent ook dat b.v. eindtermen eind lager onderwijs weinig houvast bieden omdat ze enkel de eindterm uitdrukken (b.v. *bepaald soort tekst kunnen lezen*) en niets zeggen over de lange weg erheen. Daarom hebben de leerkrachten nood aan leerplannen die de leerinhoud per leeftijdsgroep vastleggen en die ook binnen de leerinhouden voor elke leeftijdsgroep de opeenvolgende stappen uitstippelen.

Op ons O-ZON-symposium (2007) wees ook prof. *Hans Van Crombrugge* op het grote belang van vakdisciplines. *"Het onderwijs heeft als eerste en laatste bestaansreden het richten van de aandacht naar de werkelijkheid. De vakdisciplines - 'grepen uit de beproefde cultuur' - spelen hierbij een belangrijke rol. Deze canon verschaft de inhouden, vaardigheden en houdingen eigen aan een bepaalde cultuur, wetenschap, e.d. Deze canon wordt opgesteld door de gemeenschap van mensen die deskundig zijn in het betreffende domein. De leerkracht is de vertegenwoordiger van de gemeenschap van deskundigen. De canon levert de inhouden waaruit de leerkracht kan en moet putten. In wetenschappen, kunsten, wijsbegeerten, levensbeschouwingen liggen houdingen, vaardigheden en inzichten vervat die door generaties mensen als waardevol ervaren zijn en als zodanig bewaard worden.."*

*Leerlingen moeten ingeleid worden in die beproefde cultuur. Elke wetenschap, elke kunst, elke filosofie en elke levensbeschouwing staat elk op zich voor een bepaalde vorm van aandacht voor de werkelijkheid. Elk cultiveert een aspect van de redelijkheid. Elk vak heeft zijn eigen 'geletterdheid' die*

*neergelegd moet worden in de eigen 'canon' van het vak en het erbij aansluitend leerplan. Het is niet aan de individuele leerkracht of leerling uit te maken wat belangrijk is."* (O-ZON-symposium van 5 mei 2007 in de Blandijnberg).

De Engelse kennissocioloog *Michael Young* nam een aantal jaren geleden afstand van zijn vroegere relativisering van de klassieke leerinhouden en vakdisciplines. Sindsdien stelt hij: *"We need to put subjects at the heart of the curriculum. Neither subjects (vakdisciplines) nor the boundaries between them are arbitrary. They are a form of specialisation of knowledge with powerful educational possibilities. There is 'powerful knowledge' that all pupils were entitled to."*

*Powerful knowledge is systematic. Its concepts are systematically related to one another and shared in groups, such as subject or disciplinary associations. It is not, like common sense, rooted in the specific contexts of our experience (Bringing Knowledge Back in, 2007). This means that powerful knowledge can be the basis for generalisations and thinking beyond particular contexts or cases. Powerful knowledge is specialised. The important curriculum point about subjects is that they are based on the shared rules and knowledge of communities within which their questions, methods, concepts and criteria are debated, discussed and improved. In other words, it has been developed by clearly distinguishable groups with a well-defined focus and relatively fixed boundaries, separating different forms of expertise."*

Een van de belangrijkste kritieken op het constructivistisch wiskundeonderwijs van het Nederlandse Freudenthal Instituut was precies dat de 'water-toren'-wiskunde van het Freudenthal Instituut weinig respect toont voor de wiskunde als vakdiscipline en cultuurproduct. Bij de opstelling van het leerplan wiskunde voor het basisonderwijs (1998) hebben we de klassieke vakdiscipline wiskunde (en de klassieke rubrieken) gerespecteerd en veel aandacht besteed aan het uitstippelen van de opeenvolgende stappen. Onlangs merkten we dat de katholieke onderwijskoepel een soort constructivistisch en contextueel wiskundeonderwijs propageert dat al te weinig waardering toont voor de klassieke basiskennis en -vaardigheden.

De belangrijkste kritiek op de eindtermen/leerplannen voor het vak Nederlands slaat eveneens op het feit dat men te veel afstand nam van de klassieke vakdiscipline en plots veel zaken en rubrieken niet

meer belangrijk vond. Dezelfde kritiek geldt voor de verwaarlozing van vakspecifiek onderwijs voor natuurkennis, geschiedenis, aardrijkskunde in de derde graad lager onderwijs. We vrezen ook dat door de invoering van STEM de systematiek van fysica-onderwijs e.d. in het gedrang kan komen.

Leerplannen moeten opgesteld worden door mensen die deskundig zijn in het betreffende domein, die voldoende bekend zijn met de traditie van die vakdiscipline en met de klaspraktijk voor dat vak. Zo werden in het verleden de leerplannen voor de lagere school opgesteld door ervaren leerkrachten en inspecteurs die al bewezen hadden dat ze voldoende bekend waren met b.v. wiskunde als vakdiscipline en met de klaspraktijk. Bij de leerplanoperatie van 20 jaar geleden was dit al minder het geval; voor het vak Nederlands waren het vaak b.v. universitaire neerlandici die al te weinig vertrouwd waren met het vak Nederlands in het lager onderwijs en met de onderwijspraktijk die hun visie oplegden.

### **3 Leerplannen/methodes: heel belangrijk voor leerkrachten en voor hun ‘gezag’**

#### **3.1 Pragmatische voordelen**

Het werken met klassieke leerplannen en leerboeken die aansluiten bij de vakdisciplines is vooreerst al vanuit didactisch en pragmatisch standpunt heel belangrijk. Leerkrachten en lerarenteams beschikken niet over de tijd en de deskundigheid om uit te zoeken welke leerinhouden voor al die vakken belangrijk zijn, in welke volgorde en voor welk leerjaar. Leerkrachten moeten hun tijd en aandacht vooral investeren in het voorbereiden van de lessen en tijdens de les aan de interactie met - en reacties van - de leerling. Hierbij moeten ze zich kunnen oriënteren aan duidelijke leerplannen en hierbij aansluitend aan methodes/handleidingen. Elke leerkracht moet ook precies weten wat zijn aandeel is in de ontwikkeling, welke leerstof al in de vorige jaren werd verworven en wat de leraar van het volgende leerjaar van hem verwacht. Leerplannen zorgen ook voor continuïteit als een leerling midden of op het einde van een schooljaar van school verandert.

#### **3.2 Belang voor gezag van school en lkn**

Er is een nog belangrijkere reden voor het behoud van de klassieke leerplannen en voor het niet doorknippen van het verband met de vakdisciplines.

Leerkrachten en scholen moeten zich kunnen beroepen op het gezag van de vakdisciplines en de erbij aansluitende leerplannen. Leerkrachten kunnen moeilijk onderwijzen en gezag verwerven zonder de verantwoording vanuit de referentie leerplannen en de erbij horende vakdisciplines. De Franse prof. Alain Beitone drukt het onlangs zo uit: *“Il ne peut pas s’autoriser de lui-même. il peut (et doit souvent) dire à ses élèves ‘vous pouvez me croire, ce n’est pas moi qui le dit’. Il doit pouvoir se fonder sur l’autorité d’une communauté savante ou d’une communauté professionnelle qui légitiment les savoirs qu’il enseigne. ...”* (Disciplines scolaires et disciplines savantes, in:Skhole.fr, november 2015).

#### **3.3 Geen zin om leerlingen te laten oordelen over zinvolheid curriculum**

*Volgens CEGO e.a. moeten we de leerlingen laten oordelen over de zinvolheid van de leerinhouden. Van Crombrugge stelde vanuit zijn al vermelde visie op de vakdisciplines ook terecht: “Het is ook niet aan de leerling om uit te maken wat belangrijk is. In die context is het ook absurd leerlingen te laten evalueren of wat aangeboden wordt in de les zinvol of nuttig is. Vorming bestaat juist uit het meenemen van de leerling naar een wereld die hij niet kent en waar hij niet zal geraken als niemand hem meeneemt naar die wereld. Of de leerling zich gelukkig voelt of niet, kan niet criterium zijn om al dan niet die reis te ondernemen. Inspanning en frustratie zijn overigens onvermijdelijk. Dit wil niet zeggen dat de les per se saai moet zijn, dat ze per se nutteloos moet lijken, dat de leerlingen gefrustreerd moeten worden.”*

*Docent Frank Van de Veire stelde in dit verband: “Serieus onderwijs is ondenkbaar zonder een vertrouwensvolle overgave van de leerling aan de interne logica van de kennis of de vaardigheid die men aanleert. Een leerling/student kan maar gevormd worden in zoverre hij de vraag naar wat hij persoonlijk aan het geleerde zou kunnen hebben, radicaal opschort. Bildung kan dus niet zonder het ‘irrationele’ vertrouwen dat datgene wat de meester aanbrengt van belang zal zijn. Dit bevrijdt de leerling ook van de plicht zijn studie te zien als gericht op een doel dat hij moet realiseren, van de dwang van de voortdurende zelfevaluatie, de zelfcontrole...Dit staat haaks op de naïef-humanistische idee van het leven als een project dat de mens/student zelf zou moeten kunnen sturen. De ‘vrijheid’ of ‘zelfstandigheid’ zou er in gelegen zijn dat hij op flexibele*

wijze allerlei situaties en informatie kan aanwenden om door hemzelf vooropgestelde doelen te verwezenlijken. Iedereen die denkt weet dat alles wat het leven enigszins de moeite waard maakt, breekt met de middel-doel-logica, met de logica van de zelfrealisatie.” (Fragment uit toespraak tijdens de ‘Dies natalis’ van de Hogeschool Gent op 18 juni 2006.)

#### 4 Pleidooi van Nathalie Bulle: met een beroep op visie van Lev Vygotsky

Prof. Nathalie Bulle, directrice de recherche au Centre National de la Recherche Scientifique, hield onlangs nog een vurig pleidooi voor de herwaardering van de vakdisciplines en van zgn. ‘academisch onderwijs’, en tegen de ophemeling van thematisch, situatie- en contextgericht ... onderwijs. Zij reageert hier mee ook op recente hervormingsplannen in Frankrijk. Waar de onderwijsminister in de (vorige) regering Sarkozy weer meer waardering toonde voor de klassieke vakdisciplines en voor de klassieke basiskennis en -vaardigheden, is die met de huidige minister minder het geval.

We citeren uitvoerig uit het betoog van prof. Bulle stelde in *Skhole* (december 2015). “Les erreurs pédagogiques qui conduisent à la déstructuration de l’enseignement des disciplines sont éclairées par le psychologue russe Lev Vygotski. Vygotski montre en particulier comment l’abstraction opérée par les savoirs organisés soustend la prise de conscience et la pensée volontaire. Selon Vygotski, l’intériorisation par l’individu d’outils cognitifs médiateurs de la pensée (concepts, idées, savoirs, qui sont des construits sociaux développés en premier lieu d’une manière externe à l’individu) implique la reconstruction de son activité psychologique sur la base de ces construits. Grâce à eux, la pensée humaine s’élabore en agissant non pas sur le monde, mais sur elle-même. Or c’est l’organisation systémique, c’est-à-dire sous forme hiérarchisée, des outils de pensée, ou encore c’est la séparation des savoirs des disciplines, qui soustend les possibilités les facultés réflexives de la pensée consciente.

L’explication est, très brièvement, la suivante. La pensée de quelque chose suppose une généralisation. Cette généralisation suppose elle-même l’existence d’un niveau supérieur qui permet d’appréhender cette généralisation même dans la pensée. C’est pourquoi il revient au même de dire qu’un concept est conscient et de dire qu’il fait partie intégrante d’un système organisé de concepts dans l’esprit de l’individu: “Si la prise de conscience équivaut à une généralisation, il est parfaitement évident que la généralisation, à son tour, ne signifie

rien d’autre que la formation d’un concept supérieur qui inclut dans son système de généralisation le concept donné en tant que cas particulier.”

L’intériorisation d’outils cognitifs organisés est à l’origine du développement de la pensée à un niveau supérieur de maîtrise, soustendant ainsi l’action consciente et volontaire, ou encore, l’action rationnelle et libre. Vygotski fait référence à cet égard à l’erreur commise en URSS par le système d’enseignement par ‘complexes’ fondé sur les réalisations de projets thématiques et non sur une organisation des enseignements par disciplines. Les arguments pédagogiques portaient de l’hypothèse fautive suivant laquelle l’enseignement devait s’appuyer sur les niveaux de développements déjà atteints par les élèves, c’est-à-dire sur ce qu’ils étaient capables de réaliser seuls. Les pédagogues, explique Vygotski, préconisaient en définitive de renforcer dans l’esprit de l’élève ce qu’il devait justement laisser derrière lui. Ils se référaient à ses capacités actuelles en négligeant sa possibilité de passer de ce qu’il savait faire à ce qu’il ne savait pas encore faire. Ils ne prenaient en définitive pas en compte la possibilité pour l’enseignement de faire progresser le développement.

Au lieu de se fonder sur des activités ‘concrètes’, et aller à cet égard du complexe (concret) vers le simple, l’apprentissage intellectuel doit aller du simple, élémentaire, vers le complexe. Il doit permettre une intériorisation, ou encore une reconstruction individuelle, du savoir, au cours de laquelle ce dernier n’est ni un simple contenu à apprendre, ni un outil pour agir, mais un support de signification, un outil intellectuel dynamique.

Parce qu’ils se développent sur la base de la construction d’un maillage de concepts, les savoirs organisés, théoriques appellent naturellement des explications verbales, un enseignement explicite. Et parce que cet enseignement est explicite, il doit être élémentarisé et développé progressivement pour s’appuyer sur les acquis des élèves et rester à leur portée. Ce que nous apprend tout particulièrement la psychologie de Vygotski, malheureusement dévoyée par la littérature de seconde main, c’est que le processus d’apprentissage scolaire est voué spécifiquement au développement des savoirs théoriques, et que ces savoirs engagent, à l’inverse des idées communes développées à leur sujet, une augmentation du potentiel d’apprentissage et de compréhension.”

## VLOR-stemmingmakerij-dag 17 september: “Vlaams onderwijs is hopeloos verouderd & presteert ondermaats”, aldus sprekers en VLOR-secretariaat

Raf Feys & Noël Gybels

### 1 Stemmingmakerij en rol van VLOR-secretariaat

Uit de vorige bijdragen in dit themanummer bleek dat er al heel wat publicaties verschenen over de nieuwe eindtermen/leerplannen en de toekomst van ons onderwijs. Ook de VLOR deed zijn best. Naast het oriënterend VLOR-advies dat aanstuurt op een perspectiefwisseling en opteert voor een andere pedagogische aanpak, organiseerden de VLOR-vrijgestelden een studiedag over het onderwijs van de toekomst met als belangrijkste boodschap dat ons onderwijs hopeloos verouderd is.

Het thema van de VLOR-startdag werd in de aankondiging zo beschreven: “*Hoe kunnen we generaties best voorbereiden op een snel veranderende samenleving? Maar vooral: hoe geeft onderwijs mee vorm aan de toekomst? Op de startdag staat de VLOR stil bij deze vragen en reflecteert over welk onderwijs we willen voor morgen.*”

Die voorstelling alleen al suggereert dat volgens het VLOR-secretariaat het onderwijs er morgen heel anders zou moeten uitzien. De vooringenomenheid van de VLOR-vrijgestelden bleek nog meer uit het feit dat ze voor dit thema drie sprekers hadden uitgenodigd waarvan ze op voorhand wisten dat volgens hen het bestaande onderwijs absoluut niet deugde en dat er een radicale koerswijziging nodig was.

### 2 Stemmingmakerij Kris Van den Branden en zijn nietszeggende alternatieven

De Leuvense prof. Kris van den Branden (Centrum Taal en Onderwijs) bestempelde zijn spreekbeurt met ‘*Onderwijs voor de 21<sup>ste</sup> eeuw. Is het onderwijs nog mee met de tijd?*’ Hij zette ook meteen de toon van zijn lezing: “*Met de deur in huis. De wereld is drastisch veranderd, de school niet. En dus falen onze scholen niet. Ze zijn gewoon hopeloos verouderd.*” De VLOR-vrijgestelden weten dat Van den Branden al lang zo’n vernietigend standpunt verkondigt. Pecies daarom mocht hij ook al in het VLOR-rapport ‘*Taalvaardigheid*’ van 2005 verkondigen dat het klassieke en systematische taalonderwijs hopeloos verouderd was - en ook toen zonder enige tegenspraak.

In zijn verder betoog pakte Van den Branden uit met wollige en weinig zeggende alternatieven.

“(1) *Sleutelcompetenties voor de 21<sup>ste</sup> eeuw: taal en informatie doen werken; kennis doen werken; verbeelding doen werken; moderne technologie doen werken; sociale relaties doen werken; verandering doen werken; je eigen leerkracht als leerling doen werken; je leven doen werken; het leven op deze planeet doen werken.*

Dat roept vragen op als: •Moeten de vakken dan niet afgeschaft worden? •Is er een draagvlak voor die sleutelcompetenties? •Welke mensen willen we vormen?

(2) *Mensen in balans*: “We hebben mensen nodig die in balans zijn met zichzelf, anderen en hun omgeving. Mensen die persoonlijke, sociale, maatschappelijke, economische en ecologische belangen evenwichtig kunnen verzoenen. We hebben mensen nodig die niet alleen goed kunnen redeneren, maar ook gedreven zijn om goed te doen.

(3) *Curriculum in balans*: Cruciale competenties worden ontwikkeld: leerlingen ontwikkelen de competenties die cruciaal zijn voor hun toekomstig leven en voor de toekomst van de planeet.

(4) *Energie voor leren wordt hernieuwd*: energie die leerlingen investeren in onderwijs wordt maximaal omgezet in leren en ontwikkeling, wat op haar beurt nieuwe energie voor leren oplevert.

(5) *Er gaat geen talent verloren*: onderwijs werkt optimaal voor elke leerling/student, ongeacht zijn of haar achtergrond. •De leraar maakt het cruciale verschil. •Geen hervorming zonder vorming leraren.”

De geformuleerde alternatieven klinken heel vaag en wollig. Met weinig zeggende stellingen als ‘*de energie die leerlingen investeren in het onderwijs wordt maximaal omgezet in leren en ontwikkeling*’ of ‘*taal en informatie doen werken*’, *leerlingen moeten hun leerkracht inzetten ...* komen we geen stap verder.

Er mag volgens Van den Branden geen talent verloren gaan, maar uiterekend Van den Branden en zijn Leuven Taalcentrum zijn medeverantwoordelijk voor de daling van de taalkennis en de taal-

vaardigheden: via hun nefaste invloed op de eindtermen en leerplannen Nederlands, via de propaganda van het Leuvens Taalcentrum voor eenzijdig taakgericht taalonderwijs, via de sterke relativering voor alles wat te maken heeft met basiskennis (woordenschat, spelling, grammatica ...), via het eenzijdig VLOR-rapport *Taalvaardigheid* van 2005 (zie ook kritiek op pagina 31-34).

*Van den Branden* is ook medeverantwoordelijk voor het uitblijven van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Hij ontving met zijn Leuvens Steunpunt NT2 in de periode 1990-2010 niet minder dan 12,5 miljoen euro om na een paar jaar te verkondigen dat er geen verschil is tussen NT2 en NT1 en dat het volstaat dat de anderstalige kleuters de gewone lessen volgen, met elkaar optrekken in de speelhoeken, enz. Niets is minder waar. Zo remden *Van den Branden* en Co ook de integratie af.

### **3 Maarten Goos: economische kostprijs van onze lage PISA-score**

Op de VLOR-startdag paste prof. Goos de bekende en misleidende Belgen-truc toe. *Prof. Wim Van den Broeck* twitterde in dit verband: *"Prof Goos slaagde erin een presentatie te houden voor Vlaams onderwijs met uitsluitend cijfers over België (faute de faire)."*

We citeren even de belangrijkste passage uit de spreekbeurt van Maarten Goos over *'Vaardigheden voor de toekomst: een economisch perspectief'*. Goos poneerde: *"Veronderstel een stijging van de gemiddelde PISA score van 514 punten in België naar het niveau in Finland van 546 punten tegen 2035: dit zijn 32 punten of 1.3 punt per jaar, dit is 1 standaarddeviatie in PISA test scores en is dus haalbaar. •Elk jaar nemen de vaardigheden toe en die leiden tot extra groei. •De verdisconteerde waarde van deze extra groei over een periode van 90 jaar (wanneer de kinderen die in 2035 de PISA toets aflegden op pensioen zullen gaan) is 1 586 miljard euro of 3,8 maal het huidige BNP."*

Het is vooreerst misleidend dat *Goos* op een dag over het 'Vlaams' onderwijs verwijst naar de Belgische PISA-score, en niet naar de score voor Vlaanderen die stukken hoger is dan deze voor Franstalig België. *Prof. Goos* weet maar al te best dat Vlaanderen in tegenstelling met Franstalig België voor PISA (sinds 2000) en TIMSS (sinds 1995) veelal een Europese topscore behaalt en Franstalig België een zwakke score. *Goos* plaatst de Finse score van 546 (voor wiskunde-2012 was

dit amper 519) punten tegenover de Belgische van 514. Die Belgen-truc werd de voorbije kwarteeuw vaak toegepast om uitspraken te doen over 'ons' onderwijs. Dat is geen toeval en is totaal misleidend. (Een analoge truc bestaat er in om een uitslag voor Franstalig België te extrapoleren voor Vlaanderen. Dit was o.a. het geval \*i.v.m. het cijfer voor zittenblijven in het eerste jaar s.o. in het rapport *'Het educatief bestel in België'* van *Monard* en *Co* van 1991 \*i.v.m. een eerder zwakke leesscore in een studie waaraan enkel Waalse leerlingen deelnamen.)

Het is verder niet duidelijk waar *Goos* zijn PISA-cijfers vandaan haalt. PISA-2012 was in de eerste plaats een studie waarin het vak wiskunde centraal stond en het meest uitvoerig werd getoetst. Vlaanderen behaalde de Europese topscore (samen met Zwitserland): 531 punten. Finland behaalde 519 punten - en geen 546. Finland is nochtans een land met weinig armoede en weinig allochtone leerlingen. Zelfs de Vlaamse tso-leerlingen behaalden nog 519 punten. Ook op TIMSS-wiskunde scoorde Vlaanderen in het verleden beter dan Finland. Vlaanderen heeft in het verleden voor PISA/TIMSS wiskunde zelfs 560 punten behaald en de gemiddelde score voor de laatste 20 jaar bedraagt ongeveer een 546 punten.

*Goos* maakt vervolgens een dubieuze rendementsberekening op basis van de PISA-score. Als het niveau gedurende de volgende 20 jaar elk jaar met 1,3 punt zou stijgen, dan zouden we in 2035 een 546 punten behalen. En dat zou dan tijdens de periode 2015-2035 een economische meeropbrengst van bijna vier maal het huidige BNP opleveren.

*Goos* verzwijgt dat Vlaanderen de voorbije 20 jaarsinds de eerste TIMSS-studie van 1995 - een gemiddelde wiskunde-score behaalde van een 546 punten. Hij beweert ten onrechte dat door de lage PISA-score het economisch rendement van 'ons' onderwijs de voorbije decennia vrij laag was. Op basis van zijn economische rendementsberekening had *Goos* kunnen uitrekenen hoeveel het Vlaams onderwijs sinds de landenvergelijkende studie van TIMSS 1995 economisch had opgebracht in vergelijking met de andere Europese landen - en met Franstalig België. We zijn er ook van overtuigd dat de Vlaamse 15-jarigen in de periode vóór 1995 nog hoger scoorden dan in de voorbije 15 jaar. Op basis van *Goos'* rendementsberekening zou het degelijk Vlaams onderwijs de voorbije 50 jaar een enorme meeropbrengst hebben opgeleverd in ver-



gelijking met andere Westerse landen. Prof. Goos wekte echter de indruk dat ons onderwijs in het verleden slecht presteerde en al te weinig economisch rendement opleverde. Goos zou ook moeten weten dat de PISA-2012 score voor Finland sterk was gedaald en voor wiskunde slechts 519 punten bedroeg. Volgens eigen evaluatie-studies van de universiteit Helsinki presteerden de Finse leerlingen ook al in 2005 voor wiskunde e.d. eerder zwak. Er is in Finland zelf al lange tijd veel interne kritiek op de schoolse leerprestaties. Finland presteert overigens ook economisch niet zo schitterend.

#### 4 'School moet andere vaardigheden aanleren'

Prof. Goos had het vervolgens in zijn lezing over de vaardigheden die de arbeidsmarkt in de toekomst zal nodig hebben – de vaardigheden die tot een economische meeropbrengst zouden leiden en tot hogere PISA-scores. Hij beweerde dat er op de arbeidsmarkt een totaal ander soort vaardigheden zou nodig zijn dan deze die het onderwijs momenteel nastreeft. Hij poneerde verder dat we ook dringend de overwegend vakdisciplinaire aanpak met afzonderlijke studierichtingen moeten ruilen voor een 'integratie van de verschillende studierichtingen.' We citeren nu even zijn stellingen.

*\*Verandering in de soort van vaardigheden gevraagd op de arbeidsmarkt: cognitief-abstracte en niet-cognitieve vaardigheden die niet kunnen worden geautomatiseerd vervangen cognitieve vaardigheden die wel kunnen worden geautomatiseerd.*

*\*Betere integratie van verschillende studierichtingen. Er is b.v. een richting Wetenschap & Technologie en Humane Wetenschappen maar er is geen richting "Technologie & Samenleving" over de ethische, wettelijke en socio-economische aspecten van de digitale revolutie."*

We zijn het hoegenaamd niet eens met de stelling dat we op vandaag vooral cognitieve vaardigheden zouden aanleren die gemakkelijk geautomatiseerd kunnen worden, geleverd kunnen worden door machines, robots e.d. We zijn het er ook niet mee eens dat de huidige studierichtingen en vakdisciplines niet deugen, en dat we moeten overschakelen op brede en vakkenoverschrijdende richtingen als 'Technologie en samenleving'.

Er is momenteel ook nog geen sprake van een brede richting als 'Wetenschap en technologie'. Er is wel al veel gegalaverd over b.v. een domeinschool 'Wetenschap en Techniek', maar de vraag blijft of zoiets wel wenselijk en realiseerbaar is.

#### 5 Anneke Westerhuis over ander beroeps- onderwijs voor de toekomst

Voor de bijdrage over het beroepsopleiding had de VLOR als derde spreker de Nederlandse Anneke Westerhuis uitgenodigd. In haar spreekbeurt 'Uitdagingen voor het secundair beroepsopleiding: vooruitlopen of volgen?' behandelde ze de vraag: "Kan het secundair beroepsopleiding de race met de technologie bijhouden?" Uit de titels alleen al kan men afleiden dat ook Westerhuis zou pleiten voor een ander soort beroepsopleiding.

De VLOR had iemand uitgenodigd die weinig bleek af te weten over het unieke Vlaamse tso/bsso en er daar dan ook maar over zweeg. Westerhuis vergeleek dan maar het beroepsopleiding in Duitsland en Zweden. Ze concludeerde: "Het Duits beroepsopleiding volgt de vraag van de bedrijven; Het Zweeds anticipeert op de ontwikkeling binnen de bedrijfswereld." Westerhuis vergat te vertellen dat het Zweeds onderwijs zowel voor PISA als TIMSS heel zwak scoort, dat het beroepsopleiding er zwak uitgebouwd is en dat ook de economie er veel minder goed presteert dan in Duitsland.

#### 6 Besluiten & dubieuze rol VLOR

Er verschenen de voorbije maanden al een hele reeks 'vanbovenaf' standpunten over de nieuwe eindtermen/leerplannen. In deze bijdrage werd duidelijk dat ook het VLOR-secretariaat en professoren als Kris Van den Branden, aansturen op een kanteling van het onderwijs. Net als 20 jaar geleden stellen we vast dat nog vooraleer er overleg is gepleegd met de werkers op het veld, allerhande standpunten van bovenaf de wereld worden ingestuurd. Het debat kent een valse start en wordt zo heel moeilijk.

In de aanloop van de nieuwe eindtermen zorgde de VLOR niet enkel voor een tendentieuze VLOR-advies, maar ook voor een tendentieuze studiedag.

Je zou minstens verwachten dat de VLOR voor zo'n controversiële onderwerpen niet enkel voorstanders van een bepaalde visie, maar ook sprekers met een andere opinie uitgenodigd. Ook voor de VLOR-rapporten nodigen de VLOR-vrijgestelden enkel auteurs uit die voorstander zijn van hervormingen die ze zelf - en veelal ook de overheid - willen promoten: propagandisten van inclusief onderwijs, competentiegericht onderwijs, taalvaardigheidsonderwijs, ... Via het secretariaatswerk kunnen de vrijgestelden bij het opstellen van VLOR-adviezen uiteraard ook een en ander dirigeren.

## **‘De Nieuwe school in 2030’: een fantasierijk *Learning Park* Vertegenwoordigers departement, VLOR en KBS sturen in 2015 aan op kanteling onderwijs zoals Ellen Key in haar boek ‘De eeuw van het kind’ in 1900**

In de ‘De Nieuwe school in 2030’, een rapport van het ‘Departement Onderwijs, VLOR & KBS, wordt uitvoerig geschetst hoe een toekomstige school als *leerpark* er zou moeten uitzien. Het rapport is het resultaat van het leer-ontwerplab over de toekomst van het onderwijs ([Landen, 24-28 August 2013]. Uit het rapport blijkt dat een aantal vrijgestelden van het departement, van de VLOR en van de KBS de nieuwe eindtermen/leerplannen willen aangrijpen voor een kanteling van ons onderwijs. We citeren de belangrijkste passages.

### **Projectgedreven leeromgeving sterk betrokken op plaatselijke gemeenschap**

Het *Learning Park* is een zowel fysieke als virtuele plaats. Er is een grote variatie aan open en gesloten ruimtes die uitnodigen tot ontmoeting en dialoog. Een *Learning Park* is een plek waar leeractiviteiten georganiseerd worden, maar waar ook plaatselijke sportclubs, cultuurverenigingen, maatschappelijke organisaties, buurtwerkingen, lokale overheden... hun plaats vinden. De fysieke plek van een *Learning Park* is sterk verbonden met het dagelijkse leven. Kinderen en jongeren ontmoeten elkaar en ook andere buurtbewoners, ouders,... vinden er aanknopingspunten om elkaar te ontmoeten.

Leerlingen zitten niet langer een hele dag in een klas. Op een gewone dag kunnen ze gedurende enkele uren in een vaste leergroep b.v. talen en wiskunde leren. *Maar het grootste deel van de dag zijn ze bezig met projecten waarin ze hun competenties actief ontwikkelen.* Leerlingen beschikken volop over mogelijkheden om eigen keuzes te maken voor hun leertraject. Bovendien kunnen ook vrijetijdsactiviteiten een plaats vinden.

### **Ingrijpende verandering in rol van leraren(staf)**

Leraren zullen niet langer alleen ‘lesgeven’. Er wordt geïnvesteerd in een team van volwassenen, een ‘leerteam’, dat bestaat uit mensen met een complementaire kennis en complementaire vaardigheden, zowel ‘praktische’ als ‘academische’. Het team ondersteunt de betrokkenheid, de samenwerking en het leren van en door leerlingen. *Learning Parks* zullen vrijer en flexibeler het personeelsbeleid voor hun lerarenstaf kunnen invullen. Leraren van hun kant krijgen de kans om hun job te heroriënteren volgens hun eigen ervaringen, verwachtingen en competenties. Ze kunnen naar keuze meer belang hechten aan activiteiten in verband met het leren zelf, het coachen of het projectmanagement. Zij worden bovendien bijzonder gewaardeerd: het zijn spilfiguren in het omgaan met complexiteit.

### **Persoonlijke leerpaden; leerfamilies & projectgroepen i.p.v. jaarklassen; leerling als eigenaar van zijn eigen leerproces**

Het centrale uitgangspunt achter dit concept is de vaststelling dat kinderen en jongeren op veel punten erg van elkaar kunnen verschillen: in manieren van denken, passies en interesses, mogelijkheden en onmogelijkheden, niveaus van motivatie, aspiraties en dromen... De aanpak in een *Learning Park* probeert zo goed mogelijk aan te sluiten bij deze verschillen. *Echt aansluiten bij de diversiteit van kinderen en jongeren kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren en stuurlijk kunnen zijn van hun eigen leren, binnen de aangeboden rijkdom aan ervaringen.* In een *Learning Park* zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen in de richting van de competentieniveaus die ze nodig hebben en willen halen.

*Vijftien tot twintig kinderen zullen samen deel uitmaken van een ‘leereenheid’ of ‘leerfamilie’. Die vervangt de vroegere klassen.* Binnen zo’n leereenheid kunnen leerlingen twee jaar ouder of jonger zijn. Diversiteit is er een belangrijke waarde: leerfamilies zijn een afspiegeling van de variatie in de samenleving: diverse achtergronden, talenten, culturele en etnische herkomst komen er samen. Leerlingen van een leereenheid brengen ongeveer de helft van de dag samen door. ‘s Morgens is er een gesprekskring en ze kunnen er ook ‘s avonds één bijwonen, afhankelijk van de activiteiten. Om beurt nemen ze de rol van moderator en verslaggever op zich. De facilitator is een sleutellid van de groep. Hij reflecteert over de dag en deelt zijn gedachten met de groep. Naast de leertijd die ze samen doorbrengen in hun leerfamilie, splitsen de leerlingen zich op in projectgroepen, waar ze leren en werken met het oog op de competenties die ze willen verwerven, om hun ondernemersvaardigheden te ontwikkelen en om de credits te halen die ze nodig hebben om toegang te krijgen tot hoger onderwijs. Ze beschikken tot slot ook over veel vrije tijd, die ze kunnen doorbrengen met kunst, IT, muziekworkshops, sport en spel.

*Het is niet eenvoudig om leerlingen helemaal eigenaar te laten worden (en zijn) van hun eigen leerproces.* Om dit te ondersteunen worden leerlingen begeleid door een persoonlijke coach. Samen nemen ze de nodige tijd en ruimte om na te denken over wie ze zijn, wat ze willen worden en hoe ze dat doel kunnen bereiken. De coaches geven de leerlingen de kans om na te denken over hun mislukkingen en successen, over hun ambities en over wat maakt dat ze zich soms minder goed voelen. De coaches helpen ten slotte om keuzes te maken in het

eigen leerpad. Ze stimuleren kinderen en jongeren om bepaalde ervaringen op te zoeken en daarin bewust te experimenteren met hun eigen gedrag.

### **Diversiteit als kapitaal - leren begint bij diversiteit!**

In een Learning Park is diversiteit een bron voor onderwijzen en leren. Stel je een groep kinderen voor. *Ze komen samen in een leerfamilie*, elk met hun eigen verwachtingen en doelstellingen, en misschien met een concrete visie over wat ze als resultaat van hun leerproces willen zien. Het verwoorden van hun doelstellingen en het verbinden van die doelen met die van anderen is al een deel van het leerproces. Wat heeft deze groep nodig om het leren op het goede spoor te zetten? Verbondenheid, openheid, het gevoel met elkaar in verbinding te staan, de ervaring dat anders-zijn kan en dat ook de anderen... anders kunnen zijn. En dat leren juist begint door het verbinden van de verschillen. Wat zijn mijn en jouw ervaringen?

### **Curriculum-competenties opbouwen**

Voortbouwend op het uitgangspunt 'leren gebeurt altijd en overal', zou men kunnen zeggen dat een standaard-curriculum onrecht doet aan het karakter van leren en aan de diversiteit aan 'leerstijlen' en leerbehoeften. De vraag blijft dus overeind: komt een curriculum tegemoet aan de complexiteit van leren en volwassen worden?

Los van het antwoord op deze vraag is het leer- en ontwerpplab ervan overtuigd dat een vorm van curriculum noodzakelijk is. Een curriculum geeft houvast en biedt een kader om leren vorm te geven en te ondersteunen. Gekoppeld aan de finaliteit van onderwijs kan men niet anders dan stellen dat er bepaalde basisvaardigheden, waarden, normen, principes en overtuigingen zijn die wenselijk of zelfs noodzakelijk zijn om aan kinderen en jongeren mee te geven. Vanuit deze gedachte werd het idee van een driedelig curriculum ontwikkeld: *formeel, projectgebaseerd en informeel curriculum*.

Een eerste deel van het curriculum omvat de competenties, vaardigheden, waarden en normen... die nodig zijn om te kunnen participeren aan de samenleving van 2030. Het gaat om minimumcompetenties en basisvaardigheden. We denken aan wiskundige geletterdheid, geletterdheid tout court, wetenschappelijke kennis... maar ook aan sociale vaardigheden, solidariteit, probleemoplossende vaardigheden... Belangrijk is dat het gaat over minimumcompetenties.

*Een tweede belangrijk deel van het curriculum bestaat uit projectgericht leren en werken.* Met echte opdrachtgevers (woon- en zorgcentra, cultuur- en welzijnsorganisaties, bedrijven, natuurbeheerders, steden en gemeenten...) werken leerlingen projectgebaseerd samen aan vraagstukken.

Bij het werken aan de projecten en het reflecteren daarop verwerven ze de nodige competenties. Daarover wordt voortdurend een gesprek gevoerd met elkaar en met de begeleidende staf.

Aansluitend bij het uitgangspunt 'leren gebeurt 24/24 en 7/7' maken ook vrijetijdsactiviteiten in de sportclub, vereniging en/of jeugdbeweging deel uit van het curriculum. Deze activiteiten gebeuren dan ook steeds meer op het domein van een Learning Park. Leerlingen krijgen credits voor hun deelname aan en reflectie op deze activiteiten.

### **Adequaat en anders beoordelen**

Beoordelen in een Learning Park is daarom per definitie ontwikkelings- en groeigericht. Om dit *leer- en evaluatiesysteem dat leerlingen zelf aansturen*, te organiseren, wordt een systeem van leerkrediet voorgesteld. Daarin kunnen leerlingen credits verdienen voor de competentieniveaus die ze hebben bereikt. Ze beschikken over hun persoonlijke *digitale portfolio*, waar ze blijk kunnen geven van de competenties die ze hebben ontwikkeld en de nodige certificaten verzamelen, net als verslagen van projecten, notities met feedback enz. De verworven credits kunnen opgespaard worden en resulteren in een diploma of certificaat voor een bepaald domein.

Het formeel curriculum zou normerend getest kunnen worden. Het evalueren in de projectgebaseerde en informele delen van het curriculum moet anders verlopen dan in het formele deel het draait rond feedback, niet langer rond normerende examens en toetsen. De nadruk ligt op doen, meer dan op het memoriseren van kennis. Leerlingen nemen deel aan tal van projecten, groepen, teams, opdrachten... Ze verwerven vaardigheden in uiteenlopende domeinen. Ze worden voortdurend gemonitord door experts, projectmanagers en facilitatoren, die nagaan en beslissen wanneer een kind een nieuwe vaardigheid heeft verworven. Een belangrijk instrument om de ontwikkeling van een competentie te certifiëren is het '*Vaardigheidencertificaat*' dat leerlingen krijgen van de expert, projectmanager, facilitator.

Om naar het hoger onderwijs te gaan zullen jongeren moeten beantwoorden aan de eisen voor een specifieke studie. Leerlingen zullen allemaal hun persoonlijke coach/mentor hebben om hen bij hun keuzes te begeleiden en problemen aan te pakken als dat nodig is. *De leerling is eigenaar van het eigen leren -kinderen en jongeren hebben zeggenschap over hun leertraject*

### **Commentaar Raf Feys**

De vele fantasierijke voorstellen doen ons denken aan deze van Ellen Key in 1900 in 'De eeuw van het kind'. We merken verder dat de Vlaamse Regering het Learning -park-concept ook opnam in '*Vlaanderen 2050*'. In het komend debat zullen we dus ook moeten opboksen tegen dergelijke fantasierijke en simplistische voorstellen van beleidsmakers, mensen van de VLOR en van de Koning Boudewijn-Stichting.

**Redactiesecretariaat**

Noël Gybels  
 Steyenhoflaan 11  
 3130 Betekom  
 tel. 016 56 93 46  
 owkrant@hotmail.com  
 \*www.onderwijskrant.be: al 371.000  
 bezoekers, 100-den artikels

**\*Dagelijkse berichten op:**

\*Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'  
 met trefwoordenregister: **18.000 bez.**  
 \*Facebook 'Onderwijskrant  
 actiegroep' **Veel bezoekers**  
 \*Tweets: @FeysRaf al **11.000**

**Redactie tijdschrift:**

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

**Hoofredacteur: Raf Feys**

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt  
 beschrijvingen van - en kritische  
 reflecties over onderwijs en  
 onderwijsvernieuwing.  
 Bepaalde bijdragen zijn  
 wetenschappelijk gestoffeerd;  
 andere zijn een directe neerslag of  
 weergave van opvattingen en  
 ervaringen. Onderwijskrant wordt  
 gemaakt met medewerking van  
 praktijkmensen en van mensen uit  
 de lerarenopleiding. Onderwijskrant  
 is een onderwijstijdschrift met  
 redactieleden uit de drie  
 onderwijsnetten. *Onderwijskrant  
 streeft vernieuwing in continuïteit na.*



Lid van de Unie  
 van de Uitgevers van  
 de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 20**

Buitenland: € 30  
 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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

Januari-februari-maart 2016 – € 6

<b>*Nieuwe eindtermen/leerplannen in functie van kanteling van Vlaams onderwijs Slechte start van debat over eindtermen/leerplannen</b>	<b>2</b>
<b>*Leerplanconcept katholiek onderwijs stuurt aan op nefaste kanteling onderwijs &amp; uitholling van leerplannen, handboeken/methodes, constructivistische aanpak ...</b>	<b>11</b>
<b>*Kleuteronderwijs: pleidooi voor uitgebalanceerde aanpak met dosis aanbodgerichte programma's &amp; NT2 ... Hogere eisen en meer voorbereiding op lager onderwijs</b>	<b>20</b>
<b>*3 van de 9 leerplannen voor de ontwikkeling van attitudes als intern kompas, concentratie- en doorzettingsvermogen, , welbevinden ...! Overdreven, niet haalbaar en vaak ook niet wenselijk</b>	<b>25</b>
<b>*Willen taaltenoren uitholling taalonderwijs verder zetten via nieuwe eindtermen/leerplannen voor post-standaardtaal-tijdperk?</b>	<b>31</b>
<b>*Tevredenheid over (leerplan) wiskunde in lager onderwijs, maar katholieke koepel opteerde onlangs voor eenzijdige constructivistische en contextuele aanpak</b>	<b>35</b>
<b>*Wiskunde in eerste graad secundair onderwijs: veel kritiek op constructivistische aanpak &amp; gemeenschappelijk leerplan</b>	<b>40</b>
<b>*Pleidooien voor herwaardering (i.p.v. miskennis) van klassieke vakdisciplines en leerplannen met hun specifieke basiskennis en -vaardigheden</b>	<b>43</b>
<b>*VLOR-stemmingmakerij-dag 17 september: "Vlaams onderwijs is hopeloos verouderd &amp; presteert ondermaats", aldus sprekers en VLOR-secretariaat</b>	<b>47</b>
<b>*De Nieuwe school in 2030': een fantasierijk Learning Park Vertegenwoordigers departement, VLOR en KBS sturen in 2015 aan op kanteling onderwijs</b>	<b>50</b>



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**