

133



**Contraproductieve dogma's over discriminatie allochtone leerlingen**

**Proeftuinen van (H)Eden en Verleden: Frank haalt belegen  
en controversieel beleidsrecept uit ministeriële kast**

***Middenschoolideaal: gelijke lesstof voor leerlingen van alle niveaus:  
verkeerde g(G)ok volgens minister Van der Hoeven & leerkrachten***

**Interview met professor J. Carpay**

**Identiteitscrisis moedertaalonderwijs & NT2: thema**

**Mislukking van 'nieuwe leren' op EFA-lerarenopleiding  
en malaise op hogeschool INHOLLAND**

***Opvoeden en onderwijzen met zachte hand  
versus knuffelpedagogie en zelfontplooiing***

## Contraproductieve dogma's over discriminatie allochtone leerlingen Visie van allochtone volksvertegenwoordigers

Volgens het politiek correcte denken en volgens het regeerakkoord van juli 2004 reproduceert de school de maatschappelijke ongelijkheid. En de achterstand van allochtone leerlingen wordt overwegend aan het onderwijs toegeschreven. *Mieke Vogels* zette die 'schandelijke discriminatie' onlangs nog eens extra in de verf. In 'De zevende dag' van 13.02.05 en elders stuurde ze aan op een echt Marshall-plan voor de oplossing van de discriminatie van de allochtone leerlingen.

We missen nog steeds een genuanceerde diagnose van de achterstand van allochtone leerlingen. Nu steeds meer allochtone politici het politiek correcte denken en de progressieve kramp doorbreken, komt daar wellicht enige verandering in. In recente interviews bekritiseerde SP.A-senator *Mimount Bousakla* het knuffelbeleid ten aanzien van allochtonen bij politici uit democratische partijen en bij politiek correcte denkers (*HUMO*, 23.11.04). Als er iets misloopt op het vlak van het onderwijs, de huisvesting, ... roepen velen dat dit bijna uitsluitend de schuld is van de overheid, de leerkrachten, de werkgevers ... De allochtonen koesteren zich volgens Bousakla al te graag in de *slachtoffersrol en dit heeft een contra-productief effect*. Bousakla bekent verder dat ook haar SP.A-partij al te lang gezweven heeft en de allochtonen op alle gebieden te eenzijdig als slachtoffer van ons (onderwijs)systeem voorstelt.

In hetzelfde interview sluit SP.A-volksvertegenwoordiger *Anissa Tamsamani* zich aan bij de visie van Bousakla. Zij voegt er aan toe: "Als allochtone politici moeten we de eigen taboes durven doorbreken. Wij kunnen dingen zeggen die *Steve Stevaert* misschien niet kan zeggen, omdat niemand ons voor racist kan uitschelden." *Fouad Ahidar*, Brussels parlements lid (Spirit), brengt in een interview met *De Morgen* (25.04.05) een analoog verhaal over het al te lang wegmoffelen van de problemen met allochtone jongeren. Ahidar wijst die problemen aan en stelt bv.: "Veel allochtone jongeren wanen zich straffeloos. Een jongere van vijftien moet echter niet zeuren dat hij geen werk heeft. Hij moet op de schoolbanken zitten. Leren en studeren. Respect hebben voor de andere gemeenschap". Omwille van dergelijke uitspraken wordt *Ahidir* aangewreven in de kaart van het Vlaams Belang te spelen, maar hij heeft besloten niet langer te zwijgen.

Ook de in Nederland wonende *Algerijnse auteur en columnist Sylvain Ephimenco* bekritiseert de "progressieve autochtone elite die niet op tijd heeft ingezien hoe reactionair en contraproductief haar dogma's inzake de migratenproblematiek zijn geworden" – in zijn boek *Het land van Theo Van Gogh Houtekiet*, Leuven, 2004. De criminologe *Marian Van San* beweert al lang dat als gevolg van de 'progressieve kramp' veel mensen en politici geneigd zijn om de allochtonen in de slachtofferrol te duwen en de oorzaak van de problemen eenzijdig toe te schrijven aan de discriminatie van allochtonen in onderwijs, enz. Allochtonen zijn dan geneigd wat te veel hun heil te zoeken in een slachtofferrol en zijn daardoor minder gemotiveerd om zelf ook hun problemen – waarvoor ze mede verantwoordelijk zijn – te helpen oplossen. Bousakla, Tamsamani, Ahidar, Ephimenco, Van San ... staan niet alleen met hun opvatting.

In het kader van het debat over de democratisering van het onderwijs en GOK wezen wij er geregeld op dat veel uitspraken omtrent de discriminatie van allochtone leerlingen in het onderwijs te radicaal waren en te weinig rekening hielden met een aantal realiteiten. Toen we probeerden duidelijk te maken dat de 'achterstand' van allochtone leerlingen niet enkel een gevolg was van discriminatie door het onderwijs, kregen we het aan de stok met een aantal 'progressieve' jongens die onze relativeringen als 'conservatief' en zelfs 'racistisch' bestempelden.

We missen niet enkel een juiste diagnose van de problematiek, maar ook een visie op een effectieve achterstandsdidactiek. *Eddy Van Buggenhout* maakt zich in een lezersbrief terecht zorgen over de verkeerde aanpak van het onderwijs voor migrantenjongeren door de overheid en het Steunpunt GOK (DS, 11.11.04). Hij schrijft: "Heel wat migrantenjongeren zijn het slachtoffer van het pedagogische anarchisme dat het onderwijsgebeuren wil reduceren tot een leuke bezigheidstherapie. Problemen worden in dit land opgelost door ze niet te zien. Ik noem dat progressief negationisme of de progressieve mythe." In *Onderwijskrant* verkondigen we al vele jaren deze stelling. Daarom betreuren we ook dat de flink gesubsidieerde Steunpunten (CEGO, ICO-Gent en NT2-Leuven) voor de zorgverbreding en het GOK-project een visie verkondigen die in veel aspecten haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek.

# Proeftuinen van (H)Eden en Verleden: Frank haalt belegen en controversieel beleidsrecept uit ministeriële kast

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

## 1 Proeftuinen en 'AoT'- experimenten

### 1.1 Proeftuinen in beleidsnota

In de beleidsnota 2004-2009 treffen we een apart hoofdstuk aan over het belang van 'proeftuinen' of 'experimenteerscholen' en over het voornemen om het regelgevend kader voor dergelijke scholen aan te passen. We lezen: "*Vooraleer maatregelen veralgemeend in te voeren, wordt het best nagegaan hoe ze in concrete situaties worden toegepast en wat de effecten daarvan zijn? Waar het aangewezen is zullen we daarom proeftuinen opzetten. Dit zijn onderwijs-initiatieven waarbij – binnen een afgebakende tijdsduur en op beperkte schaal – vernieuwingen worden ingevoerd. De effecten daarvan worden geëvalueerd, en als die positief zijn, kunnen ze richtinggevend zijn voor het toekomstige onderwijsbeleid. We moeten ervoor zorgen dat het opzetten van proeftuinen in de beste omstandigheden gebeurt en zonder de rechtszekerheid in het gedrang te brengen. Het is eigen aan proeftuinen dat de deelnemers kunnen werken binnen een aangepast regelgevend kader. Ze moeten een vrij grote autonomie hebben voor eigen invulling en oriëntering en het opzetten van samenwerkingsverbanden. ... De voortrekkersscholen van het project 'Accent op Talent' van de Koning Boudewijnstichting zetten sinds het schooljaar 2003-2004 vernieuwende projecten op waarbij onder meer de ontwikkeling van alle talenten van leerlingen centraal staat. ... Op basis van het advies van ICOR (Interuniversitair Centrum voor Onderwijsrecht) zullen we in 2005 een decreet ter ondersteuning van de proeftuinen voorbereiden"* (p. 30).

Voor de commissie 'Accent op Talent' is vragende partij inzake proeftuinen. Er kwam ook al een tijdje geleden juridische kritiek op de 'AoT'-experimenteerscholen, op het feit dat dergelijke proeftuinen soms niet beantwoorden aan de wettelijke/decretale voorschriften inzake lessentabel, respecteren van de specifieke bevoegdheid van leerkrachten e.d. De minister wil nu dringend iets doen om de rechtszekerheid van experimenteerscholen te waarborgen en om onderwijsvernieuwingen in 'proeftuinen' uit te testen. In een interview van februari j.l. verkondigt minister Frank Vdb: "Tegen

*september 2005 willen we een decretaal kader hebben om proeftuinen te organiseren. Laten we daarna die proeftuinen twee jaar lopen en hopelijk kunnen we dan bepaalde conclusies trekken tegen het einde van deze legislatuur, om dan mee te geven met de volgende regering.... Ik sluit ook niet uit dat we iets zullen doen aan een aantal spelregels inzake personeelsbeleid"* (Brandpunt, febr. 2005).

### 1.2 Einde doorhollingsbeleid?

In de beleidsnota wordt dus het eerst uitproberen van vernieuwingen als een vanzelfsprekendheid voorop gesteld: "*Vooraleer maatregelen veralgemeend in te voeren, wordt het best nagegaan hoe ze in concrete situaties worden toegepast en wat de effecten daarvan zijn.*" Dat is al lang één van onze stokpaardjes. Waarom heeft men bv. bij de radicale HOBU- en Bologna-hervormingen niet vooraf uitgetest welke de effecten zouden zijn? Zelfs een echt debat over de hervormingen en een echte evaluatie achteraf vonden de beleidsmensen volstrekt overbodig.

Is er nu een reden om aan te nemen dat de beleidsmensen en topambtenaren plots van plan zijn een ander beleid te voeren? Zijn de mensen die de voorbije 15 jaar voortdurend uitpakten met een doorhollings- en oekazebeleid tot inkeer gekomen? We hopen dat er een ooit een einde komt aan het omwentelingsbeleid; voorlopig blijven we echter de nodige argwaan koesteren. Topambtenaren en beleidsmensen wijzen nog steeds alle kritiek op het gevoerde beleid af. Er wordt niet uitgelegd waarom men de vele grote hervormingen van de voorbije jaren zomaar ineens en veralgemeend invoerde en waarom men voortaan alle heil verwacht van proefprojecten. We missen in de beleidsnota ook een diepgaande reflectie omtrent het werken met experimenteerprojecten, omtrent de 'AoT'-vernieuwingsstrategie, omtrent het toekennen van een veel grotere autonomie aan de scholen, omtrent het wijzigen van de spelregels inzake personeelsbeleid, ... Deze bijdrage wil een aanzet bieden tot reflectie op het proeftuinenproject.

### 1.3 AoT: proeftuinen, autonomie en centen

In het hoofdstuk over 'proeftuinen' in de beleidsnota wordt uitdrukkelijk verwezen naar de *'voortrekkers-scholen van het project Accent op Talent'*. De beleidsmensen dachten blijkbaar vooral aan dit soort proeftuinen. De beleidsnota stelt dat proeftuinen in *'de beste omstandigheden'* moeten kunnen experimenteren, maar verduidelijkt niet wat we hieronder zoal moeten verstaan. Het is bekend dat 'AoT' ook op veel financiële ondersteuning rekent: *"De AoT-commissie berekende dat het de nieuwe regering al 750 miljoen Euro (30 miljard Fr. = bijna tweemaal het budget voor het HOBU) zou kosten om het nieuwe initiatief voor onderwijsinnovatie in al zijn aspecten geleidelijk op te bouwen"* (*'Tussentijds AoT-rapport'*, mei 2004).

Vanuit de 'AoT'-filosofie moeten grote scholengroepen overigens over een veel grotere autonomie beschikken om hun eigen weg te kunnen gaan. Hiertoe moeten volgens 'AoT' ook de spelregels inzake personeelsbeleid drastisch worden versoepeld, geliberaliseerd. In de beleidsnota lezen we in verband met de hervorming van het personeelsbeleid: *"De decreten rechtspositie zijn aan een grondige herziening toe. De nieuwe rechtspositie moet aan scholen en scholengemeenschappen nog meer ruimte geven om een kwaliteitsvol personeelsbeleid te voeren met minder centraal opgelegde regels"*. In een interview met FVdb stelde de COC dat de invoering van de schoolopdracht – zoals in het HOBU – vaak tot willekeur leidt. FVdb verdedigde in zijn antwoord de principiële keuze voor de schoolopdracht, maar voegde er wel aan toe: *"Als de invoering van de schoolopdracht onrechtvaardiger zou zijn dan het huidige systeem, dan komt die er niet"* (*Brandpunt*, maart 2005).

### 1.4 Overzicht bijdrage

In punt 2 formuleren we een aantal algemene bedenkingen bij het werken met proeftuinen. Vervolgens beschrijven we de minder positieve ervaringen met recente proeftuinen in Nederland en de reacties op voorstellen van *minister Van der Hoeven* om de autonomie van de scholen sterk te vergroten. In punt 4 beschrijven we negatieve ervaringen met Vlaamse proeftuinen uit het verleden. In punt 5 staan we stil bij de controversiële proeftuinen binnen het project *'Accent op talent'*.

## 2 Proeftuinen : controversiële constructie

### 2.1 Beperkingen en gevaren

Meer dan de prozaïsche term 'experimenteerschool' of 'pilootschool' roept de term 'proeftuin' associaties op met de tuin van Eden, met aardsparadijselijke toestanden waarin scholen overvloedig van de 'geboden' faciliteiten mogen proeven en genieten. Scholen worden tot vernieuwing verleid door de overheid die hen faciliteiten en centen toestopt. De beleidsnota wekt de indruk dat het werken met proeftuinen totaal nieuw en tevens onschuldig is. Niets is minder waar. In de jaren zeventig was het werken met proeftuinen – vroeger veelal experimenteerscholen genoemd – al in de mode en dit lokte toen al de nodige kritiek uit.

De belangrijkste kritische vaststelling luidt: vooral met betrekking tot hervormingen die vrij controversieel zijn en/of die het merendeel der leerkrachten en ouders niet genegen zijn wordt vaak een beroep gedaan op 'pilootscholen' die dan de uitkomst zouden moeten bieden: bv. de oprichting van de middenschool, heterogeen groeperen in S.O., moderne wetkunde, ... Een actueel voorbeeld: het overgrote deel van de leerkrachten, directies, ouders ... wil de schotten tussen de onderwijsvormen secundair onderwijs niet wegwerken. Dus kent men maar aan dit controversieel 'Accent op talent'-project een 'proeftuinstatuut'-toe.

De vernieuwingsfilosofie van de proeftuinen en van 'AoT' lijkt overigens sterk op de strategie van de *'zichzelf vernieuwende school'* die destijds toegepast werd binnen het project 'Vernieuwd lager onderwijs' (VLO) – met weinig succes overigens (zie 'Grootschalige investering met kleinschalige realisaties', *Onderwijskrant* nr. 50, februari 1988).

We krijgen verder de indruk dat veel *'Accent-op-talent'*-projecten nog eens overdoen wat binnen de Nederlandse 'basisvorming' en binnen het Vlaamse VSO al uitgetest werd en weinig succesvol bleek. We weten perfect dat in Vlaanderen en elders experimenten met sterk heterogene groepen S.O. uitwezen dat die heterogeniteit niet werkbaar en wenselijk is. In een interview met leerkrachten van een 'authentieke' middenschool stelde *Lieve Vanmaele* (KU Leuven) vast dat de meeste leerkrachten tegenstander waren van de heterogene klassamenstelling. Ze voegde er aan toe: *"Nochtans wil de schoolleiding deze groeperingsvorm handhaven"* (*Op weg naar binnenklasdifferentiatie*, Impuls, september

2004, p. 55). De *schoolleiding* van die middenschool kan eventueel het proeftuinstatuut en extra centen aanvragen en gebruiken (misbruiken?) om de lokale gemoederen te sussen en de interne controverse toe te dekken. Een andere kritiek luidt immers dat bij veel pilootscholen vaak de directie en de coördinatoren de vernieuwing bedenken en opleggen tegen de wil van de leerkrachten in. De COC-onderwijsbond stelt dan ook als voorwaarde dat de meeste leerkrachten akkoord moeten gaan met het experiment (zie punt 2.2).

Minister Vdb wil al na twee jaar 'proeftuinen' conclusies trekken voor het beleid. De COC-onderwijsbond stelt terecht dat de minister zich illusies maakt als hij denkt dat je na twee jaar al besluiten kan trekken uit dergelijke experimenten. Vergelijken met de resultaten van gewone scholen en *transfer vanuit experimenten die in uitzonderlijke omstandigheden plaatsgrijpen is overigens quasi onmogelijk*. Bij pilootscholen gaat het veelal om 'uitzonderings-situaties' – om uitzonderlijke faciliteiten en comfort. Vergelijkingen met scholen waar er niet geëxperimenteerd wordt, kunnen dan ook veelal niet omdat die scholen in minder gunstige omstandigheden moeten werken. Dit was in de jaren tachtig precies de kritiek van de niet-VSO-scholen (= type 2) die niet genoten van het dure VSO-comfort; de vereniging Doscko protesteerde en vroeg tevergeefs faciliteiten om het klassieke systeem verder te optimaliseren. Ook de niet-VLO-scholen konden destijds niet genieten van de begeleiding die de VLO-scholen kregen.

Volgens vakbondsvrouw *Ria Jaarsma (Comenius, september 1982)* gaat het bij proeftuinen ook al te vaak om *experimenten die qua omvang marginaal te noemen zijn*; veel heil valt er niet van te verwachten. Omdat mevrouw Fr. Papy op een eerste gezicht fantastische resultaten met moderne wiskunde op een Brusselse experimenteerschool kon voorleggen, concludeerde minister Vermeylen al dat de moderne wiskunde veralgemeend ingevoerd moest worden. Bij de 'AoT'-proeftuinen zijn er ook *inhoudelijk marginale projecten*: bv. de proeftuin 'Malle' waar geëxperimenteerd wordt met een vrij simplistische projectmatige aanpak à la Freinet (zie punt 5.3).

Bij het begin van de jaren tachtig werd in Nederland geëxperimenteerd met een aantal middenscholen die een experimenteerstatuut kregen. De Onderwijsraad-voorzitter, *H. Leune*, liet zich heel kritisch uit. Prof. Leune poneerde vooreerst: *"Het experimenten- of projectenbeleid valt onder de categorie alibi's.*

*Vooraf bij gebrek aan consensus worden experimenten opgestart. Dit is ook het geval bij de middenschool"* (Comenius, september 1982). De middenschoolhervorming werd sterk gecontesteerd door de leerkrachten en de NLG-onderwijsbond.

*Leune* stelde ook dat een deugdelijke evaluatie van 'pilootscholen' meestal quasi onmogelijk was, omdat de doelstellingen meestal heel vaag klinken en omdat de initiatiefnemers veelal niet gesteld zijn op onafhankelijke evaluatie. Ook in Vlaanderen werden de proeftuinen uit het verleden (VSO, VLO, ...) meestal geëvalueerd door direct betrokkenen. Leune schreef bv.: *"De formulering van de mooiklinkende doeleinden van bv. de middenschool gaat niet gepaard met het ontwikkelen of zelfs maar aanduiden van de criteria op grond waarvan kan worden vastgesteld of en in hoeverre de doelen bereikt zijn"* Leune concludeerde: *"Indien de betekenis (effectiviteit) van de huidige experimenten met de middenschool worden afgemeten aan de experimenteerdoelen die door de beleidsverantwoordelijke instanties zijn geformuleerd, dan valt niet te verwachten dat de experimenten bijdragen van betekenis aan de besluitvorming over de invoering van de middenschool zullen (kunnen) leveren."* Er kwamen experimentele middenscholen, maar de utopische middenschoolgedachte werd achteraf weer afgevoerd.

## 2.2 Kritische reactie van COC

De COC-reactie op de proeftuinvoornemens bevat o.i. een aantal belangrijke standpunten. We lezen: *"COC is niet tegen nuttige experimenten, maar een degelijke evaluatie, eventueel de nodige omkadering en aandacht voor de gevolgen voor het personeel zijn dan noodzakelijk (Brandpunt, december 2004)*. Voor COC kunnen proeftuinen alleen als:

- *De evaluatie ervan eerlijk en onafhankelijk verloopt. Daarbij moet rekening gehouden worden met zowel de meerwaarde voor de leerlingen als de draagkracht van personeel en school.*
- *Vergelijkingen met scholen waar er niet geëxperimenteerd wordt, kunnen alleen als de omstandigheden er ook gelijk zijn. Indien er extra middelen voor de omkadering worden gegeven en/of speciale omstandigheden worden gecreëerd voor de proeftuinen, dan moet dat ook zo zijn voor de andere scholen."*
- *De vernieuwingen in de tijd gespreid worden.*
- *De rechtszekerheid van personeel en leerlingen verzekerd blijven.*

- *Het personeel vooraf niet alleen geraadpleegd wordt, maar ook zijn akkoord geeft.*
- *Er ook gezorgd wordt voor de professionele ont-plooiing van het personeel."*

We zijn het volledig eens met de opstelling van de COC. Men kan bv. maar scholen vergelijken die in analoge omstandigheden werken. Er wordt volgens de COC bij de beslissing om te experimenteren ook vaak weinig rekening gehouden met het oordeel van de leerkrachten. De COC heeft hier wellicht lering getrokken uit vroegere ervaring met hervormingen. De vakbonden kregen in het verleden nogal eens de kritiek dat ze bij het bepalen van hun standpunt t.a.v. hervormingen (VSO, HOBu, inclusief onderwijs ...) veel te weinig rekening hielden met de mening van hun leden-leerkrachten.

### **3 Recente proeftuinen en autonomie in Nederland**

#### **3.1 Mislukte experimenten**

Het werken met 'proeftuinen' en de kritiek erop is niet nieuw; we stonden er in punt 1 al even bij stil. Ook in Nederland heeft men geen al te beste ervaringen met proeftuinen en recente schoolexperimenten leverden vaak nefaste resultaten op. Denk maar aan de ondoordachte invoering en veralgemening van het studiehuis.

Een ander voorbeeld: de EFA-lerarenopleiding (Amsterdam) kreeg enkele jaren geleden een experimenteel statuut en veel centen om een nieuwe aanpak in de lerarenopleiding (zelfsturing e.d.) uit te testen. Het experiment liep uit op een flop (zie bijdrage hierover in dit nummer). De Nederlandse onderzoeker R. Martens komt tot de conclusie dat de experimenten met vormen van constructief leren ('nieuwe leren') in het onderwijs tot nu toe geen positieve resultaten opleverden. Hij concludeert: "*De vele teleurstellende ervaringen met projectgericht onderwijs, samenwerkend leren per computer, het studiehuis, ... laten zien dat leerlingen en studenten vaak helemaal niet doen wat van hen verwacht wordt*" (R. Martens, *'Wat maakt leren leuk?'*, *Onderwijsinnovatie*, september 2004).

In een aantal 'AoT'-proeftuinen staat het concept van middenschool of gemeenschappelijke basisvorming centraal. Waarom trekken we geen conclusies uit 12 jaar ervaring met 'basisvorming' in Nederland waar minister Van der Hoeven de gemeenschappe-

lijke basisvorming (eerste graad S.O.) sterk terug-schroeft. "*Volgens de minister moeten vmbo-leerlingen (TSO + BSO) in de onderbouw straks niet langer hetzelfde verplichte vakkenpakket volgen als leeftijdsgenoten in havo en vwo (ASO). De overheid moet de verschillen tussen de leerlingen erkennen, vindt Van der Hoeven, in plaats van ze op te leggen. De gemeenschappelijke basisvorming bleek te makkelijk voor slimme leerlingen en te moeilijk voor zwakkere*" (NRC-Handelsblad, 14.11.03). Inmiddels legde de minister al concrete hervormingsvoorstellen op tafel (zie bijdrage hierover in dit nummer).

#### **3.2 Proeftuinen 'Nieuwe Leren'**

In 2004 vroeg het 'Netwerk Nieuw Leren' een experimenteerstatuut en extra subsidies aan om vrij te kunnen experimenteren, vooral op het niveau van de lagere cyclus eerste graad S.O. (Zie bijdrage over 'Nieuwe Leren' in de volgende *Onderwijskrant*.) Het bestuur van deze scholen(groepen) vraagt een vrij grote autonomie voor eigen invulling van het leerproces en van de leerinhouden.

Recentelijk kregen al enkele scholen een experimenteerstatuut toegekend. Ze mogen afwijken van de officiële lessentabel, van de vakgebonden bevoegdheden van de leerkrachten e.d. Het gaat ook steeds om initiatieven die veel financiële steun krijgen vanwege het ministerie, het bestuur van een grote scholengroep, het Katholiek Pedagogisch Centrum, enz. Het ziet er dus naar uit dat deze voortrekkersscholen opnieuw veel faciliteiten zullen krijgen. De kritiek op de proeftuinen voor 'Het Nieuwe Leren' is vrij groot (zie ook kritiek van prof. Carpay in interview in deze *Onderwijskrant*.)

#### **3.3 Kritiek op autonome school & willekeur van schoolbesturen**

Bij de experimenten met het zgn. 'Nieuwe leren' gaat het initiatief volledig uit van het bovenschoolse management. Ook bij de invoering van het studiehuis in de hogere cyclus van het voortgezet onderwijs kregen de schoolbesturen de kritiek dat ze die hervorming tegen de opvatting in van de leerkrachten hadden ingevoerd.

In het kader van de voorgenomen hervorming (vermindering) van de gemeenschappelijke 'basisvorming' (eerste graad S.O.) wil de *Taakgroep Vernieuwing Basisvorming* dat de scholen tegelijk een grotere autonomie krijgen, ook op leerinhoudelijk vlak (zie Internet). De *Taakgroep* formuleerde

een aantal voorstellen om de wettelijke verplichtingen voor alle scholen sterk af te zwakken en om veel beslissingen over te laten aan de autonomie van de schoolbesturen. (Het gaat om voorstellen die vrij goed overeenstemmen met de autonomie die 'Accent op Talent' voor de grote schoolbesturen bepleit.) De Nederlandse minister Van der Hoeven lijkt het hiermee eens te zijn. Zo zou de gemeenschappelijke basisvorming niet enkel sterk beperkt worden; ze zou ook niet langer uitgedrukt worden in een opgelegde lessen- en urentabel, maar in een beperkt aantal algemeen geformuleerde eindtermen (competenties). Hierdoor en door een minder strakke interpretatie van de specifieke bevoegdheid van de leraren zullen schooldirecties dan zelf kunnen beslissen of ze al dan niet nog werken met vakdisciplines, of eerder met vakkenoverschrijdende thema's of met een projectmatige aanpak, enz.

Er kwam al heel wat kritiek op deze 'autonomie'-voorstellen, o.m. van de onderwijsbonden. Een kritiek luidt: *"Als de overheid de school (lees: het management van de school) centraal stelt en de school de leerling centraal stelt, dan wordt de ruimte voor de professionele inbreng van de leerkrachten uiterst klein."*

Het actiecomité 'De Heelmeesters' schrijft (zie Internet): *"In het kader van de toegenomen trend naar deregulering en autonomie van de scholen stelt de Taakgroep voor om af te zien van voorschriften betreffende lessentabellen (pag. 13) e.d. Een verschillend aantal uren per vak per school heeft echter gevolgen voor het niveau van het onderwijs en daarmee voor de waarde van de diploma's. De Heelmeesters pleiten voor het behoud van vaste lessen- en vakkentabellen, ook om conflicten in de personeelskamers van scholen te voorkomen. Leraren en schoolleiders zijn er om onderwijs te geven en leiding te geven aan de schoolorganisatie, niet om met elkaar een strijd om de uren en vakken uit te vechten."*

*Verder zal de trend om steeds meer aan de 'autonome school' (pag. 46) over te laten leiden tot een gebrek aan vertrouwen van het Hoger Onderwijs in de waarde van de verschillende diploma's, tot een groter belang van toelatingstoetsen in het Hoger Onderwijs en tot een wens om tot afschaffing van de centrale examens (advies 15, pagina 47) over te gaan. Op dat moment zal niemand in onderwijsland door de bomen het bos nog kunnen zien: chaos alom. Zorgelijk is ook de visie op het leraarschap (pag. 36 en 37). Er zouden 'breed inzetbare docenten' moeten komen, ondersteund door allerlei soor-*

*ten lesassistenten. Hieruit spreekt een visie op onderwijs waarin 'vakkennis' ten enenmale niet meer de kurk is waarop het lesgeven drijft. Blijkbaar zijn belangrijke noties als 'inzicht in de problemen en interesses van het kind', 'het bijbrengen van studievaardigheden' en 'leren vormgeven van het eigen leerproces' tot de elementaire capaciteiten en werkzaamheden van de docent verheven. Er is in Nederland een stille revolutie gaande, waarbij men afstapt van kennisgericht onderwijs ten gunste van procesgericht onderwijs.*

*In de voorstellen wordt weinig waarde gehecht aan eindkwalificaties voor leraren, waaraan bevoegdheden zijn gekoppeld. Volgens de Taakgroep moet de toekomstige onderbouwdocent over bekwaamheden (en niet over vakbevoegdheden) beschikken om in bepaalde leergebieden de leerlingen te begeleiden. Nog kwalijker is het feit, dat het voorgestelde eindniveau van de vakken (hoofdvak: eindexamen vwo, bijvakken: vmbo-niveau) niet alleen voor de toekomstige leraar in het vmbo (B.O. + T.O.) zou moeten gelden, maar ook voor de havo en vwo (= ASO)-leraar. Verwachten havo-vwo-leerlingen en hun ouders niet meer kennis van hun leraren? Welk aanzien zal een in Nederland opgeleide leraar binnen Europa voortaan genieten? Op dit moment maken het vak onderwijskunde en de stages een groot deel uit van het curriculum. Voor vakkennis wordt aanzienlijk minder tijd uitgetrokken dan in de opleidingen van vóór 1991."*

Als minister Vdb aan de experimenteerscholen faciliteiten toekent die verwant zijn met de door Taakgroep Vernieuwing Basisvorming geformuleerde lokale autonomie, dan houdt dit ook (verkapte) inhoudelijke en pedagogische opties in. Dit is ook één van de redenen waarom de Vlaamse onderwijsbonden kritisch staan tegenover de in de beleidsnota beloofde sterke toename van de autonomie van de school of scholengroep.

#### **4 Ervaringen met Vlaamse proeftuinen**

Het experimenten- of proeftuinenbeleid is ook in Vlaanderen niet nieuw. Veelal lokten die proeftuinen controverses uit en ze leverden ook weinig conclusies en duurzame resultaten op. We wezen hiervoor al naar de heilloze strategie van de 'zichzelf vernieuwende school' die binnen het VLO werd gehanteerd.

#### 4.1 Polyvalente beroepsschool

Op het einde van de jaren zestig kenden we experimenten met de *polyvalente beroepsschool*; prof. Roland Vandenberghe maakte er zijn doctoraatsproefschrift over. Er verschenen aanvankelijk lovende bijdragen over, maar al vlug werd de idee weer verlaten.

#### 4.2 Experimenten VSO

In de jaren zeventig waren er experimenteerscholen voor VSO (Vernieuwd secundair onderwijs) en VLO (= vernieuwd lager onderwijs). Bij deze 'proeftuinen' ging het overigens niet om zuivere experimenten. VSO-scholen kregen extra begeleidings- en vernieuwingscomfort: extra centen, extra begeleiders, extra uren voor bijlessen, 3 cycli van 2 jaar in VSO in plaats van 2 in scholen met oude structuur 2x3 structuur enz. Dit leidde tot veel kritiek vanwege de niet-VSO-scholen. Zij stelden o.a. dat de klassieke scholen niet over hetzelfde comfort beschikten en de kans niet kregen om hun klassieke aanpak verder te optimaliseren. Pas op die wijze kon men volgens de *Doscko-vereniging* de resultaten van type 1 en type 2 echt vergelijken. (Ook enkel de VLO-scholen kregen extra-begeleiding.) De COC stelt nu terecht dat proeftuinen maar kunnen vergeleken worden met gewone scholen als die over hetzelfde comfort beschikken. Het is echter bekend dat in de visie van 'Accent op talent' en van de beleidsnota de experimenteerscholen extra gesoigneerd (moeten) worden.

De COC vraagt o.i. ook terecht dat voor het opstarten van proeftuinen het akkoord gevraagd wordt van de leerkrachten. In de in Nederland opgestarte proeftuinen 'Nieuwe Leren' merken we dat enkel het bovenschoolse bestuur van de grote scholengroepen hierover besliste. In een interview met prof. Carpay in dit nummer stelt deze: *"De initiatiefnemers van het 'Nieuwe Leren' zijn mensen die niet eens weten hoe kinderen ruiken"*. De vrees dat hervormingen zullen ingevoerd worden zonder raadpleging van het personeel is dus gerechtvaardigd. In Wallonië werd het VSO vrij vlug veralgemeend niettegenstaande de weerstand van heel veel leerkrachten; hetzelfde gebeurde enkele jaren geleden bij de invoering van het 'cycle unique' systeem in de eerste graad waarbij de leerlingen automatisch doorstroomden naar het tweede jaar; de meeste leerkrachten waren tegen, maar toch werd de 'cycle unique' ingevoerd – met alle nefaste gevolgen vandien. In Vlaanderen vonden de meeste TSO- en BSO-scholen destijds dat het VSO te weinig afgestemd was op de specifieke

behoeften van hun leerlingen en een averechts effect zou sorteren: minder i.p.v. meer waardering voor TSO en BSO. Een aantal ASO-scholen vonden dat het VSO te weinig uitdagend was voor hun leerlingenpubliek. De COC beseft wellicht ook dat bepaalde vakbonden destijds bij de invoering van het VSO te weinig het standpunt van de leden verkondigden; de toenmalige kopstukken van de ASO-vakbond manifesteerden zich als VSO-voorstanders en hielden weinig rekening met de mening van de leerkrachten.

De VSO-doelstellingen van het VSO waren ook te algemeen geformuleerd om te kunnen achterhalen of de resultaten bereikt werden. Zo kon men moeilijk achterhalen of de doorstroming beter verliep. Het uitstellen van de definitieve keuze tot na het einde jaar leidde (leidt) er ook toe dat een aantal leerlingen te laat overstappen van ASO naar TSO. Zo zitten we nu met een te lang uitgestelde keuze, maar een terugkeer naar de betere 2x3-structuur wordt nog steeds niet overwogen.

#### 4.3 Modulair beroepsonderwijs

Een tiental jaren geleden startte een experiment met modulair onderwijs in een aantal scholen beroepsonderwijs waarin veel centen geïnvesteerd werden. De beleidsmensen pakten van bij de start uit met de vele zegeningen van deze aanpak. De voorbije jaren hoorden we nog bitter weinig over dit experiment en we wachten nog steeds op de evaluatie.

#### 4.4 Moderne wiskunde

Een ander voorbeeld. Het is bekend dat bij experimenten destijds met moderne wiskunde de resultaten op een eerste gezicht schitterend leken; de getuigenissen hierover in tijdschriften en bijdragen in de media klonken heel belovend. *Frédérique Papy* toonde in een Brusselse experimenteerschool aan dat de kleuters al moderne wiskunde aankonden en speelden met de venn-diagrammen en veelkleurige graffen. Op basis van dergelijke experimenten werd de gedachte verspreid dat de moderne wiskunde een redding zou betekenen voor de zwakkere leerlingen die voortaan inzicht zouden krijgen in de (logische) fundamenten van het rekenen. De moderne wiskunde werd vlug veralgemeend en pas na een kwarteeuw werd de New Math weer afgevoerd. Onze kruistocht tegen de moderne wiskunde duurde een kwarteeuw. Intussen merken we dat het niet makkelijk is om een aantal oerdegelijke aanpakken weer ingevoerd te krijgen.



## 5 Proeftuinen binnen 'Accent op talent'

### 5.1 Aot-experimenten: vrijheid-blijheid

De beleidsnota stelt dat het eigen is aan proeftuinen dat de deelnemers een vrij grote autonomie krijgen voor eigen invulling en oriëntering van hun experiment. Hoever gaat die vrijheid? De bonte verzameling 'Accent op talent'-proeftuinen werd opgestart zonder dat de formulering van doeleinden gepaard ging met het ontwikkelen of zelfs maar aanduiden van de criteria op grond waarvan kan worden vastgesteld of en in hoeverre de 'AoT'-doeleinden zijn bereikt. De deelnemers kregen alle autonomie; de *strategie van de zichzelf vernieuwende school* staat centraal.

De 'AoT'-experimenten drijven alle mogelijke richtingen uit en er is geen enkele voortrekkersschool die het project AoT in zijn geheel uitvoert. Het betreft experimenten met begeleid zelfstandig leren, wegwerken van schotten tussen onderwijsvormen S.O., autonome middenschool, leerlingen industriële wetenschappen die samen met ASO-leerlingen de lessen wiskunde volgen, modulair onderwijs, samenwerken met het bedrijfsleven, studiekeuzebegeleidingsprojecten, talenten (h)erkennen, experimenten met de 'leraar als coach', het ontstoffen van leerplannen en het kiezen voor competentiegericht onderwijs, een website opstellen met informatie over honderd aantrekkelijke beroepen, projectonderwijs à la Freinet (zie punt 5.3) .... Men mag o.i. niet verwachten dat dergelijke uiteenlopende en 'vrije' experimenten bijdragen van betekenis aan de besluitvorming zullen (kunnen) leveren.

In een gemeenschappelijke kritische stellingname van de onderwijsbonden van 12 mei 2004 lezen we o.a.: "*Accent op talent treedt op als een toverfee die van het Vlaams onderwijs een oogverblindend, maar bedrieglijk droompaleis wil maken, en misbruikt hierbij de voortrekkersscholen.*" Het sprookje van 'Accent op talent' is volgens de onderwijsbonden ontstaan los van de realiteit, in een droomwereld. "*Maar op het einde van de droom wacht toch de realiteit: de realiteit van de mooie prinses die blijvend zal veranderen in een kikker. De premisse, met name dat het onderwijs totaal moet vernieuwd worden wil het in de toekomst nog kwaliteitsvol zijn, wordt nergens bewezen. Er wordt ook niet aange-toond dat de voorstellen van de KBS een oplossing bieden voor een aantal problemen, tenzij men aanvaardt dat deze problemen opgelost kunnen worden met een daaraan gekoppelde devaluatie van het*

*secundair onderwijs. De KBS heeft blijkbaar haar vernieuwingsvoorstellen ontwikkeld volkomen los van wie ze op de werkvloer moeten uitvoeren. ... De meerderheid van de zgn. voortrekkersscholen voert overigens alleen verder de projecten uit waarmee ze al bezig zijn.*"

### 5.2 Proeftuin 'autonome middenschool'

De autonome (authentieke) middenscholen bestaan al een kwarteeuw. Ze koppelden graag hun wagonnetje aan de 'AoT'-trein, ook al beweren ze dat de GOK-doelstellingen en de 'AoT'-filosofie bij hen al lang gerealiseerd worden. Moeten deze scholen nog een proeftuinstatuut en extra faciliteiten en centen krijgen? Men had al lang de kans om bv. te achterhalen of middenschoolleerlingen minder leerachterstand opliepen tijdens de eerste graad en in het vervolgonderwijs. Men kon ook al lang eens onderzocht hebben in hoeverre bepaalde autonome middenscholen een echt heterogene leerlingenpopulatie rekruteren. Men kan er ook eens naar het oordeel vragen van de directies en leerkrachten van de tweede en derde graad. Naar verluidt is er op bepaalde middenscholen intern veel kritiek op de heterogene klassamenstelling, op het evaluatiesysteem e.d. (zie bv. *Impuls*, september 2004, p. 55), maar de directies hebben hier geen oor naar en wekken naar buiten toe de indruk dat alles probleemloos verloopt.

De voorzitters van de 'Studiegroep Authentieke (!) Middenscholen' (STAM) pakken graag uit met de vele zegeningen van de middenscholen en met kritiek op de andere scholen (zie bv. STAM-rubriek in tijdschrift IVO). Waarom vroegen deze directies zelf nooit aan een onafhankelijke instantie om de effecten van de 'authentieke' middenscholen te onderzoeken en om ook eens na te gaan in hoeverre de eigen leerkrachten achter het middenschoolproject staan? We betreuren verder dat de STAM-voorzitters graag meedoen aan het verspreiden van kwakkels en aan stemmingmakerij. Op een recente GOK-studiedag (Aalst, 23.11.04) verklaarde de huidige STAM-voorzitter - L. de Caluwé - dat Vlaanderen nog steeds wereldkampioen zittenblijven was en dat enkel de veralgemening van de authentieke middenscholen een oplossing bood. Toen we repliceerden dat er volgens de recente PISA-studies nergens meer 15-jarigen op leeftijd zaten dan in Vlaanderen (72 à 74 %), antwoordde de Caluwé dat hij deze PISA-resultaten niet kende, maar toch bij zijn standpunt bleef. De vorige STAM-voorzitter Valeer Schodts profiteerde in 1992 van de zittenblijverskwakkel in het rapport '*Het educatief bestel in België*' om uit te

pakken met de middenschool. Hij stelde juichend dat er in het eerste jaar van de autonome middenschoolen veel minder zittenblijvers zaten dan de in het OESO-rapport vermelde 9 à 10 %. Toen een jaar later uit onderzoek van Gaby Feys en van Jan Van Damme bleek dat er al bij al maar 3,4 % zittenblijvers waren en dat dit buiten de grote steden nog een pak minder was, was Schodts niet blij met deze rechtzetting.

### 5.3 Elitaire en marginale AoT-proeftuin Malle

Een proeftuin zoals 'de middenschool' past nog binnen het 'AoT'- project om de schotten tussen de onderwijsvormen weg te werken. Maar we merken dat zelfs een echt elitair project gesteund wordt dat haaks staat op de 'Accent-op-talent'-doelstellingen en op de GOK-doelstellingen van de beleidsnota. De *middenschool GO Malle* mag in de eerste graad SO twee elitaire experimentele klassen voor maximaal 20 (gemotiveerde) leerlingen inrichten en 1 leerkracht wordt hierbij vrijgesteld als begeleider. Uit een interview met de betrokken directeur en begeleider blijkt o.a. dat het project sterk elitair is en dat weinig aandacht wordt besteed aan systematische kennisopbouw. De twintig kinderen per klas werden netjes uitgeselecteerd. De school werkt projectmatig à la Freinet, enz.

We lezen in een interview met IVO, september 2004: *"We selecteren de leerlingen want ze moeten persoonlijkheid hebben, iets aandurven, bereid zijn om te onderzoeken en te experimenteren; ze moeten dus wel een meer dan gemiddelde begaafdheid hebben."* Verder blijkt dat men die zgn. *Didascoklas* ook wil samenhouden bij de overstap naar de tweede graad en dit is toevallig niet moeilijk want *"de meerderheid gaat naar dezelfde studierichting"*. (NvdR: de naam van die studierichting wordt niet vermeld.) Dit elitaire en selectief karakter van het Malle-experiment staat o.i. haaks op de filosofie in 'Accent op talent' en op de idee van het wegwerken van de schotten. De idee van de leraar als coach staat verder centraal in dit project, en dit is wel een 'Accent op talent'-idee. De opstelling als coach komt goed tot uiting in het vele projectwerk. De vrijgestelde leraar R.S. getuigt hierover: *"De leerkracht stelt zich terughoudend op, als een coach. ... Een voorbeeld. In één van de projecten van het tweede jaar staat een echt moeilijke vraag centraal: waarom dragen chirurgen groene kleren? Vorig jaar hebben alle groepen gezocht als gek. Ze hebben daar veel tijd aan gependend en het uiteindelijk gevonden. Dit jaar heeft het tweede jaar slechts vijf minuten nodig*

*gehad. Ze vroegen de telefoon en begonnen naar de ziekenhuizen te bellen! Het derde ziekenhuis was raak, daar had een chirurg wat tijd en hij heeft de hele uitleg gegeven. ... Het is begrijpelijk dat de leraar soms geneigd is om de weg te wijzen, terwijl hij beseft dat hij zich moet inhouden"* (p. 9). Maakt men hier geen karikatuur van deugdelijk onderwijs? Moeten we aan dergelijke experimenten centen en faciliteiten toekennen?

### 5.4 AoT en beschotten: tanende beleidsinteresse?

In het regeerakkoord toonde de regering opvallend veel sympathie voor het 'AoT'-project; maar de voorbije maanden leek de sympathie al sterk afgezwakt. Gezien de beperkte financiële beleidsruimte zal FVdb o.i. ook geenszins tegemoet kunnen komen aan de financiële eisen van 'Accent op talent'.

De tanende interesse voor 'AoT' bleek bv. op de voorstelling van het eindrapport 'Accent op Talent', een agenda voor vernieuwing' dat op 8 december 2004 officieel voorgesteld en overhandigd werd aan de betrokken Vlaamse beleidsverantwoordelijken, onder wie minister Frank Vandenbroucke. In zijn slotwoord deed Guido Knops, directeur bij de Koning Boudewijnstichting, wel zijn best om te onderlijnen dat de minister het AoT-project heel genegen is en in goede banen zou leiden. Hij stelde o.a. dat de minister binnen zijn kabinet en binnen de administratie een AoT-task force had opgezet om de voortrekkersprojecten verder te begeleiden en dat FVdb in de onderwijscommissie gesteld had dat het AoT-rapport 'geïnterioriseerd' moet worden in het onderwijsbeleid'. Het viel echter op dat noch de minister, noch de voorzitter van de commissie Onderwijs en vorming van het Vlaams Parlement, noch de vertegenwoordigers van de VLOR of de Serv op die zitting het woord namen om de AoT-commissie te feliciteren met het bereikte resultaat. Naar verluidt heeft ook kabinetschef Dirk Van Damme al in de VLOR laten weten dat het niet zo'n vaart zal lopen met 'Accent op talent'.

We zijn ook tevreden dat minister Vdb recentelijk liet verstaan dat hij niet langer behoort *"tot degenen die zeggen 'we moeten de beschotten afschaffen', zo simpel is het immers niet. Ik vind ook niet dat alles moet blijven zoals het is. ... Ik zal er mij ook niet toe laten verleiden om nieuwe benamingen te kiezen voor TSO en BSO, om louter de façade van het gebouw te laten herschilderen. We moeten vooral investeren in moderne infrastructuur en apparatuur"* (Interview in *Brandpunt*, februari 2005, pag.

11). In vorige nummers van *Onderwijskrant* ergerden we ons aan de wijze waarop de beleidsmensen het 'AoT-project' toejuichten en de kritiek op het wegwerken van de 'beschotten' negeerden. Ook bepaalde kopstukken van de Guimardstraat waren deze idee niet ongenegen; één van hen – Geert Schelstraete – werd hiervoor zelfs topadviseur van Vandenbroucke, maar hij hield zich de voorbije maanden opvallend gedeisd.

De koerswijziging inzake het wegwerken van de schotten is wellicht ook beïnvloed door de kritiek op dit voornemen en door de vaststelling dat de ministers van de buurlanden Nederland en Frankrijk de beschotten precies weer willen vergroten door het aantal uren gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad S.O. te verminderen en toe te laten dat die in de verschillende onderwijsvormen gedifferentieerd ingevuld worden (cf. volgende bijdrage over de basisvorming).

## 6 Besluit

We zijn principieel voorstander van het vooraf nagaan van de mogelijke effecten van hervormingen die men wil doorvoeren en van een degelijke en onafhankelijk evaluatie van de effecten van verschillende aanpakken. We vragen ons echter af of de beleidsadviseurs en topambtenaren met hun uitspraken over 'het vooraf uitproberen en evalueren' wel radicaal willen breken met het doorhollingsbeleid van de voorbije jaren. Is het niet zo dat omwille van het gebrek aan consensus controversiële experimenten à la AoT opgestart werden?

In deze bijdrage probeerden we de idyllische en onschuldige voorstelling van het werken met 'proeftuinen' à la 'AoT' te problematiseren. Het investeren in proeftuinen heeft in het verleden al bij al weinig opgeleverd; we misten ook een duidelijke methodiek en een onafhankelijke evaluatie. Jammer genoeg trekken/trokken beleidsmensen hier onvoldoende conclusies uit. Ze besteden tevens onvoldoende aandacht aan de gevaren van het in het wilde weg experimenteren. Ze verwachtten verder te veel heil van het bieden van 'vrije experimenteer-ruimte'; de gevaren verbonden met doorgedreven lokale autonomie worden onderschat. Een deugdelijke evaluatie van 'proeftuinen' à la AoT met vage doelstellingen is quasi onmogelijk en deze experimentenscholen zijn veelal zelf niet gesteld op onafhankelijke evaluatie. Het gaat bij de AoT-proeftuinen ook vaak om experimenten die als marginaal te bestempelen zijn.

We hebben tevens de indruk dat een aantal proeftuinen overdoen wat in het verleden of in andere landen al werd uitgetest. In de hierna volgende bijdrage gaan we na wat we kunnen leren uit de negatieve ervaring met 'basisvorming' in Nederland en uit het opnieuw invoeren van meer uiteenlopende leerwegen. Hierbij besteden we ook aandacht aan het (proefschrift)onderzoek *'Teaching Diverse Learners: a Practice-Based Perspective'*. In deze studie stelde Jacqueline Bulterman-Bos (V.U. A'dam, 2004) vast dat de leerkrachten S.O. de 'mooi klinkende' theorie over omgaan met niveaunderschillen binnen een heterogene klas niet lusten.

Ten slotte nog dit. De overheid zou o.i. beter prioriteit verlenen aan het ondersteunen van initiatieven die een groot deel van de scholen ten goede komen en waarover een grotere consensus bestaat dan bv. over de 'AoT'-experimenten. Ook zonder proefprojecten kan de overheid overigens veel lering trekken uit deugdelijke evaluatie. Eén voorbeeld: waarom onderzoekt de overheid niet hoe het komt dat de Vlaamse leerlingen beter presteren in internationaal vergelijkende studies dan in andere landen? Als men vaststelt dat dit veel te maken heeft met het feit dat hier meer gestructureerd les gegeven wordt, dat er betere leerplannen en methodes voorhanden zijn, ... dan moet men als overheid bv. niet prioritair investeren in AoT-experimenten waarin precies de activerende instructie en het 'disciplinair' werken sterk beperkt worden.

## **Middenschoolideaal: gelijke lesstof voor leerlingen van alle niveaus verkeerde g(G)ok volgens minister Van der Hoeven & leerkrachten secundair onderwijs**

**Raf Feys & Renske Bos**

### **1 Inleiding**

Op 13 juli 2004 kopte NRC Handelsblad 'Afscheid van de basisvorming'. "Basisvorming wordt nu weer onderbouw", zo luidt het in de Volkskrant op 3 december 2004: "Minister Van der Hoeven van onderwijs neemt definitief afscheid van de basisvorming. Volgens de minister is 'het ideaal van gelijke lesstof voor leerlingen van alle niveaus' achterhaald. De eerste klassen van het voortgezet onderwijs zullen binnenkort weer gewoon 'onderbouw' heten."

In deze bijdrage bespreken we eerst hoe in Nederland de doelstellingen van de basisvorming sterk teruggeschroefd worden. Om het onderwijs beter af te stemmen op de gevarieerde capaciteiten en behoeften van de leerlingen worden de beschotten tussen de onderwijsvormen weer vergroot. We verwijzen hierbij naar de rapporten van de 'Taakgroep Vernieuwing Basisvorming' en naar getuigenissen van directies en leerkrachten. Ook uit onderzoek en interviews blijkt dat Nederlandse en Vlaamse leerkrachten niet geloven in gemeenschappelijke basisvorming binnen relatief heterogene klassen. We bespreken in dit verband een onderzoek van J. Bulterman-Bos (VU A'dam) en een interview van Lieve Vanmaele (KU Leuven) met leerkrachten uit een 'authentieke Hasseltse middenschool'.

### **2 Basisvorming teruggeschroefd**

In 1993 werd in de lagere cyclus van het Nederlandse voortgezet onderwijs de zgn. gemeenschappelijke 'basisvorming' – een afgezwakte versie van het middenschoolmodel – ingevoerd. Als norm gold dat ongeveer 75 % van de tijd aan de gemeenschappelijke doelen besteed moest worden. Samen met het inrichten van heterogene brugklassen wou men vooral uitstel van studiekeuze bereiken. Het was van meet af aan een controversiële hervorming – die door de onderwijsbonden werd gecontesteerd. Al vlug bleek dat de vooropgestelde doelstellingen niet haalbaar waren.

In 2003 nam minister Van der Hoeven al het besluit om de basisvorming sterk terug te schroeven. De 'Taakgroep Vernieuwing Basisvorming' publiceerde in december 2004 zijn eindrapport. Aansluitend bij het advies wil minister Van der Hoeven het aantal gemeenschappelijke uren basisvorming in de eerste graad S.O. terugschroeven tot twee derde van de tijd. De scholen (onderwijsvormen) krijgen tegelijk veel meer vrijheid bij de invulling van de meer algemeen geformuleerde kerndoelen voor de gemeenschappelijke basisvorming. Dit alles betekent ook dat voortaan in Nederland de gemeenschappelijke basisvorming beperkter is dan in Vlaanderen, 20 uur i.p.v. 27 uur per week en dat er ook meer vrijheid is bij de invulling ervan. Het debat over de basisvorming kan inspirerend zijn voor Vlaanderen.

Minister Van der Hoeven beschreef onlangs haar ontwerp aldus: "Het aantal gemeenschappelijke kerndoelen is voortaan beperkt tot 58 in plaats van bijna 300 in de vroegere basisvorming. De kerndoelen zijn globaler geformuleerd. Daardoor kunnen onderwijsgeevenden ze op elk niveau en voor elke leerstijl uitwerken: praktisch of theoretisch, abstract of concreet, op het niveau van de beroepsgerichte leerweg of op dat van het vwo (= ASO), disciplinair of vakoverschrijdend. ... Tweederde van het eerste jaar is beschikbaar voor de kerndoelen. Een derde van de tijd is dus beschikbaar voor maatwerk en andere eigen keuzes: in het vmbo (TSO + BSO) kunnen nu meer praktische en beroepsgerichte programma's worden aangeboden, in het gymnasium kunnen klassieke talen gegeven worden, voor havis-ten zal een tweede of derde moderne taal worden aangeboden".

De meer globale (vage) omschrijving van de kerndoelen maakt een uitwerking op verschillende niveaus mogelijk: "van (basis)beroepsgerichte leerweg tot vwo), van abstract tot concreet en van theoretisch tot praktisch". In het vmbo (voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs = onderbouw BSO/TSO) zullen voortaan meer praktijkvakken gegeven worden. Het vmbo moet weer meer beroepsgericht onderwijs en 'arbeidsnabij' worden. Dat is ook de

kern van de vernieuwing die het *Innovatieplatform* voorstelt in de eindrapportage *'Beroepswijs beroepsonderwijs': voorstellen voor vernieuwing van het beroepsonderwijs'* (8.10.04, Internet).

We hebben de indruk dat de hervorming van de basisvorming globaal gezien op voldoende instemming kan rekenen. Volgens voorzitter *Walter Dresscher* van de Algemene Onderwijsbond (AOB) vinden de leraars de plannen in grote lijnen een vooruitgang, maar ze vrezen tegelijk voor overbelasting als de hervorming op korte termijn wordt doorgevoerd. Er valt meer kritiek te beluisteren op de grote vrijheid van de scholen bij de invulling van de basisvorming en van de eerste graad S.O. Zo mogen de scholen ervoor kiezen de kerndoelen aan te bieden in traditionele vakken of ze te clusteren in een beperkt aantal leergebieden. *Dresscher* stelt dat de overheid een duidelijk kader moet scheppen, alleen al omdat te grote verschillen tussen scholen een probleem opleveren voor de leerlingen die van school wisselen. Een andere kritiek luidt dat door de grote autonomie voor de schoolbesturen de ruimte voor de inbreng van de leraars sterk zal verminderen.

### 3 Rapport 'Taakgroep basisvorming'

In het eindrapport van de *'Taakgroep Vernieuwing Basisvorming'* (december 2004, Internet) vinden we heel wat uitspraken over de problemen van de 'basisvorming'. We citeren er slechts enkele; de vele andere zijn te vinden in het rapport dat beschikbaar is op het internet.

- *Het uitgangspunt was dat de kerndoelen van de basisvorming voor alle leerlingen dezelfde moesten zijn, maar dit bleek niet haalbaar. Voor leerlingen met een voldoende hoog leervermogen is de basisvorming best haalbaar. Voor leerlingen die anders leren – via praktisch bezig zijn – is de basisvorming niet haalbaar. ....*
- *Hoewel de overheid en de inspectie in 1993 verwachtten dat de heterogeniteit van brugklassen zou toenemen, zagen we de voorbije jaren een sterk omgekeerde tendens. Het aantal (relatief) heterogene brugklassen bedraagt niet meer dan 5 % en is dan nog vaak een gevolg van het geringe aantal leerlingen. Brugklassen worden steeds vaker van meet af aan homogeen samengesteld op basis van het advies van de basisschool. Zelfs op grote scholengemeenschappen wordt steeds vaker een scheiding aangebracht. Ook de overheid lijkt uitstel van keuze voor een bepaalde leerweg – het uitgangspunt voor de basisvorming –*

*niet meer zo belangrijk te vinden. Leerlingen worden vaker dan vroeger al in het eerste jaar een bepaalde leerweg toebedeeld, op basis van het advies van de basisschool en de score op de Cito-toets. Ouders wensen veelal dat hun kind in een meer homogene klas wordt ingedeeld.*

- *De lessen uit het verleden maken duidelijk dat meer differentiatie in de uitwerking van gemeenschappelijke kerndoelen onontkoombaar is. Vooral voor vmbo-leerlingen (onderbouw TSO/BSO) was het programma te overladen en waren de kerndoelen te theoretisch geformuleerd. Enerzijds werden de probleemleerlingen aan de onderkant tekort gedaan; de kerndoelen sluiten niet aan bij hun meer praktisch gerichte competenties. Daardoor zijn er meer probleemleerlingen ontstaan. Anderzijds werden de vwo-leerlingen (ASO) (en de hoogbegaafden) te weinig uitgedaagd. De gemeenschappelijke basisvorming vormt een belangrijke struikelblok voor leerlingen (allochtoon én autochtoon) met een onderwijsachterstand, vooral op het gebied van taal.*
- *We merken dat het aantal scholen die de algemene vaardigheden in samenhang (vakkenoverschrijdend) aanbiedt, er aanzienlijk op achteruit is gegaan. Dit was nochtans ook een doelstelling van de basisvorming die overgang van kennisgericht naar vaardigheidsgericht onderwijs wou tot stand brengen.*

De Taakgroep bestudeerde met veel interesse het Vlaamse TSO en BSO. In een getuigenis lezen we: "Op een dag vertelde een goede bekende uit het onderwijsland mij dat er een school in België, net over de grens in Maaseik, ontzettend veel Nederlandse leerlingen trekt. ... De Taakgroep maakte een afspraak om een dag te gaan kijken op die school. ... In het busstation van de school kwamen om half negen de bussen aan uit de Belgische dorpen uit de omgeving... en die uit Nederland. Het sterk beroepsgerichte karakter van de Vlaamse technische scholen bleek een argument voor deze opmerkelijke schoolkeuze van Nederlandse jongeren. Toen ik de Nederlandse leerlingen later vroeg waarom zij voor deze Belgische school hadden gekozen, was het antwoord – naast het argument van het beroepsgerichte karakter – dat er orde en rust binnen de school heerst." De grootste problemen met de basisvorming situeren zich in het vmbo. Sinds een paar jaren kwam er al een tweedeling binnen het vmbo – een meer beroepsgerichte (BSO) en een meer theoriegerichte leerweg (TSO). Op de Nederlandse TV was er op 17.04.05 een interessante uitzending over de grote malaise in het vmbo. De

leraars zijn er meer bezig met het aanpakken van probleemgedrag en het blussen van brandjes dan met lesgeven. Door de operatie 'Weer samen naar school' (inclusief onderwijs) belanden nu ook meer leerlingen met ernstige gedragsproblemen in het vmbo.

## 4 Basisvorming: getuigenissen

### 4.1 Anneke de Vries, docente Frans

*"De basisvorming was van meet af aan een doodgeboren kindje. Wat immers van op een ver van de onderwijsvloer staand bureau in alle rust is bedacht voor de dagelijkse hectische praktijk, dat werkt niet. Op papier zag het er misschien appetijtelijk uit, maar we hebben niks aan papieren werkelijkheid. Als je de theorie leest lijkt het even wat. Maar de praktijk is domweg anders. Op papier lezen we: in de basisvorming gelijke kansen voor iedereen. Uitstellen van keuze. Ach, het tegendeel bleek en wel onmiddellijk. Leerlingen verschillen immers meteen al. ..."* (Gedachten bij de dood van de basisvorming, Levende Talen Magazine, 2004, nr. 8, p. 19).

### 4.2 Voorzitster wiskundeleraren

*Marian Kollenveld, voorzitter van de Nederlandse Vereniging van wiskundeleraren, getuigt: "Als alle leerlingen toch hetzelfde moeten leren, kunnen alle leerlingen bij elkaar in de klas, was de gedachte in 1993 bij de invoering van de basisvorming. Zo stel je de definitieve keuze nog even uit tot na de basisvorming, als de leerling ouder en rijper is. Een totaal heterogene klas is echter in de praktijk niet werkbaar; individueel onderwijs geven aan 30 leerlingen is topsport voor docenten. In de afgelopen jaren is er dan ook een beweging geweest naar meer homogene groepen, ook al in de brugklas. Zelfs meer dan voor de invoering van de basisvorming, toen bijvoorbeeld gemengde havo-vwo groepen in de eerste twee jaren niet ongebruikelijk waren. Tegen de bedoeling in is de selectie nu dus vervroegd. Het is van groter belang dan vroeger om al in de 'juiste' brugklas te zitten. ... De eerste lichting boeken voor de basisvorming waren geschreven voor zo'n heterogene groepen. De herziene boeken zijn vaak weer toegesneden op de nu homogene klassen met aparte delen voor vbo, mavo, havo, vwo. ..."* (Trouw, februari 2003).

*"De basisvorming moest in principe met dezelfde toets kunnen afgesloten worden na twee, drie of vier jaar. Dat dit niet gelukt is, zal niemand verbazen.*

*Een verschil in intelligentie is toch niet weg te regelen. In de praktijk blijkt de aanstaande vwo-leerling (ASO-leerling) niet alleen sneller iets te begrijpen, maar ook met meer diepgang dan een aanstaande leerling vbo-leerling (vbo = voorbereidend beroeps-onderwijs = hogere cyclus TSO en BSO). Met het gevolg dat er voor de goede leerlingen te weinig, en voor de minder goede te veel in stond. De onderzoekers constateerden dan ook een teruggang van de prestaties van vwo-leerlingen bij Nederlands en wiskunde."*

### 4.3 Directeur Freudenthal-Instituut

*Prof. J. de Lange, directeur Freudenthal-instituut, stelt: "Bij basisvorming werd het middenschoolconcept alsnog in een pseudo-uitvoering erdoor gekregen. Degenen die het destijds waagden kritiek te hebben op het basisvormingsconcept werden niet serieus genomen. Inmiddels zijn talloze kinderen het slachtoffer geworden van deze gedachtekronkel, die werd ingevoerd, ondanks bijvoorbeeld een waarschuwend rapport van wetenschappers dat adviseerde om voor wiskunde vooral toch drie niveaus in te voeren, zodat recht kan worden gedaan aan alle kinderen. Het fiasco van de basisvorming wordt nu kamerbreed erkend en het ministerie wil graag – u raadt het al – onderwijs op drie niveaus. De basisvorming speelde onvoldoende in op de uiteenlopende talenten van de leerlingen en we mochten vooral geen intellectueel uitdagend onderwijs geven. Dat de leerlingen hierdoor tekort worden gedaan lijkt beleidslieden geheel te zijn ontgaan"* (Trouw, februari 2003).

### 4.4 Reactie van directies

*Ingrid Paardekooper, rector Gymnasium Haganum (Den Haag) poneert omtrent deze thematiek "Samen met achttien andere gymnasia hebben we – op eigen kosten – een nota opgesteld voor de 'Taakgroep Vernieuwing Basisvorming' met de veranderingen die we graag zouden zien. Een van de problemen van de basisvorming is dat de stof voor leerlingen van het vmbo (TSO/BSO) te hoog gegrepen is, maar dat er voor vwo'ers (ASO'ers) en ook wel voor havo-leerlingen niet genoeg uitdaging in zit. Ik ben heel blij dat er nu weer meer ruimte aan scholen zal gegeven worden. We gaan vakken als techniek nu onder de loep nemen, waarbij we zullen kijken naar het evenwicht van het programma. Mensen denken vaak ten onrechte dat er op gymnasia geen plek is voor hoofd, hart en handen, maar dat is juist wel het geval. We willen een brede basis*

maar ook meer diepgang terugvinden in het onderwijs. We worden inmiddels ook met de gevolgen daarvan geconfronteerd, de overgang van onderbouw (lagere cyclus) naar bovenbouw verloopt moeilijk" (Didaktief, december 2003).

Hans van der Molen, directeur van de Leon Gelder 'middenschool' in Groningen, verklaart zich nu ook voorstander van het terugschroeven van de basisvorming. Hij stelt: "Vanuit onze school gezien, een middenschool, vonden we in 1993 de invoering van de basisvorming een verarming van de middenschoolidee. Wat ik nu echter heel mooi vindt aan de hervormingsplannen, is dat scholen straks de ruimte krijgen om het onderwijs interessant te maken voor de leerlingen die ze in huis hebben. De scholen krijgen meer keuzemogelijkheden" (Didaktief, december 2003).

#### 4.5 Ben Krewinkel, docent Nederlands

"Op onze school kunnen leerlingen na die twee jaar alleen de eerste twee leerwegen gaan doen, de kadergerichte en de beroepsgerichte leerweg (van het vmbo: combinatie van TSO en BSO). Dat zijn leerlingen die meer praktijkgericht zijn en zich niet lang kunnen concentreren. Maar ze krijgen in de eerste graad veel theoretische vakken, moeten een heleboel huiswerk doen, ze krijgen veel proefwerken en zitten lang op school. Ik denk dat ze straks beter af zijn met meer aandacht voor de praktijkkant. De verschillen in klas zijn veel te groot.. Het idee van gelijke kansen (via gemeenschappelijke basisvorming) is zo niet zinvol. De basisvorming is een nobel idee, maar het werkt niet in de praktijk" (Didaktief, december 2003).

### 5 Onderzoek Jacquélien Bulterman-Bos

#### 5.1 Inleiding

In Vlaamse beleidsnota's en discussies wordt volop gepocheld met slogans als 'onderwijs-op-maat'. Differentiëren binnen dergelijke klassen betekent dan zorgen voor onderwijs-op-maat van elke leerling en weinig klassikaal onderwijs. In het voorgaande verslag over de ervaring met tien jaar basisvorming in Nederland bleek echter dat deze doelstellingen niet haalbaar en wenselijk zijn; er komen weer meer gedifferentieerde leerwegen en minder heterogene klassen. Een zelfde evolutie stelt men vast in buurland 'Frankrijk' waar het zgn. 'collège unique' ook sterk wordt gereduceerd.

In haar (proefschrift)onderzoek 'Teaching diverse learners: a practice-based perspective' vergeleek Jacquélien Bulterman-Bos (V.U. A'dam, 2004) de mooi klinkende theorie over het omgaan met niveauverschillen tussen leerlingen binnen een heterogene klas met de praktijk en de opvattingen van de leerkrachten. Uit diepgaande gesprekken met 25 docenten die lesgeven aan relatief heterogene klassen in de eerste graad van het voorgezet onderwijs, stelde de onderzoekster vast dat er een diepe kloof bestaat tussen de visie van veel theoretici en de werkelijkheid: de leerkrachten geloven niet in sterke heterogeniteit en onderwijs-op-maat, maar veel onderwijskundigen en projectcoördinatoren lopen er hoog mee op.

Bulterman-Bos komt verder tot de bevinding dat men met de onderzoeksinstrumenten die meestal gehanteerd worden (enquêtes, het meten van resultaten, het opstellen van correlaties allerhande) geen zicht krijgt op de meest relevante aspecten van het lesgeven. Veel dingen zijn moeilijk meetbaar en moet je in de klas zelf ervaren.

#### 5.2 Conclusies over 'heterogene klassen'

##### Niet haalbaar & wenselijk

Onderwijs-op-maat binnen heterogene klasgroepen blijkt volgens de leerkrachten vooreerst nauwelijks haalbaar. De theorie over adaptief onderwijs gaat er bv. ten onrechte van uit dat er in een klas met 20 of meer leerlingen vanzelfsprekend veel ruimte en tijd bestaat voor het inspelen op de diversiteit en de noden van elke leerling. Dit blijkt niet het geval te zijn. De sterk individugerichte aanpak – onderwijs op maat van elk kind – is overigens niet betaalbaar. Ook uitspraken als 'we werken met dezelfde leerinhoud, maar elke leerling kan die op zijn eigen niveau beheersen' blijken volgens de leerkrachten niet om te zetten in de praktijk. De zwakste leerlingen krijgen in heterogene klassen te weinig onderwijs op hun niveau en ook de sterkste blijven op hun honger.

##### Leerling niet gesteld op 'onderwijs-op-eigen maat'

Onderwijskundigen houden veelal ook geen rekening met de perceptie van de leerlingen. In het onderzoek bleek dat 'zwakkere' leerlingen niet echt zitten te wachten op een afwijkende behandeling ten opzichte van de groep, o.m. omdat dit leidt tot spanningen met de groep. Bulterman-Bos stelde vast dat leerlingen die anders (individueel – 'op maat') worden behandeld door de leraar, dit ervaren als buiten

de groep vallen. Deze perceptie maakt een *individuele benadering* minder vanzelfsprekend en minder wenselijk. De manier waarop leerlingen tegen het leerproces aankijken, beïnvloedt dus sterk welke onderwijsaanpak werkbaar en wenselijk is.

### **Differentiatie: eerder binnen klassikale setting dan onderwijs-op-maat**

De leerkrachten gaan ook niet akkoord met de kritiek op de klassikale aanpak. Dat 'zwakkere' leerlingen gewoon willen meedoen met de groep kan ook positief uitpakken: in sommige klassen doen leerlingen hun best om met de groep en het klassikaal leerproces mee te zijn, want de andere leerlingen doen dat ook. De extra individuele aandacht van de leraar sluit dan meer aan bij het groepsproces. Klassikaal onderwijs en adaptief onderwijs gaan volgens de onderzoekster best samen. De pedagogische praatjesmakers houden te weinig rekening met de vele positieve effecten van de klassikale lesvormen. Differentiatie binnen een klassikale setting is veelal de meest haalbare en de interessantste aanpak. Er bestaat ook hier een grote kloof tussen de voorschriften uit de onderwijstheorie en de dagelijkse praktijk.

### **Spanning tussen groepsbelangen en individuele belangen**

De meeste theoretische voorschriften over heterogene klassen en onderwijs-op-maat gaan uit van slechts één doelstelling: het aansluiten bij de capaciteiten van de individuele leerling. Maar een leraar moet ook rekening houden met het belang van de groep als geheel, met de te bereiken gemeenschappelijke doelen en met het niveau van het individuele eindresultaat van de diverse leerlingen.

In de praktijk lopen dus meerdere doelstellingen door elkaar, die bovendien vaak tegenstrijdig kunnen zijn; voor de leraar komt het er op aan de diverse belangen subtiel af te wegen. Een volledig 'juiste' oplossing volgens het boekje bestaat niet.

### **5.3 Afstand tussen theorie en praktijk & kritiek op onderzoekspraktijk**

Bulterman-Bos schrijft dat haar studie laat zien dat omgaan met niveauverschillen tussen de leerlingen erg complex is en dat de mooie theorieën over individualisatie en werken met sterk heterogene klassen ver afstaan van de praktijk. Onderzoekers en leraren bewegen zich volgens haar veelal in twee verschil-

lende 'werelden'. Dat de meeste leraars tegen verregaande heterogeniteit zijn en niet geloven in onderwijs-op-maat, schijnt veel onderwijskundigen niet erg een zorg te zijn. Principeverklaringen en slogans zijn immers ook makkelijker dan concrete klasinvulling. Deze kritiek is o.i. ook van toepassing op veel Vlaamse beleidsadviseurs.

Onderwijskundigen moeten volgens de onderzoekster achter hun bureau vandaan en ervaring opdoen in de klas, zodat de onderwijstheorie die ze ontwikkelen beter aansluit bij de praktijk. De ervaring van de leerkrachten en hun observatie van de leerlingen vormt volgens Bulterman-Bos de belangrijkste bron voor het toetsen, bijstellen en genereren van (nieuwe) theorieën. De meestal gehanteerde onderzoeksinstrumenten kunnen volgens haar heel relevante aspecten van lesgeven niet goed weergeven. Veel zaken en effecten zijn moeilijk meetbaar en moet je in de klas zelf ervaren; met het afnemen van enquêtes, het meten van resultaten, het opstellen van correlaties allerhande komt men er niet. Als bepaalde onderzoekers een correlatie vaststellen tussen de prestaties van een leerling en de sterkte van zijn klas, dan leiden ze hier vaak voorbarig uit af dat men het best werkt met heterogene klassen. Deze kritiek is o.i. ook toepasselijk op bepaalde conclusies die sommigen uit het Vlaamse LOSO-onderzoek trekken en vooral op een analoge redenering van M.C. Opendakker in haar LOSO-doctoraatstudie (*Leerling in Wonderland, Acco, 2004*).

De eindconclusie van Bulterman-Bos luidt "*Veel onderwijswetenschappers erkennen de kloof tussen theorie en praktijk. Het besef groeit dat de praktijk niet hetzelfde is als toegepaste onderwijstheorie en dat de herziening van de relatie tussen onderwijswetenschap en onderwijspraktijk noodzakelijk is.*"

## **6 Kritiek middenschoolleerkrachten**

Het tijdschrift 'Impuls' publiceerde onlangs een themanummer over '*Maatwerk op school*' (september 2004). De redactie van 'Impuls' ijvert al dertig jaar voor verregaande comprehensivering – destijds onder aanvoering van professor Cyriel De Keyser. Veel bijdragen werden in het verleden besteed aan klasinterne differentiatie binnen de optie voor een verregaande heterogene klassamenstelling in autonome middenscholen.

In het redactioneel van het themanummer lezen we: "*Het aantal bladzijden en studiedagen die de laatste dertig jaar aan dit thema gewijd werden, is nauwe-*



lijks te tellen. En toch... De indruk bestaat dat we in het concreet realiseren van vooral interne differentiatie in het secundair onderwijs niet echt ver gevorderd zijn. Meer dan één leerkracht zal je vertellen dat differentiatie wel zeer belangrijk is, maar dat het bijna niet te realiseren is in haar/zijn klas en/of school. Het is met andere woorden een mooi pedagogisch verhaal (het zoveelste...), maar eigenlijk niet haalbaar." Toch blijven de meeste redactieleden erin geloven.

In het basisartikel getiteld 'Leren doe je nooit alleen' probeert Peter Op 't Eynde (KU Leuven) 'een eigentijdse visie op onderwijs-op-maat te ontwikkelen die aansluit bij de recente (constructivistische) leer-en instructietheorieën' over zelfgestuurd samenleren e.d. Hij pleit voor 'een zo heterogeen mogelijke groepering van de leerlingen waarbinnen via interne differentiatie aan de noden van elke leerling tegemoetgekomen kan worden'. Het is hierbij heel belangrijk dat alle betrokkenen – beleidsmensen, directies, leerkrachten, leerlingen, ouders – zijn eigentijdse en constructivistische visie op 'onderwijs-op-maat' onderschrijven. Deze visie is van een hoog theoretisch gehalte en dweept met het constructivisme als een 'deus ex machina' voor de eigentijdse middenschool. Het constructivisme en het 'samen leren' moet een oplossing bieden voor de problemen uit het verleden. Nergens wordt verwezen naar de mening van de leerkrachten en naar de controverse omtrent zijn constructivistische uitgangspunten. In zijn tweede ('resumerende') bijdrage wijst Peter Op 'Eynde wel terloops op 'het grote verschil tussen het discours van de leerkrachten en dat van de directies en pedagogische begeleiders', maar hij trekt hier geen conclusies uit.

Impuls-redactielid Lieve Vanmaele (KU Leuven) – zelf een verstokt voorstander van comprehensief onderwijs en heterogene klassen – interviewde voor ditzelfde themanummer een aantal leerkrachten van een Hasseltse 'authentieke' middenschool. Zij formuleert o.m. volgende conclusie: "Na zestien jaar stuit de heterogene klassamenstelling op weerstanden bij een behoorlijk aantal practici. Nochtans wil de schoolleiding deze groeperingsvorm handhaven." Vanmaele stelt verder dat men op de Hasseltse middenschool nu ook een systeem van permanente evaluatie wil invoeren – "ook al haakt dit nieuw project niet rechtstreeks in op vragen vanuit de basis" en is de lerarengroep niet opgetogen met de "strategie van het voldongen feit" ('Op weg naar binnenklasdifferentiatie', *Impuls*, themanummer over 'Maatwerk op school', september 2004).

Vanmaele stelde in haar interview net hetzelfde vast als Bulterman-Bos in haar diepgaande interviews met 25 leerkrachten. De leerkrachten wijzen de sterke heterogeniteit af, maar de onderwijskundigen en vernieuwingsmanagers blijven bij hun opvatting. Vanmaele trekt daar niet dezelfde conclusies uit als Bulterman-Bos; zij sympathiseert eerder met de 'managers' die de vernieuwing willen doordrukken.

Lieve Vanmaele vermeldt dat de leerkrachten o.a. stellen dat de heterogene klassamenstelling vooral ten nadele is van de sterkere leerlingen. In de analyse van de 'Taakgroep vernieuwing basisvorming' en van Bulterman-Bos wordt geponereerd dat de zwakkere leerlingen nog het meest de dupe zijn van het middenschoolideaal.

## 7 Besluit

Het terugschroeven van de gemeenschappelijke basisvorming en het werken met meer gediversifieerde leerwegen staan centraal binnen het nieuwe beleid in Nederland en elders. Voor het basisonderwijs wordt algemeen geaccepteerd dat de voordelen van het werken met heterogene klassen groter zijn dan de nadelen; vanaf het secundair onderwijs is er volgens de meeste waarnemers meer diversificatie nodig.

Vlaamse beleidsmensen, de commissie 'Accent op Talent', de Studiegroep Autonome Middenscholen (STAM), de Rondetafelconferentie Leerplichtonderwijs, academici als Ides Nicaise, Marie-Christine Opdenakker ... willen echter dat de schotten tussen de onderwijsvormen S.O. grotendeels verdwijnen en dat we evolueren in de richting van het middenschoolideaal. Ook in het themanummer 'Maatwerk op school' van het tijdschrift 'Impuls' (september 2004) merken we veel sympathie voor deze ideeën. En onderwijskundige Johan L. Vanderhoeven schreef in opdracht van 'STAM' een idealistisch boekje over 'Positief omgaan met verschillen in de leeromgeving' (Garant 2004): een pleidooi voor sterk heterogene klassen – zonder rekening te houden met de mening van de leraars.

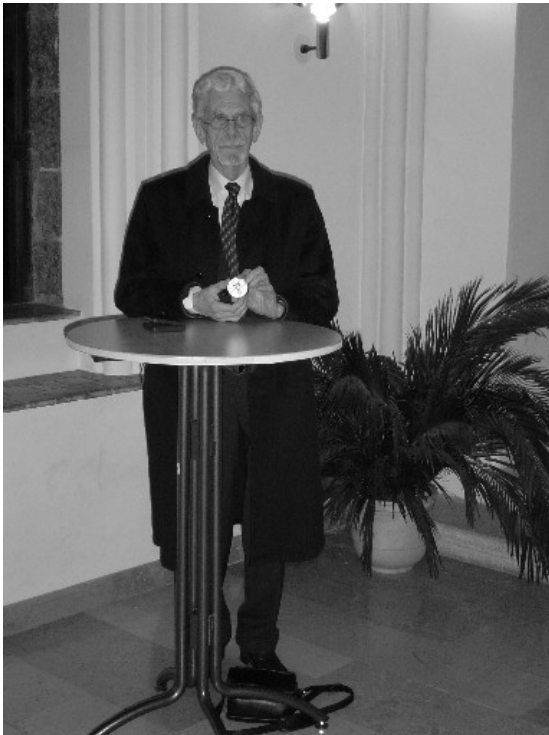
## Interview met professor Jacques Carpay Over het 'Nieuwe Leren' en het constructivisme, monsieur Lopez in 'être et avoir', ...

Pieter Van Biervliet

### 1 Sarton herdenkingsmedaille voor prof. J. Carpay

Februari jl. ontving Jacques Carpay, hoogleraar emeritus van de Vrije Universiteit Amsterdam, de *Sarton herdenkingsmedaille* aan de Universiteit Gent – op voordracht van 'proximus' professor Marc Spoelders, voorzitter van de Vakgroep Pedagogiek.

Jacques Carpay is in Vlaamse onderwijsmiddens vooral bekend vanwege zijn publicaties over de zogenoemde Sovjetpsychologie met Lev Vygotskii als de belangrijkste vertegenwoordiger ervan. Velen herinneren zich ongetwijfeld het 'boekje met de rode kaft' dat hij hierover schreef – samen met Carel Van Parreren, als een monument binnen de Nederlandse onderwijspedagogiek. Het 'rode boekje' was in de opleiding van pedagogen verplichte leerstof. Het begrip 'zone van de naaste ontwikkeling' vond sindsdien overal ingang.



George Sarton – naar wie de medaille is genoemd – is minder bekend. George Sarton (1884-1956) is

een Gentenaar die naar de Verenigde Staten is uitgeweken. Na allerlei omzwervingen belandde hij aan de universiteit van Harvard waar hij o.a. de 'School of the History of Science' stichtte. Sarton was een pionier op het gebied van de wetenschapsgeschiedenis.

Bij de uitreiking van de Sarton-medaille verantwoordde prof. Marc Spoelders de keuze voor prof. Carpay. Spoelders vond de Nederlandse professor een bijzonder geschikte kandidaat omwille van drie redenen:

- "In de geest van Sarton is professor Carpay iemand die op zoek is naar een *new humanism*;
- Carpay gaat – zoals Sarton – voorbij aan de waan van de dag;
- Carpay wil *staande op de schouders van de voorgangers* putten en meedelen uit de fons perennis, de eeuwigstromende bron van zijn discipline."

Spoelders somde ook enkele van die voorgangers op die Carpay inspireerden: Jakobson, Reichling, Kohnstamm, Selz, Langeveld, Van Parreren (bij wie Carpay promoveerde), Dewey, Bourdieu, Bernstein en Bachtin. Daarnaast ook de Tsjechische pedagoog Comenius; Carpay is trouwens al enige jaren voorzitter van de Comenius Stichting, gevestigd in het Nederlandse Naarden waar Comenius begraven ligt. Tot die voorgangers behoren uiteraard ook enkele 'Sovjetpsychologen'. Uit Spoelders' inleiding leren we dat Carpay ooit slavistiek studeerde waardoor hij toegang kreeg tot een onontgonnen onderzoekstraditie. Spoelders hierover: *"Dit alles geschiedde in tempore non suspecto, lang voor het 'bon ton' werd om uit liefst Amerikaanse bronnen, one-liners over de Vygotskyiaanse pedagogiek te debiteren."*

### 2 Interview Carpay: een genuanceerde visie op leren en onderwijzen

Een dag na de feestelijkheden waarop professor Carpay o.a. een lezing hield, had de redactie van *Onderwijskrant* een interview met hem. Het gesprek sloot aan op de lezing waarin Carpay voor een ge-

nuanceerde visie op leren en onderwijzen pleitte. Hierna volgen enkele passages uit dat interview.

### **Être et avoir: pedagogie, geen bureaucratie**

*Okr.: U vertrok gisteren in uw lezing van de film 'être et avoir' en van het concept 'Het nieuwe leren'?*

Carpay: Dit vertrekpunt van mijn knelpuntenanalyse was ingegeven door twee recente gebeurtenissen: enerzijds de massale belangstelling in de pedagogische provincie voor de film *Être et avoir* en anderzijds de opkomst in Nederland van de term '*Het nieuwe leren*'. In beide gevallen spitst de discussie zich toe op de vraag waar de prioriteit gelegd moet worden. Moeten in een schoolontwerp de didactische en organisatorische dimensies voorop staan of dient aan de pedagogische dimensie voorrang gegeven te worden? En hoe moet dit dan?

*Okr.: Kunt u dit vertrekpunt wat meer toelichten? Onlangs werd de documentaire film 'Être et avoir' op de Nederlandse televisie getoond, gevolgd door een reeks boeiende getuigenissen van diverse leraren.*

Carpay: *Être et avoir* verbeeldt een idylle waarin de hoofdpersoon worstelt met de eisen die aan het leraarschap worden gesteld. In monsieur Lopez en zijn eenmansschooltje ergens in Auvergne herkent men het ideaalbeeld van het beroep. Lopez trekt zich niets aan van de Parijse regels en zie ... hij en zijn leerlingen zijn gelukkig. Net als boeken hebben ook films een moraal. De moraal is hier gericht aan het adres van het Ministerie van Onderwijs. Bovendien is de boodschap in deze casus tweeledig.

Vooreerst wijst de film erop dat de kwaliteit van de pedagogische relatie in de schoolklas in grote mate het falen en slagen van de kinderen verklaart. Anders gezegd, het oog van de meester maakt de paarden vet. Het welbevinden van de leerlingen en de leer-motivatie blijken in hoge mate afhankelijk van de wijze waarop de leraar de dode letter van het leerboek tot een sprekend verhaal weet te maken. Kennis moet worden verankerd in het persoonlijk kennisbezit van de leerling, zei Spinoza al. Kortom, de leraar moet de taal van het verstand in samenklank brengen met de taal van het hart. Monsieur Lopez heeft deze van Augustinus afkomstige onderwijsfilosofie blijkbaar ter harte genomen. Bij hem telt niet de kwantiteit, maar de kwaliteit. Voor alles wil hij voorkomen dat de leraar aan het einde van het schooljaar het boek uit heeft en de kinderen niet. De inspecteur wil meer, Lopez wil beter. Net als Jan

Ligthart is hij een vurig pleitbezorger van de 'hartenpedagogiek'. Klaarblijkelijk spreekt deze kindgerichte benadering vooral de pedagogisch georiënteerde geesten aan. Lopez verzet zich tegen het afrijden van zijn leerlingen op de eindtoets. Hij geeft adaptief onderwijs, d.w.z. onderricht op kniehoogte.

Maar de film bevat ook nog een tweede boodschap. Onderwijzer Lopez trekt zijn eigen plan. Hij en niet Parijs bepaalt welke onderwijsstandaarden tellen en vooral in welke termen de kwaliteitseisen omschreven moeten worden. Monsieur Lopez is een held van onze tijd, want hij spreekt in een andere geest over zijn leerlingen dan de onderwijsmanagers plegen te doen. Lopez gelooft niet in de zondagse didactiek die voor alles gericht is op de maakbaarheid en de meetbaarheid van de onderwijsresultaten. Voor Lopez telt alleen de doordeweekse didactiek. In zijn denkraam staan in het kader van de vernieuwing van het basisonderwijs wetten in de weg en praktische bezwaren. Leerplezier telt voor Lopez zwaarder dan de scores op de eindtoets en het aantal leerlingen dat tot de hogere vormen van het voortgezet onderwijs is toegelaten.

*Okr.: Pleit u er ook voor om de ervaringswijsheid van de doordeweekse leraar meer serieus te nemen?*

Carpay: Ja. Sommige sociale wetenschappers spreken in dat verband over een 'praktijktheorie'. Deze denkrant spreekt velen kennelijk aan. De hoge kijkcijfers van *Être et avoir* zijn daarvan het sprekend bewijs.

### **Onderwijzer Lopez: geen interesse voor hedendaagse eisen**

Carpay: Ik ben ook geneigd de opstelling van Lopez serieus te nemen en dit om de daarnet opgesomde redenen. Ik ben echter niet bereid de praktijk waarvoor Lopez model staat, tot 'best practice' te verklaren.

*Okr.: Kunt u dat wat meer toelichten?*

Carpay: Lopez lijkt op bepaalde punten niet mee geëvolueerd te zijn met de tijd en niet echt open te staan voor nieuwe 'inhoudelijke' eisen. De tijd dat de basisschool voor veel leerlingen nog eindonderwijs was, is definitief voorbij. Alle leerlingen volgen tegenwoordig na de basisschool nog ten minste vier jaar vervolgonderwijs waarin zij zich een veelheid van cognitieve, communicatieve en sociale competenties eigen moeten maken, alsmede de daarmee verbonden intellectuele en morele deugden. De eisen die vroeger slechts aan een deel van de ado-

lescenten gesteld werden, zijn inmiddels gemeenschappelijke doelen voor alle jongeren geworden. Het gevolg hiervan is dat sommige leerinhouden op de basisschool op een heel andere manier aan de orde komen dan vroeger. Er zijn ook nieuwe leerinhouden aan het curriculum van de basisschool toegevoegd. Van een andere leerstofkeuze en -ordening is vooral sprake in het zaakonderwijs en in de vormgeving van de expressievakken. Maar ook de nieuwe leergangen voor het reken- en wiskundeonderwijs en voor het moedertaalonderwijs zijn sterk gewijzigd. Bovendien is in Nederland inmiddels ook het onderwijs in het Engels verplicht. Ik mis in de film elke verwijzing naar deze nieuwe eisen in het curriculum van monsieur Lopez. De vraag is overigens of Lopez wel bijgeschoold wil worden.

### **Onderwijsaanbod én behoeften van de leerlingen: beide belangrijk**

Deze kritiek op de opstelling van Lopez neemt evenwel niet weg dat ik zijn proteststem ernstig neem. Lopez nodigt leraren bijvoorbeeld uit om hun onderwijs veel beter bij de kernbehoeften van hun leerlingen te doen aansluiten. Een grote fout die door sommige leraren wordt gemaakt – ik noem dat de 'didactische hoofdzonde' – is dat men zich zo slecht verplaatst in het kind. Dat lijkt een simpele kreet; maar daarmee bedoel ik niet 'van alle kinderen houden' of 'lol in kinderen hebben'. Dan kun je evengoed apen of katten in huis nemen, want aan die heb je nog veel meer lol. Het gaat dus over meer dan dat. Ik stel vast dat sommige leraren veel te veel focussen op het leerstofaanbod.

Op zich heb ik niets tegen de idee dat de leerkracht een aanbod moet bieden. Zonder aanbod komen kinderen natuurlijk niet verder. Mozart was een genie, hij kon al heel jong piano spelen... Maar hoe kom je tot zo'n wonderkind? Stel je eens voor dat Mozart in Suriname was geboren... zou hij dan ook piano hebben leren spelen?

Aanbod blijft dus heel belangrijk. Maar tegenwoordig wordt dat te veel geaccentueerd. Ook in de Nederlandse lerarenopleidingen valt het accent te veel op het verpakken en het verkopen. Men bekijkt te weinig hoe het aanbod 'landt', hoe het overkomt, wat het bij de kinderen teweegbrengt... Ik geef een voorbeeld. Ik zat in een biologieles en een stagiair gaf les over *de chromosomen*. Op een gegeven moment stelde de leraar het begrip *erfelijkheid* aan de orde. Een kind stak de vinger op en zei: "Als ik het goed begrijp, is er toch iets gek met die erfelijk-

heid." "Hoezo?", vroeg de leraar. "Nou", zei ze, "Als ik iets van m'n vader erf, dan is mijn vader het kwijt." "Ja, maar dat is heel andere erfelijkheid!", zei de stagiair. Er gebeurden vervolgens twee dingen. Ik registreerde dat dit kind de hele les niet meer heeft meegedaan. Nadien, tijdens de pauze ging ik naar dat meisje toe en vroeg haar: "Waarom vroeg je dat?" Het meisje antwoordde: "Nou, heel gewoon!" "Maar, wat bedoelde je precies?", vroeg ik haar. Toen zei het meisje: "Wel, ik heb een gehandicapt broertje...." Uit dit voorbeeld blijkt dat het niet altijd eenvoudig is goed in te gaan op leerlingvragen....

### **'Iederwijsschool': gebrek aan sturing**

Okr.: *Hoe staat u tegenover allerlei nieuwe bewegingen in Nederland zoals de opmars van de zogenaamde Iederwijsscholen en van het Nieuwe Leren? De private Iederwijsscholen stellen de eigen leer-vraag van het kind centraal en besteden weinig of geen aandacht aan het leeraanbod en aan de vakken. De Iederwijsschool heeft geen leerplan. Leerlingen maken er hun 'eigen' leerplan, en leren ook alleen als ze zin hebben.*

Carpay: We moeten toegeven dat deze scholen een belangrijk punt hebben met hun pleidooi om de leerlingen niet te vroeg en niet te nadrukkelijk lastig te vallen met allerlei zaken die ertoe doen in een wereld waarin het leven dringen is geworden en tijdsgebrek een statussymbool.

*Leren in vrijheid* à la Carl Rogers is echter voor scholen een utopie. *Zonder structuren en zonder sturing lijkt het vooreerst heel onwaarschijnlijk dat alle kinderen wijs zullen worden.* Ik raad de *iederwijzers* (zoals de leraren in deze scholen genoemd worden) dan ook aan om nog eens goed naar de leerlingen zelf te luisteren. Ik ben zelf in de zeventiger jaren wijs geworden, toen ik een meisje in een anti-autoritaire school aan haar leraar hoorde vragen of zij het groepswerk voortaan alleen mocht maken. Autoriteiten kan men afschaffen, maar de behoefte eraan niet. Hier moet ook de vraag worden gesteld of ook de wereld van de volwassene niet beschermd dient te worden tegen de ongebreidelde vernieuwingsdrift van de jeugd. Want zoals Lafontaine ooit opmerkte "*kent deze mensensoort geen compromissen*": "*cet âge n'a pas de pitié.*"

Een school kan ook het kromme in de samenleving niet op eigen kracht recht trekken. Bovendien is het de scholen niet toegestaan zich zonder meer voor de karretjes van allerlei belangengroepen te laten spannen.

## **'Het Nieuwe Leren' en het constructivisme**

Okr.: *De leerwijsschool lijkt wel een radicale toepassing van het concept 'Het Nieuwe leren' dat momenteel zijn opgang maakt in Nederland en fungeert als uithangbord van enkele nieuwe experimenterscholen. Ook daar horen we: geen klassikaal onderwijs en instructie meer, zelfstandig werkende leerlingen die aansluitend bij de eigen behoeften hun eigen kennis construeren, ...*

Carpay: Er zijn inderdaad tal van gelijkenissen. En toch is er een verschil. In het kamp van de leerwijsscholen blijken zich vooral personen verschanst te hebben die zich op *zieners* en niet op *denkers* beroepen. Maar er is ook een tweede kamp, het kamp van de pleitbezorgers van *'Het Nieuwe Leren'*. Daarin hebben zich mensen verschanst die zich niet beroepen op *zieners* maar op de *onderwijswetenschap*. Vanuit deze positie organiseren zij op gezette tijden kruistochten met het doel de andersdenkenden in de pedagogische provincie op andere gedachten te brengen.

Okr.: *Wie zijn die pleitbezorgers 'van het nieuwe leren' precies?*

Carpay: Allen blijken ze een functie te hebben in de sfeer van de zogeheten onderwijsondersteuning. Geen van hen is als leerkracht aangesteld in een school voor basis- of voortgezet onderwijs. De initiatiefnemers zijn dus 'theoretici'. Uit een klein literatuuronderzoek is mij gebleken, dat alle auteurs van de publicaties over 'Het Nieuwe Leren' werkzaam zijn hetzij als vakdidacticus in een lerarenopleiding, hetzij als leerplanontwikkelaar in de een of andere organisatie, hetzij als schoolbegeleider in een van de vele diensten die in ons land op het gebied van de onderwijsondersteuning actief zijn. Sommigen durven zelfs zeggen dat het gaat om onderwijsmensen die niet eens weten hoe kinderen ruiken...

Okr.: *En intussen afficheren zij hun benadering met een beroep op allerlei leertheorieën?*

Carpay: Zo is het. De meeste pleitbezorgers van *'Het Nieuwe Leren'* beroepen zich vooral op de Russische psycholoog Lev Vygotskii. Voor anderen is de Amerikaan John Dewey de leidsman – eigenlijk is de man van Vlaamse origine! – en voor weer anderen de Zwitserse ontwikkelingspsycholoog Jean Piaget. En samen vullen ze dan het containerbegrip *'constructivisme'*...

Okr.: *Men zou verwachten dat u – als groot adept van Vygotskii en ook van Dewey – een zekere sympathie voor het Nieuwe Leren zou tonen?*

Carpay: Eigenlijk niet. En wel om twee redenen. Ten eerste, omdat ik van mening ben dat het slagen en falen op school door de pleitbezorgers van 'Het Nieuwe Leren' op sterk verschillende wijzen wordt benaderd en vooral ook wordt beoordeeld. In het voetspoor van Piaget propageren sommigen van hen namelijk vooral het individueel leren in groepsverband, terwijl anderen in het voetspoor van Vygotskii en van Dewey meer gericht zijn op het leren door samenspraak en samenwerking zowel met de leraar als met de medeleerlingen. In termen van het bekende boek *'Vijven en zessen'* van De Groot is er in het eerste geval sprake van een veldloopmodel, in het tweede geval van een expeditiemodel, d.w.z. samen uit en samen thuis.

Okr.: *Welke is uw zienswijze?*

Carpay: Op pedagogische gronden heb ik mij altijd verzet tegen het veldloopmodel. Om die reden ben ik dan ook nooit een voorstander geweest van het Montessori- en het Daltononderwijs. Ik heb grondige bezwaren tegen deze beide benaderingen van het leren, maar ook tegen die vormen van *'Het Nieuwe Leren'* waarin uitsluitend geïndividualiseerde leertrajecten in kaart zijn gebracht en vervolgens in methodes nader zijn uitgewerkt. Leerinhouden kunnen enkel wendbaar worden, zoals Van Parreren het noemde, indien deze gefunctioneerd hebben zowel in een samenspraak tussen de leraar en zijn leerlingen als in allerlei vormen van samenspraak en samenwerking tussen de leerlingen onderling. Leerlingen dienen beurtelings te fungeren in de rol van leerling en van leraar en zodoende te leren elkaars doen en laten te bewaken.

Okr.: *U verwoordde gisteren nog een tweede kritiek op de pleitbezorgers van het Nieuwe Leren.*

Carpay: Ja. En die heeft met het volgende te maken. Ik mis in al de betogen die ik bestudeerd heb de nodige kennis van de literatuur die in het voetspoor van Dewey en van Vygotskii en van de Nederlander Kohnstamm is geproduceerd. Ik mis bijvoorbeeld verwijzingen naar Gal'perin en Davydov, maar ook naar de Europese en Amerikaanse onderzoekers die Vygotskii-, Dewey- of Kohnstamm-getint onderzoek in de schoolklas hebben verricht. Misschien is hier sprake van wat Piaget ooit 'la maladie Américaine' genoemd heeft. Kennelijk heeft de Amerikaanse

gewoonte om je uitsluitend op de erflaters en niet op hun nageslacht te beroepen ook hier wortel geschoten. Hoe het ook zij, ik veroordeel het gebruik om niet volledig te citeren.

### **Modieuze constructivisme**

Okr.: *Niet enkel bij 'Het Nieuwe Leren', maar ook binnen de huidige leerpsychologie is het zogenaamde constructivisme een modieus containerbegrip geworden. Alles wat niet constructivistisch klinkt, lijkt plots ouderwets. Bij nader toezien, stel je vast dat veel constructivistisch jargon weinig of niet wetenschappelijk is onderbouwd en dat er eigenlijk niemand iets echt origineels verkondigt en met onderzoek onderbouwt. Veel is zelfs al meer dan 100 jaar geleden gezegd over het actief karakter van het leren, het zelfontdekkend leren, enz. Veel hedendaagse leerpsychologen nemen graag het wollige jargon over, en daar blijft het meestal bij.*

Carpay: Ook hier rijst de vraag of nieuw altijd nieuw is, als er nieuw op staat. Het is zoals bij koopwaar. En inderdaad, dit geldt ook voor denkbeelden, verhandelingen en vooral voor de oordelen erover. Om met Couperus te spreken: niet alleen de dingen maar ook de mensen gaan voorbij. De krant van gisteren bevat enkel nog oud nieuws. Ieders tijd gaat maar een tijdje mee. Deze volkswijsheid over de houdbaarheid en bruikbaarheid van allerlei zaken leidt mij ook tot de vraag welke schoolontwerpen verouderd en welke weliswaar oud maar nog niet verouderd zijn. Anders gezegd, welke schoolontwerpen staan tegenwoordig terecht onder kritiek en op welke gronden?

In mijn spreekbeurt van gisteren keek ik door twee brillen naar het leren op school: de bril van de radicale practici zoals Lopez en de iederwijzers, en de bril van de radicale theoretici van *Het Nieuwe Leren*. Ik heb op allerlei punten blij gegeven van mijn aarzelingen ter zake. Bijgevolg heb ik op bepaalde punten gepleit voor een gematigde benadering.

### **Blik op verleden én op de toekomst; oud én nieuw**

Okr.: *Ook wij kiezen in Onderwijskrant voor een gematigde opstelling. We staan kritisch ten opzichte van modes, rages en verlossende ideologieën. We pleiten voor vernieuwing in continuïteit, voor nieuwe ingrediënten en voor het tegelijk conserveren van traditionele en beproefde waarden. We hebben dus respect en waardering voor de in de loop der tijd*

*opgestapelde ervaringswijsheid. Als je ziet wat er rond 1800 al over lezen en rekenen werd gepubliceerd – o.a. door de Nederlandse normaalschoolpedagoog Prinsen – dan tref je daar veel zaken aan die ook nu nog inspirerend zijn. Vanuit die vaststelling pleiten we voor genuanceerde en veelzijdige visies omtrent het leren, omtrent de vakmethodieken,.... Voor bv. het Freudenthalinstituut is rekenen bijna uitsluitend een inzichtelijk proces. Prinsen daarentegen betoogde dat rekenen én een mechanistisch én een inzichtelijk gebeuren is. Een ander voorbeeld: begrijpend lezen leer je niet alleen expliciet, d.w.z. via strategieën die aangeleerd worden, maar ook impliciet zoals in de klassieke aanpak. Als je voeling hebt met de traditie en de ervaringswijsheid, dan begrijp je ook waarom het studiehuis, het constructivisme enz. veel te eenzijdig zijn en gedoemd zijn te mislukken...*

Carpay: Ik denk inderdaad dat we voor goed onderwijs oog moeten blijven hebben voor hoe bepaalde dingen tot stand zijn gekomen... Je moet de dingen in een historisch perspectief blijven zien. Dat is de verticale as, en dat is heel belangrijk. Maar ook de horizontale as is belangrijk: de samenleving van vandaag. Het wiskundeonderwijs heeft bijvoorbeeld een lange geschiedenis. Het begint bij *Willem Bartjens* in de 17<sup>de</sup> eeuw. Eigenlijk al vroeger, namelijk bij *Simon Stevin* uit Brugge. Dat is dus de verticale as. Maar aan de andere kant moet je ook horizontaal kijken. Bijvoorbeeld hebben we in Nederland een merkwaardig fenomeen. Voor rekenprestaties stellen we een groter verschil vast tussen jongens en meisjes dan in België, Duitsland en Denemarken. Dan zeg ik: dat begrijp ik niet! Hoe komt dat? Door te 'compareren' kom je er achter en zie je ook mogelijkheden om dat te verbeteren. Indachtig de naamgeving van de medaille die ik gisteren ontving, de wetenschapshistoricus George Sarton, moeten we dus leren om vanuit het heden naar het verleden te kijken en vervolgens proberen om vanuit het heden lijnen naar de toekomst te trekken.

Okr.: *Dank u voor het gesprek! En nog eens gefeliciteerd met de Sarton-medaille!*

## Identiteitscrisis moedertaalonderwijs & NT2: eenzijdige visies en methodestrijd haaks op pleidooien voor veelzijdig & effectief taalonderwijs met behoud van 'oude waarden'

Raf Feys & Noël Gybels

### 1 Identiteitscrisis

#### 1.1 Identiteitscrisis moedertaalonderwijs

In een bijdrage in een volgend nummer van *Onderwijskrant* illustreren we de opeenvolging van taal-didactische modes aan de hand van de gestoffeerde analyse van professor Wilfried Decoo (U. Antwerpen): 'Het bioritme van taalmethodes, relativering' (zie Internet). Decoo schetst de opkomst en het wegdeemsteren van specifieke taalmethodes die zweren bij eenzijdige principes en uitpakken met een specifiek etiket. De door Decoo geschetste methodestrijd slaat vooral op het vreemde- talen-onderwijs, maar verloopt grotendeels parallel met de methodestrijd binnen het moedertaalonderwijs. Decoo maakt in zijn analyse duidelijk hoe een specifieke methodiek zich op een bepaald moment als alleenzalmakend manifesteert. Na een aantal jaren wordt de eenzijdigheid van de nieuwe aanpak echter duidelijk en die deemstert weer weg, of krijgt een plaats naast de vele andere invalshoeken binnen een eclectische benadering. De taalmethodestrijd van de voorbije jaren leidde tot een zekere identiteitscrisis van de moedertaal-didactiek en de tweede- en vreemdetaal-didactiek. Tegelijk duiken steeds meer pleidooien voor een eclectische en veelzijdige benadering op en voor een herwaardering van 'oude waarden'. Zo wordt in de recente versie van het internationale standaardwerk *'Taal en wetenschap'* weer meer het belang van de imitatie en van de directe interactie tussen de leerkracht en het taallerend kind beklemtoond (zie punt 3.1).

In deze bijdrage bespreken we de identiteitscrisis binnen het moedertaalonderwijs. Piet-Hein van de Ven schreef hier onlangs cynisch over: *"De VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands) is eind december 2004 opgeheven en ook het tijdschrift MOER is opgedoekt. Ook het schoolvak Nederlands lijkt opheffing nabij. Het vak verkeert immers in een identiteitscrisis. Het is een 'inhoudsloos vaardigheidsvak' geworden. Het vak wordt zelfs afgeschaft op moderne vooruitstrevende scholen als Slash/21. 'Taalvaardigheid kan iedereen onderwijzen', hoorde ik onlangs op een conferentie.*

*Het vak verdwijnt, de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands dus ook" (VONtooid Verleden Tijd, Moer, nummer 4, 2004, p. 112-121). Volgens van de Ven verkeert het taalonderwijs wereldwijd in een identiteitscrisis; hij illustreert dit aan de hand van een aantal recente publicaties.*

In de inleiding van een nieuw handboek voor taaldidactiek wijzen ook de redacteurs Frans Daems (UA), Kris. Van den Branden (steunpunt NT2-Leuven) en Lieven Verschaffel (KU Leuven) op de identiteitscrisis ('Taal verwerven op school', Acco, 2004). Ze schrijven: *"In de wereld van het wetenschappelijk onderzoek over taalverwerving en taal-didactiek, en over leren en instructie in het algemeen, bestaan over een zelfde thematiek uiteenlopende theorieën en opvattingen."* De redacteurs stellen dat de controverses ook in hun 'taaldidactiek' enigszins tot uiting komen, maar dat ze wel voor zorgden dat de inhoud van de meeste hoofdstukken grotendeels overeenstemt met de visie van de drie redacteurs. In die visie treffen we heel wat modieuze concepten over taalmethodiek, constructivistisch leren en dergelijke aan. De redacteurs doen wel een poging om die wollig en ruim te omschrijven en ze aldus wat af te zwakken. In het hoofdstuk *'Geïntegreerd taalonderwijs'* kiest Koen Van Gorp (Steunpunt NT2-Leuven) explicieter voor een zelfontdekkende constructivistische aanpak met de leraar als 'coach'.

De redacteurs relativeren heel sterk het belang van 'oude waarden'; zo schrijven ze bijvoorbeeld dat *'systematisch expliciet onderwijs van elementen weinig effectief is'*. Dit laatste is ook het stokpaardje van het Steunpunt NT2-Leuven. In een interview met *Onderwijskrant* zei directeur Koen Jaspaert in 1996: *"De huidige synthetische benadering gaat er jammer genoeg vanuit dat taal een verzameling is van elementen en regels en dat je die eerst moet leren kennen om ze vervolgens te leren toepassen".* ... Dit Steunpunt kreeg het monopolie inzake de ondersteuning van het taalonderwijs. In een recente studie constateerden de Steunpunt-onderzoekers echter zelf dat de leerkrachten niet akkoord gaan met hun 'taakgerichte' en 'constructivistische' visie

en met hun kritiek op 'oude waarden'. De eindconclusie luidt: *"Leerkrachten lager onderwijs en normaalschoolstudenten kiezen niet 'echt' voor onze visie op taalvaardigheidsonderwijs: waarin in de eerste plaats vanuit globaaltaken gewerkt wordt; waarin de leerkracht eerder een begeleider dan een leider is, waarin taalvaardigheid centraal staat; waarin veel ruimte is voor taalvariatie en het uitbuiten van taalheterogeniteit."* In dit Steunpunt-onderzoek komt de grote afstand tussen de modieuze slogans en de genuanceerde visie van de praktijkmensen duidelijk tot uiting (Koen Van Gorp & Kris Van den Branden, *'Hoe vernieuwend denken studenten in de lerarenopleiding en leerkrachten over taalonderwijs?'*, 2004, Internet.)

De redacteurs van 'Taal verwerven op school' lopen hoog op met de eindtermen taal (basisonderwijs) waaraan sommigen van hen als 'neerlandicus' meegewerkt hebben. Wim Van den Broeck, prof. orthodidactiek, schrijft in zijn bijdrage in dit Acco-handboek echter terecht dat de eindtermen taal zo vaag en algemeen zijn *"dat ze nauwelijks richting geven aan de manier waarop het onderwijs moet worden ingericht."* Van den Broeck betreurt tevens dat *"belangrijke onderwijsactoren kiezen voor 'leerlinggerichte' of 'zelfontdekkende' leermethodes waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen leren in handen kunnen en moeten nemen"* (p. 131). De visie van Van den Broeck wijkt ook hier af van deze van de redacteurs. Ze staat haaks op de zelfontdekkende en taakgerichte aanpak van het Steunpunt NT2-Leuven die in het handboek verwoord wordt in de bijdragen van Koen Van Gorp en Kris Van den Branden. De methodiek aanvankelijk lezen die Van den Broeck bepleit staat ook haaks op de 'taakgerichte' 'whole-language'-visie van het Steunpunt (zie punt 4.3) en op de modieuze pleidooien voor het 'natuurlijk leren lezen'.

## 1.2 Verlossingsideologie en stemmingmakerij

Propagandisten van nieuwe methodes en concepten verkondigen graag dat een nieuw tijdperk een totaal nieuwe, verlossende aanpak vereist. Het Steunpunt NT2-Leuven, de opstellers van de eindtermen, de VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands) en haar Vlaamse zustervereniging 'VONK', handboeken taaldidactiek als Zeggen-schap (Griffioen) en 'Taaldidactiek aan de basis', een aantal taaldidactici ... toonden o.i. al te weinig respect voor oude waarden en werkvormen en dweepten met een of andere verlossende aanpak. Ook in het recente Acco-handboek 'Taal verwerven op school' (o.c.) komen de oude waarden al te weinig aan bod.

In een interview met Onderwijskrant in 1996 (nr. 93) bestempelde Koen Jaspaert – directeur Steunpunt – het taalonderwijs als eenzijdig synthetisch en kennisgericht en de leerlingen als passieve ontvangers. Volgens de huidige directeur – Kris Van den Branden – is het nog steeds heel slecht gesteld met ons leesonderwijs en hij probeert dit zelfs te staven met het PISA-onderzoek ('Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! Naar aha!', VONK, jan.-febr. 2003).

In 2001 hing de taaldocente Annie Verhaeghe een nog negatiever beeld op. Zij pleitte als alternatief voor doorgedreven constructivistisch taalonderwijs: *"men biedt opdrachten (casusgericht onderwijs), taken (taakgericht onderwijs), problemen (probleemgestuurd onderwijs) aan die de leerling/cursist – al of niet in groep – moet aanzetten zijn kennis/taal te exploreren"* (Constructivisme in het talenonderwijs. Kan dit?! Impuls, december 2001). Verhaeghe vindt zelfs de communicatieve aanpak nog sterk docentgestuurd; zij pleit voor een leerlinggestuurde benadering die volgens haar vrij goed overeenkomt met bepaalde radicale omschrijvingen van de taakgerichte visie van het Steunpunt. Ze betreurt verder dat de lerarenopleidingen nog opleiden voor een docentgestuurde aanpak, voor het werken vanuit leerplannen e.d. Ook volgens *begeleider Herman Verstaeten* wordt de opkomst van de taakgerichte aanpak afgeremd door de verkeerde ingesteldheid van de leerkrachten en door de leerplannen (Impuls, december 2002).

## 1.3 Kritiek op eenzijdigheid en verwaarlozing 'oude waarden'

We kunnen inderdaad spreken van een identiteitscrisis binnen het vak moedertaal en binnen de leerpsychologie. Dit leidt tot een zekere ontreddering bij de praktijkmensen en lerarenopleiders. De redacteurs van het nieuwe 'Acco-handboek' (o.c.) geven de identiteitscrisis wel toe, maar proberen anderszijds de controverses weg te moffelen; ze kozen als auteurs voor mensen die er dezelfde visie op nahouden – op een paar uitzonderingen na.

De onenigheid en methodestrijd is wel veel kleiner op het niveau van de leerkrachten die er meestal een eclectische en veelzijdige visie op nahouden. Die identiteitscrisis leidt wel tot een zekere ontreddering bij de leerkrachten en bij de uitgeverijen van taalmethodes. Leerkrachten willen meestal een aantal 'oude waarden' en aanpakken behouden – ook al gaat dat in tegen de filosofie van de eindtermen, van het Steunpunt NT2-Leuven e.d.; dit blijkt ook uit een recent onderzoek van het Steunpunt dat verderop aan bod komt.



Een aantal onderzoekers wijzen er op dat bv. een communicatieve of 'taakgerichte' aanpak, die onvoldoende plaats ruimt voor taalanalyse en zorgvuldigheid, ernstige negatieve gevolgen heeft; anderen wijzen op het belang van voldoende directe instructie, enz. In recente standaardwerken over taaldidactiek merken we opnieuw een keuze voor een eclectische, veelzijdige aanpak. Dit stimuleerde ons tot deze bijdrage over het taalonderwijs.

## 1.4 Overzicht bijdrage

In punt 2 beschrijven we de eenzijdigheid van een aantal modieuze visies op taalonderwijs, zoals we die aantreffen in de eindtermen, in oudere en recente publicaties taaldidactiek, bij het Steunpunt NT2-Leuven, ... Als contrast beschrijven we vervolgens enkele pleidooien voor een veelzijdige aanpak van het taalonderwijs en van NT2 in enkele recente standaardwerken en studies (zie punt 3).

We beschrijven en becommentariëren in punt 4 een aantal algemene uitgangspunten van de visie van het Steunpunt NT2-Leuven. Het Steunpunt en andere constructivistische taaldidactici goochelen met de term 'authentieke, globale, situationele ... taaltaak'; in punt 5 staan we stil bij de 'taakgerichte' aanpak. Vervolgens bekijken we de leerlinggestuurde benadering die centraal staat binnen de (taal)didactiek van het Steunpunt e.d. (punt 6). Punt 7 draagt als titel: geen specifiek tweedetaal-onderwijs; te weinig differentiatie & zorgverbreding.

Sommigen stellen dat leerlingen van het basisonderwijs nog niet toe zijn aan taakgericht taalonderwijs en zelfgestuurd leren en dat we deze aanpak beter voorbehouden voor oudere leerlingen. Maar ook in het secundair onderwijs dringt het taakgericht en constructivistisch taalonderwijs niet echt door; vaak zoeken voorstanders wel naar voorwendsels voor het moeilijk doordringen van deze visie in de praktijk (zie punt 8).

NT2-Leuven zat/zit wel verveeld met de uitslagen van de PISA-studies waaruit bleek dat de Vlaamse 15-jarigen allesbehalve slecht presteerden. Kris Van den Branden zag zich dan ook verplicht om de mooie PISA-score voor lezen in vraag te stellen (Vonk, september 2003). Dit gebeurde onlangs opnieuw op de studiedag zorgverbreding van het Steunpunt Zorgverbreding (Aalst, 23.11.04). In een bijlage gaan we even in op deze stemmingmakerij.

## 2 Eenzijdige visies op taalonderwijs en NT2

### 2.1 Inleiding

De identiteitscrisis van het schoolvak Nederlands heeft o.a. te maken met eenzijdige propaganda voor 'normaal functionele' doelstellingen, voor 'functionele geletterdheid, voor het vak Nederlands als een 'inhoudsloos vaardigheidsvak' – herleid tot slechts vier vaardigheden (begrijpend lezen, spreken en luisteren en stellen), voor louter 'communicatieve competentie', voor eenzijdig taakgericht of constructivistisch taalonderwijs, voor 'leren al doende' als centrale werkvorm waarbij de leerkracht als coach optreedt ... Tegelijk werden oerdegelijke inhouden en aanpakken gebanaliseerd of geminimaliseerd: directe instructie en model-leren, aanvankelijk en voortgezet technisch lezen, expliciet woordenschat-onderwijs, uitspraakoefeningen, kennis van spelling met inbegrip van het inoefenen van de vervoeging van de sterke werkwoorden, grammatica, stijloefeningen voor stellen, traditionele aanpakken voor begrijpend lezen, ... Zelden werd gepleit voor vernieuwing in continuïteit en voor een veelzijdige benadering van het complexe taaldomein.

### 2.2 'Normale functionaliteit' en '4 functionele vaardigheden'

Modieuze concepten als 'normale functionaliteit', communicatieve competentie, constructivisme, 'vaardigheidsvak', ... leid(d)en tot een sterk verengde invulling van het vak Nederlands; wat ook in de eindtermen tot uiting komt. Volgens het concept 'normaal-functioneel' dient het (taal)onderwijs alleen aan de orde te stellen wat de leerling/cursist op korte termijn functioneel kan gebruiken en/of van belang acht voor zichzelf. Men kiest hierbij ook voor het 'leren al doende', waarbij de taak van de leerkracht-coach vooral bestaat in het scheppen van situaties ('authentieke taken', 'leeromgeving') waarin de leerlingen taalactiviteiten uitvoeren en aldus hun 'taalvaardigheid' zelf construeren. Propagandisten van 'normaalfunctioneel taalonderwijs' stelden tegelijk dat het klassiek taalonderwijs enkel 'schoolsfunctioneel is' (bv. Steven ten Brinke, 1976) en voor het echte, 'normale' leven geen nut heeft. Vanuit zo'n functioneel standpunt maakt men zich dan ook weinig zorgen over van het gebruik van de correcte algemeen-Nederlandse termen en uitspraak, van de correcte spelling en grammatica, ...

De neerlandici Frans Daems (UA) en Kris Van den Branden (Steunpunt Leuven) schreven onlangs nog dat vanuit hun 'normaal-functioneel' vertrekpunt 'systematisch expliciet onderwijs van elementen, zoals woordenschat, spellingregels e.d.– weinig effectief is' ('Taaldidactiek voor het funderend onderwijs', in Acco-handboek, 2004, p. 17). En in het hoofdstuk 'spelling' van hetzelfde handboek opteert prof. Daems voor een sterke beperking van het spellingonderwijs. Hij citeert met instemming uit het leerplan van het VVKBaO: "Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter." Woordenschat, spelling, regels voor woordvorming, grammatica ... mogen dus volgens Daems en Van den Branden niet systematisch en geprogrammeerd aangebracht worden. We lezen b.v. dat een les woordenschat over de fiets niet functioneel/nuttig is. Daems en Van den Branden pleiten dus vooral voor het leren al doende. Expliciete aandacht is volgens hen enkel zinvol "als die direct aan een functioneel gebruik kan worden gekoppeld (bijvoorbeeld: een expliciete uitleg naar aanleiding van een fout die de leerling heeft gemaakt in een schrijfo opdracht, of wanneer de leerlingen een communicatieve spreektaak krijgen waarbij ze de regel kunnen toepassen" (p. 17).

Nederlands werd/wordt aldus een kennisloos en inhoudsloos vaardigheidsonderwijs, waarbij de vaardigheden ook nog eens heel beperkt omschreven worden. Slogans als 'normale functionaliteit', 'functionele geletterdheid', 'communicatieve competentie', 'authentieke en situationele taken', vaardigheidsonderwijs ... leiden tot het voorop stellen van slechts vier communicatieve (eind)vaardigheden: spreken, luisteren, begrijpend lezen en schrijven (stellen).

Ook het Steunpunt NT2-Leuven schreef onlangs: "Voor het vak Nederlands zijn deze vier vaardigheden de belangrijkste onderdelen die moeten getoetst worden en die op het rapport moeten verschijnen. Spelling, taalbeschouwing en technisch lezen zijn voor toetsen en het rapport minder essentieel". Dit is een basisstelling die Steunpunt in zijn onderzoek voorlegde en waarmee de praktijkmensen het geenszins eens waren. 'Oude waarden' worden gemarginaliseerd. Technisch lezen, spelling, woordenschat, grammatica... zijn voortaan geen afzonderlijke rubrieken meer, maar hoogstens een middel om te kunnen communiceren. De eindtermen vermelden voor grammatica enkel nog de termen onderwerp en persoonsvorm en ook de spelling is vrij minimaal.

De opstellers van de eindtermen en een aantal neerlandici zweren bij deze bende van vier.

Deze keuze sluit aan bij de modieuze tendens om de omschrijving van het taaldomein te beperken tot het (normaal-)functionele aspect van kennis: wat je er uiteindelijk mee kunt doen, of wat in de context van het functioneel-communicatief gebruik in klas en in het normale leven aan bod komt. Technisch lezen als belangrijke deelvaardigheid wordt niet apart vermeld, maar enkel begrijpend lezen, de eindvaardigheid; geen woordenschatonderwijs meer, maar enkel communicatieve spreekopdrachten. Ook 'spellen' is geen apart en belangrijk domein meer, maar enkel 'schrijven' in een functionele context waarbij de 'ontvanger' enkel 'de boodschap' ondubbelzinnig moet kunnen begrijpen'. In het hoofdstuk 'Mondelinge vaardigheden' in het al Acco-handboek rept Kris Van den Branden dan ook met geen woord over het belang van 'woordenschatonderwijs', uitspraak oefeningen e.d. Suggesties voor de woordenschat-uitbreiding bij NT2-leerlingen en verwijzing naar interessante (Nederlandse) leerpakketten dienaangaande ontbreken eveneens (Taal verwerven op school, o.c.). Van den Branden besteedt ook geen aandacht aan het belang van het imiteren van goed en veelvuldig taalgebruik van de kleuterjuf en leerkracht; integendeel; voor NT2-leerlingen is deze receptieve aanpak nochtans primordiaal. Van den Branden volstaat het motiverende ('taakgerichte') spreektaken te voorzien.

Vanuit de slogan 'een slechte spelling maakt een taal niet slechter' kwam het klassieke spellingonderwijs onder vuur te liggen. Een aantal bekende neerlandici – Van Peer, prof. Geerts, prof. De Schutter, Pepermans ... – bepleitten tien jaar geleden een alternatief voor de klassieke spelling van de werkwoordsvormen, het blind volgen van algoritmische labyrinten mooi voorgesteld op een stappenkaart. Op die manier wou men het aantal uren spelling drastisch reduceren. Deze neerlandici kregen applaus vanwege tegenstanders van het klassieke spellingonderwijs, maar de praktijkmensen legden de ingewikkelde 'blinde algoritmes' als waardeloos naast zich neer. Wij bepleitten destijds het belang van de spelling en het optimaliseren van de 'oude methodiek' – met inbegrip van het gebruik van vereenvoudigde regeltjes (zie Onderwijskrant, september 1991). Dit pleidooi sloeg aan bij veel praktijkmensen en ook bij de opstellers van de recente spellingmethode 'Tijd voor taal'. Ook andere uitgeverijen werken momenteel aan een nieuwe (spelling)methode waarin de systematiek en 'oude waarden' meer centraal staan.

### 2.3 Verwaarloosde domeinen & sterke reductie

Met betrekking tot het enkel vermelden van het begrijpend lezen als basisvaardigheid in de tekst eindtermen e.d. wijst dr. Wim Van den Broeck voor- eerst op de vage omschrijving van de 'eind'term: "In staat zijn om in voor de leerlingen bestemde teksten informatie te achterhalen, te ordenen en te beoordelen." Door het enkel spreken over 'begrijpend lezen' wordt het belang van het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen geminimaliseerd: "Het gevaar be- staat dat enerzijds door het exclusief beklemtonen van het functionele aspect van het lezen het onder- wijskundige doel om vaardig (technisch) te kunnen lezen te weinig scherp en concreet wordt geformu- leerd, en anderzijds dat het uiteindelijke doel, het begrijpend lezen, tegelijkertijd als middel en doel wordt opgevat" (Acco-handboek, 2004, p. 132). Dezelfde kritiek geldt in verband met schrijven en spreken.

Een eindterm die enkel beschrijft wat leerlingen uit- eindelijk en (normaal-) functioneel in het dagelijks leven moet kunnen doen met taal, is weinig richting- gevend voor het onderwijs. Het Steunpunt liet in zijn ondersteuning van het taal-achterstandsbeleid de belangrijke rubriek 'technisch lezen' volledig buiten beschouwing en vindt dit ook geen belangrijke rapport-rubriek Voor de leerkrachten eerste graad blijft de rubriek 'technisch' lezen echter uitzonderlijk belangrijk en ze besteden er ook veel taaluren aan; voor de meeste leerkrachten blijven ook de rubrieken spelling, woordenschat, literaire vorming... heel belangrijk.

Een lid van de eindtermencommissie probeerde er ons in 1993 van te overtuigen dat expliciet en thematisch woordenschatonderwijs voortaan uit den boze was. Een leerling zou volgens hem bij het bezoek aan de fietsenmaker termen als 'ventiel' e.d. niet hanteren, maar wel soupape. Een ander voor- beeld. Als vanuit normaal-functioneel standpunt de leerling zich via zijn schrijven enkel moet kunnen uitdrukken zodat zijn boodschap ondubbelzinnig begrepen wordt, dan is kennis van de spelling, grammatica, zinsontleding, rijke woordenschat... bijna overbodig. Iedereen begrijpt immers wat een leerling bedoelt met 'Jou pakket weegde meer dan dit van ik'. Als men het onderwijs eenzijdig vanuit het standpunt van de alledaagse (functionele) 'redzaamheid' van doorsnee-burgers bekijkt, dan sneuvelt er heel veel, niet enkel voor taal, maar eveneens voor wiskunde, wereldoriëntatie ... Dan komt men tot uitspraken als 'een goede spelling

maakt een taal niet beter' (Daems en leerplancom- missie); 'in het dagelijks leven gebruiken de meeste burgers al bij al weinig wiskundige kennis' (J. Let- schert, SLO-voorzitter), 'wat is het dagelijks nut van het kennen van historische of aardrijkskundige feiten; men kan het toch later opzoeken op het internet' ...

Critici en praktijkmensen stellen dus dat door de modieuze aanpak het aspect kennis en vooral ook de verschillende onderliggende (deel)vaardigheden (bv. technisch lezen, spelling, zinsontleding, woorden- schat...) uit het zicht verdwijnen en te weinig aan- dacht krijgen. Dit geldt ook voor alles wat te maken heeft met literatuur en poëzie; waarom zou het secundair onderwijs veel aandacht moeten besteden aan zaken met een laag normaal-functioneel gehalte?

Op die manier wordt het schoolvak Nederlands uit- gehold. In de experimentele Nederlandse secundaire school 'Slash 21' werd het vak dan ook afgeschaft en de zgn. 'taaltaken' werden volledig geïntegreerd binnen taakgerichte totaalactiviteiten. Ook het Steun- punt NT2-Leuven opteert voor integratie binnen taakgerichte opdrachten. Dergelijke geïntegreerde taaltaken kunnen het best via de lessen wereld- oriëntatie en de andere vakken bereikt worden.

### 2.4 Relativering van A.N. en correctie; 'gepaste taalregister'

In de eindtermen e.d. wordt ook het gebruik van het Algemeen Nederlands sterk gerelativeerd: "de leer- krachten moeten ernaar streven dat de leerlingen het 'gepaste register' gebruiken." Vanuit het 'normaal functioneel' standpunt moet de leerling bijgebracht worden dat hij naargelang van de situatie een 'gepast taalregister' mag en moet gebruiken. Waar- om zou een leerling in klasgesprekken met leerlingen uit de buurt de 'functionele' regionale taalvariëteit niet mogen gebruiken? En voor de vaardigheden spreken en schrijven stelde de eindtermencommissie als doel dat de boodschap van de spreker/schrijver 'ondubbelzinnig gedecodeerd' (begrepen) moet kunnen worden. Het gebruik van een correct taaleigen, een correcte uitspraak, spelling, grammatica... is al bij al niet zo belangrijk meer.

Vanuit het standpunt van 'normale functionaliteit' en 'leren al doende' wordt opgeroepen voor een grote tolerantie ten aanzien van taalvariëteit en taalfouten; leerkrachten krijgen de boodschap dat hun corrige- rend optreden de leerlingen vaak faalangstig maakt. Van den Branden (Steunpunt) schrijft: "Het is be- langrijk dat leerkrachten in dit verband de communi-

catiesituatie goed inschatten, en steeds weten te bepalen wat 'het meest gepaste' taalregister is. Bijvoorbeeld: In emotiegeladen kringgesprekken is het normaal dat er in de taal van de leerlingen wat meer dialectische klanken en informeel register sluipen" (Acco-handboek p. 103). Een andere modieuze opvatting luidt dat kinderen bijna uitsluitend hun taal 'al doende leren' vanuit een echte, realistische context. Expliciete aandacht is maar nodig als kinderen fouten blijven maken bij hun functioneel taalgebruik. Dus enkel corrigeren binnen de context van het eigen taalgebruik en de eigen woordenschat van de leerlingen, ook al zijn die vaak heel beperkt. Geen gestructureerd onderwijs meer in woordenschat, uitspraak, spelling, grammatica...; het volstaat een 'krachtige leeromgeving' te creëren.

## 2.5 Constructivistisch en zelfgestuurd leerproces

We lezen in een aankondiging van een recente studiedag over zorgverbreding (23 november 2004; op Internet) dat het Steunpunt NT2-Leuven kiest voor 'het al doende leren', voor het 'zelf kennis en vaardigheden opbouwen'. Sinds de opkomst van het constructivisme noemen veel taaldidactici hun visie 'constructivistisch'. Ook de redacteurs van het Acco-handboek zien leren als een 'constructief, zelfgestuurd en individueel verschillend proces ... Daarbij zet de leraar vooral situaties op waarin de leerlingen motiverende activiteiten in taal (spreken, luisteren, schrijven, lezen) uitvoeren, gericht op echte communicatie met elkaar en anderen ..." (p. 13). Taaldocente Annie Verhaeghe pleit voor doorgedreven constructivistisch taalonderwijs (zie 1.1).

In het hoofdstuk '*Geïntegreerd taalonderwijs*' van het Acco-handboek fomuleert Koen Van Gorp (Steunpunt) vooreerst scherpe kritiek op het huidige 'transmissiemodel': 'passief kennisgericht onderwijs bemoeilijkt begrip' (p. 314). Als verlossend alternatief pleit hij voor het constructivistisch 'interpretatiemodel': 'actief construeren van kennis, vaardigheden en attitudes'. Hij pleit voor zelfontdekkend leren, voor het 'leren al doende' aansluitend bij de behoeften van de leerlingen en waarbij 'de leidersrol van de leerkracht verandert in een begeleidersrol'. Hij sluit zich aan bij de 'sociaal-constructivistische visie' en schrijft: "Wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren, in tegenstelling tot het oppervlakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt. Goed gekozen taken werken dit fundamenteel leren in de hand" (p. 321). Dit geldt volgens Van Gorp niet enkel voor het taalonderwijs, maar ook voor de andere vakken. Hij illu-

streert dit met het thema 'Ontdekkingsreizen' als 'een rode draad waaraan zelfontdekkende taken worden opgehangen'. In de vrije uitwerking van dit thema is de rode draad echter volledig zoek. Het gaat om een ontdekkingsreis door de school waarbij o.a. een plattegrond ingevuld moet worden, om de geschiedenis van de historische ontdekkingsreizen, om het zuiveren van water, enz. Het is een mooi voorbeeld van een weinig effectieve invulling van het thematisch werken; de vrije associatie en oppervlakkigheid staan centraal, maar Van Gorp noemt dit 'fundamenteel leren'.

## 2.6 NT2-Leuven: NT2 = NT1

Het Steunpunt NT2-Leuven is opgericht ter studie en ondersteuning van het NT2-onderwijs en kreeg de voorbije 10 jaar veel subsidies als steunpunt voor het OVB- en zorgverbredingsbeleid (vorig jaar: 25 miljoen Frank). Maar al vlug lieten de Leuvenaars weten dat er volgens hen geen essentiële verschillen zijn tussen NT2- en NT1-onderwijs en de bekommernis voor de specifieke ondersteuning van de NT2-leerlingen deemsterde weg. Toch blijft het Steunpunt zich nog steeds NT2-Leuven noemen.

Van den Branden en co legitimeren deze wending onlangs als volgt: "Wat de leerlingen aan taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal en schooltaal moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal. Daarom gaan we er in de verschillende hoofdstukken van dit taalhandboek van uit dat we in het taalonderwijs geen fundamenteel onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2, maar dat het taalonderwijs zich moet richten op de diverse taalvaardigheidsnoden van de verschillende leerlingen, en de gehanteerde didactiek, inclusief vormen van remediëring, daarop moeten afstemmen".

Dit citaat komt uit het recente Acco-handboek. In dit handboek – waaraan het Steunpunt meewerkte – wordt niet de minste aandacht besteed aan specifieke aanpakken voor NT2-leerlingen. Dit boek is nochtans bedoeld als een standaardwerk 'Taal didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair'. Het adagium luidt blijkbaar: 'Pour les NT2 la même chose'. En dan zijn we verrast dat onze NT2-leerlingen al te weinig hun achterstand inzake spreken, woordenschat e.d. kunnen wegwerken. In punt 3 en 7 verduidelijken we verder waarom we het niet eens zijn met dit standpunt en met deze gemakkelijksoplossing.

## 2.7 Leerkrachten wijzen eenzijdigheid af

Het zijn vooral (universitaire) taaltheoretici die verantwoordelijk zijn voor de methodestrijd, de identiteitscrisis, de eenzijdige opvattingen. Bij de praktijkmensen uit het lager en het secundair onderwijs is/was er bv. veel meer eensgezindheid en continuïteit. Zelden tref je praktijkmensen en ouders aan die het met de minimalistische invulling van de spelling, met de vernietigende uitspraken over grammatica, ... eens zijn.

De meeste leerkrachten zien hun taak veel ruimer en anders dan beschreven wordt in de eindtermen, in de visie van het Steunpunt, in handboeken taal-didactiek (Taal-didactiek aan de basis, Zeggen-schap, Taal verwerven op school, ...). Dit leidt er toe dat leerkrachten veel kritiek krijgen bij de doorlichting, omdat ze zich bv. niet houden aan de eindtermen en de vier belangrijke rubrieken (spreken, luisteren, schrijven en begrijpend luisteren). Ze zijn dan volgens de doorlichters te veel bezig met technisch lezen in de lagere klassen, met woordenschat-onderwijs, spelling, grammatica... Leerkrachten weren zich dan door te wijzen op de eenzijdigheid van de eindtermen, op het feit dat spreken en luisteren ook veel aan bod komen in andere vakken en dus niet een groot deel van de taal-uren in beslag moeten nemen, enz.

Bij veel leerkrachten stellen we een zekere ont-reddering vast. Ze zijn bijvoorbeeld niet tevreden over de eindtermen en proberen een aantal 'oude waarden' te behouden. Bepaalde uitgeverijen brengen als antwoord op de kritiek opnieuw gestructureerde leerboeken spelling op de markt. Het 'Expertise-centrum Nederlands' (Nijmegen) publiceerde onlangs een (NT2)leerpakket waarin het woordenschat-onderwijs weer gestructureerder wordt benaderd.

Taalleerkrachten secundair onderwijs hebben problemen met de eenzijdigheid van de 'communicatieve' en 'normaal functionele' slogans en betreuren in koor dat het basisonderwijs niet langer meer belangrijke grammaticale begrippen als lijdend en meewerkend voorwerp aanleert. (Analoge kritiek vangen we op voor het vreemde-talen-onderwijs, ook bv. op het recente inspectierapport over het vak 'Frans' in het lager en secundair onderwijs.)

Lerarenopleiders klagen over de achteruitgang van de schrijfvaardigheid en de woordenschat, over het ontbreken van een minimale kennis van de spelling en grammatica, en zelfs over het niet meer kunnen

vervoegen van de sterke werkwoorden, ... Indien men in de opleidingen opnieuw strenge taaleisen zou stellen, dan zouden veel studenten sneuvelen. In het evaluatierapport van de lerarenopleidingen (2000) kregen de vakdidactici de kritiek vanwege Jan Adé en co dat ze te veel belang hechtten aan de 'kenniselementen' van hun vak.

## 3 Veelzijdige methodiek en 'oude waarden'; standaardwerken moedertaal en NT2

De eenzijdige visie inzake taalonderwijs en tweede-taal-onderwijs vanwege het Steunpunt en vele anderen stemt niet overeen met wat we hieromtrent in enkele recente standaardwerken over moedertaal en NT2 lezen. We illustreren dit even aan de hand van publicaties die een veelzijdige aanpak propageren en opteren voor het behoud van 'oude waarden'. We voegen er nog wat onderzoeksgegevens aan toe waarin duidelijk wordt dat b.v. een kleuterleidster zich geenszins als 'a coach at the side' mag opstellen, maar veel actiever de taalverwerving moet stimuleren, anders dus dan Steunpunt NT2-Leuven het voorstelt, anders dan in het hoofdstuk 'Mondelinge vaardigheden bevorderen' van Kris Van den branden in het Acco-handboek.

### 3.1 'Taal en wetenschap': eenzijdigheid voorbij

We vermelden vooreerst de genuanceerde en veelzijdige visie op taalverwerving die we aantreffen in het internationale standaardwerk 'Taal en wetenschap' van René Appel e.a. (red.); Oxford: Blackwell, 2002. 375 pagina's. Het gaat hier om nieuwe versie van dit internationale standaardwerk waarin de meest recente evolutie in het denken over taalverwerving tot uiting komt; meer dan voorheen wordt gekozen voor een gediversifieerde aanpak. Bepaalde eenzijdige standpunten uit de vorige editie werden gecorrigeerd.

Hoewel het voor iedereen duidelijk is dat moedertaalverwerving niet enkel een kwestie van imitatie is, beklemtoont de recente versie van 'Taal en wetenschap' weer meer het belang van de imitatie en de directe interactie tussen het taallerend kind en anderzijds de ouders en de leerkracht. Veel meer dan tien tot twintig jaar geleden wordt nu gesteld:

- Het imiteren van goed taalgebruik van de leerkracht is heel belangrijk. 'Taal en wetenschap' opteert dus voor voldoende directe instructie en model-leren. Medewerkers van het Steunpunt NT2 en vele anderen beklemtonen vanuit hun constructivistisch standpunt veel te weinig het

receptieve aspect van de taalverwerking en het belang van 'modelling' en imitatie. Volgens het Steunpunt moet de leerkracht zich opstellen als 'a coach at the side'; zelfs aan het begin van een les mag de leerkracht geen model staan voor de leerlingen (cf. stellingen in Steunpunt-onderzoek). De leerkrachten en een aantal taalkundigen en vakdidactici denken daar anders over. Verder zijn de receptieve benadering en de instructie voor NT2-leerlingen nog belangrijker dan voor leerlingen die het Nederlands al grotendeels beheersen.

- De scherpe tegenstelling kennis-vaardigheid – zoals die gehanteerd wordt door de eindtermen, door het Steunpunt, door de redacteurs van het Acco-handboek ... wordt in 'Taal en wetenschap' als artificieel, onwetenschappelijk en onproductief bestempeld wordt. Dit is ook de mening van de Antwerpse professor Wilfried Decoo (o.c.)
- Volgens 'Taal en wetenschap' mogen en moeten opvoeders en leerkrachten het kind voldoende corrigeren, zodat het zijn hypothesen kan bijstellen. Nieuwlichters bekritisieren al te vlug het corrigeren; leerkrachten appreciëren volgens hen te weinig de taalvariatie en het passende taalregister.
- Leerkrachten moeten worden aangespoord om zelf veel te spreken met de kinderen en om hierbij aangepast taalgebruik (Child direct speech) te hanteren. In de vorige uitgave van het standaardwerk 'Taal en wetenschap' werd het nut van CDS (Child direct speech) nog ontkend, maar iedereen weet dat stimulerende ouders dit bijna spontaan toepassen.
- Voor jonge NT2-leerlingen zijn het sterk uitbreiden van het contact met de (doel)taal en de specifieke taalstimulering heel belangrijk. Ook hier staat 'Taal en wetenschap' haaks op de visie van het Steunpunt NT2-Leuven.

We stipten vooral deze aandachtspunten aan omdat we deze niet aantreffen in publicaties van het Steunpunt NT2-Leuven, in het standpunt van de redacteurs van het Acco-handboek ...

### **3.2 'Tweede-taal-verwervingen, Tweede-taalonderwijs': pleidooi voor gediversifieerde aanpak**

In het standaardwerk 'Tweede-Taal-verwervingen, Tweede-taal-onderwijs' (Coutinho, 1996) pleiten de auteurs – René Appel en Anne Vermeer – voor een gediversifieerde NT2-aanpak gekoppeld aan de ver-

schillende doelstellingen, vaardigheden, ontwikkelingsniveaus en fasen in het leerproces. R. Appel en A. Vermeer zijn allesbehalve propagandisten van de eenzijdige en dogmatische 'taakgerichte' of 'analytische' aanpak à la Steunpunt NT2-Leuven. Zij gaan nog minder akkoord met de stelling dat er geen specifiek NT2-onderwijs nodig is.

Een belangrijke conclusie luidt: "Het feit dat verschillende benaderingen zich deels op verschillende aspecten van NT2 richten, pleit al voor leergangen met werkvormen en oefeningen die inderdaad op meer dan één aanpak zijn gebaseerd. Dat pleidooi wordt nog versterkt vanuit de constatering dat er nogal wat verschillen tussen leerlingen kunnen zijn in de manier waarop ze leren. Als nu een leergang oefeningen bevat die zijn gebaseerd op verschillende taaldidactische uitgangspunten, dan zal die leergang een grotere groep leerlingen kunnen bedienen dan een leergang met oefeningen volgens één taaldidactische benadering."

Appel en Vermeer voegen er aan toe: "Dit betekent dan ook dat een wantrouwende reactie gepast is, als er weer eens methodeschrijvers de publiciteit zoeken omdat zij dé methode zouden hebben ontworpen, gebaseerd op een unieke, maar universeel toepasbare benadering" (p. 160). Appel en veel andere auteurs namen de voorbije jaren expliciet afstand van mensen die zich voorstellen als ontwerpers van een nieuwe alleenzalmakende methodiek zoals het taakgericht taalonderwijs van het Steunpunt NT2-Leuven. Zij gaan er in tegenstelling met het Steunpunt ook van uit dat er voor NT2-leerlingen extra maatregelen noodzakelijk zijn en stelden dan ook een specifiek NT2-handboek samen. Ook het Expertisecentrum Nederlands (Nijmegen) pleit voor een specifieke aanpak en ontwerpt specifieke NT2-leerpakketten zoals bv. M. Kienstra, Woordenschatontwikkeling, Werkwijzen voor groep 1-4, Logistiek Centrum Onderwijs, Postbus 201, AE Veghel, 2003. K. Van den Branden en het Steunpunt zijn geen voorstander van expliciet woordenschatonderwijs (cf. punt 1.1) en van een specifieke aanpak voor NT2-leerlingen.

### **3.3 Visie van Wim Van den Broeck**

Wim Van den Broeck (Univ. Leiden) formuleerde onlangs een visie op effectief (taal)onderwijs die sterk afwijkt van het constructivistisch en non-directieve standpunt binnen het discours van belangrijke onderwijsactoren en taaldidactici (Hoofdstuk over 'Technisch lezen' in Acco-handboek). Zijn

onderzoekswerk aan de universiteit van Leiden situeert zich vooral op het niveau van het technisch lezen. Van den Broeck reageert vooreerst op de huidige tendens om enkel het normaal-functionele aspect van kennis en taal centraal te stellen: niet de kennis en (deel)vaardigheid van bv. het technisch lezen, de spelling, ... op zich wordt belangrijk geacht, maar enkel wat je er uiteindelijk mee kunt doen: begrijpend lezen, schriftelijk communiceren ... Hij illustreert dit ook aan de hand van kritiek op de 'vage' en eenzijdige eindtermen (zie punt 2.3).

Van den Broeck opteert verder voor een meer leraar-gestuurde aanpak en voor voldoende instructie, met inbegrip van een aantal vormen van differentiatie en zorgverbreding. Deze opvatting wijkt af van deze van het Leuvense Steunpunt, maar ook van de constructivistische visie van de redacteurs van 'Taal verwerven op school'. In hetzelfde taalhandboek betreurt Van den Broeck dat veelal gekozen wordt voor een zelfontdekkende benadering waarin kinderen zelfstandig hun eigen leren in handen kunnen en moeten nemen en waarbij aangesloten moet worden bij de ervaringen van het individuele kind. We citeren een stukje uit zijn betoog: "Uit breed internationaal onderzoek blijkt: dat leerkrachtgestuurd onderwijs in het algemeen een hoger leerrendement oplevert; dat leerlinggerichte of zelfontdekkende onderwijsmethoden nadelig zijn voor de zwakke of kansarme leerlingen en dat vooral deze leerlingen meer afhankelijk zijn van de kwaliteit van de school; dat de hoeveelheid leerkracht-leerling-interactie in klassikaal onderwijs hoger ligt. ...

Onderzoek en ervaringen leren verder dat korte, krachtige klassikale instructie, gevolgd door flexibele differentiatievormen (bv. verlengde instructie) goede resultaten oplevert. Kwaliteitsvol onderwijs wordt gekenmerkt door het vooropstellen van concrete en meetbare onderwijsdoelen, het maximaliseren van de effectieve leertijd, waardoor een hoog niveau van actief inoefenen wordt bereikt, het verstrekken van systematische en continue feedback en het regelmatig afnemen van toetsen die de tussendoelen op een adequate wijze meten... Indien individuele ontwikkeling tot norm wordt verheven, waarom zou men zich dan nog zorgen hoeven te maken over het achterblijven van de zwakkeren?"

De visie van Van den Broeck op 'technisch lezen' wijkt ook totaal af van de taakgerichte 'whole-language'-filosofie van het Steunpunt en van een aantal neerlandici (zie punt 4.3).

### **3.4 Onderzoek van Tizard, Hughes, ...: te weinig taalinteractie met kleuterleidster**

CEGO-Leuven en het Steunpunt pleiten voor de ervaringsgerichte aanpak waarbij de vrije (spel) activiteiten van de kleuters en het zelfgestuurd leren centraal staan. Dit heeft ook veel gevolgen voor het taalonderwijs: de leerkracht als taal-model, child direct speech, het imiteren van goed en veelvuldig taalgebruik van de leerkracht, instructie ... krijgen aldus te weinig aandacht. Het zijn ook die zaken die we missen in het hoofdstuk 'Mondelinge taalvaardigheden' van Kris Van den Branden in het Acco-handboek.

De onderzoekers B. Tizard en M. Hughes schrijven in hun studie van het taalonderwijs dat in ervaringsgerichte kleuterklassen waarin het vrij spel veel aandacht krijgt, de taalontwikkeling en de algemene kennis van de leerlingen te weinig gestimuleerd worden omdat er veel te weinig gerichte taalinteractie is met de kleuterleidster. De beperkte dialogen over spel en speelgoed bevorderen te weinig de woordenschat- en taalverwerving en de algemene kennis. Aan de hand van bandopnames van goede taalinteractie tussen ouders en kinderen illustreren de onderzoekers dat de taalverwerving veel te weinig gericht en direct gestimuleerd wordt. Er is te weinig aandacht voor 'child direct speech', voor imitatie van rijke taal, enz. 'Young children learning, Talking and thinking at home and at school' (Fontana Paperbacks, London, 1984). Dit alles wordt door het Steunpunt GOK veel te weinig beklemtoond (zie verderop).

Ook J. Lems, coördinatrice van de werkgroep 'Identiteit Kleuteronderwijs', wees op het zorgwekkende van de evolutie in de richting van individualisatie en vrij kinderinitiatief binnen de kleuterscholen. Volgens Lems wordt de (taal)ontwikkeling van de kleuters en vooral van deze met taalachterstand – vooral bepaald door de gerichte dialoog en 'direct speech' tussen kleuterleidster en de kleuters. In een klas waar kinderen overal verspreid in hoeken aan het spelen zijn, fungeert de kleuterleidster veel te weinig als medium tot het leren van de taal e.d. (School, april 1985). Taalstimuleringsideeën à la Tizard, Hughes, Lems ... waarbij de leerkracht een heel actieve rol speelt en waarbij het imiteren van het taalgebruik van de kleuterleidster belangrijk gevonden wordt, treffen we niet echt aan in de visie van het Steunpunt NT2-Leuven, en nog minder in de visie van het CEGO.

Ook inzake het domein van de 'beginnende geletterdheid' moet de kleuterjuf een heel actieve en directieve rol spelen. Dit is ook de visie in de publicatie 'Tussendoelen beginnende geletterdheid' van L. Verhoeven en C. Aarnoutse ( Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen, 1999). De auteurs verkiezen terecht de term 'beginnende geletterdheid' boven 'ontluikende geletterdheid', lees- en schrijfvaardigheid ontluiken niet vanzelf. Met zelfontdekkend leren hebben leren lezen en schrijven weinig te maken. Ferre Laevers (CEGO) schreef destijds dat kleuters evengoed 'leesrijp' konden worden via spel in de poppenhoek dan via de letterhoek.

### 3.5 Opstelling Onderwijskrant

De redactieleden van Onderwijskrant pleit(t)en de voorbije kwarteeuw voor een veelzijdige aanpak. We werk(t)en aan de optimalisering van de 'oude waarden' en aan het integreren van nieuwe accenten.

Anita Wuestenberg en Annie Beullens publiceerden geregeld over de uitbouw van de component 'literaire geletterdheid' en werkten mee aan de instrumentalisering hiervan. In bijdragen en publicaties over taal en wereldoriëntatie wezen we op het belang van geïntegreerde en functionele taalactiviteiten. Eén van onze boutades luidde: geen ervaring zonder taal (zie bv. R. Feys, Projectonderwijs, Onderwijskrant nr. 19, april 1981) en in de projecten van het zgn. 'Projectenfonds' namen we veel functionele taaltaken op. We beschouw(d)en het werken met taaltaken echter niet als alleenzalmakend. Precies die integratie van spreken en luisteren, discussie, thematisch lezen, poëzie en kinderlandliteratuur, stelactiviteiten in lessen wereldoriëntatie e.d.... laat toe dat er binnen de specifieke taallessen veel tijd mag/kan besteed worden aan de meer klassieke en leerkrachtgestuurde activiteiten, aanvankelijk en voortgezet lezen, spelling, woordenschatonderwijs, strategieën voor begrijpend en studerend lezen, ...

Enkele redactieleden besteedden de voorbije kwarteeuw veel energie aan het verder optimaliseren van 'klassieke' taalrubrieken als aanvankelijk en voortgezet technisch lezen, spelling, begrijpend lezen. We merken dat nieuwe methodes aanvankelijk lezen – bv. 'Leessprong' en het vernieuwde 'Veilig leren lezen' – uitdrukkelijk stellen dat zij zich lieten inspireren door de principes en technieken van de door ons gepropageerde 'directe systeemmethode', een optimalisering van klassieke aanpakken. Pieter Van Biervliet werkte samen met Jan Seys het ge-

waardeerde ICT-remedieerpakket 'Leeskist' uit – dat aansluit bij de principes van de 'directe systeemmethode' (DSM). We publiceerden veel over spelling en één van de redactieleden engageerde zich voor de uitwerking van de nieuwe spellingmethode 'Tijd voor taal'. Inzake begrijpend lezen waren we in Vlaanderen de eerste die aandacht besteedden aan het belang van het expliciet aanleren van leesstrategieën (O.Kr. nr. 65 en 66, 1991). Tegelijk stelden we dat deze nieuwe aanpak niet alleenzalmakend was en dat een combinatie met de klassieke aanpak zoals bv. in de methode 'Taalkabaal' (goed gekozen teksten en doordachte vragen) aangewezen was. Onderzoek wees inmiddels uit dat de betekenis van de strategiegerichte aanpak gerelativeerd moet worden.

Redactieleden van Onderwijskrant pleitten voor 'vernieuwing in continuïteit' – net als voor het wiskunde-onderwijs. We hebben de indruk dat dit standpunt veel gehoor vindt/vond. Vanuit de keuze voor 'vernieuwing in continuïteit' formuleerden we destijds kritische bedenkingen bij standpunten van de eindtermencommissie taal, bij de constructivistische 'Uitgangspunten' van de DVO in de memorie van toelichting bij de eindtermen, bij de visie van het Steunpunt NT2-Leuven, bij het propageren van 'blinde algoritmen' voor de spelling van de werkwoordsvormen, bij de keuze voor 'natuurlijk' of 'functioneel aanvankelijk lezen', ...

## 4 Visie Steunpunt: basisprincipes

### 4.1 Analytisch, holistisch, leren al doende

De redactie van Onderwijskrant merkte dat het Steunpunt het monopolie kreeg inzake de ondersteuning van het taalonderwijs binnen het OVB en de zorgverbreding en besteedde dan ook in 1995-1996 een paar bijdragen aan de visie van het Steunpunt. In juni 1995 (O.Kr. nr. 87) schreef Anita Wuestenberg al een opgemerkte bijdrage over 'Visie en aanpak van Steunpunt NT2-Leuven' waarin zij naast waardering voor taakgerichte taalopdrachten ook haar kritiek op de eenzijdige opstelling van het Steunpunt uitsprak. In september 1996 (O.Kr. nr. 93) interviewde 'Onderwijskrant' Koen Jaspaert, directeur Steunpunt NT2-Leuven.

In het interview stelde Jaspaert dat het Steunpunt radicaal koos voor analytisch of taakgericht taalonderwijs en afstand nam van het bestaande synthetische taalonderwijs. Hij poneerde: "Analytisch taalonderwijs gaat ervan uit dat kinderen 'leren al



doende' (= impliciet) vanuit een confrontatie met een geheel, een taalkaak, en dat ze uit de aldus opgedane ervaringen patronen distilleren en voor verder gebruik onthouden". ... (Analytisch of taakgericht taalonderwijs, *Onderwijskrant*, nr. 93, sept. 1996). Het Steunpunt gaat dus uit van een geheel dat achteraf geanalyseerd wordt. Zo'n aanpak wordt soms analytisch genoemd, maar soms ook synthetisch, holistisch, whole-language, globalistisch ... omdat taal zozeggd als geheel benaderd wordt.

Jaspaert hing in het interview tegelijk een karikatuur op van de bestaande en meer gediversifieerde benadering door ze eenzijdig synthetisch en kennisgericht te noemen en de leerlingen voor te stellen als passieve ontvangers: "De huidige synthetische benadering gaat er vanuit dat taal een verzameling is van elementen en regels en dat je die eerst moet leren kennen om ze vervolgens te leren toepassen". ... "In het huidige synthetische taalonderwijs stuurt de leerkracht het leerproces. .. In onze analytische aanpak zijn de kinderen aan het leren en je bekijkt dit als leerkracht. Als ze goed bezig zijn laat je ze doen en als ze vastlopen help je ze. Dat is zo'n fundamenteel andere visie op wie je als leerkracht bent en hoe je met kinderen omgaat." Analytisch wordt ook omschreven als 'leren al doende'.

In de handleiding van hun methode 'Toren van Babel' schrijven Jaspaert e.a.: "Ook de spellinglijn is geschoeid op een analytische leest: al schrijvende leert men spellen. We gaan ervan uit dat leerlingen zelf de systematiek in het Nederlandse spellingstelsel ontdekken door veel te schrijven en door er dan telkens de juiste feedback op te krijgen." Jaspaert nam in dit interview ook afstand van de aanpak van het (Nederlandse) Expertisecentrum Nederlands (Verhoeven en co) dat een meer gestuurde en gestructureerde aanpak voorstelt zoals vroegtijdige interventieprogramma's bij bestaande methodes voor aanvankelijk lezen, aanleren van leesstrategieën voor begrijpend lezen, gestructureerd woordenschatonderwijs, duidelijke leerlijnen ... (cf. Leerlijn tussendoelen beginnende geletterdheid).

In de visie van het Steunpunt stelt de leerkracht zich ook weinig actief en modellerend op, de receptieve kant van de taalverwerving komt geenszins uit de verf en aan de gestructureerde stap voor stap aanpak van deelvaardigheden wordt geen aandacht besteed. In de al gesignaleerde *Onderwijskrant*-bijdragen van 1995 en 1996 formuleerde Annita Wuestenberg al belangrijke kritiek. Zij schreef bijvoorbeeld in 1995: "Als een taak goed gekozen is,

roept ze volgens NT2-Leuven vanzelf de juiste vaardigheid op', ik stel dat 'vanzelf' in vraag. Er is o.i. ook gerichte hulp nodig, vooral ook voor de zwakkere leerlingen. Er is in dit verband ook nood aan een goed gestructureerde leerlijn." Wuestenberg wijst terecht op het feit dat er veel te weinig aandacht was/is voor 'geëxpliciteerde leerlijnen' in het taal-aanbod' en voor de meer leerkrachtgestuurde aanpak. Volgens de critici van de Steunpunt-aanpak wordt er ook te veel gespeculeerd op het persoonlijk initiatief en de zelfredzaamheid van leerlingen bij zgn. authentieke taken. "Veel leerlingen verdrinken omdat ze niet eerst in ondiep water veilige zwemlessen kregen", aldus prof Wilfried Decoo en vele anderen. Wuestenberg is het ook niet eens met de stelling dat er geen specifieke aanpakken voor NT2-leerlingen nodig zijn.

Het gaat o.i. bij degelijk taalonderwijs niet om een keuze tussen analytisch of synthetisch taalonderwijs – om een gerichtheid op onderdelen of op gehelen, maar om een combinatie van beide. (Terloops: de term 'analytisch' is nogal verwarrend en wordt ook in de betekenis van 'synthetisch' of 'uitgaan van elementen' gebruikt.) Het gaat o.i. evenmin om een keuze tussen vaardigheden en kennis: bij spelling staat bv. de kennis van eenvoudige regels in functie van het vaardig spellen; bij begrijpend lezen is de kennis van leesstrategieën van enig belang, ...

Vanuit een veelzijdige visie op het taalonderwijs beklemtonen wij veelzijdige benaderingswijzen; de specifieke aanpak is afhankelijk is van de deelaspecten, de ontwikkelingsfasen binnen de ontwikkeling van een (deel)vaardigheid, enzovoort. Waar bij het technisch lezen bij de aanvang afzonderlijk aandacht besteedt wordt aan het leren lezen van onderdelen (letters, lettergroepen, afzonderlijke woordjes...) komen ook al vlug korte zinnestjes aan bod en enkele maanden later lezen de kinderen al rijkere teksten. Tijdens de eerste maanden van het eerste leerjaar wordt naast de taallijn van het technisch lezen, ook de taalaanpak uit het kleuteronderwijs (bv. begrijpend luisteren) doorgetrokken. Enzovoort.

#### 4.2 Beperkt vaardigheidsonderwijs

De visie van het Steunpunt sluit ook aan bij het in punt 2 beschreven concept 'normale functionaliteit' en bij het onderscheiden van slechts vier belangrijke vaardigheden: spreken, luisteren, schrijven en begrijpend lezen. Het taalonderwijs dient dan enkel

aan de orde te stellen wat de leerling op korte termijn kan gebruiken en/of van belang acht. Zo schrijven Kris Van den Branden e.a. onlangs nog dat 'systematisch expliciet onderwijs van elementen, zoals woorden (bijvoorbeeld: woordenschat in verband met de fiets', regels voor woordvorming en zinsbouw) weinig effectief is' (Acco-handboek, o.c.) Vanuit de vertrekpunten van de het leren 'al doende' stelt het Steunpunt verder dat de wijze waarop leerlingen taalonderwijs moeten krijgen 'wezenlijk gelijk is voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal' (zie ook kritiek in punt 3 en 7).

In het Steunpunt-onderzoek betreuren Van Gorp en Van den Branden dat de leerkrachten en normaal-schoolstudenten het niet eens zijn met hun beperking van het taalonderwijs tot die vier vaardigheden zoals beschreven in de eindtermen. De praktijkmensen zijn het niet eens met volgende Steunpunt-principes: "Voor het vak Nederlands zijn de vier vaardigheden (begrijpend lezen, spreken, luisteren en schrijven) de belangrijkste onderdelen die moeten getoetst worden en die op het rapport moeten verschijnen. Spelling, taalbeschouwing en technisch lezen zijn voor toetsen en het rapport minder essentieel dan de vier vaardigheden."

De onderzoekers stelden vast dat de meeste leerkrachten en studenten het oneens zijn met deze stelling; de begeleiders zijn het er veelal wel mee eens. Het Steunpunt betreurt tevens dat "de meesten het er gedeeltelijk mee eens zijn dat het opbouwen van kennis over taal (stelling 10), het oefenen op het bouwen van zinnen (stelling 18), ... een goede manier zijn om aan de taalvaardigheid van leerlingen te werken". De praktijkmensen zijn het ook niet eens met de kunstmatige scheiding tussen 'kennis' en vaardigheid'. Uit het Evaluatierapport van de lerarenopleiding bleek overigens dat ook volgens de lerarenopleiders 'het activeren van bepaalde vaardigheden niet gaat zonder de noodzakelijke kennis' (Eisendrath, 2001, p. 11). Volgens de praktijkmensen en volgens veel lerarenopleiders hechten het Steunpunt en andere theoretici door de beperking tot de vier opgesomde vaardigheden veel te weinig belang aan een aantal belangrijke vaardigheden en aan het aspect 'kennis'.

Het feit dat praktijkmensen en lerarenopleiders het opsplitsen in deelvvaardigheden en het verwerven van taalkennis ook belangrijk vinden, betekent echter niet dat zij het deels werken met geïntegreerde taaltaken onbelangrijk vinden. Zij gaan dan ook niet

akkoord met een karikaturale omschrijving van 'opgesplitst' taalelementen-onderwijs, met de voorlegde stelling: "Taal is in essentie een systeem van elementen (woorden, grammaticaregels, ...). Een leerling moet die elementen eerst afzonderlijk leren kennen, en moet vervolgens wat hij over die elementen geleerd heeft toepassen in echte communicatie." Het gaat volgens hen niet om 'of – of', maar om 'én – én'.

### 4.3 Technisch lezen: verwaarloosde vaardigheid, globaal lezen?

We gaan nog even in op de verwaarlozing van het belangrijke luik 'technisch lezen', dat blijkbaar niet goed kan worden ingepast in de taakgerichte en holistische visie. In *Onderwijskrant* en elders besteedden Raf Feys en Pieter Van Biervliet veel aandacht aan het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen, vooral ook vanuit het standpunt van de zorgverbreding. Het Steunpunt vond/vindt het niet belangrijk aandacht te besteden aan dit belangrijke luik, ook al is het voor NT2-leerlingen van uitzonderlijk belang.

Koen Jaspaert bekritiseerde in het al vermelde interview wel de gangbare aanpak van het aanvankelijk lezen. Interviewster Anita Wuestenberg wees er hem op dat de toepassing van analytisch (holistisch, globaal) taalonderwijs op het aanvankelijk lezen leidt tot het zgn. 'natuurlijk' of 'globaal' lezen, een aanpak die zichzelf en de meeste leerkrachten nefast vinden. Jaspaert repliceerde: "De redenering dat zwakke lezers het moeilijk hebben om patronen op te bouwen, en dat men ze dus maar die patronen moet aanreiken, klopt niet." Jaspaert is een tegenstander van de gangbare expliciete en directe instructie van de leescode.

De analytische of 'taakgerichte' aanpakken van het aanvankelijk lezen (globale leesmethode, 'whole-language'-benadering, functioneel aanvankelijk lezen, ... ) zijn echter alle aanpakken die in de wetenschappelijke literatuur (bv. Chall) als niet-functioneel, niet-effectief of eenzijdig worden beschouwd (zie bv. W. Van den Broeck, 'Whole language'-benadering: kritisch bekeken, *Onderwijskrant* nr. 104, november 2004).

Van den Broeck bespreekt deze thematiek ook uitvoerig in zijn bijdrage over 'Technisch lezen' in het *Acco-handboek*. Leren lezen is volgens hem allesbehalve een natuurlijk proces en de alfabetische code moet van meet af aan en stap-voor-stap wor-

den onderwezen. In zijn publicaties en onderzoek van de methodiek voor aanvankelijk lezen verwijst Van den Broeck geregeld naar onze publicaties over de 'directe systeemmethode'.

#### 4.4 Eenzijdige visie Steunpunt

In de algemene conclusie van het Steunpunt-onderzoek komt duidelijk tot uiting dat de praktijkmensen de visie van het Steunpunt afwijzen. We lezen: "Leerkrachten en normaalschoolstudenten kiezen niet 'echt' voor onze visie op taalvaardigheidsonderwijs: waarin in de eerste plaats vanuit globaaltaken gewerkt wordt, ... In hun concreet didactisch handelen kiezen zij nog meer voor traditionele aanpakken dan in hun principiële uitspraken: in de antwoorden die het concrete didactische handelen weerspiegelen, zien we velen nog 'traditioneel' denken. .... Ze kiezen er niet voor om functioneel taalonderwijs consequent in 'taakgericht' handelen vorm te geven."

We merken dat het Steunpunt ervan uitgaat dat er maar één visie op degelijk taalonderwijs bestaat. NT2-Leuven pleit dan ook voor bekering en bijscholing van de leerkrachten, voor werk voor de eigen winkel: "Grote ideeën zijn mooi, maar als men niet weet hoe men die ideeën in de praktijk in concrete didactische acties kan vertalen, dan is het gevaar bijzonder groot dat men een vernieuwde visie alleen met de mond zal belijden."

Niettegenstaande de conclusie dat de visie van het Steunpunt al bij al weinig weerklank vindt in de praktijk, werd de Steunpunt-bijdrage in de GOK-operatie op de al vermelde studiedag van het Steunpunt GOK (november 2004) als een succesverhaal voorgesteld. Enkel de eigen dada's en publicaties kwamen ter sprake. We vernamen ook niets over de typische aanpak voor NT2-leerlingen en over de vele studies omtrent een effectieve achterstands-didactiek die een totaal andere aanpak bepleiten. Het feit dat het Steunpunt door de overheid als hét steunpunt voor de zorgverbreding taalonderwijs aangezien en gesubsidieerd wordt, vergemakkelijkt(e) de verspreiding van deze eenzijdige ideeën en beliet tegelijk dat andere visies en leermaterialen een kans kregen.

Zelf zijn we heel gelukkig met de vaststelling dat leerkrachten lager onderwijs, lerarenopleiders en studenten op het vlak van didactische realisatie voor een meer eclectische aanpak kiezen en niet voor een eenzijdige taakgerichte benadering à la Steun-

punt. Als lerarenopleider hebben we ook altijd dit standpunt verdedigd. Terloops: in de Steunpuntstudie valt wel op dat vrijgestelde onderwijsbegeleiders veel vlugger akkoord gaan met de opvattingen van het Steunpunt.

#### 4.5 'Toren van Babel': een flop

In het basisonderwijs is er één methode die uitdrukkelijk stelt dat ze 'Taakgericht taalonderwijs' presenteert: 'Toren van Babel' opgesteld door NT2 Leuven en uitgegeven door Wolters-Plantyn. Is het een toeval dat deze 'eenzijdige' methode geen bijval en afzet kent? Het gaat nochtans om een methode die in optimale omstandigheden is opgesteld, gesubsidieerd en gepropageerd door de overheid. De leesteksten en leestaken in de lagere klassen zijn bv. te moeilijk voor zwakkere leerlingen en de leestaken te gekunsteld. Men verliest ook te veel tijd met het uitvoeren van de taakgerichte opdrachten. Het (impliciet) spellingonderwijs is volgens de leerkrachten ook totaal ondermaats ... De taakgerichte aanpak is ook niet uitgewerkt voor het aanvankelijk en voortgezet technisch lezen.

We hebben overigens de indruk dat er een grote afstand bestaat tussen de mooie principes van 'taakgericht leesonderwijs' en anderzijds de concrete toepassing in 'Toren van Babel'. Deze methode bevat wel enkele frisse ingrediënten, maar door haar eenzijdigheid is het globaal gezien een gebrekkige methode en zeker voor scholen met veel NT2-leerlingen. We weten wel dat ze in een aantal OVB-scholen werd opgelegd en er sporadisch ook nog gebruikt wordt. Het valt op dat de Steunpuntmensen in hun recente publicaties zelfs niet meer naar hun eigen taalmethode (durven) verwijzen.

### 5 Taakgerichte aanpak: toverwoord

#### 5.1 Authentieke globaaltaken: realiteitsgehalte?

Bij taaldidactici die zich beroepen op het constructivisme staat het principe van het werken met authentieke, globale, situationele ... taken centraal. Op een bepaald moment merkten we dat in de Steunpunt-publicaties de term 'analytisch taalonderwijs' veelal geruild werd voor de uitdrukking 'taakgericht taalonderwijs' – een vage, magische en wollige term die aansluit bij het constructivistisch concept van taakgericht onderwijs.

Kris Van den Branden en Piet Van Avermaet omschrijven hun taakgericht taalonderwijs als volgt:

"De leerkracht laat de leerder taken in zinvolle contexten uitvoeren (b.v. drankje bestellen, krant lezen, brief schrijven). In een taakgerichte benadering ligt de nadruk dus in de eerste plaats op de betekenis van de gehanteerde taal. Het gaat er vooral om dat leerders door middel van taal weten te bereiken wat ze willen of moeten bereiken, zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor soms wat oneffenheden door de vingers worden gezien. ... Bij een taakgerichte aanpak vloeit het verwerven van de taalelementen automatisch – en voor een groot deel onbewust – voort uit het succesvol uitvoeren van de taak. De taalleerder verwerft bijvoorbeeld de vorming van de verleden tijd, enerzijds door te begrijpen wat anderen hem over het verleden willen duidelijk maken, anderzijds door zelf op een begrijpelijke manier te vertellen wat hij gisteren heeft gedaan of wat er gisteren is gebeurd, kortom door veelvuldig receptief en productief gebruik te maken van verledentijdsvormen in zinvolle communicatieve contexten" ('Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?', VON-werkgroep NT2, Plantyn, 1996).

Colpin en Van Gorp gaat het om realistische en authentieke globaaltaken waarmee de leerlingen zelfstandig aan het werk worden gezet. Zij schrijven verder: "In het vernieuwde taalonderwijs verschuift de rol van de leerkracht van leider naar begeleider. Eerder dan systematisch de klasinteractie te domineren, wordt het de taak van de leerkracht om de leerlingen actief aan het werk te zetten." (Colpin & Van Gorp, 1997). Van Gorp en co opteren voor taalonderwijs geïntegreerd binnen de verschillende vakken en/of binnen taakgericht onderwijs. Consequent doorgedacht leidt zo'n aanpak tot het opdoeken van het afzonderlijk vak Nederlands. Net zoals professor H. Freudenthal destijds opteerde voor het opnemen van het wiskunde-onderwijs binnen de zaakvakken, opteren bepaalde aanhangers van 'het nieuwe leren' voor het opdoeken van het vak moedertaal via integratie binnen een vakkenoverschrijdende taakgerichte aanpak – bv. in de school Slash/21.

## 5.2 Globaaltaken: twijfels

De mensen van het Steunpunt en andere constructivistische taaldidactici goochelen met de magische en wollige term 'taaltaak', maar slagen er o.i. geenszins in om te verduidelijken wat dit precies inhoudt; voorbeelden als 'drankje bestellen', 'krant lezen' ... klinken ook al te aanlokkelijk. In het Steunpunt-onderzoek bleek dat de praktijkmensen geen voor-

stander waren van het vooral werken met globale taaltaken.

Herman Verstraeten is onderwijsbegeleider S.O. en voorstander van taakgericht en constructivistisch taalonderwijs; toch geeft ook hij toe dat niet te weten wat 'authentieke' taken precies zijn en dat het niet zo gemakkelijk is om ze te vinden. Hij bekent: "Volgens de taakgerichte principes moeten leerlingentaken een hoog realiteitsgehalte hebben. Alleen: Wat zijn de taalbehoeften van de respectieve leerlingengroepen? Welke taken moeten ze leren uitvoeren op school om later in de samenleving als burger en als werknemer vlot te kunnen functioneren? Hiernaar is in Vlaanderen bijzonder weinig systematisch onderzoek gedaan" (De taalleerkracht staat soms alleen', Impuls, september 2002.) Het aantal taken is uiteraard zo divers en de persoonlijke taalbehoeften zo verschillend, dat het inventariseren van al die taken zinloos is en ook geen vertrekpunt voor taalonderwijs kan zijn. Men kan aldus ook geen leerlijnen en leerplannen meer opstellen.

## 5.3 Taaltaken: illustraties

Vooraleer we verder de taakgerichte aanpak commentariëren, bekijken we even twee taaltaken die als model op de recente Steunpunt GOK-studiedag gegeven werden:

- "Opdracht uit 'Toren van Babel' (zesde leerjaar, deel A): In het kader van het thema Beestenboel wordt aan de leerlingen gevraagd te helpen met het tekenen van een plattegrond van de vernieuwde dierentuin. Op basis van de aanwijzingen die ze in de tekst kunnen vinden plaatsen de leerlingen de dieren in hun juiste kooi. Ze werken in tweetallen." De tekst luidt: "Het apenbos met chimpansees bevindt zich links van de speeltuin en dichtbij het dolfijnenbad. ... Omdat de chimpansees regelmatig in conflict komen met de bavianen, wonen deze apen zo ver mogelijk van de chimpansees vandaan. Enz." (Uit deel 6A = zesde leerjaar.)
- Een taalzaak uit Taalkit 1 voor anderstalige nieuwkomers: de Truc met het elastiekje. We zien telkens een afbeelding met bijhorende opdracht: "Plaatje 1: Doe een elastiekje (A) om je onderarm, zonder dat iemand het ziet. Trek je mouw erover. Plaatje 2: Vraag iemand om een touw om je beide polsen te binden; Het touw mag niet te strak zitten...."

#### 5.4 Taaltaak: magische term; realiteitsgehalte?

De in 5.2 door Van den Branden opgesomde voorbeelden van 'authentieke' taken – drankje bestellen, krant lezen, brief schrijven – lijken op een eerste gezicht alle leuk en authentiek op zich. Maar ze overtuigen geenszins als men hiermee de uiteenlopende doelstellingen van het taalonderwijs wil bereiken en ze zijn niet representatief voor de taaltaken in de publicaties van het Steunpunt. De gewone taaltaken in het Steunpuntleermateriaal (zie taken 'Beestenboel' en 'truc met elastiekje' in punt 5.3) zijn veel minder uitdagend dan de termen 'taakgericht' en 'authentiek' suggereren.

Het Steunpunt vermeldt ook niet dat uit tal van onderzoek blijkt dat de perceptie van het realiteitsgehalte van taken bij leerlingen/cursisten sterk verschilt van de perceptie van de leerkracht en leerboekontwerpers. De leerlingen/studenten ervaren dergelijke taken vaak niet als 'authentiek'. Daarnaast hebben de voorstanders van taakgericht onderwijs ook geen oog voor de kritiek op het louter gesitueerd of contextgebonden leren.

Taakgericht onderwijs wordt ook taalvaardigheids- onderwijs genoemd en systematisch werken aan het verwerven van taalkennis lijkt overbodig. Weinigen geloven echter dat taalkennis binnen de context van een taak 'automatisch en bijna onbewust' verworven wordt – zoals Van den Branden beweert. In de lerarenopleiding stellen we vast dat de taalkennis – met inbegrip van heel elementaire grammatica en woordenschat – er sterk op achteruit gegaan is. Ook taal- leerkrachten S.O. klagen bv. over het feit dat de leerlingen de elementaire grammaticale begrippen niet meer kennen. Dit is mede het gevolg van de sterke relativering van de taalkennis.

#### 5.5 Leerling- en probleemgestuurd onderwijs

Taaldocente Annie Verhaeghe pleit voor studentgestuurd taalonderwijs en beschouwt de 'taakgerichte' aanpak van het Steunpunt als een interessante toepassing (o.c., *Impuls*, december 2001). Zij legt heel sterk de nadruk op de zelfsturing en de specifieke behoeften van de leerling/cursist en illustreert dit met een voorbeeld ontleend aan een publicatie van het Steunpunt. We citeren even: "Concreet voorbeeld van een studentgestuurde aanpak in plaats van een docentgestuurde aanpak voor cursisten NT2-migranten (Colpin, M. e.a., *Een taak voor iedereen. Perspectieven voor taakgericht onderwijs*, Leuven -Garant, 2000, p. 113):

"Docentgestuurde aanpak: zich voorstellen aan elkaar, op restaurant gaan, een hotelkamer boeken... Studentgestuurde aanpak: Niet: op restaurant gaan of een hotelkamer boeken (het zijn migranten die niet voldoende financiële middelen hebben om dit te doen); wél: migranten formulieren leren begrijpen en invullen (in moeilijk Nederlands; dus niet redeneren in niveaus – dit soort Nederlands is nu nog te moeilijk), maar in functie van de student (wat heeft hij nodig?)"

Op het hoogste niveau van constructivistische en taakgerichte aanpak komen volgens Verhaeghe geen richtlijnen, leerplannen en leerboeken meer te pas: "Het framework biedt hier geen enkele richtlijn meer, zelfs geen adviezen meer van welke woorden, grammaticale items, enzovoort op dit niveau geleerd dienen te worden. Men biedt opdrachten (casusgericht onderwijs), taken (taakgericht onderwijs), problemen (probleemgestuurd onderwijs) aan die de leerling/cursist – al of niet in groep – moet aanzetten zijn kennis te exploreren: hij moet dus heel wat gaan zoeken vooraleer hij de opdracht kan oplossen: zoeken op het Net, in de grammatica, in woordenboeken, informatieve sites, enzovoort."

Als men het werken met authentieke taaltaken consequent doordenkt, dan belandt men – zoals al gesteld – bij de keuze voor 'taakgericht' en vakkenoverschrijdend onderwijs waarbij het vak Nederlands als dusdanig verdwijnt – bij gebrek aan specifieke inhouden.

## 6 Leervraaggestuurde aanpak vanuit individuele behoeften

### 6.1 Leerlinggevraagde taalconstructie

In meer recente omschrijvingen wordt nog sterker sterk beklemtoond dat het Steunpunt een radicale keuze maakt voor een constructivistische en leerlinggestuurde (leervraaggestuurde) aanpak waarbij de individuele behoeften van de leerling/cursist centraal staan; ook andere taaldidactici pleiten hiervoor. We lezen in een aankondiging van een recente studiedag over zorgverbreding (23 oktober 2004; op Internet) dat het Steunpunt NT2-Leuven kiest voor 'het al doende leren', voor het 'zelf kennis en vaardigheden opbouwen' en verder schrijft Kris Van den Branden: "In het kader van de ondersteuning aan GOK-scholen en aan een reeks opleidingsprojecten voor volwassenen kiest het Steunpunt NT2 steeds explicieter voor een didactiek die gericht is op actieve kennisconstructie door de leerlingen zelf. .... Veel

aandacht gaat hierbij ook naar de formule 'taalondersteuner op de opleidingsvloer' die in de projecten voor volwassenenonderwijs veel succeservaringen teweegbrengt." De leraar als taalondersteuner betekent dat de leerkracht zich opstelt als 'a coach at the side' en de individuele behoeften van de 'leerder'(!) 'op korte termijn' centraal stelt.

## 6.2 Geen model-leren, geen imitatie

Leerkrachten die deze Steunpunt-visie onderschrijven mogen dan ook niet akkoord gaan met volgende stelling in het al vermelde Steunpunt-onderzoek: "Aan het begin van een lees- of een schrijfles kan een leerkracht best eerst model staan voor hoe de leerlingen de lees- of schrijftaak moeten aanpakken". De meeste leerkrachten gaan gelukkig niet akkoord met het Steunpunt en vinden dat de leerkracht wel voldoende model moet staan; 'modelleren' en directe instructie zijn zeker in de beginfase vaak aangewezen. Leerkrachten en studenten zijn het ook niet eens met de stelling dat correctie van taalfouten per se nadelig is en dat alle mogelijke taalvariëteiten gerespecteerd moeten worden.

De onderzoekers concluderen hieruit dat normaal-schoolstudenten en leerkrachten jammer genoeg veel minder voorstander zijn van een louter 'begeleidende leerkracht' (coach) dan vrijgestelde onderwijsbegeleiders die wel afwijzend op deze stelling gereageerd hebben. Dit zou volgens het Steunpunt een gevolg zijn van het feit dat de praktijkmensen nog te weinig op de hoogte zouden zijn van de nieuwe, non-directieve, constructivistische aanpak.

De constructivistische leertheorie is o.i. echter alles behalve wetenschappelijk gefundeerd (zie bijdragen in vorige Onderwijskranten). In punt 3.3 formuleerde Wim Van den Broeck (univ. Leiden) al zijn kritiek op de zelfontdekkende en leerlinggestuurde aanpak en zijn pleidooi voor voldoende directe instructie. Anders uitgedrukt: *"We know that explicit instruction works better than inductive, implicit instruction for most school learning. Also, it is to be sceptical that children will naturally construct knowledge for themselves."*

## 6.3 Repliek van J. van Woudenberg

Jos van Woudenberg is het niet eens met de in punt 6.1 geciteerde uitspraken van Van den Branden en met het gebruik van de modieuze term 'leerder'. Hij repliceerde zo: "Kunnen we onze NT2-leerlingen

('leerders'; okee Kris, heel creatief, voortaan noemen we fietsers 'fietslingen') centraal stellen? Ten dele maar, want individueel onderwijs zou vooreerst wel erg duur worden. ... Volgens Van den Branden moeten de leerlingen/cursisten zelf de keuzes maken, maar bv. veel NT2-moeders hadden van hun eigen kinderen al heel goed de taal op de school kunnen leren, als ze dat zelf noodzakelijk hadden gevonden. ... Natuurlijk moet elke onderwijzer in elke situatie altijd aansluiting zoeken bij de belangstelling en behoeften van zijn leerling(en). Maar voor een groot gedeelte moet de leerling/volwassene dat ook zelf doen. Dat gebeurt echter vaak pas als het niet anders kan of, anders gezegd, als de leerling/cursist zelf merkt en vindt dat het noodzakelijk is" (zie Internet, 3.03.04). Net zoals veel ouders pas Nederlands leren als ze daartoe een beetje gedwongen worden, zullen veel leerlingen pas interesse krijgen voor een aantal taalactiviteiten als de leerkrachten deze belangstelling oproepen, als de school deze zaken als 'belangrijk' voorstelt. Het onderwijs mag zich ook niet eenzijdig afstemmen op wat een leerling/cursist op korte termijn kan gebruiken of voor zichzelf belangrijk acht.

## 6.4 Intrinsieke motivatie & leerstijlen?

Begeleider Verstraeten – een voorstander van taakgericht taalonderwijs, formuleert wel zijn twijfels omtrent de haalbaarheid van leerlinggestuurd onderwijs dat inspeelt op de intrinsieke motivatie en individuele behoeften. Hij schrijft: "Hoe gaat een leerkracht om met de divergerende leerstijlen van zijn leerlingen? Impulsieve leerlingen gaan af op hun gevoel, handelen eerst en denken vervolgens na. Reflectieve leerlingen gaan systematischer te werk: ze bepalen eerst het doel en plannen de tussenstappen. Sommige leerlingen werken liefst onafhankelijk, anderen verkiezen met collega's samen te werken. De leerkracht moet dus voor elke leerstijl aangepaste, beproefde werkvormen hanteren. In hoeverre is de leerkracht daarmee vertrouwd? Om de leerkrachten hierin te trainen zal gerichte nascholing nodig zijn." Verstraeten schrijft verder: "Taakgericht onderwijs beschrijft ook geen waterdichte remedie voor gedemotiveerde leerlingen of voor een conflictueuze klas. Dit kan zorgen voor problemen bij de samenstelling van taakgroepjes – zeker als die het niveau van duo's overschrijden – en het coöperatief leren onmogelijk maken" (Verstraeten, o.c).

Er zijn de voorbije eeuw veel theorieën ontwikkeld over divergerende leerstijlen en over de wijze waar-

op leerkrachten hierop zouden moeten inspelen. De meeste studies wijzen uit dat het vooreerst uiterst moeilijk is om de specifieke leerstijl van een leerling te achterhalen en dat het eventueel aanpassen van de instructie aan die leerstijl meestal geen resultaten afwerpt. We verwijzen in dit verband bv. naar de publicatie "S.A. Stahl, Different strokes for different folks? A critique of learning styles, American Educator, Fall 1999 (ook op Internet). Enkele jaren geleden was er veel te doen rond de leerstijlen van Vermunt, maar de leerstijlenrage lijkt me al verleden tijd te zijn.

## **7 Te weinig differentiatie & zorgverbreding geen specifiek tweedetaal-onderwijs**

### **7.1 Geen visie op differentiatie**

Niettegenstaande Steunpunt-woordvoerders daanet de afstemming op de individuele behoeften propageerden, merken we dat ze al bij al weinig begaan zijn met de specifieke noden van NT2-leerlingen en achterstandleerlingen – die volgens de meeste didactici ook specifieke aanpakken vereisen. Vanuit de keuze voor zelfconstructie waarbij de leerlingen aan gemeenschappelijke taaltaken werken, kwam het Steunpunt tot een vrij eigengereide en eenzijdige visie op het leren van Nederlands als tweede taal en op differentiatie en zorgverbreding. Het Steunpunt opteert voor het voor het enkel werken met de heterogene klasgroep en steeds met dezelfde taken voor alle leerlingen: 'de heterogene groep werkt voortdurend aan gemeenschappelijke taken en elk kind kan hierbij een prestatie leveren op zijn niveau' (cf. Steunpunt-onderzoek).

Het Steunpunt NT2 stelt dan ook dat men geen specifieke inhouden en aanpakken voor NT2- en achterstandleerlingen moet uitwerken: "Wat de leerlingen aan taalvaardigheid moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal". Het Steunpunt poneert verder: "Vanuit de vaststelling dat (a) de doelstellingen die op het vlak van taalvaardigheid moeten gehaald worden voor alle leerlingen dezelfde zijn; (b) werken in heterogene groepen voor zowel hogertaalvaardige als lagertaalvaardige leerlingen positieve effecten kan hebben worden allochtone leerlingen niet meer systematisch uit de klas gehaald, maar worden zij door de extra leerkracht in de klas gestimuleerd en ondersteund terwijl zij samenwerken met hun andere klasgenoten" (Van den Branden, 2000; 1997). Voor de NT2-kleuter betekent dit dan dat het voldoende is

dat hij op zijn niveau deelneemt aan de activiteiten binnen de speel- en werkhoeven, enz.

De belangrijkste redeneerfout heeft hier te maken met het feit dat het Steunpunt uit het gemeenschappelijk einddoel voor alle leerlingen afleidt dat een gemeenschappelijk parcours voor alle leerlingen volstaat. Aangezien b.v. de beginsituatie inzake taal bij NT2-leerlingen totaal verschillend is, ligt het voor de hand dat een 'specifieke' aanpak en soms ook een apart menu en parcours nodig zijn. Zo moeten NT2-kleuters nog het taalbad krijgen waarvan de andere kleuters al een aantal jaren buitenschools genoten hebben. Het Steunpunt ziet dus geen verschil tussen eerste- en tweede taalonderwijs en werkt geen specifieke zorgverbreding voor achterstandleerlingen uit.

### **7.2 Te weinig differentiatie, NT2 en zorgverbreding**

De mensen van het Steunpunt en enkele taaldidactici verabsolueren de optie voor het leren in een heterogene leercontext. Een effectieve achterstandsdidactiek combineert o.i. de heterogene leercontext van het basisonderwijs met meer homogeniserende momenten en specifieke aanpakken voor achterstands- en NT2-leerlingen. In het verlengde van de heterogene optie – zwijgt het Steunpunt ook over de gangbare extra-zorgmaatregelen die binnen de achterstandsdidactiek aanbevolen worden: verlengde instructie, pre-teaching en reteaching, extra zorg en remediëring, ...

Wuestenberg stelde al in haar bijdrage van 1995 dat er bij het Steunpunt te weinig aandacht was voor differentiatie, voor de extra zorg en instructie voor zwakkere leerlingen en voor de specifieke aanpak van de NT2-leerlingen. We gaan akkoord met de stelling dat b.v. NT2-kleuters voor een groot deel moeten kunnen participeren aan de gewone activiteiten, maar voor hen is daarnaast ook extra-taalactivering nodig zowel binnen als buiten de gewone lessen. De grote taalachterstand moet vooral op het niveau van het kleuteronderwijs en in de eerste graad aangepakt worden; naast een aantal aparte activiteiten zal het ook nodig zijn dat NT2-leerlingen een paar uren per week naschools en specifiek taalonderricht krijgen. De meeste leerkrachten en vakspecialisten gaan er nog steeds van uit dat er binnen de heterogene leercontext ook ruimte moet zijn voor differentiële aanpakken voor zwakkere leerlingen en nog meer voor NT2-leerlingen.

In Nederland en elders verschenen er de voorbije jaren ook heel wat interessante studies en experimenten over zorgverbreding moedertaal; maar het Steunpunt legt ze naast zich neer en doet alsof ze niet bestaan. In *Onderwijskrant* hebben we een aantal van die studies voorgesteld, o.a. ook omtrent aanpakken om jonge kinderen te leren (technisch) lezen, een vaardigheid die ook voor NT2-leerlingen van cruciaal belang is. Je krijgt de indruk dat het Steunpunt op een eiland leeft en zich angstvallig afschermt.

### 7.3 Leerkrachten niet eens met Steunpunt

Wie akkoord gaat met de Steunpunt-visie dat de leerlingen steeds in totaal heterogene groepen aan gemeenschappelijke taken moeten werken, moet in de Steunpunt-enquête resoluut volgende stellingen verwerpen:

- stelling 5: "De beste manier om te differentiëren is alle leerlingen taken en opdrachten te geven op hun niveau. Betere leerlingen krijgen dus best moeilijkere opdrachten dan minder sterke leerlingen";
- stelling 9: "Zwakke leerlingen halen het niveau van de klas naar omlaag."

De onderwijzers en aspirant-onderwerpen blijken niet zomaar deze visie te onderschrijven.

Het gaat hier immers om 'alles-of-niets' stellingen waarbij geen ruimte is voor genuanceerde opvattingen. Vanuit de Steunpunt-visie wordt zelfs het tijdelijk differentiëren van de instructie en opdrachten merkwaardig genoeg als een nefaste 'homogeniserende' daad bestempeld die strijdig is met de taakgerichte filosofie. Het Steunpunt beseft verder niet dat veel van zijn gemeenschappelijke taakgerichte opdrachten veel te moeilijk zijn voor zwakkere leerlingen. De Steunpunt-mensen poneren tegelijk dat de aanwezigheid van veel zwakke leerlingen en NT2-kinderen het niveau van de klas geenszins omlaag haalt.

De meeste leerkrachten geloven niet in het sprookje van opdrachten (taken) op maat van elk kind, maar naast gemeenschappelijke instructie en taken opteren ze tegelijk voor extra instructie, specifieke opdrachten en zorg voor bepaalde leerlingen. Vanuit dit standpunt besteden ze bv. expliciete aandacht aan de differentiële aanpak van zwakkere leerlingen en NT2-leerlingen gedurende bepaalde lessen of lesmomenten: verlengde instructie, remediëring voor zwakkere leerlingen, specifiek taalaanbod voor

NT2-leerlingen, ... Volgens de leerkrachten en volgens wetenschappelijke studies leidt de aanwezigheid van veel zwakke leerlingen en van veel NT2-leerlingen wel degelijk tot een daling van het niveau. Dat is ook de reden waarom beter gesitueerde alloctonen hun kinderen vaak naar witte scholen sturen en niet naar de plaatselijke school.

Alle partijen zijn het overigens wel eens in de afwijzing van Stelling 1: "Het is aangewezen om sterke en zwakke leerlingen in afzonderlijke klassen of groepen in te delen." Hieromtrent bestaat er inderdaad een vrij grote consensus, althans voor wat het basisonderwijs betreft. De voordelen van de heterogene klassen zijn groter dan de voordelen van het werken met homogene klassen of niveaugroepen. Als er echter veel NT2-leerlingen in klas aanwezig zijn dan is er wel voldoende NT2-differentiatie en extra zorg nodig.

### 7.4 Veelzijdige visie van NT2-specialisten

Appel, Vermeer, Coenen, auteurs van 'Taal en wetenschap' (zie 2.2) en de meeste NT2-specialisten pleiten voor een veel gericht en specifieker NT2-aanbod. Voor jonge NT2-leerlingen is het sterk uitbreiden van het contact met de (doel)taal en de specifieke taalstimulering heel belangrijk. Zij hebben nood aan een veel uitgebreider en ook deels specifiek taalaanbod. In kleuterscholen die de individualiserende en kindvolgende aanpak van het EGKO en van het Steunpunt GOK toepassen (met veel zelfstandig spel in hoeken), krijgen NT2-kleuters veel te weinig taalinteractie en taalaanbod vanwege de kleuterleidster en zorgverbreder. Voor stimulering van de taalverwerving van NT2-leerlingen moet ook het belang van het aangepast taalgebruik (child direct speech, zie 2.2) sterk beklemtoond worden. Ook de in 2.4 vermelde studie van Tizard en Hughes bevat interessante aanwijzingen voor een meer actieve stimulering van de taalverwerving; het zijn zulke zaken die ontbreken in de publicaties en in de begeleiding van het Steunpunt.

In deze context lezen we onlangs ook lovende getuigenissen over de aanpak van de Nederlandse docente Josée Coenen en over de door haar ontworpen NT2-methodes (Van Horen en Zeggen, Anders-taligen krijgen zin in taal). Coenen propageert voor tal van aspecten de expliciete aanpak, een sterk gerichte benadering met o.m. veel aandacht voor klank- en woordenschatlessen (Goed NT2 onderwijs zit anders in elkaar dan ik dacht, Toon, mei 2004). Ook Anita Wuestenberg betreunde o.a. in de al ge-



signaleerde bijdragen dat het Steunpunt NT2 zijn aanvankelijke meer gerichte benadering van het woordenschatonderwijs voor NT2-leerlingen liet varen.

## 8 Knelpunten bij invoering in S.O.

### 8.1 Inleiding

Het Steunpunt propageert ook de taakgerichte aanpak voor het S.O. Sommigen stellen dat leerlingen van het basisonderwijs nog niet toe zijn aan taakgericht onderwijs en dat we deze aanpak beter voorbehouden voor leerlingen uit het secundair en hoger onderwijs. Maar ook in het secundair en hoger onderwijs blijkt taakgericht en constructivistisch taalonderwijs vaak een heel moeilijke zaak te zijn.

### 8.2 Realiteitskarakter van taken?

Herman Verstraeten (begeleider PAC/PIBO, Gent) schreef een bijdrage over de knelpunten bij de invoering van taakgericht taalonderwijs waarvan hij zelf een voorstander is ('De taalleerkracht staat soms alleen, *Impuls*, september 2002'). In punt 5.3 zagen we al dat hij ook het ontwerpen van realistische taken als heel moeilijk ervaart en zelf geen moeite doet om de taakgerichtheid te illustreren met concrete taaltaken.

### 8.3 Sturende ingesteldheid leerkracht

Volgens Verstraeten wordt de opkomst van de taakgerichte aanpak ook afgeremd omdat de leerkrachten nog een verkeerde ingesteldheid vertonen: "Als leerlingen hun kennis zelf moeten construeren op basis van opgedane ervaringen, hoe sturend moet of mag de leerkracht dan optreden? Veralgemeend kan men stellen dat de leraar nog altijd opgeleid wordt om, frontaal, te onderwijzen en zelf te bepalen wat en hoe er geleerd moet worden. Daardoor bestaat het gevaar dat hij zich overbodig zal voelen als de leerlingen alleen aan het werk zijn. Uit bezorgdheid zal hij een maximale controle willen behouden en het leerproces daardoor naar zich toe willen halen en vooral aandacht besteden aan de vormcorrectheid van de taalproductie van de leerlingen. De specifieke didactische competenties waarover een effectief handelende leerkracht-begeleider moet beschikken, komen hem niet toegewaaid. Gerichte bijscholing voor zittende leerkrachten zal onontbeerlijk lijken." Het optreden van de leerkracht wordt o.i. niet hoofdzakelijk bepaald door de steeds wisselende onderwijskundige opvattingen over degelijk onderwijs, lesvoorbereiding, enz. De ervaringswijsheid en

het gezond verstand van de voorgangers en van de leerkracht zelf spelen gelukkig nog een grote rol en zorgen voor enige continuïteit. Bijscholer Verstraeten overschat de invloed van bijscholingen.

Ook Annie Verhaeghe wijt het niet doordringen van taakgericht en constructivistisch taalonderwijs grotendeels aan de lerarenopleiding die de leerkrachtgestuurde aanpak propageert (Constructivisme in het talenonderwijs. Kan dit?! *Impuls*, december 2001, p. 102-109). Ze schreef: "Nogal wat mensen (ook mensen van binnen de onderwijsmiddens) durven nogal eens de communicatieve methode verwarren met de constructivistische aanpak. ... Anderen verwarren de inductieve methode met het constructivisme." Verhaeghe vindt dit allemaal nog sterk docentgestuurde aanpakken en pleit voor een studentgestuurde constructivistische aanpak die volgens haar vrij goed overeenkomt met de taakgerichte visie van het Steunpunt NT2-Leuven.

We lezen verder: "Leraars worden nu eenmaal opgeleid om te onderwijzen, om vooraan in de klas alles uit te leggen aan de student en haarfijn te bepalen wat er te kennen valt en wat er niet te kennen valt. Leraars zijn dus niet opgeleid om enkel te coachen, om hun studenten los te laten (en ook af en toe te laten ontsporen) en hen hun eigen lot in handen te laten nemen. Leraars willen een bepaalde stof behandelen, moeten een leerplan afwerken en bepalen dus zelf wát de student zal leren." Annie Verhaeghe hangt hier een karikatuur op van de lerarenopleidingen die o.i. terecht een veelzijdige methodiek propageren met inbegrip van taakgerichte opdrachten à la Steunpunt.

### 8.4 Verkeerde ingesteldheid leerlingen?

Verstraeten schrijft: "Leerlingen zullen vermoedelijk niet meteen bereid zijn om hun leershouding te veranderen. Ze voelen zich thuis in extern gestuurde omgevingen waarin de leerkracht precies aangeeft wat, hoe en wanneer geleerd moet worden. Ze hebben (on)bewust een aantal studiegewoonten opgebouwd. Die in vraag stellen, betekent een veilige en bekende weg opgeven. Ze zullen hun leergedrag enkel willen veranderen als ze ervoor te motiveren zijn. Dat zal vermoedelijk lukken als onder meer aan deze twee voorwaarden is voldaan: snel succeservaringen opdoen en de nieuwe aanpak ook in andere vakken meemaken. Verstraeten maakt zich o.i. illusies als hij denkt dat bij een veralgemeende taakgerichte aanpak een leraar automatisch zal kunnen rekenen op het laaiend enthousiasme de leerlingen.

Verstraeten verwoordt zelf wel twijfels omtrent de haalbaarheid van leerlinggestuurd onderwijs dat inspeelt op de intrinsieke motivatie en op de individuele behoeften en leerstijlen van de leerlingen. Annie Verhaeghe wijt het niet ingesteld zijn op zelfsturing vanwege de studenten hoger onderwijs aan het feit dat ze in hun schoolloopbaan een verkeerde houding verwierven en geen taakgericht onderwijs kregen. Zij schrijft: "Hoe verklaar je anders dat studenten bij de instroom vanuit het secundair naar het hoger onderwijs dat opteert voor probleemgestuurd onderwijs vaak verregaande moeilijkheden hebben om zich aan te passen aan deze nieuwe onderwijsvorm?" (Impuls, o.c.).

Inspecteur Paul Wouters reageerde op deze stellige uitspraken van Verhaeghe (Impuls, september 2002); hij stelde o.a.: "Ons gewoon verstand zegt ons toch dat jonge leerders (12-tot 15-jarigen) gewoonweg niet in staat zijn hun leerproces volledig zelf te sturen." Ook de problemen van hogeschoolstudenten met het zelfgestuurd leren hebben o.i. niet veel te maken met hun vroegere schoolervaring, maar vooral met het feit dat zo'n aanpak waarbij de docent niet meer vanuit zijn rol als deskundige uitlegger en stuurder van het leerproces mag optreden – maar enkel nog als coach, de leerlingen onvoldoende aanspreekt. De drogredenering van Verstraeten en Verhaeghe doet ons denken aan deze van de anti-autoritaire pedagogen die ook de mislukking van hun aanpak al te graag toeschreven aan het feit dat de kinderen niet vanaf de geboorte anti-autoritair waren opgevoed.

### **8.5 Leerplan als hinderpaal; vakoverstijgende taken**

"Leerkrachten die taakgericht werken, stellen vast dat leerlingen taken doen uitvoeren veel tijdrovender is dan ze instructies geven. Daardoor komt de realisatie van het leerplan in het gedrang: niet alle opgesomde aandachtspunten zullen 'gezien' zijn en de vrees bestaat dat ze daarop door de voorlichtingsinspectie aangesproken zullen worden. De leerkrachten worden dus geconfronteerd met een tweesporigheid: het kennistraject volgen (het leerplan) of het vaardigheidstraject (de eindtermen). ... Het is overigens een evidentie dat, naarmate de TGO-benadering zich doorzet, de leerplannen een andere structuur zullen krijgen."

Verstraeten werkt hier vooreerst met een totaal kunstmatige tegenstelling tussen kennistraject en

vaardigheidstraject en wekt de indruk dat in het huidige taalonderwijs geen vaardigheden aangeleerd worden. Hij beseft ook blijkbaar niet dat de eindtermen veelal te vaag en te algemeen geformuleerd zijn om er concrete leerdoelen en leersequensen uit af te leiden. Onze goede resultaten op landenvergelijkende TIMSS- en PISA-onderzoeken zijn mede een gevolg van het feit dat we zowel voor het basisonderwijs als voor de lagere cyclus S.O. over beter gestructureerde leerplannen beschikken dan in veel andere landen. De Vlaamse leerlingen scoren niet enkel beter op het vlak van schoolse kennis, maar ook voor probleemoplossende opgaven.

Annie Verhaeghe pleit voor een doorgedreven vakkenoverschrijdende aanpak van het taalonderwijs. Zij stelt: "In een krachtige leeromgeving vallen de grenzen tussen taal en vak als het ware weg. En de leerling wordt taalvaardiger terwijl hij bijvoorbeeld een geschiedenisstaak uitvoert (bijvoorbeeld de val van de Berlijnse Muur in het Duits). ... Bij echt studentgestuurd onderricht wordt het vakoverschrijdend werken helemaal niet storend ervaren door de leerders. Juist omdat een coach in hoofdzaak 'slechts' leerbegeleider is, moet hij niet per se een vakdeskundige zijn ..." (Impuls, september 2001).

Inspecteur Paul Wouters (o.c.) reageerde zo op deze uitspraak: "Annie Verhaeghe denkt vanuit een vakoverstijgende hoek, maar ik houd echt mijn hart vast, als zij beweert dat de docent niet noodzakelijk een vakspecialist moet zijn. Ziet zij heil in een fysicus of een bioloog om leerlingen Engels of Duits of Frans te leren?"

### **8.6 Integratieve toetsen: wat en hoe?**

Verstraeten stelt verder: "Wie consequent de taakgerichte benadering toepast, stelt vast dat er andere evaluatievormen nodig zijn dan de traditionele toetsen (en examens). Aangezien de klemtoon steeds minder op (toetsbare) kennisreproductie ligt, zal een permanente procesevaluatie tijdens de uitvoering van de taken relevanter zijn. Het ontwikkelen van integratieve toetsen om vast te stellen in hoeverre de leerlingen al in staat zijn taal effectief in concrete taalgebruikssituaties te hanteren, vergt een competentie waarin leerkrachten ongetwijfeld via nascholing getraind moeten worden."

Waar NT2-Leuven recentelijk 'alternatieve' tests voor hun leerlingvolgssysteem-lezen (basisonderwijs) uitwerkt (VLOT), lijken deze verdacht veel op de

klassieke tests. Anderzijds is hun uitwerking voor het 'integratief' toetsen van de spreekvaardigheid zo ingewikkeld, tijdsintensief en gekunsteld, dat dit instrument o.i. niet hanteerbaar is.

### 8.7 Afwezigheid van geschikt werkmateriaal

Verstraeten lamenteert verder: "Kant-en-klaar werkmateriaal dat zich leent voor taakgericht onderwijs in het gewone secundair onderwijs is op de Vlaamse educatieve markt op dit ogenblik nagenoeg niet te vinden. ... Wie taakgericht taalonderwijs wil organiseren, zal voor het aanmaken van geschikt oefen- en opdrachtmateriaal op zichzelf aangewezen zijn, of daarover met de vakgroepcollega's hopelijk taalafspraken kunnen maken."

NT2-Leuven werkte kant-en-klaar werkmateriaal – de methode 'Toren van Babel' uit voor het lager onderwijs, maar de leerkrachten vinden dit een slechte methode. Daarnaast werkte het steunpunt ook aan materiaal voor het S.O., maar ook dit blijkt geen succes te zijn. Soms wekt men ook de indruk dat er geen kant-en-klaar leer materiaal moet zijn, want dit staat dan haaks op de leerdergestuurde aanpak vanuit de specifieke behoeften van de leerlingen/cursisten. Volgens ons is het ontwikkelen van kant-en-klaar werkmateriaal voor taakgericht en studentgestuurd taalonderwijs een utopie.

## 9 Besluit

De Steunpuntmensen, de opstellers van de eindtermen, bepaalde taaldidactici ... opteren voor een eenzijdige visie op het vak Nederlands en houden al te weinig rekening met de ervaringswijsheid van de praktijkmensen en de 'oude waarden'. Hiermee ondermijnen ze tevens de identiteit en het belang van het schoolvak Nederlands. We stonden lang stil bij het werken met globale en authentieke taaltaken zoals dit gepropageerd wordt door het Steunpunt NT2-Leuven, Annie Verhaeghe, Herman Verstraeten en anderen. Ook in het recente handboek 'Taal verwerven op school' etaleren een aantal redacteurs en auteurs een eenzijdige visie. Dit alles leidt er o.i. toe dat leerkrachten en ontwerpers leerboeken ... onzeker worden en onder druk worden gezet. Gelukkig wordt in een aantal recente standaardwerken voor een veelzijdige visie gekozen waarbij eenzijdigheden uit het verleden gecorrigeerd worden. Onderwijskrant pleit al een kwarteeuw voor een veelzijdige benadering en voor vernieuwing in continuïteit.

We betreuren ten slotte dat het Leuvense 'Expertisecentrum' de ondersteuning voor taal binnen het achterstandsonderwijs mag monopoliseren – vanwege een overheid die dit Steunpunt al tien jaar royaal subsidieert – samen met CEGO en ICO-Gent. De constructivistische en zelfontdekkende aanpak staat overigens haaks op de vele studies omtrent effectief (achterstands)onderwijs en zorgverbreding.

### Bijlage:

#### NT2-Leuven negeert en verdraait PISA-score

Het Steunpunt NT2-Leuven formuleert al lange tijd kritiek op het gangbare taalonderwijs waarbij een karikatuur opgehangen wordt van de vigerende aanpak en gewerkt wordt met polaire tegenstellingen tussen taakgericht en niet-taakgericht, uitgaan van elementen (onderdelen) versus werken vanuit gehelen (taken) .... In een interview met Onderwijskrant (nr. 93, september 1996) stelde bv. Koen Jaspaert dat zijn Steunpunt radicaal komaf wou maken met de huidige nefaste 'synthetische' benadering.

Op de recente studiedag van het Steunpunt GOK (Aalst, 23.10.04) vertrok Nora Bogaert opnieuw van een vernietigende analyse van het huidige taalonderwijs en vooral van een ontkenning en weerlegging van de goede PISA-score (2000, 2003):

"– Er zijn te grote verschillen tussen leesvaardigheidsscores van leerlingen met hoog SES en laag SES (sociaal economische status).

– De Vlaamse PISA-toetsresultaten voor wetenschappelijke geletterdheid zijn niet schitterend."

Na het etaleren van de huidige ellende, probeerde Nora Bogaert vervolgens de vele zegeningen van taakgericht leesonderwijs te verduidelijken met voorbeelden van taakgerichte 'leestaken'. Op die studiedag hadden we een overzicht verwacht van zorgverbredende taalaanpakken en van specifieke aanpakken voor NT2-leerlingen; maar we bleven op onze honger.

Jammer genoeg stelde Nora Bogaert haar PISA-stemmingmakerij niet ter discussie. We kenden dit negationisme van het Steunpunt al uit een vroegere bijdrage van Kris Van den Branden in VONK. De mensen van het Steunpunt willen en mogen de goede PISA-uitslagen niet accepteren, want dan zou blijken dat ons 'klassieke' taalonderwijs al bij al behoorlijk scoort. Het kan toch niet dat leerlingen die geen taakgericht leesonderwijs à la NT2-Leuven genoten hebben, zo goed scoren? De in 2000 geteste leerlingen volgden het basisonderwijs in de periode '88-'97.

Kris Van den Branden, directeur Steunpunt, probeerde al in 2003 de PISA-score te ontluisteren en als negatief voor te stellen. In zijn bijdrage *'Leesonderwijs in Vlaanderen: van hoera! Naar aha!'* schreef hij: "Vorig jaar werden, met het nodige triomfgeroef, de resultaten van het internationale PISA-onderzoek naar de leesvaardigheid van onze 15-jarigen aan de pers voorgesteld. Vlaanderen werd even euforisch bij de absolute wereldtop te behoren op het vlak van de leesvaardigheid. We kunnen echter niet blind zijn voor het feit dat het niet al rozengeur en maneschijn was dat PISA over ons landsgedeelte uitstrooide" (VONK, jan.-febr. 2003): En dan somt Van den Branden zijn conclusies uit het PISA-onderzoek op en hieruit moet blijken dat het al bij al maar povertjes gesteld is met ons leesonderwijs. We citeren de 4 kritieken en bij elke (vermeende) kritiek formuleren we onze commentaar.

- *"Uit het onderzoek blijkt dat de Vlaamse jongeren vooral goed zijn in het lokaliseren van specifieke informatie in een tekst, maar een pak minder goed zijn in het reflecteren over de tekst en het interpreteren van de globale inhoud van de tekst."*

Commentaar: ook voor het onderdeel reflectief/kritisch behoren de Vlaamse leerlingen volgens het PISA-onderzoek nog steeds tot de beste landen, ook al ligt die uitslag wat lager dan voor de andere twee componenten. Slechts 5 op 42 landen presteerden hier beter. In PISA-2003 presteerden de Vlaamse 15-jarigen overigens uitstekend voor de toets 'probleemoplossend leren'.

- *"Uit het onderzoek blijkt dat de verschillen tussen scores van leerlingen uit gezinnen met een hoge en lage sociaal-economische status relatief groot zijn in vergelijking met andere landen, kinderen uit Vlaamse gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES) deden het verontrustend minder goed."*

Commentaar: De Vlaamse kinderen met een lagere SES scoorden volgens de verantwoordelijken voor PISA-Vlaanderen zowel in 2000 als 2003 veel beter dan hun equivalenten in andere landen, op Finland na. Degelijk onderwijs betekent overigens niet dat de verschillen tussen de betere en zwakkere leerlingen kleiner worden, integendeel (zie bijdrage hierover in O.Krant nr. 128 en nr. 131).

- *"Uit het onderzoek blijkt dat de Vlaamse testresultaten voor wetenschappelijke geletterdheid (dit is de vaardigheid om informatieve en abstracte teksten begrijpend te lezen) heel wat minder goed blijken te zijn."*

Commentaar. Van den Branden probeert uit een ge-goochel met de term 'wetenschappelijke geletterdheid' en vooral uit zijn omschrijving in termen van 'vaardigheid om informatieve en abstracte teksten begrijpend te lezen' de indruk te wekken dat het bij 'wetenschappen' vooral om een leesproef en om leesvaardigheid ging. We behoren voor lezen en wiskunde tot de absolute top, en behalen in PISA 2000 voor het domein wetenschappen toch nog de achtste plaats op 42. Voor een land met veel minder uren wetenschappen in de lagere cyclus S.O. dan elders, is dit vrij behoorlijk.

Besluit: NT2-Leuven is dus blijkbaar ongelukkig met de prachtige PISA 2000- en 2003-score en probeert via verkeerde conclusies de lezer te doen geloven dat het al bij al toch slecht gesteld is met ons taalonderwijs en dat het Steunpunt nog een belangrijke taak te vervullen heeft.

# Mislukking van 'nieuwe leren' op EFA-lerarenopleiding en malaise op hogeschool INHOLLAND

Pieter Van Biervliet & Raf Feys

## 1 Inleiding

In deze bijdrage besteden we vooreerst aandacht aan de grote malaise in de Nederlandse mammoet-hogeschool *Inholland* – zoals die ook tot uiting kwam in een recente NOVA-reportage (16.03.05). Docenten en studenten zijn hoogst ontevreden over de hervormingen van de voorbije jaren en over de nefaste gevolgen van de zelfstudie en studentgestuurde aanpak. Velen vragen zich af of *Inholland* nog een accreditatie mag krijgen.

Volgens een aantal waarnemers worstelen de meeste hogescholen met analoge problemen, ook al zijn die minder uitgesproken dan bij *Inholland*. Een docent getuigde achteraf dat de in de NOVA-uitzending besproken problemen ook op andere hogescholen voorkomen. Hij schrijft *"Met een tussenpoos van twintig jaar ben ik betrokken geweest bij het hoger beroepsonderwijs (HBO). In 1979 als student en later als docent op de hogeschool van Amsterdam. Het HBO is die twintig jaar qua onderwijsmethode zeer verslechterd en dat is volgens mij de verklaring voor de problemen die in de NOVA-uitzending werden besproken. INHOLLAND is daarin niet uniek; er zijn veel hogescholen die allerlei vormen van projectmatige, probleemgestuurde of vraaggestuurde onderwijsmethoden hebben ingevoerd. Met de nefaste gevolgen van dien"* (Discussieforum NOVA).

We staan vervolgens wat langer stil bij twee evaluatiestudies van de experimentele lerarenopleiding 'Educatieve Faculteit Amsterdam' (EFA). In 1997 werd in Amsterdam een 'experimentele lerarenopleiding' opgericht onder de naam EFA. Het werd een opleiding die voor haar experiment sterk gesubsidieerd werd door de overheid en waarbij de lerarenopleidingen van de Hogeschool Amsterdam en de Hogeschool *Inholland* (locatie Amsterdam) nauw samenwerkten. De *hogeschool Amsterdam* is net als *Inholland* gekend als een instelling waarin de principes van 'het nieuwe leren' centraal staan. Op Vlaamse studiedagen voor HOBU-docenten waren de Amsterdamse vernieuwingsmanagers vaak te gast als spreker.

We bespreken en commentariëren straks de onderzoeken van Linda Odenthal en Mariëlle Taks. Uit die studies blijkt dat de docenten en studenten het 'nieuwe leren' op de EFA helemaal niet lusten. Op 1 september 2005 wordt de EFA weer ontbonden. In deze bijdrage interesseren we ons voor de conclusies uit beide studies en voor de verklaringen van de onderzoekers voor het mislukken van het EFA-vernieuwingsproject.

## 2 Malaise op Inholland

### 2.1 Inholland onder vuur

De hogeschool *Inholland* heeft 17 vestigingsplaatsen – vooral in Amsterdam, Den Haag en Rotterdam – en telt 41 000 studenten. Samen met de hogeschool Amsterdam was *Inholland* het Mekka van de onderwijsvernieuwing in het hoger onderwijs. Op Vlaamse studiedagen over studentgestuurd onderwijs en zelfstudie mochten woordvoerders van de Amsterdamse vernieuwingsprojecten geregeld hun vernieuwingsverhaal komen vertellen.

*Inholland* ligt momenteel onder vuur en haar 'experimentele EFA-lerarenopleiding' – samen met de hogeschool Amsterdam – wordt per 1 september 2005 ontbonden. De grote malaise kwam onder meer tot uiting in een TV-programma van NOVA (16 maart 2005) over de malaise binnen *Inholland* en in diverse bijdragen in de dagbladen. Zowel docenten als studenten zijn uiterst ontevreden over de hervormingen van de voorbije jaren.

De docenten geven hun hogeschool een zware onvoldoende. Dit kwam tot uiting in een vertrouwelijk onderzoek van de directie van *Inholland* dat uitlekte en in de NOVA-reportage voorgesteld werd. In dit vertrouwelijk onderzoek kende het personeel slechts

- een score van 3,3 op de 10 toe voor de rubriek vertrouwen in de leiding,
- 3,8 voor vertrouwen in het beleid
- en 3,9 voor 'trots op de hogeschool'.

Dit betekent dat 75 à 80 % niet meer dan een score 3 (op de tien) toekent en dus uiterst ontevreden is. Uit een ander onderzoek bleek dat er veel angst heerst bij de docenten en dat bijna niemand het woord durft te voeren uit vrees ontslagen te worden. Een docent getuigt: *"Een half jaar geleden had ik een gesprek over de slechte kwaliteit van Inholland met Marijke van der Wende, lid van het CvB. Zij vertelde mij dat zij herkende wat ik zei. Veertien dagen later vernamen wij op het Intranet dat mevrouw van der Wende niet meer bij Inholland werkzaam was. Inmiddels heb ik zelf ontslag genomen"* (NOVA-discussieforum).

De studenten zelf klagen vooral over het feit dat ze er heel weinig kunnen opsteken, veel te weinig lessen en begeleiding krijgen. Dit is mede een gevolg van de modieuze 'probleemgestuurde en studentgestuurde aanpak' – waarbij de studenten als proefkonijnen misbruikt worden. Er lopen zelfs processen voor de rechtbank waarin studenten hun inschrijvingsgeld terug eisen. Verder loopt ook de organisatie totaal mank. De grote ontevredenheid van de studenten blijkt uit een grootscheepse enquête van de landelijke studentenvakbond (LSVB) en uit getuigenissen in de NOVA-reportage, op het NOVA-discussieforum en elders.

Eén van de belangrijkste kritieken luidt dat de hogeschool erg veel gemeenschapsgeld uitgeeft aan allerlei zaken, maar heel weinig aan de onderwijsopdracht. Volgens een berekening gaat slechts 2100 van de 6600 euro toelage per student naar de onderwijsopdracht; de studenten krijgen bijna geen lessen en worden slecht begeleid bij de vele zelfstudie en bij de stage. Als gevolg van een doorgedreven enveloppenfinanciering beslist de directie zelf over de besteding van de inkomsten. Veel centen gaan naar modieus management en bureaucratie en naar nieuwe gebouwen. Een aantal politici vragen nu aan staatssecretaris *Mark Rutte* er voor te zorgen dat meer geld opnieuw bij het onderwijs terecht komt en minder bij de bureaucratie. *Inholland* geeft enorm veel centen uit aan propaganda en slogans als: *'Elke student is een individu dat een eigen weg volgt en een eigen ontwikkelingsplan mag volgen'*. Uit de LSVB-enquête bleek dat 96 % van de studenten over geen persoonlijk ontwikkelingsplan beschikte en dat 75 % geen contact had met de zgn. studieadviseurs.

*Algemeen directeur Elbers* betwistte een aantal aantijgingen in de NOVA-reportage en stelde dat men onvoldoende rekening hield met het feit dat de on-

derwijsopdracht er nu totaal anders uitziet in vergelijking met vroeger. De studenten krijgen nu wel weinig les, maar ze krijgen veel meer zelfstandige taken, maken essays e.d. De 'nieuwe wereld' eist volgens *Elbers* namelijk meer zelfwerkzaamheid en zelfstandig werk en binnen *Inholland* staat het 'nieuwe leren' dan ook centraal. *Elbers* zelf repte in de NOVA-uitzending met geen woord over het eigen vertrouwelijk onderzoek vanwege het bestuur van de hogeschool. Hij erkende wel dat er problemen zijn op b.v. het vlak van de begeleiding en tentamens, maar dit zijn volgens hem eerder 'kinderziektes' – verbonden aan de radicale hervorming van het systeem.

Een docente schrijft: *"Het lijkt er inderdaad op dat met behulp van een welzijnswerkjargon een stille revolutie in de hogescholen heeft plaatsgegrepen waardoor kennis, analyse en (wetenschappelijke) reflectie uit de opleidingen is verdwenen. Het niveau van de instroom van het HBO en van de uitstroom is sterk gedaald. Een bijkomend gevolg is ook dat er op de universiteiten veel VWO'ers (ASO'ers) zitten die eigenlijk liever een goede gedegen (hogere) beroepsopleiding hadden willen volgen. Maar die zijn er niet meer, dus zitten ze op de universiteit. De verlenging van de studieduur met een jaar en de invoering van het studiehuis hebben ook een averechts effect gesorteerd"* (NOVA-discussieforum).

In een andere getuigenis op het discussieforum wordt de sterke daling van het niveau gehekelde. *"Sinds een aantal jaren leer je in het HBO zelfstandigheid aan de hand van docenten die zich projectbegeleiders, 'coaches' of 'consultants' moeten noemen en in de Nederlandstalige boeken is alle theorie alvast 'toegepaste theorie'. Je 'leert' aan de hand van onderwijsmethoden (het lijkt wel *IederWijs*) met samenvattingen, vragen én antwoorden. Hoorcolleges en grondige inleidingen in disciplines en wetenschapsgebieden zijn er niet meer, tentamens ook weinig. De studielast is officieel 40 uren per week, met weinig contacturen en de opleiding duurt 4 à 4,5 jaar. Is deze stand van zaken te verklaren uit een eenvoudiger samenleving die om professionals vraagt die vooral duidelijk omschreven opdrachten (projecten) kunnen uitvoeren? Dat laatste heb ik in 15 jaar beroepspraktijk niet gemerkt. Eerder het omgekeerde wordt verwacht. Er is vooral kennis en denkvermogen nodig. Helaas blijkt een groot deel van het HBO zich afgewend te hebben van kennis en het aanleren van academische vaardigheden tot op bachelor niveau. Terwijl het toch ook de taak van het HBO was (is?) om studenten te leren de nieuw-*

ste wetenschappelijke inzichten toe te passen in de praktijk. Het HBO heeft veel aan denkkracht en gehalte verloren."

## 2.2 NOVA-discussieforum

Ook op het NOVA-forum werden achteraf de klachten uit de NOVA-uitzending bevestigd. Enkele getuigenissen:

- "Eén derde van het geld dat *Inholland* van de overheid ontvangt gaat naar de studenten. De rest verdwijnt hoogstwaarschijnlijk in de lief-en-leed pot van het management."
- "Lessen krijgen we amper. Ik had net zo goed een thuisstudie van de lerarenopleiding kunnen volgen. Ook de organisatie is heel zwak." ... "In alle hogescholen zijn er te weinig docenten." ... "Het concept 'probleemgestuurd onderwijs' is te rigoureuus doorgevoerd." ... "Ijverige studenten zien met lede ogen hoe bij de vele groepswerkstukken andere studenten van hun werk profiteren." "Ik studeer *vrijtijdsmanagement*; ik heb veel vrije tijd en zit amper op school."
- "Er is totaal geen communicatie tussen docenten en studenten of tussen docenten. Het is één grote chaos op deze school (vestiging Rotterdam). Ik ben meer vrij dan dat ik wat leer."
- "Ik ben student op *Inholland* (Dordrecht, lerarenopleiding). De meeste van mijn medestudenten gaven een negatief oordeel in het tevredenheidsonderzoek. Er is veel lesuitval, de weinige lessen hebben onvoldoende inhoud. We betalen voor een studie die we grotendeels zelf verzorgen."
- (Locatie Rotterdam) "Een half jaar les in het 3<sup>e</sup> jaar betekent 14 weken waarin je maximaal 6 uur les krijgt. Je krijgt in het 3<sup>e</sup> jaar weinig of geen theoretische ondersteuning/tentamens; waardoor je grotendeels op hetzelfde niveau blijft. Bijna altijd zijn de computers bezet. ..."
- "We hebben in Den Haag weinig les en hebben soms zomaar hele weken vrij. Bij ons in de klas is de motivatie dan ook zó weg dat er maar 5 tot 10 studenten komen. Ik heb dit jaar niets geleerd door de opleiding zelf, maar alleen door mezelf in boeken te verdiepen."
- "Ik ben student aan de hogeschool Rotterdam en heb minder problemen dan de studenten van *Inholland*. Wij noemen *Inholland* een 'zomercursus-school'. Het verhaal van het beperkte aantal uren les is wel iets waar je als student zelf voor gekozen hebt; het is iets waar *Inholland* om bekend staat. Ik wens de studenten van *Inholland* veel succes toe in de strijd tegen het naïeve en koppige bestuur."
- (Haarlem) "Ik ben nu vierdejaarsstudent en hoop over een aantal maanden af te studeren en niets meer met de opleiding te maken te hebben. De school is ook erg laks met informatieverstrekking. Ook de docenten klagen openlijk over de opleiding, en geven aan niet zeker te weten of ze wel nog op onze school willen werken. De school werkt sinds een jaar met een intranetsysteem waar niemand mee overweg kan. Ondertussen hebben we wel een prachtig nieuw gebouw."
- Docent X: "Ik heb het de voorbije 7 jaren hard achteruit zien gaan. Alleen al in de afgelopen 2 jaren hebben we tenminste 50 % van de uren die aan onderwijs mogen worden besteed wegbezuinigd. Directeur Elbers pakt in het interview met NOVA uit met 'het nieuwe onderwijs'. Studenten moeten vooral zelfstandig en vraaggestuurd werken. Een probleem hierbij is wel dat de directeur zijn docenten niet betaalt om de vragen te beantwoorden die de studenten formuleren".
- "Al jaren hebben wij studenten van de lerarenopleiding op stage. Sinds de fusie met *Inholland* en het nieuwe onderwijssysteem tot stand is gekomen, merken we dat de studenten steeds minder in staat zijn om zich bij ons staande te houden. Ze hebben weinig of geen kennis, hebben in het beste geval een aantal projecten op school gedaan. De studenten zijn zelf ook onzeker, maar wat erger is, de motivatie is weg om te studeren. De verschillende docenten die wij over de vloer krijgen, zijn ook gedemotiveerd; de tijd die zij aan studenten kunnen en mogen besteden is meer dan gehalveerd de laatste twee/drie jaar. Ik verbaas er mij over dat zoiets zo lang kan doorgaan, maar de medewerkers durven geen kritiek te hebben, want het antwoord dat zij krijgen is: als je het er niet mee eens bent, ga dan weg. Helaas liggen de banen niet voor het opscheppen. Dat is een van de belangrijkste redenen van de angstcultuur die er heerst."
- "Er is maar één oplossing. De onderwijsmammoet *Inholland* weer ontbinden en zo snel mogelijk en zoveel mogelijk decentraliseren, en het onderwijs weer van de docenten en studenten laten zijn. Neem een voorbeeld aan het Euro-college waarin studenten nog steeds vier dagen per week les krijgen en daarnaast ook nog voldoende zelfstandig werken. Algemeen directeur Jos Elbers moet weg (hij is een voorstander van iedere 3 jaar wisselen van functie of plek, dus lijkt het me prima om een tijdje docent te zijn voor hem."

### 3 Mislukt EFA-experiment

Op papier zag het EFA-experiment er veelbelovend uit. Weg met de aanbod- en programma-gestuurde lerarenopleiding. De studenten moesten hun eigen leerproces vormgeven en de ICT zou hierbij een belangrijke rol vervullen. De studenten moesten volgens het principe van het 'producerend leren' aangepakt worden binnen een competentiegerichte opleiding. De twee hogescholen zouden samen de vernieuwing gestalte geven. Het initiatief ging hierbij uit van het bovenschoolse vernieuwingsmanagement van de twee hogescholen.

In 2003 verschenen twee studies over het effect van de uitgevoerde vernieuwingsexperimenten. In *Onderwijskrant* nr. 128 brachten we al een verslag van het academisch proefschrift van Linda E. Odenthal: "Op zoek naar de balans: Een onderzoek naar een methode ter ondersteuning van curriculumvernieuwing door docenten" (Enschede: Universiteit Twente, 2003). Het gaat hier om een studie tussen 1998 en 2002. In punt 4 komen we er even op terug. Ook Mariëlle Taks publiceerde een studie over de mislukte vernieuwing in de EFA: 'Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding. Proefschrift Universiteit Twente, 2003. Zij beschrijft vooral de problemen met de zelfsturing van de studenten en de begeleiding van die zelfsturing door de docenten (zie punt 5).

Het gaat in beide gevallen niet om onderzoek door neutrale en onafhankelijke waarnemers, maar om zgn. 'ontwerpgericht onderzoek' (design-based research) waarbij de onderzoekers tegelijk interveniëren in het onderzoeksveld. Odenthal en Taks kregen vanwege het vernieuwingsmanagement van de EFA de opdracht om tijdens het onderzoek zelf een bijdrage te leveren in het realiseren van de doelstellingen van het vernieuwingsexperiment. Dit alles belette niet dat de twee onderzoekers achteraf tot de conclusie kwamen dat de vernieuwingsexperimenten al bij al op een mislukking uitliepen.

Inmiddels is de samenwerking tussen de hogeschool Amsterdam en de hogeschool INHOLLAND op de klippen gelopen; per 1 september 2005 wordt het samenwerkingsverband EFA weer ontbonden. In 2002 gaf de hogeschool INHOLLAND al te kennen dat ze opnieuw als een zelfstandige opleiding wou functioneren los van de Hogeschool van Amsterdam. Beide Amsterdamse hogescholen zijn op vandaag nog niet tot overeenstemming gekomen over

de 'scheiding' en de EFA geraakte hierdoor in een impasse. De Hogeschool van Amsterdam bepaalde nu eenzijdig hoe ze vanaf september 2005 zelfstandig zou optrekken onder de nieuwe naam Educatieve Hogeschool van Amsterdam (EHvA). Dit veroorzaakt momenteel veel commotie bij studenten en docenten van de EFA.

### 4 Onderzoek van Odenthal

#### 4.1 Knelpunten

Uit de studie van Linda E. Odenthal bleek dat de uitvoering van dit project niet bepaald van een leien dakje liep en vooral frustraties veroorzaakte bij de docenten en studenten. De afstand tussen theorie (papier) en praktijk bleek heel groot. Op papier zag het er allemaal vernieuwend en belovend uit. Weg met de aanbod- en programma-gestuurde lerarenopleiding. De studenten moesten hun eigen leerproces vormgeven en de ICT moest hierbij een belangrijke rol vervullen. De studenten moesten volgens het principe van het 'producerend leren' aangepakt worden.

Odenthal vertelt dat de hele operatie vooral onduidelijkheid en onzekerheid veroorzaakte bij docenten en studenten over de precieze bedoeling van de culturomslag, frustraties ook bij docenten over de van bovenaf opgelegde operatie waarin ze heel weinig inspraak kregen. De studenten wisten geen raad met de verantwoordelijkheid die ze kregen. De voorgeschreven projectmatige aanpak werkte eerder belemmerend dan ondersteunend. In de ontwikkelde leerpakketten was het moeilijk om het begrip 'authentieke' taken en competentiegerichte aanpak te concretiseren. (Ook uit andere studies bleek dat het moeilijk was om de idee van competentiegerichte aanpak te operationaliseren.) Er was te weinig tijd voor deelname aan de vele vernieuwingsactiviteiten en de docenten vonden dat ze veel te weinig ondersteuning kregen. De meeste docenten geloofden ook niet in de beloofde zegeningen van al dat 'samenwerkend leren' met de collega's.

Tot de taak van de onderzoekster behoorde ook het zoeken van oplossingen voor de opgedoken problemen. Odenthal probeerde vooral organisatorische belemmeringen weg te werken, zoals het bieden van meer *ontwikkeltijd* bij de participerende docenten. Maar ook dit leverde al bij al weinig op. Opvallend waren ook de grote verschillen tussen de opvattingen van de docenten enerzijds en de vooropgestelde doelen van de ontwikkelgroep als geheel.



Volgens Marcel van Riessen kon men uit de EFA-soap vooral leren hoe het niet moest (Didaktief & School, oktober 2003). Odenthal zelf is en blijft een fervent voorstander van het vernieuwingsproject en zocht op het einde van haar studie vooral naar redenen (uitvluchten?) voor het mislukken ervan. Ze kon zich uiteraard niet voorstellen dat de modieuze vernieuwingen utopisch en extreem zijn en niet gewenst worden door de modale docent en student.

#### 4.2 Uitvluchten voor mislukking

Odenthal zoekt de oorzaken voor de mislukking in de omstandigheden waarin de vernieuwing doorgevoerd moest worden. *"Een aantal condities werden niet vervuld door organisatorische omstandigheden. Voor samenwerkend leren lijkt niet alleen de tijd maar vooral ook de prioriteit te ontbreken. Docenten geven prioriteit aan bestaande onderwijstaken boven innovatieve taken. Ook de structuur van de organisatie nodigt niet uit tot samenwerkend leren; er zijn te veel losse verbanden waarin individuen geïsoleerd van elkaar werken. Door het opzetten van een vernieuwingsorganisatie naast de bestaande organisatie konden medewerkers zich aan de vernieuwing onttrekken. Volgens Odenthal moeten bij een vernieuwing de doelen en denkbeelden van de individuele docenten in enige mate overeenstemmen met de doelen van de ondersteuningsomgeving en moeten meer goede materialen en instrumenten aanwezig zijn"* (Velon, 25- nr.2, 2004).

Op een VELON-bijeenkomst zei ze o.a. nog: *"Vooreerst is het belangrijk om de juiste condities te scheppen in de organisatie, zoals voldoende tijd, ruimte, flexibiliteit in de roosters, enzovoort. Ook de juiste condities op de werkplek zijn noodzakelijk, zoals bruikbare feedback en reflectie op je handelen. Belangrijk is dat de solistische werkwijze van docenten doorbroken wordt en dat er een duidelijk gemeenschappelijk innovatiekader bestaat. Als laatste zou er zorg moeten zijn voor de aansluiting tussen persoonlijke doelen en doelen van de organisatie, sturing en begeleiding door een leer(coach) die de teams leidt en er zou variatie in de mate van sturing en begeleiding moeten zijn"* Velon, 25- nr.2, 2004, p. 57.

Uit de discussie die hierop volgde noteren we een paar reacties. Sommige deelnemers vroegen zich af *waarom het voortdurend samenwerken van docenten beter zou zijn dan het solistische werken.* Dit is volgens hen een impliciete ideologie waarmee de onderzoeksopzet van Odenthal doordrenkt is. Het

middel 'samenwerken' zou niet als doel verheven mogen worden. In sommige gevallen kan solistisch werken ook heel bruikbaar zijn. (Terloops: dit is een groot gevaar bij ontwerpgericht onderzoek).

In verband met de snelle veranderingen in de lerarenopleiding werd de vraag gesteld of het wel allemaal zo snel moet gaan? Waarom moeten we zo snel veranderen? Natuurlijk moet er ook enige druk zijn als je wilt veranderen, maar rust is zeker ook nodig. Een andere lastige zaak in deze is de kwestie dat het veranderen moet gebeuren naast of tijdens de 'gewone verkoop'. Het lesgeven moet altijd doorgaan en dat maakt het soms druk voor docenten; zij kunnen niet even stoppen met lesgeven om zich bezig te houden met het veranderen.

Marco Snoeck, afdelingshoofd van de experimentele EFA-lerarenopleiding, stelde dat de projectleiders mede dankzij het onderzoek verplicht werden continue kritische vragen te stellen. Hij voegde eraan toe dat gaandeweg binnen de EFA het besef ontstaan is dat de cultuur en andere randvoorwaarden binnen de opleiding een enorme invloed hebben op de implementatie. Achteraf bekeken kan men volgens Snoeck stellen dat hijzelf en andere verantwoordelijken te veel de nadruk legden op de inhoud van de vernieuwing en te weinig nagedacht hadden over de vraag 'hoe we moeten veranderen en hoe we kunnen leren te veranderen'. Als projectleider stelde Marco Snoeck uiteraard de wenselijkheid en haalbaarheid van de vernieuwingen geenszins in vraag, ook hij zocht naar uitvluchten. Uit de vroegere bijdragen van Marco Snoeck in VELON bleek voldoende dat hij één van de ideologen was van de nieuwe experimentele EFA-aanpak.

#### 5 Onderzoek van Taks

Ook Mariëlle Taks maakte een studie over de mislukte vernieuwing in de EFA: *'Zelfsturing in leerpraktijken. Een curriculumonderzoek naar nieuwe rollen van studenten en docenten in de lerarenopleiding.* Proefschrift Universiteit Twente, 2003. Paul van der Bijl besprak de studie van Mariëlle Taks in *Didaktief* (april 2004). We volgen even zijn voorstelling.

##### 5.1 Problemen van studenten

*"Volgens de onderzoekster werd er bij het experiment een te hoge mate van zelfsturing verwacht vanwege de studenten. Zo wisten velen zich geen raad met het zelf formuleren van leerdoelen. En de reflecties op het eigen werk waren vaak oppervlak-*

kig. Ook bleken studenten nauwelijks geneigd om zich te verdiepen in de didactische aspecten van hun project. Als ze iets moesten maken, vielen ze terug op ervaringen die ze als stagiaire of als leerling hadden opgedaan, of ze vertrouwden op hun intuïtie. Hun aandacht ging vooral naar de vakinhoudelijke aspecten of de technische vormgeving. Verder bleken veel studenten problemen te hebben met het volledig zelfstandig plannen van hun werk en kwamen ze uiteindelijk in tijdnood.

Volgens Taks was er ook onvoldoende ondersteuning door docenten op momenten dat studenten daar wel behoefte aan hadden. Goede vormen van ondersteuning kwamen niet zo vaak voor, ook niet als het mis dreigde te lopen. In dergelijke gevallen nam óf de docent het heft volledig in handen, of hij greep helemaal niet in en liet de zaken op hun beloop.

De onderzoekster was niet alleen waarnemer, ze hielp ook mee om knelpunten die zich bij de vernieuwingspraktijken voordeden op te lossen. Zo kwam er meer ondersteuning bij zelfsturing. Die aanpassingen boden echter in tweederde van de gevallen weinig of geen soelaas. Docenten waren volgens haar niet of onvoldoende voorbereid, of er was te weinig tijd beschikbaar om de aanpassingen in de praktijk te brengen."

## 5.2 Uitvluchten voor mislukking

Net als Odenthal is Taks een principieel voorstander van de EFA-vernieuwing en zoekt dan ook naar oplossingen (uitvluchten?) voor de gesignaleerde problemen. In het proefschrift lezen we hieromtrent vier verklaringen/oplossingen/uitvluchten:

- De gewenste ondersteuning door docenten bij zelfsturing vergt veel tijd, meer dan menig directielid en docent aanvankelijk denkt. Taks schrijft: *'Meer zelfsturing door studenten betekent (...) niet dat docenttaken verlicht worden. Integendeel, het ondersteunen van studenten in competentiegerichte leeromgevingen vraagt meer tijd van docenten dan in meer traditionele leeromgevingen.'* Immers, individuele begeleiding is tijdsintensiever dan de traditionele groepsgewijze begeleiding." We merken dat onderzoekster Taks niet ingaat op de vele klachten van de studenten i.v.m. het tekort aan lessen e.d.

- Met de studenten moet van bij de start een contract opgemaakt worden. Taks schrijft hierover: *"Vooraf moet duidelijk zijn voor welke activiteiten studenten zelf verantwoordelijk zijn en op welk moment de docent in actie komt. Taks pleit voor een consistente en zorgvuldige opbouw van verantwoordelijkheden van studenten in het curriculum."*
- Taks pleit verder voor meer geleidelijkheid: *"De mate van zelfsturing moet gedurende de opleiding toenemen en de mate van ondersteuning door docenten afnemen."*
- Taks verwacht verder vooral heil van de invoering van zelfstudie op het niveau van het secundair onderwijs. Zij stelt dat de studenten beter in staat zullen zijn tot zelfstudie als ze dit ook in het voortgezet onderwijs kunnen toepassen.

## 6 Commentaar

De conclusies omtrent de vernieuwingsexperimenten op de EFA en de malaise op de hogeschool Inholland verrassen ons niet. We stelden al jaren geleden dat veel van de modieuze vernieuwingsprojecten niet haalbaar en niet wenselijk waren.

Chris Dede noemt het gevaar dat verbonden is aan ontwerpgericht onderzoek, de 'design creep', de ontwerp-uitvlucht: de onderzoekers zijn geneigd om het niet succesvol zijn van het ontwerp (experiment) aan het niet-gerealiseerd zijn van bepaalde condities toe te schrijven. De inhoud van het ontwerp zelf wordt niet ter discussie gesteld, en men gaat er vanuit dat mits het bijwerken van de condities het project wel haalbaar zal zijn (zie AERA 2004-verslag in *'Pedagogische Studiën'*, 2004, jg. 81, 404-418). Bij het zoeken van oorzaken voor de EFA-problemen, stellen *Odenthal en Taks* geen vragen naar de wenselijkheid en haalbaarheid van de vernieuwingen; zij zochten de oorzaken enkel op het domein van de vernieuwingsomgeving, de organisatorische omstandigheden.

# Opvoeden en onderwijzen met zachte hand versus knuffelpedagogie, en zelfontplooiing

## Pleidooien van professoren, leerkrachten, en journalisten

### 1 Failliet van knuffelpedagogie

Op 20 april 2005 was er op de KRO een thema-dag over 'opvoeding'. Het ging vooral over *'het failliet van de vrije opvoeding' en de gevolgen van de knuffelpedagogie*. De algemene teneur was dat het nu maar eens gedaan moest zijn met de te vrije en zachte aanpak. In de uitzending maakten prof. B. Levering en psychologe J. Delfos duidelijk dat de laat-maar-waaienmentaliteit en de knuffelpedagogie van de laatste decennia achterhaald zijn. Een aantal leerkrachten en opvoeders sloten zich in hun getuigenis bij deze visie aan. Te veel pedagogen verkondigden in het verleden dat verbieden een taboe is en dat het *momentaan welbevinden* van het kind voorop moet staan. Dezelfde avond was er op de Nederlandse TV ook een programma over de vele gedragsproblemen in het vmbo (beroepsgericht onderwijs). Een aantal docenten getuigden dat ze in het vmbo niet echt les meer kunnen geven, omdat ze zich voortdurend met storend gedrag moeten inlaten.

In de vermelde TV-uitzendingen werd beklemtoond dat ook het grote aantal losgeslagen jongeren wijst op het failliet van de knuffelaanpak. Veel pedagogen gingen volgens *prof. Van den Brink* uit van de ontplooiing van het kind en bevorderden aldus een *narcistisch zelfbeeld*. Hij vraagt zich af of pedagogen wel voldoende oog hebben voor het trainen van kinderen en jongeren in *het uitstellen van behoeftebevrediging, van het momentaan welbevinden*. "Zijn we in de opvoeding van kinderen niet doorgeslagen door *assertiviteit* als belangrijkste deugd te beschouwen?"

### 2 Kritiek op 'officiële' knuffelpedagogie

Een tijdje geleden al lanceerden we in *Onderwijskrant* de term *'knuffelpedagogie'*, mede als reactie op de beleidsnota van minister Vanderpoorten (1999) en op de sympathie in beleidskringen voor het 'ontplooiingsmodel' van het CEGO (Laevers). Vanderpoorten heeft 5 jaar lang verkondigd dat het momentaan welbevinden, het leuk-zijn, meer centraal moest staan in klas. Ook in het regeerakkoord van juli 2004 en in 'KLASSE' was er weer veel te doen rond het 'welbevinden van de leerling'. Journalist

*Pieter Lesaffer* schreef hierover: "Terwijl onze beleidsmensen en topambtenaren 'voorlopig' wakker liggen van 'het welbevinden van de leerling' (cf. regeerakkoord) en veel aanpakken als 'ouderwets' bestempelen, merken we in Frankrijk en bij onderwijsminister François Fillon vooral pleidooien voor het herstel van de autoriteit op school en voor het in ere herstellen van een aantal traditionele onderwijsmethoden (Streng school is terug,' De Standaard'; 4.10.04). Lesaffer voegt er aan toe: "Maar de tijd van de zachte aanpak lijkt ook in Vlaanderen op zijn retour. Ouders sturen hun kinderen liever naar een streng school. De school die duidelijk lijnen trekt en niet te veel poespas verkoopt, lijkt de school van de toekomst te zijn."

Ook *prof. Mark Elchardus* (VU Brussel) reageerde op de mode van het welbevinden en van de leuke school in een column in *Knack* (1 september 2004): "Het lijkt me niet uitgesloten dat duidelijke en consequent toegepaste regels op school en vooral thuis de jonge mensen beter wapenen tegen het leven en hen gelukkiger maken. Misschien is ook overdreven meegaandheid nu al de belangrijkste doodsoorzaak bij jongeren." Als men minder aan knuffelpedagogie doet dan zal dit het welbevinden, de frustratietolerantie en de veerkracht van de jongeren bevorderen. Steeds meer onderzoekers brengen ook de toename van gewelddadig gedrag bij jongeren in verband met de toename van de knuffelpedagogie (zie punt 4).

In een interview in 'De Bond' (27.09.04) maakte *onderwijspedagoog Valeer Van Achter* duidelijk dat hij afstand neemt van de stelling dat de school enkel leuk en gezellig mag zijn en niet te veel inspanningen mag verwachten van de leerlingen. Hij stelde: "De opvoeding in gezinnen en scholen was vroeger autoritair, als reactie daarop sloeg de slinger over naar wat ik een 'moederlijke' school noem. Het is goed dat het autoritaire achter ons ligt, maar men heeft het kind met het badwater weggegoten, misschien mag er toch wat vaderlijk tegenwicht komen. Jongeren hebben niet alleen een leraar nodig die hen begrijpt, maar een die hen ook uitdaagt in de gezonde betekenis van het woord. Hen aanpoort om iets bij te leren, kritisch na te denken, een stap verder te zetten in de vorming... Een leraar die authentiek

is en uitkomt voor zijn visie, daar hebben ze respect voor. Die tilt hen altijd een beetje verder dan waar ze al staan."

In 'Waar is mijn school' (Ons Erfdeel, december 2004) pleit ook hoofdredacteur Luc Devoldere voor de herwaardering van de 'meester' en van de 'discipline'. Hij start met een citaat van Huizinga: "De meest bloeiende culturen hebben wel de jeugd liefgehad en vereerd, maar haar niet gecajoleerd of gefêteerd." Daarna sluit hij zich aan bij Bordewijks kritiek op het pedocentrisme in zijn boek 'Bint' van 1934: "Ik eis van de leraar dat hij zich niet inleeft in het kind, dat hij niet daalt. Ik eis van het kind dat het zich inleeft in de leraar, dat het 'klimt', staat staalhard te lezen in Bint. In de jaren '30 van de twintigste eeuw werd blijkbaar al een vonnis geveld over de pedagogie die 'het kind centraal stelt'. Terwijl het relatief eenvoudig is. Kind noch leraar staan centraal: kennis - en cultuuroverdracht en het doorgeven van vaardigheden staan centraal. En leraren vervullen een sleutelrol bij die overdracht. Zij moeten competent zijn en enthousiast hun kennis en vaardigheden overdragen. De samenleving moet daarom haar leraren koesteren. En leraren overigens hun leerlingen. Maar ze moeten ze niet fêteren. Uiteindelijk gaat het in de eerste plaats om tucht. Uiteindelijk moeten wij misschien terug naar die mooie gedachte van ontvoogding die sociale ongelijkheid kan wegnemen." Devoldere vreest dat het pedocentrisme en het relativeren van de kennis- en cultuuroverdracht – door veel beleidsmensen en onderwijskundigen – een bedreiging vormt voor de sociale gelijkheid en ontvoogding. Eddy Van Buggenhout stelt in dit verband: "Heel wat migrantenjongeren zijn het slachtoffer van het pedagogische anarchisme dat het onderwijsgebeuren wil reduceren tot een leuke bezigheidstherapie" (DS, 11.11.04).

### 3 P. Adriaenssens: 'verzwakte generatie'

In deze bijdrage nemen we nog eens een aantal recente pleidooien op over opvoeden en onderwijzen met zachte hand en over het gebrek aan gezag in de hedendaagse opvoeding. In een interview met de redactie van IVO stelde prof. Adriaenssens dat het gevaar dreigt dat we een verzwakte generatie creëren: "We moeten ervoor zorgen dat er in een kindgerichte samenleving genoeg leiding blijft. Twintig jaar geleden moesten we in lezingen veel aandacht geven aan communicatie met kinderen. Ik stel vast dat we de laatste jaren opnieuw beginnen te spreken over leiding geven. We moeten op beide aspecten letten. Veel mensen durven inzake opvoeding geen duidelijke

standpunt meer in te nemen en dat is verontrustend; het gevaar dreigt dat we aldus een 'verzwakte generatie' creëren. We zien bv. tegenwoordig veel te veel kinderen die thuis blijven van school, omdat ze zich niet goed voelen. Vroeger keek men op de thermometer en als ze geen koorts hadden, vlogen ze naar school. Nu is er teveel begrip: och arme, gaat het niet? Terwijl we nood hebben aan de vaste hand: 'komaan, doorbijten, ga naar school, je hebt geen koorts'. ... In de hogere sociale klasse zien we meer affectieve verwaarlozing. Je ziet er verwende kinderen, die weinig leiding krijgen, maar die ook niet kunnen inschatten wanneer ze eigenlijk iets doen dat de ouders goed vinden. In het milieu van de kansarmoede zie je meer straatproblematiek, meer jeugddelinquentie, omdat er daar ook meer pedagogische verwaarlozing is" (IVO, december 2003, p. 13-14).

### 4 G. Van den Brink & P. Smeyers

In het VRT-programma 'Nachtwacht' (8.05.04) stelde de Nederlandse cultuursocioloog Gabriël van den Brink dat de ouders en de leerkrachten weer meer centraal moeten staan in opvoeding en onderwijs, in plaats van zijne majesteit het kind. In de pedagogische theorieën en vaak ook in de praktijk van de voorbije 25 jaar stond volgens hem bijna steeds het kind centraal. Alles stond in het teken van de zelfontplooiing van het kind en het onderhandelen, maar er was te weinig aandacht voor zaken als regels, afspraken, discipline, rekening houden met de andere. Assertief gedrag in de zin dat het kind uiteindelijk zijn weg moet leren vinden is uiteraard positief, maar het gaat te vaak gepaard met onfatsoenlijk, agressief en asociaal gedrag.

Van den Brink vraagt zich o.a. af of pedagogen wel voldoende oog hebben voor het trainen van kinderen en jongeren in het *uitstellen van behoeftebevrediging*. We zetten de kinderen te veel op een voetstuk en daar worden ze alleen maar verwend en agressief van. Volgens hem blijkt dit alles ook heel duidelijk uit zijn onderzoek over 'geweld bij jongeren' bij het *Nederlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW)*. Volgens de onderzoeker is de opvoeding van kinderen in Nederland doorgeslagen door assertiviteit en mondigheid als belangrijkste deugden te beschouwen. Om de kwalijke keerzijden van de te assertieve levensstijl – agressie en geweld – te beteugelen, pleit Van den Brink in zijn publicaties voor een beschavingsoffensief bij de jongeren én bij de volwassenen, want ook deze laatsten gedragen zich al te vaak onbeschoft en bot, te liberaal. Er

kwamen ook twee ouders van een groot gezin aan het woord, Hilde en Bert, die duidelijk maakten dat bij te veel vrijheid en onderhandelen de kinderen tilt slaan; volgens hen moeten opvoeders duidelijke grenzen stellen. Na de lagere school-leeftijd worden vormen van overleg belangrijker.

In hetzelfde programma kwam ook *prof. Paul Smeyers* (K.U. Leuven) even aan het woord. Smeyers beklemtoonde dat opvoeden op vandaag moeilijker geworden was, maar dat ouders en opvoeders moeten proberen door te geven wat zij waardevol vinden in het leven. "Over dingen die ze werkelijk belangrijk vinden moeten ouders en leerkrachten niet onderhandelen; bij overleggen gaat het meer over praktische zaken." Hij bekritiseerde ook de overvloed aan boekjes over opvoeden, want ouders gebruiken die bijna als een kookboek waar je voor elke situatie een receptje uit haalt.

*Kinderrechtencommissaris Ankie Vandekerckhove* was ook van de partij; zij stond alleen met haar standpunt en vertolkte nog eens haar keuze voor de *onderhandelingsopvoeding*, voor initiatieven van de overheid om de ouders pedagogisch te begeleiden en voor het wettelijk verbieden van de 'pedagogische tik'. Ze was wel zo diplomatisch om de term 'onderhandelen' meestal te vervangen door de term 'overleggen' en om aldus haar vroegere stellingen een beetje af te zwakken.

## 5 Kinderen niet gelijkwaardig

In het debat over kinderrechten staat de idee dat kinderen gelijkwaardige personen zijn veelal centraal. "Kinderen moet je als totaal gelijkwaardige personen behandelen", vindt ook *Anne-Mie Drieskens*, woordvoester van de *Gezinsbond*. Zij vindt dat veel ouders kinderen niet als gelijkwaardig beschouwen aan volwassenen en dat ze dan ook ten onrechte vinden dat er b.v. niets mis is met de pedagogische tik (*Wat te doen als uw kind niet luistert, De Morgen*, 7 juli 2004). De *Gezinsbond* pleit net als de kinderrechtencommissaris voor een soort onderhandelingshuishouding en voor het radicaal overlegmodel.

In dezelfde bijdrage reageerde *prof. Frederik Swennen*, professor familierecht aan de Universiteit Antwerpen, op de stelling dat kinderen totaal gelijkwaardige wezens zijn. Swennen stelde: "Kinderen zijn niet gelijkwaardig aan volwassenen. De verhouding ouder-kind of leraar-leerling is een gezagsverhouding, waarbij de ene meer gezag heeft dan de andere. Dat is nodig om het kind op te voeden tot

een volwassene. In het debat over kinderrechten wordt vaak als argument aangehaald dat kinderen gelijkwaardig zijn. Dat klopt gewoon niet. Als je een kind als gelijkwaardig gaat behandelen of een kind toelaat zich als gelijkwaardig te gedragen, terwijl het helemaal niet gelijkwaardig is, hoe kun je het dan opvoeden? Je moet ervoor openstaan om dingen te leren, om te leren hoe je je moet gedragen. Dat kan alleen als je vindt dat de ouder of leraar je iets te leren heeft, en dus boven jou staat. De filosoof *George Steiner* heeft het in zijn laatste boek over deze problematiek en vindt dat de veranderde houding tussen opvoeder en kind en leraar en leerling de overdracht van kennis en waarden, wat de kern is van het opvoeden, moeilijker maakt. Hij ziet de toekomst van het kind pessimistisch in". ... "Ouders zijn vandaag vaak erg onzeker over hoe ze hun kind moeten opvoeden", vindt Swennen. "Sommige ouders lijken bang om hun kinderen grenzen te stellen. De opvoeding vandaag is veel vrijer dan vroeger, er is over het algemeen minder discipline in gezinnen. Dat merk je: er zijn 30 procent meer minderjarigen die voor de jeugdrechter moeten komen omdat ze strafbare feiten hebben gepleegd. De stijging van het aantal minderjarigen dat feiten pleegt, is een gevolg van een te vrije opvoeding waarbij de jongeren de grenzen van wat kan en niet kan niet respecteren. Ouders stellen vaak te weinig grenzen in hun opvoeding." Op een DIROO-dialoogdag (Gent, 22.09.04) beklemtoonde ook de Gentse filosoof *Raf Debaene* dat leerkracht en leerling geen gelijkwaardige partners zijn.

## 6 An Candaele over 'knuffelpedagogie'

We krijgen de indruk dat sommige mensen binnen de *Gezinsbond* niet ongevoelig zijn voor het feit dat ze de voorbije maanden bekritiseerd werden omwille van de door de *Gezinsbond* gepropageerde knuffel-aanpak en omwille van het voorstel om 'de pedagogische tik' wettelijk te verbieden. Zo lazen we in 'De Bond' een bijdrage met kritiek aan het adres van de 'knuffelpedagogie' (*De Bond*, 27 augustus 2004). We citeren even.

"Dat kinderen die zich goed voelen op school en gemotiveerd zijn, meer van de lessen opsteken dan als het louter van moeten is, daarover zijn de meeste mensen het eens. Maar hoever het vertrouwen in die intrinsieke motivatie moet gaan of hoe belangrijk sturing door de leerkracht is, leidt tot meer discussie. Geef de kinderen een rijke, uitdagende omgeving en ze leren vanzelf, zo meent de een. Wie denkt dat een kind zomaar uit zichzelf zal leren lezen, rekenen en alles opsteken wat de samenleving van het on-

derwijs verwacht, heeft het verkeerd voor, vindt de ander. De (te) grote nadruk op het belang van het welbevinden en de vrijheid van de leerlingen, wordt door de tegenstanders soms smalend afgedaan als 'knuffelpedagogie'. Je kunt mensen ook dom en dood knuffelen, luidt het. Een kind dat al eens een mislukking ervaart en tegen grenzen aanbotst, wordt daardoor weerbaarder én het is de beste voorbereiding op de realiteit van het leven. Als kinderen alleen maar leren waar ze zich goed bij voelen, worden ze dom. Leren is nu eenmaal soms lastig.

De term knuffelpedagogie dook ook op naar aanleiding van een actie van het onderwijstijdschrift *KLASSE* om de rode balpen uit de klas te bannen. Leerlingen zouden te veel op hun fouten gewezen worden en te weinig complimentjes krijgen. De reacties bleven niet uit: als we niet meer mogen zeggen waar de leerlingen de bal mislaan, schieten we het doel van onderwijs- en professionele opvoeders die kinderen binnenleiden in een wereld van kennis en vaardigheden compleet voorbij. ... Kan je kinderen grootbrengen zonder van hen soms gehoorzaamheid zonder meer te eisen? Behoeden we hen beter voor frustratie en pijn of zijn dat net goede leerscholen? ... Op school of thuis, het blijft zoeken naar een goed evenwicht."

## 7 Zelfkritiek Freinet-leerkracht

Freinetonderwijzer Vincent (Kortrijk) formuleerde onlangs (zelf)kritiek op Freinetonderwijs en onderhandelingsopvoeding waarbij de leerlingen over alles hun zegje mogen en moeten doen. (Discussieforum – [www.freinetbeweging.vlaanderen.be](http://www.freinetbeweging.vlaanderen.be)). Kritisch onderwijs en opvoeding tot mondigheid mogen niet worden tot een opvoeding tot misnoegdheid en kritiek op alles en nog wat.

Vincent schrijft: "Het lijkt maar een klein verschil maar laten we in onze pedagogische Freinetvisie het woordje 'kritisch' even in de diepvries steken: waarom willen we onze kinderen zo per se opvoeden tot mondige, kritische wereldburgers – we geven hun het gezaag en het geklaag met de papepel mee en zijn dan verwonderd dat er Blok-stemmen bijkomen ... Ik merk in een oudste klas lager onderwijs bijv. dat als we na een uitstap terug in de ronde zitten, kinderen wel altijd iets hebben aan te merken over de gids zus of zo, de rondleiding te lang of net te kort, de zaal te warm, de foto's te groot, de muren te wit, de banken te hard, de treinen te vol, ... Een waslijst gezever, zo maar omdat het blijkbaar hoort als je thuis of in de Freinetschool kritisch bent opge-

voed. Ik heb me voorgenomen om ze daar volgende keren geen kans meer toe te geven: dat ze verdomme blij mogen zijn dat ze op uitstap mogen. Laten we dat woord kritisch maar vervangen door gezonde, tevreden en verdraagzame mensen. Met een meer constructieve opstelling raken we er wel!"

Vincent schrijft verder: "Ik denk dat we na de verkiezingsuitslag niet anders kunnen dan voortdoen met de mensen die zich niet dagelijks dood kanker op de vuilnis in hun straat, die migrant op de hoek, die buurman die zijn auto altijd voor de andere zijn deur parkeert, ... Als de politici zich moeten bezighouden met de agendapunten die dergelijke knorpotten naar voor schuiven, raken we er nooit ... Ontevreden mensen worden nimmer tevreden of niet? Misschien is onze taak heel eenvoudig: dagelijks in de klas komen met de glimlach en een kind op het hart drukken dat het in een goede wereld leeft waar hij zelf aan mag meewerken ..."

## Commentaar

Het gaat inderdaad niet op te goochelen met termen als kritisch of emancipatorisch onderwijs. Veel hangt af van de concrete invulling. Ook hier moeten we zoeken naar een goed evenwicht. Moeten we de klas als een democratie in het klein beschouwen waarbij de leerlingen steeds een stem in het kapittel moeten hebben – zelfs bij het verplaatsen van een tafelpoot? Kritische vorming betekent nog niet dat men in klas alles voortdurend ter discussie moet stellen en dat er over alles onderhandeld moet worden. Ook bij opvoeding tot mondigheid en maatschappelijk bewustzijn hangt veel af van de concrete invulling. Enkele jaren geleden werden de leerlingen in veel Freinetscholen actief betrokken bij 'kritische' sympathie-acties tegen de uitwijzing van 'sans-papiers' en tegen het beleid van de regering. Ook dan zullen een aantal Freinetleerkrachten zich wel afgevraagd hebben of dit acties zijn waarin men kinderen tussen 2,5 en 12 jaar moet betrekken en waarom de politici hun zegje niet mochten komen doen.

## 8 Reacties op 'pedagogische tik'

De *Gezinsbond* pleit sinds januari 2004 voor het wettelijk verbieden van alle vormen van slaan van de kinderen, met inbegrip van de zgn. 'pedagogische tik'. De Bond pleit verder voor het oprichten van een familierechtbank die belast wordt met alle problemen die gezinnen aangaan. Het kinderrechten-commissariaat sloot zich bij het voorstel van de

Gezinsbond aan. De Gezinsbond kreeg veel negatieve reacties van mensen die vonden dat de leiding van *De Bond* veel te ver ging. Toch willen de bonzen van de Gezinsbond nog steeds een strengere wet.

Psycholoog K.R. uit O. schreef in een boze lezersbrief: "Stomverbaasd neem ik kennis van uw standpunt. Als psycholoog (met 25 jaar ervaring) werkende met dikwijls gedragsmoeilijke, soms oververwende jongeren, én met dagelijks contact met de realiteit, breekt nu echter mijn klomp.. Opgejaagd blijktbaar door soms al te progressieve wetenschappers, vergenoegd in hun bureau van een of andere studiedienst, maken zij nu de fout om jarenlang opgebouwd pedagogisch advies keihard te dwarsbomen met een politiek correct statement. Heel graag had ik hierover een ernstig debat gezien met mensen uit de praktijk en niet alleen met de zoveelste kinder-rechtencommissaris (die veel contact heeft met een smalle bovenlaag van Brusselse 'post mei '68-intellectuelen' en meehuilende met irrealistische wolven in het bos). Mogen practici met beide voeten op de grond ook gehoord worden? En ouders mis-schien ook?" (*'De Bond'*, 30.01.04).

Harry van Bokhove (Deurne) reageerde zo: "Het verbieden van billenkoek is een verhaal van in boeken zwelgende, betweterige theoretici die veel traktaten uit de jaren zestig en zeventig gelezen hebben. ... Ik vind het stuitend dat een groep halfzachte opvoedkundigen een wet willen maken van iets dat je enkel in dialoog met de omgeving en het geweten met enige correctheid kunt inschatten. Misschien is het pedagogisch wel nuttig als kinderen af en toe eens voelen dat ook ouders op bepaalde momenten niets anders weten te bedenken dan een klap voor de bips om duidelijk te maken waar de grens ligt. Misschien is het ook wel nuttig dat kinderen leren zien dat hun ouders in bepaalde omstandigheden feilbaar en zelfs machteloos zijn. Ook zo'n tik kan een stichtende vorm van communicatie zijn. Positieve impulsen zijn onontbeerlijk, maar een belangrijk deel van onze persoonlijkheid krijgt pas reliëf door negatieve ervaringen en tegenstand. Belangrijk daarbij is de dosering en het zou veel nuttiger zijn als deze goedmenende pedagogische verenigingen daarin een inspirerende rol zouden spelen" (DS, 28.01.04)

Prof. Frederik Swennen (U.A.) stelt dat de bestaande wetgeving voldoende garanties tegen kindermishandeling biedt en dat de wetgever zich niet moet inlaten met het volledig voorschrijven van wat opvoeders al dan niet mogen doen. Hij stelt o.a.: "Zo is er net een wetsverstrenging geweest in 2000: voor geweld tegen

minderjarigen door familieleden en opvoeders is er toen een verdubbeling van de minimumstraf gekomen. En dankzij het burgerrecht worden kinderen van wie vermoed wordt dat ze thuis mishandeld worden ook al goed beschermd: als de school meldt dat ze mishandeling vermoedt, wordt het kind uit voorzorg vaak meteen geplaatst buiten het gezin, nog voor de feiten bewezen zijn" (De Morgen, 'Wat te doen als het kind niet luistert', 7 juli 2004).

## 9 Besluit

Uit de geciteerde kritiek op de knuffelpedagogie blijkt het afwijzen van de propaganda voor de knuffelpedagogie(k), voor 'het kind centraal', voor het momentaan welbevinden van het kind in de 'leuke school' – vanwege Vlaamse beleidsmensen, het kinder-rechtencommissariaat en bepaalde pedagogen. De verregaande meegaandheid leidt volgens de critici tot een 'verwende', 'verzwakte' en 'ontevreden' generatie, tot 'leuke bezigheidstherapie' die haaks staat op ontvoogding en GOK, tot ernstige gedragsproblemen ... Het leren uitstellen van de behoeftebevrediging blijkt weer een belangrijk opvoedingsdoel te zijn. De critici wijzen de modieuze 'onderhandelings-huishouding' af. 'Kind noch leraar staan centraal: kennis - en cultuuroverdracht en het doorgeven van vaardigheden staan centraal' en de leraar mag weer 'meester' i.p.v. coach spelen.

We opteren zelf voor een opvoeding met zachte hand; dit betekent noch opvoeding met harde hand, noch knuffelpedagogie. We wensen verder dat de basisgrammatica van degelijk onderwijs behouden blijft en dat men o.a. voldoende inspanning van de leerlingen durft vragen. Dit alles is ook belangrijk vanuit het standpunt van de onderwijskansen en de ontvoogding van de sociaal-benadeelde jongeren. We merken met genoegen dat velen opnieuw het belang van voldoende 'discipline' en 'inspanning' op school beklemtonen; niet het momentaan welbevinden staat dan centraal, maar het uiteindelijk welbevinden en welzijn van de jongeren. Dit houdt geenszins een pleidooi in voor 'opvoeding met harde hand' of voor de school als leerfabriek; de voorbije kwarteeuw hebben we dergelijke 'restaurantieve' pleidooien met evenveel kracht bestreden als de knuffelpedagogie.

**Redactiesecretariaat en eindredactie**

alle correspondentie i.v.m. artikels  
aan:  
Noël Gybels  
Steyenhoflaan 11  
3130 Betekom  
tel. (016) 56 93 46  
owkrant@hotmail.com

**Redactie**

Annie Beullens, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Dirk Gombeir, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, 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 wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

Buitenland: € 25  
Rekening: 001-0965165-91 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-mei-juni 2005 – € 4,50**

Contraproductieve dogma's over discriminatie allochtone leerlingen	2
Proeftuinen van (H)Eden en Verleden: Frank haalt belegen en controversieel beleidsrecept uit ministeriële kast	3
<i>Middenschoolideaal:gelijke lesstof voor leerlingen van alle niveaus: verkeerde g(G)ok volgens minister Van der Hoeven &amp; leerkrachten</i>	12
Interview met professor J. Carpay	18
Identiteitscrisis moedertaalonderwijs & NT2: thema eenzijdige visies en methodestrijd haaks op pleidooien voor veelzijdig & effectief taalonderwijs met behoud van 'oude waarden'	23
Mislukking van 'nieuwe leren' op EFA-lerarenopleiding en malaise op hogeschool INHOLLAND	44
Opvoeden en onderwijzen met zachte hand versus knuffelpedagogie, en zelfontplooiing	51



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**