

135

**Masochistische septemberverklaringen over sociale discriminatie
& pleidooien voor terugkeer naar jaren vijftig en voor grootschaligheid**

PISA-congres in Helsinki over Fins schoolsucces

Thema: taalonderwijs ter discussie

**Taalonderwijs: identiteitscrisis - reacties op deel 1,
actualiteit, taalplan van Vdb en vervolgbijdragen**

***Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 2
Controverse rond leervak Frans & communicatieve aanpak***

***Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 3
Samenvatting van historisch overzicht van prof. Wilfried Decoo***

**Leessprong & Directe Systeem-Methode (DSM):
wat vindt de leerkracht ervan?**

Een pleidooi voor taalvaardigheidsonderwijs

Hallo Dalton ... een bezoek aan de Starter

***Malaise en anomie in hoger onderwijs:
Bolognees doorhollingsbeleid gewikt en gewogen - deel 2***



Klassiek onderwijs in kleinschalig GOK-Finland

verschijnt driemaandelijks — oktober-november-december 2005
afgiftekantoor 3200 Aarschot 1 - erkenning: P2A6205

Masochistische septemberverklaringen over sociale discriminatie & pleidooien voor terugkeer naar jaren vijftig en voor grootschaligheid

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Inleiding en overzicht

Bij de aanvang van het nieuwe schooljaar nam de GOK-stemmingmakerij weer toe; de sombere rentreeboodschappen stonden in schril contrast met het mooie weer. Volgens *prof. Geert Kelchtermans* zijn onze beleidsmensen e.d. "zo masochistisch ingesteld dat als de OESO zegt dat Vlaanderen bij de beste onderwijslanden ter wereld is, ze daar toch meteen kritische kanttekeningen bij maken" (*Brandpunt*, september 2005, p. 23). Ook *Ingrid de Paepe*, leerkracht wiskunde laakte dit soort masochisme (DS, 13.10.05). De velen die sinds 1991 de grootste kwakkel over de kwaliteit van ons onderwijs, het zittenblijven, de waterval ... verspreidden, willen niet erkennen dat uit de PISA- en TIMSS-studies eens te meer blijkt dat de Vlaamse leerlingen – met inbegrip van de zwakkere – goed scoren en dat onze 15-jarigen het minst leervertraging oplopen. In de beleidsnota 2004-2009 klonk de stemmingmakerij: *we zijn wel goed voor wiskunde, maar de sociale discriminatie is nergens groter dan bij ons*.

In Nederland en elders hebben de beleidsmensen en GOK-deskundigen al lang het sprookje van de gelijke aanleg en de illusie van de standenloze ver-tegenwoordiging in elk onderwijs- en beroepsniveau, opgegeven. In Vlaanderen werd die GOK-ideologie de voorbije jaren meer dan ooit gecultiveerd door beleidsmensen, Steunpunt GOK, onderzoekers als Nicaise, kwaliteitskranten DS en DM, KLASSE... *Luc Vandepoele*, de Vlaamse verantwoordelijke voor het PISA-onderzoek, redacteurs van *Onderwijskrant* en anderen hebben de kwakkel inzake PISA, GOK, zittenblijven al herhaaldelijk weerlegd. Tevergeefs.

We verheugen ons evenwel over het recente heimwee van minister Vdb naar het onderwijs uit de jaren vijftig. De Franse (ex)minister *Luc Ferry* pleitte in 'Le Soir' zelfs voor een terugkeer naar de didactische aanpak uit die tijd. Redactielid *Pieter Van Biervliet* volgde het recente PISA-congres in Helsinki en stelde er vast dat de sterkte van het Finse onderwijs en van de andere PISA-toplanden veel te maken heeft met het feit dat het onderwijs er nog op een eerder klassieke leest geschoeid is (zie ook foto op kaft).

In punt 2 selecteren we een aantal sombere septemberberichten; we analyseren tevens de GOK-ideologie en enkele recente GOK-voorstellen.

In punt 3 hebben we het over het heimwee van minister Vdb e.a. naar het onderwijs in de jaren vijftig. Vervolgens vragen we ons af waarom het onderwijs in de jaren vijftig blijkbaar degelijk was en aldus ook voor betere onderwijskansen zorgde. In punt 5 gaan we in op de o.i. *ondermijnende* visie van het *Steunpunt GOK*. Ten slotte tonen we aan dat een GOK-doorstromingsversnelling van de jaren vijftig niet voor herhaling vatbaar is.

2 GOK-ideologie & kloof-sofisme

2.1 Masochistische rentree-verklaringen

"In geen enkel land werkt het onderwijs de sociale ongelijkheid zo in de hand als bij ons", aldus een verontwaardigde minister Vandenbroucke in zijn 1-septemberboodschap (*Scholen presteren ongelijk*, DS, 1 september 2005). De PISA-grafiek die hierbij is afgedrukt, wijst echter uit dat de Vlaamse leerlingen uit de lagere sociale milieus beter scoren dan in de meeste andere landen. De sociale discriminatie blijkt volgens Vandenbroucke uit de relatief grote verschillen tussen de beste en de zwakste leerlingen. Vdb prees wel terecht de grote toename van de onderwijskansen in de jaren vijftig, maar besefte niet dat precies daardoor de prestatiekloof tussen de (hand)arbeiderkinderen enorm toenam. In punt 2.2 zullen we aantonen dat een toename van de kwaliteit en van het GOK-gehalte ook tot een toename van de verschillen tussen de zwakste en de sterkste leerlingen leidt. We begrijpen ook geenszins dat Vdb veel GOK-heil verwacht van zijn schaalvergrotingsplannen; Finland dankt zijn GOK-gehalte o.m. aan de kleinschaligheid.

In hun sombere 1-septembercommentaren deden ook de hoofdredacteurs *Peter Vandermeersch* (DS) en *Yves Desmet* (DM) hun dui(t)ding in het GOK-zakje: ook volgens hen is ons onderwijs wereldkampioen sociale discriminatie en de *zelfgenoegzame* leerkrachten zijn zelfs verantwoordelijk voor de *dualisering in de maatschappij*. Het Steunpunt GOK,

KLASSE en een aantal professoren profiteerden eveneens van de GOK-rentreegekte om zich te manifesteren. Het *Steunpunt GOK* stelde dat er nog veel werk is voor hun steun-winkel aangezien *"het begin van het nieuwe schooljaar veel stof deed opwaaien over de sociale kloof in ons onderwijs"* (*Beter onderwijs in zeven stappen*, DS, 12.09.05). Bormans en co van *KLASSE* verpakten hun GOK-verdict in een 'voornaam'-kleedje: *"Het Vlaamse onderwijs is wereldkampioen in de reproductie van sociale ongelijkheid"*, want in het ASO zitten er veel te weinig Kelly's en Kevins, Mohammeds en Aisa's (*KLASSE*, oktober 2005). *Koen Pelleriaux* (onderwijs-socioloog U. Antwerpen) sloot zich aan bij het 'Kelly-verhaal' van *KLASSE*. En op 11 oktober verkondigde *Peter Van Petegem* (U.A.) dat bv. ook leerlingen die na 4 jaar Latijn overschakelen op de 'Wetenschapelijke A' en later burgerlijk ingenieur worden, het slachtoffer zijn van ons verdomde watervalstelsel (*Onderwijs raakt niet van waterval verlost*, DS, 13.10.05).

Ook in het *IVO-tijdschrift* mocht minister Vandebroucke zonder enige tegenspraak zijn GOK-kritiek en zijn schaalvergrotingsplannen etaleren (IVO nr. 100, Oktober 2005). IVO-interviewer *Karel Van den Eynde* legde nog eens de (W)IVO- en STAM-keuze voor een 'verlengde middenschool van vier jaar met breed algemeen onderwijs' voor, maar zelfs minister Vdb beschouwde dit als een te radicaal voorstel.

In zijn 2 septemberstandpunt betoogde de voorzitter van de arbeidersbeweging *Jan Renders* dat de school er enkel is voor 'de sterken en de slimmen' en hij schoof meteen de toegenomen oudermishandeling aan ons discriminerend onderwijs toe. De ACW-voorzitter pikte in op een recente studie waaruit bleek dat één op zeven leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs zijn ouders terroriseert en stelde: *"De oorzaak zit hoofdzakelijk in de frustratie van jongeren die zich niet gewaardeerd weten. Het technisch en het beroepsonderwijs staat – ten onrechte! – minder hoog aangeschreven, en als het zelfbeeld van die jonge mensen om andere redenen dan nog 's extra laag is, loert agressie om de hoek."* *Renders* verzweeg wel dat de onderzoeker expliciet gesteld had dat vorige studies uitwezen dat oudermishandeling evenzeer bij ASO-leerlingen en in alle lagen van de bevolking voorkwam (*'Niet enkel voor de sterken en de slimmen'*, *Visie*, 2.09.05).

2.2 GOK-ideologie en foutief kloof-denken

Vdb en co gaan uit van de foutieve redenering dat een stijging van het GOK-gehalte leidt tot een afname van de prestatie-kloof tussen zwakkere en sterkere leerlingen. Zij erkennen niet dat degelijk onderwijs niet enkel leidt tot een hogere score van de zwakkere leerlingen, maar tegelijk tot een nog grotere prestatietoename bij de sterkste. De grote verschillen in de PISA-resultaten wijzen volgens hen dan ook op sociale discriminatie. Minister Vdb erkent wel de sterke stijging van het GOK-gehalte in de jaren vijftig, maar beseft niet dat daardoor in die tijd de kloof – het verschil in leerwinst – tussen getalenteerde en minder getalenteerde (hand)arbeiderskinderen groter i.p.v. kleiner werd.

Het *Steunpunt GOK* formuleerde de GOK-ideologie in zijn eerste visietekst (2004) als volgt: *"Het leer- vermogen, het talent en de natuurlijke aanleg zijn gelijk verdeeld over de sociale klassen bij de geboorte van de kinderen. Dit is niet meer het geval bij de uitstroom van de kinderen uit het leerplicht- onderwijs. We kunnen dus spreken van systematische kansenongelijkheid."* Evenredige, klassenloze participatie in onderwijs en maatschappij is het doel. Volgens die redenering kan ons onderwijs maar democratisch genoemd worden op het moment dat er evenveel (hand)arbeiderskinderen en allochtonen doorstromen naar ASO en universiteit als kinderen uit de beter geschoolde milieus, op het moment dat er geen overeenstemming meer is tussen de geschooldheid van de ouders en deze van hun kinderen. Nederlandse sociologen en onderwijskundigen hebben in tal van studies de ideologie van de gelijke-aanleg en de klassenloze participatie als een sprookje bestempeld (zie *Onderwijskrant* nr. 131). Ook in het *Nederlandse beleidskader voor het achterstandsbeleid* beluisteren we meer realistische doelstellingen: zo hoopt men binnen enkele jaren het aantal allochtone leerlingen in het secundaire HAVO en VWO met hoogstens vier procent te kunnen verhogen.

Vandebroucke wil opnieuw een *doorstroom- versnelling van 'verborgen talent'* zoals in de jaren vijftig; dat betekent dan dat veruit de meeste leerlingen straks ASO zouden moeten volgen. In een reactie hierop repliceerde leraar *Sven Vrebos*: *"In de sport aanvaardt men grote verschillen qua aanleg en capaciteit, maar in het onderwijs zou iedereen het ASO of een of andere vorm van hoger onderwijs moeten aankunnen. Dat is toch absurd"* (DS, 2.09.05). Vdb en co willen volgens hem het onmogelijke.

lijke en aldus willen ze ook alles egaliseren of nivelleren – de verschillen in leerprestaties zo laag mogelijk houden. Vandenbroucke, Steunpunt GOK, Nicaise, Pelleriaux, Renders, ... pleiten wel voor de herwaardering van het TSO en BSO, maar hun GOK-ambities kunnen blijkbaar maar bereikt worden als het grootste deel van de TSO- en BSO-leerlingen college zouden volgen en aldus een hoger onderwijsniveau bereiken dan hun ouders. Ze beseffen blijkbaar niet dat hun uitspraken ook bijdragen tot de onderwaardering van TSO en BSO. Het *Steunpunt* stelt zelfs expliciet dat de leerlingen in het BSO 'minderwaardige kost' krijgen.

2.3 Categoriale S.O. als grote knelpunt?

Vandenbroucke, het Steunpunt, (W)IVO en STAM, Nicaise en co, ... gaan er van uit dat vooral de overstap naar het categoriale s.o. en de verkeerde aanpak in de lagere cyclus de sociale discriminatie, het zittenblijven, de waterval e.d. in sterke mate in de hand werken. Ze verwachten dan veel heil van het wegwerken van de 'schotten' tussen de onderwijsvormen (ASO, TSO, BSO) en van de hervorming van het s.o. en van de regenten-opleiding. Het Steunpunt GOK stuurt bv. aan op modieuze didactische hervormingen, veel vakkenoverschrijdend en zelfsturend onderwijs e.d. (zie punt 5).

Uit de recente Nederlandse studie *'Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs'* bleek eens te meer dat de onderwijsresultaten van de leerlingen s.o. in sterke mate een weerspiegeling zijn van hun capaciteiten en inspanningen en dat dit onderwijs dus sterk meritocratisch is. De advisering op het einde van het basisonderwijs is ook in sterke mate gebaseerd op de capaciteiten op het einde van het basisonderwijs (Zie themanummer van *'Pedagogische Studiën'*, jg. 81, nr. 2, 2004 en *Onderwijskrant* nr. 131). De gemeenschappelijke uren basisvorming werden in Nederland onlangs gereduceerd, zodat er binnen het vmbo weer meer uren aan beroepspraktijk besteed kunnen worden. Op 1 september drukte minister Vdb zijn heimwee uit naar de sterke doorstroming van arbeiderskinderen naar het ASO in de jaren vijftig (zie punt 3), maar precies dan was het secundair onderwijs categorialer en selectiever dan nu.

In zijn recente balans van meer dan 25 jaar (W)IVO vermeldt *Wilfried De Hert* niet dat het aantal voorstanders van radicale comprehensivering, van de (W)IVO- en STAM-visie, de voorbije kwarteeuw sterk is afgenomen. Hij camoufleert dit door de PISA-

resultaten te relativieren en de kwakkels van de grotere sociale discriminatie en demotivering te onderschrijven (p. 16). Hiermee bekennt hij echter indirect dat de democratiseringsinzet van (W)IVO weinig heeft opgeleverd (*Een greep (op) onderwijs?!*, IVO nr. 100, oktober 2005, p. 16). Op het eerste congres van het Steunpunt GOK (Aalst, november 2004) verkondigde STAM-voorzitter *Ludo De Caluwé* ook nog dat we wereldkampioen zittenblijven waren.

2.4 Onderwijs en duale maatschappij

In de beleidsnota 2004-2009 lazen we al: *"Meer en meer wordt het onderwijs zelf de bepalende factor voor dualisering in de maatschappij"*. Sindsdien bleef Vdb dit refreintje herhalen en ook *Yves Desmet* (DM) nam in zijn 1-septembercommentaar deze stelling over: *"Vandaag lijkt het er op dat de school de maatschappelijke verschillen nog verder uitvergroot, niet langer het voornaamste middel van sociale promotie is, maar mensen verder opsluit in de maatschappelijke status, waaruit ze voortkomen."*

De Finse onderwijskundige *Von Freymann* wijt het Finse schoolsucces en het hoge GOK-gehalte in belangrijke mate aan het feit dat in dit land de sociale gelijkheid op maatschappelijk vlak heel groot is. *"Het verschil tussen de hoogste en de laagste inkomens is er het kleinste van alle ontwikkelde landen; de sociale diversiteit is veel kleiner dan elders. Dit maakt het veel gemakkelijker voor scholen en leerkrachten om hiermee om te gaan..."* (*Brandpunt, september 2005; of: Zur Binnenstruktur des finnischen Schulwesens, in: Freiheit der Wissenschaft, juni 2002*). Bij ons draaien Vdb en co de rollen om. Niet de maatschappelijke ongelijkheid bemoeilijkt het bieden van toereikende onderwijskansen, maar de school produceert de ongelijkheid inzake maatschappelijke kansen, inkomen, enz. ...

2.5 GOK-Finland dankzij kleinschaligheid Vdb gokt op grootschaligheid

Finland wordt door minister Vdb steeds als hét voorbeeldland inzake GOK beschouwd. Zo stelde Vdb: *"Een land als Finland slaagt erin om vrijwel elke leerling op een hoog kwalificatieniveau te brengen"* (DS, 14.01.05). Vdb vraagt zich echter niet af hoe het komt dat (ook) Finland goed scoort. De Finse onderwijskundige *Thelma von Freymann* wijt het succes van Finland onder meer aan de kleinschaligheid: *"Scholen en klassen zijn klein. 40 % van alle scholen in het uitgestrekte Finland tellen minder dan 50 leerlingen. Massascholen met bv. 500 leerlingen"*

zijn er bijna niet. Klassen tellen meestal maximaal 20 leerlingen. ... Die kleinschaligheid maakt dat de sfeer op scholen in Finland heel familiaal is, leerkracht en leerlingen staan dicht bij elkaar." Eén van ons stelde bij het al gesignaleerde Finse schoolbezoek vast dat de scholen inderdaad kleinschalig zijn en dat er ook geen breed middenkader aanwezig is. In Finland gaat men ervan uit dat precies de kleinschaligheid de kwaliteit, het GOK-gehalte, de betrokkenheid van de leerkrachten, leerlingen en ouders ... bevordert.

In Vlaanderen zijn de scholen al veel groter dan in Finland, maar in het 'IVO-interview' en elders lezen we dat minister Vdb – ook inzake GOK – veel heil verwacht van schaalvergroting en (bedrijfs-) management: van het oprichten van grotere scholengemeenschappen met één bestuur en een sterk bovenschools management. Aldus kan men ook beter een breed middenkader ontwikkelen, de expertise bundelen, de leerlingen naar een passende onderwijsvorm oriënteren. Toch merkwaardig dat enkel naar Finland verwezen wordt als het in het kraam van de minister past en niet als het ingaat tegen zijn beleidsvoornemens. De voorstellen van minister Vdb doen ons denken aan de radicale schaalvergrotingplannen van minister Van den Bossche die tien jaar geleden op veel verzet botsten en weer afgevoerd werden. In Nederland en elders is er momenteel een roep naar schaalverkleining. De vele nefaste gevolgen van de schaalvergroting voor de leerlingen en voor de bestuurbaarheid krijgen veel aandacht in de pedagogische literatuur. Waarom komt er zo weinig reactie op de schaalvergrotingsplannen van minister Vdb?

2.6 Geen taalbad voor allochtone leerlingen

Ook de allochtonen krijgen bij ons volgens de minister minder onderwijskansen dan bv. in Finland. Voor eerst mag men o.i. de Vlaamse groep allochtone gezinnen en kinderen geenszins vergelijken met die in Finland, Noorwegen, enz. *"Finland telt slechts 2 % allochtonen, in de noordelijke gebieden is dat zelfs 0 %. De weinige allochtone kinderen die er zijn, krijgen al héél vroeg intensief en verplicht taalonderwijs aangeboden, waarbij 2 leerkrachten instaan voor 4 leerlingen"*, aldus Von Freymann (*Brandpunt*, o.c.). Finland, Noorwegen ... zijn ook veel selectiever in het toelaten van migranten. Het is verder bekend dat de allochtone gezinnen in Vlaanderen veel minder geneigd zijn/verplicht worden de landstaal te leren en te gebruiken.

We dringen al lange tijd aan op een intensief taalbad en op een andere aanpak van NT2. Het *Steunpunt* poneert dat de allochtone leerlingen sterk gediscrimineerd worden, maar niettegenstaande de vele Steunpunt-subsidies heeft het geenszins een adequate taal-aanpak voor deze kinderen ondersteund. In kleuterscholen met veel vrije activiteiten is de taalstimulering voor kinderen die thuis geen Nederlands spreken volstrekt onvoldoende. Finland geeft die leerlingen een intens taalbad; Nederland experimenteert inmiddels met taalbad-schakelklassen voor 5- à 6- jarige allochtone leerlingen.

Het verwondert ons dat de minister tot nu toe geen maatregelen voorstelt om het taalbad op het niveau van het kleuteronderwijs te intensiveren, maar wel zijn steun toezegt aan initiatieven om in het hoger onderwijs de taal van de allochtone studenten bij te spijkeren.

3 Heimwee naar de jaren vijftig

3.1 Vdb prijst jaren vijftig

De *Franse minister Luc Ferry* bepleitte een terugkeer naar het onderwijs uit de jaren vijftig in een 1-septemberinterview in 'Le Soir' (zie 3.2). Onderwijsminister Frank Vdb drukte in het *Standaard*-interview ook zijn heimwee uit naar de jaren vijftig, de tijd waarin arbeiderskinderen degelijk basisonderwijs kregen en daarna in groten getale doorstroomden naar het ASO (*'Leraar moet, als pastoor vroeger, het beste uit elke leerling halen'*). We juichen toe dat Vdb erkent dat ons onderwijs in de jaren vijftig degelijk was en dat dit gepaard ging met een grote vooruitgang inzake GOK.

Welke zijn de oorzaken voor die sterke sociale doorstroming? De minister vermeldt niet dat er anno 1950 veel meer getalenteerde (hand)arbeiderskinderen (*verborgen talenten*) waren dan anno 2000. Volgens Vdb werden de slimme arbeiderskinderen door de dorpspastoor gestimuleerd om ASO te volgen. Een lezer antwoordde hierop terecht dat de arbeiderskinderen destijds in de eerste plaats gestimuleerd werden door de leerkrachten en vooral door het feit dat ze degelijk onderwijs kregen. Dit kwaliteitsvol onderwijs leidde niet enkel tot meer onderwijskansen voor getalenteerde (hand)arbeiderskinderen, maar ook voor deze die TSO of BSO volgden. De toename van het GOK-gehalte leidde tegelijk tot een grotere leerwinst-kloof tussen getalenteerde en minder getalenteerde arbeiderskinderen.

Merkwaardig hierbij is dat het onderwijs in die tijd veel kenmerken vertoonde die nu door Vdb en co als discriminerend bestempeld worden: de schotten tussen de onderwijsvormen in het categoriale S.O. waren groter dan vandaag het geval is; er waren minder gemeenschappelijke leerinhouden in de eerste graad en de definitieve keuze gebeurde na drie jaar; de inhoudelijke eisen in ASO, hoger onderwijs en universiteit lagen veel hoger en leidden dus tot een grotere selectie; er was nog geen sprake van zorgverbreding allerhande; de scholen waren nog kleinschalig en het bestuur ambachtelijk; de werkingstoelagen waren veel lager, ...

Peter Vandermeersch, hoofdredacteur DS, schreef op 1 september dat de discriminatie ook een gevolg is van het feit dat we te veel belang hechten aan het cognitieve; dit was ook een van de stokpaardjes van minister Vanderpoorten. Maar uiterekend in de *vette* jaren vijftig ging meer aandacht naar de cognitieve prestaties van de leerlingen en naar hun inzet; er was ook meer directe instructie. Waarom stelt minister Vdb niet dat we een aantal sterke kanten van het onderwijs uit de jaren vijftig in ere moeten herstellen? Waarom pleit het Steunpunt GOK voor de verdere afbouw van die sterke kanten?

Vdb wil de (door)stroomversnelling van de jaren vijftig nog eens overdoen. Dit is evenwel een illusie: hij gaat er ten onrechte van uit dat er op vandaag nog evenveel verborgen talent aanwezig is dat kan doorstromen. In de jaren vijftig en ook nog erna stroomde inderdaad heel wat verborgen talent door, maar hierdoor werd de (hand)arbeidersstand tegelijk afgeroomd en is er momenteel veel minder verborgen talent aanwezig (zie punt 6).

3.2 *Klassieke aanpak rendeert*

Vandenbroucke en anderen staan niet alleen met hun heimwee naar de jaren vijftig. De Franse ex-minister Luc Ferry drukte op 1 september in *'Le Soir'* zijn hoge waardering uit voor de sterke vooruitgang en democratisering in de eerste zes decennia van de twintigste eeuw: *"Pendant plus d'un demi-siècle, l'école française a accompli de véritables miracles; il faut lui rendre justice. De 1900 aux années cinquante, elle a formé des générations de jeunes de manière incomparable, sans période équivalente dans l'histoire de l'humanité. Elle a élevé le niveau de la culture de manière quasi miraculeuse. Ce fut donc une formidable réussite. Aujourd'hui, l'école stagne, voire fait une régression."*

Het onderwijsniveau is sindsdien sterk gedaald omdat de onderwijsvernieuwers sinds de jaren zestig poneerden dat de leerlingen vooral hun kennis zelf moesten construeren en omdat de werkzinnig onvoldoende gestimuleerd werd.

Thelma von Freymann (o.c.) stelt dat de hoge Finse PISA-score mede een gevolg is van de klassikale instructie en discipline. Op het recente Finse PISA-congres merkten ook een aantal deelnemers op dat de best presterende landen (Finland, Vlaanderen, Japan, Singapore, ...) zich kenmerken door een eerder *klassieke* didactische aanpak.

Pieter Van Biervliet stelde eveneens vast dat er in het Finse basisonderwijs meer klassikaal gewerkt wordt dan bij ons. Ook de Nederlandse schoolpsychologe *Quinta Kruijt*, pleitte onlangs voor een zekere terugkeer naar de jaren vijftig. Zelfsturing, competentie- of ervaringsgericht leren passen volgens haar niet bij de noden van kinderen; de invoering van het *Studiehuis* leidde tot een sterke daling van het niveau (*Pubers hebben kaders nodig, Didaktief*, oktober 2005, p. 6).

Wat *Luc Ferry* zegt over de niveaudaling slaat uiteraard op de situatie in Frankrijk. Aangezien de Vlaamse leerlingen momenteel beter scoren dan de Franse, de Waalse ... betekent dit in elk geval dat de eventuele achteruitgang in Vlaanderen minder groot is dan in Frankrijk, Wallonië ... Dit komt o.i. omdat we in Vlaanderen iets meer van die *ouderwetse* en effectieve aanpakken behouden hebben.

Onze lagere en middelbare normaalscholen hebben de voorbije 15 jaar ook veel minder de pedagogische modes en rages gepropageerd dan de Franse universitaire IUFM's. Dit belet niet dat de analyse van Ferry ook in zekere zin opgaat voor de evolutie in Vlaanderen. Onze Vlaamse topscore op landenvergelijkende studies werd vergemakkelijkt door het feit dat veel landen – met inbegrip van Franstalig België – de voorbije 30 jaar een gevoelige achteruitgang boekten.

Onze Europese topscore is hart-verwarmend, maar het blijft een 'relatieve' indicatie van de kwaliteit van het onderwijs en zo'n indicatie mag ons dus niet zelfgenoegzaam maken. Zo lagen de goede TIMSS-resultaten in 2003 toch significant lager dan in 1999 en vooral 1995.

4 Kwaliteit en doorstromingskansen in de jaren vijftig

4.1 Minister Luc Ferry: 'Retourner aux fondements de l'école'

Minister Vdb formuleert geen diepgaande verklaring voor het succes van het onderwijs in de jaren vijftig en voor de grote GOK-sprong voorwaarts. Luc Ferry vertrekt van de vaststelling dat de voorbije decennia het Franse onderwijs stagneerde en duidelijk zwakker presteerde dan voorheen. Zijn remedie luidt: *'Retourner aux fondements de l'école'*. Ferry verwijst hierbij o.a. naar een onderzoek van het Franse ministerie waaruit bleek dat de huidige 12-jarigen voor tests van het niveau van 1920 nu veel zwakker scoren en dit niettegenstaande Frankrijk in 1920 nog voor een groot deel een landbouwersland was: *'le niveau s'est effondré de manière catastrophique'*. Men stelde bv. vast dat waar de leerlingen in 1920 voor het dictee gemiddeld 5 fouten maakten, dit nu 17 fouten bedraagt en dat de leerlingen ook minder sterk zijn voor wiskunde.

Het Franse onderwijsniveau is volgens Ferry sterk gedaald *"omdat men sinds de jaren zestig in de onderwijsvernieuwing vooral geopteerd heeft voor zgn. actieve methodes vanuit de ideologie van het zelf-constructivisme"*. We citeren even: *'L'on fit croire que les enfants n'apprenaient bien que ce qu'ils construisaient eux-mêmes. Il y a donc eu une multiplication à l'infini de méthodes suscitant la spontanéité des élèves. En les amenant à mettre la main à la pâte, en introduisant du ludique partout et en excluant tout par coeur.'* Volgens Ferry werden dus de klassieke effectieve methodieken – met inbegrip bv. van het automatiseren – verwaarloosd. Bij veel vakken in het basisonderwijs gaat het volgens Ferry voor het grootste deel om overdracht van cultureel opgebouwde vaste kennis; het gaat dus niet op voortdurend te stellen dat kennis vlug veroudert en dat de leerlingen vooral moeten leren hun kennis zelf te ontwikkelen: *"Le seul problème est que dans certaines disciplines, l'éducation est à 99 pc de l'héritage, du patrimoine, de la tradition. Nous n'avions pas inventé le français; il nous faut donc rester humbles et respectueux à son égard. Pas d'orgueil démesuré ... Le fond du problème est que la culture individualiste a démolé les attitudes à l'apprentissage."*

Ferry wijst er op dat de meritocratische onderwijs-idealen destijds hun vruchten afwierpen en de democratisering – gelijkere onderwijskansen – bevorderden. De verabsoluteringen van bepaalde opvattingen van

mei 68 hadden daarentegen een nefaste invloed. Gelukkig zijn er maar weinigen meer die principes als *'plus de maîtres'* en *'interdit d'interdire'* nog propageren: *"On sort heureusement de l'idéologie de mai 68 qui a eu des effets désastreux sur l'école. Même les profs de gauche le reconnaissent. Les limites du jeunisme ont été atteintes. ... Le seul vrai ticket d'entrée dans le monde des adultes, c'est le travail!"* We moeten de leerlingen op school vooral ook leren werken – zelfs met tegenzin – en dus minder het momentaan welbevinden als belangrijkste toetsteen gebruiken; men moet niet alles 'leuk' willen verpakken. Ook in het standpunt van de Nederlandse Quinta Kruyt (o.c.) beluisteren we analoge geluiden. Ferry – professor in de filosofie – is echter niet zomaar een voorstander van een eng prestatie-gerichte school; hij betreurt tegelijk dat ook de belangrijke zin-vragen momenteel te weinig aan bod komen binnen maatschappij en onderwijs.

4.2 Het onderwijs in de jaren vijftig

We zijn het eens met de lof voor het onderwijs uit de jaren vijftig vanwege minister Vdb, de Franse minister L. Ferry, de Nederlandse schoolpsychologe Quinta Kruyt; ook schrijver dezes heeft veel aan dit onderwijs te danken. Van de meeste klasgenoten uit onze plattelandschool hadden de ouders enkel lager onderwijs gevolgd. De meeste getalenteerde (hand-) arbeiderskinderen stroomden door naar het college en later naar het hoger en universitair onderwijs. De sociale doorstroming kwam rond 1958 in een stroomversnelling; voor de meisjes was dit wel iets later. Het was verder zo dat wij op het einde van de driejarige lagere cyclus S.O. een definitieve keuze moesten maken en niet – zoals nu – al te lang die keuze konden uitstellen; zo werden een aantal *waterval*problemen voorkomen. Ook in het TSO waren de eisen vrij hoog; dit blijkt ook uit de getuigenis van Tessa Vermeiren in 'Kif Kif'. We profiteerden in de jaren vijftig en zestig ook optimaal van het studiebeurzenstelsel; je moest als 12-jarige wel slagen voor twee moeilijke examens en elk jaar minstens 70 % behalen.

In ons lager onderwijs van de jaren vijftig was er veel aandacht voor het aanleren van basisvaardigheden; in de eerste graad ging er meer tijd naar lezen en rekenen dan op vandaag het geval is. De leerkrachten gebruikten geen dikke en complexe handleidingen, maar beproefde methodische aanpakken – recht op het doel af; zo werd er voor het aanvankelijk lezen veel mondeling geoefend en nieuwe combinaties en woordjes ingeslepen, werk-

blaadjes waren er niet en waren blijkbaar overbodig. Onze wetenschappelijke A-klas werd voor 85 % bevolkt door handarbeiderskinderen; in die tijd was er nog veel 'verborgen' talent aanwezig en handarbeiderskinderen kozen vooral nog voor de 'moderne' afdeling. We kregen in het S.O. degelijke instructie, veel huiswerk en verhandelingen. We werden geconfronteerd met de wereld van de cultuur, met ABN-campagnes en met andere volksverheffende activiteiten. Ook Tessa Vermeiren getuigt hiervan in het boek 'Kif Kif'. De socioloog Pierre Bourdieu en veel onderwijssociologen noemden dit alles smalend de 'burgerlijke en elitaire cultuur' en oordeelden ten onrechte dat dit 'symbolisch kapitaal' heel nefast was voor de onderwijskansen van de (hand-)arbeiderskinderen. We kregen als arbeiderskind dus degelijk onderwijs en uit onderzoek bleek dat de doorstromingskansen en de eraan verbonden stijging op de maatschappelijke ladder sterk toenamen. De meeste medeleerlingen volgden later universiteit en vier van hen werden directeur van een of ander bedrijf – zo werd o.m. de zoon van de postbode van Diksmuide directeur bij Barco. De hoge prestatie-eisen stimuleerden blijkbaar ook de 'ondernemingszin'.

Minister Luc Ferry, Quinta Kruijt, wijzelf ... en wellicht ook Frank Vdb beseffen dat de kwaliteit van het onderwijs in de jaren vijftig heel hoog was. De onderwijskansen van de leerlingen stegen in sterke mate, ook al was er nog geen sprake van een onderwijsvoorrangs- of zorgverbredingsbeleid. Er was wel veel aandacht voor de belangrijkste vorm van *preventieve zorgverbreding*, voor de kwaliteit van het onderwijs. Toch werd/wordt het onderwijs uit die tijd en zelfs erna door de pedagogische praatjesmakers meestal bestempeld als archaisch en middeleeuws. De voorbije jaren lazen we overigens regelmatig in 'Klasse' en elders dat ons onderwijs nog steeds is blijven steken in de 19e eeuw – en dit wordt dan niet bepaald als een compliment bedoeld. Zo is er veel kritiek op klassikale instructie, maar in GOK-voorbeeldland Finland is er in het basisonderwijs meer directe instructie dan bij ons; dat stelden we ook vast bij ons recent bezoek aan Finse klassen. Het bieden van onderwijskansen staat of valt met de kwaliteit van het onderwijs en we moeten er alles aan doen om die kwaliteit te behouden en te verbeteren, en om een aantal klassieke aanpakken te herwaarderen. We pleiten al lang voor een combinatie van traditioneel onderwijs en een aantal modernere ingrediënten.

5 Ondernijpunt GOK

Het *Steunpunt* GOK stelde de voorbije jaren Vlaanderen ten onrechte voor als wereldkampioen sociale discriminatie, zittenblijven e.d. en legitimeerde aldus de vele subsidies die het kreeg/wil krijgen voor zijn GOK-ondersteuning. In een recente vrije tribune werd dit nog eens overgedaan (zie punt 2). In die bijdrage lezen we ook: "*Het lager onderwijs legt een stevige basis, maar in de loop van het secundair onderwijs zakken een aantal leerlingen dramatisch weg*" ('*Beter onderwijs in zeven stappen*', DS, 12.09.05). Het *Steunpunt* wijst nu vooral het secundair onderwijs met de vinger en stelt verder dat bepaalde leerlingen bij de overstap naar het S.O. *volgens een pervers mechanisme naar een bepaalde richting geduwd worden*, bijvoorbeeld, *het beroepsvoorbereidend leerjaar* waar ze in vergelijking met leerlingen 'klassieke studien' *minderwaardige* kost krijgen. Het *Steunpunt* pleit voor de herwaardering van handenarbeid, maar spreekt zich tegelijk denigrerend uit over het BSO.

Het *Steunpunt* stelt o.a. voor de keuze van een studierichting uit te stellen tot na de leeftijd van 14 jaar (= radicaal comprehensief onderwijs) en de kunstmatige schotten tussen studierichtingen weg te werken. Daarnaast wil het *Steunpunt* ook een omwenteling van de 'klassieke' didactische aanpak: de tweede en derde graad S.O. moeten 'levensechter' en 'vakkenoverschrijdend' gemaakt worden ... Deze voorstellen van de *Steunpunters* (CEGO, NT2-Leuven, ICO-Gent) leid(d)en volgens minister Luc Ferry en volgens ons tot een aantasting van de sterke kanten van ons onderwijs en van de belangrijke GOK-pijlers. Dit was/is ook zo met de *Steunpunt*-voorstellen voor het basisonderwijs. Het CEGO ondernijmt al lang de pijlers van een effectieve achterstandsdidactiek (bv. het belang van directe instructie en structurering); NT2-Leuven pleit voor de modieuze constructivistische aanpak. Het *Steunpunt* slaagde er geenszins in om het taalonderwijs voor allochtone leerlingen echt te ondersteunen. *Klassieke* en effectieve aanpakken werden door Laevers en co voortdurend in vraag gesteld; de landen die het sterkst scoren in landenvergelijkend onderzoek, bv. Finland, zijn nochtans deze die het meest de klassieke aanpakken behouden hebben. De *Steunpunters* verwachten veel heil van radicale hervormingen in het secundair onderwijs die precies de sterke kanten zullen aantasten en een bedreiging inhouden voor de onderwijskansen van zwakkere leerlingen.

6 GOK-sprong zoals in jaren vijftig?

In de jaren vijftigen zestig stegen de onderwijs- en doorstromingskansen van de (hand)arbeiderskinderen heel sterk. Dit was het gevolg van stimulerende maatregelen als studiebeurzen, van de hoge kwaliteit van ons onderwijs en van het feit dat er in die tijd nog veel meer verborgen talent bij de handarbeiderskinderen aanwezig was. In sociologische studies merkte men dan dat de *deelname* van de arbeiderskinderen aan het ASO en aan de universiteit in de jaren vijftig en zestig sterk toenam, en dat de correlatie tussen de geschooldheid van de ouders en deze van de kinderen in sterke mate afnam. Op het eind van de jaren zestig stroomden de meeste (getalenteerde) arbeiderskinderen al door; dit werd vastgesteld in Nederlandse studies (bv. 'Talentenproject') en in de Vlaamse CSPO-studie (1970-1971) waarbij we zelf betrokken waren en waarin we de overgang naar het S.O. – net voor de invoering van het VSO – bestudeerden.

Herhaaldelijk hebben we in *Onderwijskrant* aange- toond dat de klassieke sociologische correlatie- en doorstromingscriteria voor het bepalen van het GOK-gehalte van ons onderwijs niet langer voldoen, omdat vooral als gevolg van de democratisering het *verborgen talent* bij de (hand)arbeiderskinderen sterk verminderd is. De hoge correlatie tussen het scholingsniveau van de ouders en dit van hun kinderen is meer het gevolg van de lange democratiserings- weg die al is afgelegd, dan een aanduiding van de nog af te leggen weg. We geloven absoluut dat men nog meer onderwijskansen kan bieden, maar in tegenstelling met minister Vdb geloven we niet in een grote *doorstromingsprong* zoals in de jaren vijftig.

7 Besluit

De GOK-ideologie en de kwakkels omtrent sociale discriminatie werden de voorbije jaren steeds her- haald zodat ze stilaan ook 's(S)tandaardopvattingen' aan het worden zijn. Vandenbroucke, het Steun- punt, ... zouden moeten beseffen dat de grote sprong voorwaarts van de jaren vijftig voor een groot deel het gevolg was van de hoge kwaliteit van ons onderwijs en dat het nog steeds deze (relatief) hoge kwaliteit is die ervoor zorgt dat onze leerlingen internationaal sterk scoren en dat er nog meer 15- jarigen op leeftijd zitten. Dan zouden ze wellicht meer respect tonen voor de meest effectieve (GOK) aanpakken en die proberen te optimaliseren. Nu gaan ze ervan uit dat Vlaanderen inzake GOK sterk onderpresteert en stellen ze veelal ten onrechte de

sterke en traditionele pijlers van ons Vlaamse on- derwijs in vraag, precies ook de hefboomen die in de jaren vijftig gezorgd hebben voor de grote GOK- sprong voorwaarts. (Noot: op de valreep slaagden we er nog in het verslag over het recente PISA- congres hierna op te nemen.)

Stellingen van prof. Geert Kelchtermans in 'Brandpunt', september 2005

- Er is een veel te sterk geloof in de technische stuurbaarheid van het onderwijs. Het probleem is dat scholen effectief overbevraagd worden en blijkbaar alle maatschappelijke problemen moeten oplossen. ... Hetzelfde geldt voor de administratieve verplichtingen die men scholen en leerkrachten oplegt. Opdat ze toch maar altijd weer zouden be- wijzen dat ze goed werken. ... Ook de zgn. *leer- krachtenevaluatie* zal niet bijdragen tot de kwaliteit van het onderwijs. Dergelijke procedure zal er wel toe leiden dat leerkrachten zichzelf gaan sturen in functie van de evaluatiecriteria. ...
- Scholen en leerkrachten moeten ook een 'neen', 'dank u' kunnen zeggen als alweer een vernieuwing wordt opgedrongen. ... Er is bv. een modieuze trend die niet meer wil weten van hoorcolleges en instructie, de nadruk ligt op zelfsturing. ...Laat leer- lingen sommige zaken zélf ontdekken, maar laat andere zaken gewoon vertellen door de leerkracht.
- Van academici wordt verwacht dat ze geld binnen- brengen om bepaalde projecten te kunnen uitvoe- ren. Dat geld vinden ze bij de overheid die be- paalde onderzoeksprojecten wil subsidiëren. Heel wat onderwijskundigen worden onbewust een partner en leverancier van overheden die zaken willen veranderen. Ze maken zich op die manier schuldig aan een soort permanente onrust in het onderwijs. Zo ontstaat het risico dat pedagogen ten dienste gaan staan van de overheid, om hen die onderzoeksresultaten te leveren die ze willen. Als we als onderzoekers onze onafhankelijkheid opgeven, ondergraven we in feite ons bestaans- recht als universiteit.
- We zijn helaas zo masochistisch dat als de OE- SO zegt dat Vlaanderen bij de beste onderwijs- landen ter wereld is, wij daar toch meteen kriti- sche kanttekeningen bij plaatsen. Zoals: 'het wel- bevinden van de leerlingen is niet zo hoog bij ons'. Daar word ik dus niet goed van! Want dat welbevinden is zo'n label iets. ...Toch maakt men van een 'score van welbevinden' ook nog een be- leidsinstrument.

PISA-congres in Helsinki over Fins schoolsucces

Pieter Van Biervliet

1 PISA in Finland en in Vlaanderen

Half oktober 2005 waren we te gast op een PISA-congres in de Finse hoofdstad Helsinki. PISA staat voor *Programme for International Student Assessment*, een grootschalige internationale OESO-studie die de kennis en vaardigheden van 15-jarigen meet. Aan het PISA-2003 onderzoek namen 41 landen deel: de 30 OESO-landen en 11 partnerlanden (Hongkong, Brazilië...)

De meeste deelnemers kwamen naar Helsinki met de vraag waarom de Finse kinderen zo goed presteerden in de PISA-studie – met een eerste plaats voor leesvaardigheid en een plaats binnen de topvijf voor de andere domeinen. Zelf vertrokken we met enige fierheid naar Helsinki. In PISA 2003 was Vlaanderen voor 'wiskundige geletterdheid' wereldkampioen; de derde voor 'leesvaardigheid', de vierde voor 'problemen oplossen' en de vijfde voor 'wetenschappelijke geletterdheid'. Al vlug bleek dat geen enkele congresganger van die Vlaamse prestaties op de hoogte was: in de PISA-statistieken is enkel sprake van 'België'. Onze Vlaamse beleidsmensen doen blijkbaar weinig moeite om de Vlaamse topprestaties bij internationale contacten in de verf te zetten. In de OESO-statistieken behaalde België voor 'wiskundige geletterdheid' de 8e plaats (na Hongkong, Finland, Korea, Nederland, Liechtenstein, Japan en Canada), voor 'leesvaardigheid' de 11e plaats, voor 'probleem oplossen' de 10e en voor 'wetenschappelijke geletterdheid' de 14e plaats.

RANKING	Vlaanderen	België
wiskundige geletterdheid	1	8
leesvaardigheid	3	11
problemen oplossen	4	10
wetenschappen	5	14

Het verschil in resultaten tussen Vlaanderen en België (zie tabel) laat duidelijk zien dat het Vlaamse onderwijs veel beter presteert dan het Franstalige. In vorige artikels maakten we o.a. duidelijk dat er in Vlaanderen meer klassikaal-interactieve instructie is, *geen* problematische 'cycle unique' in het s.o., ... In gelijkaardige internationale TIMSS-studies van de IEA (International Association for the Evaluation of

Educational Achievement), worden de resultaten van onze Vlaamse scholieren wel apart vermeld. (TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study). Dit is het gevolg van het feit dat de Franstalige scholieren niet in dat onderzoek betrokken waren. De Vlaamse beleidsmensen zouden bij de PISA-onderzoekers kunnen aansturen op een aparte vermelding van de Vlaamse scores. Ook in het laatste TIMSS-onderzoek van 2003 werden de Vlaamse scholieren voor wiskunde opnieuw de toppers binnen de Westerse regio; enkel Singapore, Hongkong, Japan en het Chinese Taipei – landen waarin veel meer uren les gegeven wordt – gaan ons voor. De fiere Finse onderwijsminister organiseerde een PISA-congres in Helsinki; wanneer zal een Vlaamse minister eens een PISA- of TIMSS-congres in Brussel organiseren? Eveneens bedroevend is het feit dat we als enige Vlaming in Helsinki aanwezig waren. De Japanners waren massaal aanwezig. In de wandelgangen werd lachend gefluisterd dat ze moeilijk het verlies van hun eerste plaats in PISA-2000 verteren en ze dus massaal naar Finland kwamen om te weten waarom de Finse scholieren in 2003 beter presteerden.

In Helsinki ging het om de vraag waarom de Finse kinderen zo goed presteerden. De kloof tussen de hoog- en laagpresteerders is in Finland ook relatief klein en de variatie tussen de scholen is op één na de kleinste van alle OESO-landen. Zo komt men vaak tot de conclusie dat het Finse onderwijs niet enkel kwalitatief hoogstaand is, maar tegelijk op het gebied van gelijke kansen bijzonder goed scoort. In Vlaanderen zijn er grotere verschillen tussen de sterkste en de zwakste leerlingen en dit zou volgens minister Vandenbroucke en anderen op een grote(re) sociale discriminatie wijzen. In de bijdrage die hiervoor is afgedrukt maakten we al duidelijk dat een hoge kwaliteit en een hoog GOK-gehalte het best kunnen samengaan met grote verschillen. De Finnen gaven op het congres zelf aan dat uit hun analyses alvast blijkt dat er niet zomaar één verklaring voor hun succesverhaal bestaat. Ze noemen onder andere: hun comprehensief onderwijssysteem, de interesses van hun scholieren en de manier waarop ze hun vrije tijd invullen (bv. de grote leescultuur); de opleiding van hun leraren, de didactische aanpak, de Finse cultuur, de beperktere sociale verschillen tussen de burgers...

2 Comprehensief en inclusief onderwijs, heterogene groepen: ja, maar!

Het Finse comprehensieve systeem vond zijn oorsprong in de jaren zeventig en in de jaren negentig kregen ook kinderen met een handicap via inclusie toegang tot het gewone onderwijs. In aparte scholen voor speciaal onderwijs zitten op dit moment zo'n 2 % leerlingen; de andere kinderen met speciale onderwijsbehoeften gaan naar gewone scholen, maar verblijven de meeste tijd in aparte klasjes. Tijdens de geplande schoolbezoeken bezochten we zulke klasjes met maximaal 10 leerlingen; ze werden begeleid door een tweetal leraren bij het leren van de basisvaardigheden lezen, rekenen en schrijven. We zouden dus eerder over 'LAT'-inclusie – learning apart together – dan over echte inclusie kunnen spreken. Voor muzische vakken, wereldoriëntatie e.d. mochten ze wel de 'gewone' kinderen vervoegen.

95 % van de kinderen volgt de 1-jarige kleuterklas. Daarna volgen 6 leerjaren met telkens een onderwijzer die alle leeractiviteiten verzorgt – te vergelijken met onze lagere school. In de volgende 3 jaren geven verschillende vakleraren les; de leerinhoud is er wel minder comprehensief dan vaak wordt voorgesteld: in Finland kunnen 20 % van de vakken door de leerlingen zelf gekozen worden. Ook de Finse onderwijskundige *Thelma von Freymann* stelt in haar publicaties dat men door het kiezen van bepaalde opties een makkelijker of iets moeilijker parcours krijgt. Het is dus niet zo dat alle leerlingen 9 jaar lang naar één grote (basis)school gaan waarin alle leerlingen exact dezelfde vakken volgen. De Finnen spreken overigens zelf nog altijd over de '*lower secondary school*', veelal ook gesitueerd in een ander schoolgebouw of school. Na 9 jaar – bij de start van de hogere cyclus s.o. – volgt overigens een bijzonder strenge selectie. Ofwel zet de leerling na een toelatingsproef de studies in het secundair voort (55 % van de leerlingen komt in zo'n 'senior secondary school' terecht) ofwel gaat hij naar een beroepsopleiding (37 %). Zelfs bij de inschrijving in zo'n beroepsschool wordt eerst grondig onderzocht – soms via een toelatingsproef – of wel de juiste opleiding wordt gevolgd. Na het leerplichtonderwijs (16-17 jaar) kiest 8 % ervoor te gaan werken. Het zijn ook de faculteiten aan de universiteiten en hogescholen die bepalen of een kandidaat mag toetreden of niet. Het Finse onderwijs is dus in tal van opzichten selectiever dan het Vlaamse.

Binnen het comprehensief systeem volgens dus niet alle leerlingen exact hetzelfde parcours. Tegelijk be-

klemtoonden Finse sprekers het belang van de heterogene klassensamenstelling. Van die heterogene samenstelling profiteren volgens hen in de eerste plaats de zwakkere kinderen; de Finse onderzoeker Jouni Välijärvi weerlegde ook de kritiek dat de sterkste leerlingen het slachtoffer van dit systeem zijn (te weinig uitdaging enz.). Ook wij zijn overtuigd van de positieve effecten van een heterogene samenstelling, maar de verschillen mogen evenwel niet te groot zijn. De Finnen voorzien daarom in specifieke hulp voor de zwakkere leerlingen waarbij – zoals al gezegd – vooral gefocust wordt op de echte basisvaardigheden. In de hoogste 3 leerjaren worden de groepjes waaraan specifieke leerhulp wordt gegeven, zelfs heel klein – van 2 tot 5 scholieren. Er wordt ook wel met homogene groepen gewerkt, maar dan eerder op basis van belangstelling: bij leesactiviteiten worden dan groepen gevormd met leerlingen met dezelfde interesse voor een bepaald thema.

3 Finnen lezen veel, maar literaire interesse is niet groter

De best voorspellende factoren voor de schitterende PISA-leesscores werden na analyse gevonden in de ruime leeservaring van de Finse scholieren en in hun positieve lees-attitude. Finnen lezen veel (de winters zijn er lang... tot groot jolijt van de aanwezige Japanners die zelfs luidop zaten na te denken over hoe ze hun winters konden verlengen om betere lees-scores te halen). Voor 41 % van de Finse scholieren (60 % meisjes en 21 % jongens) is lezen de belangrijkste hobby. De Finse scholieren lezen wel niet meer *boeken* dan wat het OESO-gemiddelde laat zien; ze lezen vooral kranten, tijdschriften, e-mails en webpagina's. Ze hebben dus niet meer literaire interesse. Verder blijkt uit het PISA-onderzoek dat middelmatig ICT-gebruik de leesvaardigheid bevordert, maar overmatig gebruik eerder schaadt.

Bij de bespreking van de resultaten gaf een Finse professor nog andere belangrijke redenen voor de goede lees-score. Het Fins is een taal die door de kinderen gemakkelijk wordt geleerd. Door haar fonetische structuur kunnen Finse kinderen rapper de code kraken en ook vlugger plezier aan het echte lezen ervaren. (Voor anderstaligen is het Fins dan zeer moeilijk omdat er geen enkele verwantschap bestaat met de meeste andere talen). Als we dit alles in rekening nemen is het verwonderlijk dat de Vlaamse leerlingen – inzake lezen – maar nauwelijks moeten onderdoen voor de Finse.

4 Verschillen tussen leerlingen en sociale discriminatie

Ook voor rekenen in PISA-2003 scoorden de Finse scholieren behoorlijk en de verschillen tussen de sterkste en de zwakste leerlingen waren relatief klein, beduidend kleiner dan in Vlaanderen. Maar ook die verschillen moeten worden gerelativeerd. De grotere kloof in Vlaanderen is vooreerst te wijten aan de bijzonder sterke kopgroep van Vlaamse leerlingen die veel beter scoort dan de Finse kopgroep. Bovendien presteren onze zwakste leerlingen nog altijd relatief goed; zij behalen ongeveer dezelfde score als de beste landen uit de middengroep. Verder werden in Vlaanderen leerlingen uit het Buitengewoon Onderwijs eveneens in de steekproef opgenomen, wat niet het geval was met de Finse proefgroep. Op die manier kan de grotere kloof in Vlaanderen ook deels worden verklaard.

De Finse resultaten laten een relatief laag verschil zien tussen de prestaties van kinderen uit gezinnen met een hoge socio-economische status (SES) en die van kinderen uit gezinnen met een lage SES. De verschillen in Vlaanderen zijn groter, maar ook hieruit mag men niet te vlug de conclusie trekken dat het Vlaamse onderwijs minder onderwijskansen biedt dan het Finse. De Finse onderwijskundige *Thelma von Freymann* wijt het Finse schoolsucces en het hoge GOK-gehalte ook aan het feit dat het verschil tussen de hoogste en de laagste inkomens er het kleinste is van alle ontwikkelde landen. Het belangrijkste lijkt ons dat Vlaamse kinderen met een lage SES nog steeds beter scoren dan het OESO-gemiddelde en zelfs bijna even goed als de leerlingen uit Italiaanse gezinnen met een hoge SES. Als Vlaamse kinderen met een hoge SES het zeer goed doen (wat deels de grote kloof verklaart) is dat dus niet zomaar ten koste van kinderen met een lage SES. Bovendien zitten in het Vlaamse onderwijs ook veel meer leerlingen uit migrantengezinnen dan in het Finse (7 % tegenover 2 % in Finland) en kinderen van *laaggeschoolde* allochtone ouders. De zgn. basisschool (tot 16 jaar) is overigens volledig gratis en bevordert aldus de gelijke kansen: gratis leer materiaal, warme en gezonde maaltijden, gezondheidszorg (ook van de tanden), vervoer ... De voorbije 10 jaar werd tussen 5,8 % en 6,3 % van het Finse BNP aan onderwijs besteed, in Vlaanderen was dit een stuk minder dan 5 %.

5 'Traditionele' didactische aanpak

Bijzonder leerrijk was het bezoek aan enkele klassen in scholen net buiten Helsinki. Zoals gezegd hebben vele scholen nog steeds de 6-jarige cyclus van een gewone basisschool en moeten de kinderen voor de hoogste 3 jaren nog naar een andere school. Van 'inclusie' hebben we – zoals gezegd – niet veel gemerkt. In sommige klassen begeleidt wel een leerkrachtassistent de zwakkere kinderen, maar de zwakste kinderen krijgen specifieke hulp in 'aparte' klasjes.

Bepaalde Finse sprekers pakten op het congres uit met slogans als 'leerling centraal', 'zelfontdekkend leren' enz. We hebben daar in de concrete klassenpraktijk niet veel van gemerkt; we zagen dat de Finse Thelma von Freymann in haar publicaties de Finse aanpak terecht als eerder traditioneel en klassikaal bestempelt. We werden geconfronteerd met klassen waar een zekere discipline heerste, waar leerkrachten heel zorgvuldig en in interactie met de kinderen hun instructie opbouwden, waar leerlingen in alle stilte zelfstandig aan hun taken moesten werken... Al bij al zagen we weinig verschil met het Vlaamse onderwijs. Dit verklaart wellicht waarom zowel Finland als Vlaanderen goed scoren.

6 Academische lerarenopleiding en selectie

De Finnen wijten het Finse succesverhaal ook aan hun degelijke lerarenopleiding: slechts 12 % van de kandidaten wordt voor een onderwijzersopleiding (dus voor de eerste 6 leerjaren) toegelaten: de studenten moeten enkele papers maken, boeken bespreken, aan een interview deelnemen... De Finnen gaan er tevens prat op dat zij als enige ter wereld nog *oefenscholen* hebben die aan de opleidingen verbonden zijn.

Aan de universiteiten kunnen 4 verschillende opleidingen worden gevolgd: voor kleuterleid(st)ers (die volgen enkel een 3-jarige bacheloropleiding), voor onderwijzers, voor vakleraren voor het lager s.o. (cf. onze regenten) en een voor vakleraren hoger s.o. Zowel onderwijzers als vakleraren voor het lager s.o. volgen een 2-jarige masteropleiding. In de masteropleiding voor onderwijzers ligt het accent vooral op de pedagogiek en onderwijskunde, in die voor de vakleraren op de leerinhouden van 1 of 2 vakken, aangevuld met typische onderwijsvakken zoals didactiek, agogiek enz. Vakleraren voor het hoger secundair onderwijs vervolledigen eerst hun master voor het gekozen vak en volgen daarna een peda-

gogische opleiding. In alle lerarenopleidingen neemt de stage een bijzondere plaats in. Naast de stage in de eigen oefenschool, lopen de studenten ook stage in de gewone scholen in de stad of op het platteland. In de opleiding wordt heel sterk de professionaliteit van de leraar beklemtoond. In het latere beroepsleven is de autonomie van de Finse leraar bijzonder groot. Hij/zij kiest zelf voor de groepeeringsvormen (klassikaal, individueel, groepsgewijs...), de vakmethodieken, enz. Meermaals hoorden we op het congres: *We trust our teachers!* De Finse leraar beschikt over een zeer grote (academische) vrijheid. Hij wordt hierop tijdens de opleiding goed voorbereid: reflecteren over het eigen didactische handelen, problemen in verband met het didactische handelen oplossen, wetenschappelijke studies kritisch lezen, analyseren en naar de concrete lespraktijk vertalen... Tijdens het congres werd de viervoudige reflectie als volgt voorgesteld:

Deductive	School-based	Research-based
Inductive	Experiential Personal	Case-approach Problem-based
	Intuitive	Rational

- intuïtief-inductief: vanuit persoonlijke ervaringen
- intuïtief-deductief: op basis van indrukken bij anderen – bijv. bij demonstratieles
- rationeel-inductief: op basis van gerichte observatie of op basis van een casestudy
- rationeel-deductief: op basis van wetenschappelijke onderzoek

Tijdens het congres werd vooral gefocust op het laatste soort reflecteren: leraren moeten ook wetenschappelijke onderzoeken met een kritisch oog kunnen lezen (Hoe is de statistische verwerking gebeurd? Hoe is de proefgroep samengesteld?) en naar de praktijk kunnen vertalen. Wellicht wordt dit soort reflectie in Vlaanderen te sterk verwaarloosd. Finse leraren zijn dus langdurig en hoog opgeleid. Onze Vlaamse leerkrachten hebben slechts 3 jaar opleiding genoten, toch halen ze uit onze Vlaamse leerlingen het (aller-)beste. Jammer genoeg beschikken ze door allerhande bemoeienissen niet over dezelfde didactische vrijheid als hun Finse collega's. Kunnen de hogescholen sinds de HOBU- en flexibiliseringsdecreten dezelfde kwaliteit van hun lerarenopleidingen blijven garanderen? En zal de Vlaamse leraar even enthousiast blijven lesgeven als zijn/haar didactische vrijheid alsmaar meer aan banden wordt gelegd?

7 Geen inspectie, maar wel evaluatie

Tijdens het slotpanel stelden we de vraag of die grote autonomie geen problemen veroorzaakte – als bijvoorbeeld een leerling in het 1e leerjaar les krijgt van een leraar met een heel andere aanpak in de klas (bijv. vooral hoekenwerk) dan die van de leraar in het 2e leerjaar (bijv. vooral interactief-klassikale instructie). De verschillende aanpakken worden er als een rijkdom beschouwd: in het ene leerjaar komen dan vooral kinderen met een bepaalde leerstijl aan hun trekken, in het andere leerjaar voelen kinderen met een andere leerstijl zich dan meer betrokken. Ook tussen de universiteiten zijn er inzake het curriculum voor de lerarenopleidingen immense verschillen.

De Finse overheid legt wel de eindtermen vast voor elke periode van drie jaar van de basisschool (bij nader toezien is die lijst vrij beperkt), alsook het minimum aantal uren voor elk vak over verschillende leerjaren heen. Sedert 1995 is er evenwel geen inspectie meer. Het bereiken van de doelen wordt wel elke 3 jaar gecontroleerd (op 9, 12 en 15-16 jaar). De controle gebeurt telkens in 15 % van de scholen (ze worden slechts enkele dagen op voorhand verwittigd). De resultaten van deze evaluaties mogen niet via publicaties of publieke media worden verspreid.

8 Besluit

De Finse scholieren scoorden – net als de Vlaamse – uitstekend voor het PISA-onderzoek. Dit is o.i. mede het gevolg van het feit dat zowel in het Finse als in het Vlaamse onderwijs nog veel belang gehecht wordt aan discipline en aan klassikaal-interactieve instructie. Finland heeft wel enkele troeven die wij niet hebben: de grote leescultuur, de geringere sociale verschillen, de kleinschaligheid, de grotere investering in het onderwijs en in de lerarenopleiding, de grotere waardering voor – en het grotere vertrouwen in – de leerkrachten. Op een PISA-congres over Vlaanderen zouden wij ook wel onze specifieke troeven kunnen voorleggen.

Meer info over het congres:
www.oph.fi/info/pisahelsinki/lectures

Taalonderwijs: identiteitscrisis Reacties op deel 1, actualiteit, taalplan van Vdb en vervolgbijdragen

Raf Feys en Noël Gybels

1 Inleiding

Met een reeks bijdragen over het taalonderwijs proberen we het taaldebat te stimuleren en de spreekwoordelijke slinger weer naar het midden te halen. In Onderwijskrant nr. 133 publiceerden we de bijdrage *Identiteitscrisis en de methodestrijd binnen het (moeder)taalonderwijs – deel 1*. We illustreerden uitvoerig de versmalde opvattingen over de inhoud van het moedertaalonderwijs zoals we die o.m. aantreffen in de eindtermteksten en in tal van publicaties van het Steunpunt NT2-Leuven. We kozen voor een veelzijdige, eclecticische benadering en tegen methodieken die zich als exclusief opstellen. We schreven o.a.: *"Het gaat o.i. bij degelijk taalonderwijs niet om een keuze tussen analytisch of synthetisch taalonderwijs – om een gerichtheid op onderdelen of op gehelen, op taalsystematiek of communicatieve vaardigheden, maar om een combinatie van beide."*

In een recent interview verwoordde ook *prof. Geert Kelchtermans* onze bezorgdheid: *"Er is nu zo'n trend in het talenonderwijs dat grammatica en regel-tjes en spelling niet meer zo belangrijk zijn, en dat leerlingen vooral vlot moeten leren communiceren. Is dat effectief een verbetering? Staat de meerderheid van de leerkrachten hier achter? Dat soort vernieuwingen wordt van bovenaf naar beneden gedropt."* (*Brandpunt*, september 2005, p. 20)

Toen we begin 2005 besloten een aantal artikels aan het taalonderwijs te wijden, wisten we niet dat de contro-verses rond het taalonderwijs meer dan ooit in de actualiteit zouden komen en dat minister Vandenbroucke op 26 september j.l. de contouren voor een ambitieus 'taalplan' zou ontvouwen. Voor een samenvatting van zijn verschillende taalplan-actiepunten verwijzen we naar de bijlage. Onderwijskrant kan in dit belangrijk debat niet afzijdig blijven; we besteden in dit nummer opnieuw veel aandacht aan het taalonderwijs.

We verheugen ons over het feit dat één van de actiepunten in het 'Taalplan' van minister Vdb luidt: *"Onderzoek naar maatregelen die anderstalige leerlingen (binnen hun specifieke taalsituatie) beter*

Nederlands kunnen doen beheersen." We hopen dat een aantal beleidsmensen ingezien hebben dat het standpunt van het Steunpunt NT2 – voor de anderstaligen 'la même chose' – al te simplistisch en eenzijdig klinkt. We pleitten in onze eerste bijdrage al voor een taalbad voor kleuters en leerlingen die het Nederlands onvoldoende beheersen; in Finland krijgen ze in groepjes van vier een intens taalbad. In Nederland wordt sinds dit jaar geëxperimenteerd met aparte taal-schakelklassen voor allochtone kleuters. Men pleit er ook voor explicieter woordenschatonderwijs zowel gericht op de passieve als op de actieve woordenschat. In kleuterklassen met veel vrij spel à la CEGO-Leuven leren de allochtone leerlingen in elk geval veel te weinig Nederlands en ze hanteren te veel de eigen moedertaal.

In deze bijdrage vatten we in punt 2 de reacties op ons artikel in Onderwijskrant nr. 132 samen. Daarna gaan we even in op recente uitspraken over de achteruitgang van de taalbeheersing in het buitenland en bij ons (punt 3). In punt 4 staan we stil bij de recente visie van 'Taalforum', een forumgroep binnen de Nederlandse Taalunie die standpunten omtrent de aanpak van het taalonderwijs voor achterstandsleerlingen formuleert. De opnieuw opgelaaide discussie over het nut van grammatica-onderwijs komt in punt 5 ter sprake. Ten slotte staan we nog even stil bij het door de minister gelanceerde ambitieuze 'Taalplan' (punt 6).

2 Reacties op deel 1 & actualiteit

We kregen tal van reacties op de bijdrage in Onderwijskrant nr. 133, zowel uit het basisonderwijs, de lerarenopleidingen als de universiteit. Een academicus onderschrijft ons pleidooi voor een veelzijdige benadering waarbij de meer gestructureerde en leerkrachtgestuurde aanpakken gecombineerd worden met het werken met meer open taken. Lezer R.C. uit Gent wees ons op een merkwaardige tekst van het 'Taalforum' van de Nederlandse Taalunie die volgens hem veel raakpunten vertoont met onze standpunten omtrent een effectieve taaldidactiek voor achterstandsleerlingen; in punt 4 staan we er uitvoerig bij stil.

Een regentaatsdocent Nederlands stelt dat de nefaste gevolgen van het te sterk relativiseren van de 'klassieke methodieken en inhoud' nog groter zijn dan we schreven; al te veel studenten hebben moeite met spelling, schrijfvaardigheid, grammatica en woordenschat. "Omdat veel eerstejaarsstudenten zo'n erbarmelijke kennis van de Nederlandse taal hebben, biedt de VUB vanaf dit schooljaar cursussen Nederlands aan" (DM, 18.10.05). We lazen ook in DS dat veel kandidaat-politieagenten zakten voor het examen omdat ze niet slagen voor spelling en elementaire taalkennis. In tal van reacties n.a.v. de recente spellingaanpassing betreurden velen het gebrek aan aandacht voor correcte spelling en de modieuze stelling "dat leerlingen mogen schrijven zoals ze willen, als de lezer het maar kan ontcijferen" (DS, 19.10.05).

Iemand stuurde een verslag over een recente CITO-studie op. De conclusie in deze studie luidt dat de kwaliteit van het schrijfwerk van Nederlandse basisschoolkinderen ondermaats is: al te veel kromme formuleringen en spelfouten, zwakke interpunctie en grammaticaliteit. (Balans van taalkwaliteit in schrijfwerk uit het primair onderwijs, CITO 2005). Uit een recente enquête van de 'Nederlandse Taalunie' bleek overigens dat 'een ruime meerderheid van alle ondervraagden pleit voor meer aandacht voor het 'correct schrijven en spreken' (Taalpeil, september 2005).

Professor Wilfried Decoo (U. Antwerpen) verwees in zijn reactie op onze bijdrage naar een gelijkaardige analyse in een recent artikel van zijn hand in het tijdschrift 'Romaneske' (Evaluatie in het taalonderwijs: de 40/60-regel doorgelicht, 2004, jg. 4, p. 25-47). Zijn basisstelling luidt hier: "Sinds het midden van de jaren '90 is het taalonderwijs via eindtermen en leerplannen naar nieuwe absolutismes geëvolueerd." Hij heeft het hierin o.a. uitvoerig over de schijntegenstelling en de strakke scheiding tussen kennis en vaardigheid. Voor een kritische reactie op onze bijdrage vanwege redactielid Anita Wuestenberg verwijzen we naar een aparte bijdrage in dit nummer.

De huidige identiteitscrisis en methodestrijd zijn blijkbaar geen unicum. Prof. Decoo bezorgde ons ook een interessante studie over de (taal) methodestrijd gedurende de voorbije 125 jaar, vooral geïllustreerd met voorbeelden uit het onderwijs in 'vreemde talen'. Ook voor het (vreemde) talenonderwijs pleit Decoo voor een evenwichtige en veelzijdige aanpak, voor een didactiek die op een

evenwichtige manier kennis van woordenschat en taalsystematiek combineert met een verantwoorde aandacht voor communicatieve vaardigheden. We vonden deze historische analyse van Decoo voldoende interessant en actueel om er een aparte bijdrage aan te wijden: *Identiteitscrisis (moeder-) taalonderwijs: deel 3* (zie elders in dit nummer).

3 Achteruitgang taalbeheersing

3.1 Taalbeheersing neemt af

Het taalonderwijs-debat is actueler dan ooit en dit is ook het geval in het Nederland. In de *Volkscrant* (19.10.05) lezen we: 'Universiteiten klagen over gebrekkige kennis Nederlands': minder kennis van taalregels en grammaticale referentiekader, minder woordenschat en schrijfvaardigheid. De professoren schrijven dit toe aan het modieuze taalonderwijs en aan het studiehuis. Ook in het in punt 1 geciteerde Nederlandse CITO-rapport worden de afname van de schrijfvaardigheid, het spellen en de grammaticale kennis aan de kaak gesteld. De schrijfster van het rapport wijst er op dat dit het gevolg is van het verwaarlozen van aanpakken die in het verleden hun effectiviteit bewezen hebben (*Onze Taal*, 2005, nr. 4). Ze vraagt ook opnieuw aandacht voor het verguisde grammatica-onderwijs. In een *Vrije Tribune* in de Nederlandse *Volkscrant* van 1 september 2005 lezen we dat ook de taalbeheersing vreemde talen te wensen overlaat: "De laatste tien, vijftien jaar heeft zich in het onderwijs Duits en Frans een weinig opgemerkt horrorscenario voltrokken. (...) Het niveau is te verwaarlozen. (...)"

Voor Vlaanderen beschikken we over te weinig exacte gegevens omtrent de eventuele daling van het taalniveau. Toch zijn velen hiervan overtuigd. Volgens VUB-prof. Machteld Demetsenaere maken onze universiteitsstudenten al te veel schrijffouten en hun woordenschat is vaak niet toereikend om op een abstract niveau mee te kunnen. Dit heeft volgens haar te maken met de manier waarop Nederlands tegenwoordig wordt gegeven; de klemtoon ligt te eenzijdig op communicatie (DM, 18.10.05). Pieter Derde stelt dat de ontvanger van een minder fraai geformuleerde boodschap de inhoud in veel gevallen een zelfde graad van onnauwkeurigheid zal toedichten. Hij stelt verder dat 'approximatief' taalgebruik veelal niet gewaardeerd en geaccepteerd wordt in de privé-sector. Men verkwaanselt aldus de toekomstige promotiekansen van de jongeren (DS, 9.05.05).

Het feit dat minister Vdb uitpakt met een groots 'Taalplan', wijst er ook wel op dat een aantal beleidsmensen zich zorgen maken. In een recente spreekbeurt (26 september) stelde Vdb: *"In Vlaanderen horen we dit soort verhalen (over de daling van het niveau) gelukkig niet. We zijn goed in talen en dat willen we blijven. Dat mag ons niet hoogmoedig maken: ook ons staat werk te doen. Dàt vraagt strategie en planning, en we moeten rekening houden met evoluties binnen de Europese Unie. Ik heb onder meer om die reden een tweetal maanden geleden zeer bewust gezegd dat we in de praktijk de lat in zekere opzichten hoger moeten leggen, zowel wat betreft Nederlands als wat betreft vreemde talen."*

Ook wij zijn de mening toegedaan dat ons taalonderwijs nog steeds beter is dan bv. in Nederland het geval is; zo spellen onze Vlaamse leerlingen beduidend beter dan de Nederlandse. Jammer genoeg kregen ook bij ons de voorbije jaren een aantal oerdegelijke aanpakken te weinig aandacht, zowel bij het onderwijs in het Nederlands als in de vreemde talen. Zo ligt de klemtoon bij de eindtermen moedertaal en Frans te eenzijdig op het communicatieve; en toch gaat de schriftelijke communicatie achteruit omdat er te weinig aandacht is voor woordenschat, spelling en grammatica. Velen poneren o.i. terecht dat de taalbeheersing (Nederlands en vreemde talen) ook bij ons een achteruitgang kent.

3.2 Verklaring voor achteruitgang

Volgens *Arnix Heyndrickx*, leraar s.o. 2e graad, zijn de handboeken Nederlands te chaotisch en te oppervlakkig en de klemtoon in de leerplannen en handboeken ligt te eenzijdig op de vier communicatieve vaardigheden (DS, katern spelling, 19.10.05). *Staf de Wilde*, taalleraar s.o., verwoordde onlangs de visie van veel leerkrachten en ouders: *"De eenzijdige nadruk op vaardigheden, samen met de verwaarlozing van spraakkunst en woordenschat en van kenniselementen in het algemeen, werken de achteruitgang van het talenonderwijs in de hand. Bovendien hoef je maar een examen van nu te vergelijken met een examen van een vijftiental jaren geleden: de normen zijn overduidelijk naar omlaag gehaald, de aard van de vragen soms belachelijk simpel. ... We moeten vooral terug keren naar een degelijk onderwijs van de talen zelf, om te beginnen al naar een degelijk moedertaalonderwijs, en je zal zien dat de taalbeheersing van onze leerlingen weer beter wordt."* (DS, 29.09.05) *"Hoe kan iemand bv.*

behoorlijk spreken, schrijven als hij of zij niet 'iets' te zeggen heeft. En dat 'iets' is kennis en de woordenschat om die kennis exact weer te geven." (DS, 02.09.05) *Christien van Gool*, hoofdredacteur 'Levende Talen Magazine' (2004, nr. 3) betreurt eveneens dat de klemtoon te eenzijdig op creatieve taken werd gelegd en stelt dat uit onderzoek is gebleken dat dit niet werkt en zeker niet voor minder sterke leerlingen.

Volgens de Franse ex-onderwijsminister *Luc Ferry* is de sterke daling van de taalbeheersing bij de Franse leerlingen een gevolg van het feit dat de nieuwlichters de voorbije decennia de oude waarden radicaal in vraag stelden (*Le Soir*, 01.09.05). Ferry verwijst hierbij o.a. naar studies van het Franse ministerie waaruit o.a. bleek dat de huidige 12-jarigen voor tests van het niveau van 1920 nu veel zwakker scoren en dat niettegenstaande Frankrijk in 1920 nog voor een groot deel een landbouwersland was: *"le niveau s'est effondré de manière catastrophique", aldus Ferry, "omdat sinds de jaren zestig veel onderwijsvernieuwers de indruk wekten dat de leerlingen slechts begrepen wat ze zelf construeerden"..."Le seul problème est que dans certaines disciplines, l'éducation est à 99 pc de l'héritage, du patrimoine, de la tradition. Nous n'avons pas inventé le français."*

3.3 Oordeel van inspectie

Minister Luc Ferry en veel taalleerkrachten vinden dat het taalniveau sterk gedaald is omdat men sinds enkele decennia eenzijdige en constructivistische methodieken propageert en de oude aanpakken minimaliseert. Het recente inspectierapport over het vak Frans in de derde graad lager onderwijs en in de eerste graad secundair onderwijs verwijt de Vlaamse leerkrachten echter dat ze te sterk gehecht zijn aan traditionele aanpakken. *Herman Ros*, medeopsteller van dit rapport, liet zich heel laatdunkend uit over de lessen Frans (*Impuls*, juni 2005). Hij betreurt dat de Vlaamse leerkrachten de oude aanpakken niet zomaar vaarwel willen zeggen en niet overschakelen op de communicatieve-constructivistische aanpak zoals die in de eindtermen e.d. gepropageerd wordt.

Minister *Vandenbroucke* poneerde dat de lat in het taalonderwijs – en vooral ook in het vak Frans – hoger gelegd moest worden; hij verwees hierbij o.m. naar het inspectierapport. Als minister *Vandenbroucke* zich achter het standpunt van de inspectie en van *Herman Ros* schaart, dan zal dat volgens de visie van *Ferry* en co enkel tot een sterke daling van het

niveau leiden. In de hierop volgende bijdrage *Taalonderwijs: identiteitscrisis & methodestrijd*: deel 2 gaan we verder in op de actualiteit van de identiteitscrisis in het taalonderwijs; we illustreren dit uitvoerig aan de hand van de discussie rond het leer vak Frans.

4 Visie 'Taalforum' van Taalunie

4.1 Kentering

We bekijken nu even een recente tekst van het 'Taalforum' van de Nederlandse Taalunie: *"Taalforum – Kennisbasis voor het bestrijden van taalachterstanden in het onderwijs"* (zie website van Taalunie). Binnen dit 'Taalforum' is Vlaanderen vertegenwoordigd door 3 kopstukken van het Steunpunt NT2-Leuven; Koen Jaspaert fungeert als voorzitter. Niet-tegenstaande die oververtegenwoordiging van het 'Steunpunt NT2' treffen we in de 'Taalforum-tekst' opvallend veel uitspraken aan die onze optie voor een veelzijdige aanpak en voor een meer gestructureerde achterstandsdidactiek ondersteunen.

4.2 Effectieve achterstandsdidactiek

In Steunpunt-publicaties wordt nooit verwezen naar conclusies uit de vele studies omtrent een effectieve achterstandsdidactiek, omdat deze veelal haaks staan op de eigen visie. In de tekst van de *Forumgroep* gebeurt dit wel; hier voelt men duidelijk de invloed van enkele Nederlandse leden. We lezen o.a. dat recent *Tesser en ledema en Emmelot* tot de vaststelling gekomen zijn *"dat scholen die goede resultaten met hun leerlingen bereiken gestructureerde leeromgevingen aanbieden en meer rekening houden met de individuele verschillen tussen de leerlingen. Er bestaat een omvangrijke onderzoeksliteratuur waaruit naar voren komt dat de doelgroep leerlingen gebaat zijn met directe, door de leraar aangestuurde instructie van nieuwe leerstof, waarbinnen ruimte is voor interactie tussen leraren en leerlingen en tussen leerlingen onderling."*

We lezen verder: *"Al van bij de aanvang van de achterstandsbestrijding leeft de opvatting dat kinderen in achterstandssituaties voor het leren van de basisvaardigheden zoals technisch lezen en rekenen meer baat hebben bij directe aansturing en sterke controle van de leerkracht, dan bij meer open vormen van onderwijs. Dit wordt bevestigd door het onderzoek naar effectieve scholen, naar effectief leerkrachtgedrag en naar schoolverbeteringsprojecten."*

In verband met 'woordenschatonderwijs' treffen we een visie aan die in sterke mate afwijkt van het standpunt dat het *Steunpunt* de voorbije jaren propageerde: *"Op scholen met veel doelgroep leerlingen mag een systematische woordenschatdidactiek niet meer ontbreken. Tegelijkertijd is het duidelijk geworden dat het onmogelijk is om alle nuttige en noodzakelijke woorden via gerichte instructie aan te bieden. Door het hele onderwijsproces heen zal er aandacht moeten zijn voor de uitbreiding van het lexicon."* Het is bekend dat het *Steunpunt*, de opstellers van de eindtermen ... de voorbije jaren het *systematische woordenschatonderwijs* in vraag stelden.

Recent verschenen een aantal interessante Nederlandse publicaties omtrent 'systematische woordenschatdidactiek'. Eén van de meest recente is het zgn. *'VLOT-draaiboek'* dat opgesteld werd in het kader van het VLOT-project: *'Vlot lezen en vergroten van de woordenschat in het Speciaal basisonderwijs'*. Het draaiboek is samengesteld door dr. Kees Vernooy (CPS, Amersfoort, maart 2005).

4.3 Gestructureerde én open aanpakken

We betreuren dat drie van de vier Vlaamse leden van de Forumgroep 'Steunpunt'-mensen zijn. Bij de Nederlandse leden zijn er gelukkig een aantal mensen die een andere opvatting propageren dan het *Steunpunt* – zoals de optie voor een meer gestructureerde en leerkrachtgestuurde aanpak. Voor inhoudelijk secretaris *Frans Theunissen* was het dan ook niet eenvoudig om hieruit een aantal gemeenschappelijke standpunten te distilleren. In de formulering van die standpunten merken we dan dat er nogal 'geschipperd' wordt.

In de *Steunpunt*publicaties werd in het verleden steevast gekozen voor open werkvormen, voor de taakgerichte en leerlinggestuurde aanpak – zelfs voor aanvankelijk en technisch lezen was dit volgens Jaspaert de beste aanpak. In de 'Taalforum' tekst treffen we ook andere geluiden aan en de term *'taakgericht taalonderwijs'* (= uithangbord van *Steunpunt*) komt nergens meer expliciet voor.

Voor de verwerving van de 'elementaire' kennis en vaardigheden beveelt de 'Forumgroep' de gestructureerde aanpak en de directe instructie aan. We citeren even: *"Bij het leren van elementaire kennis en vaardigheden, die vaak een sterk lineaire opbouw kennen (zoals leren lezen en rekenen) zijn 'doelgroep leerlingen' meer gebaat bij gestructureerd onderwijs. Dit is een werkwijze waarbij de leerpro-*

cessen sterk worden gestuurd en waarbij leerlingen worden getraind in de gedragingen die zij volgens deze onderwijsvorm behoren te vertonen." De Forumgroep expliciteert jammer genoeg niet wat die *elementaire vaardigheden* zoal inhouden. Men wekt zelfs de indruk dat er enkel binnen 'leren lezen' sprake is van enige lineaire opbouw en verderop in de tekst wordt dit nog vaak herleid tot 'technisch lezen'.

Voor de niet elementaire, complexere vaardigheden opteert de Forumgroep voor de zgn. 'procesgerichte aanpak' en ze verantwoordt dit door te stellen dat deze aanpak aansluit "bij de overheersende stroming binnen de onderwijspsychologie (= 'constructivisme'), het 'natuurlijke taalleermechanisme' is hierbij heel belangrijk." De visie van het Steunpunt NT2-Leuven klinkt hier duidelijk door. In een verdere toelichting wordt dit laatste standpunt dan opnieuw afgezwakt door er aan toe te voegen dat er ook een aantal onderzoekers zijn die het directe instructiemodel ook propageren voor het aanleren van de complexere taalvaardigheden en procesdoelen en niet louter voor de elementaire.

5 Weg met de grammatica?

De voorbije maanden laaide de discussie rond het nut van het aanleren van grammatica weer op. Volgens 'KLASSE' (september 2005) is 'zinsontleding volledig passé'. De meesten zijn het eens over de stelling dat grammatica om de grammatica – met nutteloze uitzonderingen, niet aangeraden is; maar daar eindigt de consensus. Ook wij stelden destijds dat men op het vlak van de grammatica in het basisonderwijs soms te ver ging – veel verder dan wat voorzien was in de (oude) leerplannen; maar we gaan evenmin akkoord met de minimalistische eindtermen.

De krant 'De Morgen' (20.01.05) blokletterde enkele maanden geleden: 'Weg met de grammatica'. We lazen in deze bijdrage dat volgens prof. Richard Andrews scholen hun tijd verkwisten met het aanleren van traditionele grammatica en dat 'Vlaamse taalkundigen dit al lang weten'. Taalkundige Rita Rymenans (UA) dweept vervolgens met de nieuwe visie in de eindtermen en dergelijke, waarbij bv. grammatica in het basisonderwijs gereduceerd wordt tot de kennis van onderwerp en persoonsvorm en ook de kennis van de spelling sterk beperkt wordt. De bijdrage eindigt met de stelling dat de leerlingen niet meer het verschil tussen lijdend en meewerkend voorwerp, tussen 'jou' en 'jouw', ...

zullen kennen, 'maar dat ze voortaan tenminste zullen weten waarover ze het hebben'. Ook voor de kennis van de grammatica als 'cultuurproduct' is er niet de minste waardering. Volgens Rymenans is grammatica enkel nuttig voor de weinigen die er in hun latere leven mee geconfronteerd worden in hun 'baan als taalkundige, tolk of eindredacteur'. Guido Vanden Wyngaerd (KU Brussel) nuanceert het anti-grammatica standpunt wel een beetje door toe te geven dat grammatica wél nuttig is voor het leren van vreemde talen. Inge Lerno, leerkracht kunst- en muziekonderwijs, reageerde op een analoge grammatica-aanval in KLASSE (september 2005); zij o.a. stelt vast dat een aantal leerlingen problemen hebben met het interpreteren en voordragen van teksten omdat ze bv. 'niet meer duidelijk kunnen zeggen wat het onderwerp en het meewerkend voorwerp is' (KLASSE, oktober 2005).

J. van de Gein, de schrijfster van het al vermelde CITO-rapport beweert evenwel dat de achteruitgang van de schrijf-kwaliteit en de spelling mede een gevolg is van de verwaarlozing van het grammatica-onderwijs: "Met grammatica maak je verbanden tussen woorden en woordgehelen duidelijker; de leerlingen krijgen een beetje meer gevoel voor taal. Als kinderen relaties zien, kunnen ze ook beter de leestekens plaatsen." (Onze Taal, 2005, nr. 4, p. 91) We sluiten ons aan bij haar analyse en bij haar pleidooi om in het schrijfonderwijs opnieuw meer aandacht te besteden aan feedback en stijlonderwijs.

Verschillende Vlaamse taalleerkrachten verdedigden in lezersbrieven de kennis van elementaire grammatica. Staf de Wilde schreef: "Een taalleerkracht mag niet meer op een systematische wijze grammatica aanleren. Maar als de leerlingen al het verschil niet meer kennen tussen bijvoorbeeld en bijvoorbeeld, tussen lijdend en meewerkend voorwerp, hoe zouden zij ooit nog Frans of Duits kunnen leren of foutloos schrijven?" (DS, 3.05.05)

Al deze standpunten wijken dus sterk af van dit van taalkundigen als Rymenans e.d. die heel sterk de eindtermen voor het basis- en het secundair onderwijs bepaald hebben. De leerlingen zullen vanuit de nieuwe taalbeschouwing wel vanaf het eerste leerjaar tot en met het einde van het secundair onderwijs gegoocheld hebben met termen als zender, boodschap, ontvanger, doelpubliek ... maar de 'ontvangers' zullen minder goed weten waarover de zenders het hebben en de zenders zullen door hun zwakke spelling en taalinzicht minder maatschappelijke kansen krijgen.

6 Taaldebat en taalplan: ja, maar!

In zijn toespraak van 26 september stelde Vdb: *"Het is niet de taak van de minister om te bepalen welke richting het talenonderwijs onderwijskundig moet uitgaan. Hij moet wel het denkkader aanreiken waarbinnen die discussie onder deskundigen kan worden gevoerd. Ik zal de medewerkers van het departement vragen een aanvang te maken met zulke beleidsnota ... Dit alles moet leiden tot een doordachte beleidsnota waarin de Vlaamse onderwijsoverheid, tegen de achtergrond van het Europese talenbeleid, duidelijk maakt waar ze met haar talenbeleid in Vlaanderen naartoe wil en waarin ze uitlegt waarom ze bepaalde keuzes maakt. Deze nota zal het kader vormen voor het taalbeleid van scholen en voor de keuzes van begeleidingsinstanties en opleiders van leraren."*

We juichen het door minister Vdb gestimuleerde taaldebate toe, maar voegen er toch een paar waarschuwingen aan toe. De minister stelt dat hij niet de richting wil bepalen die het talenonderwijs onderwijskundig moet uitgaan. Toch stelden we in het verleden vast dat destijds bv. bij de supersonische invoering van de moderne wiskunde en van eenzijdige methodieken voor het vreemdetalenonderwijs de beleidsmensen een nefaste rol speelden. In de memorie van toelichting bij de eindtermen en basiscompetenties werd tevens geopteerd voor een *constructivistische aanpak* van het leerproces; een aanpak die volgens velen leidt tot een aantasting van de taalbeheersing. We moeten er op letten dat de ambitieuze taalplannen en de aangekondigde beleidsnota niet tot nog meer 'staatsinmenging' leiden.

Minister Vdb ontvouwde eind september zijn *'Taalplan'* en stuurt aan op een breed debat over het taalonderwijs. Met deze en de vier hierop volgende bijdragen over het taalonderwijs willen we het taaldebate verder voeden. We namen ook een bijdrage over 'aanvankelijk lezen' op. Het gaat om onderzoek van Vicky Legrand en Marc Spoelders (U. Gent) over de appreciatie en toepassing van de principes van de *'Directe Systeem-Methode'* (DSM) voor het aanvankelijk lezen. We propageren de gestructureerde DSM-aanpak al lange tijd en verheugen ons over het feit dat recente methodes als *'Leessprong'* zich inspireerden op deze principes. Prof. C. Mommers – die destijds onze kritiek op zijn bekende methode *'Veilig leren lezen'* – afwees, stelt nu dat in de laatste versie van zijn methode *'Veilig lezen lezen'* de principes van de DSM ook werden toegepast (C. Mommers, *Nieuwe inzichten in het leesproces*, Jeugd in

School en Wereld, jg. 89, nr. 2, 2004). Ook voor anderstalige leerlingen is de aanpak van het aanvankelijk lezen heel belangrijk. We komen hier later op terug.

Bijlage: Taalplan van minister Vdb

- Onderzoek naar maatregelen die anderstalige leerlingen beter Nederlands kunnen doen beheersen.
- Doorlopende lijn om de kloof tussen het basisonderwijs en het secundair onderwijs te dichten.
- Zijn er bijkomende strategieën nodig voor Frans in het basisonderwijs?
- Wat met talenaanbod in KSO, TSO en BSO?
- Eindtermen koppelen aan beheersingsniveaus – cf. Europees Referentiekader voor Talen.
- Onderzoek van positie van beleid t.a.v. verhouding tussen vaardigheid en kennis.
- Voorjaar 2008: peilproef Frans in eerste graad secundair onderwijs.
- Taaltoetsen om scholen te informeren over het beheersingsniveau van hun leerlingen.
- Zijn onderdompelingsprojecten in vreemde taal haalbaar binnen Vlaamse context?

Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 2 Controverse rond leervak Frans & communicatieve aanpak

Raf Feys en Noël Gybels

1 Actualiteit methodestrijd

1.1 Vdb: 'de lat in taalonderwijs moet hoger'

In Onderwijskrant nr. 133 schreven we een bijdrage over de identiteitscrisis en taalstrijd binnen het moedertaalonderwijs. De taalstrijd binnen het vreemdetalenonderwijs is echter even groot en flakkerde de voorbije maanden weer op. Ook onderwijsminister Vandenbroucke stelde onlangs dat inzake het taalonderwijs de lat hoger gelegd moet worden en in het bijzonder voor de Franse lessen (*'De lat moet hoger'* *De Morgen*, 29 juli 2005). Op 8 augustus 2005 blokkeerde *'De Standaard'* Vlaanderen ingehaald inzake taalonderwijs en Guy Tegenbos voegde er aan toe dat minister Vdb vindt dat *'de resultaten van het onderricht Frans beter moeten worden'*. Op TV hoorden we zelfs verkondigen dat Franstalig België volgens een OESO-onderzoek beter presteerde dan Vlaanderen, enz. Verwonderlijk is ook dat de minister nu plots weer *'Duits'* belangrijk vindt, nadat dit vak de voorbije jaren in het verdomhoekje raakte.

Minister Vdb zei dat hij zich baseerde op een rapport van de inspectie. De leerkrachten passen volgens de inspectie al te weinig de in de eindtermen gepropageerde *'communicatieve'* visie toe en er is weinig continuïteit bij de overgang naar het S.O. De basiskritiek van de praktijkmensen en van tal van taaldidactici klinkt echter totaal anders: *"Sinds het midden van de jaren '90 is het taalonderwijs via eindtermen en leerplannen naar nieuwe verabsoluteringen geëvolueerd"* (W. Decoo). De leerkrachten betreuren dat door de verabsolutering van de *'communicatieve aanpak'* oerdegelijke en belangrijke invalshoeken in vraag gesteld werden. Dit is ook de mening van prof. Geert Kelchtermans die eraan toevoegt: *"Dergelijke eenzijdige vernieuwingen worden van bovenaf naar beneden gedropt, alsof het daarmee is opgelost."* (*'Leerkrachten zijn geen machines'*, *Brandpunt*, september 2005, p. 20)

Op de vraag van de interviewer hoe het komt dat de leerlingen nu blijkbaar minder Frans kennen dan vroeger het geval was, verkoos minister Vdb niet te antwoorden. Hij weet wellicht dat velen dat wijten aan het sterk relativeren van oude, maar effectieve

aanpakken in verband met het verwerven van woordenschat, het correct schrijven, het automatiseren en het belang van de grammatica. Veel leerkrachten stellen dat precies door het opdringen van de eenzijdige communicatieve aanpak en door de eindtermen het niveau van het onderwijs wordt aangetast.

Eind september ontvouwde minister Vdb dan zijn ambitieus taal-beleidsplan waarin het vreemdetalenonderwijs veel aandacht krijgt. Een van de topics luidde: *"Onderzoeken welke positie het beleid zal innemen in de verhouding tussen taalvaardigheid en taalstructuur in het onderwijs – of met andere woorden tussen vaardigheid en kennis –, en breder, de mate waarin talenonderwijs ook 'hogere' doelen moet stellen."* Vdb en zijn medewerkers beseffen blijkbaar dat de verhouding tussen kennis en vaardigheid een actueel en controversieel punt is.

De methodestrijd in het (vreemde)talenonderwijs is blijkbaar nog steeds vrij actueel. We staan in deze bijdrage stil bij deze controverse en spelen hiermee mede in op de vraag van minister Vdb naar een debat over ons taalonderwijs en over de vermelde topic in het bijzonder.

1.2 Inspectierapport over Frans

De leerkrachten van de derde graad lager onderwijs en van de eerste graad secundair onderwijs kregen dus in een recent inspectierapport de kritiek dat ze de communicatieve aanpak – zoals opgelegd door de eindtermen – niet volgden, te weinig bezig waren met taalvaardigheden en te veel met taalkennis, woordenschat, grammatica ...; er is volgens het rapport ook te weinig continuïteit tussen basis- en secundair onderwijs (Inspectieverslag in *'Onderwijs-spiegel 2003-2004'*).

Een van de verantwoordelijken voor het inspectierapport – inspecteur Herman Ros – publiceerde er een bijdrage over waarin hij sterk uitvaart tegen de leerkrachten en een karikatuur schetst van het Frans-onderwijs. *Frans Daems e.a.* schreven onlangs dat er in de wereld van het wetenschappelijk onderzoek uiteenlopende opvattingen bestaan over taalverwerving en taaldidactiek (*'Taal verwerven op*

school', Acco, 2004, p. 25). Mensen als inspecteur Ros wekken de indruk dat er maar één visie bestaat – de communicatieve – en dat de overheid die ook mag opleggen via de eindtermen en de inspectie. In het inspectierapport gaat het bijna uitsluitend over het leerproces en niet over de leerresultaten, en dit niettegenstaande uitspraken over het leerproces volgens het decreet niet tot de bevoegdheid van de inspectie behoren.

1.3 Kritiek op communicatieve aanpak

Christien van Gool, hoofdredacteur 'Levende Talen Magazine' (2004, nr. 3) verwoordt de kritiek van veel leerkrachten: "Er wordt vandaag de dag te veel nadruk gelegd op het toepassen van de taal en is er steeds minder aandacht voor het aanleren en inoefenen van vaardigheden. Peter Meukens, leraar Duits en Nederlands, betreurt dat het vreemdetalenonderwijs de voorbije twintig jaar geobsedeerd is geweest door de zgn. 'communicatieve mode' en daardoor in extremen verviel. Hij schreef bv.: "Men probeerde ons al tijdens de lerarenopleiding wijs te maken: in de les mag je geen woorden vertalen, je moet ze in een 'communicatieve en realiteitsgetrouwe context' aanbieden. Net zo met grammatica: je moet geen grammaticaregels geven; als je de leerlingen een berg zinnen en communicatieve situaties voorschotelt, zullen ze een grammaticaal verschijnsel op eigen houtje ontdekken. Een mooie theorie, maar in de praktijk werkt ze niet. ... Jongeren missen o.a. een cognitief referentiekader waarop ze kunnen terugvallen. Bovendien stuurt de moderne didactiek hen met een kluitje in het riet: het steekt allemaal niet zo nauw, als er maar communicatie is." ('De fouten in het vreemdetalenonderwijs', DS, 2.05.05)

Al van bij het verschijnen van de eindtermen Frans (1994) voor het lager onderwijs en voor het secundair kregen die veel kritiek te verduren – vooral vanwege de praktijkmensen die zich bijna verplicht zagen om hun beproefde aanpakken te laten varen en over te stappen op een eenzijdige 'communicatieve aanpak'. In *Onderwijskrant* nr. 79 (december 1993) formuleerde normaalschooldocent *Roland Duthoy* de kritiek op de eindtermen Frans voor het basisonderwijs als volgt: "De eindtermen zijn uiterst vaag; er is geen duidelijke omschrijving van de woorden en de structuren die tot de voorgestelde vijf thema's behoren. ... Schrijven wordt gereduceerd tot het absolute minimum: 'veelvuldig voorkomende kernwoorden 'kopiëren'. Over spraakkunst, voor Frans een niet onbelangrijk element, wordt met geen woord gerept. ..." Duthoy wees er ook op dat

er in de opgelegde *communicatieve aanpak* te weinig aandacht was voor het aspect automatisering dat nochtans in de gangbare methode '*Eventail junior*' door de leerkrachten als uiterst waardevol werd bevonden.

Ook de opstellers van de leerplannen e.d. propageerden eenzijdig de communicatieve aanpak. Deze radicale omslag werd bijv. omstandig beschreven in de VVKSO-visietekst uit 1997. *Felix Claus*, stafmedewerker VVKSO, gaf onlangs toe dat dit tot een heftige controverse heeft geleid en besloot hieruit: "Het zal er in de komende jaren op aan komen in het onderwijs van moderne vreemde talen een en ander te verduidelijken." (*Niets is wat het was*, IVO, nr. 100, september 2005)

2 Herkomst communicatieve methode

Prof. Wilfried Decoo schetst de opkomst van de communicatieve methode (mode) als volgt in '*Het bioritme van taalmethodes, relativering*' (zie internet):

"Na het tijdperk van de eenzijdige audiomethodes broeide er weer iets nieuws, de communicatieve methode. Enkelen lanceerden de idee van taaltoetsing via een echt communicatief bewijs: kun je je verstaanbaar maken in een bepaalde situatie, ook al is je taal nog beperkt? (Spolsky 1968, Jakobovits 1969). Als doctoraatsstudente van Jakobovits experimenteerde Savignon (1972) in die lijn met een taalcursus aan volwassenen: van de wekelijkse lessen werd er een besteed aan het zich behelpen in situaties, waarbij het kunnen overbrengen van de boodschap, hoe gebrekkig ook, primeerde op taalcorrectheid."

Decoo vervolgt: "Die praktische invalshoek van de communicatieve methode sloot ook aan bij het theoretische kader van communicative competence waarmee de sociolinguïst Hymes (1971) toen ophef maakte als reactie op de visie van Chomsky. In de jaren 1970 rijpte die communicatieve aanpak verder in het kader van taalonderwijs aan volwassenen, gevoed door analyses in taalpragmatiek zoals het notioneel-functionele en allerhande competentie-strategieën. Het cognitieve, als voorbereiding op het functioneren, werd steeds verder op de achtergrond weggedrukt.

Uiteindelijk dicteerden alleen nog maar communicatieve behoeften de agenda en werd 'kennis' ondergeschikt aan 'vaardigheid'. De aanpak werd in Angelsaksische regio's overgeheveld naar het

secundair onderwijs en na jaren ook naar andere landen als de te volgen trend. Uit de stam vertakten zich tal van varianten. Al wie zich in taalonderwijs met iets nieuws wilde profileren of nieuw leer-materiaal wilde verkopen, sprong op de trein".

In het debat over de eindtermen Nederlands voor het basisonderwijs stonden ook dergelijke refreintjes centraal. In een ontwerp lasen we bv. dat het voor spelling voldoende was als de leerlingen zich verstaanbaar (functioneel, communicatief) konden uitdrukken, als hun boodschap ondubbelzinnig begrepen kon worden. Vanuit dit functioneel perspectief lijkt ook grammatica quasi overbodig. Er werd ook gegoeheld met de zgn. tegenstelling tussen vaardigheden en kennis en met begrippen als 'communicatieve competentie'. De communicatieve aanpak staat centraal binnen de huidige eindtermen. Dit betekent bv. dat de leerlingen onmiddellijk in het taalbad gestort worden en geconfronteerd worden met authentieke communicatie en met teksten met nog veel onbekende elementen

3 Wetenschappelijke kritiek

In de in punt 2 vermelde bijdrage vat Decoo de verschillende wetenschappelijke kritieken op de communicatieve aanpak samen. "Reacties op de communicatieve aanpak dateren al van de jaren 1980 (o.m. Nold 1980, Higgs & Clifford 1982 ...). Sindsdien hebben vele andere studies – teveel om hier te citeren – de zwakheden van zo'n aanpak blootgelegd, in het bijzonder voor het secundair onderwijs.

- De analyses wijzen op het moeilijk aflijnbare en het onhandelbare van de concepten 'communicatie', 'vaardigheden' en 'strategieën' als didactisch referentiekader. In een andere bijdrage toont Decoo het kunstmatige aan van het rigide onderscheid tussen vaardigheid en kennis en van de gangbare stelregel '60 % vaardigheid, 40 % kennis'.
- Ze merken op dat voor de keuze van de situaties en taalhandelingen (taaltaken) een voorafgaande, experimentele behoefte-analyse gewoon ontbreekt, en bijgevolg ook een verantwoorde bepaling van de *lexicale en grammaticale bouwstenen*. (NvdR: Steunpunt NT2-Leuven kiest voor een 'taakgerichte' aanpak, maar slaagt er niet in leerlijnen uit te tekenen en de lexicale bouwstenen vast te leggen.)

- Ze stellen vast dat andere methodes evengoed communicatieve doelen bereiken, maar dat die methodes, door ook *inzicht en taalcorrectheid* te benadrukken, minder leiden tot het zich vastzetten van een gebrekkige, foutenrijke taal.
- Ze benadrukken de eigenheid van schools taalonderwijs en revaloriseren de kenniscomponent in het leerproces, *zonder daarmee in een ander uiterste te willen vallen*.
- Onderzoekers wijzen er verder op dat een communicatieve aanpak, die onvoldoende plaats ruimt voor taalanalyse en zorgvuldigheid, ernstige negatieve gevolgen heeft op de voorbereiding op het hoger onderwijs – zoals bv. *Torunn Lehmann* aantoont in haar doctoraat met de sprekende titel *Literacy and the tertiary student: why has the communicative approach failed?* (Doctoral dissertation, University of Bergen XI, 1999.)" Ook in Vlaanderen klagen docenten hoger onderwijs steen en been over de gebrekkige schrijfvaardigheid van de studenten en over het ontbreken van een minimale kennis van de spelling, grammatica, woordenschat...

4 Stemmingmakerij van Herman Ros

Herman Ros, inspecteur secundair onderwijs, die mede verantwoordelijk was voor de recente inspectiestudie, publiceerde onlangs een bijdrage waarin hij zich heel laatdunkend uitlaat over de lessen Frans in de derde graad lager onderwijs en in de eerste graad secundair met als suggestieve titel: *"Est-ce que tu as une vache dans ton jardin?"* (Impuls, juni 2005) De hoofdkritiek luidt dat uit het inspectieonderzoek bleek de leerkrachten de voorgeschreven communicatieve aanpak onvoldoende toe te passen, te veel bezig zijn met taalkennis en onvoldoende met taalcompetenties, werken met vertalingen en woordjesrijen ... De leerkrachten moeten volgens Ros de 'eindtermen' volgen waarbij zowel binnen het basisonderwijs als in het secundair de communicatie centraal staat binnen en niet de taalkennis. Toch merkwaardig dat vadertje staat via de eindtermen de methodiek vastlegt. Een andere kritiek slaat op de discontinuïteit tussen het lager onderwijs en de eerste graad.

Ros stelt verder dat de leerkrachten van het eerste jaar S.O. de uiteenlopende voorkennis van hun leerlingen negeren en geen rekening houden met wat ze in het basisonderwijs leerden. *"Ze brengen de beginsituatie van elke individuele leerling niet in*

kaart, maar stellen tijdens de lessen in de eerste toetsen vast dat er grote niveauverschillen zijn. Zij vinden het evenwel lastig om in te spelen op de verschillen in voorkennis, ook omdat het hen aan de nodige didactische deskundigheid ontbreekt om te differentiëren. ... Geconfronteerd met de grote verschillen in het beginniveau besluit de leraar om gewoon 'opnieuw' te beginnen." Ros stelt het werken met individuele portfolio's voor en de DVO is momenteel al zo'n systeem aan het uitwerken. Ros en DVO wekken hier de indruk dat onderwijs op maat van elke leerling een eenvoudige en wenselijke zaak is. Een beetje verderop lezen we – merkwaardig genoeg – dat door de invoering van een taalportfolio vanaf de lagere school "de grote niveauverschillen wel zouden nivelleren doordat alle basisscholen een uniforme normeringsschaal hanteren en hetzelfde eindniveau nastreven." Indien de leerkrachten de eenzijdige en simplistische visie van Ros zouden volgen, dan zou inderdaad de nivellering naar onder toe vrij groot kunnen zijn.

Ros start zijn bijdrage met een 'leuke', stemmingmakende anekdote: Bartje van het zesde leerjaar kan antwoorden op ingeefde en ingewikkelde vraagzinnen van het genre 'Est-ce que tu as une... dans ton jardin', maar niet op de eenvoudige vraag 'Comment t'appelles-tu?' die Ros hem stelt. Hiermee illustreert de inspecteur – naar eigen zeggen – dat de didactische aanpak niet aanstuurt op het verwerven van taalcompetenties en dat de leerkracht onvoldoende communicatief te werk gaat. Aan de hand van een analoge anekdote over 'quel âge as-tu' illustreert hij dat werken met vertalingen een onding is, want het werkwoord 'avoir' wordt bij het werken met vertalingen geassocieerd met 'hebben' en de leerling zal dan bij de uitdrukking 'hoe oud ben je' geneigd zijn om aan het werkwoord être te denken en niet aan 'avoir'. "De vertaalmethode zet hem op het verkeerde been", aldus Ros.

Voor het basisonderwijs bekritiseert Ros de frontale didactiek, het gebruik van het Nederlands als steuntaal, het indrillen van taalpatronen, enz. Het onderwijs in het Frans is niet volledig communicatief. Ros wil blijkbaar dat de leerkrachten zich beperken tot het 'comment t'appelles-tu?' en het 'quel âge as-tu' – Frans van de eindtermen. In het secundair onderwijs wordt volgens Ros nog steeds de heilloze 'blokkendoosmethode' gehanteerd. De leerkrachten focussen op de formele aspecten van de taal met veronachtzaming van de vaardigheidsdoelstellingen die de basis vormen van de eindtermen. Het enige heilzame alternatief ligt volgens Ros voor de hand:

"werp de leerlingen 'gewoon in een taalbad en laat ze spartelen. Daarna kunnen we hun ongecoördineerde bewegingen bijstellen om tot goed zwemmen te komen.... Geen geïsoleerde zwembewegingen op het droge." De leerkrachten zouden volgens Ros op de lerarenopleidingen ook niet echt voorbereid zijn op de communicatieve aanpak.

5 W. Decoo: verabsoluteringen

5.1 Extreme opvattingen

In reacties van leerkrachten en van taalexpert Wilfried Decoo komt tot uiting dat velen niet akkoord gaan met de opgelegde, eenzijdige communicatieve wending binnen het taalonderwijs. Prof. Wilfried Decoo (U. Antwerpen) ging de voorbije jaren al in op de huidige controverse – o.a. in de bijdrage 'Evaluatie in het taalonderwijs: de 40/60-regel doorgeïllustreerd' (zie Internet, of ingekort artikel in Romaneske, 2004, 29(4), p. 25-47). Zijn basisstelling luidt: "Sinds het midden van de jaren '90 is het Vlaamse taalonderwijs via eindtermen en leerplannen naar nieuwe verabsoluteringen geëvolueerd. De oversturing of overgeneralisering is te wijten aan het feit dat men steeds meer, en dan teveel, afstand neemt van het 'foute' verleden, in een bestendig verlangen om het taalonderwijs te blijven hervormen in de 'goede' richting."

Decoo formuleert o.a. twee voorbeelden van overgeneralisering:

- "Duidelijk verkeerd is de grammatica om de grammatica, met nutteloze uitzonderingen. Te mijden! Maar in een volgende fase wordt zelfs nuttige explicitering verdacht gemaakt omdat er metataal en ontleding bij te pas kwamen. Uiteindelijk moesten de leerlingen de spraakkunstregels maar zelf ontdekken. Voor een taal als het Frans, met z'n massa grammaticaregels, doet dat echter veel tijd verliezen en is het ook nadelig voor minder sterke leerlingen."
- "Duidelijk verkeerd is woordenschat-aanbreng via lange tweetalige woordenlijsten. Te mijden! Maar daarna verwerpt men zelfs korte lijsten die op frequentie gebaseerd zijn. Alle woorden moeten nu 'functioneel' uit 'authentieke gebruikssituaties en teksten' komen. Omdat dit leidt tot confrontatie met veel nog ongekende en minder frequente woorden, is 'globaal begrip' al voldoende en moeten raadtechnieken het probleem opvangen. Gevolgen:

geen verantwoorde lexicale opbouw meer, de ontwikkeling van een slordige leerhouding, de assimilatie van verkeerde betekenissen, en een te laag leerrendement in functie van de tijds-investering." Samen met anderen probeert Decoo de slinger terug naar het midden te halen.

Decoo schrijft verder: "Lokaal de strijd aanbinden met verabsoluteringen is niet makkelijk. Je gaat onvermijdelijk in tegen wie het lopende beleid heeft bepaald. Haal je een argument aan, dan gaat de tegenstrever het extremiseren. Als je bijvoorbeeld waarschuwt tegen 'te weinig kennis', krijg je het label van verdediger van de oude-grammatica-vertaalmethode opgekleeft. Als je stelt dat inductief leren niet in alle situaties geschikt is, word je afgeschilderd als iemand die alleen bij deductief leren zweert. Je kunt dan alleen maar blijven proberen je correcte visie bekend te maken."

5.2 Vage eindtermen

Inzake de kenniscomponent wijst Decoo er voor eerst op dat eindtermen noch leerplannen de kenniscomponent preciseren. Volgens de eindtermen Frans 1e graad moeten de leerlingen teksten begrijpen 'die verwoord zijn in een eenvoudige taal qua structuur en woordenschat.' Meer vernemen we niet over die woordenschat en structuur. Decoo schrijft "Hoe belangrijk ook de vaardigheid, je kunt niet zonder kennis – woordenschat, spraakkunst en culturele elementen. Maar om welke leerinhouden gaat het dan precies, graad per graad? Als je er bij stilstaat, hou je het niet voor mogelijk: eindtermen noch leerplannen preciseren de kenniscomponent, voor geen enkele graad of richting." ... "Na al die nadruk op vaardigheden en communicatieve aanpak, lees je in het leerplan dan plots een krachtige last-minute toevoeging over het Franse werkwoordsysteem"; we lezen dan o.a.: 'Het traditionele indreunen van de 'drie personen enkelvoud en meervoud van de indicatif présent' is zeker geen overbodige luxe en moet volgehouden worden zolang de noodzaak blijkt'."

5.3 Vaardigheid versus kennis

Samen met vele anderen betreurt prof. Decoo ook de strakke scheiding tussen taalkennis en taalvaardigheden. Precies door de obsessie van de 'strikte scheiding tussen de begrippen 'kennis' en 'vaardigheid' wordt het belangrijke onderdeel 'kennis' verwaarloosd.

Hij schrijft en illustreert o.a. volgende stelling: "Of een uit te voeren communicatieve taak zich situeert op het vlak van de kennis of vaardigheid, heeft niets te maken met de vorm van de opdracht, wel met de manier van uitvoering. Voor een leerling – die nog niet echt taalvaardig is – is er in dit proces vaak een voortdurend springen tussen cognitieve reflexen en het uiteindelijk vormen van de verwachte zinnen. Bij een zin als 'Zou jij kunnen komen?' werkt iemand die het Franse equivalent in een flits kan geven op vaardigheidsniveau, maar een (zwakke) leerling van een 2e jaar moet even reflecteren over de vertaling van komen, of over de toepassing van de conditionnel van kunnen, of over de juiste woordvolgorde."

In dezelfde context betreurt Decoo ook de 40/60-regel in de taalvisie en in de leerplannen vreemde talen van het VVSKO waarbij hoogstens 40 % kennis mag aangebracht worden en minstens 60 % vaardigheid. In de leerplannen van 1997 (eerste graad) wordt dit nog scherper geformuleerd: "minimum 60 % van de evaluatie moet slaan op de evaluatie van de vier communicatieve vaardigheden, en maximum 40 % op de evaluatie van vaardigheden met kenniselementen. Als de leerling een gebeurtenis uit het verleden vertelt, maakt dit deel uit van de 60 % voor communicatieve vaardigheid, en hierbij de passé composé en de imparfait gebruikt, maakt dit laatste deel uit van die 40 % voor functionele vaardigheid." Decoo besluit hieruit dat het apart ondervragen van de passé composé en van de imparfait blijkbaar niet meer past binnen deze opvatting.

In een andere bijdrage in *Basis* (28.06.03) stelt Decoo ook dat de voorstanders van een eenzijdige communicatieve aanpak onvoldoende rekening houden met het verschil tussen de situatie van de jonge, beginnende taalleerder en wat hij na enkele jaren studie en training moet aankunnen.

5.4 Te weinig aandacht voor automatiseren

Binnen het nastreven van vaardigheid speelt het veelvuldig automatiseren een hoofdrol. Joop van Schaik, docent Frans, stelt dat men zonder muziekstructuren te oefenen nooit kan komen tot het vrije spelen, het improviseren. Bij de communicatieve aanpak wordt het belang van handwerk volgens hem in toenemende mate onderschat (*Levende Talen Magazine*, 2004, nr. 3).

Decoo schrijft dat hoe hoger de 'communicatieve openheid' van een oefening, hoe minder geschikt ze is om *automatismen* te ontwikkelen. Het is de bekende zwakte van vele communicatieve methodes: veel te weinig oefeningen die automatisering beogen. Decoo wijst in dit verband ook naar de kritiek van prof. Jan Hulstijn (U. A'dam) die stelt: "*Het communicatieve taalonderwijs is terecht gericht op het einddoel, het ontwikkelen van functionele taalvaardigheid, maar dreigt in de weg daar naartoe te gehaast te werk te gaan*". Decoo wijst er op dat er in het onderzoek een vernieuwde aandacht gaat naar werkvormen voor automatisering.

5.5 Belang van tweetalige woordenlijstjes

Volgens inspecteur Ros en co zijn tweetalige woordenlijstjes en vertalingen uit den boze. Ook het leerplan Frans voor het basisonderwijs van 1972 was ten zeerste gekant tegen het werken met 'vertalingen'. Decoo verwijst in een andere bijdrage naar tal van onderzoeken waaruit de waarde van de tweetalige woordenlijstjes blijkt en schrijft dat het toch opvallend is dat ook bekende leerpsychologen de meerwaarde van het tweetalig woordenlijstje al sinds het begin van de twintigste eeuw hebben onderzocht en bevestigd ('*Vincent doe dat boek weg*', *Basis*, 28.06.03). We merken dat *inspecteur Ros* in de geciteerde bijdrage al die studies gewoon negeert.

We resumeren even de argumenten van de voorstanders van de woordenlijstjes – zoals we ze aantreffen in Decoo's bijdrage in '*Basis*':

- De binding met de correcte vertaling wordt meteen gelegd, zonder risico's van verkeerd begrijpen en dus van verkeerde associaties zoals dit bij contextuele presentatie van woorden kan gebeuren.
- De aandacht en leerenergie worden eerst en terecht gericht op de binding tussen uitspraak en schrijfwijze van elk nieuw woord.
- De uitspraak van sommige woorden kan eerst even getraind worden, door goede beluistering en herhaling. Nogal wat Franse woorden vragen extra aandacht.
- Het woordenlijstje staat toe meteen het juiste lidwoord bij zelfstandige naamwoorden te integreren (un of une), terwijl dat in een context niet altijd het geval is (l', les, des).
- Woordenrijtjes vormen een haalbaar en goed omschreven kader voor het leren, het opvragen en de zelfcontrole. Zij geven structuur en zekerheid.

6 Veelzijdige benadering: publicaties

6.1 Belangrijke publicaties

In de recente vakliteratuur wordt vaak gepleit voor een veelzijdige, eclectische benadering van de taalmethodiek. We noteren vooreerst de meer genuanceerde en veelzijdige visie op taalverwerving en op NT2 die we aantreffen in het internationale standaardwerk '*Taal en wetenschap*' van "René Appel e.a. (red.); Oxford: Blackwell, 2002. 375 pagina's. 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.

Een dergelijke optie voor veelzijdigheid is bv. ook te beluisteren in het boek '*Methods in English language teaching – frameworks and options*' van *Waldeman Morton* (Prentice Hall International 1988) waarin vier elkaar aanvullende vormen van (moeder)taalonderwijs besproken worden: receptief, communicatief, reconstructief en eclectisch. In het recente verleden werden al te veel exclusieve visies verkondigd. In een recente bijdrage over '*Kampen en kennen in het vreemde talenonderwijs*' (*Impuls*, december 2003) betreuren *F. Broers, J. Eyckmans en M. Demecheleer* de vele polemieken omtrent de beste methodische aanpak. Zij stellen net als Wilfried Decoo vast dat de verschillende stromingen uit de geschiedenis van de taaldidactiek meestal slechts aan één luik van het veelzijdige (vreemde)talenonderwijs belang hechten en zich laatdunkend uitlaten over andere aanpakken. Zij wijzen ook op de slingerbewegingen. Zij pleiten zelf voor pluriformiteit, voor gediversifieerd (vreemde)talenonderwijs, voor gevarieerde didactische aanpakken afgestemd op de diversiteit en eigenheid van de te verwerven kennis en (deel)vaardigheden. Dus: traditioneel grammatica-onderwijs, naast communicatieve opdrachten, taakgerichte aanpak, lexico-cognitieve aanpak ... De verschillende aanpakken vullen elkaar aan.

6.2 Pleidooien voor eclectische benadering

Ook professor Decoo pleit in het '*Het bioritme van methodes, een relativering*' voor een eclectische benadering. Decoo schrijft: "*Recentelijk keert men eerder terug naar het eclecticisme.*" Hij illustreert dit als volgt:

- "*Zo is er al sinds het begin van de jaren 1990 een grondige beweging die de functie van gram-*

matica herwaardeert, onder meer in de studies rond 'focus on form'. (In Vlaanderen is de herwaardering van de grammatica o.i. nog niet echt doorgedrongen, tenzij bij taalleerkrachten S.O.)

- *Zo is er ook de herwaardering van het structurele leerboek met het accent op expliciete kennis als vitale basis voor de latere fasen.*
- *Nogal wat onderzoekers vertrekken nu vanuit de klassenrealiteit, eerder dan vanuit onrealistische principes die de leerkracht worden opgedrongen. Hun vragen zijn: wat kan deze individuele leerkracht optimaal uitvoeren in deze klas in functie van haalbare en nuttige einddoelstellingen? Wat kan men redelijkerwijs verwachten van deze leerlingen die een paar uur per week een vreemde taal leren als vak tussen andere vakken? In dit soort onderzoek luistert men naar de leerkracht en de leerlingen in plaats van hun meteen te zeggen hoe het moet. Die beweging opereert tegenwoordig onder de naam post-method: niet een methode bepaalt op voorhand het optreden van de leerkracht, maar, op basis van informatie en afweging, bepaalt de leerkracht achteraf zijn eigen methode.*
- *Ook interessant is de terugkeer naar frequentiestudies en systematisering om progressief taalonderwijs te realiseren. ...Onvermijdelijk komt men nu terug tot de identificering en kwantificering van bv. welke en hoeveel woorden moet men beheersen voor elk niveau in het Referentiekader."*

7 Besluiten

7.1 Identiteitscrisis

In september 1993 hebben we in het themanummer over de 'eindtermen' (Onderwijskrant nr. 97) gewezen op de vaagheid en eenzijdigheid van de eindtermen voor het onderwijs in de moedertaal en in het Frans en op de eenzijdigheid van de communicatieve en normaal-functionele visie. Het verbaast ons dan ook niet dat de controversen rond ons taalonderwijs sterk zijn toegenomen. In *Onderwijskrant nr. 133* schreven we een lijvige bijdrage over de 'identiteitscrisis' in het moedertaalonderwijs.

Deze bijdrage heeft het vooral over de identiteitscrisis en methodestrijd binnen het leervak Frans. De inspectie en de minister betreuren dat de leerkrachten de communicatieve visie in de eindtermen

e.d. niet volgen. Leerkrachten en ouders zijn de mening toegedaan dat het niveau van het Frans-taalonderwijs gedaald is als gevolg van de eenzijdige benadering door de eindtermen en leerplannen en door het als alleenzigmakend voorstellen van de communicatieve aanpak. Traditionele aanpakken en automatisering komen aldus onder druk te staan.

"De ernst van de huidige problemen hangt ook af van de specifieke communicatieve methode die men hanteert – gematigd, gemengd of extreem – en van de mate waarin verplichtingen gelden", aldus professor Decoo (Bioritme ..., o.c.). Hij vervolgt: "Ervaren leerkrachten weten overigens zelf wel hoe een methode aan te passen aan hun schoolprofiel, hun klas of individuele leerlingen, indien het beleid het tenminste toelaat." Ervaren leerkrachten proberen steeds eenzijdige aanpakken te vermijden en aldus de schade te beperken.

We betreuren ten eerste dat verantwoordelijken voor de eenzijdige evolutie nu hun handen in onschuld wassen en de leerkrachten vooral verwijten dat ze hun modieuze refreintjes te weinig hebben toegepast. Gelukkig proberen ervaren leerkrachten de schade te beperken; voor hen betekent het inspectierapport en de erin geformuleerde kritiek, een ware kaakslag.

7.2 Inzicht in historiek van methodiek-modes

Het besef dat modes, exclusieve methodieken en eenzijdige visies elkaar in de loop van de geschiedenis voortdurend opvolgen zou tot relativering moeten leiden. Vanuit dit standpunt moeten beleidsadviseurs, lerarenopleiders, bijscholers, redactieleden van taaltijdschriften, taalkundigen... de nodige aandacht besteden aan de m(eth)ode-strijd doorheen de tijd. In de hierop volgende bijdrage schetsen we dan ook de historiek van de methodestrijd binnen het leervak Frans aan de hand van een bijdrage van professor W. Decoo. De strijd binnen het leervak moedertaal verliep een beetje analoog.

Het zijn helaas vaak de taalkundigen zelf die de methodiek-strijd voeden. Zo leiden modieuze concepten als '*normale functionaliteit*', taakgerichte of constructivistische methode, ... tot een sterk verengde invulling van het taalonderwijs. Aansluitend bv. bij het concept 'normaal-functioneel' dient het taalonderwijs alleen aan de orde te stellen wat de leerling op relatief korte termijn kan gebruiken en/of van belang acht voor zichzelf (cf. eindtermen Nederlands, Frans, ...).

7.3 Veelzijdige en eclecticische benadering

Propagandisten van nieuwe exclusieve methodes zijn niet geneigd om hun 'unieke' methodiek te integreren binnen een veelzijdige benadering met behoud van de oude waarden; ze verkondigen graag dat een nieuw tijdperk een nieuwe aanpak vereist en spreken smalend over het taalonderwijs dat ze zelf genoten hebben. Op die manier werden/ worden taalvakken uitgehold en worden oerdegelijke inhouden en aanpakken geanalyseerd.

In onze bijdrage hierover in *Onderwijskrant* nr. 133 illustreerden we uitvoerig de huidige identiteitscrisis binnen het moedertaalonderwijs, cf. *'Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd'*. Daar stelden we tegelijk vast dat in een aantal recente standaardwerken over taalmethodiek en over NT2 opnieuw gekozen wordt voor een veelzijdige, eclecticische benadering en tegen methodieken die zich als exclusief opstellen.

Ook leerkrachten en ervaren didactici kiezen meestal voor een gediversifieerde benadering en proberen eenzijdigheden in bepaalde leerboeken te corrigeren; zo gebruiken veel onderwijzers bv. een systematische aanpak voor spelling – naast de integratie van 'functionele' spelling bij stellen e.d. Bij de praktijkmensen speelt de ervaringswijsheid van de leraar, van zijn collega's en van zijn voorgangers een belangrijke rol. *Onderzoeker T. Pica* bevestigt deze 'eclecticische' trend (*Tradition and transition in English language teaching methodology. System 2000, 28, 1-18*). In deze bijdrage illustreerden we de identiteitscrisis binnen het leervak Frans.

Samen met andere redactieleden en als leraren-opleider hebben we steeds het propageren van alleenzalmakende en verlossende aanpakken betreurd. We pleit(t)en voor '*vernieuwing in continuïteit*', voor integratie van nieuwe elementen binnen een veelzijdige aanpak, met respect voor de vele oude waarden en de ervaringswijsheid, nova et vetera.

We propageren een veelzijdige aanpak voor het rekenen, begrijpend lezen, spellen, stellen, aanvankelijk lezen, zinsontleding, Frans, wereldoriëntatie, leerpsychologie, werkvormen... We stopten daarom ook de nodige energie in het analyseren en bekritisseren van eenzijdige aanpakken en modes en dit leverde op termijn ook succes op. Zo stelde *Prof. Lieven Verschaffel* dat Vlaanderen inzake methodiek wiskunde voor een veelzijdige, eclecticische aanpak had gekozen (zie *Onderwijskrant* nr. 132), een aanpak die we zelf al een kwarteeuw vurig bepleit(t)en. Over de eindtermen wiskunde bestaat er dan ook een veel grotere consensus bij de praktijkmensen dan over de leerplannen moedertaal en Frans.

Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 3: samenvatting van historisch overzicht van prof. Wilfried Decoo

1 Methodiekstrijd en identiteitscrisis

1.1 M(eth)ode-strijd versus veelzijdige aanpak

De huidige identiteitscrisis en methodestrijd binnen het taalonderwijs zijn geen unicum. *Prof. Wilfried Decoo* publiceerde een paar jaar geleden een interessante studie over de (taal)methodestrijd gedurende de voorbije 125 jaar, vooral geïllustreerd met voorbeelden uit het onderwijs in 'vreemde talen': *'Het bioritme van taalmethodes, relativering'* (zie *Internet*). Ook voor het (vreemde)talenonderwijs pleit Decoo voor een evenwichtige en veelzijdige aanpak, voor een didactiek die op een evenwichtige manier kennis van woordenschat en taalsystematiek combineert met een verantwoorde aandacht voor communicatieve vaardigheden. We betreuren in deze context dat de inspectie in haar recent verslag over het vak Frans in het basis- en secundair onderwijs eenzijdig vertrokken is van de 'communicatieve' methodiek en te weinig waardering voor taalsystematiek toont.

Het besef dat modes, exclusieve methodieken en eenzijdige visies elkaar in de loop van de geschiedenis voortdurend opvolgen zou tot relativering moeten leiden. Vanuit dit standpunt moeten lerarenopleiders, bijscholers, redactieleden van taaltijdschriften, taalkundigen... de nodige aandacht besteden aan de m(eth)ode-strijd doorheen de tijd; het zijn helaas vaak de taalkundigen zelf die de methodiek-strijd voeden. Zo leiden modieuze concepten als *'normale functionaliteit'*, taakgerichte of constructivistische methode, ... tot een sterk verengde invulling van het taalonderwijs. Aansluitend bv. bij het concept 'normaal-functioneel' dient het taalonderwijs alleen aan de orde te stellen wat de leerling op relatief korte termijn kan gebruiken en/of van belang acht voor zichzelf (cf. eindtermen Nederlands, Frans, ...).

1.2 Overzicht bijdrage

In deze bijdrage wordt vooreerst de opeenvolging van de taaldidactische modes samengevat – 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 (zie punt 2). De door Decoo beschreven methodestrijd slaat vooral op het vreemde- talen-onderwijs, maar verloopt deels parallel met de methodestrijd binnen het moedertaalonderwijs. Decoo heeft het in dit verband ook over de tijdelijke invloed op de onderwijspraktijk en de eventuele latere integratie van nieuwe elementen binnen een veelzijdige methodiek.

Decoo schetst tegelijk de onderliggende mechanismen achter de opkomst van een nieuwe exclusieve mode/methode (zie punt 3). De geschetste mechanismen achter de methodestrijd (modes) zijn overigens ook toepasbaar op de geschiedenis van de pedagogische, didactische en leerpsychologische modes/methodes.

2 Historiek taalm(eth)ode-strijd

2.1 Inleiding

We gaan nu uitvoerig in op de historiek van de methodestrijd zoals *prof. Wilfried Decoo* die beschrijft in zijn analyse van het 'bioritme van taalmethoden'. Decoo schrijft terecht dat zulke eenzijdige taalmethodes *'dikwijls het daglicht zien onder de koepel van bredere sociale, pedagogische of leerpsychologische trends'*. We illustreren dit even. Op het einde van de 19de eeuw ontstond de mode van het 'directe of natuurlijke leren' waarbij de leerling zonder omwegen vanuit de ervaring moest leren, *'learning by doing'* (cf. visie van Ellen Key, John Dewey...). Dit werd ook toegepast op het taalonderwijs. Een vreemde taal leer je dus best direct, zonder vertaling of spraakkunst.

Na de Tweede Wereldoorlog kregen de audio-methodes hun drijfkracht van het *behaviorisme*: drillmatig luisteren en nazeggen. Dan was het de beurt aan de zgn. 'communicatieve' methodes. De *emotieve* taalmethodes van de jaren 1970 (Suggestopedie, Sofrologie ...) kwamen uit de kring van de superleertekniken die bezielde persoonlijkheden toen (en soms nu nog) verspreidden. Daarnaast heb je uiteraard nog de zgn. 'communicatieve' aanpak, enz. De laatste jaren inspireerde ook het constructivisme nieuwe aanpakken voor taalverwerving en de eindtermen-teksten.

Decoo illustreert de methodestrijd met publicaties en studies in verband met het leren van een vreemde taal, maar de overeenkomsten met de methodestrijd inzake het leren van de moedertaal zijn vrij groot.

2.2 Bioritme van taalmethodes

□ Directe, natuurlijke methode

We verwijzen in volgende punten naar belangrijke passages uit het historisch overzicht van Decoo – zonder volledigheid na te streven. Decoo start bij het einde van de 19e eeuw: "*Meer dan een eeuw geleden blies een krachtige hervormingswind door het secundair taalonderwijs, met de directe methode als verzamelnaam voor varianten als hervormde methode, fonetische methode, intuïtieve methode, natuurlijke methode ... In het begin waren de principes nog genuanceerd – meer direct contact met de doeltaal, meer spreekvaardigheid –, maar ze werden alsmat extremer: weinig schrijven, minimale grammatica, geen vertaling. In heel Europa schaalden leerplannen en opleiding zich achter die banier.*"

Decoo vervolgt: "*En dan, in het begin van de 20e eeuw, taande de aanpak en stierf de beweging uiteindelijk een stille dood, ondanks al het enthousiasme dat zij had opgewekt. Twee doodsoorzaken:*

- *Ontgoocheling toen bleek dat de beloftes niet werden waargemaakt: zelfs na jaren directe methode raakten de meeste leerlingen niet verder dan een gebrekkig overlevingsniveau.*
- *De tweede oorzaak was het wetenschappelijk onderzoek dat de eenzijdigheid van de directe methode blootlegde en de juiste plaats van alle componenten herstelde. Het taalonderwijs telde briljante onderzoekers met fundamentele publicaties: o.m. Franke (1884), Jespersen (1904), Passy (1899), Sweet (1899). Zij bestudeerden de specificiteit van schoolse omgevingen, de psychologische profielen van leeders, de impact van de spraakkunst, de functie van de moedertaal, de criteria voor systematische vooruitgang, de dynamische relaties tussen de vaardigheden ... De analyses van die auteurs blijken ook nu nog actueel.*"

□ 1910-1960: eclecticische periode

"Er brak een nieuwe periode aan – van ongeveer 1910 tot het midden van de 20ste eeuw. De taalmethodes werden *eclectisch en gevarieerd*. Men behield het goede van de directe methode, nl. functionele basisdialoogjes, maar nu met vertaling van de nieuwe woorden en met expliciete spraakkunst.

Het oefenmateriaal richtte zich ook weer op *lees- en schrijfvaardigheid* en op *vertaling*. Men noemde de aanpak o.m. *la méthode mixte*. Vele varianten zagen het licht, gesteund door intens wetenschappelijk onderzoek in tal van landen. "

□ Audiomethodes en eclecticische reactie

"Na de Tweede Wereldoorlog zwol opnieuw de roep aan om het mondelinge voorrang te geven – zonder het *déjà-vu* te beseffen. In de loop der jaren verstrakten de principes weer, wat uiteindelijk, rond 1960, tot de extreme uitingen van de *audiomethodes* leidde: verboden te vertalen, grammatica te expliciteren en te schrijven in de beginfase. Wie in de jaren 1960 en 1970 als leerkracht werd opgeleid, kreeg het principe 'nooit vertalen' sterk ingeprent. Maar rond weinig methodeonderdelen is zoveel wetenschappelijk onderzoek verricht dat het tegendeel bewijst."

"*In 1972 legde het CRKLO-leerplan Frans alsnog een strikte audiomethode op: geen grammatica, geen vertaling en geen schriftbeeld; wél audio-oraal werken, memoriseren en substitueren. Nochtans toonden al sinds 1964 honderden studies de zwakheden van dat systeem aan.*" Zelf hebben we ons gedurende een kwarteeuw geërgerd aan dit leerplan. In de toelichting bij het leerplan stond niet enkel dat de eerste fase van een les louter oraal moest verlopen, maar ook dat men in het eerste semester van het vijfde leerjaar de leerlingen het liefst geen enkel geschreven woord liet zien. Het beluisteren van de bandopnemer en het nazeggen stonden centraal; het schriftbeeld moest lange tijd uitgesteld worden. Het niet mogen vertalen van woorden leidde ook tot veel tijdverlies en vele misverstanden.

"Al in 1910, in het zog van de reactie op de directe methode, kraakte Hermann Büttner het *vertaalverbod* af in zijn meesterlijk boek *Die Muttersprache im Neusprachlichen Unterricht*. En in de reactie op de audiomethodes bewezen tientallen studies en doctoraten (...) het nut van de vertaling in het leerproces. Decennia later rust echter bij ons nog steeds een taboe op het 'vertalen': het komt ook nergens in de huidige eindtermen voor, hoewel het in de werkelijkheid, sociaal en beroepsmatig, een van de meest voorkomende vaardigheden voor een meertalige context is. En een vaardigheid die heel wat training vraagt. ..."

□ **Tussendoor: eclecticische aanpak**

Decoo vervolgt: *"Na de ontgoochelingen en de analyses die de zwakheden van de audiomethodes aantoonde, keerde men terug naar een meer eclecticische aanpak die inzicht, gebruik van moedertaal en schriftbeeld herwaardeerde. Tegelijkertijd vergat men het belang van de praktische taalvaardigheid niet, want de "cognitieve reactie" op het einde van de jaren 1960 was opnieuw essentieel eclecticisch."* ...

□ **Communicatieve methode**

"Na het tijdperk van de eenzijdige audiomethodes broeide er weer iets nieuws, de communicatieve methode". Decoo beschrijft de opkomst en de achtergrond van de 'communicatieve methode' met een eerste opstoot rond 1970. Deze beschrijving namen we al op in de bijdrage *'Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd – deel 2, punt 2* (zie p. 21). De communicatieve aanpak staat centraal binnen de huidige eindtermen en leerplannen. In de visie van inspecteur Ros betekent dit bv. dat de leerlingen onmiddellijk in het taalbad gestort worden en geconfronteerd worden met authentieke communicatie en met teksten met nog veel onbekende elementen (*"Est-ce que tu as une vache dans ton jardin?"* – Impuls, juni 2005). Ook voor een overzicht van de kritiek op de eenzijdige communicatieve aanpak verwijzen we naar de bijdrage *'Taalonderwijs ... deel 2'*.

□ **Constructivisme**

Over de recente mode van het zgn. constructivistisch taalonderwijs – waar de taakgerichte aanpak van het Steunpunt NT2-Leuven en zijn optie voor het 'leren al doende' bij aansluiten – schrijft Decoo: *"Onzeker lijkt de toekomst van de trend die constructivisme in het vaandel voert. Die kabbelt mee onder de koepel van interactief ervaringsleren, studiehuisen, zelfredzaamheid ... en is dus afhankelijk van het succes van die beweging die zich nu vooral in het volwassenenonderwijs profileert....In de franjes broeien ook andere nieuwigheden die Rodgers (2001) al met leuke namen bedacht – Synergistics, Multi-intelligencia, Total Functional Response, Strategopedia, O-zone Whole Language, Full-Frontal Communicativity ..."*

(Noot: In *Onderwijskrant* nr. 133 illustreerden en becommentarieerden we de constructivistische visies in het moedertaalonderwijs – zoals we ze o.m. aantreffen in het 'taakgericht taalonderwijs' van Steunpunt NT2-Leuven en in recente bijdragen.)

□ **Eclecticische optie in recente publicaties**

Decoo vervolgt: *"Recentelijk keert men eerder terug naar een eclecticische benadering".* Voor de illustratie hiervan verwijzen we naar hetgeen Decoo en anderen hierover zeggen in de vorige bijdrage *'Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 2', punt 8.*

3 Propaganda voor een nieuwe taalm(eth)ode

3.1 Strategieën van m(eth)ode-ontwerpers

We gaan nu even in op de wijze waarop nieuwe m(eth)odes inzake taaldidactiek gepropageerd worden en hun intrede doen. De analyse van Decoo kan even goed toegepast worden op de analyse van de opkomst van alle mogelijke didactische en leerpsychologische m(eth)odes. In eigen bijdragen hierover gebruiken we vaak de term 'verlossingsideologie', de nieuwe methode wordt voorgesteld als de verlossing uit de ellende. De verlossingsstrategieën zijn velerlei en komen telkens terug:

- De verlossers plakken vooreerst een wervend etiket op hun methode/aanpak – bv. *natuurlijk, actief, communicatief* – en wekken aldus de indruk dat andere aanpakken geenszins *natuurlijk, actief, communicatief ...* zijn. Zo'n etiket geeft ook de indruk dat het om een 'totale' hervorming gaat.
- De nieuwe aanpak wordt voorgesteld als de verlossing uit de ellende
- Men verwijst naar zgn. wetenschappelijk onderzoek.
- Het doorbreken van een methode is ook sterk afhankelijk van de officiële ondersteuning door beleidsmensen, expertisecentra, leerplanontwikkelaars e.d.

3.2 'Nieuw' zaligmakend kernconcept

Decoo schrijft: *"Een nieuwe methode haalt haar originaliteit uit haar kernconcept. Gewoonlijk is dat concept iets eenvoudigs dat tot de verbeelding spreekt. De term directe methode wil contrasteren met de 'omweg' van het indirecte via spraakkunst en vertaling. De audio methodes benadrukken het luisteren en nazeggen, 'zoals een kind z'n moedertaal leert'. Een communicatieve aanpak wil doen communiceren en gebruikt steunwoorden als functioneel, authentiek, natuurlijk. Een kernconcept kan ook indrukwekkender klinken: een sociaal-*

constructivistische taalmethode beoogt zoiets als 'zelf actief taalkennis construeren vanuit interactief ervaringsleren'." Terloops: het Steunpunt NT2-Leuven hanteert als kernconcept de termen analytisch (holistisch), taakgericht en constructivistisch.

"Zo'n conceptnaam geeft de indruk van een totale hervorming, terwijl de nieuwe methode soms alleen maar een accent verschuift of het zoeklicht wat anders plaatst, en veel componenten, die ze gemeenschappelijk met andere methodes heeft, behoudt. Ook maakt de naam het mogelijk de andersdenkende in de hoek te drukken: wie niet 'direct' werkt, is dus maar 'indirect' bezig; wie een communicatieve aanpak niet aanhangt, is dus 'niet-communicatief'."

"Het spelen met die namen leidt ook tot het omdraaien van concepten: in recente taaldidactiek verwijst *direct* nu naar 'rechtstreeks via grammatica en vertaling expliciteren', terwijl *indirect* geldt voor het 'onrechtstreeks doen insijpelen van regels en betekenissen' via natuurlijk taalervaren. Volgens de periode dekken bepaalde termen dus soms een omgekeerde lading."

"In de titel van dit punt plaatste ik 'nieuw' tussen aanhalingstekens, omdat een kernconcept meestal de heropstanding is van iets wat decennia (of zelfs eeuwen) daarvoor al 'in' was, maar toen een andere naam droeg. We zouden dat historisch perspectief meer moeten beseffen. De opleiding van taal-leerkrachten spreekt m.i. veel te weinig over de geschiedenis van taalmethodes en het rijke patrimonium in taaldidactisch onderzoek."

3.3 Nieuwe m(eth)ode: verlossing uit ellende

"Wie een nieuwe methode lanceert, meent de lopende methodes te moeten afkeuren. Waarom zou je anders naar het nieuwe overstappen? Omdat elke methode vaak als naamkaartje een kernconcept draagt, kan men de pijl richten op dat concept als zijn achilleshiel. Aldus bekritiseerden de audiomethodes in de jaren 1960 de vroegere aanpak als *grammatica-vertaal*-methodes die zich *dus* enkel bekommerden om spraakkunst en vertalen. Een aantal jaar later kregen de audiomethodes echter van hetzelfde laken een broek: zij werden gepakt op hun *audio* principe, alsof zij enkel werkten met 'luisteren en nazeggen'. Een methode die 'systematiek' in het vaandel voert, wordt weggewuifd als 'keurslijf'. Een methode die het 'communicatieve' vooropstelt, krijgt het verwijt dat het maar tot

'foutenrijk gebrabbel' leidt. Het is dus ironisch dat elke methode nadien de prijs betaalt van haar eigen promotie. Door zichzelf met een kernconcept te identificeren zet ze een schietschijf klaar voor de critici en de concurrentie."

"Soms verkondigt de afkeuring dat het bestaande taalonderwijs in zijn geheel faalt. Moeilijk is dat niet want het is evident dat niet alle leerlingen op het einde van het secundair onderwijs vlot een paar vreemde talen hanteren. Het onderwijs slaagt wél in wat haalbaar is met beknotte uren en vaak grote klassen. *Maar wie iets nieuws lanceert zet het 'globale falen' in de verf en kondigt in gloeiende termen de ommekeer aan.* Dat soort retoriek belooft echter het onmogelijke."

"Al sedert de 19e eeuw verkondigt elke vernieuwingsgolf dat nu het mirakel zal plaatsvinden en dat alle leerlingen eindelijk snel en vlot vreemde talen gaan leren. Dat is niet alleen onzin, maar ook een gevaarlijke strategie. Omdat men die belofte in ons normaal onderwijsprogramma niet kan waarmaken, draagt de ontgoocheling telkens bij tot negatieve gevoelens over taalonderwijs. Het grote publiek onthoudt enkel de herhaalde aanklacht dat het schoolse taal-leren faalt. Het verklaart ook waarom sommigen zich zo makkelijk laten verleiden door utopische antwoorden op dat zogenaamde falen, zoals spelenderwijs alle kleuters een vreemde taal leren of massaal native teachers invoeren om het probleem op te lossen."

3.4 Naar wetenschap verwijzen

"Een nieuwe methode verwijst graag naar wetenschappelijk onderzoek om haar claims te ondersteunen. Soms is dat terecht, soms minder of niet. Als men in de inleiding bij een methode leest: *'Recente ontwikkelingen in de talendidactiek tonen aan dat ...'* of: *'De leerpsychologie vertelt ons dat ...'*, is voorzichtigheid geboden. Idem als men tracht te overtuigen met termen die niet goed gedefinieerd zijn, zoals *taalhandelingen, inductief leren, constructivisme, cognitieve strategieën ...* Dat soort retoriek is verantwoordelijk voor veel mythes in het onderwijs, zoals onder meer Baines aantoonde (Baines, L., 1997, *Future schlock: Using fabricated data and politically correct platitudes in the name of education reform. Phi Delta Kappan: The Professional Journal for Education* 78/7). Ook het gebruik van wetenschappelijke referenties kan een probleem zijn, namelijk verwijzen naar auteurs die niet gezegd hebben wat de referentie beweert. Dit en andere

euvelen in citatie behandelde ik in een recent boek (Decoo 2002)."

"Voor elke nieuwe taalmethode kan men makkelijk argumenten formuleren die 'wetenschappelijk' klinken. Bijvoorbeeld: je moet taal onderwijzen zonder schriftbeeld en spraakkunst, *want* een kind leert toch ook zijn moedertaal zonder eerst te schrijven en zonder regeluitleg? Of nog: de leerling moet leren raden naar de betekenis van een nieuw woord, *want* zo wordt hij zelfredzaam en onthoudt hij het woord beter. Of nog: de leerling moet vooral globaal een tekst leren vatten, *want* in de realiteit later zal hij toch ook niet elk woord kunnen begrijpen. Voor elk dergelijk argument vindt men ook wel ergens een publicatie die het ondersteunt. Maar echte wetenschappelijkheid vraagt om meer: experimenteel onderzoek, incalculering van alle variabelen en vergelijkende meta-analyses. En dan blijken bovenstaande *want*-argumenten niet te kloppen."

3.5 Nieuwe media als hefboom gebruiken

"Het internet! Een revolutie voor het taalonderwijs dat nu wel *interactive web-based* moet worden, niet? En onderverstaan: bestaande methodes die daar niet op inspelen, zijn nu voorbijgestreefd.

Zeker, het internet zal in bepaalde omstandigheden, voor bepaalde werkvormen en taalniveaus nuttige diensten kunnen bewijzen. Maar laat eerst de geschiedenis ons iets leren. Sinds het einde van de 19de eeuw zijn taalmethodes zich gaan binden aan media. De *fonetische methode* van de jaren 1890 lanceerde zich als mirakelmethode samen met Edisons fonograaf. Belangrijke instanties zoals het Amerikaanse leger en de International Correspondence Schools namen die wondere *talking machine* als basismiddel voor hun taalonderwijs. In *My fair lady* gebruikt professor Higgins het om Eliza Doolittle keurig Engels te onderwijzen – en het lukt!"

"Keer op keer herhaalt het fenomeen zich met elk nieuw medium. In de jaren 1930 kondigt men aan dat eindelijk, dankzij de uitvinding van de radio, klassen, waar dan ook, *native* leerkrachten kunnen beluisteren en *dus* meteen vlot talen gaan leren. Men staat er niet bij stil dat de fonograaf al veertig jaar hetzelfde deed. Nee, de hype komt van de afstand. Een kleine dertig jaar later pakken audiomethodes uit met de bandopnemer, waarrond vervolgens het taallabo wordt gebouwd – het ultieme medium: ook nog je eigen stem kunnen horen! Dan volgt de televisie. De retoriek rond de schooltele-

visie belooft voor het taalonderwijs de zevende hemel. Vervolgens doet de computer zijn intrede. De promotieartikelen van de jaren 1980 kondigen een revolutionaire vernieuwing aan: geïndividualiseerd en interactief taalonderwijs. En nu, weer jaren later, het internet."

"Ik heb niet gezegd dat media geen impact op taalonderwijs kunnen hebben. Als promotor van het onderzoekscentrum *Didascalía* is de ontwikkeling van ICT een van mijn hoofdopdrachten. Maar precies daarom, en door de les van de geschiedenis, weet ik ook dat je een nieuw medium niet mag misbruiken om een *revolutie in taalmethode* te verkondigen. Een nieuw medium moet in de eerste plaats een coherente plaats in bestaande methodes vinden. En vaak zijn 'oude' media, in hun didactisch gebruik gerijpt en verbeterd over de jaren, doelmatiger dan het jongste hypeproduct."

3.6 Officiële steun bekomen en verplichtingen opleggen

"Essentieel voor de brede invoering van een methode is de officiële onderschrijving ervan. In *The secret life of methods* analyseert Richards (1984) hoe Ministeries van Onderwijs en instanties zoals de British Council of de BELC een enorme impact hebben op de verspreiding van een taalmethode, ook al bestaat er geen enkel bewijs voor de meerwaarde ervan. Initiatieven die onder de koepel van de Raad van Europa ressorteren (ook al zijn het maar projectrapporten of verslagen van werkgroepen), zitten soms in diezelfde sfeer. Men kan veel doordrukken met dat Europees label. Maar, zegt Richards, de verborgen drijfveren zijn persoonlijke relaties en economische belangen. Hutchinson & Klepac (1982) noemen die beïnvloedingen dan ook een ethisch probleem. Zie ook de grondige studie van Phillipson, *Linguistic imperialism* (1992), over de politieke manoeuvres en bijbedoelingen in de aanpak van talenonderwijs."

"*In ons land gebeurt de onderschrijving ook via eindtermen en leerplannen. Ze kan slaan op een tendensmethode, uitzonderlijk op een labelmethode. Zo volgden Vlaamse leerplannen Frans van de jaren 1960 de richtlijnen van de SGAV-methode, die de Franse diplomatie wereldwijd via zijn nieuw ingestelde Bureaux pédagogiques promoveerde en die Frankrijk miljarden opricht. Recentere leerplannen bij ons opteerden voor een communicatieve aanpak, in het zog van de oorspronkelijk Britse push in de jaren 1980 en die zich dan in nogal wat landen ver-*

spreidde. Met een andere samenloop van omstandigheden had het evengoed Sofrologie of The Silent Way kunnen zijn."

Commentaar (R. Feys)

Decoo maakt in zijn analyse duidelijk hoe een specifieke methode 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 eclecticische benadering. De methodestrijd van de voorbije jaren leidde o.i. tot een zekere identiteitscrisis van de drie disciplines moedertaal-didactiek, tweede- en vreemdetaal-didactiek.

De analyse van de methodestrijd binnen de taalvakken is ook toepasselijk op andere disciplines. Binnen het wiskundeonderwijs werd de mode van de 'hemelse' moderne wiskunde in Amerika en elders opgevolgd door de rage van de 'aardse' constructivistische wiskunde. De 'New Math' diende zich aan als de wiskunde van de derde industriële revolutie; de constructivistische wiskunde als de wiskunde van de *kennismaatschappij*. We voerden gedurende 25 jaar een kruistocht tegen de moderne wiskunde. Als alternatief opteerden we voor een gediversifieerde methodiek. We namen hierbij tegelijk afstand van de constructivistische strekking die ook in het zgn. 'realistisch wiskundeonderwijs' aanwezig is (zie bijdrage hierover in vorige Onderwijskrant, nr. 132). De methodestrijd is nog lang niet gestreden, maar het valt ons wel op dat heel wat auteurs in recente publicaties afstand nemen van het methoden-fetisjisme, van de propaganda voor een of andere exclusieve methodiek. Ook leerkrachten blijken vooral interesse te vertonen voor veelzijdige aanpakken.

Decoo beschrijft ook hoe de overheid vaak een enorme impact had/heeft op de verspreiding van eenzijdige taalmethodieken. We hopen dat minister Vandenbroucke en zijn medewerkers lering trekken uit deze kritiek – bij het ontwerpen en uitvaardigen van hun nieuw taalbeleid. Ook wij ergeren ons aan de wijze waarop de overheid geregeld pedagogische opvattingen opdringt. Zo koos de overheid in de memorie van toelichting bij de eindtermen voor de controversiële constructivistische en leerlinggerichte visie op het leerproces. Antwerpse onderzoekers stelden echter vast dat de meeste mensen de tegenstelling tussen leerlinggericht en leerstofgericht niet lusten en dat "*voor velen de tendens tot meer leerlinggerichtheid zeker niet vanzelfsprekend is.*" Het is volgens hen "*derhalve aangewezen dat de overheid daarmee rekening houdt*" (P. Van Peteghem, I. Imbrecht & A. Deneire, *Leerling-versus leerstofgericht onderwijs*. Opvattingen bij ouders, in: *Persoon en Gemeenschap*, februari 2005).

Leessprong & Directe SystemMethode (DSM): Wat vindt de leerkracht ervan?

Vicky Legrand en Marc Spoelders (U. Gent)

1 Inleiding – kenmerken DSM

1.1 Inleiding

Vijftien jaar geleden beschreef *Raf Feys* in *Onderwijskrant* de principes en de beginfase van de directe systeemmethode voor het aanvankelijk leesonderwijs (Feys, 1991). Sindsdien zijn er ook in Vlaanderen methodes op de markt gekomen die zich als DSM aandienen. Eén ervan is *Leessprong* (Van In, 1999). De pretenties van een 'directe systeemaanpak' zijn niet gering: leesproblemen voorkomen of verminderen en ook de vluigere leerlingen met minder moeite en begeleiding leren lezen.

Kan *Leessprong* dit volgens de leerkracht-gebruiker waarmaken? Kunnen leerkrachten zich vinden in de uitgangspunten van een DSM? Herkennen ze die in de methode *Leessprong*? Op deze en andere vragen zocht *Vicky Legrand* in haar *scriptie Onderwijs-pedagogiek* het antwoord. Leerkrachten-gebruikers van *Leessprong* die in het eerste leerjaar met de methode werken vormden de respondenten van een ruime bevraging. Vooraleer de belangrijkste resultaten hiervan te geven, lijsten wij – ter herinnering – eerst kort de kenmerken van een DSM op.

1.2 Kenmerken van een DSM

Een directe systeemmethode vertrekt van vijf grote uitgangspunten:

- bij een DSM vindt de letter-klankkoppeling plaats in de context van lettergroepen en korte woordjes;
- DSM discrimineert meteen alle letters van de aangebrachte lettergroepen of woorden;
- een DSM hecht veel belang aan automatisering;
- een DSM werkt vanuit integrale leestaken met zowel auditieve als visuele componenten;
- door middel van clustering en lettergroepelzen leidt een DSM de beginnende lezer naar een vlottere synthese.

Door zo'n opbouw en aanpak wil een DSM radend lezen voorkomen en erover waken dat ook zwakkere lezers minder problemen ervaren. Directe klassikale instructie staat centraal.

2 Onderzoeksinstrument

In ons onderzoek legden we een vragenlijst voor. Vooraf werd die vragenlijst inhoudelijk besproken met Raf Feys en Pieter van Biervliet die destijds de DSM-principes opstelden en propageerden. De vragenlijst werd uiteindelijk ingevuld door 83 leerkrachten-gebruikers van de methode. Dit is een goede steekproef voor zo'n onderzoek; we kunnen evenwel niet weten of de niet-respondenten vergelijkbare antwoorden zouden geven. De enquête bestaat uit drie delen.

- In een eerste deel wordt aan de hand van dertien stellingen dieper ingegaan op de uitgangspunten van de DSM. Deze stellingen drukken we op de volgende pagina integraal af. (De beoordelaars moeten beoordelen in welke mate ze akkoord gaan met de uitgangspunten van de DSM en in welke mate *Leessprong* deze principes toepast.)
- In een tweede deel van onze studie polsten we naar de mening van leerkrachten over het belang van het (snel) leren 'kraken van de code' bij het beginnend lezen in relatie tot het leesplezier. De Raad Basisonderwijs is bijvoorbeeld van mening dat '*het kunnen lezen tegen Kerstmis*' een hardnekkige (en onterechte) druk vormt. In de directe systeemmethode vormt het snel kraken van de code echter een belangrijke pijler.
- In een derde deel werd ingegaan op de mate van tevredenheid, de methode die gebruikt werd voor de invoering van *Leessprong*, de redenen voor omschakeling, het aantal jaren dat al met de methode gewerkt wordt.

Vragenlijst deel 1: Dertien stellingen over DSM

1. Het aantal grondwoorden wordt beperkt gehouden om 'globaal' lezen (= globaal herkennen) van woorden te vermijden en om tegelijk vlugger te kunnen starten met discriminatie (analyse) en synthese. Overwegend globaal herkennen van 'woordplaatjes' levert te weinig effect op en bevordert radend lezen.

2. Het is beter om bij aanvang te starten met korte woordjes (bijv. K-M als /ik/, /oor/, /is/) dan met langere woorden (bijv. M-K-M als /vis/, /klas/).
3. Bij een doorsnee (structuur)methode worden een groot aantal nieuwe letters in de nieuwe globaalwoorden ineens aangeboden en slechts 1 klinker/medeklinker per globaalwoord wordt gediscrimineerd (bijv. de /r/ van /rik). Het aantal nieuwe letters dat bij een DSM ineens wordt aangeboden, is vrij beperkt, maar de echte letterkennis verloopt vlugger. Alle aangeboden letters worden na de aanbieding van de korte sleutelwoorden gediscrimineerd en ingeoeffend.
4. Driloefeningen voor het vlot herkennen/automatiseren van letters en lettergroepen (/ik/, /is/, /aar/ ...) komen frequent voor.
5. Het vlot discrimineren van nieuwe letters wordt ook geregeld geoefend via het leren discrimineren van covariate combinaties met reeds gekende letters (bijv. de nieuwe letter /i/ in combinatie met de gekende letters /k/, /m/, /n/: /ik/, /is/, /mik/...) om aldus de nieuwe /i/ makkelijker te kunnen discrimineren en om combinaties met de gekende letters in te oefenen.
6. De synthese verloopt vlotter en bestaat uit minder stukjes omdat de leerlingen slechts een stukje moeten toevoegen aan lettergroepen die ze al ineens kunnen lezen (bijv. /ik/: /r- ik/, /t- ik/, /m-ik/...).
7. Syntheseoefeningen (met gekende letters en lettergroepen) komen al van bij de aanvang voor, vroeger dan bij de meeste leesmethodes. Dit is mogelijk omdat de echte letterkennis en het lezen van lettergroepen vroeger aanwezig zijn.
8. Bij het lezen gaat het om een koppeling van visuele en auditieve elementen. Het inoefenen van beide deelvaardigheden verloopt dan ook voor het overgrote deel samen.
9. Het inoefenen verloopt onder de directe (mondelling) leiding van de leerkracht en dit om het automatiseren – met inbegrip van het verminderen van de lees- of herkenningstijd – te bespoedigen.
10. Wat gelezen wordt, moet ook zo vlug mogelijk geschreven worden. Het schrijven van letters/lettergroepen ondersteunt immers het discrimineren en automatiseren. Het schrijven moet het leesproces op de voet volgen en ondersteunen.
11. Leesproblemen kunnen vlugger worden ontdekt en geremedieerd (vergelijk met de methode die je vroeger gebruikte). Verlengde instructie en/of andere vormen van zorgverbreding kunnen vroeger opgestart worden.
12. Radend lezen komt minder voor dan bij de courante leesmethodes.
13. Zwakkere lezers kunnen meer stap voor stap leren lezen en worden minder vlug geconfronteerd met te moeilijke opgaven, te veel nieuwe letters ineens of te moeilijke synthese. Ze worden aldus minder ontmoedigd.

3 Resultaten

3.1 Tevredenheid

Het onderzoek toont aan dat een overgrote meerderheid van de leerkrachten (95 %) tevreden tot heel tevreden zijn met *Leessprong*. Geen enkele leerkracht bleek ontevreden. *Leessprong* wordt in het algemeen beter gevonden dan de leesmethode die daarvoor gebruikt werd. Ontevredenheid met de vorige methode was ook de hoofdreden om over te schakelen naar *Leessprong*. Daarnaast situeren de redenen zich op het vlak van methodische principes, praktische omstandigheden, aansluiting bij de nieuwe leerplannen en, ten slotte, de zorgverbreding. Drie op vier leerkrachten geven ook aan te blijven opteren voor *Leessprong*; één op vijf weet het niet; een klein aantal zou er niet mee blijven werken.

3.2 Past *Leessprong* de DSM-criteria toe?

De beantwoording van de stellingen die de kenmerken van een DSM operationaliseren, wijst uit dat leerkrachten in het algemeen de mening zijn toegedaan dat in *Leessprong* alle uitgangspunten van een DSM aan bod komen. Door één op vier leerkrachten wordt er wel op gewezen dat driloefeningen niet frequent (genoeg) voorkomen. Leerkrachten die de stelling beamen dat er frequent driloefeningen in de methode aanwezig zijn, geven evenwel aan dat ze zelf nog veel meer oefeningen toevoegen. Een visieverschil tussen methodemakers en leerkrachten op het automatiseringsproces kan hiervoor wellicht als verklaring gelden. De ontwikkelaar van *Leessprong* vindt 'afdreunen' z.m. zinloos en kadert auto-

mativering eerder in de constructie van nieuwe woorden, terwijl leerkrachten het 'afdreunen' wel als zinvol ervaren in het leerproces.

3.3 Waarom gaan leerkrachten akkoord met de uitgangspunten van een DSM?

Bijna alle leerkrachten gaan akkoord met de uitgangspunten van een DSM. Ongeveer de helft van de respondenten gaf daarvoor ook telkens een reden aan. Meestal betreft het leerkrachten die eerder akkoord tot helemaal akkoord gaan met de stellingen.

Concreet bekwamen we volgende resultaten:

- 93 % van de leerkrachten gaat akkoord tot helemaal akkoord dat het aantal grondwoorden beperkt moet worden gehouden om globaal lezen te vermijden en vlugger te kunnen starten met de analyse en synthese;
- 94 % gaat akkoord met de stelling dat het beter is om bij aanvang te werken met korte woordjes;
- 96 % gaan er mee akkoord dat alle aangeboden letters na de aanbieding gediscrimineerd en ingeoeffend moeten worden;
- 62 % gaat akkoord dat driloefeningen frequent voorkomen; 20 % gaat slechts eerder akkoord, 18 % gaat niet akkoord. Leerkrachten vinden dat er onvoldoende mogelijkheden tot driloefeningen zijn;
- 92 % vindt het nodig dat het discrimineren van nieuwe letters ingeoeffend wordt via covariate combinaties met reeds gekende letters;
- 94 % is het eens met de stelling dat synthese vlotter gaat omwille van het lettergroeplezen;
- slechts één leerkracht gaat niet akkoord met het uitgangspunt dat syntheseoefeningen van bij aanvang voorkomen;
- 75 % vindt dat het inoefenen van visuele en auditieve vaardigheden samen moet verlopen. Leerkrachten blijven wel aanhalen dat het apart inoefenen van sommige deelvaardigheden nodig blijft;
- 81 % vindt dat het inoefenen vooral verloopt onder de directe (mondelling) instructie van de leerkracht;
- 87 % gaat akkoord dat het schrijven het leesproces op de voet dient te volgen; een vierde vermeldt wel dat de *fijne motoriek* bij veel leerlingen nog niet ontwikkeld is;
- 81 % vindt dat leesproblemen vlugger ontdekt en geremedieerd kunnen worden;
- 68 % vindt dat radend lezen minder voorkomt;
- 84 % gaat akkoord met het uitgangspunt dat zwakkere lezers met een DSM meer stap voor stap kunnen leren lezen en aldus minder ontmoedigd worden.

Concluderend kunnen we stellen dat bijna alle leerkrachten het eens zijn met de *opbouw* (beperkt aantal grondwoorden, vooral K-M-woorden om dan naar M-K-M-woorden over te gaan) van *Leessprong* alsook met de *aanpak* (meteen alle letters discrimineren, vlugge synthese en analyse, driloefeningen, het lettergroeplezen, covariant leren).

Leerkrachten maken echter heel veel materiaal zelf bij; sommigen onder hen vinden dit net leuk omdat je dan ook gepast kunt individualiseren en daarbij zelf creatief kan zijn, anderen vinden dit eerder belastend en verwachten meer aanvullend materiaal ter zake bij de methode. Gedacht dient te worden aan: driloefeningen, (meer) verhaaltjes en teksten, (meer) aandacht voor het begrijpend lezen (vlugger schriftelijke neerslag), leesvoer voor de knappere lezers alsook voorbereidende schrijfoefeningen.

3.4 Leren lezen tegen Kerstmis?

Bijna 90 % van de leerkrachten gaat akkoord dat leerlingen zo vlug mogelijk moeten leren 'de code te kraken' om daarna echt plezier te kunnen beleven aan de leesboekjes, teksten enz. 89 % gaat akkoord met het feit dat de motivatie van de leerlingen sterker is omdat ze vlugger zelf nieuwe woordjes kunnen maken.

Het na korte tijd al kunnen lezen wordt hier door leerkrachten niet gezien als een beperking en druk, maar als noodzakelijk. Leerkrachten zijn hier echter realistisch in en stellen dan ook vast dat dit niet meteen voor iedereen weggelegd is.

4 Naar de toekomst toe

Leerkrachten-gebruikers zijn echt wel enthousiast over *Leessprong*. Tegelijk worden er een aantal minpunten geconstateerd. *Leessprong* is echter nog steeds in evolutie. Recent verscheen het woordjesboek en Leesbox. Hoe die worden onthaald is nog niet bekend.

In ons onderzoek werd ook vastgesteld dat leerkrachten heel veel belang hechten aan het automatiseren. Mede door de opkomst van ICT bestaan er hoe langer hoe meer mogelijkheden voor (prettige) 'dril'. Zo kan verwezen worden naar *Leeskist 2000*. Dit diagnostisch en remediërend softwarepakket bij het aanvankelijk lezen, ontwikkeld door Pieter Van Biervliet en Jan Seys, sluit aan bij de *connectivistische leestheorie* en bij de principes van een DSM. Gebruikers van *Leessprong* kunnen het best nagaan of zo'n pakket het gerapporteerde tekort aan driloefeningen kan compenseren. Aanvullende gesprekken met een aantal leerkrachten leerden ons dat het vervolgonderzoek zich o.m. zou kunnen richten op de drieslag: correct lezen - leestempo - bereiken van het gewenste AVI-niveau.

Leren lezen is hoe dan ook in de huidige maatschappij een belangrijke vaardigheid. Wie die vaardigheid, niet onder de knie krijgt, dreigt uit de boot te vallen; precies ook omdat lezen zo fundamenteel is voor het succesvol afwerken van het leerprogramma. Door hun opbouw en aanpak willen *Directe Systeem Methodes* in het algemeen en *Leessprong* in het bijzonder de aanvankelijke lezers behulpzaam zijn om zo vlug mogelijk en zo succesvol mogelijk de leescode te leren kraken; een passende begeleiding door de leerkracht is hierbij vereist. Uit het onderzoek is gebleken dat leerkrachten graag op die manier hun verantwoordelijkheid willen opnemen. Dat zwakkere lezers daarbij niet aan hun lot worden overgelaten en aldus beter en correcter leren lezen is mooi meegenomen.

Referenties

Feys R. (1991). Leesmethodes en zorgverbreding. De directe systeemmethode. *Onderwijskrant*, nr. 68/69.

Feys, R. (1995). Aanvankelijk lezen: directe systeemmethode en zorgverbreding. *Praktijkgids voor basisonderwijs*.

Legrand, V. (2005). Leessprong: Een directe systeemmethode voor aanvankelijk lezen? Een onderzoek bij leerkrachten-gebruikers. Scriptie *Onderwijspedagogiek*. Promotor: Prof. Dr. M. Spoelers. Universiteit Gent.

Seys, J. & Van Biervliet P. (1995). Aanvankelijk lezen en leesproblemen. Nieuwe inzichten en nieuwe (?) aanpakken. *Onderwijskrant*, 87, 29 – 37

Van Biervliet, P. (2000). *Leeskist 2000*. *Onderwijskrant*, 112, 3 – 8

Van Den Broeck, W. (1993). Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 474 – 491

Een pleidooi voor taalvaardigheidsonderwijs

Anita Wuestenberg

In hun *bijdrage Identiteitscrisis moedertaalonderwijs & NT2: eenzijdige visies en methodestrijd haaks op pleidooien voor veelzijdig & effectief taalonderwijs met behoud van 'oude waarden'* (Onderwijskrant nr. 133) verwijzen Raf Feys en Noël Gybels meermaals naar een bijdrage die ik in 1995 in Onderwijskrant schreef over de aanpak en de visie van het Steunpunt NT2. Als redactielid van Onderwijskrant betreur ik dat me niet gevraagd werd om voor dat nummer ook een bijdrage te schrijven over mijn *huidige* visie op taalonderwijs. Als OVB-begeleider in het Katholiek Buitengewoon Onderwijs heb ik meer dan tien jaar actief meegewerkt met het Steunpunt NT2. Ik ben inderdaad één van die mensen waarover de auteurs schrijven: *"In de Steunpuntstudie valt wel op dat vrijgestelde onderwijsbegeleiders veel vlugger akkoord gaan met de opvattingen van het Steunpunt."*

Ik wil dit dan ook even toelichten. Ik ben het niet eens dat 'model-leren' geen kansen krijgt bij een taakgerichte aanpak (p. 25). Ik vind de traditionele aanpakken voor begrijpend lezen en afzonderlijk woordenschatonderwijs ronduit demotiverend voor de kinderen, met op de koop toe weinig leerrendement. Ik vind dat je bij taalonderwijs inderdaad op de eerste plaats moet kijken naar wat 'functioneel' is voor de leerlingen, nu én in hun later leven. Wie dit criterium hanteert komt ook uit op het belang van correct schrijven, bijvoorbeeld naar een meerdere, in een sollicitatiebrief...maar minder bij SMS-jes, e-mailtjes naar vrienden, persoonlijke boodschappenlijstjes... Technisch lezen, spelling en woordenschat zijn voor mij inderdaad enkel een middel om 'gepast' te kunnen functioneren in onze complexe samenleving.

Ik ben blij dat de eindtermen voor het basisonderwijs enkel nog de termen *onderwerp en persoonsvorm* vermelden voor grammatica. In het basisonderwijs zitten immers *alle* kinderen – ook zij die later in het beroepsonderwijs terechtkomen. Slechts een kleine minderheid zal in het secundair onderwijs Latijn volgen, toch wel vaak de reden die aangehaald wordt in een pleidooi voor meer taalsystematiek! Kleuterleidsters die taakgericht werken in de kleuterklas hebben juist véél méér interactie met hun kleuters, zij staan ook voortdurend model voor de kinderen. In dit opzicht is er m.i. zelfs *een discrepantie tussen de aanpak in de materialen voor het*

kleuteronderwijs van het Steunpunt en die van het CEGO. Wie taakgericht werkt in de kleuterklassen zal m.i. vlugger en beter de tussendoelen beginnende geletterdheid van het Expertisecentrum Nederlands bereiken dan wie zweert bij de 'oude' aanpak. Ik vraag me trouwens af hoe je aan anderstalige kleuters *een apart menu én parcous* (p.39) kan uitstippelen? Is dit een pleidooi voor afzonderlijke klasjes (of groepjes) anderstalige kleuters of voor extra belastende *'na-schoolse lesjes'* (p. 39). Mijn kleinkinderen (5 en 3 jaar) wonen in de USA. Ze gaan daar naar de kleuterschool. Ze spreken vloeiend 'Amerikaans Engels'. Thuis spreken ze Nederlands met hun ouders en vriendjes. Ze kregen geen afzonderlijke 'lesjes'. Het taalbad op school is zelfs beperkter dan in onze kleuterscholen want ze gaan enkel in de voormiddag naar school.

Feys en Gybels beweren ook dat veel leerkrachten niet tevreden zijn over de eindtermen. Mijn ervaring is dat leerkrachten niet eens de eindtermen kennen. Ik ben er zeker van dat inspecteurs dit ook ervaren tijdens doorlichtingen. Zelfs de kennis van leerplannen is bij vele leerkrachten minimaal. Ze houden zich het liefst bij de voorgestructureerde lesjes uit (taal)handboeken. Bij een meer open aanpak, zoals in de methode Toren van Babel, voelen ze zich niet veilig genoeg.

Ik zou zo door kunnen gaan met het weerleggen, aanvullen, maar vooral *nuanceren* van de standpunten die de auteurs in hun bijdrage innemen. Ik wil in deze bijdrage echter vooral enkele persoonlijke ervaringen met taakgericht onderwijs aan de zwakste leerlingen in ons onderwijssysteem beschrijven. Vanuit deze ervaringen ben ik immers overtuigd dat taalvaardigheidsonderwijs beter is dan het vroegere, in 'elementen' opgedeelde taalonderwijs.

Mijn ervaringen in het BO

Toen we in de OVB-scholen van het buitengewoon onderwijs begonnen te werken aan taalvaardigheidsonderwijs stootten we op veel weerstand, zowel in het BuSO OV3 als in het BLO types 1 en 8. Het taalonderwijs was daar zeer sterk gericht op het aanleren en oefenen van het technisch lezen en op het bijbrengen van afzonderlijke woordenschat. Aan luisteren en spreken kwam men nauwelijks toe. De

kinderen kregen werkblaadjes om in te vullen en in groepsdoorbrekende lessen werd aan 'niveaulezen' gedaan. De band met het 'lezen' buiten de school werd nauwelijks gelegd. In de meeste scholen voor buitengewoon onderwijs werd taalonderwijs herleid tot 'remediëren' van tekorten via een versnipperd taalonderwijs. Het bleek dan ook vaak een sterk geïndividualiseerd onderwijs, daar waar uit onderzoek blijkt dat de leerkracht-leerling interactie in een klassikale aanpak veel hoger ligt en ook meer vruchten afwerpt (Van den Broeck, *Taal verwerven op school*, Acco 2004). Er werd heel veel nadruk gelegd op het technisch en begrijpend lezen en op het inoefenen van de spelling en het aanleren van woordenschat. Taalonderwijs in het BuSo werd zo herleid tot het lezen van een tekst, het verklaren van de moeilijke woorden, het beantwoorden van vragen bij de teksten via werkbladen en het trainen van het technisch lezen. Een geslaagde taallessen was in deze scholen een les waarin de leerkracht stapsgewijs alles uitlegde, eventueel enkele oefeningen op het bord demonstreerde, waarna de leerlingen het geleerde rustig én in alle stilte oefenden. Ik hoop dat deze aanpak toch ook geen genade vindt bij Feys en Gybels, maar ik vrees er wel een beetje voor. Schrijven zij niet dat zij voorstander zijn van de 'oude waarden' dus voor 'gestructureerd onderwijs in woordenschat, uitspraak, spelling, grammatica'? (pp. 28, 29).

Tot spijt van de hardwerkende leerkrachten leverde deze 'gestructureerde aanpak' voor vele leerlingen in het BuSO weinig resultaat op. Ze hadden er immers doorgaans al zes of zeven jaar buitengewoon lager onderwijs op zitten waar op dezelfde manier gewerkt werd. Deze jongeren zagen niet in wat al die oefenteksten te maken hebben met de eigen ervaringen, met het leven buiten de school. Lezen en taalonderwijs in zijn geheel bleven uitsluitend een schoolse bezigheid. Lezen of schrijven omwille van een boeiende inhoud was er zelden bij. Vanuit deze ervaringen ben ik het dan ook volledig eens met de uitspraak van Kris Van den Branden dat "systematisch expliciet onderwijs van elementen zoals woorden (bijvoorbeeld woordenschat in verband met de fiets, regels voor woordvorming en zinsbouw) weinig effectief is" (citaat in Okr. 133 p. 34).

In het BuSO werkten we met de scholen 'Geïntegreerde ASV thema's' uit met inhouden uit de leefwereld van de jongeren: 'Het gebruik van de GSM', 'Op zoek naar een huurwoning', 'Hoe je zakgeld besteden'... Ik voelde me daar als begeleider geweldig in mijn sas. Vroeger, toen ik als pedagoge in de 'normaalschool' werkte had ik immers ook steeds

gewerkt rond projecten en heb ik samen met Raf Feys allerlei thema's uitgewerkt voor het Projectenfonds. Ik vind het dan ook jammer dat hij nu deze meer open, thematische aanpak van het taalonderwijs volledig afschrijft. We merkten dat jongeren in onze BuSO-scholen plots wél gingen lezen, zelfs teksten met een hoog leesniveau. We brachten ze binnen deze thema's ook in contact met speciale leesseries, zoals *Zoeklicht plus* waardoor ze ook leerden smaken van fictionele teksten... En toch bleven een aantal leerkrachten zweren bij het klassieke taalonderwijs... Een kleine groep was laaiend enthousiast want hun leerlingen vonden de taallessen nu leuk en ze maakten vorderingen, ook op het leesteknische vlak en in het schrijven van teksten! Een grote groep vond het allemaal veel te veel werk en weinig zinvol...

Ook in het gewoon onderwijs

Tot mijn spijt moet ik Feys en Gybels gelijk geven als zij beweren dat er ook bij leerkrachten basisonderwijs veel weerstand is tegen het *taakgericht* onderwijs. De oorzaak van deze weerstanden, zowel in het BuSO als in het BLO en het gewoon lager en middelbaar onderwijs ligt m.i. niet bij de overtuiging van de leerkrachten dat *systematisch onderwijs* in grammatica, woordenschat... veel betere resultaten oplevert (er wordt evengoed geklaagd over de belabberde kennis van spelling bij de huidige generatie jongeren die in het verleden toch dit soort taalonderwijs kregen). Taalvaardigheidsonderwijs vraagt van leerkrachten een veel grotere inzet én deskundigheid. En daar knelt m.i. het schoentje. De huidige leerkrachten basisonderwijs waren meestal niet de beste leerlingen van de klas in het basis- en secundair onderwijs. Velen volgden technisch onderwijs, juist omdat ze zwak presteerden in taal en wiskunde. Daarom voelen ze zich veel veiliger als ze een handboek taal slaafs kunnen volgen, met voorgekauwde vraagjes, woordenschatlijstjes, spellingspakketten... Ik heb tijdens mijn begeleidingswerk ondervonden dat verstandige leerkrachten met een goede bagage aan 'taalkennis' meestal meer gemotiveerd zijn om over te stappen naar taakgericht onderwijs, dan leerkrachten die zelf spellingsfouten schrijven in brieven naar ouders ...

In tegenstelling tot wat Feys en Gybels beweren, zijn taalvaardigheidslessen enorm veeleisend voor de leerkracht. Hij moet voortdurend alert zijn om op gepaste wijze begeleiding te geven, model te staan (niet door expliciete 'lesjes' maar door gerichte vragen om kinderen weer op weg te zetten). In dergelijke

lessen is er voortdurend interactie tussen leerlingen onderling en tussen leerkracht en leerlingen. Een taaltaak geeft aanleiding tot overleg, tot discussie, tot ontdekken en ervaringen uitwisselen. Ook voor anderstalige kinderen is het taalaanbod in dergelijke lessen enorm rijk. Het is veel gemakkelijker om eerst een lesje stil te laten lezen, om daarna klassikaal de 'moeilijke woorden' uit te leggen, en daarna over te gaan naar het laten invullen van vragen bij de tekst en de kinderen tot slot het lesje nog eens om beurt hardop te laten lezen. Ik weet dat dit een karikatuur is van het 'systematisch taalonderwijs' maar de wijze waarop Feys en Gybels in hun artikel het taakgerichte onderwijs beschrijven is dat evenzeer. Zo beweren zij dat er in het taalvaardigheids-onderwijs geen aandacht zou zijn voor literatuur en poëzie. Als grote voorstander van boeken in de klas heb ik kunnen vaststellen dat er binnen taalvaardigheidsonderwijs veel méér ruimte is om met boeken te werken. Ik verwijs naar de publicatie van het Steunpunt NT2 *Leesrijk school-en klasklimaat* (Garant2002) waarin diverse auteurs 'een schat aan le(e)sideeën voor het basisonderwijs' voorstellen. Ook de boeken voor het kleuteronderwijs van het Steunpunt: *Taal materiaal, Taal verhaal en Taal Centraal* bieden tal van ideeën om met verhalen in de kleuterklas te werken en om de ontluikende en beginnende geletterdheid te stimuleren.

De meeste bijdragen in het boek *Taal verwerven op school* vinden bij Feys en Gybels geen genade. Enkel de bijdrage van Wim Van den Broeck: *Technisch lezen: de centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling* wordt lovend besproken. Ik vind dit ook een degelijke tekst waarmee ik het – vanuit mijn ervaringen in de types 1 en Type 8 van het BO én vanuit mijn eigen persoonlijke ervaring als oma van drie kleinkinderen met ernstige leesproblemen – ook volmondig eens ben. In tegenstelling tot Feys en Gybels vind ik dit echter geen contradictie met mijn positieve houding tegenover taakgericht taalonderwijs. Immers, bij een efficiënt onderwijs in het 'leren van de leestehnik' komt er nog heel veel tijd vrij voor andere taalactiviteiten, ook in de eerste klas. Het strekt de medewerkers van het Steunpunt tot eer dat ze dit onderkennen. Zij propageren geen 'natuurlijk lezen' à la Freinet, maar laten ruimte voor een goed gestructureerde, afzonderlijke leesmethode in de eerste klas. Daarnaast bieden zij in de Toren van Babbel en in de Tuin van Babbel (voor het BO) een aantal thema's aan waarin de vaardigheden luisteren en spreken en geleidelijk, later in het schooljaar ook lezen en schrijven aandacht krijgen.

En het secundair onderwijs

Met leerkrachten Nederlands van het ASO heb ik beroepshalve nooit gewerkt. Toch ben ik ervan overtuigd dat ook voor deze onderwijsvorm taalvaardigheidsonderwijs beter is dan wat er nu in de scholen gebeurt. Ik steun me daarvoor op wat ik zie wat mijn kleindochter in het eerste en tweede jaar ASO aan taalonderwijs kreeg. Vorige zondag kwam ze even wat uitleg vragen over zinsontleding. Op het kaft van haar nota's had ze de naam van haar leerkracht geschreven. Daaronder stond: 'leeraar Nederlands'. Lore heeft in haar lagere school nooit taakgericht taalonderwijs gekregen. Ze kreeg heel veel spellingslessen via spellingspakketten. Ze schrijft nog steeds veel fouten. Als ze me een e-mailtje stuurt, corrigeer ik nu (met haar volmondige instemming) de spellingsfouten. Daarna bespreken we ze ook en moet ze me zelf vertellen waarom iets fout was (= reflectie over de spellingsregel). Gisteren stuurde ze me een mailtje over het examen van haar broer: '*Steven moet nu aardrijkskunde leren en hij heeft een paar woordjes dat hij moet verklaren.*' Ik mailde haar dat het '*woordjes die*' moest zijn. Ik merk vooruitgang in het spontaan schriftelijk taalgebruik van mijn kleindochter. Wat ik met Lore doe is eigenlijk een klein stukje 'taakgericht spellings-onderwijs'.

Bronnen

Frans Daems e.a: *Taal verwerven op school. Taal-didactiek voor basisonderwijs en eerste graad secundair*, Acco, 2004

Anita Wuestenberg: *Ze lezen meer en beter dan je denkt. Moeilijke lezers in het buitengewoon secundair onderwijs*. In: Leesgoed, 2001 nummer 6.

Hallo Dalton ... een bezoek aan de Starter

Danny Wyffels

Nederland kent een spreiding in vakantieperiodes. Zo had ik de kans om in onze vakantiemaand juli een bezoek te brengen aan de Starter, een Dalton-school in Groningen, want daar begon de vakantie pas op 23 juli. Ik werd er vriendelijk ontvangen door de schoolleider Gerry van Ewijk en de ICT-coördinator Folkert Oldersma.

Dalton in een notendop

Het Daltononderwijs bestaat inmiddels honderd jaar. Grondlegster is de Amerikaanse pedagoge Helen Parkhurst. Het Daltononderwijs kent drie principes: vrijheid (in gebondenheid), zelfstandigheid en samenwerking. De vrijheid is noodzakelijk om eigen keuzes te kunnen maken. Het Daltononderwijs wil kinderen vormen tot volwassenen die zelfstandig kunnen denken en handelen. Daarvoor is het nodig dat kinderen zo vroeg mogelijk leren zelfstandig te werken. Maar om later als volwassene te kunnen deelnemen aan de samenleving moet je ook leren samenwerken. Daarom wordt op Daltonscholen veel aandacht besteed aan het spelen en werken in groepjes. Al doende leren kinderen zo te luisteren naar elkaar en respect te hebben voor elkaar.

De drie uitgangspunten van het Daltononderwijs worden verwezenlijkt via een takensysteem. Kinderen krijgen leer- en doetaken, die binnen een bepaalde tijd, een dag tot een week, worden afgerond. De omvang van de taak is afhankelijk van de leeftijd en het ontwikkelingsniveau van het kind. Er zijn verschillende soorten taken:

- instructietaken als inleiding op de te verwerken leerstof;
- kerntaken die door alle leerlingen worden gemaakt om de voortgang door de leerstof te kunnen vervolgen;
- herhalingstaken voor kinderen die de stof van de kerntaak nog niet voldoende beheersen;
- verdiepingstaken voor de kinderen die de stof van de kerntaak reeds beheersen;
- keuzetaken zoals werken met de computer, schaken, dammen;
- reken- en taalspelletjes, techniek, het maken van eigen werkstukken.

Nederland heeft op dit moment 256 Daltonscholen: 222 basisscholen, 18 scholen voor voortgezet onderwijs en 16 instellingen voor Hoger Beroeps Onderwijs. Er zijn ook vier PABO's (lerarenopleidingen) die een Daltonspecialisatie aanbieden: de Educatieve Faculteit Amsterdam, de Saxion Hogeschool IJssel-land in Deventer, de Theo Thijssen Academie in Utrecht en de Hanzehogeschool in Groningen. De Starter is een gecertificeerde Daltonschool en vormt samen met andere instellingen op het terrein van onderwijs en opvoeding (een peuterspeelzaal, een kindercentrum, een buurtcentrum, een school voor speciaal onderwijs, een school voor voortgezet onderwijs en een provinciale gezondheidsdienst) de vensterschool Stadspark. Een vensterschool beoogt een integrale aanpak van opvoedingsproblemen en onderwijsachterstand en een grote mate van ouderparticipatie.

Belangrijk speerpunt is de doorlopende opvang van 7 uur 's morgens tot 7 uur 's avonds. Hieronder wordt verstaan het aanbieden van verschillende vormen van opvang, zoals de voorschoolse opvang, het overblijven tussen de middag en de naschoolse opvang met naschoolse activiteiten (gitaarles, verrijking ICT en science, drama, leren discussiëren als voorbereiding op het kinderparlement...), die met de school een samenhangend en op elkaar afgestemd geheel van voorzieningen vormen. De vensterschool wil meer kansen bieden voor iedereen, zowel voor kinderen uit de sociaal zwakkere als voor kinderen uit de sociaal rijkere milieus.

Dalton in de Starter

Waar komt de naam 'De Starter' eigenlijk vandaan?

G.: Eigenlijk is deze school een fusie van 2 andere scholen. We wilden ook een nieuwe koers varen en kozen voor een Daltonaanpak. De wijk hier is er één van uitvinders en machinisten. Toen we de kinderen lieten meezoeken naar een nieuwe naam voor de school stelden zij 'de Starter' voor. Het is zowel de starter van een lamp als een nieuw begin.

Veel basisscholen stimuleren zelfstandig werk en contractwerk. Waarin zit dan nog het verschil met een Daltonschool?

G.: Wij gaan een aantal stappen verder. Het pedagogisch klimaat is anders. Daar wordt hard aan gewerkt hier. Het pedagogisch klimaat moet goed zijn om tot leren te komen. Wij geven ook veel vrijheid en verantwoordelijkheid aan kinderen. Maar we zijn daar heel flexibel in. Zo hebben we hier een groep Antilliaanse kinderen en die moeten echt wennen aan die vrijheid. Daarom werken we nog meer aan structuur met hen.



De vrijheid bij Dalton is een vrijheid in gebondenheid. In recente teksten merk ik steeds meer dat de term vervangen wordt door 'verantwoordelijkheid'.

F.: Ja, eigen verantwoordelijkheid is een beter begrip. Vrijheid roept verkeerde associaties op met 'doen wat je wilt' (zoals in de Iederwijs-school) of met de 'vrije school' (Steinerschool).

Die verantwoordelijkheid en zelfstandigheid worden in een Daltonschool gestimuleerd door reeds van jongsaf aan te werken met dagtaken om dan geleidelijk over te gaan naar halve weektaken en weektaken. Wordt er gedifferentieerd in de taken voor de zorgleerlingen?

F.: Uiteraard. Wat differentiatie betreft hebben we hier op onze school 2 principes: elk kind moet op zijn eigen niveau kunnen werken en een kind moet niet lastig gevallen worden met wat het al weet. Zo krijgen de leerlingen die zich aan de onderkant bevinden een individuele leerweg voor taal en rekenen. De meer begaafde leerlingen krijgen een plusleerweg. Leerlingen die zich aan de bovenkant bevinden krijgen een verminderde weektaak en routeboekjes met een plusweg. De routeboekjes geven precies aan welke taken wel van hen verwacht worden en tot op welk niveau ze die moeten maken. In die plusweg gaan we de leerstof verdiepen, maar we laten ze niet vooruitlopen.

Geen versnelling en groepen overslaan? Waarom niet?

F.: We hebben daar slechte ervaringen mee uit het verleden. Vooral in groep 8 (= zesde leerjaar) wordt er al behoorlijk gepuberd en dan ontstaan er heel wat emotionele problemen met de begaafde leerlingen die cognitief wel al toe zijn aan groep 8 maar affectief nog niet.

Het stimuleren van zelfstandigheidsontwikkeling zorgt waarschijnlijk ook voor een doordachte manier van omgaan met hulpvragen ...?

G.: Inderdaad. In principe werken ze de eerste 30 minuten in stilte aan een taak. Ze kunnen dat in de klas doen, maar ook op een stilteplek in de gang. In die tijd mogen ze geen hulp vragen aan de leerkracht of aan een medeleerling. We noemen dat 'uitgestelde aandacht'. We moeten dat in het oog houden anders worden de stilteplekken overlegplekken als daar meerdere leerlingen samen zitten. Na die dertig minuten is er mogelijkheid tot overleg. Maar als leerlingen hulpvragen hebben volgen we altijd drie stappen. Eerst moeten ze het alleen proberen op te lossen. Dan mogen ze hulp vragen aan een andere leerling. En pas als dat nog niet helpt, dan mogen ze naar de juf of de meester.

De Starter is een Vreedzame School

Tijdens de schoolpauze is er een kleine ruzie op de speelplaats en bemerk ik een jongen met gele vest die bemiddelt om het probleem op te lossen. De Starter baseert zich voor haar schoolregels op het gedachtegoed van de Vreedzame School.

Kan je iets meer vertellen over de Vreedzame School?

G.: Kinderen moeten zich op school veilig en op hun gemak kunnen voelen. Daartoe dienen ze zich te houden aan duidelijke afspraken en regels. De Vreedzame School gaat uit van respect voor een ander, ook al verschilt die ander van jezelf in gedrag en uiterlijk. Meningsverschillen en ruzies worden bespreekbaar gemaakt. En als men er niet uitkomt, kan met behulp van anderen, een bemiddelaar zeg maar, naar een oplossing worden gezocht. Alle leerlingen van groep 8 zijn getraind om als mediator op te treden.

Ik dacht dat leerlingen over voldoende sociale vaardigheden dienden te beschikken om 'mediator' te worden en dat daar een selectie aan vooraf ging.

G.: Normaal is dat zo, maar we hebben er hier op deze school voor gekozen om alle leerlingen van groep 8 die mediatortraining te geven. Ook minder sociaal vaardige leerlingen. Die koppelen we dan aan een sociaal vaardiger mediator om samen op te treden op het schoolplein. Het is een belangrijke leerervaring voor de leerlingen. De ene dag kan je misschien stoer doen tegen de mediator, maar de volgende dag ben je het zelf.

Helpt die aanpak van conflictbemiddeling ook bij de Antilliaanse jongens hier op school die er soms fysiek hard tegen aan gaan ?

G.: Ja, het gaat niet altijd even gemakkelijk, maar we zien toch mooie resultaten over de jaren heen.

F.: De Vreedzame School is ook een programma met lessen in allerlei sociale vaardigheden vanaf groep 1 tot groep 8. Kinderen leren er hun gevoelens bespreekbaar maken, verschillende soorten conflicten herkennen en zelf oplossen. En ze leren dat het belangrijk is om andere kinderen af en toe een 'opsteker' te geven en om 'afbrekers' te vermijden. Het waren de lessen die ik als onderwijzer het liefst gaf.

ICT op de Starter

Tijdens mijn tocht door de klassen merk ik een 60-tal draadloze laptops op. Kinderen in alle groepen kunnen er blijkbaar vlot mee werken. De Starter is een school met een duidelijk ICT-beleidsplan.



Folkert, jij bent de ICT-man hier. Wat zijn de doelstellingen van jullie ambitieuze ICT-plan?

F.: We zijn gestart in 2003 en tegen 2007 willen we vier zaken rond hebben. Vooreerst het ontwikkelen van ICT-hulpmiddelen als een digitaal klassenboek,

een elektronische leeromgeving (inclusief digitale weektaak) en digitale handelingswijzers. Ten tweede willen we een in het onderwijs geïntegreerde doorlopende lijn in ICT-vaardigheid. Ik denk hierbij o.a. aan windows-, word-, internet-, mail-, frontpage-, powerpoint-, paint en clipartgebruik. Ten derde willen we drie door de computer gestuurde en gevoede leerwegen ontwikkelen (basis, eenvoudig, plus) voor taal en rekenen, compleet met digitale instaptoetsen, oefenstof en eindtoetsen. En tenslotte willen we de vaardigheid bij de leerkrachten vergroten door op de lespraktijk gebaseerde cursussen, ICT-jaarprogramma's, digitale agenda's en rapporten, groepspresentaties op de website en een digitale schoolkrant.



Is die sterke ICT-lijn nog te rijmen met jullie Daltonaanpak?

F.: Zeker en vast. ICT is op onze school geen apart vak. Het is geïntegreerd in de Daltonaanpak. Zo worden ICT-tools gebruikt bij het schrijven van vrije teksten of bij het mailen in het Berenproject.

Met het Berenproject bedoelen jullie hier niet het werken met de beertjes van Meichenbaum maar wel een communicatieproject met een rondreizende teddybeer. Kan je daar iets meer over vertellen?

F.: Het Berenproject is een communicatieproject bedoeld voor de groepen 4 tot en met 6. De klasbeer gaat uit logeren naar een andere school. Elke dag gaat de beer met een kind mee naar huis en maakt daar allerlei avonturen mee. De volgende dag doet de betreffende leerling in de rol van de beer, via e-mail, verslag aan de partnerschool van z'n belevenissen bij het kind. Maar als het je interesseert, hierover is veel te vinden op internet.

Kinderen leren in dit project typen op de computer, mails versturen en communiceren met andere kinderen. Zo leren ze ICT-tools en gebruiken die ook functioneel.

Met ICT in Dalton willen jullie waarschijnlijk ook het zelfstandig leren verder ontwikkelen?

F.: Natuurlijk. Zo beschikken onze leerlingen bijvoorbeeld over digitale handelingswijzers waar ze snel uitleg kunnen vinden voor problemen op het gebied van rekenen, taal, begrijpend lezen, wereldverkenning en computergebruik. Leerlingen hebben ook een eigen website waarop hun persoonlijke werkstukken, verhalen/gedichten, tekeningen, boekverslagen staan.

Science-onderwijs

In samenwerking met 2 andere basisscholen en de Montessoristroom van het Zernike College heeft de Starter een beleidsplan opgesteld voor haar science-onderwijs. In de periode 2004 tot en met 2008 wordt er een doorgaande lijn gemaakt voor de vakken natuurkunde, scheikunde, biologie en techniek vanaf groep 1 van het basisonderwijs tot en met het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs in een aanpak die zich kenmerkt door praktisch bezig zijn, leren door doen, zelfstandig onderzoek en zelf ontwerpen.

Wat moet ik me hierbij concreet voorstellen? Leren de leerlingen bruggen bouwen met rietjes of zullen ze een vogelkastje maken ?

F.(lacht): Ja ... de leerlingen maken ook wel eens een inbraakalarm als toepassing. Maar we willen vooral door middel van het science-onderwijs de kennis op het gebied van techniek, natuurkunde, scheikunde en biologie integreren en combineren met een 'zelf onderzoekende' activerende didactiek. Daartoe willen we de leerlingen van het begin af aan confronteren met een vaste wijze van aanpak met betrekking tot onderzoek. Bij die onderzoeksstrategie zullen ook audio-visuele- en ict-middelen ingezet worden ten behoeve van de registratie en de presentatie.

G.: Omdat wij vinden dat de leerlingen eerst bagage nodig hebben om tot zelfstandig ontdekken te kunnen overgaan, volgt de leerling eerst aanwijzingen op stuurkaarten. Maar uiteindelijk moet de leerling op grond van een liefst zelf bedachte onderzoeksopdracht via observatie tijdens een proef komen tot een conclusie. Van sommige experimenten maken de leerlingen dan een presentatie voor de anderen.

F.: Maar we zijn dit nog verder aan het uitwerken. We hebben hiervoor heel wat inspiratie opgedaan tijdens een internationaal project in de U.K. Je zou kunnen zeggen dat we daar heel wat ideeën gejat hebben.

Het Prismaproject

Jullie school werkt ook met het Prismaproject voor de taalstimulering van allochtone kinderen. Kun je daar iets meer over vertellen?

G.: Jarenlang werd in het NT2-onderwijs en het onderwijs aan kinderen van asielzoekers gewerkt met allerlei losse materialen al dan niet bestemd voor anderstalige leerlingen. Om een duidelijke opbouw in die leerlijnen te krijgen en onderwijs op maat te geven is gekozen voor het Prismaproject. Dit is een programma dat ontwikkeld is bij het Projectbureau van het CED in Rotterdam en dat speciaal bestemd is voor het onderwijs aan neveninstroomleerlingen in de basisschoolleeftijd. Het bestaat uit vier onderdelen: mondeling Nederlands, zelfstandig werken, lezen en schooltaal.

Ben je tevreden over de resultaten?

G.: Ja, maar het project zal in de toekomst afgebouwd worden op onze school omdat we steeds minder kinderen van asielzoekers krijgen. Het project zal omgebouwd worden tot 'schakelklassen' waar zowel allochtone als autochtone kinderen met taalachterstand samen les krijgen. We zullen daarbij wel kunnen putten uit de materialen en de ervaringen die we opgedaan hebben in het Prismaproject.

De Starter is duidelijk een eigentijdse Daltonschool waar het team een echte leergemeenschap vormt, waar op een gestructureerde manier kinderen steeds meer verantwoordelijkheid krijgen en waar het Daltongedachtengoed steeds verder ontwikkeld en geactualiseerd wordt.

Gerry en Folkert, dank voor dit leerrijke bezoek en het interessante vraaggesprek. Hopelijk werkt dit verslag inspirerend voor Vlaamse leerkrachten.

Malaise en anomie in hoger onderwijs Bolognees doorhollingsbeleid gewikt en gewogen - deel 2

Raf Feys

1 Inleiding

In *Onderwijskrant nr. 132* (februari 2005) publiceerden we deel 1 van ons *Bologna-evaluatiedossier*. Bij gebrek aan ruimte verschoven we deel 2 – met de analyse van een aantal deelthema's – naar dit nummer. Vanaf 1992 volgen we kritisch de verschillende hervormingen van het hoger onderwijs. Uit een evaluatiestudie van het HOBU-decreet bleek dat meer dan 70 % van de docenten sterk ontevreden was en slechts 10 % tevreden (*'Hogescholen enkele jaren na de fusie'*, 2001). We schreven de voorbije jaren ook kritische bijdragen over de Bologna-plannen; in *'Bologna-hervorming: mijlpaal of schandaal?'* sloten we ons tevens aan bij een petitie van 129 hogeschooldocenten en riepen op tot verzet (*Onderwijskrant*, november 2002).

'Vlaanderen is koploper inzake Bologna', luidde lange tijd de mantra waarmee iedereen die meer debat vroeg, al jaren de mond werd gesnoerd. Ook minister Vandenbroucke en zijn medewerkers juichten in hun beleidsnota 2004-2009 nog de *Vlaamse koppositie* toe. Nu Bologna volop in uitvoering is vangen we meer en meer kritische commentaren op van de direct betrokkenen – met inbegrip van de rectoren; zelfs de Leuvense (vice) rector Marc Vervenne is nu tot inkeer gekomen.

In punt 2 bekijken we de recentste standpunten; de algemene malaise in het hoger onderwijs komt er sterk tot uiting. In punt 3 komt de recente kritiek op de accreditatie aan de orde. We behandelen vervolgens de wildgroei en versnippering in het hoger onderwijs. De vergelijkbaarheid en transparantie van de studies en afstudeerrichtingen zijn sterk afgenomen in plaats van toegenomen. In punt 5 komt de aantasting van de identiteit en de kwaliteit van de universiteit aan de orde. Daarna hebben we het over de aantasting van het beroepskarakter van de twee-cycli opleidingen (punt 6). In punt 7 bespreken we de sterke flexibilisering en individualisering van de studies die niet enkel tot studie-uitstel leiden, maar ook de sociale context van het leerproces ondermijnen. Punt 8 is getiteld: democratisch deficit en doorhollingsbeleid.

2 Recente Bologna-kritiek

2.1 Malaise alom & inkeer

De 'malaise in het hoger onderwijs' stond de voorbije maanden in de actualiteit. Enkele illustraties. Marc Reynebeau, redacteur De Standaard, verwoordde het grote ongenoegen bij de docenten van het hoger onderwijs zo: *"Bologna werd doorgevoerd op een blinde en ondoordachte manier.... Al deze nieuwe tendensen moeten de universiteiten nauwer richten op de vrije markt. Ze worden geacht voortaan competitief te zijn, en niet alleen in kwaliteit. ... Het heeft geleid tot een chaos en bureaucratisering en tot evaluatiemethodes die zeer exclusief op Angelsaksische normen en op de exacte wetenschappen zijn gericht ... De frustratie giert door de gangen van de faculteiten"* (*Geen Engels, geen centen*, 25.04.05).

Ook KNACK-hoofdredacteur Rik Van Cauwelaert stelde onlangs dat de Europese conclaven in Lissabon, Bologna en elders ertoe geleid hebben dat het onderwijs 'vooral kanonnenvoer voor de economische markt' moet leveren (KNACK, 19.10.05). De opeenvolgende ministers van onderwijs hebben volgens hem veel schade toegebracht aan het onderwijs. Prof. Helmut Gaus poneerde: *"Het mag enkel nog onmiddellijk bruikbare kennis zijn.... Er is geen vrij initiatief meer. Reglementering, zelfevaluatie, studentenevaluatie ... Vooraf al moeten opgeven waarover we het hele jaar les zullen geven.* (DS, 30.09.05). In een 'vrije tribune' schreef prof. Lieven de Cauter: *"De cultureel-wetenschappelijke vorming van studenten, de academische vrijheid en het kritische denken worden bedreigd door de economisering, kwantificering en privatisering van de universiteit, door de dictatuur van het managementsdenken. Er is nauwelijks tijd voor diepgang. Is het u opgevallen dat steeds minder academici de taak van intellectueel op zich nemen? ... "* (*Bij de les blijven'*, DS, 12.04.5)

In een interview bekende de nieuwe Leuvense rector Marc Vervenne dat tijdens de Leuvense rectorverkiezing vooral de grote onvrede bij de docenten tot uiting kwam; dit verklaart volgens hem ook waarom zoveel professoren niet voor ex-

bestuurslid Vervenne maar voor Torfs stemden. De voorheen onkritische vice-rector leerde blijkbaar zijn les en stelt nu: *"Het gevoelen leeft dat we in het hoger onderwijs zijn vastgelopen. Dat komt vooral door de algemene ontwikkelingen in het hoger onderwijs. Er is veel veranderd, de druk op de medewerkers is daardoor toegenomen. We moeten acties ondernemen om de onvrede te deblokken. Het doel is om de mensen met plezier weer naar hun werk te laten komen"* (DS, 28.05.05).

Ex-decaan A. C. Zijderveld drukt die malaise bij de docenten zo uit: "Het onderwijs is een speeltuin van beleidsmakers geworden. De instellingen en vooral de docenten worden horendol van de circulaire en missiven die over hen worden uitgestort. Ze verspillen vele, vele uren aan vergaderen over de oeverloze veranderplannen en structuurwijzigingen. Dat doen ze niet uit overtuiging maar uit vrees 'buiten de boot te vallen', wat wil zeggen inkomsten derven of zelfs ontslagen worden. Als decaan merkte ik een ongekende graad van cynisme, want bij doorvragen bleken de docenten wel eindeloos te willen vergaderen maar er in het geheel niet in te geloven. De grondlegger van de Franse sociologie, Emile Durkheim, noemde dat anomie – de cultuurziekte die eruit bestaat dat men de eigen directe omgeving ervaart als een volslagen zinloze structuur, waarmee men zich in het geheel niet verbonden voelt. Grondhouding: 'ze doen maar, het zal mijn tijd wel duren'." ('Janboel in het hoger onderwijs', Het Financieel Dagblad van 2 juli 2005)

Torfs bekritiseert al lang het (bolognees) beleid van rector Oosterlynck. Als kandidaat-rector betreunde hij dat de KU Leuven zich dreigde te verliezen in een louter technische en economische rol. Hij wou de universiteit terug in de voorhoede van het maatschappelijk debat. In een interview hekelde Torfs ook het beleid van de Leuvense bestuurders: *"Er is ook een ommezwaai nodig in de manier van besturen. De top-down benadering die nu overheerst, moet vervangen worden door een veel collegialere vorm van besturen, waarbij iedereen zich betrokken voelt. Bovendien moeten de bestuurders beter worden gecontroleerd door de andere leden van de universitaire gemeenschap. De voorbije maanden werden door de huidige beleidsploeg vele drastische hervormingen doorgevoerd waarbij het democratisch gehalte van de universiteit verminderde."* (DS, 23.05.05)

2.2 Inkeer

In een debat met de vijf kandidaat-rectoren zwoeren deze dat ze de bureaucrativering en de administratieve overlast zouden terugdringen. Ook de nieuwe rector van de Gentse universiteit deed deze belofte. Joseph Indekeu, de nieuwe coördinator onderwijsbeleid van de KU Leuven geeft grif toe dat niet enkel de overheid, maar ook de Leuvense beleidsmensen een doorhollingsbeleid voerden, de docenten confronteerden met een papierberg, met een 'JaDe'-evaluatiesysteem dat niet deugde, enz. (*Campuskrant*, 15.09.05). Hij belooft een sober en 'dienstbaar' onderwijsbeleid en het wegwerken van de vele uitwassen.

In een vrije tribune drukten ook een aantal lectoren van de Artevelde-hogeschool hun ongenoegen uit over de hervormingen in het hoger onderwijs, over het 'individualiserende onderwijsmodel' dat wordt opgelegd, over het beleid in de hogescholen ... (DS, 06.06.05 & *Onderwijskrant* nr. 134). Bij de directies van de hogescholen treffen we jammer genoeg minder kritische analyses aan. De bereidheid om de uitwassen weg te werken is daar blijkbaar veel minder aanwezig dan bv. bij het nieuwe bestuur van de KU-Leuven; dit is mede het gevolg van het feit dat die directies niet verkozen worden door de docenten.

2.3 Studieduurverlenging en kritiek

Minister Vandenbroucke besliste enkele maanden geleden om toch studieduurverlenging (= 5e jaar) toe te kennen aan de faculteiten wetenschappen. Ex-minister Vanderpoorten vindt die verlenging niet verantwoord en wijst terecht op de grote financiële gevolgen. Haar belangrijkste argument luidt dat de kwaliteit van ons hoger onderwijs zeer hoog is en dat het zonder problemen de vergelijking met het buitenland kan doorstaan. Vanderpoorten stelt verder dat jongeren uit minder begoede milieus minder vlug zullen inschrijven voor een langere studie (*'Studieduurverlenging een noodzakelijk kwaad?*, DS, 20.06.05). Terloops: als die kwaliteit van ons hoger onderwijs zo hoog was, waarom moest het dan zo drastisch hervormd worden?

2.4 Inperken flexibilisering

Minister Vdb verlengt de studieduur voor heel wat studenten, maar ergert zich tegelijk aan de studieduurverlenging waartoe het flexibiliseringsdecreet zal leiden. Dit decreet was een van de paradepaardjes

van minister Vanderpoorten, maar het wordt nu al gecontesteerd door haar opvolger. Een aantal instellingen hebben het verfoeide jaarsysteem afgebouwd ten voordele van een vrij samengesteld programma, waarbij de studenten alle tijd van de wereld kunnen nemen om te slagen. Minister Vdb stelde in een toespraak op 20 september j.l. dat flexibilisering leidt tot het nodeloos uitstellen en dat dit nefast is voor iedereen: "*Studieduurvertraging moet vermeden worden en ik wil ook dit in het nieuwe financieringsmechanisme inbouwen.*"

2.5 Hoe meer geslaagden, hoe meer centen

De verontwaardiging bij velen was groot toen minister Vdb op 20 september verkondigde dat binnen het nieuwe financieringssysteem nu ook rekening gehouden zou worden met het aantal geslaagde studenten; hoe meer geslaagden hoe meer centen. Strengere scholen worden aldus gestraft en de selectie in bv. de lerarenopleidingen zou aldus veel moeilijker worden. Een aantal lerarenopleidingen kregen vanaf het HOBU-decreet herhaaldelijk de kritiek vanwege de hogeschooldirectie dat er te veel studenten mislukten in het eerste jaar en dat er aldus veel studenten en centen verloren gingen. Niettegenstaande deze druk behielden veel lerarenopleidingen toch nog een aantal eisen om de kwaliteit van de afgestudeerden te kunnen garanderen. De voorbije twintig jaar deed de overheid er alles aan om de kwaliteitsbewaking in de lerarenopleidingen te bemoeilijken. Enkele voorbeelden: afschaffing van inspectie-controle bij eind-examens en eind-stage, stelselmatige verlaging van het geëiste percentage voor taal en voor de vakken, toename van vrijstellingen allerhande; recent flexibiliseringsdecreet met de ermee verbonden daling van de eisen en de vage notie van elders verworven competenties (EVC) die de deur opent voor misbruik en willekeur ... En nu komt daar nog eens bij dat de niet-geslaagde eerstejaars niet/minder gesubsidieerd zullen worden.

2.6 Rationalisering van onderwijsaanbod

Vdb wil de nieuwe financiering ook afhankelijk maken van de rationalisering van het onderwijsaanbod. Hij betreurt dat de wildgroei en onderlinge concurrentie de voorbije jaren sterk zijn toegenomen. Die wildgroei schrijft hij volledig op rekening van de hogescholen. Hij verzwijgt dat de wildgroei en toegenomen concurrentie vooral een gevolg zijn van de nieuwe decreten waarin het vrij initiatief en de vrije markt centraal staan en centrale programmering totaal werd afgeschaft. Zo is bv. ook het aantal

(dure) regentaten lichamelijke opvoeding sterk toegenomen als gevolg van het HOBU-decreet. We hebben al in de *Onderwijskrant* van oktober 1993 deze wildgroei voorspeld en aangeklaagd. Vdb wil nu dat een aantal opleidingen en afstudeerrichtingen opnieuw afgeschaft worden, maar intussen zijn aan deze opleidingen veel benoemde docenten verbonden die verder door de hogescholen betaald moeten worden.

3 Accreditatie ter discussie

3.1 Procedure-kritiek

In een opmerkelijk interview met minister Vdb in *Delta* (maart 2005) vragen zowel de VLIR als de VLHORA voor een *dringende aanpassing van de accreditatie op tal van vlakken*. Zo zou de accreditatie niet mogen slaan op het beoordelen van totale opleidingen, maar enkel op het beoordelen van specifieke studierichtingen. Men vraagt ook dat de accreditatie-filosofie beter zou aansluiten bij de vroegere visitatie-filosofie, waarbij het meer de bedoeling is verbeteringsvoorstellen te formuleren, dan te sanctioneren. Verder wordt gewezen op het feit dat de instellingen nu zelf de dure visitaties moeten betalen en veel geld en energie moeten besteden aan het opstellen en opsmukken van evaluatierapporten over de eigen opleiding. Men moet o.a. kunnen aantonen dat de opleidingen aan de nieuwe slogans omtrent 'het nieuwe leren' voldoen: competentie-gericht, studentgestuurd, eigen kennisontwikkeling stimuleren, enz. *Rector Van Cauwenberge* stelt vlakaf dat hij niet gelooft in de accreditering (DS, 26.09.05). We gaan akkoord met de kritiek van de VLIR en de VLHORA, maar vinden tegelijk dat ze veel vroeger hadden moeten reageren. Minister Vdb antwoordt in dit *Delta*-interview dat hij de kritiek wel begrijpt, maar dat de accreditatie-operatie al te ver gevorderd is om ze nog te kunnen wijzigen.

3.2 Nivellering en stroomlijning

Rector Van Camp betreurde dat de Nederlands-Vlaamse visitatiecommissies in het verleden al de professionalisering en nivellering van de universitaire basisopleiding in de hand werkten: "*Kijk naar geneeskunde: van in het eerste jaar moeten de studenten patiënten zien. Dat is toch flauwekul, zo maak je hen wijs dat ze meteen moeten voelen wat het beroep arts inhoudt.*" Oosterlinck repliceert hierop: "*Ik geef toe dat het inderdaad verkeerd was de wetenschappelijke component in de geneeskunde*

onderuit te halen, terwijl die zo nodig is. Maar we moesten het Nederlandse model volgen en er was de druk van de visitatiecommissies én van de concurrentie tussen universiteiten." (KNACK, 15.09.04)

In onze vorige bijdrage (deel 1) drukten we blijkbaar terecht onze vrees uit voor de inhoudelijke stroomlijning vanwege de accreditatie; we wezen ook op de invloed van het 'Nederlandse model', vanwege de (Nederlandse) pleitbezorgers van het constructivisme, de zelfsturing en 'het nieuwe leren'. Onlangs hekelde ook *prof. Piet van der Ploeg* (Utrecht) het feit dat de visitatiecommissie voor de PABO's (normaalscholen) een paar jaar geleden vooral naging in welke mate de lerarenopleidingen aansloten bij het constructivistische gedachtegoed en het 'nieuwe leren', waarvan commissievoorzitter *prof. Luc Stevens* een vurig pleitbezorger is. Van der Ploeg vindt het dan ook niet verwonderlijk dat een aantal PABO's in hun visiestuk over *'Kantelende Kennis'* (zie Internet) nu ook kiezen voor een constructivistisch theoretisch kader. In *'PABO's varen blind op constructivisme'* (VELON, 26.02.05) hekelt *van der Ploeg* deze evolutie. Zijn conclusie luidt: *"Door blind te varen op het constructivisme dreigen PABO's theoretisch te verdwalen."*

Dit modieuze jargon steekt ook in de vragen die de Vlaamse lerarenopleidingen bij het opmaken van hun zelfevaluatiedossier moeten beantwoorden. Eén voorbeeld: de opleiders moeten o.a. aantonen dat ze de zgn. *'kennisontwikkeling'* bij de studenten bevorderen; dit betekent dan dat ze vooral de *zelfstandige constructie van kennis* stimuleren. *Eddy Bonte*, hoofd communicatie Hogeschool Gent, betreurt dat de hogescholen onder druk van de visitatiecriteria en van het decreet basiscompetenties nu hun curricula aan het herschrijven zijn in de richting van 'competenties'. Een onderwijs dat is versmald tot competentietraining verliest volgens Bonte alle legitimiteit; competenties zijn 'leeg' en te eenzijdig gericht op het onmiddellijk (economisch) bruikbare en meetbare. Bonte stelt verder terecht dat de hogeschoolstudenten nu al te weinig kennis opdoen en vreest dat straks de leraren veeleer als coaches zullen optreden en niet langer vakgebonden zullen werken. Hij ergert zich ook aan het cliché van de snel eroderende kennis (*Competenties: de grootste aap staat van voren*, *Delta*, september 2005).

4 Wildgroei en versnippering

4.1 Wildgroei en concurrentie

Vlaams parlementslid en onderwijscommissielid *Ludo Sannen* schoot een paar maanden geleden met scherp op het *'overaanbod aan afstudeerrichtingen' in het hoger onderwijs*. Hij stelde op 17 maart 2005: *"De hogescholen hebben een belachelijk overaanbod aan afstudeerrichtingen. Ze kunnen niet met hun autonomie omgaan."* Sannen bekritiseert vooral de hogescholen, waar een student nu uit tien opties kan kiezen binnen bv. een basisopleiding bedrijfsmanagement – in plaats van drie vroeger; maar Sannen zou evengoed de wildgroei aan de universiteiten kunnen viseren. Ook kabinetschef *Dirk Van Damme* geeft grif toe dat de herkenbaarheid en vergelijkbaarheid van de universitaire opleidingen en kwalificaties een groot probleem wordt en dat dit een gevolg is van de Bologna-operatie (*Delta*, oktober 2004, p. 8). Rector De Leenheer (U. Gent) sloot bij deze kritiek aan en hekelde ook de wildgroei inzake de 'master-na-master'-opleidingen: *"Ik nodig u uit om gewoon eens na te lezen wat er tegenwoordig allemaal aangeboden wordt. Je moet bijna hallucineren om het te verstaan."* (DS, 29.07.05)

Het Bologna-akkoord wou zagezegd de opleidingen nationaal en internationaal beter op elkaar afstemmen, maar het leverde een averechts effect op. Sinds het structuurdecreet is het aantal opties binnen een basisopleiding niet langer bij wet vastgelegd. In navolging van het HOBU-decreet van 1995 koos de overheid opnieuw voor een sterke liberalisering inzake het oprichten en inrichten van opleidingen. *Onderwijskrant* voorspelde al in 1993 dat zo'n liberalisering tot wildgroei en disharmonisering zou leiden en geenszins tot de met de mond beleden rationalisatie en harmonisering. Zo kregen we bijvoorbeeld na 1995 een verdubbeling van het aantal regentaten lichamelijke opvoeding, handelsburotica, enz.; de opleidingen zijn ook inhoudelijk sterk uit elkaar gegroeid. *Sannen* hekelt terecht de wildgroei maar de groen-rode politicus was destijds een van de vurige pleitbezorgers van de HOBU- en Bologna-decreten met inbegrip van het vrije-markt-principe (= autonomie).

Uiteraard zijn ook de VLIR en de VLHORA mede verantwoordelijk; de vroegere koepels van de onderwijsnetten bewaakten destijds veel beter de HOBU-programmering dan de nieuwe VLHORA-koepel. *Eddy Van Avermaet* (KU Leuven) schreef dat de VLIR gewoon besloot dat iedereen zijn eigen

gang zou gaan. *Luc Van De Velde*, secretaris Vlaamse Hogescholenraad, reageerde ontwijkend op de aantijging van Sannen. Hij stelde: "We moeten wel veel opties aanbieden, want binnenkort (2007) worden we gefinancierd per leerling." Op die wijze vergoelijkt hij ook de harde concurrentiestrijd en de grote uitgaven om de zesdejaars S.O. te verleiden. Hij voegde er wel nog aan toe: "Sommige hogescholen trekken op een slinkse manier studenten aan door hen toffe afstudeerrichtingen, liefst met een Engelse naam, te verkopen als basisopleidingen". De marketingbudgetten zijn hoog gestegen om het hoofd te kunnen bieden aan de concurrentie en die budgetten blijven stijgen.

De versnippering van ons hoger en universitair onderwijs wordt al lang als een kwaal erkend. De rationalisering van het aantal opleidingen en afstudeerrichtingen, de vergelijkbaarheid en uitwisselbaarheid van programma-onderdelen en de mobiliteit van de studenten zijn (waren!) basisdoelstellingen van het HOBU-en Bologna-decreet. Het resultaat van het Bologna-decreet is echter dat de versnippering, de onderlinge verschillen en de concurrentie sterk zijn toegenomen. Steeds meer opleidingen aanbieden met dezelfde subsidies leidt ook tot een verlies aan kwaliteit en tot een overbelasting voor de lectoren. *Rector Van Dyck* (UA) betreunde tevens dat "de timing aan de verschillende universiteiten niet langer op elkaar is afgestemd. Zelfs dezelfde vakken kunnen in andere jaren zitten" (KNACK, 15.09.04). Het zal dus ook heel moeilijk zijn om aan een andere universiteit een masteropleiding te volgen. De VLOR stelde in haar 'naïef' Bologna-advies nochtans dat de Bologna-hervorming tot 'intensieve samenwerkingsverbanden' tussen de universiteiten zou leiden. Zo zou 'de overgang naar de masterfase veel meer dan nu het geval is aanleiding geven tot een verandering van instelling'.

Ook vanuit het kabinet werd al gereageerd op de wildgroei; de beleidsmensen proberen de schuld in de schoenen te schuiven van de hogescholen en universiteiten en wassen de handen in onschuld. Zo stelde kabinetschef *Dirk Van Damme*, een van de architecten van het Bologna-decreet: "Ik begrijp niet goed waarom het hoger onderwijs voortdurend klaagt over het gebrek aan middelen, terwijl het tegelijkertijd diversificatie in afstudeeropties organiseert. Dat kost toch enorm veel?" (DS, 18.03.05). De politici die met de invoering van het Bologna- en HOBU-decreet de vrije markt, de wildgroei en de concurrentie installeerden, proberen nu de eigen verantwoordelijkheid af te wentelen en spreken zelfs

bedreigingen uit aan het adres van de scholen. Zo waarschuwt *Dirk Van Damme*: "Het budget dat vanaf 2007 zal toegekend worden, zal niet enkel afhangen van het aantal studenten, ook de rationalisering van de onderwijsorganisatie zal een rol spelen. Zo kan de hoeveelheid afstudeerrichtingen waarover de studenten gespreid worden, ook deels bepalend zijn voor de financiering." (DS, 18.03.05) Minister Vdb verwoordde in september hetzelfde standpunt. Eerst krijgen we decreten die door de invoering van het principe van de vrije markt de vroegere ordentelijke programmering opzij schuiven en de onderlinge concurrentie ten top drijven, en achteraf klagen beleidsmensen over de gevolgen van het gevoerde beleid.

Met de invoering van 'associaties' was het wellicht de bedoeling van minister Vanderpoorten om te rationaliseren, maar mede door het ombuigen van de beoogde regionale associatievorming kregen we een averechts effect. Ook *Mark De Belder*, departementshoofd Sint-Lucas Antwerpen, betreurt dat door de invoering van de associaties zijn grote droom, 'één grote Vlaamse kunsthogeschool met alle disciplines, verenigd op een prachtige campus waarbij je de interferentie krijgt tussen alle verschillende disciplines', er niet meer zal komen." (Delta, juni 2004)

4.2 Soorten bachelors en masters: minder transparantie

Ook op Europees niveau is de inhoud van opleidingen geenszins gelijkvormiger geworden. In de Bologna-verklaring staat uitdrukkelijk dat de bachelor (first degree) een arbeidsrelevant diploma moet zijn. De universiteit moet 'academici' afleveren die na drie jaar onderwijs als beginnend professional kunnen functioneren. *Dr. Machteld Verbruggen* (o.c.) schreef hierover: "In Vlaanderen voert men de Bachelorgraad in na drie jaar universitaire studies terwijl men er anderzijds veelal aan toevoegt dat dit niet moet worden beschouwd als een 'uitstroom' – maar wel als een 'doorstroomkwalificatie', een academische bachelor. Dit gaat volledig in tegen de Bolognaverklaring, maar wordt wel voorgesteld als een uitvoering ervan. ... In Nederland kent men naast academische ook professionele masters. De Vlaming met een gespecialiseerd hogeschool-diploma die na zijn studies in Nederland aan de slag wil, zal dus moeten duidelijk maken dat zijn 'Bachelor na Bachelor' hetzelfde is als wat men in Nederland een 'Professional Master' noemt." Bepaalde Vlaamse rectoren verhalen niet dat de universiteiten niet precies weten waar het naar toe moet met die

'arbeidsmarktgerichte' bachelors: "Willen we wel echt een structuur waarbij alle bachelors klaar zijn voor de arbeidsmarkt en enkel de beste studenten master worden?" (Van Camp in KNACK, 15.09.04)

Volgens Karel Van Goethem (U. Antwerpen) zal de diploma-benaming 'bachelor' grote verwarring scheppen bij de werkgevers en voor de overheidsdiensten (Streven, april 2003). Daarom stelde hij voor om bv. te spreken over een 'baccalaureus in de scheikundige wetenschappen (universiteit), een baccalaureus in de toegepaste scheikunde (hogere onderwijs van twee cycli) en een baccalaureus in de scheikundige technieken (één cyclus)'.

5 Universiteit: aantasting identiteit & kwaliteit

5.1 Aantasting kwaliteit & identiteit

Ingenieursvoorzitter Van Belle schreef: *'In de BaMahervorming staat geenszins de kwaliteit van het onderwijs centraal'*. Integendeel; "de hervorming – bv. de professionalisering van de kandidatuurstudies – tast de kwaliteit en identiteit van het universitair onderwijs aan." (Tertio, 3.11.04) Volgens prof. Menno Lievers verdwijnt de universiteit zoals we ze nu kennen; het wordt 'een waardeloze onderwijs-fabriek' (Vrij Nederland, 5.01.02). Van de ouderwetse universiteit – met zijn academische en brede kandidaturen – die op Duitse leest geschoeid is zal volgens hem op termijn weinig overblijven, het wordt vooral een beroepsopleiding waarin de studenten voor de korte termijn worden opgeleid. Dit is ook de kritiek van prof. Helmut Gaus (DS, 30.09.05). Karel Van Goethem schreef dat Bologna opteerde voor het 'Angelsaksische model, waarin velen, zoniet de meerderheid van de studenten na het behalen van een bachelor een job zoeken' (Streven, april 2003, p. 203). Van Camp betreurt dat 'het bachelor-diploma' een finale waarde heeft, en niet enkel een voorbereiding is op een master (KNACK, 15.09.04): "Wat is intrinsiek een universitaire opleiding, en wat is een hogeschoolopleiding. Ik word misschien vermoord, maar horen beroepsgerichte opleidingen als toegepaste economische wetenschappen, kinesitherapie, logopedie (en zelfs geneeskunde als we zo voortgaan met de hervorming van die studies), thuis aan de universiteit of aan de hogeschool?" Rector De Leenheer stelt dat de bacheloropleiding te breed wordt ingevuld. Met zo'n brede cocktail vorm je volgens hem geen echte intellectueel. Hij voegt er aan toe: "Dit heeft als resultaat dat de nieuwe bachelors te weinig afweten van te veel. De daaropvolgende master zou dan wel eens noodgedwongen

over twee extra studiejaar gespreid moeten worden." (DS, 02.10.04)

In de nieuwe programma's merken we dat vaak de algemeen vormende vakken werden vervangen door 'beroepsopleidende' die van een minder hoog niveau zijn. Dit gaat gepaard met een daling van het niveau van de vroegere 'kandidaturen'. Rector Van Dyck (U.A.) geeft dit grif toe, ook al betreurt hij dit. Hij stelt dat bij de hervorming van de kandidaturen in de richting van Bachelors ingespeeld werd op de gedaalde en nog steeds dalende kwaliteit van de instroom (KNACK, 15.09.04). Uit de bevraging van een grote groep Vlaamse academici door de krant *De Morgen* bleek alvast dat 72 % vonden dat de universitaire studies lichter zouden worden. Ook de afschaffing van het toelatingsexamen voor burgerlijk ingenieur is volgens ingenieur Van Belle en een aantal rectoren een teken aan de wand. Met het laten dalen van het niveau willen de universiteiten de universitaire studies aantrekkelijker maken en aldus meer studenten lokken. In oktober 2004 lieten een aantal universiteiten al weten dat het aantal studenten gevoelig gestegen was.

Rector Van Dyck neemt ook afstand van de modieuze pedagogische slogans van minister Vanderpoorten en van de vele 'pedagogische praatjesmakers' (zelfsturing, probleemgestuurd onderwijs ...). Hij vreest dat aldus aan de kwaliteit van het hoger onderwijs wordt geraakt. In een kritische NOVA-documentaire op de Nederlandse televisie (15 maart 2005) werden de nefaste gevolgen van doorgedreven zelfsturing en zelfstudie op de grootste Nederlandse hogeschool 'INHOLLAND' uitvoerig toegelicht door studenten en docenten. De studenten klagen dat ze te weinig leren en ook de docenten geven de nieuwe aanpak binnen 'INHOLLAND' een zware onvoldoende. Dat blijkt uit een vertrouwelijk onderzoek van INHOLLAND zelf en uit een enquête van de landelijke studentenvakbond (zie bijdrage hierover in Onderwijskrant nr. 133).

5.2 Kritische functie sterk afgezwakt

De Europese rectoren en directies van de Jezuïeten-instellingen schreven in 2003 in hun 'Oproep' (Streven, o.c.) dat zij vreesden "dat de beroepsgerichte specialisatiecursussen zouden opgedreven worden ten koste van de cursussen van een algemene vorming, die fundamenteel is en beter voorbereidt op een levenslange nascholing". Wie de nieuwe invulling van de Bachelors bekijkt, merkt onmiddellijk dat dit het geval is. Professor M. Hellemans e.a.

wijden een kritische bijdrage aan de verschuivingen binnen de interpretatie van het concept 'academisch' en aan de academisering van de twee-cycli hogescholen ('*Academisering tussen visie en voorschrift*'; in: M. Druine & M. Clement: *Dynamiek in het hoger onderwijs*, Universitaire Pers Leuven, 2003, p. 151-164. Zij vrezen dat met Bologna de universitaire opleiding minder academisch zal worden en als een soort beroepsopleiding haar kritisch-corrigerende maatschappelijke functie (cf. Habermas) grotendeels zal verliezen.

6 Aantasting beroeps karakter twee-cycli opleidingen

Tegen 2012 moeten de hogescholen 'geacademiseerd' zijn: ze moeten een onderzoekscultuur hebben. Deze 'academisering' stuit in academische milieus en elders op veel verzet. Wat betekent academisering voor de traditionele twee-cycli-beroepsopleidingen? Niemand weet precies wat dit inhoudt. M. Hellemans (KULeuven) en anderen vragen zich bv. af: "*Moeten hogeschooldocenten onderzoek uitvoeren zodat zij de vergaarde kennis uit eerste bron aan de studenten kunnen aanreiken? Of is het de bedoeling dat de verhouding onderzoek-onderwijs wordt gemodelleerd naar het universitaire model?... Of...*" (o.c.).

De meeste rectoren, voorzitter Van Belle van de ingenieursvereniging en vele anderen, betreuren de aantasting van het beroepsgerichte karakter van de twee-cycli opleidingen en de niet realiseerbare verplichting voor die docenten om aan hoog wetenschappelijk onderzoek te doen. Van Belle schrijft: "*De academisering van de ingenieursopleiding beantwoordt niet aan de behoeften en vragen van het bedrijfsleven. De industriële hogescholen zouden beter een eigen, beroepsgerichte, weg opgaan en aldus de kloof tussen bedrijven en onderzoek proberen te dichten*" (*Tertio*, o.c.). Hij begrijpt ook niet dat die beroepsopleidingen nu ook het model van het academisch wetenschappelijk onderzoek opgedrongen krijgen: "*Is het verantwoord het academisch model met zijn grensverleggend wetenschappelijk onderzoek en de hoge druk internationaal te publiceren op te dringen aan de hogescholen?*" Hij stelt verder dat indien de studies van burgerlijk en industrieel ingenieur niet fundamenteel verschillen, we dan ook geen twee verschillende opleidingen nodig hebben. Hij pleit ervoor dat de industriële hogescholen hun professionele eigenheid behouden en nog meer aansluiting zoeken bij de industrie en alzo de kloof tussen de bedrijven en het onderzoek helpen dichten.

Enkel opleidingen die het universitaire niveau halen, zouden volgens de meeste rectoren het etiket universitair of academisch mogen krijgen en dat zien ze niet vlug gebeuren (KNACK, 15.09.04). Rector Van Dyck stelt: "*In de jaren '80 werden alle Britse polytechnische hogescholen omgevormd tot universiteit. In één klap ging men van 45 naar 125 universiteiten. Dat systeem faalde.*" Rector De Leenheer formuleert vragen bij het opgelegde wetenschappelijk onderzoek: "*Ik heb de grootste twijfels over de inbedding van wetenschappelijk onderzoek in hogescholen. Ze gaan ervan uit dat geld en docenten met een titel van doctor volstaan om onderzoek te kunnen doen. Maar dat klopt niet. Wetenschappelijk onderzoek is nooit een missie van hogescholen geweest.*" Rector Van Hoecke (K.U. Brussel) signaleert nog een ander probleem: "*Er zijn vierjarige opleidingen die alleen in hogescholen bestaan. Vertaler-tolk bijvoorbeeld. Wat doen we daarmee binnen het nieuwe Bologna-systeem. Er een universitaire opleiding van maken?*" Men kan zich ook afvragen hoe opleidingen als toneel, schilderkunst of muziek te verzoenen zijn met academisering en met wetenschappelijk onderzoek. Op een kunst-hogeschool werd onlangs nog openlijk geprotesteerd tegen het opgelegde academisch karakter en academisch onderzoek.

De academisering is naar verluidt een constructie van Marc Luwel, een vroegere kabinetsmedewerker van Vanderpoorten. In een recente bijdrage pleit Luwel nu voor een sterke toename van de financiering van de twee-cycli-opleidingen en van hun wetenschappelijk onderzoek (*Onderzoeksmiddelen voor hogescholen moeten omhoog*, Delta, juni 2004). Hij stelt dat '*vanaf 2005 en gespreid over een periode van vijf tot acht jaar de onderfinanciering van de twee-cycli-opleidingen moet worden weggevoerd*'. Waarom legde Luwel niet tijdig dit financiële plaatje voor en wie zal hier de dupe van zijn?

7 Flexibilisering en credits

7.1 Flexibilisering

Flexibilisering van het leertraject is een belangrijke Bologna-doelstelling en maakt deel uit van het Bologna-decreet. De flexibilisering en het eraan verbonden 'creditsysteem' zouden ook de onderlinge en de Europese mobiliteit moeten bevorderen. Het was volgens minister Vanderpoorten in principe de bedoeling dat studenten grotendeels zelf bepalen wanneer, in welke volgorde en binnen welke termijn zij over hun 'programmaonderdelen' wensen te

worden geëxamineerd. Wie de voorgeschreven programmaonderdelen heeft verwerkt op een of meerdere scholen in binnen- of buitenland en voor elke module 50 % behaalde, krijgt in principe zijn diploma. Dat je slechts 10 op 20 moet halen om voor een vak te slagen, geldt al sinds vorig academiejaar. Elk vak wordt apart beoordeeld. De jaarlijkse deliberatie waarbij het hele pakket vakken samen wordt bekeken, is niet meer verplicht. In het nieuwe 'toegeeflijke' systeem kan een student zich nog steeds kleine onvoldoendes permitteren, bv. 'drie buispunten'. De Brusselse hogeschool Ehsal vult de studieloopbaan heel flexibel in en pakt hiermee uit. Daar kunnen studenten een vierjarige studie bijvoorbeeld over acht jaar spreiden of in drie jaar afwerken en zelf beslissen welke vakken ze wanneer volgen.

De uitslag voor een module – het 'creditbewijs' – blijft altijd geldig, zodat men makkelijk zijn studies over meer jaren kan spreiden; de studenten kunnen die 'credits' ook naar andere instellingen meenemen, ook in het buitenland. Ten laatste tegen 2007 moeten de studenten kunnen bepalen tegen welk tempo ze een diploma halen. Ook de VLOHRA pleitte in 2000 voor een radicale doorbreking van het 'rigide jaarstelsel' via maximale flexibilisering 'opgebouwd op basis van *accumulatie* van credits en accreditering van nuttige ervaring van reeds verworven kennis en vaardigheden'. De Nederlandse prof. Wijnen poneerde op de 'Dag van de docent' (KATHO, Kortrijk 7.12.04) zelfs dat volgens hem de studenten in principe ook kunnen starten met modules uit de hogere studie jaren. De oorspronkelijk voorziene flexibilisering werd na discussie wel wat afgezwakt, zo kunnen de studenten ook nog voor een meer traditioneel jaarklascontract kiezen.

De meeste docenten vinden het flexibiliseringsdecreet een aantasting van de kwaliteit van de opleidingen en van de organiseerbaarheid. Rector Van Dyck (UA) " *Onze studenten kunnen nu theoretisch op elk moment van het jaar afstuderen, maar de bachelorgraden worden pas na het succesvol beëindigen van het derde jaar toegekend. Hoe organiseren we dat? Richtten we examencommissies op met alle professoren, die hen in die drie jaar les gegeven hebben?*" (KNACK, 15.09.04.) Deliberaties worden aldus niet meer mogelijk of overbodig. Volgens sommigen is er op het einde van de studie (bv. lerarenopleiding) wel nog een soort integratieproef nodig, maar niemand weet precies wat dit zou kunnen betekenen en wie deze proef zou moeten beoordelen. In Leuven werden de proclamaties op het einde van een studiejaar al afgeschaft.

7.2 Supermarkt en studieduurverlenging

De Leuvense prof. Toon Vandeveldde stelt dat ook de KU Leuven veel te ver gaat in de flexibilisering en dit niettegenstaande rector Oosterlynck hem beloofde de voordelen van het jaarsysteem te behouden ('*De universiteit als supermarkt*', DS, 26.09.05.). Zijn eerste bezwaar luidt dat *binnen zo'n flexibel systeem de samenhang van de opleiding verloren gaat*.

Verder zal de flexibilisering de intrede op de arbeidsmarkt van een groot aantal jongeren met jaren zal vertragen, net zoals dit al het geval is in Nederland, Duitsland, Spanje en Italië. Het gevolg zal zijn dat de beleidsmensen dan – net als in Nederland – de studiefinanciering afhankelijk zullen maken van studierementen en gemiddelde studieduur. (Terloops: minister Vdb pakte inmiddels al uit met deze idee.) De schuld voor dit alles ligt volgens Vandeveldde in de eerste plaats bij de politici zelf "*die menen dat het hun plicht is om met de tijdsgeest mee te gaan en er zo mogelijk op te anticiperen onder het motto 'vrijheid, blijheid'.*"

7.3 Individualisering

De flexibilisering en individuele studietrajecten betekenen volgens Vandeveldde vooral ook een aantasting van de idee van 'universitaire gemeenschap', van het sociale karakter van het leerproces en de sociale ondersteuning door de jaargroep. Nu is volgens hem de tijd aangebroken van de universiteit en hogeschool als *supermarkt van studiepunten en credits*; voortaan is een student een cliënt. Het creditsysteem induceert bij studenten een totaal andere studiecultuur en levensstijl en het is precies deze cultuurwisseling die verantwoordelijk zal zijn voor een aanzienlijk kwaliteitsverlies. Er zijn bv. nog weinig Nederlandse studenten die echt gegrepen worden door hun studie. Werken doen ze allemaal. Velen lopen op de universiteit rond als toeristen, die tussen allerlei andere activiteiten door ook nog wat vakjes meepikken.

De flexibilisering zal dus niet enkel leiden tot een verlenging van de studieduur, maar betekent eveneens een sterke individualisering van het leerproces. De sociale dimensie van het leerproces is één van de belangrijkste pijlers en die wordt nu sterk aangetast door het leerproces voor te stellen als het individueel keizen en doorlopen van een individueel leertraject. Volgens een groep docenten van de Artevelde-hogeschool wordt aldus "*het aanwezige*

netwerk van jaar- en klasgroepen doorbroken en legt men nu alle hoop en druk bij het individu" (zie standpunt in vorige *Onderwijskrant*). Vandevelde richt zich in zijn conclusie tot minister Vdb en schrijft: "Stop die flexibilisering. Schroef dat onzalige decreet van uw liberale voorganger terug. Behoud wat men in het buitenland zo benijdenswaardig vindt in ons onderwijssysteem."

8 Democratisch deficit & doorhollingsbeleid

8.1 Democratisch deficit

Velen betreuren het democratisch deficit bij de totstandkoming van de Bologna-verklaring en van het Vlaamse Bologna-decreet. Hiermee verbonden is de kritiek dat Vlaamse overheid van Bologna misbruik maakte om het hoger onderwijs in recordtempo drastisch te hertekenen. Het is de zoveelste uiting van het doorhollingsbeleid waarmee Vlaanderen al tien jaar te maken heeft. Ook de grote HOBU-hervorming bv. werd destijds op een drafje afgehandeld.

In een gezamenlijke tekst (20.02.03) stelden ACOD, COC en VSOA: "De personeelsleden van het hoger onderwijs en hun representatieve vertegenwoordigers werden niet betrokken in het voorafgaand ontwikkelingsproces van het Bologna-decreet. Noch bij de totstandkoming van de Bologna-akkoorden, noch bij de concrete uitwerking van de Vlaamse vertaling ervan in het Structuurdecreet. Minister Vanderpoorten stelde zichzelf nochtans voor als de patrones van de participatiegedachte."

Rector Van Camp stelde: "We zijn op een typisch Vlaamse manier te werk gegaan. We wilden de eerste zijn, dat klinkt goed. Iedereen is meegegaan, om politieke redenen en omwille van machtsmotieven. Maar er is niet over de consequenties nagedacht" (KNACK, 15.09.04). Volgens Van Camp en vele anderen speelden vooral rector Oosterlinck en de Leuvense associatie een machtsspelletje. Rector De Leenheer wijst op het gevaar van cenakel-democratie; hij stelt: "Dat steeds dezelfde personen in verschillende organen verschillende functies bekleden, komt de helderheid van de besluitvorming niet ten goede." (DS, 01.10.03)

8.2 Kritiek Jezuïeteninstellingen

De rectoren en directies van de *Europese Jezuïeteninstellingen* schrijven in hun gemeenschappelijke 'oproep': "Er is een Bologna-project op stapel gezet,

er zijn afspraken gemaakt zonder dat er enig publiek debat aan gewijd is: waarom zo overhaast te werk gaan bij beslissingen die zo ingrijpend zijn in de toekomst? Onwillekeurig rijst het vermoeden dat er motieven en belangen verzwegen zijn of dat deze teksten ontstaan zijn 'onder de druk van de zgn. omstandigheden' ... Zo'n zaken mogen niet beslist worden zonder een politiek debat in volle openbaarheid." (*Het Europese Hoger Onderwijs en de Verklaring van Bologna*, Streven, maart 2003)

8.3 Analyse M. Verbruggen

We verwijzen ten slotte naar de uitvoerige en uitgebreide analyse van dr. Machteld Verbruggen (juriste VUB) over het democratisch deficit bij het totstandkomen van de Bologna-verklaring en later van het Bologna-decreet: 'Bologna – Motor van de Europese Onderwijsruimte', in: *Vivat Academia*, 2004, nr. 123 p. 73-123. In haar studiebijdrage toont Verbruggen o.a. aan dat de Bologna-verklaring 'tot stand gekomen is buiten elk formeel besluitvormingsproces om, op een conferentie in Bologna waar sommige landen zoals Vlaanderen slechts door een hoge ambtenaar (Jan Adé) werden vertegenwoordigd.' Bij de voorbereiding waren Universitaire verenigingen wel rechtstreeks betrokken, maar niet de instellingen van hoger onderwijs buiten de universiteit. Bovendien was er geen enkele democratische controle achteraf op wat er was overeengekomen in Bologna. Aangezien Bologna geen verdrag, maar slechts een 'intentieverklaring' is, werd nadien op het politieke forum én in het parlement niet gedebatteerd over de Bologna-basisopties, maar enkel over de manier waarop aan die opties uitvoering moet worden gegeven. Naar fundamentele kritieken op de hervorming werd volgens Verbruggen niet geluisterd en vooral een beperkt aantal mensen lieten hun invloed gelden.

Ook Rosette S'Jegers, vice-rector VUB, stelde onlangs dat b.v. de docenten niet echt betrokken werden bij de hervorming. Er is volgens haar vanuit het beleid 'vooral met de instellingen gesproken en weinig met de basis van docenten en studenten' (*Delta*, juni 2004). Ze voegde er in juni 2004 aan toe dat maximaal 20 % van de rechtstreeks betrokkenen beseftte wat er op hen afkwam.

8.4 Kritiek op 'associatie-dwang'

Volgens de COC betekent de 'opgelegde samenwerking tussen hogescholen en universiteiten' (*Brandpunt*, mei 2005, p. 27) een zware aantasting van de

autonomie van de hogescholen. Oosterlynck gaat er in een interview prat op dat hij *"de associatie idee gelanceerd heeft. In het restaurant Het Zwarte Schaap, hier vlak bij het stadhuis, hebben we discussies gehad met belangrijke kabinetsleden van minister Vanderpoorten."* Hij suggereert tegelijk dat Vanderpoorten zich hier heeft laten rollen en niet verwacht had dat Leuven de meeste hogescholen (60 %) zou binnenrijven. Oosterlynck geeft verder toe dat het voor hem vooral om de 'macht van de getallen' ging: *"Voor Leuven was die associatie van het allergrootste belang. Een tijd lang heeft men zich de vraag gesteld of Leuven dan wel Gent de grootste universiteit zou zijn. Nu heeft Leuven plots 25 000 studenten meer dan Gent, gerekend vanuit de associatie."* (Marijke Libert, *Wat zou een mens zijn zonder schoonmoeder*, DM, 26.03.05)

Oosterlynck relativeert tegelijk het onderwijskundige belang van de associaties door te stellen dat eigenlijk enkel de ingenieursopleidingen echt betrokken zijn bij de associatie-operatie.

De invoering van 'associaties' is volgens *Jozef Vanhees*, algemeen directeur Hogeschool Limburg, zonder debat opgelegd binnen de Brusselse canals en zelfs de hogeschooldirecteurs werden niet alle in de discussie betrokken. De overhaaste invoering van associaties zou volgens hem wel eens de grootste vergissing van de 21e eeuw in het onderwijsdossier kunnen betekenen (*'Structuurdecreet hoger onderwijs offert te veel zekerheden op'* (*De Morgen*, 01.04.03)). Van Hees stelt vooreerst vast dat in de buurlanden dergelijke associaties niet worden opgelegd en begrijpt nog minder waarom ook de éencyclusopleidingen tot de associatie moesten toetreden. Van Hees wijst verder op de vele gevaren van deze *'lege doos van Pandora'*. De toetredenen storten zich volgens hem in een inhoudelijk, financieel en juridisch avontuur. Van Hees eindigt zijn betoog als volgt: *"Ik kan alleen maar concluderen dat met voorliggend structuurdecreet het toetreden tot een associatie een risicovolle onderneming is. Er zijn te veel onzekerheden en onbekenden om een verantwoorde beslissing te nemen in deze materie."*

9 Besluit

Onze vroegere HOB- en Bologna-bijdragen en de conclusies van veel eminente betrokkenen in voorliggend evaluatiedossier (deel 1 en deel 2) klinken minder optimistisch dan de vele zegeningen die de beleidsmensen e.a. destijds vooropstelden. Het doorhollingsbeleid van de voorbije jaren richtte het meest ravage aan in het hoger onderwijs en leidt tot een toenemende daling van de kwaliteit en tot een grote malaise bij het personeel.

Onder de leeslamp

Van Dale springlevend ...

Wie meende dat "de Dikke" uitgeteld was of wat op verslenste lauweren zou gaan rusten, zal zijn mening moeten bijstellen. Voortdurend duiken nieuwe initiatieven op, aansluitend bij de onafgebroken en altijd maar sneller evoluerende maatschappij.

Eind 2004 verscheen **Van Dale Beeldwoordenboek**. Uitgangspunt is: een beeld zegt soms meer dan duizend woorden. Daarom staan in dit woordenboek afbeeldingen centraal. Meer dan 2000 erg kleurrijke illustraties bezorgen wijsneuzen van 9 tot 15 jaar een leerzaam naslag- en bladerboek in het Nederlands én Engels. 22 onderwerpen komen aan bod van astronomie tot spel, van kleding over muziek tot communicatie enz. Door de combinatie van woord en beeld dringt de betekenis van de begrippen hopelijk beter door en de 12000 woorden en indexen (in de 2 talen) ondersteunen de woordenschatontwikkeling. Een robuuste gids, die beslist ook in het onderwijs van het Nederlands aan anderstaligen enorme diensten kan bewijzen. In de boekhandel of via Van Dale Taalweb (www.vandale.be) voor 24,95 euro.

Ondertussen verscheen ook al **Van Dale Groot Beeldwoordenboek**. Uitgebreider, meer afbeeldingen en trefwoorden en niet alleen in Nederlands en Engels, maar ook in het Frans. Een eenvoudige toegang tot een informatieschat! ISBN 90 6648 9766 Prijs: 37,50 euro.

Voorjaar 2005 introduceerde men **Mijn eerste Van Dale**. Dit bevat de eerste 1000 woorden die peuters kennen voor ze naar school gaan. De woordbetekenis duikt op in een kleurrijke tekening en een kort versje. Eigenlijk kan het als voorleeswoordenboek gebruikt worden vanaf het moment dat kinderen gaan praten. De 1000 woorden zijn gebaseerd op een wetenschappelijke woordenlijst, 750 ervan duiken op als trefwoord, de 250 andere (zoals dichtbij, straks, toen ...) zijn verwerkt in de versjes en de index. Bovendien zit er ook een trefwoordenlijst op thema naast handige gebruikstips in verwerkt.

Samengesteld door Liesbeth Schlichting (kindertaal-deskundige), Betty Sluyzer (kinderboekenschrijfster), Marja Verburg (woordenboekenmaakster) en Paula Gerritsen (tekeningen). Vanaf 2 mei 2005 in de boekhandel of via www.vandale.be voor 18,95 euro.

En op 18 oktober 2005 verscheen de nieuwe 14e editie van **Van Dale Groot Woordenboek van de Nederlandse Taal**. Met duizenden nieuwe trefwoorden, volgens de 2005-spelling, volledig gemoderniseerd en uitgebreider

dan ooit. De editie bevat een cd-rom met de complete inhoud van de 3 delen. Nieuw zijn ook de allusies, woorden en uitdrukkingen ontleend aan muziek of boek- en filmtitels (bv. dancing queen). Etymologische info is blauw gedrukt om onderscheid tussen betekenis- en herkomst-informatie af te lijnen. De cd-rom bevat handige extra's als duizenden extra samenstellingen en werkwoordenrijtjes. De 14e editie zal 179 euro kosten bij de (internet-) boekhandel of via www.vandaleXIV.be (ISBN 90 6648 4276). Een speciale gelimiteerde luxe-editie (ISBN 90 6648 4314) kost 219 euro (met korting 204 euro).

Ondertussen kunnen we de lijst nog vervolledigen met **Van Dale Groot Leenwoordenboek**.

Hierin vertelt Nicoline van der Sijs (vast medewerkster van Onze Taal) in een levendige, verhalende stijl de geschiedenis van de leenwoorden in het Nederlands. Behalve een woordenboek is dit dus ook een lees-, taal- en geschiedenisboek, waarin we ontdekken hoe talen op elkaar inwerken en hoe open het Nederlands stond en staat voor vreemde woorden. Via de index met ongeveer 15000 trefwoorden zijn alle beschreven leenwoorden snel te vinden. Met de bijgevoegde cd-rom kan de hele tekst bovendien eenvoudig doorzocht worden. ISBN 90 6648 0270, prijs 55 euro (boekhandel, warenhuis of www.vandale.be).

Educatief Bordspel

Het Centrum Morele Dienstverlening Brussel maakte een tof bordspel over meisjes- en vrouwenrechten, gelijkenissen en verschillen tussen jongens en meisjes, meisjes en vrouwen in andere culturen Een leuke instap om met kinderen tussen 9 en 12 jaar te werken en spelen rond deze thematiek. Vrouwenrechten voor Dummies, zeg maar. Meer, bij dit spel zit een uitgebreide werkmap en alles is gratis uit te lenen in heel Vlaanderen en Brussel.

2 moeilijkheidsgraden voor klas, jeugdbeweging enz. rond 5 thema's (Thuis / Vrije tijd / Bijzondere momenten / Meisje, jongen / School en werk). Voorbeelden van spelvragen: zou het goed zijn als voetbal een gemengde sport zou worden? Als je één dag van het andere geslacht zou zijn, wat zou je dan doen? Een ludieke manier om kinderen meer genderbewust te maken, een aanleiding om te werken rond diversiteit, gelijke kansen, kinderrechten, onrecht, armoede ... Meer info en uitleenadressen bij Provinciaal Centrum Morele dienstverlening Brussel (Stalingradlaan 18-20, 1000 Brussel. Tel 02/242 36 02 Fax 02/242 56 17 of cmd.brussel@uvv.be + www.uvv.be)

Noël Gybels

Redactiesecretariaat en eind-redactie

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,
Walter Lotens, Pieter Van Biervliet,
Hilde Van Iseghem, Anita Wuesten-
berg, 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 onderwijs-tijdschrift 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

oktober-november-december 2005 – € 4,50

Masochistische septemberverklaringen over sociale discriminatie & pleidooien voor terugkeer naar jaren vijftig en voor grootschaligheid	2
PISA-congres in Helsinki over Fins schoolsucces	10
<i>Thema: taalonderwijs & taalplan</i>	
<i>Taalonderwijs: identiteitscrisis</i>	
<i>Reacties op deel 1, actualiteit, taalplan van Vdb en vervolgbijdragen</i>	14
<i>Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 2</i>	
<i>Controverse rond leervak Frans & communicatieve aanpak</i>	20
<i>Taalonderwijs: identiteitscrisis en methodestrijd - deel 3</i>	
<i>Samenvatting van historisch overzicht van prof. Wilfried Decoo</i>	28
Leessprong & Directe SysteemMethode (DSM): wat vindt de leerkracht ervan?	34
Een pleidooi voor taalvaardigheidsonderwijs	38
Hallo Dalton ... een bezoek aan de Starter	41
<i>Malaise en anomie in hoger onderwijs:</i> <i>Bolognees doorhollingsbeleid gewikt en gewogen - deel 2</i>	45
Onder de leeslamp	55



Indien hiernaast een x staat

**is dit het (voor)laatste nummer
dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking
te vermijden!**