

# Onderwijskrant

## 201-202



**Ontkenning/relativering van het belang van de kennis van het Nederlands remt aanpak taal- en leerproblemen & integratie af!**

De linkse partijen hebben toen de historische fout gemaakt om, als reactie op die partij (VB), een laks migratiebeleid te voeren.  
Nederlands leren? Geen verplichting!

Ze deden dat om hun electoraat te beschermen. Het gevolg is dat we nu met een hele generatie zitten die de taal niet of slecht spreekt, en daar ben ik ook het slachtoffer van.  
Mijn ouders konden ons niet helpen met onze schooltaken.  
Mijn familie in Nederland beheerst onze taal wel perfect, voor hen was dat vanzelfsprekend, want het moest van de overheid.

Kamal Kharmach (stand-upcomedian en bedrijfseconoom) De Tijd oktober 2020

\*Dubieuze discriminatie- & racisme- beschuldigingen & eenzijdige en misleidende analyses in 'Onderwijs in een gekleurde samenleving' van Orhan Agirdag  
*Sterke relativering van kennis Nederlands e.d. remt aanpak problemen en integratie af*

\*Structuurmethodes als 'Veilig leren lezen' van C. Mommers zorgden gedurende decennia voor minder veilig leesonderwijs

Onze kritieken & DSM zorgden voor alternatief en brede consensus

\* Onze 'directe systeemmethodiek' leren lezen: fonetische aanpak, progressieve complicering, veel aandacht voor automatiseren, lettergroeplezen (is, as, op, eet), enzovoort

\*Onderwijskrantcampagne Kleuteronderwijs: 6de bijdrage:

Leerkansen vergroten in het kleuteronderwijs: praktijkvoorstellen

\*Een terugblik op 45 jaar Onderwijskrant

\*De zegen van de standaardtaal - ook voor anderstalige leerlingen

\*Kritiek op reformpedagogiek & nieuwe schoolbeweging vanwege T. Litt, V. D'Espallier, W. Bagley rond 1930

\*Her en der gelezen. Recente opiniestukken en uitspraken die bekijken

**Dubieuze discriminatie- & racisme- beschuldigingen & eenzijdige en misleidende analyses in Orhan Agirdags 'Onderwijs in een gekleurde samenleving' Sterke relativering belang van kennis Nederlands remt aanpak problemen en integratie af**

**Raf Feys en Noël Gybels**

**1 Inleiding: 'racisme als centrale aandrijving'**

**1.1 Dubieuze stellingen en geen recht aan de complexiteit van de materie**

Volgens Bert Anciaux luidt de aanklacht in Agirdags boek: *"Scholen blijven, ongeacht de lippendienst aan schone idealen, nog steeds cruciale reproductoren van de ongelijkheid. Met racisme als centrale aandrijving"* (in: Apache, 7 oktober 2020). Dit is jammer genoeg ook de boodschap die Agirdags lezers en Leuvense studenten te slikken krijgen.

De socioloog Agirdag betreurt in de inleiding van zijn boek: *"De bestaande studieboeken en cursussen voor leraren in opleiding zitten vol met achterhaalde en zelfs foute ideeën en doen geen recht aan de complexiteit van de materie. Die volstrekt verkeerde informatie is nog steeds gemeengoed in de vele boeken die de toekomstige generatie van onderwijsprofessionals moeten vormen. Dergelijke stellingen zijn niet alleen fout, maar vormen net een deel van het probleem. Een dringende update van basiskennis is dus nodig."*

Agirdags kritiek is perfect toepasbaar op zijn eigen (cursus)boek. *Zijn boek staat vol eenzijdige en foute beweringen en krasse beschuldigingen. En het doet geenszins recht aan de complexiteit van de problematiek.* Agirdag ontkent of relativiseert in sterke mate de problemen van - en met allochtone leerlingen. Zijn sterke relativering van het belang van de kennis van het Nederlands en het AN remt hun leerkansen en ook hun integratie af. *Veel van zijn stellingen zijn dus niet alleen fout, maar vormen net een deel van het probleem.*

Agirdag verkondigt enkel zijn eigenzinnige visie; hij verzwijgt de stapel studies en analyses die zijn stellingen weerleggen en vermeldt ze ook niet in de bibliografie. Hij verzwijgt de vele getuigenissen van leerkrachten & allochtone burgers die haaks staan op zijn visie. Hij verzwijgt zelfs zijn eigen studie uit 2014 waarin hij tot zijn teleurstelling vaststelde dat niet enkel de Gentse leraren, maar evenzeer veel Turkse ouders vonden dat Turkse kinderen zoveel mogelijk Nederlands moesten spreken, niet enkel in klas, maar ook buiten de klas.

In *Onderwijskrant* publiceerden we de voorbije jaren heel wat kritische bijdragen over zijn standpunten. Zo toonden we aan dat ons onderwijs geenszins kampioen sociale discriminatie is, dat de taalproblemen wel aanzienlijk zijn. We wezen ook tijdig op de foute aanpak van het onderwijsvoorrangs- en

zorgverbredingsbeleid door de universitaire Steunpunten. We pleitten voor extra-NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, maar Agirdag en co lagen dwars. We wezen tijdig op de niveaudaling, maar Agirdag bleef ze ontkennen. Agirdag pleitte o.i. ook ten onrechte voor een gemeenschappelijke eerste graad. Geen woord over onze vele analyses in het boek van Agirdag.

**1.2 Vernietigende uitspraken & beschuldigingen**

Volgens Agirdag discrimineert ons onderwijs op alle mogelijke manieren en in sterke mate de allochtone leerlingen en de arbeiderskinderen- en het stelt zich racistisch op. Naast de kritiek op onze discriminerende eerste graad s.o. & de onderwijsvormen s.o. beschuldigt Agirdag het onderwijs en de leerkrachten van alle mogelijke vormen van discriminatie in de interactie met allochtone leerlingen. Enkele krasse uitspraken op een rijtje.

*\*Etnische minderheden worden dag in dag uit geconfronteerd met allerlei negatieve stereotypen over hun capaciteiten, hun religie, taal, tradities, enzovoort. Dit versterkt de onderwijsongelijkheid.*

*\*Vlaamse leraren refereren in de leraarskamers vaak naar gekleurde leerlingen als 'dieven, 'apen'', 'negers', 'terroristen' en dit afhankelijk van de specifieke migratieachtergrond van de leerlingen.*

*\*Het biologisch deficitdenken en het IQ-isme van prof. Duyck en co heeft een belangrijke functie in het legitimeren en reproduceren van het racisme.*

*\*Op Vlaamse scholen wordt er enkel AN gesproken, enkel ook over klassieke muziek gepraat. Dus ook leerlingen uit minder welgestelde groepen vinden het vanzelfsprekend dat iedereen in het AN leert en dat klassieke muziek beter is.*

*\*De gesegregeerde OKAN-taalbaden lijken wel taalwoestijnen."*

*\*Problematische taalachterstandshypothese: een probleem is dat de ongelijkheid gereduceerd wordt tot een kwestie van achterstand, een deficit dat de leerlingen van thuis uit meebrengen naar school. (NvdR: niemand verkondigt o.i. zo'n extreme visie).*

*\*De symbolische macht van de etnische meerderheid en het symbolisch geweld die worden uitgeoefend via het onderwijs maakt duidelijk dat de etnische minderheden hun eigen cultuur en taal als waardeloos gaan zien, en dat de armen zichzelf beoordelen (als minderwaardig) met de blik van de rijken. Dit verklaart ook waarom ouders uit minderheidsgroepen hun kinderen naar een school sturen met zo weinig mogelijk minderheden.*

*\*Ongelijkheid is volgens de systematische verklaringen geen kwestie van achterstand, maar veeleer een kwestie van achterstellingen en sociale discriminatie. De culturele afstand tussen de leerlingen en de school, en de tegenculturen die hieruit ontstaan, resulteren in antischools gedrag, wat vervolgens de ongelijkheden verder versterkt.\**

*\*Assimilationistische praktijken komen ook in Vlaanderen frequent voor. In de meeste Vlaamse scholen geldt er anno 2020 ook nog steeds een verbod op het dragen van de hoofddoek.*

Op pagina 180 lezen we samenvattend: *“Etnische minderheden worden dag in dag uit geconfronteerd met allerlei negatieve stereotypen over hun capaciteiten, hun religie, taal, tradities, enzovoort. Etnische minderheden moeten van jongs af aan opboksen tegen negatieve vooroordelen. Leraren die aan etnische minderheden lesgeven, verwachten vaak minder van hen en geloven minder in hun capaciteiten. Leerlingen van kleur worden veel meer gediscrimineerd dan witte leerlingen en ze ervaren die discriminatie ook massaal in hun onderwijsloopbaan. Dit alles ondermijnt het normale functioneren van deze kinderen en versterkt verder de onderwijsongelijkheid. Al deze factoren dragen samen bij aan - én worden mee veroorzaakt door - het systeem van racisme – dus het systeem van etnische machtsongelijkheid – dat institutioneel ingebed is in het onderwijs.”*

*De professoren Wouter Duyck en Mark Elchardus moeten het in het boek ontgelden. Agirdag bestempelt een uitspraak van Duyck waarin gewezen wordt op de grote invloed van de intellectuele aanleg en intelligentie als een vorm van vooringenomen biologisch deficitdenken en IQ-isme. Agirdag dikt dit verwijt nog verder aan: “Het IQ-isme blijkt ook trouwe aanhangers te hebben, en meer nog, aan populariteit te winnen. Dat is omdat het een belangrijke functie heeft in het legitimeren en reproduceren van het racisme.” (In punt 6 op pag. 15 gaan we hier verder op in.) Agirdag beschuldigt ook de Brusselse socioloog Mark Elchardus van vooringenomenheid en racisme; omdat Elchardus wijst op de invloed van culturele factoren als de islam-cultuur op de leerprestaties: zie punt 8 op pag. 21. Agirdag bestempelde Elchardus onlangs ook als een conservatieve/afvallige socioloog in een reactie op Elchardus’ boek RESET en Elchardus’ visie op migratie en integratie.*

Op de Kifkif-website poneerde Agirdag onlangs nog eens: *“De ongelijkheid in het onderwijs heeft wel degelijk te maken met uitsluitingsmechanismen die gevoed worden door racisme.”* Hij blijft ook pleiten voor een meer radicale gemeenschappelijke eerste graad s.o. en voor het wegwerken van de onderwijsvormen - en dit niettegenstaande de vele nefaste gevolgen van de hervorming van 2019. Agirdag

nam in 2007 al afstand van de stelling dat de taalachterstand een groot probleem vormt ([www.turkse.student.be](http://www.turkse.student.be)). De stelling dat de intellectuele aanleg een grote invloed heeft op de schoolcarrière en de stelling dat er minder talent aanwezig is bij de Turkse migranten bestempelde hij er als quasi-fascistisch. Het woord ‘taalachterstand’ in onze NT2-Onderwijskrantcampagne werd ook al als taalracisme bestempeld.

In 2013 luidde Agirdags reactie op de vele pleidooien voor meer aandacht voor de taalkennis en voor extra NT2-lessen al: *‘Hiermee is het hoogtepunt van het taalracisme bereikt: de ongegronde overtuiging dat gebruik en de kennis van witte talen superieur zijn aan dit van zwarte talen. De uitsluitingspolitiek uit zich uitvoerig in het taalracisme’* (Taalbadmodel van De Wever is diefstal; in: De Wereld Morgen, 25 juni 2013). Hoogst merkwaardig hoe een pleidooi voor extra NT2-lessen als ‘een hoogtepunt van taalracisme’ wordt bestempeld en dat Agirdag beweert dat dat volgens ons witte talen superieur zijn aan zwarte talen.

De krasse beschuldigende uitspraken van discriminatie en racisme verrassen ons dus niet. Agirdag bestreed ook telkens de taaloproepen van de opeenvolgende ministers. Hij reageerde in 2013 op de oproep van minister Pascal Smet met het lanceren van een scherpe petitie: *‘Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs’* (De Morgen, 30.10. 2013). Op 8 december 2016 betreurde hij het taalalarm van minister Hilde Crevits. Agirdag beweerde eens te meer: *“Slecht presteren komt niet door taalachterstand. Wie de kloof in het onderwijs wijt aan taalachtergrond, maakt de ongelijkheid alleen maar groter. Daarmee zeggen beleidsmakers dus vooral dat het niet hun verantwoordelijkheid is dat het fout gaat, maar dat het ligt aan de migranten zelf. Blaming the victim.”*

Voor de Vlaamse dominerende klasse die kennis van het Nederlands heel belangrijk vindt – zowel voor het onderwijs als voor de integratie in de maatschappij, is volgens Agirdag verantwoordelijk voor de discriminatie en het racisme in het onderwijs. Ze zou o.m. via indoctrinatie, het mechanisme van ‘symbolisch geweld’ e.d., de burgers en vooral ook de gewone leraren en de allochtone ouders hiermee geïndoctrineerd hebben (zie punt 4).

### Opzet bijdrage

*In deze bijdrage tonen we aan dat de lezers en Agirdags universitaire studenten geconfronteerd worden met een eigenninnige visie en met stemmingmakerij tegen ons onderwijs. De vele afwijkende visies worden gewoon doodgezwegen; en de toon klinkt belerend, moraliserend en apodictisch. Dit kwam al in de geciteerde uitspraken uit uiting. In*

zijn 'woord van dank' betreft Agirdag zijn Leuvense collega's die hij naar eigen zeggen zijn boek voorlegde en die dit boek 'kritisch hebben doorgenomen': ook prof. Jan Van Damme krijgt een vermelding. Agirdag bedankt speciaal de collega's van zijn vakgroep 'Educatie en Samenleving': *Ides Nicaise, Jan Masschelein, Maarten Simons, Joris Vlieghe, Stefan Ramaekers* ... en schrijft: *'onze discussies helpen me iedere dag verder.'*

Indien al die Leuvense collega's zijn visies zouden onderschrijven, dan moeten we ons wel meer zorgen maken. Agirdag en zijn vakgroep-collega's namen de voorbije 2 jaar samen het voortouw in de strijd tegen de nieuwe wind in het onderwijs & tegen het regeerakkoord inzake onderwijs. Ze gewaagden zelfs van *'exit vrijheid, gelijkheid, kwaliteit, van staatspedagogiek, van kapitalistisch marktdenken* - ook krasse & simplistische uitspraken (zie punt 4).

## **2 Agirdag verzwijgt kritiek op zijn analyses & spaart verantwoordelijken voor malaise**

### **2.1 Agirdag verzwijgt vele kritiek, getuigenissen & studies die wijzen op zijn ongelijk**

Agirdag verzwijgt in zijn boek de vele kritiek op zijn visie & nefaste hervormingsvoorstellen, en de vele studies die zijn analyse weerleggen. Ook in zijn uitgebreide bibliografie worden die studies en standpunten niet vermeld.

*Agirdag negeert vele getuigenissen en visies van leraren, ouders, allochtone burgers*

Agirdag verzwijgt ook de vele kritieken van leraren, ouders, allochtone burgers ... op zijn relativisering van het belang van het Nederlands, van de integratie e.d. In deze bijdrage zullen we er geregeld naar verwijzen; een voorproefje.

Agirdag vermeldt wel even dat *"77% van de leraren s.o. ervan overtuigd is dat anderstalige leerlingen op school onderling best geen andere taal dan het Nederlands spreken."* Hij is het niet eens met *"dergelijke opvattingen pro taalassimilatie"* (p. 160), en verzwijgt tegelijk de vele argumenten van de leraren, de getuigenissen van allochtone burgers, de professoren... die hem ongelijk geven. Die leraren, allochtone ouders en burgers zijn volgens hem geïndoctrineerd door de dominante Vlaamse klasse. Hij wijt dit fout bewustzijn aan het feit dat de leerkrachten, allochtone ouders ... een valse perceptie hebben - een perceptie die ook ingaat tegen de eigen belangen van de allochtone ouders en van hun kinderen.

Agirdag stelt in zijn boek wel dat de leraren en de ouders *het hoe* van het onderwijs moeten bepalen,

en b.v. moeten kunnen bepalen dat ook talen als Turks onderwezen worden. Maar zelf wijst Agirdag de visies van de leraren, ouders, ... die afwijken van zijn visie af. Hij stelde ook in 2014 in een eigen studie vast dat niet enkel de Gentse leraars, maar ook veel Turkse ouders wensen dat hun kinderen zoveel mogelijk Nederlands spreken in én buiten de klas. Maar Agirdag verzwijgt die studie en de argumenten van de ouders en de leraren: *Speaking Turkish in Belgian Primary Schools: Teacher Beliefs versus Effective consequences*, bilig/ Summer 2014 / Nr. 70, zie Internet. Op pagina 21 gaan we verder in op die studie.

Agirdag weet dat ook uit enquêtes bleek dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen de structuurhervorming s.o. niet genegen waren, maar hij blijft pleiten voor een gemeenschappelijke cyclus s.o. en voor het wegwerken van de onderwijsvormen. Hij verzwijgt ook de vele recente getuigenissen over de nefaste hervorming en aso-isering van het s.o. van sept. 2019.

Agirdag herleidt problemen vooral tot sociale discriminatie & remt zo adequate aanpak af

Volgens Agirdag zijn de problemen van allochtone en kansarmere leerlingen vooral een gevolg van sociale discriminatie, symbolisch geweld à al Bourdieu (zie punt 3) & racisme. Onderwijskrant en vele anderen ergeren zich al lang aan het simplistisch en politiek correct standpunt omtrent het lot van allochtone & kansarmere leerlingen vanwege sociologen als Agirdag, Jacobs ...

De Antwerpse prof.-sociologe *Bea Cantillon* drukte in 2003 haar kritiek op sociologen als Jacobs, Nicaise, Agirdag... op een KBS-studiedag zo uit: *"Het veelal herleiden van de problemen van allochtone leerlingen tot sociale discriminatie is een heel grote vergissing. Er zijn vooreerst de grote taalproblemen die genegeerd worden. Kleuters beginnen zo al met een grote achterstand. De problemen zijn ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk. De leerproblemen hebben verder ook te maken met het feit dat veel ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren. Zij vormen vaak een gesloten gemeenschap. Maar ook die problemen worden genegeerd."*

In een publicatie van 2004 pronkten ook de directeurs van de GOK-Steunpunten -Van den Branden, Laevers en Van Avermaet - nog dat dankzij hun ondersteuning sinds 1991 nu alles o.k. was in het basisonderwijs - ook met het taalonderwijs. Niets was minder waar.

Het negeren/sterk relativiseren van de problemen leidde tot het afremmen van een adequate aanpak

van de problemen, tot ineffectieve aanpakken van de taal- en andere problemen van allochtone en kansarmere leerlingen, tot nefaste hervormingen als de aso-isering van het secundair onderwijs, tot afremmen van de integratie.

### *Taalachterstandsmythes?*

Agirdag besteedt veel aandacht aan de volgens hem problematische taalachterstandshypothese en taalmythes vanwege onderwijsministers, leerkrachten, prof. Wouter Duyk e.a. Hij verzwijgt de vele kritiek op zijn standpunten. In de HUMO van 31 januari 2017 stelde Dirk Van Damme (OESO) in een reactie op standpunten van Agirdag en co: *“De kennis van de taal speelt wel een grote rol. Zonder een grondige kennis van het Nederlands hypothekeer je de kansen van kinderen die thuis een andere taal spreken. Ik word ook lichtjes ongemakkelijk als ik mensen hoor pleiten voor meer Arabisch of Turks in het onderwijs, omdat dat betere resultaten zou opleveren. De meeste pedagogen zijn het er toch over eens dat hoe vlugger een kind meertalig wordt, hoe beter het presteert. Dat zou dan gelden voor iedere taal, behalve voor het Nederlands.”*

Taalprofessor Ludo Beheydt betreurdte onlangs nog: *“Het belang van de kennis van het AN wordt nu zelfs in een vlaag van postmodern deconstructivisme ondergraven door activistische sociolinguïsten, sociologen e.a., die met hun negatieve framing van de standaardtaal het taalbeleid eenzijdig ideologiseren”. Volgens hem zijn ook allochtone leerlingen hier de dupe van (zie p. 52-53). Ook de Brusselse prof. Wim Van den Broeck reageerde destijds al op de levensvreemdheid van pleidooien voor het stimuleren van het gebruik van de vele thuistalen op school. Van den Broeck stelde: *“Hoe wereldvreemd kan men zijn? Echte meertaligheid is natuurlijk een troef, maar taalachterstand in het Nederlands is wel degelijk een handicap, zoals blijkt uit zoveel studies die aantonen dat de onderwijskansen en de arbeidskansen zwaar gehypothekeerd worden indien de landstaal zwak of niet beheerst wordt... Thuistaal toelaten op school betekent niet dat dit hen taalvaardiger zou maken. Het maakt hen ook niet taalvaardiger in hun thuistaal, want op school spreken ze dan vaak een gemengde taal, en het maakt hen al zeker niet taalvaardiger in het Nederlands. Dit lijkt sterk op het ontkennen of minimaliseren van een reëel maatschappelijk en sociaal probleem dat in grote mate ontstaan is door het ontbreken van een doeltreffend en doortastend taalbeleid. Men moet in sommige kringen toch eens weten wat men wil: ofwel is er geen probleem, maar dan is het geen issue, ofwel is er wel een probleem, en dan moeten we er iets aan doen!” (17 mei 2013).**

*Volgens progressief filosoof en Brusselaar Philippe Van Parijs is er wel degelijk een groot probleem:*

*“Taal is in de huidige omstandigheden nog belangrijker dan vroeger. Zonder de taal kan je ook geen goede burger en buur zijn” (in MO, mei 2021).*

*Agirdag en collega's bevorderden aso-isering s.o.*

Vanuit de herleiding van de problemen tot sociale discriminatie, stuurde Agirdag samen met veel van zijn Leuvense collega's aan op een radicale structuurhervorming van het s.o., op een aso-isering van de leerinhouden, enz. Agirdag verzwijgt de vele kritieken op de recente structuurhervorming en stuurt zelfs aan op nog meer gemeenschappelijke eerste graad en op afschaffing van de onderwijsvormen.

Sinds de Rondetafelconferentie van 2002 waar schuwen we al voor de nefaste gevolgen van de aso-isering en tegelijk nivellering van onze sterke eerste graad s.o. Nu blijkt dat het tso/bsso en zijn leerlingen nog het meest de dupe zijn van de recente structuurhervorming.

Prof. Dirk Van Damme betreurdte onlangs nog: *“Pogingen om de comprehensieve school in te voeren, van het VSO over het eenheidstype tot de meer recente 'brede eerste graad', kwamen neer op een soort sluipende aso-isering van het technisch onderwijs en een miskennis van de eigenheid van technische opleidingen en hun doelpubliek... De huidige, met haken en ogen aan elkaar hangende 'modernisering' van het secundair onderwijs miskent opnieuw de eigenheid van technische opleidingen. Het gevolg is een steeds verdergaande verzwakking van technische scholen, een dalende aantrekkelijkheid van hun opleidingen en een inkrimpende leerlingeninstroom. De 'schotten' tussen de onderwijsvormen (aso, tso, bso, kso) moesten worden geslecht. Dit leidde, tot een devaluatie van het technisch onderwijs en het ontwrichten van positieve keuzeprocessen voor technische opleidingen. Techniek was niet goed genoeg meer en wie daar toch belandde, was het slachtoffer van segregatie en mislukking. In mijn ogen is de devaluatie en het reputatieverlies van technische opleidingen een rechtstreeks gevolg van beleid dat segregatie wou tegen gaan” (Dringend gezocht: een progressieve visie op technisch onderwijs, Sampol, April 2022).*

Asbury drukte de gevolgen van de aso-isering van het s.o. treffend uit: *“We prioritise academic goals such as university entry to such an extent that good goals that are less 'intelligence-loaded' are not encouraged,” says Asbury, “and the children for whom they would be a good fit, leading to life satisfaction, pride, fulfilment, happiness, are under-nurtured.”* Op twitter onderschreven enkele directies tso/bsso onlangs deze stelling van Asbury. De foute analyse van het functioneren van onze sterke eerste graad en het feit dat Agirdag en co veel heil verwachtten

van een structuurhervorming/aso-isering leidden ook tot benadeling/achterstelling van tso/bso-leerlingen, en tot veel chaos in het secundair onderwijs.

*Agirdag negeert vele kritiek op zijn egalitair dogmatisme & op zijn Bourdieu-analyse*

*Vlaanderen kampioen sociale discriminatie?*

*In zijn boek verzwijgt Agirdag ook de vele kritieken op zijn bewering dat ons secundair onderwijs kampioen sociale discriminatie is, op zijn egalitair dogmatisme à la Bourdieu. Agirdag ontkent de grote invloed van de intellectuele aanleg op de leerresultaten en beweert dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is - en dat dit vooral ook het gevolg was van onze gedifferentieerde eerste graad s.o. Volgens Agirdag bevordert ons onderwijs zelfs neerwaartse mobiliteit i.p.v. een opwaartse.*

De Nederlandse socioloog Jaap Dronkers betreurde in 2014 de egalitaire opstelling van sociologen als Agirdag, Nicaise ... en hun negatie van grote invloed van de intellectuele aanleg in het bijzonder. *Donkers: "Het is niet verwonderlijk dat buitenstaanders denken dat veel onderwijssociologen intelligentieverschillen onbelangrijk vinden. Het modieuze radicalisme (egalitair dogmatisme) van de tweede helft van de 20ste eeuw zag 'de maatschappij' of de structuur' (van onderwijssysteem e.d.) als dé oorzaak van bijna alle individuele verschillen tussen individuen. Binnen de sociologie en aanpalende disciplines werd het als politiek incorrect gezien om individuele verschillen als b.v. leerprestaties los hiervan te analyseren", b.v. vanuit de invloed van de intellectuele aanleg. In punt 5 verwijzen we verder naar studies van Dronkers en anderen die Agirdags beschuldigingen van sociale discriminatie en kritiek op de structuur van ons s.o weerleggen. Agirdag weet dat tal van studies zijn beschuldigingen en analyse weerleggen, maar hij verzwijgt ze.*

In volgend punt 3 zal straks duidelijk worden dat Agirdag ook 100% de visie van Bourdieu op symbolisch geweld en zijn *milieudeterminisme* onderschrijft - en dus ook *Bourdieu's kennis- en cultuurrelativisme*.

Volgende fundamentele kritieken van de Franse prof-socioloog *Nathalie Bulle* zijn o.i. ook grotendeels toepasselijk op de visie van Agirdag, die zich in zijn boek uitvoerig beroept op de Franse socioloog *Piere Bourdieu*. *Bulle* poneerde: *"In hun strijd voor gelijke onderwijskansen ontkenen veel sociologen, beleidsmakers, onderwijskundigen zijn er twee werkelijkheden die ze ideologisch ontkennen of grotendeels negeren. Daardoor ging het niveau van het Frans onderwijs er de voorbije decennia*

*flink op achteruit; en kansarmere leerlingen waren hier nog het meest de dupe van. De school werd vooreerst gehinderd in haar opdracht omdat de wereld van de menselijke diversiteit werd ontkend. De grote verschillen in intellectuele aanleg werden door de egalitair straal genegeerd of in sterke mate onderschat. Dit leidde in Frankrijk o.a. tot de invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus), tot eenheidsworst, tot onderwijs dat niet afgestemd is op de specifieke noden van de diverse leerlingen".*

*Bulle: "De tweede ontkende werkelijkheid is de negatie van de echte dynamiek van de menselijke ontwikkeling & van degelijk onderwijs: het kennis- en cultuurrelativisme à la Pierre Bourdieu en het pedagogisch progressivisme van veel universitaire lerarenopleiders e.a." (Bijdragen in het tijdschrift Skhole.fr van 26.05. 2016 & 27. 05. 2015.).*

*Bulle: 'Het onderwijs werd politiek ingepalmd en uitgehold door een quasi-religieuze opvatting over de rol van de school in de maatschappij, de school als dé hefboom bij uitstek voor sociale gelijkheid, enz.'" Bulle betreurt ook dat door de GOK-fixatie op de structuur van secundair onderwijs het bevorderen van de ontwikkelingskansen via optimalisering van het basisonderwijs verwaarloosd werd. In vergelijking met Frankrijk was er in Vlaanderen wel meer verzet tegen de egalitaire ideologie. Het pedagogisch progressivisme en egalitair dogmatisme drongen ook minder door in de Vlaamse lerarenopleidingen dan op de Franse universitaire opleidingen.*

*Agirdag en co bestreden effectieve aanpak van de (taal)problemen*

Mensen als Agirdag die de school beschuldigen van sociale achterstelling, zijn ook de mensen die zich al lange tijd verzetten tegen de invoering van extra NT2-lessen en het belang van de kennis van het Nederlands (ook voor de integratie) minimaliseren. De negatie/sterke relativering van de taalproblemen en het verzet tegen extra NT2-lessen leidden er toe dat we nog steeds geen adequate aanpak van de taal - en achterstandsproblemen kennen.

Op 7 december 2016 betreurden minister Crevits en leden van de commissie onderwijs dat de GOK-odersteuning duidelijk gefaald had, gezien het feit dat de grote taalproblemen gebleven waren -en dit niettegenstaande de grote financiële investering in extra omkadering en werkingsmiddelen voor doelgropleerlingen, en de enorme investering in de drie universitaire GOK-Steunpunten. . *In zijn boek rept Agirdag met geen woord over de falende aanpak van de drie GOK-Steunpunten.*

Met *Onderwijskrant* voeren we al 25 jaar campagnes voor extra-NT2-taallessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs- en in kleine groepjes om de leerlingen zo meer spreekkansen te bieden. Agirdag, de GOK-Steunpunten en andere taalachterstandsnegationisten bestreden de invoering ervan; de directeur van het Leuvens Steunpunt NT2, Kris Van den Branden, ook met de stelling "NT2=NT1". "Doelgroepleerlingen, b.v. anderstalige, mochten volgens hem geen aparte extra NT2-lessen krijgen (*Gelijke onderwijskansen bevorderen: taal, taal en nog eens taal... of toch niet?* Lezing op colloquium Stichting Gerrit Kreveld, 29 april 2005). In een reactie op de beleidsverklaring van minister Weyts maakte Kris Van den Branden inzake NT2 een bocht van 180 graden: nu vond hij extra NT2-lessen plots wel een goed idee. In een klas met 20 kleuters is het o.i. begrijpelijk dat anderstalige kleuters in hun interactie met de leerkracht en met andere kleuters te weinig en te weinig passende taalinput krijgen, en vooral ook te weinig kans om zelf Nederlands te spreken. Daarom stelden we voor om extralessen NT2 in te lassen en de gewone taalactiviteiten meer te concentreren in de voormiddag.

### 3 Allochtone leerlingen slachtoffer symbolisch geweld, discriminatie & racisme

#### 3.1 Dupe van symbolisch geweld à la Bourdieu

Agirdag pakt in zijn boek eens te meer uit met de gekende refreintjes van Pierre Bourdieu over sociale discriminatie in het onderwijs. Naast milieudeterminisme à la Bourdieu, beroept Agirdag zich uitvoerig op Bourdieus theorie over symbolisch geweld. Hij schrijft: "Onze pedagogische tradities zijn er eigenlijk alleen ten behoeve van leerlingen die een culturele bagage bezitten die overeenstemt met wat door de school wordt geëist. De cultuur van de elite staat zo dicht bij die van de school met het gevolg dat leerlingen uit de lagere middenklasse alleen met veel inspanningen iets kunnen verwerven terwijl dat voor kinderen van de gecultiveerde klasse een gegeven is" (p. 82) Ook etnisch-culturele minderheden hebben een andere, op zich evenwaardige cultuur (met daarbij horende symbolen), maar niet alle culturen of symbolen worden als even waardevol gezien in het onderwijs. Maar wanneer hun cultuur wordt beoordeeld met de culturele maatstaf van de meerderheid, lijkt het alsof ze een achterstand hebben....

*Dat standaardtaal correcter zou zijn dan dialect, of dat klassieke muziek beter zou zijn dan schlagermuziek is geen natuurwet, maar een kwestie van betekenis die mensen geven aan culturele uitingen. Dat de thuistaal en de thuiscultuur van de elite waardevoller wordt geacht, heeft volgens Bourdieu te maken met de symbolische macht die de elite in*

*handen heeft. Het onderwijs is historisch gegroeid als een aristocratische en burgerlijke institutie. De elite heeft dus symbolische macht omdat ze kan bepalen welke symbolen, dus wiens cultuur, waardevol is. De symbolische macht van de elite en het symbolisch geweld die worden uitgeoefend via het onderwijs zorgen ervoor dat de armen zichzelf beoordelen (als minderwaardig?) met de blik van de rijken" p. 83 .*

*Agirdag: "Op Vlaamse scholen wordt er enkel AN gesproken, enkel ook over klassieke muziek gepraat. Dus ook leerlingen uit minder welstellende groepen vinden het vanzelfsprekend dat iedereen in het AN leert en dat klassieke muziek beter is.... Ook Turkstalige en Arabisch sprekende leerlingen leren dat het 'vanzelfsprekend is dat iedereen Nederlands leert en dat religieuze tekenen verboden zijn. De symbolische macht van de etnische meerderheid en het symbolisch geweld die worden uitgeoefend via het onderwijs maakt duidelijk dat de etnische minderheden hun eigen cultuur en taal als waardeloos gaan zien. Dit verklaart ook waarom ouders uit minderheidsgroepen hun kinderen naar een school sturen met zo weinig mogelijk minderheden." (p. 83). ... "Het gevolg is dat zowel de elite als de armen, zowel autochtonen als minderheden, denken dat het onderwijssysteem in feite niemand benadeelt. Meer nog armen en minderheden zijn er nu zelfs van overtuigd dat ze minder capaciteiten hebben dan de dominante groepen. Dit uit zich in gedachten als 'de universiteit is niet voor mensen zoals wij', of 'wij hebben een taalachterstand. Ze elimineren hierdoor vooral zichzelf.'" Agirdag beseft blijkbaar ook niet dat het AN precies de ontwikkelingskansen bevordert.*

Ook Roger Standaert, ex-DVO-voorzitter en architect van de eindtermvisie van de jaren 1990, propageerde volop die visie - en het ermee verbonden kennis- en cultuurrelativisme. Standaert schreef in 2007 als reactie op de O-ZON-campagne van *Onderwijskrant*: "Kennis die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. Kritische sociologen als Bourdieu en Bernstein hebben boeken volgeschreven over 'la distance inégale à la culture' van een grote meerderheid van kinderen op school. ... Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor. Het is ook geen schande als je een technische analabeet bent, maar dat is het wel als je je nogal direct (en dus verbaal ongenueanceerd) uitdrukt in een gesprek: 'la parlure vulgaire, 'contre 'la parlure bour-

geoise' van de Franse sociologen. ... Om het nogal cru te stellen, de dominante geldige kennis wordt voornamelijk vastgesteld en verspreid door mensen, die het verbaal goed kunnen zeggen en schrijven." ... De geselecteerde kennis is vaak die kennis die prestigieus is en die gedragen wordt door een dominante elite" (in: Nova et Vetera, september 2007).

Nathalie Bulle stelt o.i. terecht dat de vele propaganda voor het kennis- en cultuurrelativisme van Bourdieu mede verantwoordelijk is voor de aanzienlijke niveaudaling van het onderwijs in Frankrijk. Agirdag, Standaert, ... ontkennen de niveaudaling.

### 3.2 Leerlingen vaak bestraft bij het spreken van hun thuistaal??

Agirdag schrijft dat uit onderzoek blijkt "dat leerlingen die betrap worden op het spreken van een andere taal, zijnde hun moedertaal, heel frequent bestraft worden" (p. 161). Welk onderzoek wordt niet vermeld. Dit bestraffen zou volgens Agirdag mede een oorzaak zijn van de radicalisering en van het onderpresteren van allochtone leerlingen. In de petitie 'Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs' die Agirdag in 2013 lanceerde klonk het zo: "Het komt niet zelden voor dat kleuters een plakkertje op hun mond krijgen of dat leerlingen moeten nablijven voor strafstudie wanneer ze 'betrap' worden op het spreken van hun moedertaal" (De Morgen, 30.10.2013).

Agirdag verzwijgt uiteraard de ook door hem gekende grondige studie van de Antwerpse prof. Jürgen Jaspers die Agirdags straffe uitspraken weerlegt. In zijn studie stelde Jaspers (UA) vast dat de beschuldiging dat het gebruik van de thuistaal door leerkrachten vaak en streng bestraft wordt, absoluut niet opgaat. Hij constateerde na grondige observatie dat de leerkrachten zich in de praktijk integendeel "vrij mild en pragmatisch opstellen" ('Tussen eenvoudige vuren'; in: *Pedagogische Studiën*, 15, nr. 4, p. 344-36. Jaspers vermeldt ook dat zijn vaststellingen haaks staan op de beschuldigingen van een aantal sociologen aan het adres van de leerkrachten en geeft toe dat ook hijzelf destijds die beschuldigingen ten onrechte formuleerde.

Agirdag voegt er nog aan toe: "Men zou kunnen inbrengen dat het straffen wel een pedagogisch doeleinde dient: namelijk het verhogen van de taalinput in het Nederlands en het wegwerken van de achterstand. Maar dergelijke goede intenties lijken niet op te wegen tegen de werkelijke gevolgen van straffen van meertaligheid. 41% van de meertalige kinderen schaamt zich omdat ze een andere taal dan het Nederlands spreken en dergelijke gevoelens van schaamte komen vaker voor wanneer kin-

deren gestraft worden voor het spreken van een andere taal. Kortom, een beleid van taalassimilatie zorgt ervoor dat een vaardigheid die een bron van trots had moeten zijn, namelijk meertaligheid, gereduceerd wordt tot iets waarvoor een leerling gestraft wordt en zich moet schamen." (p. 163).

### 3.3 Dupe van allerhande vormen van discriminatie & racisme & social dominance

Naast het volgens Agirdag sterk sociaal discriminerend secundair onderwijs, beschrijft Agirdag heel uitvoerig allerhande andere vormen van discriminerende interactie van leraren met allochtone leerlingen."

\*Agirdag heeft het vooreerst over tal van negatieve stereotypen: "Vlaamse leraren refereren in de leraarskamers vaak naar gekleurde leerlingen als 'dieven, 'apen'', 'negers', 'terroristen' en dit afhankelijk van de specifieke migratieachtergrond van de leerlingen" (p. 50). "Een ander stereotype dat vaak aanwezig is in het Vlaams onderwijs, is dat leerlingen met een migratieachtergrond een taalachterstand hebben en hierdoor slechter presteren in het onderwijs."

\*Lagere verwachtingen: leraren hebben lagere verwachtingen van leerlingen uit etnische groepen. De lage onderwijsbaarheidsverwachtingen worden vooral gestuurd door negatieve stereotypen over het taalgebruik van deze leerlingen. Het spreken van een andere taal dan het Nederlands wordt vaak gelijk gesteld met taalachterstand." Ik had het in een artikel in *Onderwijskrant* over 'taalachterstand' en ook *Hélène Pastoors* repliceerde dat spreken over taalachterstand een vorm van taalracisme is. Uiteraard had ik het enkel over het te weinig beheersen van het Nederlands en niet over taal in het algemeen.

\*Discriminatie: "Witte leerlingen worden ondanks frequent storend gedrag veel minder gestraft dan niet-witte leerlingen."

Agirdag vat dit alles samen op pagina 68 in het zgn. 'rad van de ongelijkheid': "aan de buitenkant van het rad zien we ongelijkheid van de leerprestaties. Die ongelijkheden worden aangedreven door minstens vijf tussenliggende tandwielen, die wijzen op de oorsprong van deze uitdagingen zien we het systeem van racisme, geïllustreerd als het centraal tandwiel. Het centrale tandwiel, dus het systeem van racisme, stuurt niet alleen de tussenliggende tandwielen, maar wordt ook versterkt door deze tandwielen. Het centrale tandwiel en de tussenliggende tandwielen sturen samen het buitenste wiel, de ongelijke prestaties op school."



#### 4 Leuvenaars: onderwijs in greep dominante klasse en kapitalistisch marktdenken?

##### 4.1 Verzet Agirdag en zijn Leuvense vakgroep tegen nieuwe wind & regeerakkoord

Agirdag nam de voorbije jaren samen met zijn vakgroepcollega's het voortouw in de strijd tegen de nieuwe wind in het onderwijs en tegen het regeerakkoord. Zij verkondigen nu zelfs dat de nieuwe beleidsaccenten en de nieuwe wind zullen leiden tot het einde van de *vrijheid, gelijkheid en kwaliteit* in het onderwijs en dat het *kapitalistisch marktdenken volop zal zegevier*en. Het schoolsysteem is volgens Masschelein, Simons, Agirdag .. een apparaat in dienst van de sociale dominantie vanwege het heersende maatschappelijke (economische) bestel.

Agirdag waarschuwde de ouders en leerkrachten op 1 september 2019 in de krant De Morgen voor het volgens hem rampzalig onderwijsbeleid dat op komst was. Hij orakelde o.a.: *"De onderwijsvrijheid wordt vandaag fundamenteel bedreigd door oprukkend nationalisme en staatspedagogie. De staat had zijn greep op onderwijsinhouden al versterkt door de invoering en uitbreiding van de eindtermen. Nu wil de staat ook zelfs bepalen welke werken of auteurs we moeten leren door een zogenaamde canon in te voeren. Dus geen kritische George Orwell meer, maar enkel Hendrik Conscience."*

Agirdag wekt in zijn dankwoord de indruk dat zijn collega's van de vakgroep 'Educatie en samenleving' de visies in zijn boek onderschrijven. We zouden graag vernemen in welke mate dit het geval is, maar zien wel enkele gelijkenissen.

##### Bewustzijn van leraren, allochtone ouders in greep van Vlaamse dominante klasse

Agirdag beklemtoont in zijn boek de grote invloed van de Vlaamse dominante klasse, etnische meerderheid ... die haar wil oplegt en de eigen privileges veilig stelt. Dominante groepen in de samenleving dringen hun visie op. Agirdag: *"De symbolische macht van de etnische meerderheid en het symbolisch geweld die worden uitgeoefend via het onderwijs maakt duidelijk dat de etnische minderheden hun eigen cultuur en taal als waardeloos gaan zien. Dit verklaart ook waarom ouders uit minderheidsgroepen hun kinderen naar een school sturen met zo weinig mogelijk minderheden."* In Agirdags studie van 2014 werd duidelijk dat Turkse ouders vooral vrezen dat er bij een groot aantal Turkse leerlingen te veel Turks onderling zal gesproken worden i.p.v. Nederlands. Dit betekent m.i. geenszins dat die ouders de eigen moedertaal als waardeloos zien.

Agirdag beweert dat vooral de Vlaamse dominerende klasse die de kennis van het Nederlands heel belangrijk vindt, verantwoordelijk is voor de discriminatie en het racisme in het onderwijs en voor de foute opvattingen van de leraren, de allochtone ouders. Het bewustzijn van de leraren, de allochtone ouders ... is misvormd door de visie die de Vlaamse dominante klasse, het Vlaams nationalisme, ... oplegt, *In een studie van 2014 drukte Agirdag het zo uit: "Social dominance can only persist because the dominant groups in society impose their judgments, such as beliefs about monolingualism, upon dominated groups, such as the bilingual Turkish community. Once the dominated groups internalize the point of view of the dominant, they will defend it as if it was a universal point of view, even when these judgments are completely against their own interests."* (in: *Speaking Turkish in Belgian Primary Schools*, o.c.)

##### Onderwijs - ook Onderwijskrant - & leraren in greep van vermaledijde marktdenken??

Ons onderwijs zit volgens Agirdag en een aantal collega's ook volledig in de greep van het kapitalistisch en neoliberal marktdenken, en van de recente staatspedagogie van minister Weyts en co. Zo beweerden in 2019 ook de pedagogen Jan Masschelein en Maarten Simons: *"De leerkrachten moeten zich nu volgens de recentste beleidsnota van de Vlaamse regering letterlijk begrijpen als kapitalisten, als 'vermogensbeheerders'"* (in *Pedagogiek*; december 2019). Prof. Dirk Van Damme repliceerde op zo'n uitspraken onlangs terecht: *"Het denken is toch eenvoudig als alles kan toegeschreven worden aan het vermaledijde, alomtegenwoordige neoliberalisme."* Het schoolsysteem is volgens de Leuvenaars blijkbaar een apparaat rechtstreeks in dienst van de sociale dominantie vanwege het heersende maatschappelijke & economische bestel.

Merkwaardig genoeg formuleerden Masschelein en Simons dezelfde kritiek al voor er sprake was van een nieuwe regering - en zelfs al in 2007, 15 jaar geleden. Zij stelden dat het beleid en visie van minister Frank Vandenbroucke sterk beïnvloed was door het doorgeschooten neoliberalisme en marktdenken - omdat hij veel belang hechtte aan talentontwikkeling (in: *Éthische perspectieven*, 2007 nr. 4). Zij namen in dezelfde bijdrage ook afstand van onze O-ZON-campagne-2007. Ze bestempelden de campagne tegen ontscholing, kennisrelativisme en niveaudaling afwijzend en minachtend als *"zich eveneens bewegend binnen de horizon van het doorgeschooten liberalisme en marktdenken. De zorg om de benutting van talenten wordt ook door O-ZON nog sterk beklemtoond."* Het nastreven van zoveel mogelijk onderwijskansen, van de herwaar-

dering van basiskennis, leraargestuurd onderwijs, niveauverhoging e.d worden door de Leuvenaars bestempeld als een uiting van marktdenken en doorgeschoten liberalisme.

In dezelfde trant formuleerden *Masschelein en Simons* 12 jaar geleden ook al analoge kritiek: *“In de huidige school wordt noch de sociale orde, noch de aanname van ongelijkheid van de leerlingen in vraag gesteld, maar enkel bevestigd”* (in: *Apologie van de school*, 2010). Maar vorig jaar wekten de Leuvenaars de indruk dat er pas sinds het nieuwe regeerakkoord en de nieuwe wind in het onderwijs sprake is van marktgerichtheid & neo-liberale greep.

In 2019 drukten *Masschelein en Simons* het zo uit: *“De school wil de jongeren inschakelen in de heersende orde, vroegtijdig selecteren en inschakelen in de arbeidsmarkt. De school is een instantie die de maatschappelijke orde reproduceert. Onderwijs is vaak een prioriteit voor de beleidsmakers omdat het een geschikt middel is voor het behouden van privileges en voor het realiseren van een nieuwe identiteit en cultuur”* (p. 197). Dergelijke refreintjes zijn ook centrale thema's in publicaties van Agirdag.

*Masschelein, Simons, Nicaise* en andere Leuvense collega's ondertekenden in 2012 het manifest van het *Leuvens Metaforum* waarin onze (sterke) eerste graad als een kankerplek werd bestempeld en gekozen werd voor een gemeenschappelijke eerste (en zelfs tweede graad), met een sterke aso-isering van de leerinhouden. In zijn boek pleit Agirdag voor een nog meer radicale gemeenschappelijke eerste graad en voor het opdoeken van de onderwijsvormen. In hun kritiek op de eindtermen betreuren de Leuvenaars nu plots de aso-isering van de leerinhouden waarvoor ze zelf in 2012 zo gepleit hebben, en waarvan vooral het tso/bsso de dupe is.

In een reactie op de nieuwe eindtermen beweerden *Agirdag en zijn vakgroepcollega's* dat deze zelfs het einde zullen betekenen van de vrijheid, gelijkheid en kwaliteit van het Vlaams onderwijs (in: *Exit vrijheid, exit gelijkheid, exit kwaliteit: waarom de nieuwe eindtermen ons onderwijs in gevaar brengen* VRT-website, 1 april 2019). En *“de poging om dalende onderwijskwaliteit op te krikken via centrale onderwijsdoelen is een futiele én contraproductieve poging.”*

De Leuvenaars gewagen nu plots van de *gedaalde kwaliteit van het onderwijs*, maar Agirdag en tal van universitaire collega's hebben de niveaudaling in het verleden steeds expliciet ontkend. In het VRT-programma *Nachtwacht* van 9 maart 2019 beweerde Agirdag: *“Het is totaal onterecht om te beweren dat onze scholen de lat te laag zouden leggen. De verwachtingen die we van scholen hebben liggen net veel hoger dan pakweg 30 jaar geleden. We*

*zien net dat de kennis- en de inzichten van onze kinderen er op veel niet-traditionele vlakken op vooruit gaan – voor belangrijke gebieden als burgerschap bijvoorbeeld.”*

Agirdag en de vakgroep *'Educatie en samenleving'* gewagen ook van regelrechte staatspedagogiek. Maar precies de pleitbezorgers van de nieuwe wind protesteerden tegen de staatspedagogiek die in de jaren negentig in de *'Uitgangspunten bij de eindtermen'* en veel leerplannen werden opgelegd: een constructivistische & competentiegericht aanpak, enz.

*Masschelein, Simons, Agirdag ...* overdrijven o.i. ten zeerste de totale greep van de maatschappij, van het nefaste neoliberalisme of losgeslagen kapitalisme, van de dominante sociale klassen op het onderwijs, de (re)productie van de sociale ongelijkheid, de nefaste selectievormen ... Dit fatalisme klinkt ook door in de analyses van Agirdag. Zo beweert hij dat vooral de Vlaamse dominerende klasse die de kennis van het Nederlands heel belangrijk vindt, verantwoordelijk is voor de discriminatie en het racisme in het onderwijs en voor de foute opvattingen van de leraren, allochtone ouders die pleiten voor zoveel mogelijk Nederlands binnen en buiten de klas.

In de Leuvense analyses klinken de visie van Michel Foucault en van Jacques Rancière door. Foucault beweerde: *'Hét Bestel (de commercie, het neoliberalisme, ...) schrijft de mens voor hoe te produceren, te leven, te onderwijzen en te studeren, te consumeren, te denken. De macht van de (economische ...) structuren onderdrukt de mens en vervreemdt de mens van 'zichzelf'. Alle maatschappelijke sectoren zouden volgens veel foucaultianen volledig geëconomiseerd zijn, ook het onderwijs.*

*Volgens Foucault en zijn volgelingen is ook de leerkracht een radertje in het disciplinerend systeem, iemand van wie geen enkel werkelijk initiatief mag verwacht worden. Een leerkracht is een gezagsgetrouwe functionaris, passief radertje in een goed geoliede dresseringsmachine, in de greep van de biopolitiek van de maatschappelijke instellingen.”*

Dit alles doet me denken aan de *postmoderne stelling dat het zelf/het individu een volledig sociale constructie is*. Het schoolsysteem is o.i. niet zomaar een apparaat in dienst van de sociale dominantie vanwege het heersende maatschappelijke (economische) bestel. Het onderwijs en de leerkrachten beschikken over een mate van autonomie en een eigen dynamiek. Scholen staan niet zomaar in dienst van het onderdrukkende (economische) 'bestel.'

### **Agirdag & collega's wijzen nieuwe wind & kritiek op door hen gepropageerde visies af**

Agirdag en zijn Leuvense collega's namen ook het voortouw in het weerleggen van de kritiek dat veel universitaire professoren mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, voor het verzet tegen een adequate aanpak van de taalproblemen, enzovoort. *Agirdag* riep twee jaar geleden al de pedagogen op om zich te verzetten tegen de aantijgingen.

De voorbije jaren werd geregeld gesteld dat heel wat onderwijskundigen, sociologen, sociolinguïsten ... mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit en het niveau van het onderwijs, van het maatschappelijk, moreel en intellectueel gezag van de school en van de leerkrachten, het tegenwerken van een adequate aanpak van de taalproblemen, de aantasting van onze sterke eerste graad door de invoering van een meer gemeenschappelijke aso-gerichte eerste graad, die niet enkel tot nivellering leidt, maar waarvan vooral ook het tso/bsso de dupe is van de aso-isering van de leerinhouden, a... Die kritieken klonken de voorbije jaren door in tal van opiniestukken, in het regeerakkoord en in het recente Brinckman-rapport van de commissie 'Beter onderwijs'. In *Onderwijskrant* waarschuwen we al een kwarteeuw.

De nieuwe wind in het onderwijs hecht ook veel belang aan expliciete en directe instructie en aan het gezag en meesterschap van de meester. Zo'n visie staat uiteraard haaks op de vele propaganda van de vakgroep '*Educatie en samenleving*' voor de antipedagogiek van de ontscholer en radicale constructivist *Jacques Rançière* in '*De onwetende meester*' e.d.

Het zijn volgens *Agirdag* en co niet de professoren die in het verleden hun stempel mochten drukken op het beleidsadvies en op de beleidsondersteuning, maar hun critici die de kwaliteit van het onderwijs aantastten. Ze betreuren dat de beleidsmensen nu meer luisteren naar de critici van de aantasting van de kwaliteit, en dat enkelen mochten meewerken aan het Brinckman-rapport.

Onlangs nog publiceerden Leuvense lerarenopleiders als *Kris Van den Branden* nog eens hun verweer in de opiniebijdrage: '*De Babylonische onderwijstheorie. Wat is de beste strategie om te onderwijzen?*' -25 jan. 2022. Van den Branden propageerde een eenzijdig vaardigheidsgerichte en leerlinggestuurde aanpak van het taalonderwijs, en wordt mede verantwoordelijk geacht voor de uitholling van het taalonderwijs. Hij beweert nu in die opiniebijdrage en op andere bijdragen op zijn blog '*Duurzaam onderwijs*' dat daar niets van aan is. In de leraren-

opleidingen worden volgens Van den Branden en co geen specifieke visies opgelegd. Het studieboek '*Onderwijs in een gekleurde samenleving*' bewijst zijn ongelijk; het gaat hier duidelijk om een eenzijdige visie en om een moraliserende & betogende toon - en de vele kritieken op die visie worden verzwegen.

Van den Branden & co schrijven ook: "*Als onderwijsdeskundigen van bovenuit een bepaalde visie op onderwijs propageren (bv. via publicaties, visieteksten, leerplannen, nascholingen, sociale media...), dan zal die niet automatisch, welwillend of spontaan door alle leraren worden geïmplementeerd.*" Gelukkig bewezen veel leraren in de mate van het mogelijke lippendienst aan de taalvisie van Van den Branden en van de taalleerplannen. Dit belet o.i. niet dat 18-20-jarige studenten die alleen de visies van *Agirdag*, Van den Branden, Maschelein ... voorgeschoteld krijgen toch geneigd zullen zijn om die visie vrij kritiekloos over te nemen. De Leuvenaars toonden de voorbije decennia overigens weinig of geen respect voor onze sterke Vlaamse onderwijstraditie.

### **5 Negatie/relativering intelligentieverschillen: "deficitdenken Duyck reproduceert racisme"**

#### **5.1 Milieudeterminisme & negatie nature, s.o. kampioen sociale discriminatie**

De Steunpunt GOK-directeurs *Van Avermaet*, *Van den Branden* en *Laevers* poneerden in 2004: "*Van zodra kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren, is er sprake van systematische kansenongelijkheid en discriminatie. Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren is immers even sterk aanwezig bij allochtone leerlingen* (Steunpunt GOK, 'Beter, breder en met meer kleur, 2004.)

Socioloog *Dirk Jacobs* schreef in een KBS-studie van 2009: "*Het is onverantwoord te veronderstellen dat kinderen van laaggeschoolde ouders gemiddeld minder intellectuele aanleg hebben.*"

*Agirdag* deelt de visie van *Jacobs* en co en vindt het ook onverantwoord en racistisch aan te nemen dat er gemiddeld minder actuele aanleg is bij Turkse, Marokkaanse ... leerlingen.

Volgens *Agirdag* wijst de hoge correlatie tussen de SES van de leerlingen en hun leerprestaties voor PISA e.d. bijgevolg op een grote mate van sociale discriminatie. Leerlingen uit lagere milieus en allochtone leerlingen worden in sterke mate gediscrimineerd - vooral ook door de gedifferentieerde structuur van ons s.o. Dit is ook de visie van sociologen als *Dirk Jacobs*, *Ides Nicaise* ... In hoofdstuk

3 wijst Agirdag nog op tal van andere discriminaties als gevolg van symbolisch geweld 'à la Bourdieu e.d.

De Nederlandse socioloog Jaap Dronkers betreurde in 2014: *"Vanaf de jaren zestig bestaat er een taboe op verschillen in intelligentie en intellectuele aanleg. Er zijn ook nog steeds veel mensen die niet aannemen dat 'momenteel' de gemiddelde intelligentiescore van (autochtone) leerlingen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen in hogere klassen. Het onderwijsbeleid en de egalitaire GOK-ideologie gaan ook nog altijd uit van dat vele ontginbare talent uit de lagere klassen (o.c.).* Die kritiek is ook van toepassing op de visie van Agirdag; en ook in Vlaanderen verwacht men al 50 jaar al te veel GOK-heil van een gemeenschappelijke cyclus/ eerste graad s.o. In een VRT-uitzending over gelijke kansen van 51 jaar! geleden stelden we al dat dit de verkeerde GOK-gok was, en dat we prioritair moesten investeren in het verhogen van de onderwijskansen in het basisonderwijs. Zelf besteedden we hieraan de voorbije 50 jaar veel energie; aan het vlotter en beter leren lezen, rekenen, spellen ... van de kinderen – en vooral ook van de kansarmere.

#### **Biologisch deficitdenken en IQ-isme & neerwaartse mobiliteit**

*In zijn boek probeert Agirdag met allerhande middelen te weerleggen dat de intellectuele aanleg en de intelligentie van b.v. 15-jarigen een aanzienlijke invloed hebben op de leerprestaties.* Ook de vele wetenschappers die deze mening zijn toegedaan vergissen zich volgens hem. Ze maken zich schuldig aan *biologisch deficitdenken* (= minder intellectuele aanleg en intelligentie bij bepaalde kinderen). Hij beschuldigt in dit verband vooral de Gentse prof. cognitieve psychologie Wouter Duyck; *Duyck lijdt volgens hem aan biologisch deficitdenken en aan IQ-isme.* (In punt 5.2 gaan we verder in op dat zogenaamd IQ-isme van Duyck en op de kritiek van Agirdag op Duyck en op de IQ-testen.)

Agirdag poneert op pagina 76: *"Tegenover de deficitverklaringen staan de systematische (sociologische?) verklaringen'. Ongelijkheid is volgens de systematische verklaringen geen kwestie van achterstand, maar veeleer een kwestie van achterstelling en privileges. Vanuit het systeemperspectief is de ongelijkheid (van leerprestaties) niet de schuld van individuele leerlingen, maar zijn er op onderwijsniveau mechanismen aanwezig die enerzijds in het nadeel van leerlingen van kleur werken en anderzijds in het voordeel van witte leerlingen. ... Dergelijke mechanismen van achterstelling en privileges spelen een rol op drie verschillende niveaus van het onderwijs. Namelijk op macroniveau (het onderwijsstelsel: b.v. onderwijsvormen in het s.o.),*

*op mesoniveau (op schoolniveau) en op microniveau (interactie tussen leerlingen en leraren (cf. punt 3)). Volgens Agirdag bevordert ons onderwijs ook enkel neerwaartse mobiliteit - door vooral ook het mechanisme van de zgn. waterval in het s.o.*

In *Onderwijskrant* poneren we al een kwarteeuw dat we het niet eens zijn met zo'n visie van Agirdag en co. We schreven o.a.: *"Gezien de relatie tussen de intellectuele aanleg en intelligentie van de leerlingen en het scholingsniveau van de ouders vrij groot is, kan men de correlatie tussen de leerresultaten enerzijds en anderzijds het scholingsniveau van de ouders niet zomaar toeschrijven aan het feit dat leerlingen uit lagere milieus minder onderwijskansen krijgen. Niemand beweert uiteraard dat enkel verschillen in intelligentie en intellectuele aanleg de leerresultaten bepalen, maar wel dat ze een aanzienlijke invloed hebben. Dat mede door de invloed van het onderwijs de intelligentieverschillen in de loop van de schoolloopbaan veelal nog toenemen, kan men ook niet zomaar op naam schrijven van negatieve discriminatie door de leerkrachten. Zelfs met doorgedreven positieve discriminatie van kansarmere leerlingen kan men dat niet voorkomen; de school is niet almachtig.*

De invloed van het thuismilieu op de leerresultaten betekent ook nog niet dat de school verantwoordelijk is voor al die effecten, en dat het onderwijs die milieuhandicaps volledig kan compenseren/wegwerken. Precies omdat we aannemen dat er cognitief en lof sociaal kansarmere kinderen zijn, namen we met *Onderwijskrant* de voorbije 45 jaar het voortouw in pleidooien voor positieve discriminatie & doelgroepenbeleid, voor een degelijk zorgverbredings- en onderwijsvoorrankingsbeleid.

Agirdag beweert o.i. ook *ten onrechte* dat ons secundair onderwijs enkel een neerwaartse mobiliteit bevordert en dat het zgn. watervalstelsel in sterke mate discrimineert. Hij verzwijgt de vele kritiek op het invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad.

Dirk Van Damme publiceerde in het mei-nummer 2019 van *SAMPOL* het essay 'Make onderwijs great again! Hij schreef: *"Voor veel sociaaldemocraten en progressieven is de kwaliteit van het onderwijs een ongemakkelijk debat omdat men het associeert met (sociale) selectiviteit, belangstelling voor sterke leerlingen en gebrek aan aandacht voor de zwakkere. Het mislukken van die linkse hervormingsagenda was het gevolg van het koesteren van voorbijgestreefde voorstellen uit het midden van de 20e eeuw (zoals veel heil verwachten van comprehensief onderwijs) enerzijds, en het gebrek aan argumenten om het nieuwe ideologische debat te voeren anderzijds. En ook de kanker van het progressief cultureel relativisme ( b.v. à la Pierre Bourdieu,*

Agirdag,...) tiert welig in onderwijsland, waarbij een terecht pleidooi voor positieve erkenning van diversiteit wordt omgebogen tot een postmodern relativistisch gedogen van andere culturen, ook in hun verwerpelijke uitingen van onwetendheid en onderdrukking. Het gevolg is een enorme ineffectiviteit om onderwijs zijn rol als kanaal van integratie en emancipatie te laten spelen.”

Asbury stelde in dezelfde zin als kritiek op de asoïsering: “We prioritise academic goals such as university entry to such an extent that good goals that are less ‘intelligence-loaded’ are not encouraged,” says Asbury, “and the children for whom they would be a good fit, leading to life satisfaction, pride, fulfillment, happiness, are under-nurtured.”

Agirdag beseft blijkbaar ook niet dat de sterke sociale doorstroming van handarbeiderskinderen jammer genoeg ook leidde tot een intellectuele afroming van de handarbeidersklasse. Hij beseft ook niet dat daardoor - en door de toename van het aantal allochtone leerlingen - de procentuele vertegenwoordiging van arbeiderskinderen aan de universiteit is afgenomen. Dit belet niet dat ons onderwijs ook op vandaag nog steeds de sociale mobiliteit bevordert.

Ook prof. Jaap Dronkers is het geenszins eens met Agirdag, Nicaise, Jacobs. Hij schreef: “Er zijn ook nog steeds mensen/sociologen die niet aannemen dat ‘momenteel’ de gemiddelde intelligentiescore van (autochtone) leerlingen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen in hogere klassen” (Dronkers, ‘Intelligentie en schoolprestaties: primaire en secundaire effecten van ouderlijk milieu’; op de blog stukroodvlees, 2014 (zie Internet).

### **Vlaanderen geen kampioen sociale discriminatie**

In Onderwijskrant verwezen we destijds naar meer dan tien internationale en Vlaamse studies waaruit bleek dat het Vlaams onderwijs geenszins kampioen sociale discriminatie is, en volgens die onderzoekers zelfs vrij goed presteert inzake onderwijskansen voor kansarmere leerlingen. Agirdag verzwijgt al die studies. In Onderwijskrant nr. 161 bespraken we die studies uitvoerig: zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be). We vermelden er hier een drietal.

(1) Prof. Wouter Duyck poneerde: “We stelden in onze paper dat leerprestaties in het Vlaamse onderwijs (met de vroege studiekeuze) niet sterk door sociale afkomst bepaald worden. Dat werd ook aangetoond door Woessmann met data uit 15 verschillende landen, met telkens 3.579 à 11.722 leerlingen. Woessmann concludeert dat van alle landen sociale achtergrond in Vlaanderen het minst bepa-

lend is voor de leerresultaten” (Ideologie mag onderwijsdebat niet kapen. De Tijd, 19 jan. 2014).

(2) Wijlen prof. Jaap Dronkers prees in 2012 onze effectieve eerste graad s.o. in de studie ‘The high performance of Flemish and Dutch 15-year-old native pupils: explaining country different math scores between highly stratified educational systems’ (Jaap Dronkers & Tijana Prokic-Breuer, 2012.) De basisconclusie luidde: “Het Vlaams secundair onderwijs slaagt er wonderwel in om een grote mate van sociale gelijkheid (gelijke kansen) te combineren met een hoge mate van effectiviteit -dankzij zijn unieke, gedifferentieerde en stimulerende onderwijsstructuur. The entrance selection (gematigde selectie bij start s.o.) by schools is useful to strengthen their ambition and quality, which influence the performance.” Dronkers stelde verder: “We tonen in onze studie ook aan dat de grote deelname aan de higher tracks (sterke opties in Vlaamse 1ste graad) niet enkel de gelijke kansen bevordert, maar tegelijk de motivatie van de leerlingen om in de sterke richtingen te blijven hoger is dan de motivatie om in een lagere richting terecht te komen. In Vlaanderen kiest 70% 12-jarigen voor een sterke (aso-)optie. In meer doorgedreven selectieve systemen (o.a. Duitsland) is de keuze voor een sterke optie minder het geval. In Nederland is het ook iets minder het geval dan in Vlaanderen.”

Dronkers stelde verder: “In tegenstelling tot onderwijssystemen met een gemeenschappelijke lagere cyclus - is het tevens zo dat in Vlaanderen het bestaan van lagere onderwijsrichtingen’ (lowest tracks, b.v. bepaalde technische opties) de mogelijkheid biedt van downward mobility during secondary education.” Tijdige en soepele overgang naar meer passende opties is mogelijk. In landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus is het eenheidsprogramma voor veel leerlingen te moeilijk of niet aangepast. Ze geraken daardoor vlugger schoolmoe”.

(3) Ook prof. Wim Van den Broeck toonde in een studie van februari 2016 op basis van PISA-2012 aan dat Vlaanderen inzake sociale gelijkheid goed scoort: “De gemiddelde score voor jongeren met een lage SES bedraagt in Vlaanderen voor wiskunde 488 punten. Vlaanderen scoort daarmee het tweede hoogste in Europa (na Estland). Vlaanderen heeft zelfs het hoogste percentage (10,3%) ‘resiliente’ jongeren van heel Europa (= leerlingen uit laagste SES-klasse die in hoogste kwart scoren).” Hij concludeerde dus na grondige studie dat Vlaamse zwakke en kansarme leerlingen volgens PISA-2012 meer onderwijskansen krijgen dan in andere landen (VUB, februari 2016; opiniebijdrage in de krant De Morgen van 28 februari 2016, zie bijdrage in Onderwijskrant nr. 169). Voor TIMSS scoorden onze kansarmere leerlingen nog beter.

## 5.2 Verkeerde interpretatie van SES-correlatie & negatie intelligentieverschillen

### Foute interpretatie van SES-correlaties

Agirdag, Jacobs, Nicaise ... beweren dat een hoge correlatie tussen SES en leerresultaten er op wijst dat ons onderwijs geenszins de sociale mobiliteit van arbeiderskinderen/allochtonen leerlingen bevordert. Ook prof. Dronkers wees in de geciteerde bijdrage van 2014 op de foute interpretatie van SES-correlaties. Hij schreef: *"In de belangrijkste datasets die sociologen gebruiken wordt (de invloed van) de intelligentie (cognitieve verschillen) nog steeds niet gemeten. De sociologen geven dan ook zelf aanleiding tot de kritiek dat ze ervan uitgaan dat ouderlijk milieu en intelligentie niet of weinig samenhangen en dat ze al te vlug stellige uitspraken doen over SES-correlaties, sociale discriminatie en onderwijsstelsels"*. Dronkers zinspeelde voor dit laatste op de propaganda voor comprehensief onderwijs, voor een gemeenschappelijke eerste graad/lagere cyclus s.o., werken met heterogene klassen...

Zelf bestrijden we al meer dan 25 jaar de foute interpretatie van SES-correlaties. We stelden dat aangezien de relatie tussen scholingsniveau van de ouder en intelligentie/erfelijke aanleg aanzienlijk is, een hoge SES-correlatie er eerder op wijst dat het onderwijs vrij democratisch is, dat de democratisering/de sociale opwaartse mobiliteit een feit was/is.

Veel sociologen en beleidsverantwoordelijken stellen de SES-correlatie verkeerd voor. Die SES wordt in PISA e.d. voor een groot deel gebaseerd op het scholingsniveau van de ouders; maar de sociologen verdoezelen dat dit scholingsniveau ook een indicator is van de intellectuele aanleg en intelligentie van de ouders en van de leerlingen. Die zgn. 'Sociaal-Economische Status'-correlatie wordt ten onrechte voorgesteld als louter een uiting van sociale (en economisch) factoren/ van nurture; en dus besluiten Agirdag en co dat het hier gaat om regelrechte sociale discriminatie veroorzaakt door het onderwijs. De misleidende benaming 'sociaal-economische status' drukt uit dat het enkel zou gaan om sociale & economische invloeden en negeert de sterke relatie tussen leerresultaten en intelligentie/intellectuele aanleg, de invloed van nature.

Het opleidingsniveau van de ouders is niet een louter sociale factor, maar correleert in aanzienlijke mate met de intellectuele aanleg van de kinderen. Ook prof. Wim Van den Broeck schreef in de al vermelde studie: *"De variabele sociaal-economische status – SES werd/wordt door PISA-kopstukken, onze beleidsverantwoordelijken en sociologen ... ten*

*onrechte beschouwd als een zuivere omgevingsvariabele. Het verband tussen SES en intelligentie is echter aanzienlijk. ... Men ging/gaat er bij de SES-berekeningen en -interpretaties ook ten onrechte van uit dat de intelligentie/intellectuele aanleg perfect gelijk verdeeld is over de sociale klassen"*. Vanaf Onderwijskrant nr. 4 van 1978 - al 44 jaar - bestrijden we de egalitaire onderwijsvisie. In punt 5.2 wezen we al op het feit dat ons Vlaams onderwijs geenszins kampioen sociale discriminatie is.

### Hoge SES-correlatie wijst eerder op opwaartse dan op neerwaartse mobiliteit

Agirdag beweert in zijn boek ook dat ons onderwijs geenszins de sociale mobiliteit van arbeiderskinderen e.d. bevordert, maar precies het tegengestelde. Hij beweert op p. 124 dat in ons onderwijs enkel een neerwaartse mobiliteit geldt: Agirdag: *"In ons secundair onderwijs gaat het om segregatie van leerlingen in hiërarchische onderwijsvormen en curricula (zoals 'moeilijkere' en 'makkelijkere' richtingen) waarbij er een neerwaartse mobiliteit geldt die ook wel het 'watervalsysteem' wordt genoemd."*

Prof. Dronkers stelde terecht dat Vlaanderen een effectief systeem van vlotte heroriëntering van de leerlingen kent. Dat klinkt totaal anders dan 'watervalsysteem'. Ook prof. Dirk Van Damme nam afstand van de watervalsysteem-kritiek. Hij stelde: *"Het zgn. watervalsysteem is een hersenschim. Het watervalsysteem is nooit het echte probleem geweest. Ook de brede eerste graad vind ik een hersenschim. Elke pedagoog zal je zeggen dat je moet kijken naar de talenten, de interesses en de mogelijkheden van ieder kind. En dat betekent differentiëren"* (Smileys in plaats van punten? Waanzin!' in DS, 1 september 2018). De kritiek op de hervorming van 2019 is precies dat onze eerste graad al te veel een aso-eenheidsworst geworden is ten koste van de belangen van veel tso/bsc-leerlingen.

Ook prof. Van den Broeck weerlegde Agirdags bewering dat in het Vlaams onderwijs enkel een neerwaartse mobiliteit geldt. Hij stelde in zijn studie: *"Uit PISA-2012 blijkt ook dat Vlaanderen inzake 'resilience' (veerkracht) hoog scoort. Dat "is het percentage jongeren uit de laagste sociale klasse (percentiel 25) van een land dat toch hoog scoort op de prestatiegraad - over alle landen heen."* Dit criterium is uiteraard tevens een aanduiding van de sociale (opwaartse) doorstroming.

Agirdag beseft blijkbaar ook niet dat de sterke sociale doorstroming van handarbeiderskinderen jammer genoeg ook leidde tot een intellectuele afroming van de handarbeidersklasse en dat dit de opwaartse mobiliteit afremt. Hij beseft niet dat daar

door en door de toename van het aantal allochtone leerlingen de procentuele vertegenwoordiging van arbeiderskinderen in aso en aan de universiteit afneemt. Dit belet niet dat ons onderwijs ook op vandaag nog de sociale mobiliteit bevordert, democratisch is.

### 5.3 Egalitair onderwijs = gelijk eindigen!?

Agirdags Leuvense collega Ides Nicaise poneerde in 2007 al: *“De verouderde theorie over aanleg leidt een hardnekkig bestaan. En ook het IQ meet geen aangeboren capaciteit, maar enkel aanpassing aan de IQ-test”. Het is de bedoeling van egalitair onderwijs dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus*” (De School van de Ongelijkheid, EPO, 2007 p. 88 e.v.). Dus (hand) arbeiderskinderen moeten evenredig vertegenwoordigd zijn in aso, universiteit e.d. Dit is ook de stelling die Agirdag in zijn boek verdedigt.

Ook voor Agirdag betekent egalitair onderwijs gelijke uitkomsten: *“Vanuit een egalitische visie is een meritocratische visie ontoereikend om gelijkheid te realiseren. Het is niet alleen de bedoeling dat groepen leerlingen met gelijke kansen starten; het is ook de bedoeling dat verschillende groepen gelijk eindigen. Agirdag stelt tegelijk zgn. meritocratisch onderwijs karikaturaal voor. Hij stelt: “Voorstanders van de meritocratie (in onderwijs of maatschappij?) vinden het legitiem dat de sociale posities (ook inkommen?) verdeeld worden volgens de verschillende talenten die leerlingen hebben.”*

Hier haalt Agirdag twee zaken door elkaar meritocratisch onderwijs en meritocratische maatschappij, - en dit niettegenstaande Michaël Young in zijn *‘The rise of the meritocracy’: 1870-2033* van 1958 duidelijk uit elkaar haalde. Young vond het normaal dat het onderwijs ook rekening hield met b.v. intellectuele verschillen en vond de toename van de samenhang tussen intellectuele aanleg/intelligentie en leerresultaten/diploma's evident, en veel democratischer dan de samenhang tussen afkomst en leerresultaten in het aristocratisch onderwijs van weleer. Maar Young voorspelde in 1958 dat op termijn de sociale mobiliteit op basis van intellectuele aanleg, de democratisering van het onderwijs, ook zou leiden tot een intellectuele afroming van de handarbeidersklasse en tot steeds meer correlatie tussen intellectuele aanleg en diploma. Op zich was dit voor hem een evidente evolutie. Maar Young wou als socialist voorkomen dat meritocratisch onderwijs tot een meritocratische maatschappij zou leiden waarin bijna uitsluitend het behaalde diploma het inkomen zou bepalen. Dit laatste kon volgens Young op termijn het geval worden. Young pleitte als socialist vooral voor maatschappelijke gelijkheid

en inkomenshervreiding. Dit is ook de interpretatie van zijn visie door zijn zoon *Tony Young*.

*Meritocratisch onderwijs* betekent ook geenszins dat men leerlingen die intellectueel of sociaal kansarmer zijn, minder moet uitdagen zoals Agirdag suggereert. Het rekening houden met de verschillen betekent ook dat men kansarmere leerlingen extra soigneert, b.v. meer omkadering en werkingsmiddelen toekent (=positieve discriminatie). In de beleidsverklaring wordt terecht gesteld dat meer bewaakt moet worden dat die extra-zorg ook daadwerkelijk besteed wordt aan de geviseerde doelgroep leerlingen.

### 6 Agirdag over biologisch deficitdenken & IQ-isme & racisme van prof. Duyck

In punt 5.3 citeerden we Agirdags Leuvense collega Ides Nicaise die in 2007 poneerde *“De verouderde theorie over aanleg leidt een hardnekkig bestaan. En ook het IQ meet geen aangeboren capaciteit, maar enkel aanpassing aan de IQ-test”.*

In zijn boek probeert ook Agirdag aan te tonen dat het om een verouderde/voorbijgestreefde en vemaledijde theorie gaat en dat een IQ-test vooral de aanpassing aan de IQ-test meet. In zijn boek heeft hij het vooral gemunt op de Gentse prof. cognitieve psychologie Wouter Duyck die volgens hem een aanhanger is van *biologisch deficitdenken* en van wat Agirdag bestempelt als het (foute) *IQ-isme*.

Socioloog Dirk Jacobs publiceerde op 8 december 2016 in de krant *De Morgen* al analoge scherpe kritiek aan het adres van prof. Duyck in *‘Onderwijs is net iets te belangrijk voor vluchtige analyses, leerlingtovenaars of partijpolitieke spelletjes’*. Hierin ging Jacobs heftig te keer tegen het feit dat de psychologen *Wouter Duyck en Wim Van den Broeck* geenszins akkoord gingen met zijn PISA-analyse. Jacobs poneerde hautain en verwijtend: *“PISA is een belangrijke enquête waarop na het verschijnen net iets te voortvarend en vrijblijvend commentaar geleverd werd. Soms is het ronduit onverantwoord, zoals de intellectuele spelerei van enkele cognitief psychologen die in verdekte taal voorspiegelen dat kansarmen misschien gewoon intrinsiek minder intelligent zijn.”*

### Biologisch deficitdenken & IQ-isme

Agirdag pakt uit met een analoog verwijt. Hij bestempelt prof. Wouter Duyck als een naïeve aanhanger van het biologisch deficitdenken & IQ-isme. Hij probeert de studenten/lezers ervan te overtuigen dat het eerder het genoten onderwijs is dat

invloed heeft op de intelligentie/het IQ/de leerresultaten en niet omgekeerd.

Hij verwijst hierbij enkel naar 1 korte uitspraak van Duyck waarin deze stelt: *“De afkomst van leerlingen correleert met intelligentie; je IQ bepaalt mede hoe je studeert en je leerresultaten”* (in: De Standaard van 16 december 2017). De lezers komen dus weinig of niets te weten over de gefundeerde argumenten van Duyck en niets over het vele wetenschappelijk onderzoek waarop de stelling van Duyck en co gebaseerd is.

Agirdags beschuldiging luidt: *“Het IQ-isme stelt een correlatie vast tussen sociaaleconomische en/of etnische afkomst enerzijds en IQ anderzijds en tussen IQ en de schoolprestaties. Hieruit besluit men dat armen of etnische minderheden slechter presteren op school omdat ze dommer zijn geboren, dus dat verschillen in IQ de ongelijkheden in het onderwijs verklaren.”* (p.84).

Wat Duyck en vele anderen betreuren is dat sociologen als Nicaise, Agirdag, Jacobs ..., sommige beleidsmakers ... de correlatie tussen SES en leerresultaten enkel op naam schrijven van sociale invloeden, en vooral van sociale discriminatie in het onderwijs, en geen rekening houden met de grote invloed van de intellectuele aanleg/intelligentie. We gaan er ook vanuit dat het onderwijs er nooit kan in slagen om alle mogelijke vormen van minder intellectuele stimulering in het thuismilieu uit te vlakken. Een hoge SES-correlatie wijst dus niet zomaar op een grote mate van sociale discriminatie door de school.

Duyck schreef: *“G. Shakeshaft e.a. publiceerden in 2013 een longitudinale studie met 11.117 tweelingen, die aantoont dat de variantie in schoolresultaten voor 58 procent door cognitieve aanleg bepaald wordt: Strong Genetic Influence on a UK Nationwide Test of Educational Achievement at the End of Compulsory Education at Age 16”* (W. Duyck: *Ideologie mag onderwijsdebat niet kapen*. De Tijd, 19 jan. 2014). Duyck en co beweren geenszins dat de intelligentie van leerlingen op 15-jarige leeftijd iets is dat louter aangeboren is; de intelligentie bij 15-jarigen is uiteraard mede een product van de jarenlange ontwikkeling van de intellectuele aanleg -ook mede in het onderwijs.

Philip Ball schreef: *“In a 2016 study prof. Plomin and colleague Eva Krapohl found that about half of the correlation between educational achievement and SES of British 16-year-olds could be ascribed to genetic factors”* (Philip Ball, *The IQ trap: how the study of genetics could transform education – zie internet.*) Ball voegde er onmiddellijk aan toe: *“This*

*doesn't mean it's all in their genes: no one researching genes and intelligence denies that a child's environment can play a big role in educational attainment. When her PhD student Madeline Crosswaite investigated teachers' beliefs about intelligence, Asbury says she found that “teachers, on average, believe that genetic factors are at least as important as environmental factors.”*

Professor Robert Plomin, de gerenommeerde Amerikaanse psycholoog en geneticus die vooral bekend is geworden door zijn werk in tweelingstudies, wees in zijn studies inderdaad op de grote invloed van de intellectuele aanleg/intelligentie. Maar volgens Plomin en de professoren cognitieve psychologie beïnvloedt uiteraard ook het milieu en de school de ontwikkeling van de intellectuele aanleg. Plomin voegde er overigens ook aan toe: *“Het accepteren van grote invloed van intellectuele aanleg op de leerprestaties, lijkt me tegelijk een argument om leerlingen met mindere aanleg extra te soigneren in het onderwijs.”* Zelf hebben we de voorbije 50 jaar veel energie gependend aan pleidooien voor een zorgverbredings- en onderwijsvoorrangsbeleid (positieve discriminatie) én in het ontwerpen van didactische aanpakken voor het leren lezen, rekenen, schrijven ... waarmee ook leerlingen met minder aanleg vlotter kunnen leren lezen, rekenen, schrijven ... “

Zelf investeerden we vanaf 1971 veel energie aan thema's als positieve discriminatie en doelgroepenbeleid, preventieve en gewone zorgverbreding enz. Maar ook bij een ideaal/perfect doelgroepenbeleid en met positieve discriminatie zal de school heel wat 'sociale' invloeden niet kunnen uitvlakken. De school is niet almachtig. Als in studies geconcludeerd wordt dat 30% of 50% van de variantie in schoolresultaten bij 15-/16-jarigen beïnvloed is door de omgevingsfactoren, dan is die 30% of 50% ook niet enkel een gevolg van invloed van de school op de leerresultaten, maar ook van de invloed van de familie, de omgeving en de cultuur - zaken waar de school geen vat op heeft.

### **Agirdag over problematisch IQ-isme van Duyck & dubieuze IQ-testen**

Agirdag besteedt in zijn betoog veel aandacht aan het radicaal in vraag stellen van IQ-testen. We citeren even: *“Het IQ-isme (van Duyck en co) is problematisch omdat de causale richting van de relatie tussen IQ en schoolprestatie niet op voorhand vaststaat. Spontaan denken we te vaak in termen van de invloed van de intelligentie op schoolprestaties, maar het omgekeerde is evengoed mogelijk. Een leerling die op school geleerd heeft over verschillende religies zal de vraag over de pompoenenlantaarn in de IQ-test beter kunnen beantwoorden. In dit ge-*



val hebben de schoolprestaties een invloed op het IQ en niet andersom. De IQ-score kan indirect een indicatie zijn van schoolprestaties. En natuurlijk correleren verschillende metingen van schoolprestaties met elkaar: deze metingen geven niet aan of iemand slimmer is, wel de mate waarin hij of zij goed onderwijs heeft gehad.”(p.88). ... De IQ-testen zitten vol met dergelijke vragen die aanleunen bij de culturen van mensen die deze testen opstellen. Kortom, de validiteit van IQ-testen staat ter discussie.” De leerresultaten en IQ-testen geven volgens Agirdag dus niet aan of iemand slimmer is, maar eerder of hij goed onderwijs heeft gekregen.

“Deficitedenken en IQ-isme legitimeert racisme”?

Agirdag: “Het IQ-isme slaat de bal dus mis. Toch blijkt het IQ-isme trouwe aanhangers te hebben, en meer nog, aan populariteit te winnen. Dat is omdat het een belangrijke functie heeft in het legitimeren en reproduceren van het racisme. Dat gebeurt op ten minste twee manieren. Ten eerste : het IQ-isme voedt de stereotypen van slimme en niet-slimme leerlingen etnisch-culturele of etnisch-rationale groepen. De enorme stereotype dreiging die hieruit ontstaat, versterkt de etnische ongelijkheden. Ten tweede, het IQ-isme versterkt de zogenaamde fixed mindset in tegenstelling tot de growth mindset.”

## 7 Taalachterstandshypothese = taalmythe en moedertaalonderwijs als wondermiddel

### 7.1 Agirdag: Foute en problematische taalachterstandshypothese!?

In de PISA-studies wordt veelal geconcludeerd dat gebrekkige kennis van de school- en landstaal mede een oorzaak is van de lagere PISA-score van allochtone leerlingen. Agirdag bestempelt dit als een foute en racistische taalachterstandshypothese. Hij schrijft o.a.: “Het is voorbarig om een specifieke causale link te leggen tussen lage prestaties en thuistaal: vaak denkt men dat leerlingen minder goed presteren omdat ze thuis een andere taal spreken.... De ministers linken de migratieachtergrond aan het spreken van een andere taal en dit als een ‘spijtige realiteit’ waarmee de kansen afnemen’, terwijl kennis van het Nederlands gezien wordt als een ‘toegangsticket tot succesvol onderwijs. Volgens politici dienen leerlingen zowel op school als thuis liefst Nederlands te spreken. Ook de overgrote meerderheid van de leraren denkt zo, al dan niet onder de invloed van de politiek. Meer nog: de reden waarom de verwachtingen van leraren lager liggen in scholen met veel gekleurde leerlingen, blijkt vaak gerelateerd te zijn aan taal (p. 91)”

Agirdag: “Er is geen negatief verband binnen de groep van anderstalige leerlingen tussen de fre-

quentie van het spreken van de moedertaal of herkomsttaal en de leerprestaties” (p. 93).

Op 8 december 2016 beweerde Orhan Agirdag in De Standaard ook al: “Slecht presteren komt niet door taalachterstand. Wie de kloof in het onderwijs wijt aan taalachtergrond, maakt de ongelijkheid alleen maar groter. Beleidsmakers zeggen dat de deuren van het onderwijswalhalla zouden openen als migrantenleerlingen Nederlands zouden spreken. Daarmee zeggen ze dus vooral dat het niet hun verantwoordelijkheid is dat het fout gaat, maar dat het ligt aan de migranten zelf. Blaming the victim.”

Het taalprobleem is volgens taalachterstandsnegatonisten als Agirdag, Jaspaert, Jacobs, Van den Branden, een ‘aangepaast probleem’ en ze vinden kennis van het Nederlands voor de integratie in de maatschappij niet eens zo belangrijk. In 2009 stelden prof. Kris Van den Branden en Machteld Verhelst (Centrum Taal & Onderwijs - voorheen: Steunpunt NT2) ook al het belang van het kennen van het Nederlands in vraag. Ze schreven: “Er ontstaat een discours dat sterk de indruk wekt dat het spreken van een andere thuistaal dan het Nederlands per definitie een probleem vormt. Dit wordt voorgesteld als een struikelblok voor onderwijssucces, als een steen die in het rugzakje van de leerling zwaar doorweegt en de tred van diens schools ontwikkelingsproces vertraagt en verlamt. Maar is er wel voldoende empirisch bewijsmateriaal waaruit ondubbelzinnig blijkt dat het spreken van een andere thuistaal voor een substantiële groep van leerlingen rechtstreeks samenhangt met verminderde kansen op succes in het Vlaamse onderwijs” (Naar een volwaardig talenbeleid. Omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs, 2009.) Dit was ook een legitimering van hun verzet tegen extra NT2-lessen.

In punt 2 lieten we al prof. Dirk Van Damme aan het woord over het belang van de kennis van het Nederlands: “Zonder een grondige kennis van het Nederlands hypothekeer je de kansen van kinderen die thuis een andere taal spreken, enz.” (pag. 4). De ontkenner van het grote belang van de taalkennis, manifesteerden zich tegelijk als de tegenstanders van de invoering van extra-NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, en dus ook van de NT2-taalcampagnes die we de voorbije 25 jaar lanceerden.

Agirdag vindt zelfs het belang dat gehecht wordt aan het AN discriminerend. Prof. Ludo Beheydt stelde onlangs: “Het Nederlands moet ook voor de nieuwe Nederlanders een creatief expressiemiddel kunnen worden waarin ze zich onbevangen kunnen uiten, waarmee ze hun doorstijgkansen optimaliseren en waarmee ze mee boetsen aan die nieuwe complexe identiteit van de komende generatie.

*Anderstalige kinderen hebben er dus alle belang bij dat vooral in de klas het Nederlands de exclusieve omgangstaal is en blijft. Dat betekent geenszins dat een occasionele vertaling van een onbegrepen woord door een taalgenootje, en dergelijke, verboden moet worden, maar het betekent wel dat interacties in anderstalige moedertalen uit de klas geweerd moeten worden. Voldoende blootstelling aan kwalitatief volwaardig Nederlands taalaanbod is de primaire voorwaarde voor adequate verwerving (zie bijdrage op pagina 52-54). In 'Crisis in Education' maakte Hannah Arendt zich in 1954 ook al veel zorgen over het feit dat migrantenleerlingen onvoldoende de landstaal Engels kenden.*

## **7.2 Belangrijke rol van kennis van het Nederlands & invloed op PISA-score**

De meeste onderzoekers stellen o.i. terecht dat het minder goed kennen van het Nederlands bij andersstalige leerlingen leidt tot het behalen van lagere leerprestaties. Ook de meeste leerkrachten en de onderwijsministers, veel allochtone ouders, ...zijn die mening toegedaan.

In een Duitse studie werd geconcludeerd: "*Ohne Kinder mit Migrationshintergrund würde Deutschland international auf Rang 8 liegen, MIT den Kindern auf Rang 20. 80 Prozent der 15-jährigen Schüler, die mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert sind, sprechen zu Hause kein Deutsch.*" Ook in Finland stellen de onderwijsexperts dat de PISA-daling van de Finse leerlingen deels een gevolg is van de toename van het aantal allochtone en anderstalige leerlingen. In 2015 concludeerde onderzoek van prof. *Gabriel Heller-Sahlgren* dat "de verandering in de demografie van Zweedse leerlingen als gevolg van immigratie bijna een derde van de gemiddelde daling tussen 2000 en 2012 verklaart: 19 procent in wiskundige geletterdheid, 28 procent in leesvaardigheid en 41 procent in wetenschappelijke geletterdheid". In Vlaanderen kan dit minder uitvallen; maar jammer genoeg gaan de officiële PISA-rapporten daar niet op in, te delicaat blijkbaar.

*Prof. Wouter Duyck* schreef in een bijdrage in 'Doorbraak': "*Binnen de groep van allochtonen wordt de kloof ten opzichte van leerlingen zonder migratieachtergrond de helft (45 PISA punten) kleiner als thuis Nederlands gesproken wordt. Ter vergelijking: het allochtone niveau met thuistaal Nederlands komt overeen met het gemiddelde nationale niveau wiskunde van Zweden of Hongarije. Zonder thuistaal Nederlands wordt het PISA-gemiddelde dat van Kazachstan of de Verenigde Arabische Emiraten.*"

Het Nederlandse 'Sociaal en Cultureel Planbureau' stelde in 2005 terecht: "*Het is onmogelijk, Turkse, Marokkaanse ... Migrantleerlingen in een beperkt aantal lessen een andere taal aan te leren. De schoolse achterstand inzake taalvaardigheid is bij de aanvang van de basisschool al enorm groot*" (Uit elkaars buurt, 2005). Gewone taallessen en een gewoon taalbad zijn dus niet voldoende. Verder lezen we in het SCP-rapport: "*Men heeft ooit gedacht dat de taalachterstand sterk zou afnemen vanaf de tweede generatie, bij de kinderen van ouders die zelf les gekregen hebben in het Nederlands. Het volstaat echter niet dat minstens een van de ouders tegenwoordig meestal de hele opleiding in het Nederlands gevolgd heeft. De Nederlandse taalkennis van Turkse en Marokkaanse kleuters bij de start van het basisonderwijs is vaak miniem. Dit is ook het gevolg van het zich moeilijk integreren van de ouders, van importhuwelijken en gezinshereniging ...*"

Samen met het SCP pleiten we allang voor extra NT2-lessen. Als anderstalige kleuters maar gewoon les volgen en een taalbad krijgen samen met Nederlandstalige, dan kunnen ze uiteraard hun grote achterstand niet ophalen. Aangezien er in lessen met twintig leerlingen relatief weinig 'spreekmomenten' zijn, worden de leerlingen veelal terecht gestimuleerd om binnen de klas (bv ook in speelhoeken in kleuteronderwijs) en buiten de klas 'zoveel mogelijk' Nederlands te spreken. Men wil mede voorkomen dat de leerlingen in een klas met tal van thuistalen elkaar niet begrijpen, op de speelplaats taalkliekjes vormen, enz. En hoe kan een kleuterjuf b.v. talig inspelen op het zelfstandig/vrij spel als ze er niet eens begrijpt wat leerlingen aan het zeggen/spelen zijn. Dit sluit niet uit dat leerkrachten ook nu al pragmatisch en sporadisch inspelen op de thuistalen; maar in scholen met veel thuistalen is dat weer een pak moeilijker.

Er wordt vaak ook gewezen op het feit dat de aanwezigheid van veel anderstalige leerlingen in klas een eerder negatieve invloed heeft op de leerprestaties van de andere leerlingen. Dit was ook al een grote bezorgdheid bij Brusselse ouders in het begin van de jaren 1990. Dit laatste verklaart mede waarom heel wat allochtone ouders kiest voor een school met minder allochtone leerlingen. De Brusselse ouders kregen destijds pakken kritiek te verduren en werden door de *politiek correcten* zelfs van racisme beschuldigd. In 2015 wezen Brusselse leraren herhaaldelijk ook op de grote gedragsproblemen e.d., maar sociologen als Dirk Jacobs wezen die kritieken af.

### 7.3 Agirdag: foute taalachterstandshypothese

Agirdag: *“De taalachterstandshypothese is op minstens drie vlakken problematisch: Ten eerste: taalachterstand is niet noodzakelijk een etnisch issue. M.a.w. : ook zonder etnisch-culturele diversiteit kan er sprake zijn van taalachterstand. In feite zijn alle leerlingen die op een school aankomen anderstalige leerlingen omdat de schooltaal zeer grondig verschilt van de taalvariëteit die thuis wordt gesproken. Ook Nederlandstalige kinderen leren enkel op school wat bijvoorbeeld een woord als ‘meridiaan’ of ‘kwadraat’ betekent. Die woorden worden immers enkel gebruikt als schoolvariant van het Nederlands” (p. 94)*

*Als we het hebben over de taalachterstand Nederlands van anderstalige leerlingen die in het kleuteronderwijs starten dan gaat het uiteraard niet over die specifieke en vakdisciplinaire schooltaalwoorden. De taalachterstand slaat uiteraard op de gewone taal en die is in het onderwijs heel belangrijk. Het argument dat alle leerlingen die op school toekomen in feite anderstalig zijn, is een vals argument.*

*“Een tweede probleem is dat de ongelijkheid gereduceerd wordt tot een kwestie van achterstand, een deficit dat de leerlingen van thuis uit meebrengen naar school.” Niemand beweert dit!*

Agirdag: *“Maar taalachterstand is ook het gevolg van achterstelling van bepaalde leerlingen. ...Een studie laat zien dat sociaal kwetsbare leerlingen weinig kwaliteitsvolle taalinput krijgen van hun leraar, amper zelf aan het woord komen en bijna niet in interactie met hun leraar. ...Daarom is taalongelijkheid een accuratere term dan taalachterstand om de kloof in taalvaardigheid tussen verschillende leerlingen te begrijpen.”*

*“Een derde probleem is dat de taal hierbij gereduceerd wordt tot slechts één taal, het Nederlands. Taalvaardigheid van anderstalige leerlingen in hun moedertaal wordt van meet af aan genegeerd. Meertaligheid respecteren en valoriseren biedt betere kansen om de taalvaardigheid van leerlingen in het Nederlands en van hun schoolprestaties te stimuleren” (p.95). Kortom, de taalachterstandshypothese loopt stuk omdat de taalvaardigheid niet noodzakelijk een etnisch issue is; een beperkte taalvaardigheid kan ook een gevolg zijn van de achterstelling op school, en meertaligheid van anderstalige leerlingen vergeten wordt en dus onbenut blijft.”*

Ook het Onthaalonderwijs voor Anderstalige Kinderen (OKAN) moet het ontgelden. Agirdag: *“OKAN maakt het informeel aanleren van een taal door de interactie met Nederlandstalige leerlingen zo goed als onmogelijk... De gesegregeerde taalbaden lijken*

*wel taalwoestijnen (p.46). Zijn fantasierijk alternatief luidt : “Pak OKAN flexibel aan. Waarbij je leerlingen b.v. een jaar dispenseert op taalvakken en verder gaat op praktijkvakken. Als we afstappen van jaarevaluaties en de leerlingen meer inlooptijd geven in de mainstream omgeving, dan moeten OKAN-leerlingen niet noodzakelijk in een aparte klas komen te zitten” (in DWM, 31 maart 2021).*

### 7.4 Pleidooi voor frequent gebruik van de verschillende thuistalen in klas

Agirdag: *“De instructietaal is wettelijk alleen Nederlands. ... Indien taalminderheden ook onderwijs zouden krijgen in hun moedertaal, zou er voor deze leerlingen niet per definitie sprake zijn van taalachterstand. ... In het Vlaams onderwijs is het op vandaag mogelijk om zelfs reguliere vakken zoals aardrijkskunde en biologie in het Engels of het Frans te doceren, terwijl er amper plaats is voor (wereld-) talen als Arabisch en Turks (p. 160). ...*

*“De maatschappelijke ontwikkelingen op dit vlak zijn in Vlaanderen zorgwekkend. In de jaren 1990 was er in Vlaanderen nog het zogenoemde Onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC). Anderstalige kinderen werden dan twee uur per week uit hun klas gehaald om bijvoorbeeld les in Turkse cultuur en taal te krijgen. In scholen waar er dertig uur onderwijs in ‘eigen taal en cultuur’ was voor de meerderheidsgroep, waren er slechts twee uurtjes voorzien voor leerlingen die tot etnische minderheden behoren. Vandaag de dag zijn zelfs die twee uurtjes afgeschafte” (p. 160). OETC is destijds in Nederland en iets minder in Vlaanderen al uitgeprobeerd, maar dit werd al vlug als problematisch ervaren en weer verlaten. OETC leverde meer nadelen dan voordelen op. Dit was ook onze conclusie in de Onderwijskrant van januari 1993. Een probleem is ook dat er op veel scholen veelal veel verschillende thuistalen zijn.*

*Agirdag verzwijgt het controversieel experiment in Gentse scholen in 2014 dat hijzelf genegen was. In dit experiment in vier scholen, werden een aantal uren Nederlands door uren Turks vervangen, en leerde men die kinderen eerst in het Turks lezen. Directeur Frank van de Mozaïek-school die betrokken was bij het experiment, stelde vast dat veel Turkse ouders dit experiment niet genegen waren. Hij schreef: “Voortdurend werden we op school aangesproken door ouders op onze aanpak betreffende het gebruik van de thuistaal Turks op school. Ouders zegden: Op die andere school mogen de kinderen geen Turks spreken. Dat is ook goed zo. Zo kunnen de kinderen veel Nederlands leren” (De Katholieke Schoolgids, januari 2010, p. 8). De hypothese dat de lessen Turks ook de kennis van het*

Nederlands en het Turks zou bevorderen, werd ook niet bevestigd. Het experiment werd afgevoerd.

#### *Tips voor frequent gebruik van thuishalen*

Agirdag geeft tips voor het frequent gebruik maken van de moedertalen van de allochtone leerlingen: *Maak duidelijke taalafspraken over het taalgebruik in de les. Bijvoorbeeld: je mag in je eigen taal lezen en leren, en wat je zegt ga je zoveel mogelijk herhalen in het Nederlands. Laat leerlingen opzoekings- en leeswerk doen in hun moedertaal. Veel boeken zijn in meerdere talen beschikbaar, net zoals Wikipediapagina's. Laat leerlingen elkaar uitleg geven, vragen stellen en overleggen in hun moedertaal (peer learning). Benut als school elke mogelijk ruimte voor meertaligheid. Dit kan gaan over boeken en tijdschriften, liedjes en films, posters en wegwijzers. Maak je als leraar een aantal uitdrukkingen eigen in de taal van je leerlingen (begroetingen bijvoorbeeld of dankwoorden), en betrek daarbij de leerlingen.*

In bijdragen in vorige jaargangen toonden we aan dat het ook volgens de leraren moeilijk is om al die voorstellen te pratikeren – veelal in klassen ook met meerdere moedertalen. Pragmatisch en beperkt gebruik is nu wel al vaak van toepassing. Prof. Ludo Beheydt wees in een recente spreekbeurt op de problemen met meertalig onderwijs (zie pagina 52-54).

In het (Turkse) Lucerna-college zijn er veel meer uren Nederlands per week dan op een gewone school, en wordt van de leerlingen verwacht dat ze ook tijdens de vele uren buiten de klas Nederlands spreken en inoefenen. En met succes. De Turkse initiatiefnemers en ouders beseffen dat dit de enige mogelijkheid is om voldoende Nederlands te leren.

Ook omdat er in lessen met 20 leerlingen al bij al relatief weinig 'spreekmomenten' zijn, worden de leerlingen veelal gestimuleerd om binnen de klas (bv ook in speelhoeken in kleuteronderwijs) en ook buiten de klas 'zoveel mogelijk' Nederlands te spreken. Dit mede om te voorkomen dat de leerlingen in een klas met tal van thuishalen elkaar niet begrijpen en om te voorkomen dat de leerkracht/juf ze niet begrijpt. Hoe kan een kleuterjuf b.v. talig inspelen op het zelfstandig spel als ze niet eens begrijpt wat leerlingen aan het zeggen/spelen zijn.

#### **7.5 Kritische reacties op veel aandacht voor meertalenonderwijs van Agirdag en co**

Prof.-socioloog *Hartmut Esser* stelde vast dat de stellige uitspraken van de voorstanders van het gebruik van thuishalen in klas geen hout snijden: *Spra-*

*che und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Sprach-erwerbs von Migranten, Frankfurt/M. 2006, Campus Verlag.* Hij weerlegt de stelling als zou het frequent inspelen op de thuishalen ook het leren van de landstaal in de hand werken. Ook in het al vermeld Gents experiment bleek dit niet het geval te zijn.

De auteur *Özoan Akyol* betreurde: *"We hadden een grote achterstand Nederlands, maar werden destijds uit de les weggenomen om nog meer Turks te leren – mede om zagezegd niet te vervreemden van onze Turkse identiteit. Dat is de wereld op zijn kop. De overheid heeft juist de taak ervoor te zorgen dat wij volwaardig Nederlander zouden worden. De overheid heeft mijn integratie tegengewerkt."* (KNACK, 13 april 2015).

*Kamal Kharmach*, standup-comedian & bedrijfseconoom) getuigde: *"De linkse partijen hebben de historische fout gemaakt, om als reactie op het Vlaams Blok een laks migratiebeleid te voeren. Nederlands leren? Geen verplichting! Ze deden dat om hun electoraat te beschermen. Het gevolg is dat we nu met een hele generatie zitten die de taal niet of slecht spreekt, en daar ben ik ook het slachtoffer van. Mijn familie in Nederland beheerst onze taal wel perfect, voor hen was dat vanzelfsprekend, want het moest van de overheid (De Tijd, oktober 2020).*

*Prof. Dirk Van Damme* stelde: *"Ik word lichtjes ongemakkelijk als ik mensen hoor pleiten voor meer Arabisch of Turks in het onderwijs, omdat dat betere resultaten zou opleveren."* De Brusselse prof. *Wim Van den Broeck* repliceerde: *"Hoe wereldvreemd kan men zijn? Echte meertaligheid is natuurlijk een troef, maar taalachterstand in het Nederlands is wel degelijk een handicap, zoals blijkt uit zovele studies die aantonen dat de onderwijskansen en de arbeidskansen zwaar gehypothekeerd worden indien de landstaal zwak of niet beheerst wordt. Het is inderdaad beter dat anderstalige kinderen thuis in hun eigen taal converseren dan dat ze thuis een gebroken Nederlands zouden horen praten, maar dat betekent niet dat thuistaal toelaten op school hen taalvaardiger zou 'maken'. Het maakt hen niet taalvaardiger in hun thuistaal, want op school spreken ze dan vaak een gemengde taal, en het maakt hen al zeker niet taalvaardiger in het Nederlands. Dit lijkt sterk op het ontkennen of minimaliseren van een reëel maatschappelijk en sociaal probleem dat in grote mate ontstaan is door het ontbreken van een doeltreffend en doortastend taalbeleid. Men moet in sommige kringen toch eens weten wat men wil: ofwel is er geen probleem, maar dan is het geen issue, ofwel is er wel een probleem, en dan moeten we er iets aan doen!"* (17 mei 2013).

In 2014 besliste de Gentse onderwijsschepen Elke Decruynaere om het gebruik van de thuistaal toe te laten en te stimuleren zowel tijdens als buiten de les. Heel wat taalachterstandsnegationisten steunden de Gentse verordening – ook Orhan Agirdag. Opvallend veel allochtone ouders en ex-migrantenleerlingen protesteerden tegen de verordening, maar Agirdag rept er in zijn boek met geen woord over hun interessante getuigenissen.

*Enkele reacties: \*Jordy Ronaldo: “Als allochtoon vind ik dit een vreselijk idee, op die manier hebben die kinderen nog veel minder kansen op de arbeidsmarkt later, meer kans op discriminatie omdat ze de landstalen niet beheersen, dus ‘neen’ geen thuistaal op school aub!” \*Tuba Yilmaz: “Ik zelf heb Nederlands moeten spreken op school en geen thuistaal en ben er echt blij mee.” \*Zeliha Atesci: “Ik ben zelf een Turkse en ik respecteer mijn collega’s op de werkvloer en spreek Nederlands. Ik probeer mijn zoon van 8 ook duidelijk te maken dat hij Nederlands moet spreken op school, in de bus...” \*Leerlinge Radha Birtantie: “Dat toelaten van de thuistaal op school vind ik geen goede zaak. Zelf ben ik geboren en getogen in Suriname met een Indische achtergrond. Er zijn er ook met een Indonesische en Chinese achtergrond. Maar op school wordt altijd Nederlands gesproken.”*

In een protestbijdrage van de allochtone ouder *Karine Melitsetyan* omtrent het al vermelde Gents experiment met het eerst leren lezen & rekenen in het Turks, lezen we: *“In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal extra te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de Gentse overheid veel aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten echter vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling door het feit dat die leerlingen een aantal gewone lessen missen. Ze vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij waarin ze leven. Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren. De Turkse ouders krijgen ook de boodschap dat Nederlands kennen toch niet zo levensnoodzakelijk is en de leerlingen zelf zullen buitenschools voor spreken, lezen en schrijven nog minder het Nederlands gebruiken. De neiging van Gentse Turken om zich binnen de eigen gemeenschap op te sluiten, zal hierdoor nog toenemen”*

## **7.5 Agirdag stelde vast dat veel allochtone ouders zoveel mogelijk Nederlands willen**

In zijn boek geeft Agirdag terloops toe dat veel allochtone ouders vaak verkiezen hun kinderen naar een school te sturen met weinig anderstalige leerlingen. Zijn verklaring luidt: *“De symbolische macht van de etnische meerderheid en het symbolisch geweld die worden uitgeoefend via het onderwijs maakt duidelijk dat de etnische minderheden hun eigen cultuur en taal als waardeloos gaan zien. Dit verklaart ook waarom ouders uit minderheidsgroepen hun kinderen naar een school sturen met zo weinig mogelijk ... minderheden.”* (p. 83).

Uit de bevraging van Agirdag en Van Houtte in de studie van 2014 bleek overigens ook al dat niet enkel de Gentse leraren, maar ook veel Turkse ouders meertalig onderwijs à la Agirdag resoluut afwezen. Leerkracht Patrick getuigde: *“Turkse ouders komen soms met hun kinderen naar onze school precies omdat er bij ons minder Turkse leerlingen zijn. Ze stellen dan: ‘In andere scholen zijn er te veel Turkse leerlingen en die spreken dan Turks in klas, op de speelplaats, tijdens de middaglunch, en wij willen dat niet’. Die ouders beseffen hoe belangrijk het is voor de toekomst van hun kinderen dat ze goed geïntegreerd zijn in onze cultuur: “Because the future of those children is here, and they will have to speak Dutch in their professional life.”* In zijn boek verzwijgt Agirdag die argumenten.

Ook de Turkse leerkrachten die Islamles gaven op Gentse scholen stelden dat het gebruik van de moedertaal van de Turks sprekende leerlingen af te raden was. In de studie wezen leerkrachten ook op het feit dat ze de meeste problemen ervaren met Turkse leerlingen - veel meer dan met Spaanse, Griekse ... leerlingen. Vooral Turkse leerlingen zijn geneigd frequent Turks te spreken.

Agirdag en Van Houtte zochten dan maar naar een verklaring voor het volgens hen vervreemd en fout bewustzijn van de leerkrachten en ouders. De *‘negative beliefs’* van de ouders en leerkrachten waren dan een gevolg van de *Vlaamse politieke context that very much favors assimilation and Dutch monolingualism*. Agirdag en Van Houtte beweren dat de Vlaamse leidende klasse symbolisch geweld (à la Bourdieu) uitoefent op de anderstalige groepen. En de gedomineerde allochtone ouders uit lagere milieus nemen jammer genoeg de dominante visie van de leidende klasse, de machtigen in deze maatschappij, onbewust over: *“Social dominance can only persist because the dominant groups in society impose their judgments, such as beliefs about monolingualism, upon dominated groups, such as the bilingual Turkish community. Once the dominated groups internalize the point of view of the*

*dominant, they will defend it as if it was a universal point of view, even when these judgments are completely against their own interests.*" (in: Speaking Turkish in Belgian Primary Schools: Teacher Beliefs versus Effective consequences, bilig/ Summer 2014 / Nr. 70, zie Internet).

In zijn publicaties bestempelt Agirdag de keuzes van de leraren en van allochtone ouders als 'negative beliefs'. Maar op p. 166 stelt hij tegelijk dat de leraren en ouders het 'hoe van het onderwijs' moeten bepalen; en: "als we de onderwijsvrijheid echt au serieux nemen dan zou de keuze in welke talen er gedoceerd wordt (ook Turks & Arabisch b.v. als 2de taal) voor de onderwijzers en ouders moeten zijn."

## **8 Negatie nefaste culturele invloeden, islam-cultuur e.d. & beschuldiging Elchardus**

### **8.1 Negatie invloed van culturele verschillen**

Wijlen prof. Jaap Dronkers betreurde dat sociologen als Agirdag nog steeds de invloed op de leerresultaten van culturele factoren- en van de erfelijke aanleg' negeren. In zijn boek beschuldigt Agirdag zelfs prof. Elchardus omdat deze wijst op de positieve/negatieve invloed van culturele factoren op de leerresultaten van groepen allochtone leerlingen.

Dronkers stelde in een studie vast dat "allochtone leerlingen met Marokkaanse, Turkse ... roots in alle landen vrij zwak presteren, en dit in tegenstelling met b.v. leerlingen met roots in Zuid-Oost Azië." Vlaanderen telt veel allochtone leerlingen met Marokkaanse, Turkse ... roots en veel laaggeschoolde migrantenouders uit die landen.

"Dronkers: "De officiële PISA-publicaties behandelen jammer genoeg alle migranten als een homogene groep. Er wordt geen rekening gehouden met de herkomstlanden van migrantenleerlingen en van hun ouders. Minder politiek correct onderzoek met deze PISA-data laat zien dat verschillen in herkomstlanden belangrijker zijn voor de verklaring van onderwijsprestaties van migrantenleerlingen dan verschillen in bestemmingslanden."

Dronkers: "Ook de relaties tussen ouderlijk milieu en taalvaardigheid van 15-jarige leerlingen varieert nogal tussen autochtone en allochtone leerlingen in de verschillende OESO-landen. In sommige landen is die relatie voor autochtone leerlingen zwakker dan voor allochtone leerlingen (Zweden, Noorwegen, Italië, Catalonië), terwijl het in andere landen (Wallonië, Frankrijk, Israël, Engeland, Duitsland, Verenigde Staten, Nederland) precies andersom is: daar is de relatie tussen ouderlijk milieu en taalvaardigheid voor autochtone leerlingen juist sterker dan

voor allochtone leerlingen. Dit verschil kan komen omdat in het eerste geval de migranten in dat land erg heterogeen zijn in sociaal-economisch opzicht en/of hun land van herkomst, terwijl in het tweede geval de migranten juist meer homogeen zijn. Het komt in een aantal landen voor dat de relatie tussen ouderlijk milieu en taalvaardigheid voor alle leerlingen hoger is dan de afzonderlijke relaties voor de autochtone en allochtone leerlingen (Oostenrijk, Luxemburg, Vlaanderen). Dat laatste kan komen doordat allochtone leerlingen in dat land een erg laag ouderlijk milieu hebben of veel afkomstig zijn uit herkomstlanden met lage onderwijsprestaties." Dit laatste is dus ook het geval voor Vlaanderen, maar Agirdag, Jacobs ... houden hier geen rekening mee..

Ook prof. Mark Elchardus wijst in zijn recent boek RESET eens te meer op het feit dat veel sociologen de invloed van culturele verschillen op de leerprestaties negeren - dit is eens te meer het geval in het recent boek van Agirdag. Elchardus schrijft b.v.: "Er zijn ernstige aanwijzingen dat ook de leerprestaties variëren naargelang van de cultuur. Opvallend is bijvoorbeeld dat landen als Hong Kong, Japan, Zuid-Korea, Singapore en Taiwan tot de top behoren wat de resultaten van het PISA-onderzoek betreft. Opvallend is dat die landen een confuciaanse traditie delen. Onderzoek naar de samenhang van cultureel bepaalde opvattingen enerzijds, schools en economisch presteren anderzijds, lijkt meer dan aangewezen. Dat soort onderzoek stuit echter op veel verzet" van sociologen e.d."

In een bijdrage in ZENO van 28 november 2015 toonde prof.-socioloog Elchardus ook begrip voor de getuigenissen van Brusselse leraren over de grote leer-, integratie- en discipline-problemen. Elchardus stelde: "Het grootste probleem, om man en paard te noemen, doet zich inderdaad voor bij de moslimjongeren. Hoe je het ook draait of keert, je belandt altijd weer bij het probleem van de discipline in klas. Ik ken leerkrachten die de helft van hun tijd met disciplineren bezig zijn, waardoor slechts de helft van de tijd nog naar lesgeven gaat. Als ze hun diploma secundair onderwijs op zak hebben, hebben die leerlingen alles welbeschouwd drie jaar les gehad. Een andere vraag luidt: gaat het hier om wat die groep leerlingen meebrengt van thuis, of iets wat op school met de jongeren gebeurt? Als blijkt dat die jongeren dingen aanbrengen die ingaan tegen de geest van wat ze op school leren, dan is dit een serieuze hinderpaal voor het onderwijs."

Agirdag verzwijgt in zijn boek de geciteerde visie van sociologen als Dronkers, Elchardus... Hij beschuldigt wel Elchardus en co van het verspreiden van mythes. Hij stelt: "De 'islam' wordt meer dan

andere godsdiensten gezien als een belemmerende factor voor de integratie van moslimjongeren in de samenleving. In de woorden van socioloog Mark Elchardus: *'We moeten ook beseffen dat er culturele verschillen zijn, dat men in de islamcultuur misschien wat minder respect heeft voor onderwijsproces dan bij ons bestaat'* (Knack, 4 maart 2015). Om deze stelling te onderschrijven worden dus stereotiepe redenen aangehaald, bijvoorbeeld dat de waarden en normen die de 'islam' uitdraagt te veel zouden verschillen van de dominante samenleving, waardoor ze een hindernis zouden kunnen vormen voor de schoolprestaties van de moslimleerlingen" (p. 104). Agirdag voegt er ook nog aan toe: *"In de Verenigde Staten wordt religie en religiositeit beschouwd als een positieve factor voor de integratie van immigranten. In West-Europa daarentegen wordt religie vaak beschouwd als een belemmerende factor."*

Agirdag wekt zo ook de indruk dat volgens Elchardus e.a. religies op zich een belemmering vormen voor goede schoolresultaten; maar Elchardus heeft het enkel over de islam, of beter: over de islamcultuur. Niet enkel Elchardus, en ook prof. Jaap Dronkers en tal van anderen wijzen er op dat b.v. een aantal Aziatische landen met een confuciaanse traditie wel wereldtopscores behalen.

Agirdag voegt er ook nog aan toe: *"Een geloofsgemeenschap mag bepalen hoe er geleerd wordt op school. Anders gezegd: op het einde van de rit moeten alle leerlingen kunnen lezen, schrijven en tellen. Maar een katholieke school kan dat op een andere manier onderwijzen dan een (hypothetisch) ecologische school."*(p. 113). Dus katholiek rekenen, spellen, lezen ...

## 8.2 Gedragsproblemen ontkend en/of voorgesteld als een reactie op discriminatie:

Volgens Agirdag en andere sociologen zijn de houding en eventuele gedragsproblemen van allochtone jongeren vooral een gevolg zijn van achterstelling en discriminatie. Agirdag stelt op pagina 78: *"Tegenculturen van allochtone jongeren ontstaan als gevolg "van de culturele afstand tussen die leerlingen en de school....De jongeren saboteren hun eigen schoolloopbaan en die van hun peers omdat de school niet als een ruimte wordt gezien die 'van hen is. .. Ogbu wijst er daarenboven op dat tegencultuur is ontstaan als reactie in de historische context van racisme."*

In de context van het debat over radicalisering verschenen in november 2016 enkele bijdragen over gedragsproblemen met migrantenleerlingen. Brusselse leerkrachten waren niet opgezet met het feit dat b.v. de radicalisering van allochtone jongeren

en de gedragsproblemen ... geregeld op naam gebracht werd van achterstelling in het onderwijs. Ze vonden dat er te weinig begrip was voor de moeilijke situatie op hun scholen.

In een opinie bijdrage maakten Brusselse leerkrachten zich ook grote zorgen over het 'je-m'en-foutisme' bij al te veel moslimjongeren. Zij stelden dat het heel moeilijk is om les te geven in dergelijke klassen en om goede leerresultaten te behalen: *"Veel van die leerlingen hebben geen getuigschrift lagere school, maar stromen door op basis van leeftijd. Ze leveren geen taken in, studeren amper voor toetsen. Ze volgen kantoor, maar ze spreken onvoldoende Nederlands om de telefoon te beantwoorden. En dan hun houding: ze snauwen meer dan ze spreken. Leerkrachten die tegengas geven worden vaak afgedreigd of beschimpt. Straffen hebben weinig impact. Stagebegeleiders zijn bang om sommige van die onhandelbare jongeren naar bepaalde bedrijven te sturen. Omdat ze te laat komen, weinig ijver aan de dag leggen. . Wat de leraars beangstigt, is het je-m'en-foutisme. Ze lijken in niets geïnteresseerd. Thuis krijgen die leerlingen vaak weinig of geen steun. Ze lijken verweesd op te groeien"* (in: *"Wat moet er van die jongens worden?"*, De Standaard van 22 november 2015). Onlangs nog formuleerden Brusselse leraren analoge kritieken. We vermeldden al dat prof. Elchardus in een reactie veel begrip toonde voor de problemen van de Brusselse leraren.

De standpunten van de Brusselse leraren en van Elchardus werden fel bekritiseerd door een aantal sociologen... De Gentse sociologe Ellen Huyghe publiceerde in De Standaard van 25 november 2015 een reactie op de pessimistische uitlatingen van de leerkrachten onder de titel *'Hoe moet een worstelende leraar zelf de jongeren steunen'* Haar basisstelling luidde *'dat de houding en problemen van die allochtone jongeren gewoon een gevolg zijn van discriminatie in het onderwijs.'*

Socioloog Dirk Jacobs (ULB) ventileerde in de ZENO-bijdrage (De Morgen, 28 november 2015) zijn mening over het Brussels onderwijs. Jacobs vond de analyse van de leerkrachten en deze van prof. Elchardus, niet to the point. Hij poneerde: *"Het debat over taal, religie, etnische afkomst en sociale achtergrond is een debat over het geslacht der engelen. Voor de achterstand van allochtone jongeren worden nu eens sociaal-economische, dan weer culturele argumenten aangevoerd. Ik vind die discussie niet to the point. De grootste uitdaging is de extreme sociale en etnische segregatie in ons onderwijssysteem."* Bij de punten die Jacobs niet to the point vindt, vermeldt hij ook eens te meer de volgens hem verzonnen taalproblematiek.

## 9 Dubieuze beschuldigingen en misleidende analyses

### 9.1 Agirdag & co negeren reële problemen & remmen zo een effectieve aanpak af

In deze bijdragen wezen we op de dubieuze discriminatie- & racisme- beschuldigingen & o.i. eenzijdige en misleidende analyses. Met *Onderwijskrant* zijn we al 45 jaar erg begaan met de specifieke onderwijsnoden van sociaal en/of cognitief kansarmere leerlingen. We betreuren al lang dat Agirdag en vele anderen die problemen negeren/sterk relativiseren en tegelijk de voorstellen voor een effectieve aanpak van de problemen tegenwerkten. Zo bestreden de drie GOK-Steunpunten, Agirdag ... Ook onze NT2-campagnes voor extra NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

We besteedden de voorbije decennia ook veel energie in het uittekenen van een effectief achterstandsbeleid, maar de drie universitaire GOK-Steunpunten kozen voor een contraproductieve aanpak. De overheid investeerde de voorbije decennia veel geld in het GOK-beleid, maar na 30 jaar stelt men vast dat de resultaten tegenvallen.

De voorbije jaren kregen veel universitaire onderwijsdeskundigen de kritiek dat ze de voorbije jaren enkel hun eenzijdige visies propageerden, visies die mede verantwoordelijk zijn voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Agirdag en zijn collega's van de vakgroep *Educatie en Samenleving* namen het voortouw in het weerleggen van die kritiek. In opiniebijdragen luidt het verweer van professoren als Kris Van den Branden en vele anderen: wij worden ten onrechte beschuldigd van aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Wij verkondigden geen eenzijdige onderwijsvisies, wij hebben onze studenten steeds met verschillende visies... geconfronteerd. Niets is minder waar.

### 9.2 Eenzijdige opleiding van toekomstige pedagogen/leraren?

De lezers en Agirdags universitaire studenten worden vooral met zijn eigenzinnige visie en radicale stemmingmakerij tegen ons onderwijs en het optreden van de leraren geconfronteerd. Agirdag behandelt in zijn boek en universitaire cursus voor toekomstige pedagogen en leraren controversiële onderwerpen. Dan verwacht je minstens dat een professor in een academisch cursusboek ook de standpunten van de tegenpartij recht doet, en b.v. ook verwijst naar de vele studies en publicaties die haaks staan op zijn eigen opvatting en op de vele getuigenissen van de leraren.

Dit is geenszins het geval en dit blijkt ook uit de bibliografie. Agirdag verzwijgt ook de vele getuigenissen van allochtone burgers die stellen dat de kennis van het Nederlands heel belangrijk is voor de schoolloopbaan van allochtone jongeren en voor de integratie in de maatschappij.

Agirdag en co ontkenden de voorbije decennia ook de vele verdiensten, de sterke traditie & sterke democratisering van het Vlaams onderwijs. Ze voedden de stemmingmakerij tegen het onderwijs en tegen de leraren die beschuldigd worden van allerlei mogelijke vormen van discriminatie en racisme.

We betreuren dat de generatie van Leuvense studenten-pedagogen waaraan Agirdag lesgeeft met zo'n eenzijdige visie geconfronteerd worden. We vrezen dat de meeste 18-à 20-jarige studenten die enkel met het allochtone evangelie van Agirdag geconfronteerd worden, dit ook nogal kritiekloos slikken. We vrezen ook dat studenten die tijdens hun opleiding met onderwijsmythes en foute opvattingen geconfronteerd werden daar nog lange tijd zullen in geloven (zie: *Are University Faculty to Blame for the Prevalence of Educational Myths? A Cross-Sectional Study of Trainee Teachers*, internet). Dit hebben we zelf ervaren bij nieuwe collega's in de lerarenopleiding die in hun universitaire opleiding met die foute en eenzijdige visies geconfronteerd werden.

In vorige jaargangen van *Onderwijskrant* betreurden we ook al de eenzijdige en eigenzinnige onderwijsvisie van de Leuvense prof. Ferre Laevers die eveneens in zijn universitaire cursus andere visies en de vele kritiek op zijn zgn. ervaringsgericht onderwijs & zelfontplooiingsmodel verzwegen.

We betreurden ook dat de studenten kritiekloos geconfronteerd worden met de antipedagogische en extreem constructivistische visie van *Jacques Rancière* in 'De onwetende meester'. De voorbije decennia was er ook de propaganda voor het constructivisme vanwege prof. Philip Dochy, Eric De Corte e.a..

Leuvense professoren als Ides Nicaise, Jan Van Damme, Jan Masschelein, ... propageerden in 2012 ook kritiekloos de invoering van een grotendeels gemeenschappelijke eerste - en zelfs tweede graad. Leuvenaars verspreidden in brede kringen de kwakkel dat zittenblijven zinloos was en dat er heel veel zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. Die laatste kwakkel van 1991 betekende ook de start van de verguizing van onze sterke eerste graad s.o. en leidde tot de nefaste hervorming van 2019.

*Moeten we ons zorgen maken omtrent de Leuvense universitaire opleiding?*



## Structuurmethodes als ‘Veilig leren lezen’ van C. Mommers zorgden gedurende decennia voor *minder veilig* leesonderwijs dan weleer

### Onze kritieken & ‘Directe systeemmethodiek’ zorgden voor alternatief en brede consensus

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

#### 1 Structuurmethodiek Mommers: stap achteruit

*In Vlaanderen en Nederland werd de voorbije jaren eindelijk afstand genomen van de structuurmethodes als Veilig Leren lezen e.d. die gedurende meer dan 45 jaar ten onrechte als veilig werden voorgesteld.* Dit gebeurde niet zonder slag of stoot. Dertig jaar geleden al formuleerden we een lange reeks kritieken op die methodiek in de sinds 1960/1965 gangbare structuurmethodes als *Veilig leren lezen e.d. In 2001 beweerde Mommers nog dat mijn kritiek op de globaliserende ingrediënten in zijn leesmethode en op de te grote ballast ‘totaal misplaatst en onzinnig was’* (Mommers: *Een contradictie: een structuurmethode met een globaliserende inslag*) (Basis-Schoolwijzer, 3 februari 2001). Maar in 2014 verscheen de nieuwe kim-versie waarin expliciet afstand genomen werd van de visie van Mommers - en vooral van de globaliserende startfase.

Ger Jansen, ex-directeur uitgeverij Zwijsen stelde nu terecht dat de nieuwe KIM-versie van Veilig Leren Lezen van 2014 er heel anders uitzag dan Mommers-VLL-structuurmethode. We lezen: *“Na een lange speurtocht, waarin Janssen de vijf versies van Veilig leren lezen beschrijft, komt hij tot de conclusie dat “de kim- & sim-versie wel een totaal andere methode is” dan de klassieke ‘Veilig leren lezen’ van Mommers.*

In de meer recente leesmethodes in Vlaanderen en Nederland (b.v. ook in recente kim-versie ) wordt onze directe en fonetische systeemmethodiek (DSM) grotendeels toegepast. We zorgde zo voor een grote consensus omtrent leren lezen in Vlaanderen en Nederland. (*Het toepassen van onze DSM-methodiek in klas reikt uiteraard verder dan het gewoon gebruiken van een DSM-leesmethode: zie volgende bijdrage over de DSM-methodiek.*)

Onze DSM staat ver af van de VLL-structuurmethode en-methodiek van Caesarius Mommers die naar eigen zeggen koos voor *“een middenpositie in tussen de globaal methode en de klassieke analytisch-synthetische methode”*. Mommers nam rond 1960 expliciet afstand van de analytisch-synthetische methodiek, de recente ‘kim-versie’ sluit er weer beter op aan. In onze DSM wordt radicaal afstand genomen van de globaliserende elementen uit de zgn. structuurmethodes. Voor de uitwerking van de DSM vond ik ook inspiratie in de normaalwoordenmethode ‘Lustig Volkje van 1926 waarmee ik zelf in 1951 leerde lezen. In punt 3 schets ik even de aan-

pak in *Lustig Volkje*, een sobere en fonetische aanpak recht op het doel af en zonder franjes. Dat Mommers hiervan afstand nam was een stap achteruit. In punt 4 bekijken we uitvoerig hoe Mommers destijds zijn combinatie van een globaal methode en klassieke analytisch synthetische omschreef en verdedigde.

#### Ger Jansen over verschil tussen ‘kim en sim’ en klassieke VLL van Mommers

Ger Jansen stelde in zijn studie dus dat de nieuwe KIM-versie van Veilig Leren Lezen er heel anders uitziet dan Mommers-VLL-structuurmethode. Hij wijst op nieuwe aanpakken die rechtstreeks aansluiten bij onze DSM, en die tegelijk afstand nemen van aanpakken in de VLL-versies van Mommers.

We lezen: *“Ger Janssen, de directeur van Zwijsen, vroeg zich af in hoeverre de nieuwe versie nog wel voortbouwt op het gedachtegoed van Mommers. Hij omschreef de nieuwe aanpak in de Kim-versie in termen van de principes van onze ‘directe en fonetische systeemmethodiek: “De klank-letterkoppeling ontstaat door het leggen van verbindingen tussen foneemknopen en letterknopen in de hersenen. Die verbinding moet stevig zijn. Daarom moet de klank-letterkoppeling bij het leren lezen niet alleen worden aangeleerd, maar door oefening worden geautomatiseerd. Het is belangrijk dat de kinderen een letter hebben geautomatiseerd voordat ze aan een nieuwe beginnen. Daarom gaat de reeks structureerwoorden uit de vorige versies van VLL op de schop. De nieuwe reeks wordt ik-kim-sim. De achterliggende gedachte is dat de uitbreiding van letters bij het leren lezen zeer geleidelijk moet verlopen. Iedere geleerde letter moet stevig worden verankerd voordat de volgende letter aan de orde komt. Die veranderingen komen onder andere voort uit het onderzoek naar dyslexie. Kinderen met leesmoelijkheden blijken vaak een letter gemist te hebben in het leesonderwijs. Soms wordt daardoor de diagnose dyslexie gesteld, terwijl er in werkelijkheid sprake is van tekorten in het leesonderwijs.”*

Ger Jansen verzweeg wel dat die andere aanpak in VLL er gekomen is dankzij onze vele kritieken op VLL die men nu wegwerkte, en dankzij de door ons ontworpen directe (fonetische) systeemmethodiek die nu voor een groot deel in VLL wordt toegepast. Het zijn ook niet de recente wetenschappelijke ontwikkelingen die rechtstreeks aan de

oorsprong liggen van het feit dat VLL een echte metamorfose heeft ondergaan. Met dergelijke leestheorieën sta je nog ver af van een uitgewerkte leesmethodiek. En voor het ontwerpen van de DSM in de jaren 1980 hebben we ook geenszins gewacht op die recente ontwikkelingen.

### Consensus over leesmethodiek

J. J. G. M. Rutten schrijft in zijn studie van 2019 ten onrechte: “*De in Nederland (en Vlaanderen) bestaande consensus over de beste aanpak van het aanvankelijk lezen is in belangrijke mate aan Caesarius Mommers te danken.*” Hij voegde er wel merkwaardig aan toe dat de vele VLL-structuurwoorden/globaalwoorden, het meest typische kenmerk van VLL, uit de recente Kim-versie verdwenen zijn (in: *De leesvader van Nederland. Frater Caesarius Mommers en zijn betekenis voor het leesonderwijs*, Universiteit van Amsterdam, 2019).

Die huidige consensus in het Nederlandse taalgebied is echter niet aan Mommers te danken, zoals Rutten in zijn studie beweert. In 2001 beweerde Mommers nog dat mijn kritieken op de globaliserende ingrediënten in zijn leesmethode en op de te grote ballast *‘totaal misplaatst en onzinnig was.’* (Mommers, o.c.). Tegelijk verzweeg hij met opzet ons DSM-alternatief en het feit dat onze directe systeemmethodiek in de Vlaamse methode Leessprong (Van In) van 1999 al werd toegepast. De reactie van Mommers in een Vlaams tijdschrift was mede bedoeld om te voorkomen dat Vlaamse scholen zouden overschakelen op een DSM-methode. Ook Vlaamse vertegenwoordigers van de uitgeverij Zwijzen lieten verstaan dat ze geenszins opgezet waren met onze vele kritieken.

De recente KIM-versie van 2014 nam radicaal afstand van de versies van de VLL-versies van de voorbije 50 jaar, van b.v. de lange reeks structuurwoorden/globaalwoorden. VLL hield nu eindelijk rekening met onze vele kritieken en paste veel principes van onze ‘directe en fonetische systeemmethodiek’ voor het leren lezen toe.

Het controversieel leren-lezen-debat dat we nog steeds in landen als Frankrijk, Engeland, VS, Canada meemaken, behoort in Vlaanderen en Nederland al een tijdje tot het verleden. Er groeide inderdaad een grote mate van consensus over de beste aanpak; onze ‘directe systeemmethodiek’ wordt breed toegepast in Vlaamse en Nederlandse leesmethodes. C. Mommers bracht o.i. met zijn VLL in 1960 het leesonderwijs eerder op het foute spoor; VLL was een stap achteruit in vergelijking met de klassieke/oudere analytisch-synthetische – en normaalwoordenmethodes. De huidige consensus over

het leesonderwijs sluit overigens meer aan bij de visie van de oudere/klassieke methodes. Jammer genoeg zijn ze vaak te weinig sober (zie punt 4). Verderop in deze bijdrage bekijken we uitvoerig hoe Mommers destijds zijn afstand van de klassieke leesmethodes en zijn keuze voor zijn structuurmethodiek en invoering van globaliserende elementen beschreef.

### Veilig leren lezen minder veilig In Nederland geen kritische analyse van VLL

Structuurmethodes als ‘Veilig Leren Lezen’ waren m.i. veel minder veilig dan de oudere analytisch-synthetische- & normaalwoordenmethodes (Hoogeveen e.d.), idem voor Vlaamse structuurmethodes die er mede door geïnspireerd werden. Het verwondert ons ook dat in Nederland leesexperten als Kees Vernooy de voorbije decennia steeds *Veilig Leren Lezen* als absoluut veilig en effectief voorstelden.

Vernooy toonde ook nooit enige interesse voor onze vele VLL-kritieken in publicaties vanaf 1991 en voor ons DSM-alternatief. Ook in het Nederlandse Tijdschrift ‘In de klas’ schreef ik nochtans in 1996 een paar lijvige bijdragen over onze vele kritieken op VLL en over ons DSM-alternatief. Kees Vernooy e.a. reageerde er niet op, en bij mijn weten ook nog niet op de grote koerswijziging in de VLL-versie van 2014.

De Nederlandse inspectie, de bijscholingsprojecten van Kees Vernooy (CPS) en andere landelijke Pedagogische Centra stelden steeds dat VLL een heel veilige/goede methode was. In 2000 luidde de conclusie van een onderzoek van het SCO-Kohnstamm-instituut nog dat de methodes voor aanvankelijk lezen (alle structuurmethodes) heel sterk op elkaar geleken en degelijk waren (Blok e.a., *Vergelijkend onderzoek naar methodes aanvankelijk leesonderwijs*, Pedagogiek, jg. 20 (3). 2000).

Op 29 januari 2011, drie jaar voor het verschijnen van de KIM-versie, prees Vernooy bij de uitreiking van de tweede *Dr. Mommersprijs* nog Mommers’ klassieke structuurmethode de hemel in. Hij stelde zelfs: “*Wij zouden de aanpak van Mommers in VLL nu evidence based noemen. Mommers paste zijn methode pas aan op grond van wetenschappelijk onderzoek, zodat wetenschappelijk vergaarde kennis zijn weg vond naar de leerkracht in de klas.*”

Mommers’ structuurmethode was een combinatie van de nefaste globale leesmethodiek en klassieke analytisch synthetische methode. In de recente KIM-versie werd de globaliserende startfase eindelijk en terecht opgedoekt. Men kan dus moeilijk blijven stel-

len dat Mommers' structuurmethode op degelijk wetenschappelijk onderzoek gebaseerd was.

Uit het feit dat de nieuwe versie als een sterk vernieuwde versie wordt voorgesteld, wordt meteen ook duidelijk dat VLL als structuurmethode gedurende een halve eeuw veel minder veilig was, en dat Mommers destijds ten onrechte elementen uit de globale leesmethodiek heeft ingelast – en dit niettegenstaande de meeste leerkrachten ook in die tijd de globale leesmethodiek afwezen. In het Vlaams leerplan van 1936 werd de globale leesmethodiek à la Decroly en Dewey gepropageerd, maar praktisch alle leerkrachten bleven werken met een klassieke analytisch-synthetische methode of normaalwoordenmethode.

De nieuwe KIM-versie van VLL neemt radicaal afstand van de globale ingrediënten als globaal inprenten en herkennen van een groot aantal structuurwoorden. De kim-versie neemt tegelijk afstand van Mommers' vroegere kritiek op de klassieke analytisch-synthetische methodes/normaalwoordenmethodes en ze sluit er nu weer meer bij aan (zie punt 5).

## 2 Mommers en uitgeverij Zwijsen wezen nog in 2001 & 2010 onze kritieken op VLL af

Met de invoering van onze directe systeemmethodiek (DSM) voor het leren lezen in de methode 'Leessprong' (Van In) in 1999 slaagden we er geleidelijk in om de globale leesmethodiek en de invloed ervan op de zgn. structuurmethodes uit te bannen in de Vlaamse en Nederlandse leesmethodes.

Dit gebeurde niet zonder slag of stoot. We vermelden al dat Mommers in 2001 beweerde dat onze kritiek op de globaliserende ingrediënten in zijn leesmethode en op de te grote ballast *'totaal misplaatst en onzinnig'* was. We botsen dus op een boze reactie van Mommers op de vele kritieken die we vanaf 1991 publiceerden in Vlaamse en Nederlandse tijdschriften-in 1996 ook in het Nederlandse tijdschrift 'In de klas'. Ook nog in 2010 bij de voorstelling van ons boek *'Beter leren lezen'* op de Antwerpse Boekenbeurs botsten we op agressieve reacties vanwege twee Vlaamse vertegenwoordigers van de uitgeverij Zwijsen.

Mommers schreef in zijn reactie van 2001: *"Een structuurmethode met een globaliserende inslag, is een contradictio in terminis."* Mommers wekte de indruk dat ik 'VLL' te weinig bestudeerd had en dat ik alleen stond met mijn kritiek. Hij schreef: *"Als auteur van de eerste en meest gebruikte structuurmethode voel ik me door deze onjuiste of onzorgvuldi-*

*ge informatie van Raf Feys aangesproken. Een 'echte' structuurmethode werkt niet globaliserend, maar juist deglobaliserend. Een structuurmethode met een globaliserende inslag is naar mijn mening een contradictio."* In die bijdrage van 2001 schreef Mommers verder *"dat hij met de invoering van de term structuurmethode in 1958 een "juiste synthese tussen de globaalmethoden en de analytisch-synthetische methoden" viseerde.* Hiermee gaf hij dus impliciet toe dat er tijdens de eerste maanden van het eerste leerjaar veel globaliserende elementen voorkwamen, zoals het globaal inprenten van een groot aantal globaal- of structureerwoorden. In de eerste versies van 'Veilig leren lezen' werd overigens nog de term 'globaalwoorden' gebruikt; later (1979) werden ze plots structureerwoorden genoemd. Mommers ging ook niet in op onze concrete kritieken, maar bestempelde ze wel als *'onzinnig.'*

Mommers repte in 2001 ook met geen woord over ons DSM-alternatief en over de eerste Vlaamse DSM-methode *Leessprong* (Van In, 1999) die in Vlaanderen al veel interesse genoot. Precies de interesse voor *Leessprong* in Vlaanderen alarmeerde blijkbaar Mommers en de uitgeverij Zwijsen.

*Jan Crijns*, auteur van de eerste DSM-methode *Leessprong* (uitgeverij Van In) getuigde over de aanvankelijke tegenstand die ik ondervond, en reageerde op de kritiek van Mommers: *"Toen Raf Feys in Onderwijskrant in 1991 en in andere publicaties de principes van zijn 'directe systeemmethodiek' uiteenzette, werd dat door bepaalde groepen (en vooral ook door Mommers van Veilig leren lezen), nogal neerbuigend onthaald. Uit onderzoek en wetenschappelijke literatuurstudie blijkt nu echter ook dat deze onderwijspedagoog het gelijk aan zijn kant krijgt"* (Jan Crijns, *Pedagogische Periodiek*, 2009, p.8). Dat VLL uiteindelijk toch rekening hield met onze kritieken, was duidelijk mede een gevolg van het feit dat ze merkten dat meer Vlaamse scholen hun VLL-methode vervingen door de methode *Leessprong*.

## 3 Enkele van onze kritieken op klassieke VLL

Vanaf 1980 formuleerde ik als lerarenopleider in mijn cursus 'leren lezen' een hele reeks kritieken op de globale leesmethodiek die in Vlaanderen nog door enkele taaldidactici gepropageerd werd in 'Vonk' e.d., maar vooral ook kritieken op toen overal gangbare structuurmethodes in Vlaanderen en Nederland. Ik toonde aan dat VLL helemaal niet veilig was en in feite historisch gezien een stap achteruit betekende in vergelijking met de vroegere analytisch-synthetische en normaalwoordenmethodes. Ik wees ook op de vele niet effectieve opdrach-

ten en materialen waarmee men de leerlingen bezig hield – al te veel ballast ten koste van de effectieve leer(lees)tijd. Enzovoort.

In de *Onderwijskrant* van september 1991 publiceerde ik uitgebreid mijn kritieken op de VLL-structuurmethode van Mommers en co. in de *Onderwijskrant* nr. 68/69 van september 1991. Samengevat luidde mijn kritiek nu al 30 jaar geleden:

\*De globaal leesstrategie krijgt tijdens de eerste weken veel te veel aandacht en het aantal in te prenten globaal leeswoorden (48) is veel te groot. Sommige van die woorden zijn niet klankzuiver en/of zijn ook te moeilijk bij de start.

\*De kinderen worden aldus met veel te veel letters tegelijk geconfronteerd.

\*De letters worden niet langzaam aangeboden en ook niet onmiddellijk gediscrimineerd en vastgezet (geautomatiseerd)

\*Het duurt veel te lang vooraleer medeklinkers en klinkers gedifferentieerd worden.

\*In VLL worden de klinkers bovendien al te laat aangebracht; in de Vlaamse structuurmethodes daarentegen wordt de ontcijfering van de medeklinkers al te lang uitgesteld. Hierdoor wordt het vormen van nieuwe woordjes, de synthese, in beide landen al te lang uitgesteld.

\*De elementaire leeshandeling als basisvaardigheid komt aldus te laat, niet nadrukkelijk en systematisch genoeg aan de orde. Het gevolg is vaak dat bij de overgang van leesboekje 2 naar leesboekje 3 de leeszwakke leerlingen duidelijk uit de boot vallen; ze blijken dan niet te kunnen lezen, waar ze zich voorheen nog uit de slag konden trekken met de globale herkenning van de aangeleerde woorden- soms ook korte zinnestukjes. Zo lasen ze soms Jan gaat naar de klas, i.p.v. de zin 'Jan gaat naar school'. Te veel radend lezen dus.

\*De letterkennis is ook al te sterk gebonden aan de 'globaalwoorden' en aan b.v. 'Duimeliesje-verhaal' in VLL.

\*Het lezen als (decodeer)vaardigheid wordt zo al te weinig op een directe (en ook mondelinge) wijze aangeleerd geoefend.

\*Men werkt met allerlei (schriftelijke) werkschrift- en werkboekopdrachten die vaak minder geschikt & effectief zijn. Ook VLL bevat al te veel ballast – ten koste van de effectieve leer- en leestijd. Als we tijdens praktijklessen onze studenten laten berekenen hoeveel minuten per les een afzonderlijk kind werkelijk aan het lezen was, dan bleek meestal dat de effectieve leer- of leestijd al te beperkt was. De

leesmethodes bevatten ook al te veel franjes en ballast.

*Marcel Schmeier*, onderwijzer en begeleider, schreef onlangs nog: "*Van een leesles van 45 minuten zijn leerlingen vaak minder dan 10 minuten daadwerkelijk aan het lezen. Ja, ze trekken lijntjes in hun werkboek, zetten rondjes, luisteren naar een ankerverhaal, kleuren, knippen en plakken plaatjes of kijken naar flitsende digibord-oefeningen. Lezen doen zij echter minder dan 10 minuten. Dan is het natuurlijk niet gek dat 15 procent van de leerlingen niet het gewenste minimumdoel behaalt. Lees- en leertijd is een belangrijke factor voor leersucces. We mogen ons leesonderwijs dus niet langer opsmukken met zinloze ballast.*"

\*Er is ook meer nood aan het voldoende mondeling werken met teksten op het bord - waarbij men dan b.v. ook de leesdruk geleidelijk aan kan opvoeren zodat de leerlingen gestimuleerd worden om aandachtiger en vlotter te leren lezen." (zie pag. 40 in dit nummer over "tijds- en concentratiedruk en beperking presentatieduur).

\*Leerlingen moeten tijdens de eerste maanden veel effectiever leesonderwijs krijgen met behulp van een sober programma."

In onze DSM-publicatie in de *Onderwijskrant* van september 1991 toonden we ook uitvoerig aan hoe we met onze DSM-principes die kritieken wegwerkten. (Zie volgende bijdrage over DSM-methodiek).

In de *Onderwijskrant* nummer 196 publiceerden we meer uitgebreid onze kritieken op de VLL-structuurmethode van Mommers en co: zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be). Ik beschreef daar ook welke mijn ervaringen waren met de leesmethodiek vanaf de start als lerarenopleider in 1971. Vanaf mijn eerste stagebezoek in november 1971 op een school in Roeselare botste ik al op een onderwijzer die nog steeds werkte met de sobere methode *Lustig Volkje* van 1926 waarmee ik zelf in 1951 leerde lezen. Ik merkte dat zijn leerlingen al vrij goed gevorderd waren. De stageleerkracht legde uit waarom hij niet wou overschakelen op recentere methodes als *Veilig Leren Lezen* e.d. en dat het starten met korte klinker-medeklinkerwoordjes als os, as ... interessant was.

We merkten in de jaren 1970-1985 ook dat veel leerkrachten het aantal globale structureerwoorden in de startfase al te uitgebreid vonden. Enzovoort. Onze DSM-methodiek is grotendeels gebaseerd op het *afkijken in klas* en op de studie van klassieke leesmethodes als 'Lustig Volkje' van 1926.

#### 4 Mommers over ontstaan & kenmerken van *Veilig leren lezen*'-structuurmethode

*"Combinatie van globaal methode en klassieke analytisch synthetische methode"*

Om de invloed van de globale leesmethodiek op de structuurmethode van frater Mommers te achterhalen, moeten we even terug naar de globale leesmethode die de Broeders van Zwijsen er als voorloper van de structuurmethode publiceerden.

In 1906, 1922 ... publiceerden *Ovide Decroly* en zijn medewerkers enkele publicaties met propaganda voor de globale leesmethodiek. Dit leidde in de jaren 1920 in Vlaanderen en Nederland tot veel kritiek op de toen gangbare analytisch-synthetische & normaalwoordenmethododes als de methode Hogeveen (1910), *Lustig Volkje* (Broeders Maristen, 1926), e.a. en ook tot de invoering van de globale leesmethodiek in het Vlaams leerplan van 1936.

Wetenschappelijk onderzoek van Decroly e.a. had zagezegd uitgewezen dat jonge kinderen globaal waarnemen. *"De kennis van de letters vanaf de start van het leesonderwijs zou leiden tot begripsloos technisch verklanken, aldus de critici. Makers van globale leesmethoden die zijn geïnspireerd door de Gestaltpsychologie, gaan uit van hele woorden of zelfs complete zinnen. Die leer je van buiten en de noodzakelijke kennis van de letters verwerven kinderen min of meer spontaan."*

*Frater Sigebertus Rombauts* van de Broeders van Zwijsen schrijft in 1931 de 'Opvoedkundige brochurereeks' van de Broeders van Zwijsen het boekje *'Leesmethodiek en moderne psychologie. Hij onderschreef de kritiek op de analytisch-synthetische methododes. "Rombauts vond er geen doekjes om. Met dit boekje heeft de schrijver revolutionaire bedoelingen. Hij is namelijk van mening, dat de tegenwoordig in Nederland gebruikte leesmethododes geen van alle deugen, niet om fouten in de uitwerking, dus in bijkomstigheden, maar omdat hun grondslag, en hun hele opzet verkeerd zijn. En wat niet deugt (methode Hogeveen van 1910 e.d.) moet verdwijnen en vervangen worden door iets goeds."* Rombauts propageerde volop de globale leesmethodiek. Hij benadrukte het 'zinvolle geheel'. Frateronderwijzer Cassianus Versteeg ontwikkelde op basis hiervan de nieuwe globale leesmethode *'Echt Lezen'*.

In Vlaanderen weigerden de meeste leerkrachten om de opgelegde globale leesmethodiek toe te passen. En zo leerde ik in 1951 lezen met de klassieke methode *'Lustig Volkje'* van 1926. We lezen: *"De globale Zwijsen-methode 'Echt lezen' kende in Nederland geen succes. En zo werd broeder Mom-*

*mers in 1958 aangesproken om een nieuwe methode op te stellen. De eerste versie van VLL verscheen in 1965.*

In zijn scriptie van 1958 vergeleek *C. Mommers* alle zevenentwintig methoden voor aanvankelijk lezen die op dat moment in Nederland in gebruik waren. Zijn conclusie luidde dat geen van de methoden voldeed. Mommers pleitte voor een nieuwe aanpak waarin de sterke kanten van bestaande methoden worden gecombineerd. Die aanpak noemde hij de structuurmethode. (*Mommers, Aanvankelijk lezen. Een kwalitatief vergelijkende studie van een aantal hedendaagse methoden voor aanvankelijk leesonderwijs in Nederland.* Tilburg, RKJW, Onderwijskundige Brochuren Reeks, nr. 190, 1958.)

In 1960 verscheen de eerste versie van zijn nieuwe methode onder de naam *Zò leren lezen: niet analytisch, niet globaal, maar zò*. Later werd de naam *'Veilig leren lezen'*. Mommers stelt zijn structuurmethode voor als een middenweg tussen de globaal methode en anderzijds elementen uit de klassieke analytisch-synthetische methoden. Deze klassieke methoden voldeden volgens hem niet omdat voor het leren van de koppeling tussen klanken en letters klankzuivere woorden nodig zijn. En vanuit de hoge eisen die vanuit fonetisch oogpunt aan de beginwoorden moeten worden gesteld was het aantal bruikbare woorden volgens Mommers te beperkt. Eenvoudige leesteksten tijdens de eerste maanden klonken volgens hem daardoor vrij gekunsteld. Tegen de globaal methode kon volgens hem echter worden ingebracht dat zwakke lezers de klankletterkoppeling niet spontaan ontdekten, waardoor de uitval bij het leren lezen hoog is.

Mommers' methode bestond uit leerstofkernen zodat de leesoefeningen ontleend konden worden aan de leefwereld van de kinderen. Het begint met verhaaltjes en het aanleren van een aantal gobaalwoorden. De keuze voor deze leerstofkernen was ontleend aan de globaalmethododes. Maar anders dan in de globaalmethododes werd in de structuurmethode vlugger begonnen met het analyseren en synthetiseren. Mommers nam dus expliciet afstand van de destijds vigerende analytisch-synthetische en normaalwoordenmethododes en anderzijds ook deels van globale leesmethodiek.

In een bijdrage van 1978 beschreef Mommers nog eens de evolutie van de leesmethododes en de plaats van zijn structuurmethode hierin (Pedagogische Studiën, 1978, jg. 55.) Mommers stelde eens te meer: *"De structuurmethode neemt een middenpositie in tussen de globaal methode en de analytisch-synthetische methode. De invloed van de Gestaltpsychologie, de globaliserende aanpak, is vrij groot. De structuurmethode gaat immers uit van*

een betekenisvolle Gestalt van een woord. De woorden worden in eerste instantie globaal aangeleerd en in (globaal)zinnen gepresenteerd. Pas later volgt analyse en 'nog later' de synthese. En binnen de globaalwoorden wordt dus in de startfase slechts 1 letter van een globaalwoord gedifferentieerd."

De synthese tot nieuwe woorden werd in VLL lange tijd uitgesteld – mede omdat de klinkers vrij laat worden aangebracht (in Vlaamse structuurmethodes werden die vroeger aangebracht, maar de medeklinkers lieten op zich wachten.) Toch merkwaardig dat Mommers nog in een bijdrage van 2001 mijn kritieken op de invloed van de globale leesmethodiek op zijn VLL straal ontkende.

## 5 Structuurmethodes: destijds stap achteruit

De invoering van Mommers leesmethode was m.i. een stap achteruit in vergelijking met de analytisch-synthetische – en normaalwoordenmethodes die destijds en lange tijd op de meeste Nederlandse en Vlaamse scholen gebruikt werden. De (oudere) analytisch-synthetische methodes en normaalwoordenmethodes kozen voor een fonetische aanpak en differentieerden uit een beperkt aantal korte woorden quasi onmiddellijk alle letters. De directe fonetische aanpak stond centraal. Die klassieke methodes fungeerden ook als inspiratiebron bij de opstelling van onze directe systeemmethodiek. De recente 'kim & sim'-versie van VLL vertoont overigens nu ook weer meer kenmerken van die 'ouderwetse' methodes - zelfs van de leesmethode van W. Prinsen van 200 jaar geleden.

Ik leerde in 1951 zelf lezen met de methode *Lustig Volkje* die in Vlaanderen lange tijd gebruikt werd tot her einde van de jaren 1960, tot de opkomst van de structuurmethodes. *Lustig Volkje* vertrok van korte klankzuivere normaalwoorden die in de aanvangsfase alle KM-clusters (eindrijmen) zijn als oom, eef, ot, an, ook, de, os, een, is, af, al, aap, eet... In de eerste les komen 4 woorden (*oom, eef, ot, an*) aan bod en deze worden onmiddellijk geanalyseerd en opnieuw gesynthetiseerd: *oo -m, ee -f, o- t, a - n*. Als de leerlingen die korte woordjes en de letters ingeoeffend hebben, volgt al een tekstje met een nieuw woordje 'eet' op basis van de syntheses van *ee + t: oom eet, eef eet, ot eet, an eet* ... Er was ook veel aandacht voor het automatiseren.

Er volgden nog een aantal lesjes met tweeklankwoorden (eindrijmen) en telkens nieuwe letters. Pas dan volgt een eerste reeks drieklankwoorden waarvan alle letters en klanken en de KM-verbindingen (aan, uur, in, eet ...) al gekend zijn: *m-aan, m-an, m-uur, met, m-in, m-es, m-aak, m-eet, m-ol* ...

Na enkele weken zijn aldus een 55 tweeklankwoorden gekend: *aap, aas, aan, aar, aal; an, al, as, af, at; ot, os, of, op, om; eef, eet, een, eer, eet; oom, ook, oor, uit, uil; ik, is, in, el* ... en volgende 19 letters :o, oo, a, aa, m, ee, e, i, k, uu, r, ij, f, t, n, s, p, ui, en l. De letters b, d, g, h, j, u, v, w, z, c ... komen pas later aan bod. Nadien ging het dan ook om het leren van andere tweeklanken en van woorden als *kl-as, dr-oom* e.d.

De opbouw van de methode was heel doorzichtig en gestructureerd. Dit betekent dat de leerkracht veel meer zicht had op de werkelijke vorderingen van de leerlingen, dan met b.v. de structuurmethodes. Ook voor ouders was het gemakkelijk om hun kinderen te begeleiden en te helpen. Voor onze studenten op stage in het eerste leerjaar was het met de structuurmethodes ook moeilijk om te achterhalen wat de kinderen b.v. eind oktober al dan niet *echt* kenden.

Het werkmateriaal in *Lustig Volkje* was uiterst beperkt en sober: 3 leesboekjes van ongeveer 45 pagina's, geen werkbladen e.d., wel eventueel letterkaartjes op karton met de klinkers in het rood en de medeklinkers in het zwart. Een aantal oudere leerkrachten bleven de 'versleten' leesboekjes ook na 1970 nog gebruiken. Vooral door de opkomst van de structuurmethoden rond 1965-70 verdween 'Lustig Volkje'. De sobere leesboekjes konden niet langer concurreren met fonkelnieuwe en veelkleurige structuurmethodes en werkboekjes. Maar begin de jaren 1970 werd *Lustig Volkje* nog gebruikt door enkele oudere leerkrachten die vonden dat het al te lang duurde vooraleer men met nieuwe 'structuurmethodes' de leerlingen over de leesdrempel kon brengen; ze namen afstand van de globaliserende start in de structuurmethodes.

Onder invloed van de globale leesmethodiek van Decroly en co ontwikkelde Mommers dus rond 1960 een combinatie van de globale leesmethodiek en de klassieke analytisch-synthetische & normaalwoordenmethodes. Ook veel Vlaamse uitgeverijen publiceerden naderhand een structuurmethode die vanaf de jaren zeventig en tot de komst van de DSM-methodes werden gebruikt.

## 6 De maan-roos-vis-versies van 1991 & 2003

### 6.1 Eerste maan-roos-vis – versie van 1991

De 'boom-roos-vis' VLL-versie van weleer werd in 1991 vervangen door de '*maan-roos-vis versie*'. In de eerste maan-roos-versie werd al een wijziging aangebracht die een beetje tegemoet kwam aan een van mijn kritieken op VLL en de andere structuurmethodes. We lazen in de voorstellingsbrochure "In de versie van VLL 1991 zijn nog slechts 34

structureerwoorden opgenomen i.p.v. 48. Vooral voor de zwakkere lezers is het kleiner aantal structureerwoorden een groot voordeel. Een ander voordeel van het kleiner aantal structureerwoorden is dat de eerste tijdsintensieve periode van de elementaire leeshandeling korter is.

De structureerwoorden zijn om didactische redenen gewijzigd: \*de spreiding van de letters over een kleiner aantal structureerwoorden \*bij de eerste aanbieding zijn structureerwoorden met een beginklank die de leerkracht lang kan aanhouden: (m-aan) gemakkelijker dan woorden die beginnen met een ploffer (b-oom) \*de moeilijke lettercluster sch is verdwenen, en ook daarmee het woord 'school'; \*het is belangrijk dat kinderen al snel enkele functiewoorden kennen. De nieuwe structureerwoorden zijn zo gekozen dat dergelijke functiewoorden al in de eerste weken eruit zijn af te leiden; 'aan' uit 'maan', 'is' uit 'vis', 'en' uit pen, 'een' uit teen.

Merkwaardig genoeg merkten we in de eerste 'Maan-roos'-versie nog steeds dat b.v. de klinkers veel te laat werden aangebracht, waardoor de echte leeshandeling (de synthese) al te lang werd uitgesteld. Zo is er bij de eerste 8 letters slechts 1 klinker: de i. Vooral voor gebruik tijdens de eerste 2 maanden vertoonde de methode nog al te veel zwakke kanten. Het was ook zo dat de 'maan-roos-versie' van 1991 in de meeste scholen pas vele jaren later werd ingevoerd. VLL was steeds een dure methode en veel scholen konden zich de invoering van de 'Maan-roos'-versie niet permitteren en nog vele jaren werkten met de versie met 48 globaalwoorden. Die versie bevat ook nog veel opdrachten die als loutere ballast kunnen beschouwd worden en waardoor de effectieve leer(lees)tijd werd ingeperkt.

## 6.2 Tweede maan-roos-versie: 2003

In 2003 publiceerden Mommers en co plots een nieuwe maan-roos-versie van 'Veilig leren lezen' waarin al voor een deel tegemoet gekomen werd aan onze kritiek en waarin enkele nieuwe accenten duidelijk gebaseerd waren op onze DSM-visie. In de tweede 'Maan-roos-versie van VLL-2003 – die momenteel nog op een aantal scholen gebruikt wordt, werden een aantal globaliserende kenmerken in de startfase al teruggeschroefd. (In de recente 'kim & sim' –versie van 2013 is dit nog veel meer het geval en werden heel wat DSM-principes toegepast. ).

In 2004 schreef prof. C. Mommers een bijdrage over 'Nieuwe inzichten in het leesproces': *Jeugd in School en wereld*, jg. 89, nr. 2. Tot mijn verwondering formuleerde Mommers nu een visie op aanvankelijk lezen die in zekere mate overeenstemde met

de basisprincipes van de 'Directe systeemmethodiek' die we vanaf de late jaren tachtig al propageren. Mommers vertelde in deze bijdrage ook dat hij in 2003 een nieuwe versie van VLL op de markt bracht die al bepaalde principes van de nieuwe zienswijze toepaste. Hij wees vooral op de sterk verminderde 'globaliserende' inslag van de startfase.

In die bijdrage verwees Mommers naar nieuwe inzichten in het leesproces en hij trok daaruit praktische conclusies die bijna letterlijk dezelfde zijn als deze die we in de door hem gecontesteerde Onderwijskrantbijdrage van 1991 publiceerden, zonder evenwel met een woord te verwijzen naar onze kritieken op VLL. Hij gebruikte zelfs terloops de term 'directe systeemmethodiek' zonder verwijzing evenwel naar onze directe systeemmethodiek.

Mommers schreef: "*Vanuit de nieuwe optiek op aanvankelijk lezen komen belangrijke aanwijzingen naar voren die voor het lezen van groot belang zijn. Zo blijkt dat de fonologie bij het lezen een fundamentele rol speelt.*" Commentaar: Mommers wekt ten onrechte de indruk dat het hier gaat om een recent wetenschappelijk inzicht, maar ook al in onze DSM van 1991, en zelfs in leesmethode van W. Prinsen van 200 jaar geleden gold de fonetische aanpak als een evidentie; idem in de methode *Lustig Volkje* van 1926 waarmee we destijds leerden lezen, enzovoort.

Mommers vervolgde: "*Bij instructiemethoden voor lezen en spelling dient het foneemniveau benadrukt te worden. Kinderen leren lezen door verbindingen te leggen tussen letters en klanken en deze verbindingen vervolgens te automatiseren.*

*Belangrijke nieuwe uitgangspunten daarbij zijn: \*het aantal aan te leren letters mag slechts geleidelijk toenemen; pas nadat de koppelingen tussen grafem en foneem min of meer zijn geautomatiseerd, mogen nieuwe letters worden aangeleerd. Dit vereist veelvuldige herhaling van de verbindingen tussen de letters en de corresponderende fonemen. - laat met de behandelde letters van begin af aan (nieuwe) woorden lezen, die met die letters gevormd kunnen worden. Dit versterkt de verbindingen tussen letters en fonemen, maar bovendien is de omgeving waarin de letters voorkomen van invloed op het decoderen van woorden;*

*\*controleer naast de correctheid ook de snelheid waarmee letters en woorden worden herkend. Naast correctheid is vlotheid een belangrijke doelstelling. De snelheid is namelijk een duidelijke aanwijzing voor de kwaliteit van de verbindingen tussen letter- en foneemknopen;*

*-de leeswoordenschat moet geleidelijk worden uitgebreid, zodat nieuwe woorden vaak genoeg worden herhaald om vlot en zonder inspanning herkend te worden."*

Dit zijn bijna letterlijk zinsneden ontleend aan onze DSM-publicaties en kritieken op de structuurmethodes. Mommers vervolgde: *"De tweede maan-versie van Veilig Leren Lezen is duidelijk beïnvloed door de hierboven genoemde aanwijzingen. In de eerste zes kernen zijn structureerwoorden (vooral voor risico-leerlingen) een ankerpunt, onder andere voor het ontdekken van de correspondenties tussen grafemen en fonemen. Maar nadat ze deze functies hebben vervuld, maken de structureerwoorden in de nieuwe Veilig Leren Lezen ook weer snel plaats voor het inprenten en automatiseren van de nieuwe letter die uit het structureerwoord is afgeleid. Met deze letters worden onmiddellijk nieuwe woordjes gemaakt, zodat de letters in wisselende posities gebruikt worden. Door toepassing van de elementaire leeshandeling wordt de leeswoordenschat al heel spoedig uitgebreid. Dit mag ook weer niet te snel gebeuren, omdat anders de automatisering gevaar loopt. Daartoe is het van belang dat in leesteksten dezelfde woorden vaak terugkomen. Ook het herlezen van teksten is bevorderlijk voor het automatiseringsproces."*

*Als een ander opvallend verschil ten opzichte van de vorige versie van Veilig leren lezen stippen we nog aan dat de functiewoorden aan, en & een nu expliciet als structureerwoorden zijn opgenomen, waarmee de klinkers aa, e en ee eerder worden aangeboden. Doordat de klinkers nu veel vroeger worden aangeboden kunnen de kinderen sneller nieuwe woorden en ook korte zinnetjes maken (= synthese). Bovendien zijn er in de versie 2003 woorden met de medeklinkerclusters ch, sch, nk en ng toegevoegd, waarmee de kinderen in kern 7 en 8 ook deze veelvoorkomende letterclusters kunnen automatiseren."* Commentaar: toch merkwaardig dat bij VLL gedurende veertig jaar de klinkers al te lang uitbleven, waardoor ook de synthese uitgesteld moest worden; een kritiek die ik al dertig jaar geleden formuleerde.

*De structureerwoorden voldoen nu aan de volgende criteria: - ze bestaan uit afzonderlijke klanken die je kunt 'aanhouden' (mmmm...aaa...nnn). Dit is met name in het begin belangrijk, wanneer de kinderen nog moeten ervaren dat een woord uit afzonderlijke klanken bestaat; - ze zijn klankzuiver (wat je ziet is wat je hoort).* Commentaar: Mommers bekritiseerde destijds de start met enkel klankzuivere woorden in klassieke leesmethodes.

## **7 DSM-kenmerken in de methode kim & sim en ontbrekende DSM-principes**

De ontwikkelaars van *Veilig Leren Lezen* volgden de ontwikkelingen in Vlaanderen en het verschijnen van de eerste DSM-methode Leessprong in 1999 met argusogen. Met 'maan-roos-vis' hadden ze in Vlaanderen immers een groot marktaandeel. Uiteindelijk heeft ook VLL opvallend veel DSM-principes in hun nieuwste methode *kim en sim* van 2014 overgenomen.

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

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

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

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



### Niet helemaal een DSM-methode

Toch is kim en sim niet helemaal een DSM-methode. Zo zijn er nog teveel van die zogenaamde basiswoorden (33 woorden: ik-kim-sim-kip enz.), terwijl de DSM voor een beperkt aantal sleutelwoorden kiest (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 131). In kim en sim zijn ook nog vele aparte visuele en auditieve oefeningen voorzien (een typische aparte auditieve oefening is de 'auditieve syntheseoefening' waarbij de leerkracht bijvoorbeeld 't' 'ee' 'n' zegt... en vraagt: "Welk woord hoor je?"), terwijl in een DSM-methode het visuele en het auditieve aspect nooit ontkoppeld worden: lezen is horen én zien tegelijk (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 175).

Verder laat kim en sim weliswaar het voortdurend hakken en plakken achterwege (*roos is r – oo – s, dus rrrrrroooooossss*), maar wordt dat vervangen door een techniek waarvan de DSM evenwel niet gelooft dat daarmee alleen het syntheseprobleem kan worden opgelost: het zoemend lezen. Het hakken en plakken – heel typisch voor de vroegere structuurmethodiek – had inderdaad zwakke kanten. Dat werd al eerder door de DSM duidelijk gemaakt: het hakken en plakken lokt te veel het spellend lezen uit, d.i. het letter-voor-letter lezen (Feys & Van Biervliet, 2010, p. 159).

Als oplossing daarvoor kiest de DSM zoals gezegd daarom ook voor de extra *methodiek van het lettergroeplezen* waarbij een woord niet meer drieledig via kopje-buikje-staartje (bijv. r-oo-s) maar tweeledig wordt gesegmenteerd, namelijk via kopje-lijfje (bijv. r-oos). In recente leesmethodes in Frankrijk en Engeland wordt lettergroeplezen ook vaak toegepast.

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

Verder is kim en sim een typische VLL-methode, met o.i. (te) veel materiaal/ballast. Eigenlijk worden dezelfde materialen van de vroegere structuurmethodes verder gebruikt, weliswaar in een nieuw kleedje en aangepast aan de nieuwe basiswoorden. Ook het lesverloop (introductie-instructie-verwerking -afroning), het gebruik van de *Leerkrachtassistent* en het *differentiatie-model* (met zon-, maan-, ster-kinderen) zijn onveranderd. Nieuw is bijvoorbeeld wel de letterdoos waarin de letters op geordende wijze worden gestopt: letters van klinkers met een korte klank, met een lange klank, met een twee (teken)klank, en letters van alle medeklinkers.

De vraag stelt zich of de kinderen met de intrede van het materiaal-fetisjisme in de leesmethodes als VVL vanaf de jaren zestig/zeventig beter of slechter leerden lezen dan voorheen. Minder vlot o.i.

### Noot

*Onze DSM-methodiek vereist ook een aantal didactische aanpakken die leerkrachten in de vingers moeten hebben en die verder reiken dan het louter gebruik maken van DSM-leesboekjes. In de volgende bijdrage gaan we hier verder op in.*



Met deze sobere methode 'Lustig Volkje' leerden veel Vlaamse kinderen in 1926-1965 vlot lezen.

## Onze 'directe systeemmethodiek' leren lezen: fonetische aanpak, progressieve complicering, veel aandacht voor automatiseren, lettergroeplezen (is, as, op, eet), enz.

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Inleiding: vakgeïntegreerde leerpsychologie

In onze publicaties over leren lezen, rekenen, spellen ... besteedden we veel aandacht aan alles wat te maken heeft met automatiseren en memoriseren, telkens toegepast op de specifieke leerinhouden. Dat is iets heel anders en tegelijk complexer en omvattender dan de behandeling van het automatiseren als een algemeen leerprincipe binnen een cursus algemene psychologie.

Het volstaat o.i. niet om in een cursus leerpsychologie uit te pakken met algemene uitspraken over het belang van automatiseren vanuit b.v. de beperking van het werkgeheugen en het belang van het vastzetten van kennis in het langetermijngeheugen. Het uittekenen van alles wat met automatiseren te maken heeft binnen de vakdidactiek leren lezen, rekenen, spellen ... reikt veel verder en is ook veel complexer; het verschilt ook sterk naargelang van de specifieke leerinhoud en de specifieke fase in een leerproces. Bij automatiseren gaat het ook niet enkel om inoefenen/herhalen, maar vooral ook om gestructureerde en stapsgewijze opbouw van de leerinhouden en van het leerproces. De wijze van automatiseren verschilt ook naargelang van de vordering van het leerproces; zo wordt pas op een bepaald moment het werken met tijdsdruk bij het leren lezen (zie punt 8) interessant. Als lerarenopleiders vonden we het heel belangrijk om de leerpsychologie te bekijken vanuit de vakdidactiek en zo te integreren en uit te werken binnen de verschillende vakdidactieken.

Uitwerken hoe men het proces van automatiseren en memoriseren moet aanpakken binnen lessen leren lezen, rekenen ... vereist met andere woorden veel vakdidactische (praktijk)kennis. Onze eigen visie is in sterke mate gebaseerd op afkijken van lessen bij ervaren leerkrachten die goede leesresultaten bereikten bij hun leerlingen en op de studie van (oudere) methodes. Zo merkten we tijdens een van onze eerste stagebezoeken in 1971 dat een onderwijzer nog werkte met versleten leesboekjes van de methode 'Lustig Volkje' van 1926, waarmee een van ons trouwens zelf nog in 1951 leerde lezen. Dat verraste ons; maar we stelden vast dat de leerlingen er begin november verder gevorderd waren dan op andere stagescholen die al met een structuurmethode werkten. Voor onze DSM leerden we dus een en ander uit de studie van oude methodes als Lustig Volkje (zie pagina 30).

In september 1991 publiceerden we voor het eerst de principes van onze direct systeemmethodiek voor het leren lezen in het tijdschrift *Onderwijskrant*. Pas jaren later stelden we vast dat deze methodiek ook bevestigd werd in meer strikt wetenschappelijke publicaties van Guy van Orden, Wim Van den Broeck, Stanislas Dehaene, ... Uit die publicaties kan men echter niet zomaar een didactische visie/methode afleiden. Die publicaties hielpen ons wel om achteraf onze methodiek te legitimeren en verder te optimaliseren. Het fonologisch coherentiemodel e.d. bevestigden ook het belang van automatiseren e.d.; maar de afstand tussen die onderzoeken en het ontwerpen van een leesmethodiek blijft vrij groot.

In de krant van 5 december 2013 lasen we: "*Een multidisciplinair team van onderzoekers aan de KU-Leuven onder leiding van Bart Boets, heeft op basis van hersenonderzoek bij 45 volwassen personen aangetoond dat de oorzaak van dyslexie te situeren is in dysfunctionele connecties tussen delen in de hersenen. Zo werd vastgesteld dat de kwaliteit van een belangrijke hersenbaan tussen de auditieve cortex, die de klankrepresentaties bevat, en 'de regio van Broca', een belangrijke taalzone die instaat voor complexere fonologische processen, minder goed was bij dyslectici*". We lasen verder dat onderzoeker Boets hoopte dat dit onderzoek ook zou leiden tot een betere aanpak van dyslectische kinderen. Dit laatste leek ons wat voorbarig. De verwachtingen ten aanzien van de praktische betekenis van *educational neuroscience* zijn veelal al te hoog gespannen. Dergelijk onderzoek betekent nog niet dat we daarmee rechtstreeks kunnen uitmaken op welke wijze we het best zwakkere en dyslectische lezers beter kunnen leren lezen.

In deze bijdrage bekijken we wat automatiseren zoal concreet betekent binnen onze 'directe systeemmethodiek' voor het leren lezen. In de meeste methodes wordt momenteel in meerdere of mindere mate onze 'directe systeemmethodiek' toegepast: zie bijdrage hierover van Pieter Van Biervliet in *Onderwijskrant* nummer 196 (p. 2-8). Maar een DSM-methodiek vereist ook een aantal didactische aanpakken die leerkrachten in de vingers moeten hebben en die verder reiken dan het louter gebruik maken van DSM-leesboekjes. Jammer genoeg werden de voorbije jaren te weinig bijscholingen omtrent de DSM georganiseerd. In deze bijdrage beschrijven we de uitwerking van automatiseren en memoriseren binnen onze DSM.

## 2 Verstevigen & vlotter oproepen connecties

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

A. Van der Leij (1994, p 561-562) schreef terecht: "Het automatiseringstekort is een kernprobleem bij leesproblemen." Accuraat, automatisch en snel herkennen van letters, lettergroepen en woorden is van essentieel belang bij het leren lezen. Kenmerkend voor de problemen die zwakke lezers ondervinden is de traagheid waarmee zij los aangeboden woorden fonologisch ontsleutelen, het al te lang letter-spellend lezen, enz. De DSM is dus een methodiek waarbij geleidelijk aan verbindingen tussen tekens en klanken worden opgebouwd, d.i. *'progressieve complicering'* (zie Feys & Van Biervliet, 2010, p. 168). De eerste letters worden geleerd aan de hand van een beperkt aantal sleutelwoorden; bij de start het liefst zelfs twee letterwoorden als *'an'*, *'is'*, *'op'*.

Automatiseren is een veelzijdige aangelegenheid; en dat willen we in deze bijdrage verduidelijken. Automatisatie kan men in meer algemene termen omschrijven als de verwerking van stimuli op een zo accurate en vlotte wijze dat er bijna geen aandacht bij betrokken is.

In het zogenaamde twee-routemodel voor het leren lezen b.v. slaat automatiseren op het feit dat de leerlingen de woorden ineens (als globaalwoorden) leren herkennen. Daar komt het automatiseren neer op het overschakelen van een proces waarbij letters één voor één in klanken worden omgezet (d.i. de indirecte route), naar de ontwikkeling van het meer globaal herkennen van woordbeelden (plaatjes) waarbij dan een woordspecifiek kennisbestand wordt uitgebouwd (d.i. de directe route). Hierbij verwacht men vaak ook veel heil van het aanbieden van flitskaarten waardoor het kind zich enkel op de globale gestalten zou kunnen oriënteren.

### Flexibel inzetbare connecties

Bij automatiseren bij het leren lezen gaat o.i. vooral om het kunnen activeren van meer beperkte en daardoor ook meer flexibel inzetbare en combineerbare patronen, deelpatronen met een grote functionaliteit of transferwaarde. *Het gaat dus vooral om het verstevigen en vlotter kunnen oproepen en com-*

*bineren van connecties.* Lezen dat geautomatiseerd is, komt eerder neer op het kunnen construeren en onmiddellijk lezen van nieuwe woorden dan op het kunnen onthouden en vlot kunnen oproepen van een reeks ingeprente woorden. Bij geautomatiseerd lezen kunnen we zelfs pseudowoorden zoals taaf vlot lezen, ook al hebben we ze nog nooit ontmoet. Verderop verduidelijken we hoe we dat concreet aanpakken en dat die aanpak ook bevestigd wordt in de nog vrij recente visie van b.v. Stanislas Dehaene.

## 3 Automatiseren: complex & belangrijk proces

### 3.1 Belangrijke rol van automatiseren

Automatiseren slaat op een aanpak die tot een snelle en moeiteloze verwerking leidt. Binnen onze visie en publicaties op het aanleren van basisvaardigheden als lezen, rekenen, spellen ...speelt het automatiseren steeds een heel belangrijke rol. Bij het rekenen gaan we bijvoorbeeld pas over tot moeilijkere berekeningen (b.v. overschrijven van de tien) als de deelvaardigheden (berekeningen onder de tien, splitsen) al voldoende geautomatiseerd zijn. Pas als de onderliggende deelvaardigheden ( $5 + 4 =$ ;  $7 = 4 +$  .) praktisch geen aandacht meer van het werkgeheugen vergen en al rechtstreeks uit het langetermijngeheugen opgehaald kunnen worden, gaan we over tot berekeningen waarbij we de 10 overschrijden. Het werkgeheugen kan zich dan beter inlaten met de nieuwe moeilijkheid. We gaan dus pas over tot overschrijdingen van de 10 op het moment dat de berekeningen en splitsingen tot 10 geautomatiseerd en gememoriseerd zijn (Feys, Rekenen tot honderd, Plantyn, 1998).

Bij het leren technisch lezen speelt alles wat te maken heeft met automatiseren een heel belangrijke rol. Als b.v. een aantal letters, lettergroepen en woordjes al geautomatiseerd gelezen worden – op basis van quasi onbewuste sturing - dan kan het werkgeheugen zijn capaciteit inzetten om nieuwe letters te lezen, om met de gekende letters nieuwe woordjes te vormen, ... *Automatisatie maakt dat er veel aandacht vrijkomt voor andere zaken.*

### Stapsgewijze opbouw & progressieve complicering.

Automatiseren is complexer dan men op een eerste gezicht denkt. Om stimuli (letters, lettergroepen, woordjes ...) vlot en accuraat te kunnen verwerken op een wijze dat er bijna geen aandacht bij betrokken is, moeten we een aantal technieken toepassen. Automatisatie stoelt uiteraard ook op herhaling en tempoverhoging, maar vereist vooral en voor eerst ook een gestructureerde, stapsgewijze opbouw en progressieve complicering.

## Covariatieprincipe

Bij die herhaling en het inoefenen van een reeks woorden e.d. speelt ook het zgn. covariatieprincipe bij de woordkeuze een belangrijke rol. Bij toepassing van dat principe wordt er dan voor gezorgd dat de woordjes elkaar gedeeltelijk overlappen (bijv. ken, kin, kil, pil...). Hierbij aansluitend wordt ook duidelijk waarom we niet louter met structuurrijtjes werken, maar ook met losse woorden (zie punt 5). De leerkracht moet bij dit alles ook voldoende aandacht hebben voor de factor tijdsdruk omdat die concentratiebevorderend werkt (zie punt 8).

### Mondelinge begeleiding & bordlesjes

Automatisatie veronderstelt ook dat het leesproces voldoende intens en mondeling (be-)geleid wordt door de leerkracht. Het volstaat niet leerlingen zomaar in hun eentje letters/lettergroepen, woordjes en zinnestjes te laten lezen. We merkten dat ervaren leerkrachten voor dit automatiseren veelvuldig een beroep deden op 'bordlesjes' waarbij ze meer zelf het leestempo – en tegelijk het concentratievermogen - konden opdrijven.

De DSM besteedt veel aandacht aan het automatiseren (vlot decoderen en synthetiseren), veel meer dan de klassieke structuurmethoden (Veilig leren lezen e.d.) die in de periode 1970-2000 veelal gebruikt werden in klas, en uiteraard nog veel meer dan de globaliserende leesmethodieken doen. Goede lezers kunnen bij het leren lezen van nieuwe woorden moeiteloos gebruik maken van geautomatiseerde kennis van letters, lettergroepen en woorden die opgeslagen zijn in het langetermijngeheugen. Zo kunnen ze met hun werkgeheugen meer bewust aandacht besteden aan de nieuwe leestech-nische elementen en ook aan de betekenis van wat ze lezen. Zwakkere lezers beschikken veelal over te weinig geautomatiseerde, opgeslagen kennis waardoor hun werkgeheugen bij de verwerking van nieuwe woorden en van zinnen overbelast wordt (zie de zgn. 'cognitive loadtheory'). Voor zwakke lezers is het dus ook moeilijker om het uiteindelijke doel van het lezen, de betekenis van het gelezene te achterhalen.

### 4 DSM: motiverende aanpak én vlugger begripvol lezen

Al te vaak krijgen/kregen methoden die bij de aanvang van het leren lezen de techniek voorop stellen, de kritiek dat er te weinig aandacht is voor het motiveren en voor het lezen met begrip. Niets is minder waar.

## Technische vorderingen op zich motiverend

Automatiseren en memoriseren klinken mechanistisch en vertonen behavioristische trekjes. Dat betekent evenwel niet dat leerlingen dat als saai en vervelend ervaren. Als kinderen merken dat herhalen tot meesterschap, in casu: vlot herkennen en lezen leidt, dan herhalen de kinderen graag. De (technische) vorderingen die kinderen maken, zijn op zichzelf motiverend. De leerlingen zijn fier als ze er met de DSM in slagen om al heel vroeg en zelfstandig nieuwe woordjes te lezen. Ze kunnen dan a.h.w. zichzelf 'sturen'. Bij een meer globaliserende aanpak tijdens de startfase zoals in de klassieke structuurmethodes als Veilig leren lezen duurt het veel langer vooraleer de leerlingen over de leesdrempel geraken en zichzelf kunnen 'sturen'. Dat werkt demotiverend.

### Vlotter technisch lezen = vlugger begripvol lezen

De aandacht voor de automatisatie bij het herkennen van letters/lettergroepen en woorden staat ook geenszins haaks op het begrijpen van wat gelezen wordt. Het is eerder een noodzakelijke voorwaarde voor het begrijpen van woorden en zinnen. Als een kind snel en accuraat woorden identificeert dan kost dat weinig verwerkingscapaciteit, en blijft er dus veel beschikbaar voor het begrijpen en interpreteren van een tekst. Hoe vlotter en vlugger men woordjes en zinnen kan lezen, hoe vlugger en beter men ook de betekenis begrijpt. En hoe vlugger een kind de elementaire leeshandeling meester is, hoe vlugger het betekenisvolle en boeiende tekstjes zelfstandig kan lezen. Al te vaak krijgen/kregen methoden die bij de aanvang van het leren lezen de techniek voorop stellen, de kritiek dat er te weinig aandacht is voor het lezen met begrip.

Van zodra een leerling over voldoende elementaire leeskennis en leesvaardigheid beschikt, is hij ook geneigd om meer zelf te gaan lezen – ook thuis. Zo begrijpen we niet dat bijv. op de Ukkelse Decroly-school nog steeds gezegd wordt dat het helemaal niet erg is dat kinderen er pas in de loop van het tweede leerjaar het elementaire lezen beheersen. De globale leesmethode (ook ideo-visuele methode genoemd) viseert in principe lezen met begrip van bij de start, maar in de praktijk komt het lezen met begrip er veel later aan bod dan op de gewone scholen. Ook de Amerikaanse prof. John Dewey koos voor de globale leesmethodiek en voor het uitstellen van het lezen tot tweede/derde leerjaar.

## 5 Automatiseren, stapsgewijze opbouw, lettergroeplezen ... in oude leesmethodes

Bij automatisering gaat het om een verwerking van stimuli op een zo snelle en accurate wijze dat er vrij weinig aandacht voor nodig is. Onze grote aandacht voor het automatiseren sluit in sterke mate aan bij wat we aantreffen in veel oude leesmethodes en in de praktijk van ervaren leerkrachten zoals we die vanaf de jaren 1970 in klas aan het werk zagen. In de leesmethode 'Lustig Volkje' (Broeders Maristen, 1926) waarmee een van ons in 1951 leerde lezen, werd b.v. veel aandacht besteed aan de stapsgewijze opbouw en de oordeelkundige keuze van de eerste sleutelwoordjes: oom, eef, ot, an, ook, de, os, een, is, af, al, aap, eet. Ook in de leesmethode van W. Prinsen van 1818 was dat al het geval.

Vooraf door de invloed van de globale leesmethodiek à la Ovide Decroly die o.a. gepropageerd/opgelegd werd door het Vlaams leerplan van 1936 geraakten de klassieke stapsgewijze opbouw en andere vormen van automatiseren evenwel in de verdrukking. En vanaf de jaren 1980 kregen we ook te maken met de invloed van de zgn. *whole-language-aanpak van Ken Goodman* (1967 Goodman, K. S. (1967). *Reading: A Psycholinguistic Guessing Game*. Journal of the Reading Specialist, ), en veel taaldidactici: "The whole language proponents claimed that language should not be broken down into letters and combinations of letters and decoded." Ook het Leuvens Taalcentrum van de professoren Koen Jaspaert en Kris Van den Branden propageerde in 1996 nog de globale leesmethodiek voor het leren lezen.

In onze cursus "leren lezen" in de lerarenopleiding propageerden we vanaf 1985 onze DSM en in 1991 publiceerden we er voor het eerst een bijdrage over in *Onderwijskrant* van september 1991. Pas achteraf merkten we dat ook een aantal recentere wetenschappelijke publicaties onze visie en de aanpak in oude leesmethodieken en van ervaren leerkrachten op stagescholen bevestigden.

Een studie van Nicolson en Fawcett (1990), de connectionistische leertheorie (zie verderop), de publicaties van prof. Stanislas Dehaene (2007) en prof. Morais (2003), ... beklemtoonden het grote belang van het automatiseren. Volgens het zgn. connectionistische leesmodel voor het lezen wordt in het neurale netwerk een specifiek patroon van verbindingen tussen letterkenmerken en klankkenmerken geactiveerd. Als een kind leesproblemen (radend of spellend) heeft, dan betekent dit dat er 'zwakke' verbindingen zijn. Diagnostisch onderzoek zal dan naar die 'zwakke' verbindingen op zoek gaan. Zo ontwierp een van ons het (digitaal) instrument 'Leeskist' om zulke verbindingen op te sporen en om die achteraf te remediëren.

## Lettergroeplezen in oude methodes & bevestiging in recente studies

In onze DSM stellen we voor om net als in een aantal oude leesmethodes als *Lustig Volkje* te vertrekken van korte tweeletterwoordjes, KM-verbindingen, als as, os ... (zie pag. 30).

Voor het belang van het ook bij de start werken met het zgn. lettergroeplezen vonden we o.a. een bevestiging in een studie van *Herman Veenker*. Volgens *Veenker (1984) zijn kinderen bij het lezen eigenlijk al spontaan geneigd letters te clusteren, met name vooral via km-patronen*. Veenker onderzocht namelijk ook hoe beginnende lezers zgn. pseudo-woorden geleidelijk uitspreken terwijl ze die lezen. Bijvoorbeeld bij taaf: taa-f, t-aaf of t-aa-f? Hij stelde een sterke voorkeur vast voor t-aaf boven t-aa-f, en ver boven taa-f. De leesstrategie volgens km-clusters leidde bij zwakke lezers het meest tot een goed antwoord (dus ook beter dan het letterspellend lezen).

En ook uit onderzoek van *Stanislas Dehaene* (2007, 271) blijkt ook dat herkennen van lettercombinaties (hij spreekt over 'bigrammen', d.i. groepjes van 2 letters) een rol spelen bij de synthese (zie bijlage).

## 6 Automatiseren: progressieve complicering, lettergroeplezen, ...

Automatisatie vereist vooral ook *progressieve complicering en gestructureerde opbouw*. Zo confronteren we de leerlingen binnen een DSM-aanpak aanvankelijk met een beperkt aantal letters en woordjes die meteen volledig worden verkend en vastgezet. Nieuwe en complexere leespatronen bouwen ook steeds verder op al geautomatiseerde deelpatronen. Pas nadat de leerlingen bijvoorbeeld de lettergroep 'is' vlot kunnen lezen, bieden we woorden aan zoals v-is, l-is, m-is. Voor de synthese komt er aldus slechts een beperkte moeilijkheid bij, waardoor het werkgeheugen minder belast wordt dan bij het spellend synthetiseren. We vertrekken telkens van wat de leerlingen al volledig beheersen en dan komt er slechts een beperkte moeilijkheid bij. De onderlinge verbondenheid en opeenvolging van de aanvankelijke sleutelwoorden is dus heel belangrijk.

De DSM kenmerkt zich dus door een sterk gestructureerde en stapsgewijze opbouw, veel meer dan dit het geval was bij de zogenaamde structuurmethoden als *Veilig leren lezen e.d.* die in de periode 1970-2000 overal in Nederland en Vlaanderen gebruikt werden.

## Lettergroeplezen

Een van de strategieën die de DSM gebruikt bij de stapsgewijze opbouw is het werken met lettergroepen – het zgn. lettergroeplezen – net als bij veel oude leesmethodes. Bij de start bestaan de eerste sleutelwoorden o.i. het best uit slechts twee letters, zodat de leerlingen niet ineens met teveel letters worden geconfronteerd: bijv. 'os', 'an', 'is', 'uk', 'aan' ... in plaats van 'roos', 'klas'. Die zorgen dan voor een 'verkorte synthese' waarbij de lettergroepjes een signaalfunctie als slotklank of eindrijm krijgen ('r uk', 't-uk', 'r-ek', 'l-ek'...).

### Lettergroeplezen belast minder het geheugen & voorkomt letterspellend lezen

Het is heel belangrijk dat kinderen zo snel mogelijk woorden in grotere eenheden dan de letter analyseren, precies omdat het ook minder belastend is voor het werkgeheugen (zie o.a. Smeets & Van der Leij, 1995, 146). Bij het letterspellend lezen van mkm-woordjes moeten de leerlingen drie letters in het geheugen vasthouden om dan de synthese te maken. In veel oude leesmethodes werd al het lettergroeplezen toegepast. En ook op stagebezoek merken we dat enkele onderwijzers dit nog steeds toepasten.

In onze DSM namen we dit principe van het lettergroeplezen op. Naderhand merkten we ook dat een aantal onderzoekers deze aanpak bevestigden. Volgens hen leren de kinderen vlotter en beter lezen als ze vooraf ook lettergroepjes leren identificeren – naast afzonderlijke letters. Zo wordt de synthese 'korter' omdat er slechts een beperkte moeilijkheid – het vooraan toevoegen van een medeklinker – bijkomt (bijv. b-oor). Er zullen ook minder fouten worden gemaakt. Bovendien zullen kinderen die gedurende lange tijd de letterspellende synthese via kopje-buikje-staartje aangeleerd krijgen, achteraf moeilijker van het spellend lezen loskomen. Verderop gaan we hier aan de hand van de visie van de Franse neuropsycholoog Stanislas Dehaene op in.

### Waarom we in DSM ook werken met lettergroepjes, KM-woordjes

\* De ervaringswijsheid van leraren (zie oude methoden van 200 en 100 jaar geleden) en de ervaring en praktijk van leraren die ook nog in de jaren 1970-2000 werkten met lettergroepen bij de start van het leesproces - en niet zoals de in die tijd gangbare structuurmethodes waarbij een groot aantal woorden nog globaal ingeprent werden.

\*Lettergroepjes zorgen ervoor dat de synthese gemakkelijker verloopt, nl. via 'verkorte synthese' waarbij het lettergroepje een signaalfunctie heeft (en ook slotklank of eindrijm wordt genoemd): r-uk, l

-uk, p-uk, t-uk... DSM beperkt zich wel tot het aanleren van de meest frequente letterclusters.

\*Het tweeledig segmenteren in 'kopje-lijfje' is minder belastend voor het werkgeheugen dan het drieledig opdelen in 'kopje-buikje-staartje'.

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

\*Uit nog vrij recent neuropsychologisch onderzoek blijkt dat woorden eigenlijk via lettergroepjes ('bigrammen') in de hersenen worden gedecodeerd. We merken dat er in recente Engelse & Franse methodes ook frequent met lettergroepen wordt gewerkt. Zo wordt in Frans methodes ook met mk-groepjes als be-ba gewerkt. In de bijlage tonen we uitvoerig aan dat het lettergroeplezen ook ondersteund wordt in studies van de Franse prof. Stanislas Dehaene e.a.

Illustratie uit de methode *Ik lees met hup*

	p	k	n	l	t
aa	aap	aak	aan	aal	aat
a	ap	ak	an	al	at
ee	eep	eek	een	eel	eet
e	ep	ek	en	el	et
i	ip	ik	in	il	it

## 7 Werken met lettergroeplezen in oude leesmethodes en bij ervaren leerkrachten

Voor de opstelling van onze DSM haalden we ook veel inspiratie uit de studie van oude leesmethodes en uit de observatie van lettergroeplezen op de oefenschool en in stagescholen. Voor onze studie van het leren lezen, leerden we dus ook veel via 'afkijken'. Werken met lettergroepen werd zoals al gezegd ook al in de 'oude leesdidactiek' sterk beklemtoond. *Men deed bijvoorbeeld ook een beroep op zgn. leestafels*. Bij leestafels ging het dan vooral om de automatisatie van letters en van lettergroepen (*is, as, es, us, oor, aar, eer; ... str, schr,...*) en om de erbij aansluitende synthese van KM-lettergroepen met een beginmedeklinker (*v-is, l-as, l-es, k-oor, r-aar, p-eer...*). Oefenbladen voor het drillen van lettergroepen vindt men veelvuldig in de oudere leesmethoden terug (zie bijvoorbeeld de methode E. Malderie uit de jaren 1930 (cf. R. Feys, 1995, 18).

Pas in de tweede helft van de 20ste eeuw is het lettergroeplezen geleidelijk verdwenen uit de nieuwe leesmethoden en vanaf de jaren 1970 b.v. uit de toen gangbare structuurmethodes als Veilig leren lezen. In de jaren 1970-1990 ontmoetten we tijdens stagebezoeken meermaals leerkrachten van een eerste klas die het lettergroeplezen bleven toepassen. Zo was er een leerkracht van de lagere oefenschool (juf Dina), destijds verbonden aan de Torhoutse lerarenopleiding RENO (vandaag een campus van Hogeschool VIVES), die op het krijtbord een soort matrix tekende met op de horizontale as de klinkers en op de verticale as de medeklinkers die de kinderen tot dan toe hadden geleerd. In de matrix werden de klinkers en medeklinkers tot lettergroepjes verbonden: is, in, ik, it...; es, en, ek, et...; os, on, ok, ot...; as, an, ak, at...; us, un, uk, ut...

De kinderen van deze klas haalden jaar in jaar uit topprestaties bij het leren lezen en waren bovendien ook zeer enthousiaste lezertjes. Dat was dus een gevolg van een van de eigenzinnige & effectieve aanpakken van juf Dina: het lettergroeplezen. Elke dag stond de juf bij het bord met de matrix om dan met een stok aan te wijzen welke lettergroepjes de kinderen (eerst samen, dan de jongens, vervolgens de meisjes...) moesten lezen.

Volgens juf Dina was dat lettergroeplezen een belangrijke sleutel voor een vlotte synthese. Als de kinderen bijvoorbeeld 'ek' heel vlót hadden leren lezen, dan werd de synthese van woorden zoals 'l-ek', 'h-ek', 'b-ek', 'r-ek'... veel gemakkelijker, precies door de signaalfunctie van het lettergroepje 'ek'. Lettergroepjes worden daarom ook wel eens 'signaal-groepjes' genoemd. Bij een bezoek van een Zuid-Afrikaanse onderwijsdelegatie in 2001, loodsten we de bezoekers mee naar de klas van juf Dina waar ze sterk onder de indruk kwamen van de vorderingen van de leerlingen. In de bespreking achteraf van de les stelden we vast dat in Zuid-Afrika vooral de globale leesmethodiek werd gepropageerd. Mede als reactie op het oude regime werden in Zuid-Afrika vaak andere en modieuze aanpakken ingevoerd zoals het constructivisme en de globale leesmethodiek.

#### *Lettergroeplezen in Lustig Volkje (methode 1926)*

De eerste reeks woorden waarmee een van ons in 1951 met de methode 'Lustig Volkje' (1926) leerde lezen waren ook korte KM-woordjes. Tot onze verwondering troffen we die methode begin de jaren 1970 ook nog op een paar stagescholen aan en stelden we vast dat de leerlingen er vlót mee leerden lezen. Lustig Volkje vertrok van normaalwoorden die in de aanvangsfase alle KM-clusters

(eindrijmen) zijn: *oom, eef, ot, an, ook, de, os, een, is, af, al, aap, eet...* In de eerste les kwamen 4 woorden (oom, eef, ot, an) aan bod en deze worden onmiddellijk geanalyseerd en opnieuw gesynthetiseerd: oo -m, ee - f, o- t, a - n.

Van zodra de leerlingen die korte woordjes en de letters een beetje ingeoeft hadden, volgde al een tekstje met een nieuw woordje 'eet' op basis van de syntheses van *ee + t: oom eet, eef eet, ot eet, an eet ...* Er volgden nog een aantal lesjes met tweeklankwoorden (eindrijmen) en telkens nieuwe letters.

Pas daarna volgde een eerste reeks drieklankwoorden waarvan alle letters en klanken en de KM-verbindingen (aan, uur, in, eet ...) al gekend waren: *m-aan, m-an, m-uur, met, m-in, m-es, m-aak, m-eet, m-ol*. Bij lettergroeplezen gaat het dus om een aanpak die in methodes van 200 en 100 jaar geleden frequent voorkwam. *Bovendien constateren we dat km-clusters/woordjes op zich al heel frequent als woord voorkomen.* Dertig procent van de woorden in teksten die kinderen in de lagere school lezen, bestaat uit 56 klinker medeklinkerverbindingen: op, aan, is, en, een, al, of... (Verhagen e.a., 1996). En nog veel meer vinden we die km-clusters terug als (eind)rijm in mkm woordjes (bijvoorbeeld 'os' in 'vos', 'bos', 'ros', 'tos', 'los', 'mos').

Een vorm van lettergroeplezen troffen we in de jaren 1980 ook aan bij een juf van de gemeenteschool te Ichtegem. Het verschil met de vorige juf was dat ze niet alleen lettergroepjes met een km-structuur (is, in, ik, it...) maar ook met een mk-structuur aanleerde (si, ni, ki, ti...).

Ook in Franse leesmethodes werkt men vaak met lettergroepen met de mk-structuur: bo, ba ... Volgens bepaalde voorstanders van het aanleren van mk-woordjes (beginletterverbindingen) is het gemakkelijker om achteraan een medeklinker bij te voegen (bijv. ree-p) in plaats van vooraan (r-eep) en wordt de uitspraak van de klinker in het midden meer beïnvloed door de medeklinker ervoor dan door de medeklinker die erachter komt. Zelf zijn we voor het Nederlands geen voorstander van deze mk-woordjes. In het verdere betoog geven we daarvoor enkele redenen. Het lettergroeplezen treffen we ook aan in recente Engelse leesmethodes die recent overschakelden op een DSM-achtige aanpak. De leesoerlog is in landen als Frankrijk en Engeland nog niet volledig voorbij, maar DSM-minded-aanpakken kregen er nu wel de bovenhand. Dit leidde ook volgens de inspectie tot betere resultaten.

## 8 Herhaling, dril en covariatieprincipe Veel herhaling, dril & opdrijven van tijdsdruk

Het automatiseren steunt naast een gestructureerde en stapsgewijze opbouw uiteraard ook op herhaling, inoefening en dril. Dat is opnieuw een kenmerk waarin de DSM zich van de structuurmethode en globale methode onderscheidt. De herhaling binnen de DSM beperkt zich niet tot het indrillen van afzonderlijke letters of lettergroepen. *De kenmerken van een letter of lettergroep worden duidelijker gediscrimineerd door het feit dat bijvoorbeeld nieuwe letters zoals de 'a' en de lettergroep 'an' in tal van combinaties met andere letters herhaald en gevarieerd aangeboden worden: an, van, kan,...* De herhaling van a en an beperkt zich niet tot de blote herhaling maar vindt vooral plaats in een gevarieerde context waar dus het zgn. covariatieprincipe wordt toegepast (zie verderop).

### Covariatieprincipe in functie van automatisering

Als we het activeren van zwakke verbindingen willen versterken, dan gebeurt dat het best via het herhaald aanbieden van lettergroepen/woorden die elkaar deels overlappen. Men past dan het zogenaamde covariatieprincipe toe: een deel van een lettergroep/ woord blijft gelijk (co), een ander deel verandert (variatie). Als we bijvoorbeeld op letterniveau de connectie tussen de letter 'f' en de klank /f/ willen versterken, dan doen we dat via een covariaat rijtje als 'af, ef, if, of, uf'. Lettergroeplezen is dus een uitstekend middel om een bepaalde letter via covariatie met telkens een andere letter te oefenen. Maar ook de lettergroepen zelf kunnen op die manier worden versterkt, zoals 'of' via de woordjes 'l-of', 't-of', 'b-of', 'd-of', 'h-of'...

### Lettergroeplezen als oplossing voor het co-articulatieprobleem

Het lezen van 'bot' is anders en klinkt ook anders dan het aan elkaar rijgen van de losse klanken /bə/ /o/ /t/. Het is méér dan een gewone optelsom van losse klanken. De uitspraak van een klinker/ medeklinker wordt namelijk mede beïnvloed door de omringende medeklinker/klinker. Dat is het zgn. co-articulatiefenomeen (Feys & Van Biervliet, 2010, 160-161). Nu blijkt dat het lettergroeplezen eigenlijk ook een oplossing biedt voor dat co-articulatie probleem. Zo wordt de 't' in alle mogelijke combinaties met een klinker aangeboden: *ot, et, it, ut...* (bijv. in de woordjes *b-ot, v-et, r-it, p-ut*; d.i. dus woordjes in een tweeledige structuur geanalyseerd).

De uitspraak van de 't' wordt dus telkens door de klinker ervoor licht beïnvloed. Dat is niet zo bij het letterspellend lezen. Daar is de uitspraak van de 't' telkens gelijk: : *o-t, e-t, i-t u-t...* (bijv. in de woordjes

*b-o-t, v-e-t, r-i-t, p-u-t*; d.i. woordjes in een 'kopje buikje-staartje' analyse). Men kan dus besluiten dat zowel het tegengaan van het letterspellend lezen als het belang van het lettergroeplezen óók vanuit het zgn. coarticulatiefenomeen verantwoord kunnen worden.

## 9 Tijds- en concentratiedruk en beperking presentatieduur

### Drilopdrachten en tijdsdruk

Voor het automatiseren van de synthese (op basis van het verstevigen en functioneler maken van connecties) zijn drilopdrachten (herhalen tot het erin zit...) heel belangrijk. Het hardop lezen van lettergroepen onder 'gematigde tijdsdruk'/opdrijven van tijdsdruk speelt hierbij ook een belangrijke rol- en vereist een specifieke en mondelinge aanpak door de leerkracht.

We stellen wel 'gematigde tijdsdruk' omdat échte flitsaanbiedingen soms het nadeel hebben dat ze de kinderen geen tijd geven om een woord te ontsleutelen. Is het tempo te hoog dan bestaat het gevaar dat leerlingen tot louter globaal herkennen of raden gestimuleerd worden. Is het tempo te laag dan worden de leerlingen te weinig uitgedaagd om zich te concentreren op de visuele kenmerken en om vlot te synthetiseren. Flitsaanbiedingen kunnen eventueel wel achteraf tot tempoverhoging leiden. In 8 gaan we dieper in op het belang van de tijdsdruk.

Met dril bedoelen we niet zozeer het zomaar herhaaldelijk en na elkaar presenteren van een bepaald woord of van een beperkt aantal woorden. Herhaalde presentatie nodigt de leerling uit om woorden te identificeren op basis van hun visueel patroon (= globaal inprenten). Over het belang van de onvoorspelbaarheid van de woorden die we de kinderen aanbieden, weiden we straks nog even uit.

Via tijds- en concentratiedruk willen we binnen de DSM vooral de lezer dwingen om zich te concentreren op wat gelezen wordt en om de relatie tussen letters en klanken of de zgn. 'connecties' te gebruiken bij het ontsleutelen van woorden. Hierbij speelt de factor 'tijdsdruk' een betekenisvolle rol.

Bij het leren lezen en bij de behandeling van leesproblemen zijn decodeer-oefeningen zonder enige tijdsdruk de meest gangbare praktijk. Vaak krijgen ook kinderen met leesproblemen in extra lessen de gelegenheid om woorden te oefenen waarbij de klemtoon enkel ligt op de correctheid. Ook onderzoek van *K. Van den Bosch* (1991) roept vragen op bij deze aanpak. Een oefenprocedure zonder tijdsdruk lijkt vaak eerder negatieve dan positieve gevolgen te hebben. Een eerste nadeel van het niet



beperken van de presentatieduur is dat de lezer bij al gekende woorden zich te sterk kan baseren op het totale woordbeeld. Herhaalde aanbieding geeft een leerling de kans om woorden te identificeren op basis van hun globaal visueel patroon. Om de leerling te dwingen zich te concentreren op de visuele kenmerken en op de relatie tussen letters en klanken, kan men de presentatietijd verminderen.

Een ander argument voor tempodruk luidt: als het decoderen niet snel genoeg verloopt om alle decodeereenheden tegelijk actief te houden in het werkgeheugen, dan krijgt de lezer geen inzicht in de onderlinge samenhang tussen de schrift- en klankeenheden van het woord en wordt de synthese afgeremd.

Tijdsdruk in de vorm van beperking van de presentatieduur van de woorden en zinnen lijkt dus een positief effect te hebben op de verwerkingssnelheid bij het decoderen. Tijdsdruk in de vorm van gewoon aansporen om vlugger te lezen (ontsleutelen) is minder efficiënt. We moeten het kind meer verplichten om aandachtig te zijn en snel te decoderen. Werken met tijdsdruk betekent ook dat een leerkracht meer met teksten op het bord zal werken waardoor hij gemakkelijker de tijd kan controleren en opdrijven. Zo dwingt hij de leerlingen om geconcentreerder de woorden te ontsleutelen en te synthetiseren.

## 10 Structuurrijtjes, losse woordenreeksen en transfer

Bij drilopdrachten wordt zowel gewerkt met structuurrijtjes als met losse woordenreeksen. Het steeds werken met structuurrijtjes (*B-oon, B-oor, B-aan*) of wisselrijtjes (*b-OOM, r-OOM, z-OOM*) heeft immers een aantal nadelen.

We verwijzen hieromtrent naar Reitsma: *"Het kind heeft bij structuurrijtjes snel door wat steeds gelijk blijft, zodat het zijn aandacht nog nauwelijks hierop moet richten. Het woordgedeelte (of de lettercluster) dat men vooral beoogt te oefenen wordt wellicht het meest oppervlakkig verwerkt. Dit verklaart waarom Reitsma (1988) tot de bevinding kwam dat het inoefenen van dergelijke structuurrijtjes niet leidt tot het beter lezen van de geoefende letterclusters. In het algemeen is het daarom wenselijk dat woorden in een leestraining onvoorspelbaar zijn. Het herhaaldelijk inoefenen van een zelfde woordenrij is om deze reden minder efficiënt; het creëert vooral een geheugeneffect"* (gecit. In Van den Broeck, 1993, 489).

We zijn het hier grotendeels mee eens, maar brengen toch een paar nuances aan. Zo zijn reeksen

met losse woorden volgens ons meestal minder voorspelbaar, maar na een tijd bestaat het gevaar dat leerlingen de volledige rij (kolom) toch uit het hoofd kennen. Aan de andere kant hebben wisselrijtjes een blijvende waarde, maar dan is een rijtje zoals boom, room, zoom vooral zinvol om de vloeiende synthese van een nieuwe medeklinker met de aangeleerde lettercluster oom te leren, en veel minder aangewezen om oom als nieuwe cluster te leren identificeren (wat in de meeste structuurmethoden doorgaans wel de bedoeling is).

We citeren even hoe professor Wim Van den Broeck het oefenen met woordenreeksen analyseerde en illustreerde. Hij schreef: *"Belangrijk is dat de aan te leren woorden voldoende overlap vertonen op grafeem-foneem- en subwoord niveau zodat op grond van de al opgeslagen woordenset ook nieuwe woorden kunnen worden gelezen (transfer) (zie de directe systeemmethode, Feys, 1995). Het is duidelijk dat de globaalwoordjes uit de bestaande methoden daartoe ontoereikend zijn. Om subwoordeenheden groter dan het grafeem-foneem niveau aan te leren, wordt vaak gebruik gemaakt van structuurrijen of wisselrijen waarbij een bepaald gedeelte van de woorden constant blijft (bijv. zeef-geef-leef). Ook al hebben dergelijke oefeningen hun nut (cf. Struikma, 2003), toch heeft onderzoek aangetoond dat ze weinig effect hebben op het inslijpen van de bedoelde subwoordeenheden (Reitsma, 1989), wellicht omdat de aandacht van de kinderen te weinig gericht wordt op de subwoordeenheden zelf (die constant zijn over de hele lijst) en niet op het gehele woord, en omdat deze oefeningen te weinig gericht zijn op het memoriseren van de woorden.*

*Het meest praktische is wellicht om op grond van de reeds aangeleerde grafemen telkens een set woorden te construeren die hoogfrequent zijn en die vervolgens in steeds wisselende volgordes worden ingeoeffend tot alle woorden uit de set door alle kinderen zonder spellen kunnen worden gelezen. De overlap tussen de woorden maakt het gemakkelijk om ook telkens de transferkennis te toetsen aan de hand van nieuwe woorden die opgebouwd zijn uit de vertrouwde grafeem-foneem koppelingen en subwoordeenheden.*

Oefenset:

zes min daar been hiel keek toon  
pet haan ziek mier maat mus buil  
vis lees riet tien rug zoo ruik

Deze woorden worden ingeoeffend tot ze vlot en zonder spellen gelezen worden.

*Transferwoorden:*

zet vin haar leen  
ziet hier maan beek  
mug zien zoon buik

*De transferwoorden zullen makkelijker kunnen worden gelezen (of opnieuw inge oefend) nadat de oefenset is aangeleerd omdat elk MK-deel en elk KM-deel reeds voorkwam in de oefenset. De transferwoorden kunnen dus naar analogie gelezen worden. Af en toe kunnen wel eens interferenties voorkomen met de oefenset, maar na oefening verdwijnen ze.*

*Dat kinderen bij deze transferwoorden spontaan af en toe nog gebruik zullen maken van de langzame syntheseroute is normaal. Naast deze oefeningen met woordenlijsten kunnen meteen ook kleine verhaaltjes worden gelezen die opgebouwd zijn uit de geleerde woorden. Door meer de nadruk te leggen op het memoriseren van woorden wordt het kennisbestand, dat de basis vormt voor de snelle interactieve route, systematisch bij elk kind opgebouwd (vooral ook bij de zwakke lezers). Dergelijke oefeningen zouden gemakkelijk in de plaats kunnen komen van de tijdrovende papier-en-potloodoefeningen waarbij niet echt gelezen wordt en die nog in vele leesmethoden voorkomen - bijv. een bepaalde letter zoeken in een aantal woordjes en deze omcirkelen" (W. Van den Broeck, 2004, 148-149).*

**Bijlage : Lettergroeplezen en bigrammen**

Interessant als ondersteuning voor onze visie op het lettergroeplezen is ook de theorie van de 'neurale recyclage' van de Franse neuropsycholoog Stanislas Dehaene (2007). In die theorie is sprake van zgn. bigrammen, d.i. combinaties van twee letters (Dehaene, 2007, 207 e.v.). We zien dus een verband tussen die bigrammen en het lettergroeplezen.

Volgens Dehaene spelen bigrammen een rol bij de vorming van een abstracte code die we aan elk woord geven. Waarom is er sprake van een 'abstracte code'? Ook volgens Dehaene worden woorden niet 'globaal' herkend. Dat is ook niet mogelijk omdat we elk woord in veel variaties tegenkomen: variaties in grootte (in bijschrift, op reclameborden...), in vorm (lettertype, hoofd- en kleine letters...), in plaats (de ene keer lezen we een woord links in het visuele veld, dan eens rechts, boven, onder enz.). Van een 'globale' herkenning kan bijgevolg geen sprake zijn (Dehaene, 2007, 43 e.v.).

Op een bepaald ogenblik moet er dus (in de hersenen) een onveranderlijke herkenning (van letters)

van een woord mogelijk zijn. Bovendien moeten 'de hersenen' dan ook beseffen dat het enige wat niet varieert, de lettervolgorde van een woord is. Op dat moment spelen de genoemde bigrammen een belangrijke rol.

Gaan we nu even dieper in op deze theorie van de 'neurale recyclage' en de rol die bigrammen spelen bij de zgn. woordherkenning.

Volgens Dehaene 'recycleren' we bij het (leren) lezen neuronen die oorspronkelijk (en nog steeds bij andere primaten) voor andere doeleinden zijn bedoeld. Met andere woorden, Dehaene is ervan overtuigd dat we niet met 'leesspecifieke' neuronen geboren worden, om de eenvoudige reden dat het schriftsysteem nog geen 6000 jaar bestaat. Die periode is veel te kort opdat genen zich zouden kunnen aanpassen en er aldus 'aparte' neurologische circuits voor het (leren) lezen ontstaan (Dehaene, 2007, 24). We hergebruiken dus neuronen die oorspronkelijk misschien bedoeld waren om bijvoorbeeld pootafdrukken van dieren te herkennen (volgens oude legenden zou bijvoorbeeld het oorspronkelijke Chinees schrift zich daardoor hebben laten inspireren; cf. Dehaene, 2007, 282), of om gezichten van andere primaten te identificeren (een vaardigheid die we als baby omtrent de 9de maand na de geboorte als gevolg van ontbrekende training zouden verliezen; cf. Dehaene, 2007, 264)...

Hoe gaat dat 'recycleren' nu in zijn werk? Als we een woord zien, dan vindt er op het netvlies een explosie van alle mogelijke fragmentjes plaats en moeten onze hersenen die weer tot een woord samenvoegen, d.i. synthetiseren (Dehaene, 2007, 35 e.v.). De eerste visuele verwerking van de hersenen (via het corpus geniculatum laterale in de thalamus, en via de visuele gebieden V1 en V2 achteraan in de hersenen, zowel in de L- als in de R-hemisfeer) levert elementaire grafische vormen op: contrasten, lijnen en contouren (Dehaene, 2007, 205 e.v.). Van 'neurale recyclage' is hier eigenlijk nog geen sprake omdat het hier gewone processen betreft die bij elke vorm van waarneming (van voorwerpen, gezichten enz.) in gang worden gezet.

Maar dan worden die vormen gecombineerd tot letters, wat in het visuele gebied V4 (in beide hemisferen) gebeurt. Vooral vanaf dan moet het kind leren neuronen te 'recycleren' om daarmee letters te kunnen identificeren. Hier herkent men alleen letters die dezelfde vorm hebben en op dezelfde plaats worden gezien. Het is pas in het visuele gebied V8 (in beide hemisferen) dat letters een meer abstracte code krijgen want op dat moment herkennen de hersenen bijvoorbeeld een kleine letter a, een hoofdletter A, een andere lettertype van a... als dezelfde 'a'! Hier worden dus de variaties in lettervorm door de hersenen als het ware weggewerkt (Dehaene, 2007, 206).

Aan de andere kant moeten deze letters wel op dezelfde plaats worden gelezen. Via experimenten met o.a. technieken waarbij de hersenactiviteit in beeld kan worden gebracht, heeft Dehaene (2007, 132 e.v.) kunnen aantonen dat wanneer na een woord zoals 'slak' het woord 'LAKS' wordt getoond, de hersenactiviteit in dat gebied vermindert. Dat wil zeggen dat de neuronen in dat gebied gevoelig zijn voor 'herhaling' want het vraagt de hersenen blijkbaar minder moeite om op 'LAKS' te reageren, zelfs als de vorm van de letters anders is. 'Lak' en 'LAK' moeten dan wel precies op dezelfde plaats worden getoond. Het herhalingseffect verdwijnt immers als het woord 'LAKS' bijvoorbeeld een letter naar rechts in het visuele veld verschuift waardoor 'lak' en 'LAK' niet meer op dezelfde positie vallen.

Hier is dus een oplossing voor de variaties in de vorm van de letters, maar nog altijd geen oplossing voor de variaties in de positie van de letters. Het is pas in een volgend stadium dat ook dat probleem wordt opgelost, met name in het ventraal (onderaan) gelegen occipito-temporaal gebied van de hersenen (d.i. het overgangsgebied van de occipitale en temporale kwab, achter in de hersenen). Die regio wordt ook 'het visueel woordgebied' (of ook: 'de brievenbus') genoemd (Dehaene, 2007, 97). Daar worden voor de eerste keer letters herkend, ongeacht de vorm maar ook de positie waarin die letters in het visuele veld worden getoond. Let wel, dat gebeurt uitsluitend in de L-hemisfeer. Dat wil zeggen dat ook letters die in het linker visuele veld worden getoond en dus eerst de R-hemisfeer passeren, nu door het visueel woordgebied in de L-hemisfeer worden verwerkt. Dehaene (2007, 132-133) heeft opnieuw via hersenbeeldtechnieken kunnen aantonen dat er na het zien van 'slak' een herhalingseffect optreedt bij het zien van 'LAKS', zelfs als dat woord op een heel andere plaats wordt getoond (bijvoorbeeld aan de andere kant van het visuele veld). Dat er een herhalingseffect optreedt, betekent dat in dit visueel woordgebied morfologische relaties worden herkend: lettergrepen, dubbele kopjes en staartjes, voor- en achtervoegsels, ...  
Bijvoorbeeld is bij 'slak' en 'LAKS' het herhalings-effect in de eerste plaats te wijten aan de gemeenschappelijke lettergroep 'lak'. Het is ook hier dat Dehaene (2007, 208 e.v.) de zgn. bigrammen, d.i. combinaties van twee letters, een centrale rol toebedeelt.

Bigrammen zijn theoretische constructies maar die wel het een en ander kunnen verklaren. Zo legt Dehaene uit dat bijvoorbeeld na het lezen van 'slak' het woordje 'laks' vlugger zal worden gelezen dan bijv. 'klas'. Nochtans bestaan de woorden alle drie uit dezelfde letters. Als nu deze woorden in bigrammen worden 'gecodeerd' dan krijg je het volgende

resultaat: in 'slak' heb je 'sl', 'sa', 'sk', 'la', 'lk', 'ak'; in 'laks' heb je 'la', 'lk', 'ls', 'ak', 'as', 'ks'; in 'klas' heb je 'kl', 'ka', 'ks', 'la', 'ls', 'as'. Na vergelijking stelt men vast dat 'slak' en 'laks' meer gemeenschappelijke bigrammen hebben (nl. 3 bigrammen: 'la', 'lk' en 'ak') dan 'slak' en 'klas' (nl. slechts 1 bigram: 'la').

Dus: hoe meer bigrammen woorden gemeenschappelijk hebben, des te vlugger ze worden gelezen. Dat is een bijzonder interessant gegeven waarmee men bijvoorbeeld rekening kan houden bij de constructie van woordenrijen voor lees oefening. Bigrammen geven elk woord een unieke code. Die zegt uiteindelijk iets over de lettervolgorde van elk woord. Afzonderlijke letters doen dat niet. Met 't', 'a', 'i', 't' kan je verschillende woorden vormen. Ook met groepen van twee letters die elkaar opvolgen, kom je er niet. Zo kun je met 'ti' en 'ta' het woordje 'tita' maar ook het woordje 'tati' vormen. Alleen bigrammen waarbij elke letter in leesvolgorde met telkens een andere letter gecombineerd wordt, zorgen dus voor een unieke code (bijvoorbeeld voor 'tita' is de unieke code: 'ti', 'tt', 'ta', 'it', 'ia' en 'ta').

Het is wellicht in hetzelfde visueel woordgebied (maar dan nog iets meer naar voren gesitueerd) dat deze code een rol speelt bij de 'volledige' woordherkenning. Neuronen reageren dus daar opnieuw iets selectiever en zorgen uiteindelijk voor de synthese. Uit het onderzoek van Dehaene (2007, 133) blijkt immers dat in dat gebied het herhalingseffect van b.v. 'SLAK' op 'slak' (ongeacht dus de lettervorm, maar ook de positie) veel groter is dan dat van 'SLAK' op 'laks'.

Volgens Dehaene wordt een woord dus eigenlijk eerst volledig ontleed en vervolgens opnieuw samengesteld tot letters, bigrammen, lettergrepen, morfemen... Het is pas in de laatste fases dat de zgn. twee routes (cf. vroeger) in werking treden: ofwel herkent de lezer het woord direct (en ook de betekenis van dat woord), ofwel is het een volledig nieuw of vrij complex woord en kiest hij (deels) voor de route waarbij er moet worden verklankt (Dehaene, 2007, 147). We zetten 'deels' tussen haakjes omdat elke lezer zelfs bij nieuwe of vrij complexe woorden toch nog lettercombinaties blijft herkennen (zoals in een pseudowoord als 'verbnistaring'...). We willen nog eens benadrukken dat met 'directe herkenning' hier niet eens herkennen van een 'globaal visueel' woordbeeld wordt bedoeld, maar wel een herkennen van een 'abstracter' woord -beeld dat het resultaat is van een heel analyse- en synthese proces.

Wat moeten we nu met die bigrammen als we kinderen willen leren lezen? We hebben daar niet meteen een antwoord op. We zien natuurlijk wel een

link tussen die bigrammen en het lettergroep- lezen. Zoals gezegd focussen we dan vooral op lettergroepen – bigrammen – van het km-type (zoals ak, ek, ik, ok, uk, aak, ook...). We verwezen al naar het onderzoek van Herman Veenker waaruit blijkt dat kinderen beter via km-clusters tot synthese komen. Tot die bevinding kwamen trouwens ook Rebecca Treiman en Jill Chafetz in een vroeger onderzoek (1987). Zij stelden evenzeer vast dat kinderen bij het lezen van drieletterwoorden veelal tweeledig segmenteren, en dus als volgt: m-aan, k-at...

### Bibliografie

- \*Aarnoutse, C.A.J. (2004). Ontwikkeling van beginnende geletterdheid. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Internet, 2013-01-06 ([http://dare.uhn.kun.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20\\_ontwvabeg.pdf](http://dare.uhn.kun.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20_ontwvabeg.pdf))
- \*Bakker, D. (1987). Zijdelings. Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- \*Billiaert, E. (1995). Dyslexie, een zoektocht door een abyrint. Morsel: Vrij PMS-Centrum 1.
- \*Billiaert, E. (1996). Behandeling van leesproblemen. Technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden. Diegem: Kluwer Editorial.
- \*Broeders Maristen (1926, 1949). Lustig Volkje. Brussel: Uitgeverij van de Broeders Maristen.
- \*Caesar, F.B. (1982). Voorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs. Studie- en werkboek voor opleiding en bijscholing van leerkrachten. Tilburg: Zwijsen.
- \*Coenegrachts, J. (1998). Trainen van technisch lezen volgens het connectionistische leesmodel: een verslag over de effecten van een behandeling bij kinderen in het buitengewoon onderwijs. PMS-leven, 2-10.
- \*Crijns, J., Bauters, T. & Broere, R. (2008). Leessprong – ik lees met hup. Wommelgem: Van In.
- \*Crijns, J., Broere, R. & Bauters, T. (2001). Leessprong. Lier: Van In.
- \*Dehaene, S. (2007). Les neurones de la lecture. Paris: Odile Jacob.
- \*Feys, R. (1991) Aanvankelijk lezen: directe systeemmethode en zorgverbreding. Onderwijskrant, september 1991.
- \*Feys, R. (1995). Aanvankelijk lezen: directe systeemmethode en zorgverbreding. Gids voor het Basisonderwijs, CURR 3421.
- \*Feys, R. (1996). De directe systeemmethodiek bij het aanvankelijk lezen. *In de klas*, aflevering 13 & 14, Kluwer.
- \*Feys, R. (1997). De directe systeemmethodiek bij het aanvankelijk lezen. *In de klas*, aflevering 2, Kluwer.
- \*Feys, R. & Van Biervliet, P. (2010). Beter leren lezen. De directe systeemmethodiek. Leuven/Den Haag: Acco, 200 p.
- \*Hoebrechts, N. (2004-2005). Leeskit: een remediërend ICT programma voor technisch lezen uitgeprobeerd. *Zorgbreed*: tijdschrift voor integrale leerlingenzorg, 5 (jrg. 2), 2-9.
- \*New England Primer (2009). Bloomington: Indiana University. Internet, 2014-04-13 (<http://www.indiana.edu/~liblilly/NewEnglandPrimerWeb/syllabarium.html>)
- \*Prinsen, P.J. (1818). Leerwyze om kinderen te leren lezen. Amsterdam: Johannes van der Hey.
- \*Seys, J., Van Biervliet, J. & Van Biervliet, P. (1995). Leeskit. Een diagnostisch en remediërend softwarepakket bij het aanvankelijk lezen. Lier: Van In.
- \*Seys, J., Van Biervliet, J. & Van Biervliet, P. (2000). Leeskit 2000. Lier: Van In.
- \*Smeets, H. & Van der Leij, A. (1995). Effecten van een multicomponentieel computergestuurd programma op technisch lezen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 128-149.
- \*Stuiksma, A.J.C., van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (1997). Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- \*Treiman, R. & Chafetz, J. (1987). Are there onset- and rime-like units in written words? In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp.281-298). London: Erlbaum.
- \*Van Biervliet, P. (2000). Leeskit 2000. *Onderwijskrant*, 112, 3-8.
- \*Van Biervliet, P. (1998). Zijn er nog leesvoorwaarden? *Onderwijskrant*, 102, 24-27.
- \*Van Biervliet, P. (2012). Wat nu met de Leeskit? In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands* (pp.345-348). Gent: Academia Press.
- \*Van den Broeck, W. (1993). Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 474-488.
- \*Van Overmeire, H. (1999-2000). Training in fonologisch coderen, door leesouders, aan de hand van connectionistische woordenrijen. In Brochure van het Centrum voor Nascholing van het Gemeenschapsonderwijs n.a.v. het Project: Het leerbedreigde kind in de basisschool (pp.1-8).
- \*Veenker, H. (1994). Segmenteerstrategieën van kinderen met spraak- en/of taalproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 326-339.
- \*Verhagen, W., Cleary, J., Landman-Rijkschroeff, J. (1996). Toch nog leren lezen? *Twisk: Visiria*.

## Onderwijskrantcampagne Kleuteronderwijs: 6de bijdrage: Leerkanen vergroten in het kleuteronderwijs: praktijkvoorstellen

Erik Meester & Linda Reus (Radboud Univ.)  
Eva Kock (lerares bekende Alan Turingsschool Amsterdam)

### Inleiding

De voorbije jaren besteedden we in Onderwijskrant al een vijftal bijdragen aan de dringende optimalisering van het kleuteronderwijs – mede in het perspectief van de opstelling van de nieuwe ontwikkelingsdoelen. Volgende bijdrage sluit hier bij aan: *Leerkanen vergroten in het kleuteronderwijs in groep 1-2 (ons 2de en 3de kleuter) verschenen in: LBBO Beter Begeleiden September 2021*

### Drie mythes over kleuteronderwijs ontzenuwd

Fruit rijpt met het verstrijken der tijd vanzelf, maar kinderen niet. Zij hebben recht op en behoefte aan onderwijs. Dit geldt ook voor kleuters. Hoe kun je hun leerkanen vergroten? Er is onder leraren die werken met kleuters nogal eens discussie over wat er onderwijsmatig wel of niet voor deze doelgroep gepast is. Het gaat dan om vragen als: *Kun je kleuters onderwijzen of moeten ze vooral spelen? En als je ze iets wilt onderwijzen, wat zou dat dan kunnen zijn? En wanneer zijn ze daar dan eigenlijk aan toe?*

In dit artikel bespreken we drie mythes over kleuteronderwijs die we willen ontcrachten. We geven meteen ook een antwoord op de hiervoor gestelde vragen. En we geven voorbeelden van hoe je de leerkanen in groep 1-2 (= ons 2de en 3de kleuteronderwijs) kunt vergroten.

#### **Mythe 1: een kind moet ergens ‘aan toe zijn’ voordat je iets aanbiedt**

*“Een gevaar dat schuilt in deze mythe is de gedachte dat kleuters bijvoorbeeld nog niet toe zouden zijn aan de zaakvakken. Het is goed om je te realiseren dat verschillende recente onderzoeken aantonen dat er meer kennis van de wereld aan jonge leerlingen kan worden overgedragen dan waar traditioneel vaak aan gedacht wordt. Zo blijkt uit Nederlands onderzoek dat je leerlingen al vanaf hun vijfde levensjaar geschiedenislessen kunt geven en daarmee een basaal historisch tijdsbesef kunt bijbrengen” (De LBBO Beter Begeleiden September 2021 25).*

De manier waarop een kind denkt, verandert in werkelijkheid voortdurend. De cognitief psycholoog

Willingham schreef: *‘Als het moeilijk is voor een 4-jarige om zich voor te stellen dat mensen in verschillende tijden en plaatsen wonen, betekent dat dan dat geschiedenis niet mag worden onderwezen voordat het kind ouder is? Zo’n argument zou voor een ontwikkelingspsycholoog niet logisch zijn. Voor kinderen en volwassenen is het begrip van een nieuw concept onvermijdelijk onvolledig. Zelfs kleuters kunnen prima alvast zelfs iets leren over wie Martin Luther King was en waar hij voor stond. ... Hoe leren kinderen sowieso dat sommige mensen fictief zijn en andere niet? Niet door een magisch proces van hersenrijping. Kinderen leren dit principe zoals ze alle andere dingen leren – met horten en stoten, soms laten ze zien dat ze het begrijpen en soms niet.*

*Als je wacht totdat je zeker weet dat de kinderen elke nuance van een les zullen begrijpen, wacht je waarschijnlijk te lang met het presenteren ervan. Als ze elke nuance begrijpen, presenteer je waarschijnlijk inhoud die ze al elders hebben geleerd’ (Willingham, 2008, p. 39).*

### Sociaal-emotionele ontwikkeling

*Bij het expliciet onderwijzen van kleuters heerst bij sommige leraren de angst dat dit niet effectief is en slecht voor de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Le et al., 2019). Er is echter weinig reden voor deze ongerustheid, mits het onderwijsaanbod is afgestemd op de doelgroep en er tevens voldoende ruimte is voor beweging, zelfstandig werken en spel.*

Onderzoek naar effectiviteit van het aanbieden van leerstof aan kleuters – en naar de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters op scholen waar dit gedaan wordt – geeft een positief beeld (Le et al., 2019). Op de blog van de opleiding Onderwijswetenschappen van de Universiteit Utrecht vatte Janssen (2019) de bevindingen als volgt samen: *“Het aanbieden van taal- en rekenonderwijs in de kleuterschooltijd hangt wel degelijk samen met latere taal- en rekenprestaties. Veel kinderen zijn dus wel ‘rijp’ voor dit meer formele onderwijs. ...”* Inmiddels is echter ook meermaals aangetoond dat tijdens eerdere ‘ontwikkelingsstadia’ reeds (onzichtbaar) de basis wordt gelegd voor de vermogens die in latere stadia ‘ineens’ duidelijk zichtbaar worden.

### Onderwijsontwerp rekenen voor kleuters

Eva Kock, leraar groep 1-2 (ons 2de en 3de kleuter) op de Alan Turingschool in Amsterdam, over onderwijsontwerp voor kleuters:

*“De collega’s van de onderbouw hebben samen een duidelijk en praktisch programma gemaakt voor groep 1-2. Het is een mooie balans geworden tussen leren en spelen. We zijn begonnen met de leerlijnen van taal en rekenen, want die basis vinden wij het belangrijkste. We hebben voor taal en rekenen een overzicht met concrete doelen op chronologische volgorde gemaakt. We begonnen met het noteren van de te behalen doelen bij de start in groep 1 en eindigden met eind groep 2.*

Voor “aanwijzend tellen” uit de leerlijn rekenen ziet dit er bij ons als volgt uit: Groep 1 (ons 2de kleuter): eerste half jaar: synchroon tellen tot en met 5; tweede half jaar: synchroon tellen tot en met 10 Groep 2: eerste half jaar: synchroon tellen tot en met 15; tweede half jaar: synchroon tellen tot en met 20.

Voorbeeld doelen ‘aanwijzend tellen’.

*Met de leraar van groep 3 (=ons eerste leerjaar) hebben we de einddoelen van groep 2 (ons derde kleuter) afgestemd. Zo merkten we bij ons op school onder andere dat we in groep 1-2 meer aandacht moesten besteden aan het herkennen van telstructuren, bijvoorbeeld met eierdozen of de dobbelsteen, omdat de leraren in groep 3 ervan uitgaan dat de leerlingen dit bij de start in groep 3 kunnen. Het zelfontworpen document met doelen voor groep 1 en 2 is tevens een goed volgmiddel om bij te houden welke leerdoelen leerlingen hebben bereikt.’*

#### Tips voor rekenen

• *Heb je als school een vaste manier van lesgeven, bijvoorbeeld expliciete directe instructie (EDI; Hollingsworth & Ybarra, 2020), houd deze didactische aanpak dan ook aan in de onderbouw (eventueel in aangepaste vorm). ‘Leerlingen wennen vast aan deze structuur; dit versoepelt de overgang van groep 2 naar 3 (ons eerste leerjaar). Wij hebben voor EDI gekozen, omdat deze manier van lesgeven ervoor zorgt dat je de hele groep actief betrokken houdt’, aldus Eva.*

• *Zorg dat leerlingen lessen aangeboden krijgen die passen bij hun niveau. Eva: ‘Mijn collega’s en ik hebben ervoor gekozen dit te doen door onze drie kleutergroepen allemaal op hetzelfde tijdstip rekenles te geven en kinderen met elkaar uit te wisselen.*

*In de praktijk betekent dit dat we één groep hebben op het niveau van groep 1, één groep op het niveau van groep 2 en één groep die verder is dan doelen van groep 2. Leerlingen kunnen een niveau hoger of lager meedoen, indien nodig. In februari komt daar vaak een vierde niveaugroep bij, de 4-jarige instructeurs.’*

• *Geef dagelijks lessen op het gebied van taal en rekenen. • Regel dat er naast opbouw- ook herhaallessen gegeven worden. • Zorg dat de leerstof die aangeboden wordt, terugkomt. Bijvoorbeeld in de reken- of taalhoek, tijdens het spelen en het buitenspelen.”*

*Dit heeft geen negatieve gevolgen voor de socialemotionele ontwikkeling van kleuters.*

Het tegendeel is wellicht zelfs waar: rekenonderwijs aan kleuters hangt positief samen met hun socialemotionele vaardigheden. Bovendien constateerden de onderzoekers dat expliciet taal- en rekenonderwijs in de kleuterklassen mogelijk kan helpen om ongelijkheid in het onderwijs tegen te gaan. Met name de kinderen die de kleutergroep binnenkwamen met relatief lage rekenvaardigheden profiteerden namelijk het meest van dit onderwijs.

#### **Mythe 2: leeftijd zegt iets over waar kinderen wel of niet ‘aan toe zijn’**

De tweede mythe – die in het verlengde ligt van de eerste – is dat leeftijd een goede maatstaf is om te bepalen of kinderen ergens wel of niet ‘aan toe zijn’. Recent onderzoek op dit vlak toont aan dat het ontwikkelingsproces van verschillende kinderen heel sterk (lees: tot wel vier jaar) uiteen kan lopen. ...Maar het is onomstotelijk bewezen dat de omgevingsfactoren (waaronder ouders, verzorgers, leraren, leefomgeving, cultuur) ook een grote rol spelen (zie bijvoorbeeld Lee et al., 2020). Uit ervaring én onderzoek weten we dat de hoeveelheid en kwaliteit van betekenisvolle ‘blootstellingen’ per kind enorm uiteen kunnen lopen.

Hart en Risley (1995) schatten op basis van Amerikaans onderzoek dat kinderen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status tot hun vierde levensjaar gemiddeld dertig miljoen woorden minder horen dan hun welgestelde leeftijdgenootjes.

Tevens hadden kinderen uit deze gezinnen een significant kleinere woordenschat dan hun welgestelde leeftijdgenootjes. Dit specifieke onderzoek is nooit op precies dezelfde manier herhaald, maar dat sociaal-economische status sterk samenhangt met de

omvang van de woordenschat van kinderen is al veel vaker aangetoond (zie onder meer Gilkerson *et al.*, 2017; Huttenlocher *et al.*, 2010; Rowe, 2008).

Tevens blijken hersenstructuren betrokken bij taalverwerking beter ontwikkeld te zijn bij kleuters van wie de omgeving meer met hen converseert (beurtwisselingen tussen volwassene en kind). En, nog belangrijker, dit is onafhankelijk van de sociaal-economische status (Romeo *et al.*, 2018a, 2018b). Dit benadrukt dat de taalontwikkeling van kinderen niet alleen gestimuleerd wordt door een rijk taal-aanbod, maar vooral ook door talige interactie met volwassenen, iets wat heel goed in het onderwijs kan plaatsvinden.

Niet alleen voor de talige en cognitieve ontwikkeling, maar ook voor de motorische en perceptuele ontwikkeling, is aangetoond dat de hoeveelheid en kwaliteit van oefening het ontwikkelingsproces sterk beïnvloeden (Adolph & Robinson, 2013). De manier waarop kinderen zich ontwikkelen is dus niet zo zeer leeftijdsgebonden, maar hangt samen mede met de 'leerkansen' die hun worden aangeboden. Andersom: als die leerkansen door een combinatie van factoren worden beperkt, dan komt de vraag:

Wat zegt leeftijd?

*Juf Eva Kock: "De leerlingen in mijn klas hebben zeer uiteenlopende beginsituaties. Ik heb kinderen die dagelijks worden voorgelezen, thuis puzzelen en spelletjes spelen en de wereld over reizen met hun ouders. Door al deze activiteiten lopen deze kinderen cognitief vaak enorm voor op klasgenoten die, om wat voor reden dan ook, dit allemaal niet hebben gedaan en niet zullen gaan doen. Stel je even voor hoeveel verschil er aan kennis kan zijn tussen deze leerlingen. Toch hebben beide type leerlingen belang bij en recht op goede onderwijskwaliteit, juist al in groep 1-2."*

### **De misleidende term 'rijping'**

Het gevaar dat schuilt in het leeftijdsgebonden denken is dat er, paradoxaal genoeg, te gefixeerd en afwachtend naar ontwikkeling gekeken wordt. De beschrijvingen van de ontwikkelingsstadia van Piaget kunnen de (valse) indruk wekken dat je rustig dient af te wachten totdat een kind in een volgend ontwikkelingsstadium belandt en je zijn meer gevorderde cognitieve vermogens kunt aanspreken. Dat is niet de bedoeling. Een kind belandt namelijk niet 'vanzelf' van het ene stadium in het andere, zoals de veelgebruikte, doch misleidende, term 'rijping' suggereert. Een kind is hierin, zoals gezegd, mede afhankelijk van de kennis en ervaringen die de om-

geving (inclusief de leraar) te bieden heeft. Elk jaar onderwijs heeft niet voor niets een grote invloed op de ontwikkeling van de intelligentie van kinderen, óók in groep 1-2 (Nisbett, 2009).

Ter illustratie: bovenstaande inzichten contrasteren met de veelgehoorde claim dat het zinloos is om kinderen in groep 1 en 2 al letters te leren, omdat zij 'die letters op hun abstractieniveau nog niet begrijpen' (bijvoorbeeld Stikkelbroeck, 2020).

Onderzoek toont aan dat de kansen om succesvol te leren lezen in groep 3 (ons eerste leerjaar) wel degelijk significant worden vergroot wanneer er binnen het kleuteronderwijs op een systematische wijze wordt gewerkt aan het fonologisch bewustzijn en de letterkennis van leerlingen (Boyer & Ehri, 2011; Kozminsky & Kozminsky, 1995). Niet onbelangrijk: het grootste effect hiervan werd gemeten bij kinderen uit de sociaal-economisch meest kwetsbare milieus.

### **Mythe 3: kleuters leren heel anders dan oudere kinderen**

De derde mythe is dat de cognitieve vermogens van kleuters zich op generieke wijze ontwikkelen, dat zij bijvoorbeeld logisch leren denken of zichzelf leren reguleren in algemene zin, en dat dit fundamenteel zou verschillen van hoe leerlingen leren in groep 3 tot en met 8.

Inmiddels is echter duidelijk dat de cognitieve vermogens van mensen (en dus ook kleuters) sterk afhankelijk zijn van de specifieke inhoud of taak waarmee zij worden geconfronteerd (Tricot & Sweller, 2014). Zo kunnen veel peuters bijvoorbeeld al conditioneel redeneren als het gaat over het bezoeken van een vriendje. Ze leren dat de kans op 'wel of geen snoep krijgen' lijkt samen te hangen met of 'het vriendje wel of niet jarig is'. Maar dat betekent niet dat ze dit conditioneel redeneren ook kunnen toepassen in andere domeinen waar zij minder of geen ervaring mee hebben (Willingham, 2020).

De cognitieve vermogens die Piaget aan de verschillende ontwikkelingsstadia toeschreef, zijn dus eerder domeinspecifiek dan generiek van aard.. Het 'symbolisch denken' zal een kleuter bijvoorbeeld gemakkelijker kunnen aangaan bij rekenen dan bij taal als de voorkennis (lees: de hoeveelheid en kwaliteit van oefening en blootstellingen) binnen het domein rekenen groter is. Maar je kunt dus niet stellen: in dit ontwikkelingsstadium bezit elke kleuter deze cognitieve vermogens, ongeacht het domein waarin deze moeten worden toegepast.

Leeftijd is geen goede maatstaf om te bepalen of kinderen ergens 'aan toe zijn'

### **Kleuters en zelfregulatie**

Het gevaar dat in deze mythe schuilt, is dat leraren zouden kunnen concluderen dat kinderen in het pre-operationele stadium (2-7 jaar, dus ook kleuters) op een fundamenteel andere manier zouden moeten worden onderwezen. Natuurlijk ziet het onderwijs aan kleuters er over het algemeen anders uit dan onderwijs aan leerlingen in groep 7-8. Kleuters zitten in de periode van het leven waarin de ontwikkeling razendsnel verloopt en de grootste neurologische veranderingen plaatsvinden (Thompson, 2001).

Bovendien hebben kleuters nog heel weinig voorkennis en een beperkt vermogen om zichzelf te reguleren. Zo hebben ze nog beperkt controle over a) waar ze hun aandacht op richten, b) hoe zij hun emoties uiten en c) hoe spanning op en af te bouwen (Pauen, 2016). Op basis hiervan kan geconcludeerd worden dat ze nog niet toe zijn aan meer schoolse activiteiten. Dit idee gaat wederom uit van het achterhaalde 'rijpsdenken', dus van het idee dat de omgeving geen of beperkte invloed heeft op de ontwikkeling van kleuters. Dat heeft de omgeving echter wel degelijk, ook als het gaat om het ontwikkelen van zelfregulatie.

Bij het aanbieden van leerstof kan de leraar de kinderen prima helpen om de aandacht, emoties en spanning te reguleren; natuurlijk zonder oordeel of irritatie over het feit dat de kinderen daar moeite mee zullen hebben. Oefening baart kunst. De leraar kan de zelfregulatie van leerlingen bijvoorbeeld bevorderen vanuit co-regulatie (Beebe & Lachmann, 1998; Pauen, 2016; Stern, 1985) en ook door te zorgen voor een duidelijke structuur in de les die houvast geeft (Marzano & Marzano, 2010). Meer concrete tips staan beschreven in het kader op de volgende pagina over het bevorderen van zelfregulatie bij kleuters.

### **Blij van nieuwe feitjes**

In het begin van dit artikel stelden we de vraag: kun je kleuters onderwijzen of moeten ze vooral spelen? Het antwoord is: formeel onderwijs en spelen zijn allebei belangrijk. Kinderen hebben recht op en behoefte aan onderwijs: elke leraar in groep 1-2 zal herkennen hoe blij kleuters worden wanneer ze een nieuw feitje of nieuwe vaardigheid hebben geleerd en hoe graag ze dit laten zien in hun dagelijkse bezigheden, bijvoorbeeld als ze spelen. Leerlingen op de Alan Turingschool spiegelen met speelgoed uit de klas (bij 'meten en meetkunde').

*Tip! Lees de artikelen 'Vloeiend doorstromen van groep 2 naar 3' (december 2019) en 'Spelenderwijs op weg naar zelfregulatie' (november 2015). Deze zijn te vinden in de materialenbank op [lbo.nl](http://lbo.nl).*

### **Het bevorderen van zelfregulatie bij kleuters**

#### **Structuur**

*Eva Kock: "Wij hebben een duidelijke structuur in de les. Een kringactiviteit heeft bij ons een maximale lesduur van 20 minuten. Tijdens een les werken we aan één lesdoel tegelijk, bijvoorbeeld "ik kan tellen tot vijf" of "ik herken de vormen cirkel en vierkant". Er komen tijdens een rekenkring geen andere onderwerpen aan bod. We bieden nieuwe stof aan in kleine hoeveelheden."*

#### **Aandacht vasthouden**

*"Tijdens de les laat ik leerlingen actief meedoen door ze materiaal te geven dat ik zelf ook voor me heb. Dit helpt leerlingen de aandacht vast te houden. Het vergroot ook hun enthousiasme om mee te doen. Ik geef vaak voorwerpen uit de klas of kleine blokjes om samen met mij te oefenen met tellen; een praatplaat print ik voor alle kinderen uit zodat ze gericht mee kunnen wijzen en vertellen. Bij een oefening over cijferherkenning geef ik iedereen een strookje met de getallenlijn, zodat elk kind met een knijper het juiste getal kan laten zien. Ook laat ik leerlingen op gesloten vragen soms reageren met "duim omhoog of omlaag."*

*Nog een voorbeeld: tijdens een taalles mogen leerlingen bij het herkennen van een letter het bijbehorende klankgebaar maken. Wat ook goed werkt, is kinderen in koor iets laten herhalen van wat ik heb gezegd, bijvoorbeeld een definitie van een moeilijk woord. Of leerlingen laten overleggen met een vast schoudermaatje over een vraag waarop je later klassikaal antwoord wilt horen.*

*Leerlingen uit mijn groep beantwoorden mijn vragen bij voorkeur in een hele zin. Dit kost veel oefening, maar levert voor de taalvaardigheid enorme winst op. Het is goed om de stof tijdens de les voortdurend te herhalen, en/of door leerlingen te laten herhalen, zodat de stof kan beklijven. Dit kan er tevens voor zorgen dat leerlingen die hun aandacht voor de les tijdelijk verloren hadden, opnieuw kunnen inhaken. Al deze vormen van meedoen komen regelmatig voorbij. Je moet ze oefenen met de leerlingen; dat geeft in het begin misschien wat onrust. Maar eenmaal ingeoefend, loopt je les als een trein en is iedereen betrokken."*



### **Co-regulatie & spanning**

*“Door gerichte vragen aan een individuele leerling te stellen controleer ik of hij de les nog volgt. Soms lijkt een kind met iets anders bezig te zijn, maar is hij in werkelijkheid betrokken. Als ik merk dat meerdere leerlingen hun aandacht niet meer op mij hebben gericht, wacht ik even. Vervolgens gebruik ik een gebaar, stembuiging of beweging om de aandacht weer terug te pakken en hervat ik de les weer inhoudelijk – dit is een voorbeeld van co-regulatie.*

*Het op- en afbouwen van spanning zit in de les verweven. Leerlingen moeten een actieve ontspanning hebben om een les te kunnen volgen. Alleen dan staan ze open voor de stof. Als je voelt dat de spanning te laag is, en kinderen bijvoorbeeld dromerig lijken, kun je het tempo verhogen om ze te prikkelen. Is de spanning te hoog, en zijn ze bijvoorbeeld druk of beweeglijk, dan laat ik ze even bewegen. Bijvoorbeeld door ze bij het tellen mee te laten stampen met de voeten. Daarna maak ik de overgang naar een langzamer tempo, waardoor kinderen weer uitkomen bij actieve ontspanning.*”

### **Emoties**

*“In een gestructureerde les heb je niet snel dat leerlingen boos of verdrietig worden of ineens een ander kind willen knuffelen. Maar tijdens het zelfstandig werken of op het plein komt het regelmatig voor. Dan kun je met kinderen hierover praten. Wat voel je als je bijvoorbeeld boos bent? Wat kun je dan doen? Ook praat ik met kinderen over emoties naar aanleiding van boeken die ik voorlees.”*

### **Spelen en (ver)werken**

*“Na een les in de kring zorg ik ervoor dat er voldoende tijd is om zelfstandig te spelen en te werken. Omdat onze lessen van een bepaald vak gedurende een week altijd over hetzelfde onderwerp gaan, bijvoorbeeld bij de rekenlessen over het wegen met de weegschaal, is het logisch dat het materiaal uit de les ook beschikbaar is voor leerlingen tijdens het spelen en werken gedurende diezelfde week en/of de week erna. De leerlingen krijgen op deze manier volop kans om het geleerde te herhalen en in te oefenen en kunnen bij hun handelingen de juiste woorden erbij gebruiken.”*

*Jonge kinderen zijn continu in ontwikkeling. Kleuters verschillen weliswaar qua cognitief niveau, maar ze zijn er allemaal aan toe om nieuwe dingen te leren. Hoe hun ontwikkeling verder verloopt, is sterk afhankelijk van de leerkansen die hun omgeving biedt.*

*Maar als kleuters geheel afhankelijk zijn van hun thuissituatie om schoolse kennis en vaardigheden te leren, dan spelen we kansenongelijkheid sterk in de hand.*

*Spelletjes met een dobbelsteen: het aantal stappen zetten en leren doortellen op de getallenlijn tot tien op de Alan Turingschool. We stelden ook de vraag wat je kleuters zou moeten onderwijzen. Het antwoord is hier: biedt ze hetzelfde als leerlingen van de hogere groepen. Dus taal, rekenen, zaakvakken. Natuurlijk hoeft dit alles niet ten koste te gaan van de menselijke maat; je kan niet hetzelfde verwachten van een kleuter als van een leerling in groep 7-8 (ook al is het verschil soms niet eens heel erg*

*De literatuurlijst bij dit artikel vind je in de materiaalenbank op [lbbo.nl](http://lbbo.nl).*

*Noot: Op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) staan een vijftal gestoffeerde bijdragen over het kleuteronderwijs. We startten onze kleuterschoolcampagne al enkele jaren geleden.*

## Een terugblik op 45 jaar Onderwijskrant

Noël Gybels

In 1978 was ik al een tiental jaren aan de slag als leraar Nederlands in een atheneum toen de studieprefect me op een morgen een pakketje post bezorgde met de woorden “*Dit komt van de trotskisten, ze willen onze jobs overnemen...*” Ik vermoedde dat het weer VSO-informatie was, die ik als vakcoördinator geregeld kreeg doorgespeeld. Maar het ging om een infopakket van AKO-Antwerpen met daarin het nummer 3 van een mij toen onbekend tijdschrift ... Onderwijskrant.

De gevarieerde inhoud intrigeerde me en toen ik een berichtje ontdekte, waarin administratieve medewerkers werden gezocht, besloot ik daarop in te gaan. Ik moest op bezoek bij ene Jef Wellens in Nijlen en daar dook ook Rob De Vries, de redactie-secretaris na een tijdje op. Ik kreeg een nogal warrig overzicht te horen van hoe het tijdschrift tot stand was gekomen, wie eraan bijdroeg en wat ik eventueel zou kunnen betekenen. Bovendien werd me ook opgedragen de volgende redactievergadering in Brussel bij te wonen om meer inlichtingen te kunnen verzamelen.

Twee weken later kon ik op een avond in onze hoofdstad op zoek naar de Grétrystraat, waar in een ruimte van de Brusselse Onderwijswinkel een nogal bont gezelschap zou vergaderen. Iedereen droeg wat gegevens bij, maar de belangrijkste discussie behandelde eigenlijk de samenwerking en dan vooral de financiële afspraken met AKO-Antwerpen. Ik onthield vooral de diverse uiteenlopende onderwerpen, die in een stevig tempo opdoken en vroeg me enkele uren later, toen ik in een duister Brussel mijn Kever aan het zoeken was, vooral af hoe daaruit een volgend nummer van het tijdschrift zou kunnen worden samengesteld.

Het tijdschrift telde toen 9 redactieleden en vermeldde 26 medewerkers, verscheen 6 keer per jaar en een abonnement kostte 150 frank. AKO en Inter-schol Antwerpen, Onderwijswinkels Leuven + Brussel en een OWK-kollektief leverden artikels voor de inhoud, ene Jaak Brepoels werkte aan de lay-out (met behulp van een lichtbak) en Jef Wellens regelde de administratie, de verzending werd door Toon van den Brempt in de Leuvense Onderwijswinkel georganiseerd.

Ik had al snel door dat de administratie nogal chaotisch en ongeordend verliep en vanaf nummer 12 (januari 1980) kreeg ik meer en meer te verwerken. Stilaan kwamen het financiële beheer, het abonneementenbestand en zelfs de verzending bij mij terecht.

April 1982 publiceerden we nummer 24, het succesnummer, het enige dat ooit zou moeten herdrukt worden over de moderne Wiskunde. Die “*Vlag op een Modderschuit*” moest tientallen keren nagezonden worden veelal naar ongeruste ouders. Het wiskundetij begon meteen te keren.

En toen Raf Feys, die in de redactie meer en meer aan belang won, in juli 1980 het thematisch Projectenfonds lanceerde, een reeks pakketten voor thematisch onderwijs over milieu-educatie e.d. in de klas, was het hek ook helemaal van de dam. Elke week verzond ik een lading pakketjes, in het postkantoor van Betekom werd de deur al geopend als ik mijn dozen begon uit te laden. Vaak kwamen geïnteresseerden aanbellen om een keuze uit de 40 bundels te maken. In totaal werden een 30.000 les-pakketten van elk ongeveer 100 pagina's verspreid.

De onderwijsvernieuwing floreerde ... maar ondertussen wijzigde ook de redactie voortdurend en diverse medewerkers haakten om allerlei redenen af. Vanaf nummer 43 werd Christine Dupont redactie-secretaris en ook Geert Kelchtermans nam die taak even in handen, maar vanaf nr. 63 kreeg Luc Heyerick de leiding over de redactie. Met Liliane Valgaeren hadden we ondertussen een professionele lay-outster aan de slag en kregen de nummers een rustiger en duidelijker uitzicht.

We namen als Onderwijskrant ook verschillende keren deel aan *Het Andere Boek* in de Antwerpse stadsfeestzaal en mochten zelfs 1 keer in de jaarlijkse Boekenbeurs een standje opbouwen. Ook daar was de belangstelling vooral gericht op de thematische projectenbundels, die ook op enkele schoolbeurzen sterk aanspraken.

We waren destijds als Onderwijskrant ook actief betrokken bij het organiseren van een viertal *Nationale Onderwijsdagen*. Qua belangstelling onthoud ik vooral toch het Blandijnbergsymposium in Gent in 1981, met een 1000-tal deelnemers.

De Nederlander Theo Janssen propageerde er volop het toen modieuze 'open projectonderwijs'. Feys vond dit een veel te radicale en leerlinggestuurde aanpak. Als spreker viel hij toen al op als verdediger van een onderwijsvernieuwing, die verder bouwt op de degelijke elementen uit het verleden: vernieuwen in continuïteit: *behoud en veilig stellen van old basics & tegelijk up to new basics*.

Zelf had hij al samen met studenten een aantal lesbundels over wereldoriëntatie, milieu- en vredesopvoeding, geschiedenis ... opgesteld en verspreid. Maar in Gent waarschuwde hij voor naïeve opvattingen over open projectonderwijs, ervaringsgericht en leerlinggestuurd onderwijs, voor te weinig diepgaande en samenhangende uitwerking van thema's... Raf zou zich al die jaren als een rasechte *onderwijs-missionaris* blijven afzetten tegen de diverse nieuwlichters, die al snel voor een verarming van de onderwijskwaliteit begonnen te zorgen.

Heel belangrijk waren ook de vele onderwijs campagnes en petitie's: over de hervormingen van het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen, de eindtermen, inclusief onderwijs, de structuurhervormingsplannen s.o., het kleuteronderwijs, enzovoort.

De petitie tegen de structuurhervormingsplannen s.o. van 5 mei 2012 werd in enkele weken door 13.000 mensen onderschreven. Onderwijskrant nam gedurende vele jaren het voortouw in het verzet; en dit leidde tot een sterke afzwakking van de hervormingsplannen.

Heel belangrijk was ook de grootscheepse O-ZON-campagne-2007 tegen de ontscholing, het kennisrelativisme, het constructivisme, de niveaudaling, de brede eerste graad s.o. ... Deze campagne bracht een breed debat op gang dat mede leidde tot de nieuwe wind in het onderwijs zoals die b.v. ook in het recente Brinckman-rapport van de commissie *Beter Onderwijs* tot uiting komt.

*Tal van redactieleden waren ook actief op het vlak van de vakdidactiek voor het leren lezen, rekenen, spellen, filosoferen met kinderen ... Vijf werkten in de jaren 1990 mee aan de opstelling van de eindtermen voor wiskunde & wereldoriëntatie, en aan de opstelling van nieuwe leerplannen. Vier redactieleden waren ook lange tijd actief binnen de redactie van de *Praktijkgids voor de basisschool*.*

Raf Feys werkte ook samen met collega-lerarenopleider en redactielid *Pieter Van Biervliet* een belangrijke leesmethodiek uit, de *directe systeemmethodiek* (DSM). De DSM wordt momenteel breed toegepast in Vlaamse en Nederlandse leesmethodes. Feys publiceerde er al een lijvige bijdra-

ge over in de Onderwijskrant van september 1991. In dit nummer nemen we nog eens twee bijdragen over DSM op.

Ook Rafs boeken rondom het rekenonderwijs oogsten veel lof: *Rekenen tot honderd. Meten en Metend Rekenen en Meetkunde*. Aan de twee laatste werkte ook redactielid *Hilde Van Iseghem* actief mee. Raf was ook medeopsteller van de eindtermen wiskunde en van het leerplan wiskunde lager (katholiek) onderwijs van 1998.

Onderwijskrant verscheen al een hele tijd nog driemaandelijks en zag ondertussen meer en meer redactieleden afhaken. Zij kregen vaak andere beroepsuitdagingen voorgeschoteld, waren aan pensioenering toe of waren uitgekeken op de inopvattingen van het tijdschrift, dat nooit enige subsidie ontving, zijn medewerkers niet kon vergoeden en dus altijd bleef rekenen op vrijwillige inzet en ook samenwerking tussen de verschillende onderwijsnetten. Ondertussen stelden eerst Hilde Van Iseghem en daarna Raf Feys als besparingsmaatregel zelf de lay-out samen.

De abonnementsprijzen werden door al dat vrijwilligerswerk erg laag gehouden, maar zonder de reproductie- en auteursrechtenvergoedingen zouden we het nooit al die jaren uitgehouden hebben. Maar nu is een papieren uitgave niet langer haalbaar; de prijzen voor papier e.d. zijn ook sterk aan het stijgen.

En ondertussen krijgt de digitale wereld het meer en meer voor het zeggen, nog weinigen zoeken naar een papieren versie van een tijdschrift, die ze ook in de bib kunnen ontdekken en raadplegen.

Hoofdredacteur Feys laat zich ondertussen niet onbetuigd via Twitter, Facebook, Blog en de website [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be), waarop iedereen in de toekomst de onderwijsideeën van Feys - en van andere redactieleden - gratis kan blijven volgen.

Ik kijk toch vol bewondering en ook wel fierheid terug op de 45 Onderwijskrantjaren, die voorbijvlogen tegen een achtergrond van woelige onderwijsgebeurtenissen, waaraan duidelijk nog geen einde zal komen.

*Voorliggend nummer 201-202 is dus het laatste nummer op papier. We zijn wel vast van plan om door te zetten en nieuwe nummers op de website [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) te plaatsen.*

## De zegen van de standaardtaal - ook voor anderstalige leerlingen

Bijdrage uit: Standaardnederlands, de prioritaire variëteit van onze taal. VVA, okt. 2021

Em. prof. dr. Ludo Beheydt

“Om mijn tussenkomst enigszins te kaderen zou ik eerst even uw aandacht willen vragen voor de manier waarop postmodernistische activisten de standaardtaal discrediteren en voor hun ongenueanceerde pleidooi voor inbreng van ongebreidelde taalvariatie. Ik stoor mij namelijk aan hun funeste stemmingmakerij en eenzijdige framing in opinieartikels tegen de standaardtaal. Mag ik één voorbeeld geven. In een opiniestuk in De Standaard (22 februari 2019) fulmineert Stefan Grondelaers – nota bene medeauteur van de visietekst van de NTU ‘Visie op taalvariatie en taalvariatiebeleid’ – tegen ‘De kwaal van de Standaardtaal’. In dit stuk onder de niet mis te verstane titel haalt hij werkelijk alle middelen uit de kast om de standaardtaal in een kwade geur te zetten.

Standaardnederlands staat symbool voor oubolligheid, ideologische bekrompenheid, wereldvreemdheid en diepgaande verlamming. Ik overdrijf niet, want alle middelen zijn goed om die negatieve framing kracht bij te zetten: retorische trucs, talige besmeuring en zelfs beeldmateriaal. Retorische trucs: het begint al met een tendentieuze retorische vraag: “Moet de VRT de vurigste verdediger blijven van een grotendeels virtueel Standaardnederlands?” En dan volgt een lawine van negatieve kwalificaties van het Standaardnederlands: een kwaal, virtueel, vertraagd, oud, intolerant, strak, streng, zeurend, extreem, “dat niemand spreekt”... En daartegenover de “tussentaal”, “die iedereen spreekt”: realistisch, cool, inclusief, jong, dynamisch...Voorts wordt er venijnig gebruik gemaakt van oubollige illustratie: een gedateerd portret van de pensioengerechtigde Martine Tanghe en een al even gedateerd portret van de reeds lang gepensioneerd Bavo Claes.

Om te tonen hoe negatief die framing is, zet ik er graag mijn positieve framing tegenover onder de titel De zegen van de Standaardtaal en met de retorische openingsvraag: “*Kunnen we onze superdiverse, meertalige maatschappij draaiende houden zonder een betrouwbare standaardtaal?*” In een begeleidende tekst verbind ik dan aan die Standaardtaal de positieve kwalificaties: “*zegen voor de maatschappij*”, want volgens een taalenquête door een breed publiek als ‘mooi, correct, verstaanbaar

en duidelijk’ gekwalificeerd en voorts natuurlijk: “een doorstijgkans voor minderheden”, cool, flexibel, algemeen bruikbaar, gecodeerd, gelegiti-meerd...

### De framing voorbij

Maar los van deze framing durf ik te stellen dat in de hedendaagse superdiverse meertalige maatschappij het belang van het Standaardnederlands maatschappelijk cruciaal blijft. Die positie blijft voorsnog onaangetast. Het Nederlands is nog steeds beleidstaal, rechtstaal, onderwijstaal en cultuurtaal van de Vlaamse en de Nederlandse gemeenschap. Nog steeds is de eerste voorwaarde voor een volwaardige deelname aan de Nederlandstalige samenleving de vertrouwde met de lingua franca van deze samenleving en dat is tot nader order het Standaardnederlands.

De nieuwkomer, de anderstalige die deze belangrijkste expressie van de samenleving niet kan delen, zal nooit optimaal kunnen deelnemen aan de cultuur die deze samenleving bijeenhoudt en draaiende houdt. Maar nog belangrijker is dat de nieuwkomer die dit symbolensysteem niet beheerst ook niet kan bijdragen aan die cultuur. Voorwaarde voor een dynamische cultuur, waarin ook nieuwe deelnemers de dynamiek van de cultuur meebepalen, is een gedeelde taal. Als wij, in de woorden van de vroegere burgemeester van Amsterdam Job Cohen, “de boel bij elkaar willen houden”, dan zullen wij moeten inzetten op de blijvende volwaardigheid van het Nederlands. Het onderwijs heeft daarin volgens mij een essentiële rol te vervullen.

Mijn pleidooi is dus om, met het onderwijs, van laag tot hoog, het geloof in de volwaardigheid van het Nederlands mee te stimuleren door het Standaardnederlands te blijven promoten. Het onderwijs is daarin onontbeerlijk. Het volstaat niet het Nederlands aan te bieden als een krukkig overlevingsinstrument: het moet een volwaardige emancipatiehefboom zijn. Overheid en onderwijs hebben de dure plicht de standaardtaal met de ermee verbonden cultuur aan te bieden als het mooiste cadeau waarop de hele samenleving waarin de superdiversiteit moet functioneren recht heeft. Ik zeg heel expliciet ‘recht heeft’, omdat alle deelnemers

aan de nieuwe superdiversiteit recht hebben om mee de nieuwe cultuur vorm te geven. Dit houdt geenszins een ontkenning in van de waarde van de thuishalen of de dialecten. Integendeel, overtuigd geloof in het Nederlands als een volwaardige standaardtaal moet ons juist vrijmaken van een verkrampt verzet tegen de ons omringende thuishalen, tussentalen, dialecten, of zelfs het Engels en een openheid creëren voor de ene en het andere. We hebben geen behoefte aan een kiemvrije in vitro gecultiveerde taal, geen behoefte aan puristisch afgeschermd Nederlands. Het Nederlands moet ook voor de nieuwe Nederlanders een creatief expressiemiddel kunnen worden waarin ze zich onbevangen kunnen uiten, waarmee ze hun doorstijgkansen optimaliseren en waarmee ze mee boetsen aan die nieuwe complexe identiteit van de komende generatie.

Daarnaast staat het iedereen vrij om onbevangen en ongeremd alle registers en varianten te gebruiken die hij, zij of hen bruikbaar acht. *Maar dat vergt een onbeschroomd geloof in de waarde van het Standaardnederlands. En dat ontbreekt nu. Dat geloof wordt nu zelfs in een vlaag van postmodern deconstructivisme ondergraven door activistische sociolinguïsten, die met hun negatieve framing van de standaardtaal het taalbeleid eenzijdig ideologiseren. En het treurige is dat die ideologie onkritisch wordt overgenomen.*

Er wordt niet eens overwogen of net vanwege de nieuwe maatschappelijke en talige superdiversiteit van de taalgemeenschap het hanteren en bijbrengen van een genormeerde standaardtaal door de overheid en in het onderwijs de beoogde gelijke kansen niet zou vergroten.

*Het voorstel van het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs om kinderen toe te laten om een andere taal dan het Nederlands te spreken in de klas is een symptoom van dit merkwaardig cultuurrelativisme.*

Het is in allerlei opzichten een onverstandig voorstel. Ten eerste al omdat de Babelse diversiteit in thuishalen het praktisch onmogelijk maakt om alle thuishalen evenwaardig aan bod te laten komen. Er zal een nieuwe discriminatie gecreëerd worden tussen talen die ruim vertegenwoordigd zijn, zoals het Turks of het Arabisch/Berbers, en de kleine verdrukte minderheidstalen. Bovendien introduceert het onderwijs op die manier de maatschappelijke segregatie. Nu al zit het onderwijs opgezaald met groepjes leerlingen die zich met hun taal isoleren van de rest. Als we andere talen dan het Nederlands als werktaal toelaten in de klas verschaffen we leerlingen een perfect alibi om niet in te zetten op de verwerving van de lingua franca van de gemeen-

schap en om niet te participeren aan de culturele mobiliteit die de boel moet samenhouden.

Een tweede reden om het Standaardnederlands het exclusieve communicatie- en instructiemiddel van het onderwijs te houden is de wetenschappelijk erkende wijsheid dat het adequaat verwerven van een tweede taal afhankelijk is van twee belangrijke voorwaarden: voldoende taalaanbod en voldoende motivatie. De eerste voorwaarde is voldoende taalaanbod. Een grote hoeveelheid geschikte input is een eerste vereiste om een taal te leren en geslaagde taalverwerving is afhankelijk van de hoeveelheid en de diversiteit van dat taalaanbod. Het is daarbij van belang dat ook het taalgebruik van de leeftijdsgenoten in dat taalaanbod bijdraagt. We weten immers uit onderzoek dat taalverwerving ook grotendeels gestimuleerd wordt door interactie met de peer group, en dat de 'peer group input', de taal van leeftijd- en klasgenootjes, de taalontwikkeling in grote mate mee bepaalt. Anderstalige kinderen hebben er dus alle belang bij dat vooral in de klas het Nederlands de exclusieve omgangstaal is en blijft. Dat betekent niet dat een occasionele vertaling van een onbegrepen woord door een taalgenootje verboden moet worden, maar het betekent wel dat interacties in anderstalige moedertalen uit de klas geweerd moeten worden. Voldoende blootstelling aan kwalitatief volwaardig Nederlands taalaanbod is de primaire voorwaarde voor adequate verwerving.

Naast voldoende aanbod is motivatie de tweede belangrijke factor bij de verwerving van een tweede taal. Op die motivatie wordt een zware hypotheek gelegd door de negatieve framing van de standaardtaal door postmoderne activisten.

*Want als in naam van een ideologisch cultuurrelativisme vlotte beheersing van het Nederlands voor leerlingen in de klas niet meer noodzakelijk wordt geacht om behoorlijk te functioneren in de klas, dan gaat al gauw de mentaliteit heersen dat dat Nederlands alles bij mekaar toch niet zo belangrijk is en dan is de weg van de minste weerstand geplaveid.* Leerlingen zullen zich al te gemakkelijk terugtrekken in de eigen taal en het zal hun aan de instrumentele motivatie ontbreken om te streven naar een optimale verwerving van het Nederlands. Vergeten wordt dat dit rampzalige gevolgen heeft voor hun kansen in het hoger onderwijs, voor hun maatschappelijk functioneren in de Nederlandstalige gemeenschap en voor hun bijdrage aan de culturele mobiliteit van de hedendaagse identiteit. Het Nederlands moet ook voor de nieuwe generatie een creatief expressiemiddel kunnen worden waarin ze zich onbevangen kunnen uiten, waarmee ze hun doorstijgkansen optimaliseren en waarmee ze mee boetsen aan die nieuwe identiteit en aan de dynamiek van de standaardtaal.

## Kritiek op reformpedagogiek & nieuwe schoolbeweging vanwege T. Litt, V. D'Espallier, W. Bagley rond 1930

Raf Feys

### 1. Kritiek van prof.-pedagoog Th Litt op reformpedagogiek, 'levensschool' en nieuwlichterij

*Strijd tegen pedagogisch imperialisme & misbruik van de school voor maatschappelijke omwenteling*

Prof. Th. Litt, prof. pedagogiek in Leipzig lanceerde in 1926 zijn '*Oproep tot bedachtzaamheid conserveren*': zijn kritiek op reformpedagogen die een radicaal nieuw onderwijsmodel propageerden en veelal ook via hun onderwijsmodel een nieuwe maatschappij wilden realiseren, een soort *pedagogisch imperialisme*.

Th. Litt wees de radicale hervormers, reformpedagogen e.d., rond 1926 op hun pedagogische eenzijdigheden, en op hun erfkwaaal: het pedagogisch imperialisme. Veel hervormers opteerden bij het begin van de 20ste eeuw voor een totaal ander onderwijs en wilden hiermee ook vaak een totaal nieuwe maatschappij realiseren (Litt kende de Europese reformpedagogen vrij goed, maar ook John Dewey en zijn grote loftuitingen voor de aanpak van de burgerschapsvorming in het Russisch onderwijs.)

We citeren even enkele passages uit zijn '*Oproep tot bedachtzaamheid*':

Litt: "Er is een pedagogische bedachtzaamheid die het volslagen tegendeel is van gedachteloos gedweep van veel nieuwlichters. Deze nuchterheid is het die onze pedagogische wereld - na een periode van overdrijvingen en verkrampingen - meer dan al het andere en dan ooit nood aan heeft. Allerlei ervaringen hebben mij tot de overtuiging gebracht dat praktijkmensen die door inzicht, goede wil en verantwoordelijkheidsgevoel uitblinken, niets zo zeer wensen en opeisen dan kalmte, innerlijke concentratie en bestendigheid in hun arbeid.

De radicale schoolhervormers die opgaan in aanklachten/stemmingmakerij en in hun verlossende beloftes, voelen die nood niet aan; maar voor de praktijkmensen zijn rust en kalmte en continuïteit levensbelangrijk. Laat de pedagogiek bewust worden van haar grenzen, en laat de pedagogen tot bezadigdheid komen. *De na-oorlogse pedagogische zondvloed van de reformpedagogen is over, er is nu nood aan een pedagogische ebbe*. 'Laten groeien en zelfontplooiingsmodel betekent radicale zelfopheffing van opvoeding/onderwijs.. Onderwijs

dat vooral de neigingen en behoeftes van het kind involgt, vragen en verlangens van kinderen beantwoordt en inspeelt op de bezigheidsdrang van het kind, is barbaars."

*Litt over de schijntegenstelling tussen Führen oder Wachsenlassen.*

Litt: "Echt onderwijs moet zich verzetten tegen het zgn. naturalisme, tegen het louter zien van de vormingsgoederen als een middel voor het groeiproces van de individuele leerling. De leervakken worden pas echt vormend als de leerling ze op zichzelf belangrijk vindt, en in zijn opgang en drang naar die goederen zijn eigen 'ik' en 'zijn' 'eigen behoeftes' totaal vergeet; en zich niet laat afleiden door eigendunk en grillen. Echte vorming van de geest wordt enkel gerealiseerd door besliste en volharde doorworsteling van al die spanningen die natuur en cultuur uiteraard meebrengen. De basisidee van de radicale levens- en schoolhervormers valt samen met die van het naturalisme: *Laisser faire, laisser aller la nature*. Geheel de opvoeding wordt herleid tot psychische aanpassing. En via onderwijshervorming willen nieuwlichters jammer genoeg ook een nieuwe maatschappij (socialistische, communistische ...) maatschappij realiseren

Litt nam dus afstand van de reformpedagogen; en in het bijzonder van mensen die via een radicale hervorming van het onderwijs een nieuwe maatschappij wilden realiseren- als b.v. Oestreich in Duitsland, Dewey in VS, Lenin en Co in Rusland, Freinet in Frankrijk ...)

Litt: "In dit verband verwijs ik ook even naar mijn kritiek op *Paul Oestreich*, de leider van de radicale schoolhervormers in Duitsland. Voor die mannen wordt geheel de cultuur en de maatschappij onder de controle der opvoedkunde gesteld: het is de pedagogisering van geheel de cultuur en maatschappij. Staat, economie, kunst gemeenschap hebben voor hen alleen waarde voor zover ze een pedagogische betekenis hebben. Pedagogiek wordt het centraal cultuurvak, *het keizerrijk der cultuur*. De reactie tegen zo'n *pedagogisch imperialisme*, tegen het misbruik van het onderwijs in functie van de hervorming van de maatschappij vond prof. Litt een eeuw geleden een heel belangrijke zaak.

Voor de radicale schoolhervormers uit die tijd was het bestaande onderwijs hopeloos verouderd en niet afgestemd op de veranderde maatschappij, de maatschappij van de toekomst. Litt nam afstand van die beeldenstormerij, en van dit soort misbruik van het onderwijs.

Litt: "Waar de school dient voor te zorgen is, dat ze in haar ijver om zagezegd niet 'achter haar tijd' te zijn, geen loutere kopie of karikatuur wordt van het lawaai waarvan de markt van het leven weergalmt. Het veelbesproken verband tussen de school en de (evolutie van) het leven/de maatschappij wordt heel en al verkeerd begrepen als men meent dat de pedagogische seismograaf dadelijk met een krachtige beweging op elke politieke, sociale of filosofische gedachtenbeving moet antwoorden.

De school heeft de opdracht om met zorgzame liefde in stand te houden, alles wat een hogere zin en gehalte heeft dan de stromingen van de dag. De school is draagster van de continuïteit tussen generaties. Wie deze grondfunctie van de school in het oog houdt, ziet klaar in de woordenkramerij van de radicale schoolhervormers. Als reactie op de pedagogische revolutionairen moet ervoor worden gezorgd dat de school behoort en dient te behoren tot de conserverende levensmachten.

Hoe sneller, hoe teugelozener de golfslagen nu eens hier, dan eens elders over de spiegel van het gemeenschapsleven zwalpen, des te onontbeerlijker en des te dringender is het protest van mensen, en ook van kringen en instellingen die tot taak hebben de grondbasis te vormen op de veelbewogen polyfonie der stemmen. Al wie thans voor de planmatige vormingsarbeid vooral opkomt voor de eis om op school in een grotere rust en concentratie te kunnen werken, ongehinderd door de eeuwig-nieuwe suggesties, profetieën en programma's, om de dagelijkse studie- en onderwijsarbeid ter harte te nemen, maakt zich niet tot vaandeldrager van een pedagogische omwenteling, maar roept de school terug tot de ware en duurzame betekenis van haar taak.

## 2. D'Espallier 93 jaar geleden over de reform-pedagogiek als een soort afdogendienst

(Bijdrage in *Vlaamsch Opvoedkundig tijdschrift*, februari 1929. Onderwijzer Victor D'Espallier werd later prof. pedagogiek in Leuven)

D'Espallier: *Na de emancipatie van de vrouw, na de emancipatie van de werkman, is het nu blijkbaar de tijd en eeuw van de emancipatie van het kind.*

In de moderne pedagogische literatuur heeft men het nu steeds over 'Zijne majesteit het kind'. Volgens

Ellen Key wordt 'De eeuw van het kind' niet ingeluid 'Bevor Vatter und Mutter ihre Stirne (voorhoofd) vor de Hocheit der Kinder in den Staub beugen'. Pedocentrisme is de signatuur aller modern getinte didactiek. 'Alles vom Kinde aus' de alleenzaligmakende leer. Dit is een afdogendienst bewezen aan het kind in de extreemste gevallen.

De Amerikaanse John Dewey vergelijkt de omwenteling in de pedagogiek, de pedocentrische geest in het algemeen, en de didactiek in het bijzonder, met die van Copernicus. Het gaat volgens Dewey om niets minder dan een *Copernicaanse revolutie*. De onderwijzer, voorheen heer en meester van de klas, wordt nu de dienaar; het kind wordt de hoofdfiguur waaromheen alles wentelt. De spontaneïteit van de leerlingen regelt de keuze van de leerstof, enkel zijn spontane belangstelling is nog van tel.

Een Dewey, een Claparède en anderen zijn tekenend in dit opzicht. Hier heerst de autonomie van het kind-zijn! En ook de jeugd is geen overgangsstadium meer; ze vindt de reden van haar bestaan in zichzelf. Ook dat is een kenmerkende gedachte die we steeds terugvinden en met de uiterste consequenties bij de Duitse revolutionaire pedagogen; bij een Wijneken, een Oestrich, een Gürlitt, een Kawerau.

Ellen Key schrijft in 'De eeuw van het kind' (1900): "Vooraleer vader en moeder hun voorhoofd voor de hoogheid van hun kind niet in het stof neerbuigen, vooraleer ze niet inzien dat het de toekomst is die in de gestalte van een kind in hun armen sluiert, zullen zij evenmin begrijpen dat zij ook niet de macht of het recht hebben aan dit nieuwe wezen wetten voor te schrijven, ... Wanneer de vader in zijn kind de koningszoon ziet welke hij in deemoed en volgens zijn beste kunnen dienen zal, dan zal het kind tot zijn recht komen."

*Wat moet onze houding zijn tegenover die strekking, die 'moderne' pedagogiek?*

De moderne pedagogiek beweert de eigen aard van het kind ontdekt te hebben, van de knaap en het meisje; beweert de eigen aard van het kind te eerbiedigen; beweert het kind vrijgemaakt te hebben van de al te ambitieuze tussenkomst van de volwassene. De moderne pedagogiek heeft naar eigen zeggen de jeugd geëmancipeerd. Maar vergeten we nooit dat er goede en slechte emancipatie is.

De moderne auteurs beweren steeds de kindernatuur te respecteren. Maar zijn het niet de extremisten inzake selfgovernment/zelfbestuur, die aan de kinderen lasten opleggen waaronder een doorsneevolwassene bezwijkt? En wat met de mannen van

de pedanalyse die de kinderlijkheid eerbiedigen? ... Is het de communistische school in Rusland en Duitsland die met haar productivisme en haar school-fabriek (arbeidsschool) de kindernatuur eerbiedigt? Ook Dewey pleit voor een arbeidsschool.

Sedert de Zweedse revolutionaire Ellen Key haar boek schreef over *'De eeuw van het kind'* is dat woord tot een vlag geworden. Er is heel veel rijp naast veel groen in de pedagogische innovaties. Foerster schreef terecht: *"Men spreekt steeds over de eeuw van het kind. Er is ongetwijfeld nog geen eeuw geweest waarin zoveel grote kinderen het woord hebben gevoerd om hun kinderachtigheden in de plaats van de beproefde wijsheid van eeuwen te stellen."*

### 3. Prof. William Bagley in 1934 over onderwijs als cultuuroverdracht: haaks op Dewey en co

W.C. Bagley, prof. onderwijskunde Columbia-univ., betreurde in 1934 dat het vervangen van het systematisch en sequentieel leren, van de cultuuroverdracht door de visie van reformpedagogen als Dewey, Kilpatrick de belangrijkste onderwijsdoelstellingen in het gedrang bracht (in: *Modern Education Theories Attacked*, Mac Millan 1934). *Bagley was a critical of progressive education, which he believed damaged the intellectual and moral standards of pupils/students.* Hij reageerde op Dewey e.d. (Zie bijlage over de ideale school van Dewey op p.57).

Bagley: "Veel onderwijsproblemen zijn geworteld in de moeilijkheden die voor de leraar opduiken: \*enerzijds onderwijs beschouwd als groei en zelfontwikkeling waarbij de reformpedagogen hoog oplopen met leren door rechtstreekse en persoonlijke ervaring van het kind onder de drang van zijn eigen verlangens en instincten; \*en anderzijds: onderwijs dat klassiek beschouwd wordt als cultuuroverdracht, overdracht van ervaring van het mensenras.

In verband met onderwijs begrepen als zelfontplooiing vraag ik me af: is het mogelijk de studie van de cultuur de cultuuroverdracht zo lang uit te stellen totdat een spontane drang of natuurlijke belangstelling in die dingen zich bij het kind openbaart? Mogen/moeten we de techniek van het lezen en het cijferen uitstellen totdat de leerling een echte behoefte ervaart voor deze broodnodige werktuigen van het geestesleven? (NvdR: ook John Dewey stelde voor het lezen uit te stellen tot 9 jaar).

Zullen we het kind onwetend laten over aardrijkskunde, zolang zijn spontane belangstelling voor de

aardrijkskunde niet tot uiting is gekomen? Indien een kind niet spontaan opgaat in de studie van de geschiedenis van zijn land, zullen wij het dan laten opgroeien in de onwetendheid omtrent het verleden van zijn land?

Zeer weinig mensen zullen deze vragen met een 'ja' beantwoorden. Wat de mens thans is, heeft hij in zeer hoge mate te danken aan de opgehoopte ervaring van de mensheid, van de voorouders. De meest belangrijke en vooruitstrevende variëteiten van de mensheid zouden helemaal uitsterven indien de sociale overerving plots werd onderbroken. We zouden geen taal hebben om onze gedachten te verwoorden, en zelfs geen gedachten, maar vage dromerijen. We zouden geen berichten meer kunnen lezen, noch motoren gebruiken. We zouden rondlopen onder het geschreeuw van enkele heersers. Zelfs op het platteland zouden de mensen niet tijdig hun leven kunnen onderhouden, methoden uitvinden om zich warm genoeg te kleden om de dure winters te weestaan. Na enkele jaren zou het mensenras uit de noorderlanden bijna helemaal verdwijnen?

Wat de mens thans is, is hij niet alleen wegens het ontvouwen van zijn innerlijke geneigdheden door het proces van de natuurlijke groei, maar vooral door het ontvangen van de ervaring van het mensenras. Cultuuroverdracht wordt in elke generatie mogelijk gemaakt door het feit dat de mens vatbaar is voor opvoeding en onderwijs en zo de ervaring van het mensenras a.h.w. tot de zijne kan maken.

Onderwijs als cultuuroverdracht door een leerkracht kan door geen ander worden vervangen. Cultuuroverdracht is niet gebonden aan een specifieke ruimte. Daardoor kan men leven in verafgelegen landen en vooral door die onrechtstreekse ervaring zich heldere denkbeelden vormen van de levensvoorwaarden aldaar dan een reiziger die zonder gids die landstroken bezoekt; \* Cultuuroverdracht is ook niet gebonden aan de tijd. Daardoor kan men leven in het verleden en zich een helderder denkbeeld vormen dan mensen die in die tijd leefden.

\*Cultuuroverdracht zorgt er voor dat grootste deiningen van de mensheid tot de ervaring van het individu worden. De strijd om het leven die gedurende generaties heeft gewoed, worden zijn strijd om het leven; hun triomfen worden zijn triomfen ook een belangrijk gegeven van grote betekenis voor de sociale, de nationale en de internationale vorming.

\*Door cultuuroverdracht wordt het mogelijk dat de inzichten, de opvattingen en de kennis van de knapste mensen ook de inzichten en kennis worden van de gewone intellecten. De geestesproducten van



genieën worden zo ook tot het bezit gemaakt van geheel het mensdom.

Cultuuroverdracht is én dus de voorwaarde én de factor van vooruitgang. Zo wordt kapitalisatie mogelijk van ervaring en inzichten van individu tot individu, van groep tot groep, van generatie tot generatie. Het recht van het individu om te delen in het geestesleven en de cultuur) van de mensheid is minstens even belangrijk als het recht van het individu om te groeien en te ontwikkelen volgens zijn natuurlijke aanleg. Dat is het belangrijkste principe van elk degelijk opvoedings- en onderwijsproces. Onderwijs is dus in de eerste plaats de aanpassingskunst van de individuele ervaring van het kind aan de normen en idealen van de ervaringen van de voorouders.

### ***Bijlage : passages uit toespraak John Dewey in 1933 over ideale/utopische scholen***

*Dewey:* "Het meest utopische in Utopische scholen is dat er helemaal geen (klassieke) scholen meer zijn. Kinderen worden er samengebracht met oudere leerlingen en met volwassenen die de activiteit van de jongeren begeleiden. Zulke verzamelplaatsen beschikken alle over grote terreinen, tuinen, boomgaarden, serres, werkplaatsen, met hun apparaten voor het uitvoeren van activiteiten met allerlei materialen - met hout, ijzer, textiel.

Opvallend is ook dat oudere kinderen, aangezien er geen verdelingen in jaarklassen zijn, deelnemen aan het regisseren van de activiteiten van degenen die nog jonger zijn. Net als in de oude schilderateliers observeren de jongere leerlingen de oudere, en ze participeren eerst aan enkele eenvoudige activiteiten, en vervolgens, naarmate ze meer ervaring opdeden, waren ze direct betrokken bij complexere activiteiten.

### ***Klemtoon op zelfontplooiing/child-development***

De Utopiërs proberen het leven van de kinderen de moeite waard te maken, te stimuleren dat ze echt groeien, dat ze zich echt ontwikkelen. Ze stelden dat de grote educatieve bevrijding ontstaan was op het moment dat het klassieke onderwijsconcept afgewezen werd, toen men begon te ontdekken wat elke individuele persoon intrinsiek in zich had vanaf de geboorte, de zelfontplooiing. En vervolgens ging men ook ontdekken welke omstandigheden en welk soort activiteiten effectief waren voor de positieve ontwikkeling van de capaciteiten van elke jongere.

De Utopiërs stelden dat er geen echt leren en geen echte creatie mogelijk was zonder plezier en welbe-

vinden. Zij stelden dat de ethiek van het onderwijs vroeger altijd luidde dat het genot iets moest zijn dat moest worden uitgesteld voor later.

Het gaat in het Utopisch onderwijs om de ontdekking van de aanleg, de smaken, de capaciteiten en de zwakheden van elke jongen en elk meisje, om het versterken van de positieve krachten, en om de zwakke punten niet te verdoezelen, maar ze te compenseren. Het idee dat er speciale doeleinden waren die de jongeren zouden moeten proberen te bereiken, stond haaks op hun visie. Door observatie kwam ik echter tot de conclusie dat wat wij als de fundamentele doeleinden beschouwen, volledig geïntegreerd was in de werking van de leeractiviteiten zelf.

### ***School in dienst van realiseren van socialistische/marxistische maatschappij***

De Utopiërs stelden dat het patroon dat in de economische/kapitalistische samenleving bestaat, de algemene visie over leren heeft getekend en gevormd. In een economische/kapitalistische samenleving ligt de klemtoon op persoonlijke verwerving, op privébezit, en competitie. Dit zijn zo'n dominante ideeën/idealen geworden op alle gebieden, vooral ook in het onderwijs. En zo hebben ook de klassieke leerkrachten zelfs onbewust de idee overgenomen dat het niet enkel in het leven, maar ook op school gaat om persoonlijke verwerving en privébezit.

Maar door de sociale/maatschappelijke verandering die volgens de Utopiërs sindsdien had plaatsgevonden, sinds de afschaffing van de bezitterige economische samenleving, had er een transformatie plaatsgegrepen waarbij de klemtoon niet langer lag op het klassieke leren, maar op het creëren van attitudes.

*Noot: Hannah Arendt nam in 'Crisis in education' in 1954 radicaal afstand van de visie van Dewey, Kilpatrick en co (zie pagina 58-59 in dit nummer).*

## Her en der gelezen. Recente opiniestukken en uitspraken die bekijken

Raf Feys

### 1. Passages uit: Dirk Van Damme in: *De school heruitvinden* (eigen blog)

... Hervormingsbewegingen die in Vlaanderen in de zogenaamde 'methodescholen' vorm kregen, hebben elementen uit de 'nieuwe schoolbeweging' van weleer opgepikt, en probeerden de school anders in te richten.

Toch heeft deze vernieuwingsbeweging niet gebracht wat sommigen ervan verwacht hadden. De voornaamste oorzaak daarvan is het falen van de alternatieve pedagogische theorie. Tegenover kennisoverdracht, memoriseren en leraargecentreerd onderwijs plaatste de nieuwe schoolbeweging de als progressief beschouwde uitgangspunten zoals leerlinggecentreerd en zelfontdekkend leren, met de leraar veeleer als coach dan als instructeur. Dergelijke ideeën kregen via het sociaal-constructivisme vaste grond onder de voeten in lerarenopleidingen, pedagogische begeleidingsdiensten en eindtermen.

Vandaag wordt deze pedagogische vernieuwingsbeweging algemeen als mislukt beschouwd, al zijn sommige details wellicht nog steeds waardevol. Het 'nieuwe leren' en zijn sociaal-constructivistische fundamenteën blijken een te naïef-optimistische visie te hanteren op leren en worden zo mede verantwoordelijk voor de kwaliteitsdaling die Westerse onderwijssystemen vandaag doormaken. Vele vernieuwingsimpulsen in het onderwijs van de voorbije decennia blijken de effectiviteit van het onderwijs grote schade te hebben toegebracht. De aandacht verschuift dus opnieuw naar kennisoverdracht en de rol van de leraar, weg van zelfontdekkend leren.

En gaandeweg, naarmate de wetenschappelijke kennis over leren in neurologisch en psychologisch onderzoek vordert, worden concepten rond cognitie en geheugen en didactische praktijken zoals directe instructie opnieuw in ere hersteld. Memoriseren bijvoorbeeld is vandaag zijn vermaledijde status van zinloos van buiten leren weer kwijt en wordt opnieuw als een belangrijk onderdeel van effectief leren beschouwd.

*Het falen van pedagogische vernieuwingsbewegingen heeft de school, zoals we die al eeuwenlang kennen, opnieuw het volle vertrouwen gegeven.*

### 2. Tineke Beeckman over belang van autoriteit

Tineke Beeckman schreef in *De Standaard*, 27 december 2021 in "Zonder autoriteit volgt het autoritaire", een bijdrage over de visie van Hannah Arendt op het belang van autoriteit.

"Jongeren hoeven zich nauwelijks nog af te zetten tegen vorige generaties, schrijft Tineke Beeckman. Dat komt doordat die hun autoriteit niet meer laten gelden. Nochtans is autoriteit – niet paternalisme of dwang – tussen generaties onmisbaar. Autoriteit slaat een brug tussen verleden, heden en toekomst. Zonder kun je niet groeien.

Autoriteit verbindt generaties met elkaar, want ze garandeert dat de zorg voor de wereld van de ene naar de andere generatie wordt overgedragen. ... Ouders, leerkrachten helpen het individu ontwikkelen en slaan een brug tussen heden, verleden en toekomst. Teruggrijpen naar wat mensen in het verleden gecreëerd en gedaan hebben, is dus onontbeerlijk, voor Hannah Arendt. ...

Het onderwijs probeert twee doelstellingen te combineren: het wil de kinderen meenemen in de continuïteit met het verleden en hen de mogelijkheid bieden zelf vorm te geven aan het nieuwe. 'Opvoeding is waar we beslissen of we voldoende van onze kinderen houden om hen niet uit onze wereld te verbannen, en om hen niet over te laten aan hun eigen deviezen', schrijft Arendt. 'En waar hen evenmin een kans wordt ontnomen om iets nieuws te ondernemen, iets wat we niet hebben voorzien, maar dat hen voorbereidt op de opdracht om een gemeenschappelijke wereld te vernieuwen.'

#### Tussen dwang en overtuiging

Autoriteit veronderstelt altijd een hiërarchische relatie, en dus een vorm van ongelijkheid, waardoor ze gemakkelijk met een vorm van macht of geweld wordt verward. Autoriteit veronderstelt macht zonder machtsuitoefening, wat bij dwang wél het geval is. Tegelijk steunt ze niet op overtuiging: het gaat niet om gelijken die elkaar met argumenten proberen te beïnvloeden. Daarmee bevindt de gehoorzame persoon zich tussen gedwongen worden, onderwerping en vrijwillige instemming. Arendt wijst er verder op dat autoriteit van het Latijnse 'augere' komt, vermeerderen door de 'auctor' (verwant met 'auteur'), hierdoor neemt de mogelijkheid tot

eigen handelen toe. Dankzij de leerkrachten kunnen kinderen hun vermogens ontwikkelen. De nieuwkomer/leerling heeft dus iemand met autoriteit nodig om te kunnen groeien.

Autoriteit veronderstelt het vertrouwen: het geloof dat iedereen het beste uit zichzelf haalt, wanneer ze het voorbeeld van de persoon met gezag kunnen volgen. Autoriteit veronderstelt de nabijheid: de leidinggevende moet voeling hebben met wat er leeft bij anderen. En de leidinggevende blijft geloofwaardig als hij toepast wat hij predikt. Autoriteit impliceert dus een soort generositeit: het besef dat wat er gebeurt, niet om de persoon met gezag draait. De rol die bij autoriteit van de leerkracht hoort, heeft dus niets met zelfprofilering te maken.

De autoriteit is in crisis, maar dit wil niet zeggen dat jongeren er geen behoefte aan hebben. De noodzaak van autoriteit is niet begraven met de vrolijke slogans van Cohn-Bendit en zijn vrienden. Jongeren zijn wel degelijk op zoek naar modellen van leiderschap. ... Waar geen autoriteit is, ontstaat de ruimte voor het autoritaire. Als b.v. leraren niet kunnen terugvallen op autoriteit, kunnen ze alleen autoritair optreden (of chaos toelaten). Wie zich verheugt dat autoriteit verdwenen is, beseft dus niet dat het gevaar op autoritair leiderschap alleen is toegenomen.

Arendt wijst nog op een ander nadelig gevolg van een tanende autoriteit: als de overdracht tussen generaties niet meer lukt, dreigen kinderen aan hun lot te worden overgelaten. Ze hebben geen toegang meer tot het verleden en tot de wereld van de volwassenen. In dit isolement neemt de onderlinge groepsdruk alleen maar toe. Die druk onderwerpt jongeren aan een dwang die niet de belofte van autoriteit in zich draagt: dat hun mogelijkheden tot handelen toenemen.

### **Noot: Commentaar bij visie van Arendt**

Arendt bestreed destijds de volgens haar nefaste reformpedagogiek van Dewey, Kilpatrick en co, de ontscholing, de neomanie e.d. De ontscholing van het onderwijs en de aantasting van het meesterschap van de meester was al in de jaren 1950 duidelijk aanwezig in de VS. Arendt was in de jaren 1950 het boegbeeld van de strijd tegen de toenemende ontscholingsdruk in de VS.

Arendt over : intergeneratieve cultuuroverdracht in 'Crisis in education' van 1954

Arendt schreef: "Aangezien een kind de wereld nog niet kent, moet het er geleidelijk aan in worden geïntroduceerd. Aangezien elke jongere nieuw is,

moet ervoor worden gezorgd dat die nieuweling zich kan ontplooiën in relatie tot de wereld zoals die is. Hoe dan ook staan de leerkrachten hier in relatie tot de jongeren als vertegenwoordigers van een wereld waarvoor ze verantwoordelijkheid moeten opnemen, hoewel ze zelf die wereld niet gemaakt hebben, en wellicht anders zouden wensen. Deze verantwoordelijkheid wordt niet zomaar opgelegd aan leraren; maar steekt impliciet in het feit dat jongeren door volwassenen moeten worden geïntroduceerd in een continu veranderende wereld.

De kwalificatie van de leraar bestaat in het kennen van die wereld, en in het in staat zijn om de leerlingen erover te onderrichten. De autoriteit van de school en van de leraren berust op zijn verantwoordelijkheid voor die wereld. Ten aanzien van het kind is de leraar een vertegenwoordiger van de wereld van de volwassenen. Hij wijst de leerlingen op de kenmerken van de wereld, en zegt tegen het kind: dit is onze wereld."

Intergeneratieve cultuuroverdracht betekent volgens Arendt evenwel niet dat onderwijs indoctrinerend mag zijn - of louter maatschappijbevestigend. (= ook kritiek op indoctrinatie in Sovjet-Rusland, Nazi-Duitsland & op reformpedagogen die onderwijs in functie stelden van omwenteling van de maatschappij). Arendt : *"De school moet het tegelijk mogelijk maken dat elke komende generatie zich kan ervaren als nieuwe generatie. Dit betekent dat de komende generatie de kans krijgt om de samenleving te vernieuwen door zichzelf een eigen bestemming te geven, een eigen vorm te geven."*

Arendt vond dus dat de kennis van het verleden absoluut nodig was opdat de jongeren zelf de toekomst mede zouden kunnen vernieuwen en een eigen bijdrage zouden kunnen leveren. In die zin is de visie van Arendt als 'conservatief' te bestemmen.

Arendt betreurde ook dat er in de Pedagogische faculteiten en op de lerarenopleidingen te weinig aandacht geschonken werd aan de vakdisciplines. Net als bij Dewey lag de klemtoon op het hoe van het leerproces en dat hoe van het onderwijs werd losgemaakt van de concrete leerinhouden, van het wat.

### 3. De stielbedervers van het onderwijs

Sven Fabr , Ex-leerkracht, doctor in de letterkunde (in *De Standaard*, 22 oktober 2021)

De leegloop van de lerarenkamers knaagt bij Sven Fabr . Volgens hem ligt het probleem bij de rare ideeën van de vele begeleiders, opleiders en consultants die het onderwijs naar hun hand zetten.

*'Zoek op de grote tafel in het midden twee kaartjes uit met daarop de gevoelens die het best passen bij hoe jij je nu voelt. Wie de bal vasthoudt, mag zijn kaartjes tonen en daarover vertellen. Stel je dan even voor. Goed, nu zal ik muziek opzetten, terwijl jullie rond-lopen. Als de muziek stopt, ga je weer zitten. Zie je, zo maken we nieuwe groepjes, en zitten we eens met anderen aan een tafel. Jullie zien daar telkens twee schaaltes staan, eentje met zure, eentje met zoete snoepjes. Vertel anekdotes en gun jezelf een snoepje: een zuurtje voor een slechte ervaring in de klas, iets zoets voor een fijne ervaring! Zie je, zo spreken we alle zintuigen aan. Dat kun je ook in je lessen doen.'*

*Het is geen idee voor de kleuterklas, maar een sessie uit de aanvangsbegeleiding voor leerkrachten secundair onderwijs, georganiseerd door het katholieke net. De sessie duurde een hele woensdagnamiddag, en het was niet de enige. De episode is helaas tekenend voor de nonsens waarmee leerkrachten in Vlaanderen tot in den treure geconfronteerd worden. Tussen de leerkracht voor het bord en de politiek die de onderwijskwaliteit – en het onderwijs – proberen te redden, zit een klein leger van directeurs, pedagogisch begeleiders, lerarenopleiders, beleidsmedewerkers en consultants die het onderwijs zonder al te veel legitimiteit naar hun hand zetten en ambitieuze nieuwkomers het leven zuur maken, in de overtuiging dat zij, en alleen zij, het warme water hebben uitgevonden."*

*De voorbije jaren is sterk ingezet op die begeleiding, maar ik ben ervan overtuigd dat de autonomie – en de arbeidsvreugde – van de leerkracht daarvoor alleen maar verder is uitgehold. Want wie heeft die lui ooit het mandaat gegeven om te bepalen wat een goede leerkracht is, en wat niet? Directeurs worden in het katholieke net (dat is driekwart van het s.o. benoemd door de raad van bestuur van de vzw die de school runt. Vroeger was die bevolkt door geestelijken, vandaag de facto door lokale politici en middenstand. De uitdagingen van het onderwijs groeien hen al snel boven het hoofd. Een directeur die met hippe en vaak verkeerd begrepen ideeën zijn school misvormt, hoeft geen enkel punt van kritiek te vrezen.*

*Veel van mijn mede-studenten hadden aan de infantiliteit van de lerarenopleiding al genoeg om te weten dat het onderwijs niets voor hen was. Ik heb in mijn lessen Duits achtereenvolgens bezoek en feedback gekregen van een filosoof, een psycholoog, een wiskundige en een ex-turnleerkracht. Ze vroegen me verbouwereerd of ik in mijn lessen dan geen spelletjes en snoepjes inzette. Op eindeloze studiedagen heb ik telkens weer dezelfde mantra's en dogma's van pedagogen en didactici moeten aanhoren. Ik heb moeten luisteren naar peperdure consultants, die scholen vele duizenden euro's aanrekenen voor wollige webinars vol gerecycleerde managementprietpraat. En alsof dat nog niet genoeg is, nemen directies de vrijheid te baat om in hun school aan een lijvig middenkader van nog meer ondersteunende functies te bouwen.*

*Die lui houden de leerkrachten van hun werk met cocreatieve, communicatieve, procesmatige beleidsinnovaties vanuit contextueel en exploratief perspectief. Elke week spuien ze nieuwe woordvondsten. Ondertussen zijn er leerlingen die achttien uur per week in de studie zitten. Terwijl ik voor klassen van 29 leerlingen stond, konden andere voltijdse 'leerkrachten' kennismakingswandelingen uitstippelen, de e-mails van de directie nalezen, nieuwsbrieven en beleidsadviezen schrijven, en die op een woensdagnamiddag uit de doeken doen.*

#### *De ijdelheid van betweters*

*Misschien is het goed bedoeld. Het is vooral zelfgenoegzaam en arrogant. Een ex-collega die de sprong naar een andere school waagde, mag daar nu, met vijftien jaar ervaring, de aanvangsbegeleiding doorlopen met beginners die vers van de schoolbanken komen. Ze moet onder begeleiding lesvoorbereidingen uitschrijven van lessen die ze in haar slaap kan geven. Ze hoopte met een korter pendeltraject op meer tijd voor zorgbehoevende familie-leden, maar zit opnieuw tot diep in de nacht te werken om de ijdelheid van betweters te strelen die haar vak minder goed beheersen dan zij. Van opleiding is ze ingenieur. Hoelang zal zij nog in het onderwijs werken?*

*Ik lees de voorstellen van Philippe Noens om meer doctors voor de klas te krijgen graag (DS 18 oktober). Maar wie wil zich tien jaar op academisch niveau in een vakgebied verdiepen, om zich vervolgens te onderwerpen aan een autoritair paternalisme dat van aspirant-leerkrachten eerst weer kleine kinderen wil maken? Ik ken veel voormalige medestudenten die aan de infantiliteit van de lerarenopleiding al genoeg hadden om te weten – dat het niets voor hen was. Op die manier gaat er veel talent verloren.*

*We kunnen dan wel de kenniseconomie bezweren, maar in het onderwijs hebben we de mensen die die kennis moeten uitdragen volledig van hun autonomie en inspraak beroofd, ten bate van leerlingtovenaars die denken te weten hoe anderen moeten lesgeven, maar zelf niets te vertellen hebben.*

*De kern van die didactische inzichten wil ik niet bestrijden: begrijpen hoe het brein en het geheugen werken, hoe jongeren zich op hun moeilijke leeftijd ontwikkelen, welk tempo een les moet hebben. Dat is zinvol. Maar het is slechts de handleiding bij de schildersezal, geen kunst. Lesgeven is dat wel. De inspiratie daarvoor komt niet van de tekentafels van onderwijsverbeteraars, wel van passie voor een vak."*

#### *Reactie op facebook*

"Scherp, maar zeer terecht opiniestuk in DS dus vanmorgen over het leger aan mensen dat om den brode zich meent bezig te houden met de verbetering van de onderwijskwaliteit, maar niet de minste voeling meer heeft met wat op de klasvloer gebeurt. Ministers praten maar wat en kriebelen A4'tjes vol, inspecteurs slaan je om de oren met referentiekaders en leerdoelenbatterijen, omzendbrieffschrijvers hollen elk jaar iets meer de open geest van de niveaudecreten op het onderwijs uit, onderwijskoe-pels doen aan opbod om het meest pedagogische begeleiding aanbieden, scholen worden gestimuleerd om middenkaders uit te bouwen en die te bevolken met onderwijsverbeteraars tutti quanti. "Stielbedervers", noemt auteur Sven Fabre ze.

Ik herken het heel erg en je kan als directeur alleen maar proberen om je leerkrachten zoveel mogelijk te behoeden voor al dat zelfgenoegzaam "pedagogologisch gewauwel". Want wie van al die pippo's gelooft nog in een goeie leerkracht? Wie stelt er vertrouwen in dat zij hun stiel kennen en vooral verbeteren door ook eens de tijd te krijgen om een krant te lezen, naar de TV te kijken, een boek te lezen of een museum te bezoeken? In het leven te staan, quoi!

#### **4. IMPULS dweept met 3-jarige gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. in Franstalig België**

Het tijdschrift Impuls bestaat al 50 jaar, vanaf de invoering van het VSO, de grote pleitbezorger van comprehensief onderwijs en vanaf 2000 ook van de aangekondigde structuurhervormingsplannen voor het Vlaams secundair onderwijs. Impuls betreurt dat die hervorming uiteindelijk in sterke mate werd afgezwakt.

Het verwondert ons dus niet dat hoofdredacteur Willy Brion in het recente nummer van Impuls hoog oploopt met de invoering van een driejarige gemeenschappelijke lagere cyclus secundair onderwijs in Franstalig België. In de cartoon onderaan de bijdrage lezen we volgende tekst: "*Volgens mij komen de Vlamingen stiekem afkijken hoe we in Wallonië de modernisering van 't onderwijs aanpakken.*"

Brion: "Het Comité d'Accompagnement legde in 2016 het definitieve hervormingsplan voor aan hun achterban. Er kwamen veel reacties van de syndicaten die vooral veel kritiek hadden op een mogelijk verlies van jobs en de tronc commun tot 15 jaar. In 2017 bereikten ze een akkoord met onder andere kleinere klassen, het aantal zittenblijvers halveren, meer aandacht voor cultuur... en werd de uitvoering verschoven naar 2033." (NvdR: Dat zal wel 2023 zijn). Brion wekt de indruk dat er over deze hervorming een grote consensus bestaat – ook vanwege de leraren. Maar op een recente betoging van 29 maart j.l. van de Franstalige leraren in Brussel was "Non au pacte d'excellence" een van de twee slogans. In L'Avenir van 29 maart j.l. klonk de kritiek van leraren: "*Les politiques sont en train de tuer l'enseignement. Le tronc commun va supprimer les classes différenciées, l'enseignement spécialisé sera désengorgé au maximum, ça va être la catastrophe dans les classes.*"

In Franstalig België werd de vroegere VSO-structuur van 1970 ook na 1989 plus minus behouden. Brion schrijft: "Vanaf 2015 kwam er heel wat kritiek op de kwaliteit van het onderwijs. Die was ontstaan door het hoge aantal zittenblijvers (49%), ongeveer het dubbele van in Vlaanderen. Ook de mediahypes over de PISA-resultaten speelden daarin mee." (Vanaf de eerste PISA-studie van 2000 bleek dat de Franstalige 15-jarigen veel lager scoorden dan de Vlaamse.)

Willy Brion prijst vooral de structuurhervorming van het s.o. in het kader van de *Pacte d'Excellence*, "de invoering van een langere gemeenschappelijke stam tot 15 jaar". Brion wijst er terecht op dat Wallonië zich steeds 'gericht heeft, en ook nu, op het onderwijs in Frankrijk met een middenschool (collège unique) tot 15 jaar. Brion verzwijgt dat precies het collège unique in Frankrijk veelal als een van de belangrijkste oorzaken van de enorme niveaudaling in Frankrijk wordt beschouwd; voor PISA hebben de Franse 15-jarigen er voor wiskunde bijna een jaar achterstand op de Vlaamse.)

Brion gelooft nu dat een radicalisering van de VSO-structuur van 1970 in Franstalig België zal leiden tot een hoger kennisniveau. Maar precies al die VSO-structuur heeft in Franstalig België geleid tot

een enorme niveaudaling, tot meer zittenblijvers en tot een sterke aantasting van het tso/bso.

Brion schrijft verder: "Regio's met een eerder linkse politieke onderstroom (zoals Wallonië met PS, PTB, Ecolo) willen de eerste jaren van het secundair onderwijs sterk comprehensief uitbouwen. Vlaanderen heeft een groter rechts kiespubliek (N-VA, Vlaams Belang, Open VLD) en dit uit zich in minder comprehensiviteit en bovendien kunnen jongeren vanaf 12 jaar sneller kiezen.

In Wallonië komen na de gemeenschappelijke stam (tronc commun), de volgende drie jaar terecht in twee stromen (doorstroming en kwalificatie). Er is sinds het ontstaan van de *rénové* in 1971 geen sprake van onderwijsvormen en voor kwalificatie wordt nu ook het onderscheid tussen technische en beroepsonderwijs weggewerkt. In Vlaanderen werden de onderwijsvormen (aso, bso, kso en tso) in de nota's van de commissie Monard, onder de legislatuur van minister Vandenbroucke en later die van minister Smet, afgeschaft. Uiteindelijk werden ze op aandringen van de N-VA weer ingevoerd onder minister Coens. (NvdR: Impuls verzwijgt dat ook uit enquêtes bleek dat de overgrote meerderheid van de leraren gekant was tegen de structuurhervorming en dat de campagne van *Onderwijskrant* van 2012 massaal ondersteund werd. Impuls verzwijgt ook de vele kritiek op de hervorming van 2019 waarvan het tso/bso het meest de dupe werd.)

## 5. Stellingen in boek RESET van Elchardus

Ik las het boek *Reset* van Mark Elchardus. Ik citeer even enkele passages die m.i. beklijven en stof ter discussie bevatten. Dit betekent niet dat ik met alle uitspraken en analyses van Elchardus zomaar akkoord ga. Zo vind ik b.v. zijn analyse van de invloed van het neoliberalisme nogal overtrokken. Maar ik ga geenszins akkoord met de beschuldiging van Orhan Agirdag e.a. dat Elchardus tot de groep van de conservatieve sociologen behoort. Elchardus verwoordt al enkele jaren een aantal ideeën over migratie en integratie, problemen van en met migrantenleerlingen, die haaks staan op deze van Agirdag. In de eerste bijdrage in dit nummer over het recent boek van Agirdag wezen we hier al op. Maar dat betekent volgens mij niet dat die ideeën van Elchardus verkeerd en conservatief zijn. Ik beperk me hier tot enkele stellingen van Elchardus die ook belangrijk zijn voor het onderwijs

Reset op p 544 : "Welwillendheid om deel te nemen aan het leven van de gemeenschap wordt stelselmatig ondergraven door de eigenheid van de gemeenschap & haar verleden te reduceren tot racisme, kolonialisme, onderdrukking, homofobie, tot wat het verleden ons geleerd heeft af te keuren.

Reset op p. 546: "Volgens sommigen zou ons enig engagement met het verleden enkel mogen bestaan uit eindeloze mea culpa's en sorry's"

P. 140 Identitair particularisme leidt vaak tot hevige kritiek, niet alleen op de instellingen van het land of het gevoerde beleid, maar ook op het verleden en de cultuur. Het Westen en de witheid worden herleid tot uitbuiting, uitsluiting, racisme, patriërchaat, kolonisering ...

Sabrine Ingabire vatte het zo samen: "*Het systeem waarin wij leven is diep patriërchaal en koloniaal... Doordat witte mensen racistisch zijn in een maatschappij die hen nooit leerde dat niet te zijn*". Racisme wordt hier niet meer beschouwd als een houding, maar als een eigenschap van huidskleur. Roger Scruton omschreef de reductie van de westerse beschaving tot racisme, uitsluiting, kolonialisme en ander kwaad als *oikofobie*: afkeer van het eigene.

P.137: "In verschillende jaarverslagen van UNIA wordt kritiek op de islam zomaar omschreven als 'cultureel racisme' P. 124 "Het argument van het slachtofferschap wordt veel gebruikt: wij zijn het slachtoffer en dat dient volgens juridische weg rechtgezet te worden."

RESET op p 548 over Woke: "*Nog geen brandstapels boeken, maar waarschijnlijk zijn er weinig geschiedenisperiodes waarin zoveel boeken uit rekken worden gehaald. Nieuwe boekverbranders menen in bezit te zijn van absolute waarheid die het vernielen van andere opvattingen wettigt.*"

P 247: "Samuel Huntington verdedigde de stelling dat verschil in cultuur belangrijk is voor het economisch leven van een land. Ondanks het feit dat hij zijn stelling op een redelijke wijze beargumenteert, leverde hem dat het verwijt op een racist te zijn en een wegbereider van Trump.

Nochtans zijn er ernstige aanwijzingen dat bijvoorbeeld onderwijsprestatie zoals economisch succesvolle landen die meten, varieert naargelang van de cultuur. Opvallend is bijvoorbeeld dat landen als Hong Kong, Japan, Zuid-Korea, Singapore en Taiwan tot de top behoren wat de resultaten van het PISA-onderzoek betreft. Opvallend is dat die landen een confuciaanse traditie delen. Onderzoek naar de samenhang van cultureel bepaalde opvattingen enerzijds, schools en economisch presteren anderzijds, lijkt meer dan aangewezen. Dat soort onderzoek stuit echter op verzet" *De voorbije 50 jaar hielden de meeste sociologen in hun interpretatie van de leerprestaties geen rekening met de invloed van de culturele verschillen. Ook Agirdag houdt hier geen rekening mee in zijn recent boek.*

## 6. Onderwijs heeft dringend weer vrijheid en vertrouwen nodig

Pieter Van den Bossche in Doorbraak 28 april j.l.

Een hart hebben voor je leerlingen en hen sturend begeleiden naar leren, valt onmogelijk uit te drukken in objectief meetbare cijfers. Eisen van leerkrachten om voor iedere vraag op elke toets apart feedback uit te schrijven is niet alleen onwenselijk maar ook volslagen zinloos. Net zoals het aanscherpen van eindtermen of het opstellen van U-schalen, O-schalen en ROK-documenten hoegenaamd geen garantie vormen op kwalitatiever onderwijs.

Ondanks alles wat voluntaristische ministers van Onderwijs beweren, staat of valt een goede les namelijk met wie vooraan in de klas het woord neemt. En uitgerekend daar knelt momenteel het schoentje. De lijst van leerkrachten met een burn-out is ontstellend lang, het lerarentekort astronomisch groot. Schrijnende voorbeelden van een apert gebrek aan visie op de lange termijn.

De met veel bombarie aangekondigde digisprong, om maar iets te zeggen, is een lege doos gebleken. Met vlijmscherpe rafelrandjes. Onze samenleving zit namelijk niet te wachten op jonge mensen die op school geleerd hebben zich te verstoppen achter een opengeklapt scherm. Net zomin als leerkrachten zichzelf graag vervangen zien worden door flitsende filmpjes die geen ruimte laten voor doorleefde interpretatie en klassikale beleving.

Geloof in de expertise van leerkrachten

Een goede les geven en krijgen is namelijk enkel mogelijk in onderling vertrouwen. Op de eerste plaats een gezond geloof in de expertise van de leerkracht, door zowel ouders als leerlingen. Vooral vakinhoudelijk maar ook pedagogisch. Wie grossiert in potsierlijke kritiek op leerkrachten en hun haast oneindige reeks vakantiedagen, heeft zelf nooit een dag in een leraarskamer doorgebracht. Vertrouwen in wie lesgeeft en in wie dat lesgeven dagelijks faciliteert, betekent ook dat er eindelijk opnieuw ruimte kan ontstaan voor de broodnodige autonomie die haast volledig uit onze Vlaamse scholen verdwenen lijkt. Een kwalijk gevolg van de doorgeslagen regelneerij en verantwoordingsdrift die men totaal onterecht als bewakers van kwaliteit beschouwt.

Hoog tijd dus voor een reset. Een minister die leert dat empathie niet enkel dient om stemmen te winnen en consequent inzet op de lange termijn. ...Lerarenopleiders die jonge mensen de weg wijzen naar het mooiste beroep ter wereld, zonder hun passie dood te meppen met bergen administratie en ellenlange lesvoorbereidingen. Leerkrachten die zich opnieuw kunnen richten op hun kerntaak, zonder

schier eindeloze lijstjes af te hoeven vinken.. Ouders die de leraars van hun kroost hun vertrouwen schenken, in de volle en oprechte overtuiging dat die mensen gepassioneerde professionals zijn met de beste bedoelingen. Directieteam die een doorlichting tegemoet zien zonder de daver op het lijf maar die net beschouwen als een uitgelezen leerkans. Een onderwijshervorming die uitgewerkt en bijgeschaafd wordt met meer dan een puur symbolische inbreng vanuit het werkveld. Maar bovenal een samenleving die de job van leraar werkelijk naar waarde schat.

## 7. Geen reacties onderwijskoepels op Brinckman-rapport van Commissie Beter Onderwijs (Het Nieuwsblad, 30 april 2022)

“Precies een half jaar geleden presenteerde de *Commissie Beter onderwijs* haar langverwachte rapport. Volgens de auteurs moest er dringend aandacht komen voor de basiskennis- en voor lesmethodes gestoeld op wetenschap. Zes maanden na de publicatie van het rapport is het nog steeds bijzonder stil over de concrete acties die het onderwijs sindsdien heeft ondernomen. ... Critici verwijten vooral de koepels een gebrek aan daadkracht. Of op zijn minst een signaal dat ze de aanbevelingen ter harte nemen. ‘*Na zovele maanden nog steeds geen enkele inhoudelijke reactie van de koepels*’, tweette onderwijsexpert *Dirk Van Damme* eerder deze maand: “*Wanneer pedagogische consensus in vraag wordt gesteld, overheerst omerta*”.... Ook volgens prof. *Wouter Duyck*, cognitief psycholoog en medeopsteller van het rapport, blijven de onderwijsverstrekkers in gebreke. Men heeft volgens *Duyck* de niveaudaling en uitdagingen al veel te lang laten liggen, om nu nog langer te talmen.

Gevraagd naar concrete acties stelt *Lieven Boeve*: “*Wij zien het dat rapport niet als een receptenboek dat we één op één vertalen naar concrete acties. We nemen wel de aanbevelingen mee in onze nascholingen en begeleidingsplannen. Wat is het belangrijkste? Dat we grote statements doen of dat we er inhoudelijk mee aan de slag gaan?*” Elders klinkt het dat we het rapport *Brinckman* ook niet mogen overschatten. ‘*Koen Pelleriaux van het Gemeenschapsonderwijs stelt: “Er staat veel in dat juist is, maar ik vind dat nu ook niet het alfa en het omega. Veel dingen die erin staan komen trouwens al overeen met ons strategisch plan.” Wij zijn ons maar al te goed bewust van de urgentie van het probleem dat de onderwijskwaliteit daalt.*”

*Commentaar*: Nog in 2019 ontkenen de GO! topvrouw *Raymonda Verdyck* en *Lieven Boeve* de niveaudaling. Veel stellingen in het rapport *Brinckman* staan overigens haaks op het recente strategisch *Poolster-plan* van het GO!, en op de *ZILL-onderwijsvisie* die de koepel van het katholiek onderwijs de voorbije jaren propageerde.

### Redactiesecretariaat

Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. 016 56 93 46  
owkrant@hotmail.com  
www.onderwijskrant.be

### Publicaties

\*www.onderwijskrant.be: 100-den artikels

\*Dagelijkse berichten/standpunten:  
-Facebook 'Onderwijskrant actiegroep', fb Raf Feys  
-Tweets Feys Raf  
-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

### Hoofdredacteur: Raf Feys

### Redactie

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

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 is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

### Abonnement (4 nrs.): € 25

Buitenland: € 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

April-september 2022 – € 8

- \*Dubieuze discriminatie- & racisme- beschuldigingen & eenzijdige en misleidende analyses in 'Onderwijs in een gekleurde samenleving' 2
- \*Structuurmethodes als 'Veilig leren lezen' van C. Mommers zorgden gedurende decennia voor minder veilig leesonderwijs. Onze kritieken & DSM zorgden voor alternatief en brede consensus 25
- \*Onze 'directe systeemmethodiek' leren lezen: fonetische aanpak, progressieve complicering, veel aandacht voor automatiseren, lettergroeplezen (is, as, op, eet), enz. 34
- \*Onderwijskrantcampagne Kleuteronderwijs: 6de bijdrage: Leerkansen vergroten in kleuteronderwijs: praktijkvoorstellen 45
- \*Een terugblik op 45 jaar Onderwijskrant 50
- \*De zegen van de standaardtaal - ook voor anderstalige leerlingen 52
- \*Kritiek op reformpedagogiek & nieuwe schoolbeweging vanwege T. Litt, V. D'Espallier, W. Bagley rond 1930 54
- \*Her en der gelezen. Recente opiniestukken en uitspraken die bekijken 58



**Dit is de laatste papieren uitgave van Onderwijskrant. Nieuwe nummers worden opgenomen op onze website [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)**