

137



In gesprek met minister Frank Vandenbroucke

Aantasting belangrijkste GOK-hefbomen
Meer structuur voor zwakkere leerling
Taalaanpak allochtone leerlingen ondermaats?
Outputcontrole, peilingsproeven, rendement zorgverbreding
GOK-debat: utopische uitgangspunten leiden tot verkeerde keuzes
Wereldkampioen sociale discriminatie?
Comprehensief s.o., heterogene klassen en proeftuinen
Doorhollingsbeleid en hervormingen hoger onderwijs
Leerzorg en inclusief onderwijs
Hervorming lerarenopleidingen

Interview met minister FVdb: bedenkingen achteraf

Robert Cailliau - ontwikkelaar www - over ICT-gebruik in de klas

Taalonderwijs Nederlands & methodestrijd: vervolg

Professor Johan Taeldeman en leerkrachten protesteren tegen 'doe-maar-aan-mentaliteit' in eindtermen, aanpak Steunpunt NT2 e.d.

Leerrijke publicaties over malaise in het Franse en het Zwitserse onderwijs

In gesprek met minister Frank Vandenbroucke

Pieter Van Biervliet, Danny Wyffels en Raf Feys

Boeiende gedachtewisseling

Het interviewen van een nieuwe minister behoort stilaan tot de traditie van *Onderwijskrant*. Op 10 januari jl. hadden we een gesprek met Frank Vandenbroucke, minister van *Werk, Onderwijs en Vorming*. Na anderhalf jaar regeringswerk werd het echt tijd om eens van gedachten te wisselen. Het werd geen klassiek interview, maar een confrontatie van standpunten. De minister vroeg ons om vooraf alle vragen voor te leggen. We maakten van deze gelegenheid gebruik om onze *standpunten* en commentaar bij het beleid te formuleren. Minister Vdb had het gesprek grondig voorbereid. Het werd een korte, maar vlotte en boeiende confrontatie, diepgaander dan de interviews met vorige ministers.

We slaagden erin om in een dik uur een tiental thema's te bespreken. De lezer zal begrijpen dat het voor de minister, noch voor ons mogelijk was om die thema's grondig en volledig uit te spitten. We zijn alvast gelukkig met het feit dat Vandenbroucke afstapt van kwakkels over 'wereldkampioen sociale discriminatie', over evenredige verdeling van de intellectuele aanleg over alle bevolkingslagen ... We verheugen ons ook over het feit dat FVdb veel meer belang hecht aan de leerresultaten en productcontrole dan bijvoorbeeld minister Vanderpoorten destijds. En in tegenstelling met het Steunpunt-GOK beklemtoont FVdb dat zwakkere leerlingen veel structuur en directe instructie nodig hebben. Onze standpunten over de hervorming van het hoger onderwijs en over het doorhollingsbeleid vonden minder gehoor. We legden het ontwerpverslag ter goedkeuring aan de minister voor. In de hierop volgende bijdrage geeft Raf Feys commentaar bij het interview en bij de standpunten van de minister.

Uitspraken FVdb die beklijven

- *Ook ik denk dat een kind van laagopgeleide ouders statistisch gezien minder intelligent is dan een kind van hoogopgeleide ouders. De democratisering heeft bovendien geleid tot een stuk afroming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse. Maar de invloed van het milieu en de school mag wel niet onderschat*

worden. Extra ondersteuning van kansarme leerlingen is de essentie van een GOK-beleid.

- *Ook onze zwakkere leerlingen presteren inderdaad beter dan elders. De prestaties van kinderen die thuis de instructietaal niet spreken blijven wel ondermaats.*
- *Beleid moet goed zijn voor de sterken en sterk voor de zwakkeren.*
- *Zwakkere leerlingen hebben meer structuur & directe instructie nodig.*
- *De leerresultaten tellen; niet het geloof in een bepaald proces. Geen staatspedagogiek.*
- *Over het wegwerken van de schotten in het s.o. legde ik nog nooit boude verklaringen af.*
- *De O.Krant-stelling over het doorhollingsbeleid in het hoger onderwijs overtuigt me niet. De grote lijnen van de Bologna-hervorming komen niet uit de koker van de politici, maar van het onderwijsmilieu. Voor mij is outputfinanciering wel geen dogma.*
- *Inzake inclusie is mijn visie genuanceerd.*

Overzicht thema's

1. Aantasting belangrijkste GOK-hefbomen
2. Meer structuur voor zwakkere leerling
3. Taalaanpak allochtone leerlingen ondermaats?
4. Outputcontrole, peilingsproeven, rendement zorgverbreding
5. GOK-debat: utopische uitgangspunten leiden tot verkeerde keuzes
6. Wereldkampioen sociale discriminatie?
7. Comprehensief s.o., heterogene klassen en proeftuinen
8. Doorhollingsbeleid en hervormingen hoger onderwijs
9. Leerzorg en inclusief onderwijs
10. Hervorming lerarenopleidingen

Thema 1: Aantasting belangrijkste GOK-hefbomen

O.Kr.: dé GOK-hefbomen uit jaren '50: instructie en volksverheffing

De democratisering van het onderwijs was en is een belangrijke doelstelling van Onderwijskrant. Wij delen dan ook uw passie voor gelijke onderwijskansen (GOK). Op 1 september 2005 toonde u veel heimwee naar de democratisering van de jaren vijftig, net zoals de Franse ex-minister van onderwijs Luc Ferry in 'La Libre Belgique'. We hoorden dit graag, omdat veelal nog gezegd wordt dat de democratisering tot nu toe weinig succesvol was.

Samen met vele andere handarbeiderskinderen kregen we in de jaren vijftig en zestig veel scholingskansen; de doorstroming naar a.s.o. en universiteit kwam in een stroomversnelling. Minder- of andersgetalenteerden genoten degelijk technisch of beroepsonderwijs en verwierven een gewaardeerd diploma; ook het technisch onderwijs stond in het teken van de volksverheffing. We kregen als handarbeiderskind veel onderwijskansen, dankzij de kwaliteit van het onderwijs, van het klassieke instructiemodel. Buiten de studiebeurs waren er geen extra-maatregelen en centen voor doelgroep-leerlingen, weinig leermiddelen en werkingsmiddelen, grote klassen, gedifferentieerd (selectief?) secundair onderwijs...

O.Kr.: aantasting van klassieke GOK-hefbomen

Luc Ferry stelt dat de onderwijskansen in Frankrijk afgenomen zijn omdat de voorbije decennia pedagogische praatjesmakers en beleidsmensen de klassieke pijlers van degelijk onderwijs en volksverheffing in vraag stelden. De gezagsvolle leraar werd vervangen door de leraar-coach. Kennis en basisvaardigheden werden minder belangrijk; vrij initiatief, zelfstandig leren en constructivisme stonden centraal... De kritiek op de klassieke aanpak klonk ongenueanceerd. Volgens Ferry is het herwaarderen van de effectieve aanpakken van weleer primordiaal. Vlaanderen heeft gelukkig meer effectieve aanpakken behouden dan Frankrijk (en Wallonië) en presteert dan ook beter. Maar ook hier stellen veel beleidsmensen, onderwijsondersteuners, CEGO-Leuven (Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs) ... al jaren de belangrijkste onderwijspijlers en GOK-

hefbomen in vraag. Ook hier waren/zijn het ont-plooiingsdenken, het constructivisme, het zelf-ontdekkend leren, het steeds minder kennis... in opmars. Kinderen met leerproblemen, kinderen uit sociaal zwakkere milieus en allochtone leerlingen zijn hier het meest de dupe van; zij hebben nog meer nood aan een gestructureerde aanpak.

Bent u het eens met het standpunt dat we inzake GOK in de eerste plaats de 'gewone' pijlers van degelijk onderwijs moeten veilig stellen en verstevigen i.p.v. ze onderuit te halen? Uw recente oproep om meer het niveau van het onderwijs te controleren – o.a. via peilingsproeven – gaat in die richting. Of denkt u dat de onderwijscontext totaal anders is en dat GOK-hefbomen die in de jaren '50 en '60 en ook nog erna zo effectief waren, minder belangrijk zijn?

FVdb: nieuwe democratisering golf

Uw analyse en uw vraag zijn eigenlijk een uitnodiging voor een zeer brede reflectie over de samenleving vroeger en nu en over de huidige onderwijscontext. Ik kom in de verleiding om daar lang op in te gaan. Vooraf nog dit: ik maakte de vergelijking met de jaren '50 omdat we in die jaren, ook begin jaren '60, meegemaakt hebben dat er een soort van vliegwiel op gang kwam, een zichzelf voedende beweging van economische ontwikkeling, van maatschappelijke emancipatie, van een zeer versterkte participatie aan het onderwijs. En dat voedde elkaar. Ik denk dat de Vlaamse samenleving zich ook vandaag moet afvragen welk vliegwiel wij op gang willen trekken, dat we in zekere zin een tweede democratisering golf nodig hebben.

FVdb: eigentijdse GOK-aanpak nodig: gezagsrelatie is weggefallen

Maar de huidige onderwijscontext verschilt in sterke mate met die uit de jaren '50 en '60 en dit vergt ook een eigentijdse GOK-aanpak. In de jaren '50 waren de welvaart en het comfort in en buiten de klas veel kleiner. Die school met weinig leermiddelen situeerde zich in een samenleving met weinig leer- en informatiekanalen. In de huidige samenleving heb je veel meer concurrerende informatiekanalen en leermiddelen. De relaties tussen de mensen waren ook anders; denk maar aan de aantasting van de gezagsrelaties. Als bijvoorbeeld in de jaren '50 een huisarts op visite kwam, dan zette men de woonkamer in orde, of werd er zelfs gepoetst. Nu vragen mensen

aan de dokter of hij om 16 uur wil komen want om 16.30 uur moeten ze naar de kapper. De gezagsrelatie is totaal veranderd, ook binnen het onderwijs. Wij zijn allemaal 'clever people' geworden.... Wij hebben het moeilijker met relaties waarbij die dienstverlening ook een zeker gezag veronderstelt. In het geval van de huisarts veronderstelt de dienstverlening dat mensen ook bereid zijn te luisteren naar zijn advies en niet van de ene arts naar de andere lopen. In het onderwijs heb je een beetje hetzelfde; je hebt een natuurlijke gezagsrelatie nodig. In de jaren '50 kwam die veel evidentier tot stand dan vandaag. En daarmee moeten we ook leren leven. Het soort van gezagsrelatie dat je in onderwijs nodig hebt, is eigenlijk weggefallen en hier zijn allerlei redenen voor.

Leerlingen komen op vandaag ook veel meer met persoonlijke problemen naar de school. Ouders hebben minder tijd voor hun kinderen waardoor je hoe dan ook op school wat bijkomende problemen en opdrachten krijgt. De situatie van vandaag is dus nogal verschillend van die van de jaren '50. We moeten dus opletten dat we niet bevangen worden door een soort van heimwee naar vroeger; de wereld van vandaag is echt veranderd.

FVdb: genuanceerde aanpak nodig

Omtrent de vraag welke nu de beste GOK-aanpak is, pleit ik voor nuancering. Ik ben tegen zwart-wit denken. Als ik even mag vooruit lopen op de thema's die in dit interview nog aan bod zullen komen, dan denk ik dat we geen nood hebben aan extreme standpunten. Bijvoorbeeld: rechtstreekse instructie versus constructivisme met de nadruk op het zelfsturende leren. Het ene uiterste en het andere uiterste zijn vermoedelijk verkeerd.

Thema 2: Meer structuur voor zwakkere leerling

O.Kr.: effectieve (achterstands)didactiek in verdomhoek

Wij zelf pleiten in Onderwijskrant en in onze vakdidactische publicaties over wiskunde, spelling, lezen, wereldoriëntatie... eveneens voor een uitgebalanceerde en eclecticische aanpak, voor vernieuwing in continuïteit. Jammer genoeg vinden we

dergelijke pleidooien veelal niet terug in beleids teksten en in publicaties van overheidsdiensten en beleidsadviseurs. Waarom pleiten deze voortdurend voor cultuuromslagen, voor modieuze en alleenzalmakende aanpakken en tegen interactieve instructie, jaarklassen e.d. De 'Dienst voor Onderwijsontwikkeling' (DVO) mocht in de 'uitgangspunten' bij het decreet over de eindtermen het modieuze constructivisme opdringen en aldus het instructiemodel in vraag stellen. Het GOKsteunpunt-CEGO pleit al een kwarteeuw voor het ontplooiingsmodel. Steunpunt NT2-Leuven wees het leerkrachtgestuurde leren af en pleit voor een constructivistische aanpak. Pleidooien voor een effectieve (achterstands)didactiek blijven uit. We betreuren dat traditionele GOK-hefbomen – en het optimaliseren ervan – weinig of geen steun krijgen vanwege het beleid.

FVdb: directe instructie belangrijk, geen staatspedagogiek

Ik denk niet dat het zo extreem is opgevat. Wat er ook van zij, ik zelf pleit voor nuances. Voor de tweede democratiseringsgolf hebben we een aanpak nodig waarin in de eerste plaats ruimte is voor schakeringen – we willen geen staatspedagogiek. Een combinatie van aanpakken lijkt me het meest aangewezen. En ik geloof inderdaad ook – net als jullie – dat directe instructie daarbij een belangrijke pijler blijft.

In mijn toespraak over meertaligheid op de Europese Dag van de Talen (26 sept. 2005) heb ik mijn opstelling als onderwijsminister inzake pedagogische kwesties verduidelijkt. Het was een van de eerste keren dat ik zo uitdrukkelijk inging op een onderwijskundig thema bij uitstek – het taalonderricht. Ik zei vooreerst dat de minister van onderwijs niet de onderwijsdeskundige nummer 1 is. Hij moet daar erg voorzichtig mee zijn. Dat is niet zijn opdracht. Zijn opdracht is de onderwijsdeskundigheid die we hebben en die geschakeerd is, zo goed mogelijk tot haar recht te laten komen.

FVdb: 'sterk voor de zwakkere, goed voor de sterkere'; 'de resultaten tellen'

We willen geen staatspedagogiek, maar ik heb anderzijds als minister wel als opdracht om een kader te scheppen op basis van een aantal politieke

en maatschappelijke overtuigingen. Ik heb in dit verband op 'De Europese dag van de talen' vijf basisprincipes opgesomd.

- Ten eerste: zelfs als ons onderwijs goed is, is zelfgenoegzaamheid een slechte raadgever.
- Ten tweede: we mogen ons niet laten leiden door percepties, vage indrukken, modieuze discussies... Alleen de feiten tellen. Ik vind dat het resultaat van wat we doen met onze leerlingen – of het nu gaat over de gemiddelde kwaliteit of over de spreiding van de kwaliteit, de gelijke kansen – belangrijk is. *De resultaten tellen. Niet het geloof dat we hebben in een bepaald proces.* Hiermee wil ik ook als minister afstand houden van om het even welk soort van discussie die modieus is... of het nu nieuwlichterij is of heimwee naar het verleden.
- Ten derde: ik wil *gelijke kansen*, maar gelijke kansen op middelmatigheid zijn geen gelijke kansen. Je moet gelijke kansen bieden op uitmuntendheid.
- Ten vierde: ik wil ambitieus zijn én realistisch. 'Realistisch' betekent dat je vertrekt vanuit de draagkracht van het onderwijs. Daarover moet overlegd worden. Ik opteer wel voor *ambitieuze realisme*: ik ben voor *'upward mobility'*. Het realiseren van opwaartse mobiliteit moet je op een onderwijsdeskundige manier doen. Daarvoor heb ik het onderwijsveld en de deskundigen nodig.
- Ten vijfde: ik heb daar als motto gelanceerd: *beleid moet goed zijn voor de sterken en sterk voor de zwakkeren*. 'Goed voor de sterken', omdat ik vind – een beetje vanuit een perfectionistisch ideaal à la Aristoteles – dat mensen het beste uit zichzelf moeten halen. Maar ook 'sterk voor de zwakkeren'. Je moet voor wie zwakker staat, bij wie die talenten wat meer moeite kosten om aan te boren, ook iets meer doen. 'Sterk voor de zwakkeren' is een uitdrukking waarvan ik nogal houd, omdat dit eigenlijk aangeeft dat je als beleidsmaker beseft dat wie zwak staat in de samenleving, structuur nodig heeft. Sterke mensen zorgen wel zelf voor die structuur.

FVdb: structuur voor zwakkere leerlingen

Als jullie stellen dat zwakkere leerlingen meer nood hebben aan structuur, dan beantwoordt dat dus precies aan mijn stelling. In die toespraak over

meertaligheid heb ik meermaals gezegd: we moeten ons de vraag stellen of de onderwijsmethoden die momenteel gepropageerd worden, inderdaad goed zijn voor de sterken maar ook voldoende structuur bieden voor de taalzwakke leerlingen – opdat ook zij zich maximaal zouden kunnen ontplooiën. Jullie – 'onderwijsdeskundigen' – moeten daarop antwoorden. Dat veronderstelt inderdaad een bezinning over de verhouding tussen taalstructuur-bieden enerzijds, en taalvaardigheidsonderwijs anderzijds. Ik denk dat het antwoord daarop genuanceerd is.

O.Kr.: gestructureerde aanpak in verdomhoek

Zo genuanceerd zelfs dat o.i. precies taalvaardigheid ook veel gestructureerde aanpak en inoefening vereist – zaken die ontbreken in de modieuze 'vaardigheidsdidactiek' van het Steunpunt NT2-Leuven. Veel beleidsadviseurs stellen het gestructureerd onderwijsaanbod in vraag. Het leerproces moet vooral zelfontdekkend en constructivistisch verlopen en ook de (basis)kennis zit in de verdomhoek. Er is bijvoorbeeld veel degelijk onderzoek over effectieve achterstandsdidactiek, maar niemand van uw Steunpunt-GOK of het CEGO verwees er ooit naar omdat het bijna haaks staat op hun onderwijsvisie.

Zelf hebben we altijd gepleit voor een gestructureerde aanpak waarvan de zwakkere en kansarme leerlingen maximaal profiteren en dus ook voor het verder optimaliseren van de klassieke GOK-hefbomen die al hun deugdelijkheid bewezen hebben. Precies daarom ontwikkelden we als didactici passende methodieken voor lezen, rekenen en spelling. We dringen ook aan op een meer gestructureerde aanpak van het taalonderwijs; in het bijzonder voor de allochtonen.

Thema 3:

Taalaanpak allochtonen ondermaats?

FVdb: 'Vorrangsbeleid Brussel' lijkt effectief

Ik ga mijn antwoord op uw vraag naar een meer benadering opnieuw verduidelijken met een voorbeeld, met de nodige voorzichtigheid weliswaar. Neem nu het *'Vorrangsbeleid Brussel'*. Voor zover men in staat is resultaten in dat verband te meten, denken we dat er daar inderdaad resultaten geboekt

worden. Onder leiding van Magda Deckers is een relatief groot team van mensen in Brussel bezig met de ondersteuning van het taalvaardigheidsonderwijs. Ik denk dat zij directe instructie voorstellen voor een aantal domeinen en taalvaardigheidstechnieken aanbevelen voor een aantal andere.

Als het over taal gaat, is het overigens logisch dat je voor spelling en voor technisch lezen met directe instructie werkt, en voor andere dingen zoals begrijpend lezen met andere methoden. Het is de combinatie van die methoden die daar – denk ik – succes oplevert. Ik pleit dus voor nuance, voor feiten en niet voor indrukken. Als je naar de feiten van het 'Voorrangsbeleid Brussel' kijkt – een combinatie van directe instructie en taalvaardigheid – dan werkt dat wel.

O.Kr: Steunpunt GOK: eenzijdige aanpak

We moeten de recente onderzoeksgegevens omtrent het 'Voorrangsbeleid Brussel' nog eens aandachtig bekijken. Zelf zien we wel geen tegenstelling tussen instructie en taalvaardigheidsonderwijs. Voor begrijpend lezen pleit men overigens voor meer instructie van leesstrategieën dan vroeger het geval was. Taalinstructie en geleide taalinteractie is in essentie gericht op taalvaardigheid, op leren spreken, op uitbreiding van de woordenschat, op lezen, schrijven en spellen... Het klassieke taal-instructiemodel besteedt veel aandacht aan het modelleren van vaardigheden en aan het inoefenen en automatiseren. De voorbije jaren werd door het Steunpunt GOK de 'directe instructie' en 'geleide taalinteractie' geminimaliseerd. Het steunpunt CEGO beklemtoont al een kwarteeuw het 'vrij kleuterinitiatief' en 'vrij spel' en de observerende rol van de kleuterleidster. Zo gaat er te weinig tijd en aandacht naar intensieve en leerkrachtgeleide taalinteractie. Zo krijgen taalarme en anderssprekende kinderen onvoldoende taalinteractie met een leerkracht die de taal kan modelleren en hen in een taalbad kan onderdompelen. Ook de constructivistische taalvaardigheidsaanpak van steunpunt NT2-Leuven bekritiseerde al te vlug de leraargeleide interactie en het modelleren; NT2 Leuven koos voor "de leerling die zelfstandig zijn kennis en vaardigheden opbouwt, voor de leer-vraaggestuurde aanpak en voor de leerkracht als coach". NT2 -Leuven heeft ook te weinig oog voor de specifieke aanpak van NT2-leerlingen.

FVdb: 'leren leren' nu meer nodig

Het is m.i. zo dat je een goed evenwicht moet vinden tussen directe instructie en zelfsturend leren, tussen structuur en vrij initiatief. Dat denk ik dus ook. Maar 'leren leren' is vandaag belangrijker dan in de jaren '50 en dus zal het evenwicht anders liggen; en dat is normaal.

O.Kr: zelfstandig werk en 'leren leren' ook in jaren vijftig

In de jaren vijftig moesten we wellicht meer zelfstandig werken dan nu het geval is – bv. veel en langdurig oefeningen maken, lange teksten analyseren, opstel en/of verhandeling maken, veel boeken lezen... Binnen het instructiemodel is er veel ruimte voor het zelfstandig werken. We waren als leerling ook sterk inzake het zgn. 'leren leren'; die vaardigheid leerden we vooral impliciet via de opdrachten, taken en examens. We hadden daar zelfs weinig expliciete lessen voor nodig. 'Leren leren' is niet nieuw en is geen wondermiddel.

O.Kr.: taalaanpak kan veel beter

Het taalaanbod (taalbad) voor allochtone leerlingen moet veel intenser zijn. Met die NT2-kleuters/leerlingen moet men veel meer uren met taal bezig zijn en moet er nog veel meer 'geleide' taalinteractie zijn dan voor de gewone leerlingen. Steunpunt NT2-Leuven bekritiseert de leraargeleide interactie en gaat er te veel vanuit dat deelname aan de gewone lessen in het kleuteronderwijs volstaat. Naarmate vrij initiatief en spel domineren – zoals in het 'ervaringsgericht onderwijs' à la Steunpunt CEGO – beluisteren en spreken allochtone kinderen vooral hun eigen (allochtone) taal of ze spreken te eenzijdig met Vlaamse kleuters die vooral dialect praten. Waarom voorziet men ook niet enkele extra-lesstijden na de schooluren – zoals op vrijdag tussen 3 en 4 uur? De (taal)leertijd is voor allochtone leerlingen al te beperkt.

Het NT2-taalbeleid kan o.i. veel beter, maar dit is niet de zozeer de schuld van de scholen.

Thema 4: Outputcontrole & rendement zorgverbreding

O.Kr.: te weinig aandacht voor resultaten, ook binnen zorgverbreding

U pleitte al een paar keer voor meer aandacht voor de leerresultaten. Het accent op het product treffen we ook aan in uw pleidooi voor peilingsproeven en in uw nota 'Leerzorg' lezen we: "leren is het doel, leerzorg is het middel om leren mogelijk te maken". Wij steunen u hierin meer dan vele anderen en dan de DVO. Jammer genoeg zijn ook de inspecteurs al te weinig begaan met de controle van de output, en te veel met het proces. Productcontrole is nochtans hun primordiale en decretale opdracht.

FVdb: peilingsproeven & taaltoetsen

Ik pleit voor meer controle van de resultaten. Natuurlijk is resultaten meten niet gemakkelijk. Het is ook delicaat. Maar inderdaad. Als je je tevreden stelt met de vraag 'Wordt proces A gevolgd?' vanuit de overtuiging dat proces A zeker het resultaat B geeft, dan zou je wel eens je zelf kunnen bedriegen. Het is dus best mogelijk dat proces A niet het resultaat B oplevert. En dus moet je ook controleren of dat resultaat er komt of niet.

Ik ben inderdaad van plan om deze problematiek veel hoger op de agenda te plaatsen. Vooreerst werkt mijn kabinet een breed geheel van periodieke peilingen uit voor de verschillende leergebieden en vakoverschrijdende eindtermen. Daarvoor is een ambitieuze planning klaar tot 2018. Omdat we het fenomeen van 'teach to the test' willen vermijden, willen we het onderwijs in de breedte evalueren.

Ten tweede wil ik ook een *schoolfeedbacksysteem* opbouwen - gelinkt aan de peilingsproeven, maar voor een stuk ook apart gevoed. Hiermee willen we scholen leren naar hun eigen resultaten te kijken, en te vergelijken met resultaten van anderen. Zo willen we de scholen ook in de mogelijkheid stellen om zelf resultaten te produceren of op te vragen.

Iets waarin ik ook sterk geloof – maar het laatste woord is daarover nog niet gezegd – zijn *taaltoetsen* om na te gaan of een leerling voldoende het Nederlands beheerst om een bepaald onderwijsniveau probleemloos te beginnen. Ik ben zelfs geneigd om

te zeggen dat je op een zekere dag naar een veralgemening moet gaan van een scala van *taaltoetsen bij de intake of bij het begin van een stukje schoolcarrière*: in het eerste leerjaar van het lager onderwijs, in het eerste jaar van het secundair onderwijs, op het einde van het secundair en wellicht zelfs bij de start aan de hogeschool.

Ik hecht veel belang aan taal. Taal is essentieel en heeft ook een soort van dienstverlenende functie. Als je in het Nederlands je taal goed beheerst en ook een zeker inzicht hebt in de structuur van die taal, dan zal je ook gemakkelijker een andere taal leren. Taal is de instructietaal van de klas, de taal van het gebeuren.

O.Kr.: rendement zorgverbreding?

Ook wat het GOK-beleid betreft wordt het tijd dat men meer gaat kijken naar de resultaten. Veelal werd eerder nagegaan of leerkrachten het welbevinden en de betrokkenheid van elk kind observeerden en noteerden, of de leerkracht aan hoeken- of contractwerk deed ... Er werd te weinig gecontroleerd of de doelgroepleerlingen voldoende extra-begeleiding kregen en vorderingen maakten.

Onderwijskrant heeft in 1991 met een dubbel themanummer zijn visie op zorgverbreding verspreid. Daarna hebben de beleidsmensen, de VLOR en de GOK-Steunpunten van de 'zorgverbreding' een al te brede containerterm gemaakt. Dit leidde tot versnippering van de inspanning en tot het feit dat leerkrachten de essentie niet meer zien. Al te veel tijd gaat ook naar 'organisatorische' zorg en administratie: leerkrachten verliezen veel tijd met het invullen van complexe volgsystemen voor alle leerlingen, met multidisciplinair overleg, met coördinatie allerhande. Extra zorguren zijn belangrijk, maar moeten voor zo'n 80 % besteed worden aan de rechtstreekse begeleiding van de specifieke doelgroepleerlingen en niet aan administratie en vergaderen, en aan acties allerhande die weinig met de kern van de zorgverbreding te maken hebben. Het kan zoveel eenvoudiger en effectiever. Het GOK-beleid rendeert te weinig.

Thema 5: Utopische GOK-uitgangspunten

O.Kr.: foutieve uitgangspunten

Het is bekend dat we absoluut niet akkoord gaan met de 'officiële' uitgangspunten van het GOK-beleid waarop de krasse (beleids)uitspraken over de sociale discriminatie gebaseerd zijn. Het gaat om uitgangspunten die ook door Ides Nicaise (HIVA) en door het Steunpunt-GOK vooropgesteld worden:

- *De intellectuele aanleg is evenredig verdeeld over alle bevolkingsgroepen.*
- *Er is ook nog evenveel 'verborgen talent' aanwezig als in de jaren '50 het geval was.*
- *Dus moeten we evenredige vertegenwoordiging in a.s.o. e.d. nastreven en bereiken.*
- *Er is momenteel geen evenredige (afkomstloze) vertegenwoordiging.*

Besluit: Enkel dé sociale herkomst bepaalt het onderwijsniveau, de sociale discriminatie is enorm: op het vlak van de democratisering staan we nog nergens.

In 1979 al schreef ons vroegere redactielid Luc Heyerick – momenteel een van uw beleidsadviseurs – dat deze uitgangspunten over de evenredige aanleg en vertegenwoordiging foutief waren. De Nederlandse socioloog Wesselingh poneerde onlangs zelfs dat geen enkele serieuze wetenschapper nog achter deze uitgangspunten staat. Ook uw Nederlandse socialistische collega's hebben ze vaarwel gezegd. M. Young voorspelde al in 1958 de intellectuele afroming van de arbeidersklasse als gevolg van de doorstromingskansen. Er zijn ook weinig of geen Sp.a-toppolitici meer die uit een handarbeidersgezin komen. Toch blijven dat de uitgangspunten van het 'officiële' GOK-debat en van de Sp.a.-teksten over gelijke kansen. Het nastreven van de 'evenredige' GOK-utopie leidt ook tot het niet (h)erkennen en minachten van de klassieke GOK-hefbomen en van de afgelegde weg.

FVdb: geen evenredige verdeling van aanleg, maar invloed van omgeving blijft groot

U moet me niet overtuigen van de ongelijkheid van mensen. Ik zal misschien nog pretentiever klinken als daarnet want ik zal opnieuw uit eigen werk citeren.

Ik ben een socialist. Niet een socialist zoals sommige socialisten uit de 19de eeuw, zoals *Robert Owen*, die geloofden dat mensen gelijk geboren zijn en dat de 'omgeving' het enige is wat telt. Integendeel. En precies daarom ben ik socialist. Ik heb in 1989 een boekje geschreven, zonder veel pretenties. Ik schrijf daar in: *"Eigen aan een socialistische benadering van gelijkheid is dat ze rekening houdt met de ongelijkheid die mensen nu eenmaal als mensen kenmerkt. Het zou wellicht heel wat gemakkelijker zijn om sociale rechtvaardigheid te definiëren, wanneer het menselijk ras een verzameling was van gelijk-begaafde mensen, met identieke mogelijkheden en kansen. Maar dat is niet zo. Dat is wat het liberale denken in feite tot een wereldvreemde ideologie maakt: mensen zijn niet gelijk, in de meest authentieke betekenis van dit woord. Maar er is ongelijkheid waarvan we als socialisten houden en er is ongelijkheid die we haten."* Dan citeer ik een heel mooi gedicht van Herman de Coninck, *Mening*, maar ik ga dat nu niet voorlezen.

Ik ben socialist geworden omdat ik dacht dat ik een enorme geluksvogel was. Ik ben geboren in een rijk stuk van de wereld. In vergelijking met de ouders van de meeste kinderen, heb ik heel rijke ouders gehad, die bovendien hoog opgeleid waren. En waarschijnlijk had ik nog zekere talenten. Anderen hebben dat geluk gewoon niet. Ik ga er dus vanuit dat we erg verschillend geboren zijn, en nog erg verschillend beïnvloed tijdens de eerste levensjaren. Dus, we zijn niet gelijk. De vraag is: wat doe je nu daarmee als samenleving? Dan zorg je toch voor maximale gelijke kansen op ontplooiing van die talenten, in de wetenschap dat die talenten niet alleen verschillend zijn – sommigen hebben talent voor techniek, anderen voor talen, voor wetenschappen enz. – maar dat sommige talenten tout court ook veel moeilijker aan te boren zijn. Je moet mij daarvan niet overtuigen.

Maar ik geef opnieuw een voorbeeld van de nuance waarvoor ik pleit. De Nederlandse hoogleraar Boomsma heeft een uitgebreid onderzoek verricht naar tweelingen. Zij ontving voor dat onderzoek trouwens de Spinoza-premie. Jullie zouden dat onderzoek kunnen aanhalen als ondersteuning van wat jullie zeggen, namelijk dat het verschil in erfelijke intelligentie steeds meer de gemeten intelligentie bepaalt naarmate men ouder wordt. In de aller-eerste levensjaren speelt dat veel minder. Wat je daaruit leert, is *dat er inderdaad een verschil is in*

erfelijke aanleg. Dat is ook mijn uitgangspunt als socialist. Maar tegelijkertijd onderlijnt dat onderzoek mijns inziens dat omgevingsfactoren in de eerste levensjaren wél heel bepalend kunnen zijn voor de kansen die dan geopend worden of gesloten blijven.

FVdb: intellectuele afroming

Ik ga verder akkoord met uw stelling dat de doorstroming als gevolg van de eerste democratiseringsgolf ongetwijfeld geleid heeft tot een stuk afroming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse. Dit is een van de redenen waarom een tweede democratiseringsgolf inderdaad niet vergelijkbaar is met wat we in de jaren '50 aan doorstroming gerealiseerd hebben. De opdracht waarvoor we vandaag staan is nieuw en anders, en dat is ook de manier waarop ik het stel in mijn beleid.

FVdb: extra ondersteuning kansarme leerling

De belangrijkste vraag luidt: wat doe je voor diegenen die – hetzij door erfelijke aanleg, hetzij door hun eerste levensjaren – heel ver af staan van wat je in de school moet leren? Wel, voor hen moet je meer doen. Als we het daarover eens zijn, zijn we al heel ver.

In het kleuter- en lager onderwijs heeft de omgeving die je creëert blijkbaar een grote invloed op de kansen die je schept. Daarover gaat het! We vinden dat we in het onderwijs moeten rekening houden met het opleidingsniveau van de ouders en dat je wat meer moet doen voor scholen met veel kinderen van laaggeschoolde ouders. Dan krijgt die school meer ondersteuning, want die school moet zich voor die leerlingen meer inspannen. Ik zeg dat niet omdat ik denk dat dat kind van die laagopgeleide ouders statistisch gezien even intelligent is als een kind van hoogopgeleide ouders. Ik zeg dat er gewoon meer moeite moet voor gedaan worden.

FVdb: grote verschillen tussen klassen en scholen

Ik wil in verband met de GOK-uitgangspunten nog dit zeggen. Ten eerste, we stellen toch vast dat de gemiddelde socio-economische achtergrond van de leerlingen in een Vlaamse school een erg grote impact heeft op de prestaties van die leerling. Het gaat dan niet alleen over zijn individuele sociaal-economische achterstand maar ook over de gemiddelde achterstand van de leerlingen met wie hij in

de klas zit. Dat zijn zaken waarover ook de Leuvense professor Jan Van Damme spreekt. Dat zit dus niet in de genen.

De opdracht is dus om die leerlingen en die scholen die zich in de prestatiecurve onderaan situeren, om daar aan te werken en daar de lat hoger te brengen. Ik heb zelf geen nood aan dogma's rond de ideale methodieken maar wel een zeker dogma rond resultaten. Ik moet resultaten zien.

O.Kr. : O.Kr. als pleitbezorger OVB & zorgverbreding

Ook wij negeren geenszins de invloed van het milieu. Zelf waren we in Vlaanderen de eersten die pleitten voor een onderwijsvoorrangsbeleid – al op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973. In september 1991 beschreven we in een dubbelnummer van Onderwijskrant de aanpak voor een effectief zorgverbredingsbeleid en dat bracht een en ander op gang. We waren hierbij niet enkel ambitieus, maar tegelijk heel realistisch. We streven geen utopische doelstellingen na en pakken niet uit met slogans over sociale discriminatie. Er zijn nu al veel vormen van extra ondersteuning voor kansarme leerlingen, maar ze zijn jammer genoeg niet altijd even effectief.

Thema 6: Wereldkampioen sociale discriminatie?

O.Kr.: meer i.p.v. minder onderwijskansen

In deze context reageerden we de voorbije jaren ook op de (beleids)slogan dat Vlaanderen wereldkampioen 'sociale discriminatie' is – net zoals we vroeger reageerden op de stelling dat we wereldkampioen 'zittenblijven' zijn. De Gentse PISA-onderzoeker Luc Van de Poele zei herhaaldelijk dat alle categorieën leerlingen – ook deze uit de 'laagste' sociale milieus – opmerkelijk beter scoren dan in de meeste landen, maar dat men dit officieel niet graag hoort. En professor Dirk Van Damme, uw eigen kabinetschef, schreef – samen met Jan Van Damme naar aanleiding van TIMSS '99 – dat onze 2 % zwakste leerlingen nog even goede resultaten behaalden als de groep van de 25 % zwaksten overal ter wereld. Ook in TIMSS '95 was dat al zo, maar dat werd allemaal verzwegen. Dan kan je toch

moeilijk beweren dat Vlaanderen hét land is waar de kinderen uit de lagere sociale klassen het meest gediscrimineerd worden! Ook inzake gelijke kansen zit Vlaanderen bij de top.

FVdb: kansarmen presteren wel beter, maar grotere discriminatie anderstaligen

Jullie stellen dat de staart van minstpresterenden in Vlaanderen het toch nog altijd beter doet dan de minstpresterenden elders. Die stelling is juist en niet juist. Het is iets genuanceerder. De betere score voor de zwakkere leerlingen gaat niet op voor een deel van die groep, voor de minstpresterenden die 'thuis een andere taal dan de instructietaal spreken'.

We hebben de onderzoekers van de Gentse universiteit gevraagd om ook eens het gemiddelde van de PISA-resultaten voor wiskunde te berekenen van de leerlingen die thuis Nederlands spreken en van hen die thuis geen Nederlands spreken. We hebben gevraagd of ze die gemiddelden ook konden vergelijken met gelijkaardige gemiddelden in andere landen. Wat blijkt nu? Niet alleen is de kloof tussen beide groepen bij ons enorm groot, maar ook het gemiddelde resultaat van de kinderen die thuis de instructietaal niet spreken is in absolute termen marginaal slechter dan het gemiddelde PISA-resultaat van de analoge groep kinderen in alle andere landen samen genomen!

O.Kr.: geen wereldkampioen 'sociale discriminatie'

Tot nu toe is wel altijd gezegd dat de totale groep zwakkere leerlingen en de groep leerlingen uit lagere milieus zwakker presteerden dan elders. Nu gaat u akkoord met onze stelling dat dit niet het geval is, maar u brengt tegelijk een nuance aan. Als je enkel de groep leerlingen bekijkt die thuis geen Nederlands spreekt, dan kan er een nuance optreden. We hebben overigens daarnet al gezegd dat ons taalbeleid voor die leerlingen sterk kan verbeterd worden.

Vergelijkingen met andere landen zijn hier wel heel moeilijk, omdat de uitdrukking 'leerlingen die thuis de instructietaal niet spreken' in de verschillende landen anders geïnterpreteerd wordt. Verder kan je bv. leerlingen in Vlaanderen die thuis Marokkaans spreken geenszins vergelijken met anderstalige in Finland die bv. thuis Zweeds spreken. De groep allochtone leerlingen vertoont in de verschillende

landen een uiteenlopend profiel en is dan ook moeilijk vergelijkbaar. Maar als we het eens zijn over de stelling dat het huidige taalbeleid voor anderstaligen in elk geval te weinig intensief is, dan lijkt ons dat het belangrijkste.

Samen met enkele allochtone Sp.a.-politici vinden we tegelijk dat de allochtonen door beleidsmensen e.d. al te eenzijdig in de slachtoffersrol geduwd worden, met alle nefaste gevolgen vandien. Het is toch ook merkwaardig dat de meisjes veel beter presteren dan de jongens. Het debat over de eventuele discriminatie van allochtone leerlingen moet veel genuanceerder gevoerd worden.

O.Kr.: grote verschillen = grotere discriminatie?

Prof. Geert Kelchtermans zei onlangs: "We zijn helaas zo masochistisch dat als de OESO zegt dat Vlaanderen bij de beste onderwijslanden ter wereld behoort, wij daar toch meteen kritische kanttekeningen bij maken." Toen in PISA-2000 bleek dat er bv. nog 72 % 15-jarigen op leeftijd vorderden en dat de leerlingen uit de zwakste milieus hier beter presteerden dan elders, waren veel beleidsadviseurs ongelukkiger dan ooit. De masochisten zochten naar een nieuwe stok om ons onderwijs te slaan. Ze poneerden nu dat de verschillen tussen de zwakste en de sterkste leerlingen of tussen de leerlingen met een lage en hoge sociaal-economische status hier groter zijn en dat in Vlaanderen dus de sociale discriminatie groter is.

Dat lijkt ons opnieuw een foutief GOK-uitgangspunt: kwaliteitsonderwijs leidt eerder tot het vermeerderen dan tot het verminderen van de verschillen. In landen waarbij zowel de zwakkere als de sterkste leerlingen lager scoren dan bij ons, zijn de verschillen tussen beide groepen meestal kleiner, maar ook de onderwijskansen. Als je alle kleuters uit de klas van Kim Clijsters destijds optimale tennislessen gegeven zou hebben, dan zouden de leerlingen met weinig aanleg behoorlijke vorderingen gemaakt hebben, maar het verschil in tennisvaardigheid met Kim zou toch steeds verder toegenomen zijn.

Je mag je dus niet zomaar baseren op de grootte van de verschillen. Je moet nagaan of de zwaksten en de middelmatigen voldoende vorderen en of ook de sterksten maximaal presteren. We vermoeden dat ons onderwijs zelfs beter presteert dan het Finse, als we rekening houden met het feit dat Fin-

land minder (zwakkere) allochtone leerlingen kent, en er daar ook veel kleinere sociale verschillen zijn en minder verpaupering in de steden.

O.Kr.: kwakkels en stemmingmakerij

We betreuren ten zeerste dat men blijft beweren dat we wereldkampioen sociale discriminatie zijn; net zoals men vorig jaar op een congres van het Steunpunt GOK nog beweerde dat we wereldkampioen zittenblijven zijn. Uit de PISA-studies blijkt telkens opnieuw het tegendeel.

Onze lagere cyclus s.o. scoort prima en is een exportproduct, maar vanaf 1991 werd in het rapport 'Het educatief bestel in België' de kwakkel verspreid dat er 9 à 10 % zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o. en dat de zgn. waterval nergens groter was. In 1991 startte de stemmingmakerij over de matige kwaliteit van ons onderwijs. De lagere cyclus s.o., de regenten die er lesgeven en de regentaatsopleiding lagen het meest onder vuur. Toen Jan Van Damme in 1994 in een onderzoek vaststelde dat er maar 3,4 % zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o., waren topambtenaren en vele anderen heel ongelukkig. Ze waren ook niet bereid de 'officiële' kwakkels recht te zetten. Er kwam ook geen rechtzetting in de 'kwaliteitskranten'; vanaf 1 september 1991 orakelde Guy Tegenbos in 'De Standaard' dat het Vlaamse onderwijs van heel matige kwaliteit was en die stemmingmakerij kwam sindsdien steeds in een of andere vorm terug; zo stelt hij nu Vlaanderen voor als 'wereldkampioen sociale discriminatie'.

FVdb: Vlaamse allochtonen sterk gediscrimineerd

In verband met het thema 'discriminatie' kom ik nog eens terug op wat ik daarnet al gezegd heb. Als je baseert op een indicator die demografisch en sociologisch steeds belangrijker wordt, namelijk: thuis de instructietaal niet spreken, dan doen we het in Vlaanderen echt niet goed.

Wij zijn in staat om in ons onderwijs vele Kim Clijsters te maken; wij slagen daar dus goed in. Maar dan is het ethisch revolterend dat je er niet in slaagt om voor een ander onderwijsprobleem, namelijk het probleem van de thuistaal die niet de instructietaal is, het even goed te doen als het PISA-gemiddelde. Ik denk dat we moeten opletten dat we niet zelfgenoegzaam zijn. In de jaren '50 hadden Vlamingen

ambitie; ze wilden hogerop. Dat gold voor de maatschappelijke elite die Vlaanderen wilde emanciperen, en dat gold ook voor de arbeidersklasse. Men was zeker niet zelfgenoegzaam. We moeten opletten dat we vandaag niet te zelfgenoegzaam zijn, dat we niet teveel zeggen dat het allemaal goed is. We moeten ook het omgekeerde niet doen. We moeten geen oefening doen in masochisme.

O.Kr.: masochisme en stemmingmakerij

Samen met de Leuvense professor Kelchtermans betreuren we precies de vele masochistische uitlatingen, de permanente stemmingmakerij. Anderzijds delen we uw grote bezorgdheid voor de kinderen die thuis niet de instructietaal spreken. En dit was/is precies ook onze grote kritiek t.a.v. het GOK-taalbeleid van de overheid en t.a.v. de ondersteuners van OVB en GOK.

Thema 7: Comprehensief s.o. en proeftuinen

O.Kr.: onderwijsvormen s.o. als boosdoener?

Vaak wordt gesteld dat de differentiatie binnen de onderwijsvormen s.o. de grote oorzaak is van de sociale discriminatie. Er wordt dan bv. gepleit voor langdurig comprehensief onderwijs als wondermiddel en veel gesubsidieerde proeftuinen spelen hier op in. De Nederlandse onderwijsminister Van der Hoeven schrijft echter de goede PISA-onderwijsscore toe aan het feit dat er in Nederland vanaf het s.o. meer gedifferentieerde leerwegen zijn dan in veel andere landen. En straks komen er minder uren basisvorming en meer uren 'techniek' in het vmbo (voorbereidend middelbaar beroeps-onderwijs). Een analoge evolutie doet zich voor in Frankrijk. Ook in Finland en Zweden is er veel differentiatie binnen de basisvorming. In Vlaanderen wordt al 10 jaar aangestuurd op het sterk verminderen van de differentiatie (schotten) en voor radicaal heterogene klassen. Terloops: in onze eerste graad zijn er 27 uur basisvorming en 5 uur differentiatie.

Uit de grootschalige Nederlandse studie 'Het meritocratisch gehalte van het voortgezet onderwijs' bleek eens te meer dat de onderwijsresultaten in het secundair onderwijs in sterke mate een weerspiegeling zijn van de capaciteiten van de leerlingen op het

einde van de basisschool; in het CSPO-onderzoek hebben we dit zelf al in 1971 vastgesteld. Ook professor Jan Van Damme was destijds voorstander van 4 jaar comprehensief s.o. maar onlangs stelde hij – in IVO nr. 99 – dat 1 jaar al voldoende is. Hij pleit nu ook voor de klassieke 2x3 jaar formule in plaats van 3x2. Bij 3x2 wordt de definitieve keuze vaak tot na het 4de jaar uitgesteld; overgangen zijn dan vrij moeilijk. De cesuur zou dus beter na 3 jaar liggen. Na 4 jaar kiezen, is te laat. In het 4de jaar zitten de meeste zittenblijvers en na 4 jaar is het overschakelen heel moeilijk. De oude structuur was stukken beter.

We zijn ook wel voorstander van heterogene klassen – maar tot op een bepaalde leeftijd. We zijn een van de weinige landen met 6 jaren 'heterogeen' lager onderwijs. In veel landen is dit slechts 5 of zelfs maar 4. Vanaf het secundair zijn de verschillen al te groot en moet je voldoende durven differentiëren, tegemoetkomend aan de uiteenlopende talenten en loopbanen. Met onze gedifferentieerde leerwegen behalen we overigens betere scores dan in landen met minder differentiatie en minder mislukkingen (72 % 15-jarigen nog op leeftijd).

We kennen in Europa al veertig jaar radicale comprehensiveringsexperimenten en we kennen de afloop. Toch blijft het willen wegwerken van de 'schotten' tussen de onderwijsvormen een belangrijke beleidsprioriteit met veel gesubsidieerde proeftuinen waarvan de doelstellingen niet echt duidelijk zijn.

FVdb: geen boude verklaringen over comprehensief onderwijs; proeftuinen doorbreking schotten zijn wel belangrijk

Ten eerste wil ik zeggen dat ikzelf over deze thematiek nog nooit een of andere boude verklaring heb afgelegd. Maar, ik denk wel dat we over de structuur van het s.o. moeten nadenken. Je moet je de vraag durven stellen of je vandaag onze jonge mensen goed oriënteert. Dat is een heel complexe vraag. Ik worstel daar een beetje mee.

Om leerlingen goed te oriënteren, is het advies belangrijk. Het advies komt van de school: de klassenraad, of de leerkracht, misschien het CLB. De vraag is of we er in kunnen slagen om ouders te doen luisteren naar dat advies. Dat is niet zo gemakkelijk. Het advies

moet ook goed zijn. Het moet ook objectief zijn. Oriëntering is dus heel belangrijk. De vraag is of onze structuur toelaat om goed te oriënteren. Daarover gaat ook het interview met Jan Van Damme in IVO.

Proeftuinen in dat verband zijn volgens mij wel nuttig. Maar dan zullen we daar binnen een 2 of 3 jaar ook conclusies moeten uit trekken. Maar ik geloof wel in het belang van die proeftuinen.

**Thema 8:
Doorhollingsbeleid & hervormingen hoger onderwijs**

O.Kr.: doorhollingsbeleid & stemmingmakerij

In die context willen we het ook even hebben over het zgn. doorhollingsbeleid. Een beetje schematiserend kunnen we stellen dat er ongeveer rond 1989 een kentering is gekomen in het beleid. Vóór 1990 was er veel meer rust in het onderwijs, meer professionele inbreng vanwege de leerkrachten, meer welbevinden bij de praktijkmensen.

Er zijn tal van oorzaken voor het doorhollingsbeleid en de frustraties van leerkrachten. Destijds kenden we meer vernieuwing in continuïteit. Leerplannen werden opgesteld door ervaren leerkrachten. Belangrijke (structuur)hervormingen werden vooral uitgedokterd door de hoge raad van een specifieke sector, door ervaren en wijze mensen die veelal nog voor klas stonden en opteerden voor 'vernieuwing in continuïteit' met behoud van oude waarden. De voorbije decennia kwam de beleidsadvisering vooral in handen van allerhande verander-vrijgestelden: ambtenaren, DVO, VLOR, universiteitsprofessoren, expertisecentra, vrijgestelden ... De vele stuurlui-aan wal zijn als het ware vrijgesteld voor de permanente revolutie en kunnen dus niets anders dan uitpakken met vernieuwingen en aldus ook werk zoeken voor de eigen winkel.

Sindsdien kennen we een permanente stemmingmakerij tegen het onderwijs en een doorhollingsbeleid – het meest in het hoger onderwijs. Sinds 1991 kampen we bijvoorbeeld in de lerarenopleidingen met oeverloze discussies en met permanente hervormingen die telkens een aantasting betekenen van de kwaliteit.

Ook Rik Van Cauwelaert (KNACK) schreef onlangs dat de opeenvolgende ministers veel schade toegebracht hebben aan het onderwijs door het voeren van een doorhollingsbeleid. Volgens een enquête van 'De Standaard' (29 aug. 2003) was 90 % van de leerkrachten secundair onderwijs absoluut niet tevreden over dit beleid. We hopen nog steeds dat u erin zal slagen dit doorhollingsbeleid een halt toe te roepen. Dat zou o.i. de belangrijkste beleidsprioriteit moeten zijn.

O.Kr.: malaise in hoger onderwijs

De malaise is het grootst in het hoger onderwijs. Volgens een onderzoek waren 80 % van de HOBU-docenten niet tevreden over de HOBU-hervorming ... Het hoger onderwijs was het meest de dupe van het omwentelingsbeleid. Volgens de docenten, volgens de meeste rectoren en volgens Marc Reynebeau leidde ook de ondoordachte Bologna-operatie vooral tot veel chaos, bureaucratisering en ontmoediging. Luc Van den Bossche erkende dat de hervormingen ook tot bureaucratie binnen de hogescholen hadden geleid, maar waste de handen in onschuld. Zowel bij de HOBU- als bij de Bologna-hervorming stonden de docenten buiten spel.

Terloops: de recente stelling dat 'de hogeschool-docent als gevolg van de HOBU-hervorming tweemaal zo productief geworden is' klinkt cynisch en wijst erop dat ook hier het marktdenken primeert.

Dat die docent de nodige tijd niet meer vindt om de studenten deftig te begeleiden op stage e.d. en om zich permanent te bekwamen, wordt verzwegen. De zogenaamde productiviteit is ten koste van de begeleiding, het niveau van de opleiding, het niveau en het welbevinden van de docenten: contraproductief dus. U moet ook eens nagaan hoeveel docenten nog gepubliceerd hebben na de invoering van het HOBU-decreet. We vrezen dat ook de komende hervormingen (nieuwe financiering hoger onderwijs en hervorming lerarenopleiding) tot nieuwe aderslating van de lerarenopleidingen zal leiden.

FVdb: inschakeling in Europees verhaal

Uw stellingen omtrent het doorhollingsbeleid in het hoger onderwijs lijken me niet overtuigend. De Bologna-hervorming is eigenlijk opgestart in 1999. Vier jaar later is er het decreet in Vlaanderen gekomen. Ik kan me inbeelden dat dit een aantal mensen overvallen heeft. Maar dat waren dan toch

mensen die eigenlijk niet verder keken dan wat er gebeurde onder de kerktoren.

Mensen die mee waren met dat Bologna-verhaal, wisten dat er zoiets op komst was. Overigens is de Bologna-hervorming een voorbeeld van een hervorming die uit het onderwijsmilieu zelf komt. Het zijn niet de politici geweest die Bologna wilden.

Eigenlijk moet ik Bologna niet verdedigen want dat is allemaal vóór mijn tijd gebeurd. Maar ik denk dat de Bologna-hervorming in essentie goed is. We hebben 4 jaar de tijd genomen om dat in Vlaanderen te implementeren. Die invoering is inderdaad stresserend, zo'n hervormingsprogramma leidt tot druk. Maar ik denk dat het nodig was. Als het gaat over hoger onderwijs, moet je je toch inschakelen in een Europees verhaal. En ja, dat is stresserend. Het moest gebeuren.

O.Kr.: averechtse effecten van HOBU en Bologna

U stelt dat die hervormingen noodzakelijk en doordacht waren. Maar hoe komt het dan dat ze zo veelal tot averechtse effecten leidden? Een voorbeeld. Bij de hervormingen stond o.a. de rationalisering van het aanbod centraal. Maar de HOBU-hervorming heeft er voor gezorgd dat er nu bv. twee keer zoveel regentaten lichamelijke opvoeding zijn dan vóór de HOBU-hervorming... Hetzelfde geldt voor andere afstudeerrichtingen. Aan de universiteiten heeft Bologna geleid tot een grote chaos met al die nieuwe richtingen. U heeft dat zelf aangeklaagd! In een Bologna-dossier in Onderwijskrant hebben we de verschillende nefaste gevolgen van de hervormingen uitvoerig belicht, geïllustreerd met veel getuigenissen van rectoren en docenten. We zitten met een grote malaise in het hoger onderwijs en met een daling van het niveau, maar de beleidsmensen en politici sluiten de ogen en oren.

FVdb: Bologna biedt veel kansen

Ja maar wacht! U hoort mij toch niet zeggen dat er geen problemen zijn. Mijn eerste motto in mijn toespraak op de 'Europese dag van de talen' was dat zelfgenoegzaamheid een slechte raadgever is. Dat geldt zeker ook voor een minister. Ik heb inderdaad ingegrepen in het verhaal van de afstudeerrichtingen omdat ik vond dat er daar een doorgeslagen gebruik was van een vrijheid die men gekregen had. Maar, ik heb wel gerekend op de collectieve zelf-

verantwoordelijkheid van de sector. Men heeft uiteindelijk zijn verantwoordelijkheid genomen. Ik ga in het hoger onderwijs in het algemeen blijven gaan voor rationaliteit in het aanbod, ook als dat niet altijd sympathiek klinkt. Je hoort mij niet zeggen dat het allemaal perfect is.

Maar de grote lijnen van de Bologna-hervorming zijn niet gekomen uit de koker van een of andere politicus. Die zijn gekomen uit het onderwijsmilieu zelf, en geïmplementeerd na veel overleg. Ik vind dus niet dat we altijd moeten achteruit kijken. We moeten vooruit kijken: wat kunnen we daarvan maken? Wat zijn daar misschien nog de problemen? Die zijn er ongetwijfeld.

Ik denk dat het Bologna-verhaal ons moet toelaten om zeer verschillende talenten van mensen beter tot hun recht te laten komen als je ten minste de mensen juist oriënteert, en als je bijvoorbeeld vermijdt dat je een soort van 'academic drift' krijgt waarbij je denkt dat ieder per se in een master moet eindigen. Die professionele bachelors zijn een enorme kans om een hoog niveau van onderwijs te geven in een Europees kader, met Europese mobiliteit, voor mensen die daar talent voor hebben. Maar wat we moeten vermijden, is dat er een soort 'academic drift' ontstaat waarbij iedereen denkt dat hij in een academische richting moet zitten.

O.Kr.: Doorhollingsbeleid en slingerbewegingen

Ook voor andere onderwijsniveaus wordt voortdurend gepleit voor radicale cultuuromslagen: zelfstandig leren, constructivisme, enz. Hier kunnen we een en ander leren uit ervaringen met slingerbewegingen in het buitenland. In Engeland stelde men rond 1990 vast dat er teveel aandacht was voor het vrije initiatief van de leerling en voor zelfstandig leren, maar te weinig voor gerichte instructie, structuur en leerresultaten. Men voerde opnieuw meer interactieve 'whole class teaching' en productcontrole in. Men stelt er nu vast dat daardoor de leerlingen ook beter presteren – ook in landenvergelijkend onderzoek.

De Nederlandse beleidsadviseurs propageerden jaren geleden heel sterk het 'Studiehuis', het in sterke mate zelfstandig leren in het s.o. en dit niet-tegenstaande onderzoekers en leerkrachten wezen op het feit dat het studiehuis niet haalbaar en niet wenselijk was. De Nederlandse minister grijpt nu in

om het Studiehuis terug te draaien en beklemtoont weer meer het belang van kennis. In Nederland is er ook veel kritiek op de mastodontscholen(groepen). De Franse onderwijsminister liet onlangs weten dat de globaliserende leesmethodiek niet meer mag toegepast worden. De Franse beleidsadviseurs propageerden de globaliserende methodieken voor het leren lezen – ook al was dit in strijd met het wetenschappelijk onderzoek (cf. overzichtsstudie van Harvardprofessor Chall).

We hebben de indruk dat ook veel Vlaamse beleidsadviseurs al te vlug modieuze aanpakken propageren en onvoldoende rekening houden met de ervaringswijsheid van de praktijkmensen en met conclusies uit wetenschappelijk onderzoek. Zoals men destijds de klassieke wiskunde afschreef, zo is dit nu vaak het geval met instructie, klassieke aanpakken voor taal, het jaarklassensysteem, enz.

FVdb: minder slingerbewegingen in Vlaanderen

Ik ben geen voorstander van slingerbewegingen. In Nederland heb je een heel andere beleidscultuur dan bij ons. Zonder evenwel een politieke rel te willen veroorzaken, stel ik vast dat de Nederlandse beleidscultuur enorme slingerbewegingen kent. Die slinger slaat soms heel ver door. Dat is ook zo met hun vmbo (= voorbereidend middelbaar beroeps-onderwijs) en met hun studiehuis.

Ik denk dat je daaruit moet leren dat je voorzichtiger moet zijn en meer strategisch. Die slingerbewegingen zien we trouwens ook voor het Nederlandse hogeschoolbeleid, sociale beleid en arbeidsmarktbeleid. Dat zit blijkbaar in hun administratieve genen. Dat zijn zo van die slingerbewegingen. Dat is niet wat wij doen of zullen doen. Ik vind Frankrijk ook geen goed voorbeeld omdat men daar op een bepaalde manier zeer traditioneel is gebleven. Je kan je dus de vraag stellen of een aantal problemen in Frankrijk ook niet te maken hebben met het zeer klassikale en abstracte onderwijs.

Thema 9: Leerzorg en inclusief onderwijs

O.Kr.: (schijn)inclusie en buitengewoon onderwijs

We willen ook nog even ingaan op uw recente nota over leezorg en inclusief onderwijs. Ook hier hebben we de indruk dat de beleidsadviseurs weinig

rekening houden met de ervaringswijsheid en de mening van de praktijkmensen.

We hebben het meest moeite met het feit dat ouders straks de inclusie van type 2-, type 1- en type 8-kinderen kunnen afdwingen. De huidige inclusie van type 2-kinderen, veelal kinderen met Down-syndroom, is schijn-inclusie en leidt tot LAT-onderwijs: 'learning-apart-together'. Dat zal ook het geval zijn voor type 1-leerlingen waarvan sommigen slechts een niveau 2de leerjaar voor rekenen of lezen halen. Inclusie van bijvoorbeeld type 1-leerlingen leidt ertoe dat deze kinderen er voor spek en bonen bijzitten. In Finland krijgen zo'n leerlingen aangepaste hulp in aparte klassen. Ook in het beroepsonderwijs treffen we nu al type 1-leerlingen aan die taken met eenvoudige meetopdrachten geenszins aankunnen. Zo'n inclusie zal net als in Nederland de kwaliteit van het beroepsonderwijs sterk aantasten.

Er zijn ook type 8-leerlingen die voor rekenen of taal slechts een niveau eind 3de leerjaar bereiken. Integratie van type 8-kinderen is ook niet zo eenvoudig omdat deze kinderen vaak ook ernstige gedragsproblemen vertonen die de integratie bemoeilijken. In de 'Leerzorg'nota staat terecht dat veel inclusie-leerlingen de eindtermen niet kunnen halen. Maar dit betekent tegelijk dat dergelijke leerlingen al te weinig profijt kunnen halen uit het volgen van de gewone lessen, uit de integratie. Moet en kan de leerkracht straks voor elk inclusie-kind een apart potje koken? Leerkrachten zijn geen duizendpoten. Of moeten we voor een aparte begeleider zorgen die bv. met PAB-geld (persoonlijk assistentiebudget) wordt betaald – zoals nu veelal het geval is bij de inclusie van type-2-leerlingen. Heeft de overheid daar het vele geld voor over?

Onnodige doorstroming naar type 8 kunnen we voorkomen door de kwaliteit van het gewoon onderwijs te verbeteren. Daarom investeren we zelf veel energie in het uitwerken van betere methodieken voor lezen, spelling, rekenen... Daarom hield Onderwijskrant gedurende 20 jaar een kruistocht tegen de moderne wiskunde. Maar er zullen nog altijd kinderen zijn, die – ondanks de optimalisering van de methodieken – nog te weinig profijt zullen halen uit het volgen van de gewone lessen. In de nota 'Leerzorg' wordt ook jammer genoeg geen aandacht besteed aan het optimaliseren van het B.O.-onderwijs, een o.i. belangrijk GOK-aangrijpingspunt.

FVdb: genuanceerde aanpak inclusie

Ook inzake inclusie is het antwoord genuanceerd. We stellen nu b.v. dat voor bepaalde inclusie-leerlingen de eindtermen niet gehaald moeten en kunnen worden. Ouders die nu voor inclusie kiezen op een dergelijk zorgniveau, moeten er nu rekening mee houden dat hun kind de eindtermen niet zal halen. Dus zal dat kind ook niet in aanmerking komen voor een diploma.

O.Kr.: schijninclusie neemt aldus toe

Precies door het loslaten van de eindtermen, zal de schijn-inclusie toenemen en wordt het lot en de begeleiding van de inclusie-leerlingen twijfelachtig. Ouders van type 2- en type 1-leerlingen verwachten geen getuigschrift en zullen nog meer op inclusie aandringen dan ouders van type 8-leerlingen.

FVdb: voorstelling nota 'Leerzorg'

Ik wil eerst even mijn nota in het algemeen toelichten. Het gaat om een discussienota die wordt voorgelegd aan een werkgroep waarin ook het werkveld is vertegenwoordigd. Die nota moet u eigenlijk zien als een poging om tot operationele conclusies te komen uit vele jaren van debatten; debatten die ook nogal beheerst werden door de dimensie 'inclusief' of 'niet-inclusief'. Ik heb daar willen aan voorbijgaan. Ik denk dat je je onderwijsbeleid niet mag voeren louter vanuit de vraag: is er een absoluut recht op inclusie of niet? Eigenlijk is dat een wat te consummentachtige benadering. Je moet je onderwijs opvatten vanuit de vraag: Hoe kan je een aanbod tot stand brengen waarin elke leerling zijn plaats vindt en dat voor iedereen maximale resultaten kan opleveren?

We denken vooreerst dat de opdeling in B.O.-types niet meer adequaat is, omdat een aantal problematieken die vandaag meer prominent naar voren komen – zoals autisme – hun plaats niet vinden in die types. Hier is een consensus over. Er zijn verder ook schemerzones en overlappings... Dus moeten die types herbekeken worden. Als je kijkt naar de hergroepering van de clusters dan komt die er bijvoorbeeld op neer dat je niet alleen blinden maar ook doven in een cluster onderbrengt. We hebben een cluster 'functionele beperkingen', een cluster 'leerstoornissen', een cluster 'problemen in de interactie'... Met andere woorden, het komt neer op

een hergroepering van types die met elkaar verwant zijn: we zetten 1 en 8 samen, 4, 6 en 7 samen.

Verder moet de precieze zorgbehoefte van een kind of van een leerling fijner bepaald worden. Daarom stellen we voor voortaan twee dimensies te hantelen om leerlingen de plaats te geven die ze nodig hebben. Een eerste dimensie is een vereenvoudiging van die types door te werken met 4 grote groepen of clusters. En een tweede dimensie is dat we binnen die clusters op een meer fijnmazige manier de specifieke zorgbehoefte gaan vaststellen.

O.Kr.: verruimen doelgroep van BO-scholen: niet eenvoudig

De nieuwe clustering gaat er van uit dat bepaalde B.O.-scholen zich ruimer moeten openstellen voor bredere doelgroepen. We maken even de volgende denkoefening voor West-Vlaanderen. Betekent dit voor Dominiek Savio, een type 4-school dat ze nu ook type 2-kinderen moet aantrekken; of zelfs type 6 en 7? Of omgekeerd: dat Spermalie (nu type 6 en 7) ook zijn doelgroep moet verruimen? Is dit wenselijk en haalbaar?

FVdb: meer specialismen binnen één B.O.-school

De B.O.-scholen moeten inderdaad meer verschillende specialismen op een zelfde plaats aanbieden. En dat moet kunnen. Omdat ik denk dat we op die manier een kader bieden dat coherenter is. Ik geef toe dat het niet zo eenvoudig is. Het idee is: hergroepeer die types op een logische manier en probeer binnen die gehergroepeerde types de zorgbehoefte op een meer fijnmazige manier vast te stellen.

Dat betekent dat je het inplantingslandschap voor die scholen van het buitengewoon onderwijs eigenlijk wat eenvoudiger maakt. Dat je bijvoorbeeld in Limburg een oplossing hebt voor een aantal types die je daar nu niet hebt. We denken dat dit nuttig is en dat dit inderdaad betekent dat de poorten van de scholen van het buitengewoon onderwijs wat breder opengaan – niet met de bedoeling om daar meer kinderen in te krijgen maar om regionaal een betere spreiding te hebben. Dat is ook belangrijk voor het vervoersprobleem wat toch een zeer groot probleem is.

O.Kr.: ondersteuning door CLB en begeleiding

Voor het in praktijk brengen van uw leerzorgplan en inclusie verwacht u in de discussienota ook heel veel inbreng van de pedagogische begeleiding en van het CLB. We zijn het met u eens dat het CLB voor de attestering en doorverwijzing de beste sluis is. Maar om beter pedagogisch en didactisch in te spelen op de noden van leerlingen is het zeer de vraag wie daarvoor het best geschikt is. We rekenen hier meer op de gedeelde zorg in het team: collegiale consultatie, meer zorg voor de gewone leraren, ondersteuning door de zorgcoördinator en ondersteuning vanuit het buitengewoon onderwijs.

FVdb: rol van CLB en attestering

Welke is de rol van het CLB? 'Attestering' is een problematiek op zich. In wat we voorstellen is er eigenlijk tegelijkertijd een wat minder verschillende attestering nodig - want we brengen verschillende types samen – maar aan de andere kant willen we wel een fijnmazigere zorgbehoefte vaststellen. En daar stellen we: eigenlijk zou je bij een attestering moeten vermijden dat je louter maar een assessment hebt van het IQ, van de functionele beperking...

Attestering zou ook een moment moeten zijn waarop men evalueert of de inspanningen die in de school gebeuren, wel voldoende zijn of geweest zijn. Dat brengt het attesteringmoment dicht bij het schoolgebeuren. Dat is niet verkeerd.

Thema 10: Hervorming lerarenopleidingen

O.Kr.: hervorming regentaat

De hervorming van de lerarenopleidingen is nabij, maar roept veel vragen op. Op een recente vergadering van de departementshoofden (associatie Leuven) werd aan de alarmbel getrokken. Ook met onze commentaar op de eerste ontwerp teksten werd weinig rekening gehouden.

Een paar voorbeelden. Uw voorstel om het aantal keuzevakken in het regentaat van 3 naar 2 te reduceren zal volgens de lerarenopleidingen minstens 25 % meer kosten en nu al zijn de regentaten niet leefbaar. De formule van 1984 – 1 hoofdvak en 2 bijvakken – was o.i. de beste; ze zorgde er ook voor dat de semi-polyvalente regenten meer dan 1 vak in

een klas konden geven en meer vakkenoverschrijdend konden werken.

FVdb: 2 vakken op regentaat = meer kwaliteit

Die kritiek op de reductie tot 2 vakken is totaal onbegrijpelijk! Ik denk dat ongeveer iedereen het er over eens was, dat er een knoop moest worden doorgemaakt of je naar 2 of naar 3 ging. Ik hoor vandaag absoluut niet meer zoveel klachten over de keuze voor 2 vakken. Ik denk echt dat dit een keuze is voor meer kwaliteit.

O.Kr. : te veel stage, stagementoren (?)

Een gevoelige uitbreiding van de nu al omvangrijke stage is ook moeilijk realiseerbaar; het betekent een reductie van de rest van de opleiding en een te sterke belasting voor de stagescholen. Ook de belofte dat een vaste stagementor een student op stage zal begeleiden lijkt ons financieel en praktisch niet haalbaar en in bepaalde opzichten ook niet wenselijk.

O.Kr.: outputfinanciering = aantasting kwaliteit

Ook outputfinanciering in het hoger onderwijs, stel je voor als een keuze voor meer kwaliteit. De mensen uit het onderwijsveld beschouwen het echter als een aantasting van de kwaliteit. Het enkel financieren van de geslaagde studenten zal leiden tot het vlugger laten slagen; wat tot niveaudaling zal leiden.

FVdb: outputfinanciering is geen dogma

Voor mij is outputfinanciering geen dogma. Ik wil daarover een debat. Maar ik wil toch verduidelijken waarom we die denkpiste lanceren. Dat de helft van de studenten in het eerste jaar mislukt, is blijkbaar het probleem niet van de universiteiten en hogescholen. Ik vind dat wij het recht hebben om te zeggen: Wat gebeurt er nu met die jonge mensen? Waarom mislukken die op grote schaal? Is dat eigenlijk niet een soort van verkwisting en leidt dit niet tot frustratie? Outputfinanciering is een methode die we voorstellen om de maatschappelijke verantwoordelijkheid voor het slagen van studenten scherper te stellen. Het is heel gemakkelijk om bij instellingen hoger onderwijs een consensus te bereiken over financieringssystemen, waarbij scholen gegarandeerd geld krijgen als een student zich inschrijft en die scholen zich voor de rest niet

veel moeten aantrekken van hun maatschappelijke verantwoordelijkheid voor de studenten.

O.Kr.: kwaliteitscontrole bemoeilijkt

Outputfinanciering ondermijnt hoe dan ook de kwaliteitscontrole vanwege de lerarenopleiding. Onze belangrijkste instrumenten voor kwaliteitsbewaking worden stelselmatig afgeschaft. Een paar voorbeelden. Vroeger hadden we tijdens het eindexamen en de eindstage een inspecteur als controleur naast ons. Ook de oefenscholen waar onze studenten grondig werden begeleid en geëvalueerd werden afgeschaft. Later moesten we de studenten laten slagen en vrijstellingen geven vanaf 50 %. Met de recente flexibilisering en de eventuele outputfinanciering wordt de niveaubewaking nog verder ondermijnd.

O.Kr.: expertisenetwerken?

We geloven ook niet in die grootschalige expertisenetwerken met de universiteiten en GPB-opleidingen. Dit is te grootschalig, moeilijk haalbaar en een sterke beperking van de autonomie. Daarbij komt nog dat precies de universiteiten in het verleden de normaalscholen en regentaten wilden opdoeken. Gelukkig waren er dan nog geen expertisenetwerken.

FVdb: rol expertisenetwerken

Die expertisenetwerken zitten in het decreet dat ik vrijdag op de ministerraad breng. Dat decreet viseert meer kwaliteit en een hoger niveau. GPB-opleidingen zullen beantwoorden aan dezelfde basiscompetenties, evenveel studiepunten, dezelfde praktischeisen ... als de specifieke opleidingen aan universiteiten en hogescholen. Dat houdt een herwaardering in van het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid, en ik denk dat dit maatschappelijk ook nodig is. De waarheid lijkt me te zijn dat er zowel binnen de universiteiten, binnen de hogescholen als binnen de GPB's verschillen zijn in kwaliteit. We willen de lat nu overal hoog leggen. Die expertisenetwerken zijn daarbij een facultatieve optie, geen verplichting, maar ze moeten zeker bijdragen tot die hoger liggende, gelijke kwaliteitslat.

We moeten het gesprek hier echt eindigen want er is nu een vergadering gepland. En ik gaf jullie al 15 minuten extra!

Bijlage: niet besproken stellingen

Een aantal thema's en stellingen hebben we als gevolg van tijdsgebrek niet meer kunnen bespreken.

Bij het thema '**schaalvergroting en bedrijvige school**' luidde ons standpunt: *"In Nederland hebben de beleidsmensen de voorbije 20 jaar grote fusies van scholen opgedrongen, o.m. via het invoeren van enveloppenfinanciering. De Nederlandse leraars en vakbonden bekritisieren heel sterk het fenomeen van de bureaucratische en bedrijvige mastodontschool. Binnen de grote scholen(groepen) ontstond een bureaucratisch beleidsvoerend management dat vervreemd is van de onderwijspraktijk. Overal wordt nu aangedrongen op schaalverkleining. Velen vrezen dat uw streven naar grote(re) scholen (groepen) in het lager en secundair onderwijs met een uitgebreid beleidsvoerend kader tot dezelfde bureaucratische toestand kan leiden – net zoals in ons hoger onderwijs al het geval is."*

Inzake de '**GOK-thematiek**' legden we ook nog volgende stelling voor:

"We betreuren dat uitgerekend de Sp.a-schepenen van Gent en Antwerpen en de koepel van het Gemeenschapsonderwijs overgingen tot het propageren en oprichten van 'elitaire' methodescholen."

Het Gemeenschapsonderwijs beroept zich hierbij ten onrechte op het eigen pedagogisch project waarin gelijke kansen en emancipatie centraal staan. Het stopt ook veel centen in de bouw van luxueuze methode-scholen.

In verband met de **herfinanciering van het basis- en het secundair onderwijs** legden we volgende stelling voor. *"De basisfinanciering moet gelijk zijn voor elke leerling, dus ook de werkingstoelage voor verwarming e.d. Daarnaast moet er een extra-bedrag zijn voor de zorgverbreding voor de zgn. doelgroepleerlingen."*

We wezen FVdb ook op een nijpend probleem i.v.m. de terugbetaling van de **Waarborgfondsleningen** uit de jaren tachtig. *"De overheid nam een groot deel van de rentelast voor haar rekening en in een context van hoge inflatie leek de latere integrale terugbetaling van de kapitalen haalbaar. Veel scholen kunnen – vooral wegens de sterke daling van de inflatie – de hoge WBF-kapitalen niet langer betalen of zoeken uitwegen die heel belastend zijn voor de werking en de toekomst van hun school."*

Interview met minister FVdb: bedenkingen achteraf

Raf Feys

1 Interessante gesprekspartner

Het gesprek met minister Vandenbroucke verliep vlot en leidde tot verhelderende uitspraken. FVdb ontweek de voorgelegde kritische standpunten niet en had die vooraf grondig bestudeerd. Een verademing wel in vergelijking met de interviews destijds met Vanderpoorten en Van den Bossche. Als we Vanderpoorten bijvoorbeeld op een aantal 'officiële kwakkels' in verband met zittenblijven en 'gelijke kansen' wezen, wuifde zij dit weg met de stelling: "*Mijn topambtenaren zullen het toch wel beter weten dan jullie.*" Frank Vandenbroucke heeft zich op korte termijn ingewerkt en maakt een 'belezen' indruk; ook 'Onderwijskrant' is voor hem geen onbekende.

Vandenbroucke wordt nogal eens getypeerd als iemand die niet vlug afstapt van een ingenomen standpunt. We wilden dan ook weten of hij bereid was om bepaalde standpunten en hervormingsplannen te herzien. FVdb bleek bereid een paar taaie dogma's inzake 'gelijke kansen' e.d. af te zweren en dat was een van de hoofddoelstellingen van ons gesprek. FVdb toonde ook begrip voor onze bedenkingen inzake outputfinanciering, inclusie, achterstandsdidactiek en het belang van directe instructie, output- i.p.v. procescontrole...

Onze kritiek op het *ontwerpdecreet lerarenopleidingen* en op de *hervormingen in het hoger onderwijs* vond weinig gehoor. Zo stelde FVdb ten onrechte dat we alleen stonden met onze kritiek op het terugschroeven van de bevoegdheid van de regent van 3 naar 2 vakken; in het VLOR-advies van 9 februari sloot de VLOR zich bij ons standpunt aan.

We begrijpen verder dat FVdb zich niet verantwoordelijk voelt voor het doorhollingsbeleid van de voorbije 15 jaar, maar hij maakt er zich al te gemakkelijk van af door te stellen dat de slingerbewegingen in Vlaanderen kleiner waren dan elders. In het Nederlandse *'Sociaal en cultureel rapport 2004'* lezen we de conclusie dat het onderwijsbeleid "*buitengewoon gevoelig was voor allerlei nieuwe denkbeelden en dit niettegenstaande er vaak nauwelijks iets bekend was over de mogelijke positieve of negatieve (neven)effecten van de gepropageerde innovaties*"; de Vlaamse beleidsmensen deden/doen o.i. hun

best om Nederland te imiteren. Zo merkten we onlangs ook dat FVdb al te gemakkelijk de kritiek op de daling van het niveau van het hoger onderwijs naast zich neerlegt (DM, 24.03.06). In de volgende punten bespreken we nog een aantal gespreksthema's

2 Bochtenwerk i.v.m. GOK-kwakkels

Inzake de thematiek van de 'gelijke kansen' en 'sociale discriminatie' manifesteerde FVdb zich als een behendige renner die het bochtenwerk niet schuwt. FVdb gaf grif toe dat de vele straffe uitspraken over de sociale discriminatie en de utopische verwachtingen inzake 'gelijke onderwijskansen' uit de lucht gegrepen waren – zonder expliciet te vermelden dat die kwakkels ook in zijn beleidsnota verspreid werden. We hoorden FVdb heel graag erkennen dat de intellectuele aanleg niet evenredig over alle bevolkingsgroepen verdeeld is, dat de democratisering geleid heeft tot een stuk afroming van mensen met cognitieve talenten uit de arbeidersklasse, dat dus ook het nastreven van een evenredige participatie in a.s.o e.d. utopisch is, dat leerlingen met een lagere sociale status ook volgens het PISA-onderzoek beter presteren dan elders... Dit alles betekent ook dat de klassieke correlatiestudies i.v.m. de onderwijsparticipatie waarop *Ides Nicaise* (HIVA) en bepaalde OESO-experten zich baseren, niet relevant zijn. Men kan op basis van die participatiecijfers ook niet langer stellen dat de democratisering de voorbije 20 jaar volledig is stilgevallen. Nu maar hopen dat ook de topambtenaren, het Steunpunt GOK, het HIVA (prof. Nicaise), Sp.a, de kwaliteitskranten, OVDS, het ACW... de kwakkels over evenredige aanleg en participatie én over sociale discriminatie niet langer meer debiteren.

Uitlatingen over Vlaanderen als *wereldkampioen sociale discriminatie* – die we ook in zijn beleidsnota van 2004 terugvinden – behoren dus eveneens tot de wereld van de fantasie. Daarmee is uiteraard die kwakkel nog de wereld niet uit. Kort na het interview pakte *Guy Tegenbos* er in '*De Standaard*' nog eens mee uit. Kwakkels – zoals die over het zittenblijven in een rapport van 1991– leiden een eigen en lang leven.

Sinds het interview met de minister (10.01.06) gaan we nu na of FVdb de kwakkels over de sociale discriminatie niet langer helpt verspreiden. We bekeken aandachtig de beleidsvoornemens die hij op 9 maart j.l. in *De Standaard* publiceerde: *'Het onderwijs van morgen. Tien stellingen voor een ambitieus onderwijs-beleid'*. De minister beweert alvast niet meer dat de sociale discriminatie in Vlaanderen groter is dan elders. Op een indirecte en subtiele manier laat hij nu ook blijken dat we meer rekening moeten houden met de 'ongelijke talenten', met het feit dat de talenten ongelijk verdeeld zijn over de verschillende bevolkingsgroepen, met de belangrijke invloed van de erfelijkheid. Dit blijkt uit het eerste deel van de uitspraak: *"Begrip voor ongelijke kansen mag geen excuus worden voor geringe aspiraties"*.

Volgens FVdb is het herwaarderen van de GOK-hefbomen die vroeger hun deugdelijkheid bewezen hebben, moeilijk omdat *de gezagsrelatie van de leerkracht in sterke mate is wegge gevallen*. Effectieve instructie en het stellen van eisen aan de leerlingen veronderstelt inderdaad een zekere gezagsrelatie. Jammer genoeg ondermijnden ook veel beleidsbetrokkenen het gezag van de leerkracht, de nood aan discipline en instructie, het stellen van hoge cognitieve eisen, het belang van examens, correctie en huiswerk...

3 Leerresultaten en productcontrole

Minister Vanderpoorten promootte de *knuffel-pedagogie(k)* en de *'dictatuur van het welbevinden'*. Zij poneerde tot vervelens toe dat het veel leuker moest zijn in klas, dat het momentaan welbevinden centraal moest staan. Zij hechtte weinig belang aan directe instructie en debiteerde telkens dat de leerkrachten te veel met leerprestaties bezig waren. Volgens het Nederlandse *'Sociaal en Cultureel Rapport 2004'* is de onderwijskwaliteit echter vooral gebaat *"met een hogere waardering van het 'gewone' lesgeven en een meer prestatiegerichte onderwijsmentaliteit"*.

We wezen FVdb op het belang van leerresultaten en instructie en hij was het hiermee eens: *"Een school moet niet enkel warm, maar vooral ook sterk zijn"*. In het verlengde hiervan ging FVdb ook akkoord met onze stelling dat *gestructureerde aanpak en directe instructie* heel belangrijk zijn – en nog het meest voor de zwakkere leerlingen. Dit zijn zaken die ingaan tegen de opvattingen van de GOK-Steunpunten.

FVdb was het ook eens met onze stelling dat de overheid – de DVO en inspectie inbegrepen – niet aan staatspedagogiek moeten doen, geen pedagogische visies over het leerproces moeten opleggen. De opdracht van de overheid en inspectie heeft grotendeels te maken met de outputcontrole, de controle van de leerresultaten. We hoorden FVdb graag verkondigen: *"Het is best mogelijk dat proces A niet het resultaat B oplevert. En dus moet je vooral controleren of dat resultaat er komt of niet."* Professor Bosker zei ooit als kritiek op de *procesvisie* van het *Steunpunt CEGO* dat prof. Laevers al tevreden zou zijn als een medische ingreep aan de vooropgestelde procescriteria voldeed, ook al overleed de patiënt achteraf. Laevers stelde bv. dat leerlingen die sterk betrokken leken geen extra-zorgverbreding nodig hadden ook al vertoonden ze een leerachterstand.

4 Lot allochtone leerlingen & manipulatie van PISA-gegevens

In het gesprek hebben we aangestuurd op veel meer uren intentioneel Nederlands (conversatie e.d.) voor de NT2-leerlingen – vooral in de lagere leerjaren. We gaan dan ook geenszins akkoord met het recente voorstel van de Stichting Kreveld, Kaat Delrue e.a. om een aantal van die lessen te vervangen door lessen Turks, Arabisch ... (Meertaligheid is een must, DS, 7.03.06). Vandenbroucke beseft dat de taalaanpak voor NT2-leerlingen moet verbeteren en dat het geen oplossing is om nog minder uren aan een taalbad Nederlands te besteden.

We stuurden in het gesprek tegelijk aan op een serener debat over het lot en de discriminatie van allochtone leerlingen. Het feit dat kinderen van geschoolde allochtone ouders goed presteren, het feit dat Marokkaanse meisjes veel beter presteren dan jongens, het feit dat thuis veelal geen Nederlands gesproken wordt... Dit alles wijst er op dat de schoolachterstand veel te maken heeft met buitenschoolse factoren waar de school geen greep op heeft. Allochtone SP.A-politici wijzen zelf op de partijdogma's over de migrantenproblematiek; zij betreuren o.a. dat ook de SP.A de allochtone leerlingen al te vlug in de slachtoffersrol duwt.

FVdb beweert in het interview dat volgens een eigen berekening *"de betere score voor onze zwakkere leerlingen niet opging voor een deel van die groep, voor de leerlingen die' thuis niet de instructietaal' spreken"*, hier zouden we zelfs minder goed scoren in vergelijking met andere landen.

We bekeken nog eens van naderbij PISA en de in opdracht van de minister uitgevoerde berekening; we stelden vast dat de samenstelling van de groep *'leerlingen die thuis niet de instructietaal spreken'* voor de verschillende landen niet te vergelijken is; elk land mocht immers een specifieke deelgroep aanduiden. Daardoor is een vergelijking van verschillende landen niet verantwoord. Zo schrijft de Nederlandse prof. Dronkers – die aan PISA meewerkte – dat het best mogelijk is dat Marokkaanse middelbare scholieren in Nederland en Vlaanderen lagere resultaten behalen dan in Frankrijk en Frans-talig Canada omdat de afstand tussen het Frans in Marokko en dat in Wallonië, Frankrijk en Canada makkelijker te overbruggen is dan de afstand met het Nederlands.

Er waren verder ook afspraakproblemen omtrent de afbakening van het begrip 'thuis de instructietaal niet spreken'. Er zijn ook veel landen waar de allochtone leerlingen veel meer uit Westerse landen en/of uit hogere milieus afkomstig zijn dan dit in Vlaanderen het geval is; dit geldt ongetwijfeld voor de Scandinavische landen. In een land als Canada laat men slechts een selecte groep immigranten toe. Enzovoort.

5 Studie-advies versus 'keuzevrijheid'

In verband met het *wegwerken van de schotten tussen de onderwijsvormen* – één van de speerpunten binnen het project 'Accent op talent', antwoordde Vdb dat hijzelf daar geen boude uitspraken wil over doen. We vragen ons dan natuurlijk wel af waarom alleen experimenten in die richting zoveel steun kregen. Waarom krijgen scholen die de drieledige structuur verdedigen en verder willen optimaliseren geen steun om de deugdelijkheid hiervan te bewijzen?

We moeten volgens de minister onderzoeken of de structuur s.o. voldoende toelaat om de leerlingen goed te oriënteren. De belangrijkste vraag luidt volgens hem: *'Hoe kunnen we ouders doen luisteren naar dit advies'*. Ook in zijn standpunt in *'De Standaard'* (9.03.06) hamert de minister op het belang van de studie-oriëntering en het volgen van het studie-advies door de ouders en de leerlingen. Ook de CLB's zouden zich weer meer met studie-advisering moeten inlaten. Maar anderzijds blijft de minister de 'individuele keuzevrijheid' en het bijna absolute inschrijvingsrecht van de ouders verdedigen. De directies, de leerkrachten, Mieke Vanhecke van de katholieke koepel... vinden het echter belangrijk

dat scholen een leerling die een bepaalde onderwijsvorm niet aankan, kan doorverwijzen – vooral ook in het belang van de leerling.

Bij de invoering van het *absoluut inschrijvingsrecht* hadden de leerkrachten en directies er op gewezen dat dit een averechts effect zou opleveren. Nu is iedereen het over eens dat de zwarte scholen zwarter werden en de witte witter en dat er daardoor ook meer leerlingen in een onderwijsvorm terechtkwamen die niet aangepast is aan hun capaciteiten. In de beroepsschool van onze scholengroep belandden nu leerlingen met een wiskundeniveau van het 2de leerjaar lager onderwijs. Het verwondert ons dat Vandenbroucke het belang van het volgen van het studie-advies beklemtoont, maar tegelijk de ouders alle troeven in handen geeft om zelf autonoom te beslissen welke onderwijsvorm hun kind zal volgen: quasi absoluut inschrijvingsrecht + absolute keuzevrijheid voor de ouders. Het GOK-decreet en straks wellicht ook het 'inclusie-decreet' geven de ouders het recht om hun kinderen om het even waar in te schrijven en in een bepaalde onderwijsvorm te handhaven ook al is overduidelijk dat het kind daar niet op zijn plaats zit.

6 Inclusie

In het kader van zijn inclusieplannen wil FVdb nu ook nagenoeg absolute keuzevrijheid toekennen aan de ouders. In het gesprek wezen we er FVdb op dat zijn *leerzorghervorming en zijn inclusieplannen* er toe zouden leiden dat ouders van type 1, 2, 3...-leerlingen nu alle troeven in handen krijgen om een plaats in het gewone onderwijs op te eisen, en tegelijk ook om te eisen dat de school aan hun kind de passende begeleiding biedt.

Dit alles bevordert de schijn-inclusie voor veel kinderen, het 'learning apart together', en leidt er toe dat het normale klasgebeuren sterk verstoord wordt omdat de leerkracht voor bepaalde leerlingen een totaal apart potje moet koken. We deelden Fvdb ook mede dat de beleidsadviseurs inzake inclusie weinig rekening houden met de mening van de praktijkmensen. We stelden bij een rondvraag zelf vast dat de 75 cursisten van het *Hoger Instituut voor Opvoedkunde* (HIVO-Brugge) geenszins akkoord gingen met de recente inclusievoorstellen van de minister. Bij die groep cursisten bevinden zich veel ervaren onderwijzers, directeurs en zorgcoördinatoren. We stellen verder vast dat ook de onderwijsvakbonden en de koepel van het katholiek buitengewoon onderwijs zich nu vrij kritisch uitspreken;

jammer genoeg hielden ze in 1998 bij de goedkeuring van het VLOR-advies weinig rekening met de praktijkmensen. FVdb wekt ten onrechte de indruk dat zijn visietekst op een brede consensus is gebaseerd. Jammer genoeg oefent ook de ACW-top inzake inclusie een grote druk uit op de CD&V-mandatarissen e.d.

FVdb stelde dat het feit dat hij in het basisonderwijs voor die kinderen het nastreven van de eindtermen en van het getuigschrift laat vallen, die ouders wellicht zal afschrikken. We repliceerden dat het effect opnieuw averechts zal zijn. Precies de ouders van de zwakste kinderen – voor wie toch geen getuigschrift weggelegd is – zullen nu vlugger voor het gewoon onderwijs kiezen. De leerkracht wordt tegelijk verplicht die leerlingen apart te soigner. Die ouders verwerven niet enkel het recht om zelf te kiezen, maar ook het recht op aangepaste begeleiding. Het is in Vlaanderen trouwens nu al de regel dat als de ouders het pedagogisch project en het schoolreglement onderschrijven, een leerling dan niet meer kan geweigerd worden. Dit leidt nu al in het beroepsonderwijs tot grote problemen omdat leerlingen die voor rekenen maar het niveau van een tweede leerjaar lager onderwijs bereikten, toch niet geweigerd kunnen worden.

7 Hervorming regentaat

Minister Vandenbroucke toonde weinig begrip voor onze kritiek op de hervorming van de regentaten. Hij suggereerde dat we alleen stonden met ons standpunt. We merken echter dat de *Algemene Raad van de VLOR* op 9 februari onze kritieken integraal onderschreef (*Advies over het voorontwerp van decreet betreffende de lerarenopleidingen in Vlaanderen*.) We citeren even de VLOR-kritiek op de vermindering van 3 naar 2 vakken:

- "De vermindering van 3 naar 2 vakken kost veel geld. Indien de hogescholen hun aanbod willen behouden, dan hebben zij een andere personeelsbezetting nodig. De hogescholen zullen personeel moeten aanwerven en andere docenten worden overbodig.
- De probleemvakken met weinig studenten zullen dezelfde zijn in de verschillende opleidingsinstellingen. Daardoor dreigt voor bepaalde vakken op termijn een tekort te ontstaan op de arbeidsmarkt".
- De vermindering van 3 vakken naar 2 vakken betekent minder polyvalente leerkrachten.

- *Drie vakken bieden meer kansen op de arbeidsmarkt.*
- *Leerkrachten met bepaalde combinaties van vakken zullen in verschillende scholen moeten werken om een voltijdse baan te hebben. Dit kan een negatieve invloed hebben op hun betrokkenheid bij het schoolleven."*

De VLOR heeft ook net als de docenten veel vragen bij de outputfinanciering.

8 Hervormingen hoger onderwijs

We wezen de minister ook op de malaise in het hoger onderwijs. FVdb liet verstaan dat hij niet verantwoordelijk was voor de grote hervormingen in het hoger onderwijs, maar dat we toch niet anders kunnen dan ons inschrijven in een Europese evolutie. De malaise in het hoger onderwijs zou vooral te maken hebben met 'groeipijnen'. FVdb sluit hier de ogen voor de crisis in het hoger onderwijs, o.a. voor de klacht van de docenten dat ze door de hervormingen veel minder degelijk werk kunnen leveren. Terloops: Prof. G. van Tillo (U. A'dam) publiceerde onlangs een verhelderend boek over de *'Achtergronden van het academisch onbehagen'* (2005). Zijn basiskritiek luidt: "De kwaliteit en inhoud wordt niet langer bepaald en bewaakt door de deskundigen; de beroepsmanagers hebben het voor het zeggen."

Toen in de maand maart prof. Torfs e.a. de geplande *outputfinanciering* afwezen met het argument dat deze tot een verdere niveaudaling zou leiden, zagen we Vandenbroucke weer verkrampt reageren. Die niveaudaling is nochtans vooral ook nadelig voor studenten uit lagere milieus die later minder een beroep kunnen doen op de sociale relaties om werk te vinden. Prof. Geert Buelens schreef hieromtrent een opgemerkte kritische bijdrage in *'Ons Erfdeel'* (februari 2006): "Bom onder hoger onderwijs. Rendementsdenken en internationalisering in het Bolognatijdperk."

9 Voorrangsbeleid Brussel: eerste evaluatie

De meeste waarnemers stellen dat de huidige aanpak van de taalachterstand bij allochtone leerlingen niet voldoende rendeert. Dit is ook een van de stokpaardjes van minister Vdb, maar op een bepaald moment nuanceerde hij tijdens het interview dit standpunt. Hij stelde voorzichtig: "Voor zover men in staat is resultaten in dat verband te meten, denken we dat er binnen het Voorrangsbeleid Brussel resultaten voor taal geboekt worden."

Het 'Vorrangsbeleid Brussel' (basisonderwijs) wordt mede gefinancierd door het Brussels Gewest en wordt door allerlei instanties begeleid. Het werkt o.a. met een groep begeleiders voor het taalonderwijs onder leiding van mevrouw *Magda Deckers*.

De evaluatie van de resultaten van het project werd toevertrouwd aan het Steunpunt NT2 en aan het Steunpunt ICO en dit niettegenstaande beide Steunpunten ook bij dit *Vorrangsbeleid* betrokken zijn. Zo wordt er o.a. gewerkt met lesmaterialen en toetsen van het Steunpunt NT2. De evaluatie leverde het rapport "*Eindevaluatie Vorrangsbeleid Brussel*" (2004) op. Aan dit rapport werd tot nu toe weinig ruchtbaarheid gegeven. Pas onlangs vonden we op het internet het 'syntheseverlag' opgesteld door *Sven Gatz*. De eindconclusie van S. Gatz luidt: "*De geboekte vooruitgang is in vele gevallen nog beperkt*".

In dit syntheserapport vinden we jammer genoeg weinig over de specifieke visie en aanpak van de taalbegeleiders en leerkrachten. De minister vermoedde wel dat er hier meer aandacht was voor directe instructie vanuit de visie van *Magda Deckers*. Anderzijds worden de leerkrachten verplicht om te werken met de taalmethode '*Toren van Babbel*' van het Steunpunt NT2-Leuven – waarin weinig aandacht is voor directe instructie.

Binnen het onderzoek was er o.a. een taalvaardigheidsmeting in relatie tot de ontwikkelingsdoelen en eindtermen. De onderzoekers stelden hier een beperkte vooruitgang vast. De onderzoekers schrijven dat de *taalresultaten* voor de tweede kleuterklas en voor het derde leerjaar significant beter waren in 2004 dan in 2001 bij de start van het vorrangsbeleid. Dit is echter niet het geval voor het tweede leerjaar.

De geboekte vooruitgang moet wel gerelativeerd worden: bij de controlescholen die geen intensieve begeleiding genoten werd de taalachterstand ook kleiner naarmate de leerlingen opklommen binnen de schoolloopbaan, maar iets minder uitgesproken dan bij de begeleide scholen. Men moet hier o.i. ook rekening houden met het feit dat de begeleide scholen veel beter wisten hoe de taalvaardigheid gemeten zou worden en wellicht ook meer tijd in het taalonderwijs investeerden dan de niet begeleide (controle)scholen. Er zou ook nog nagegaan moeten worden of er geen terugval zal zijn na de beëindiging van de intensieve begeleiding.

Inzake de didactische aanpak stelden de onderzoekers tot hun spijt weinig verandering vast. De leerkrachten zijn blijkbaar niet geneigd de visie van de Steunpunten te volgen (zie bijdrage in dit nummer over het taalonderwijs).

Toemaatje: Luc Van den Bossche pleit voor ongelijkheid

Op 9 maart j.l. lanceerde FVdb zijn '*tien stellingen voor een ambitieus onderwijsbeleid*' waarin hij opnieuw pleit voor gelijkheid en rechtvaardigheid. Terecht, maar uitgerekend dezelfde dag manifesteerde partijgenoot *Luc Van den Bossche* zich in het VRT-programma '*Morgen beter*' als de pleitbezorger van de ongelijkheid en onrechtvaardigheid, als de grote verdediger van het fabuleuze salaris van de topmanagers én van de loonmatiging voor de gewone burgers.

Poenpakker Van den Bossche rechtvaardigde de fabuleuze salarissen met een verwijzing naar de wetten van de markt en de uitzonderlijke capaciteiten van de topmanagers. Vanuit dezelfde filosofie verdriedubbelde hij het loon van de federale topambtenaren binnen de Copernicushervorming. Loonmatiging voor de 'kleintjes' leek hem wél gewettigd vanuit de '*wet van de grote getallen*': een grote groep laagverdieners laten inleveren levert immers meer op dan de vermindering van het loon van het beperkt aantal topmanagers. Tijdens de uitzending manifesteerde *Kristien Hemmerechts* haar grote ergernis; zij stelde o.a. dat dit toch haaks stond op de Sp.a-ideologie. De Sp.a voelde zich ook dit keer niet geroepen om partijgenoot Van den Bossche terug te fluiten; het is gemakkelijker om leerkrachten van 'sociale discriminatie' te beschuldigen. We merkten ook dat de 'kwaliteitskranten' en de media achteraf niet ingingen op deze uitspraken van *Luc Van den Bossche*. Eens te meer manifesteerden ze zich als de onderdanen van de macht.

Robert Cailliau – ontwikkelaar www – over ICT-gebruik in de klas

Pieter Van Biervliet

Www-ontwerper over ICT

Naar aanleiding van de eerste Digitale Week in Vlaanderen (van 20 tot 27 maart) was *Robert Cailliau* te gast in het departement lerarenopleiding van de hogeschool Katho-RENO te Torhout. De Vlaming Cailliau is mede-ontwikkelaar van het world wide web (www). Cailliau werkte tot voor kort als ingenieur aan het CERN in het Zwitserse Genève. Het CERN (Centre Européen de Recherche Nucléaire) is een Europese organisatie die fundamenteel onderzoek doet naar de meest elementaire deeltjes waaruit materie bestaat. Cailliau was er o.a. verantwoordelijk voor het computernetwerk en zocht zodoende naar een computertaal om vlot informatie van de ene computer naar de andere te krijgen. Zo is het www ontstaan.

Cailliau heeft ook een uitgesproken mening over het gebruik van computers in de klas.

KATHO-RENO nodigde hem dan ook uit voor een debatavond over computergebruik in de klas. Samen met *Johan Blondeel*, pedagogisch begeleider voor ICT in West-Vlaanderen, ging hij in debat met het aanwezige publiek van leraren en leraren-in-spe. Het werd een vrij genuanceerd en gevarieerd debat omtrent de mogelijkheden en beperkingen van ICT-gebruik in het onderwijs.

Veelzijdige ICT-functies

Zo werd in het debat het verschil beklemtoond tussen belangrijke ICT-basisvaardigheden enerzijds en het vak 'informatica' (meer als computerwetenschap) anderzijds. Er werd tevens gewezen op het grote verschil tussen 'gegooglicifeerde kennis' en (schoolse) basiskennis die meer gestructureerd en doordacht is. In het informatietijdperk is er niet minder, maar meer nood aan basis- of overzichtskennis om al die nieuwe informatie te kunnen ordenen. Het volstaat niet om leerlingen op het internet informatie te laten opzoeken rond thema's als eskimo's, Middeleeuwen ... We staan ook nog ver af van een op het (basis) onderwijs aangepast zoekstelsel.

De nodige aandacht ging ook naar het aanleren van basisvaardigheden om met zoekmachines te kunnen werken. In dit verband werd echter niet alle heil verwacht van de leerling als '*homo zap(p)iens*' die zappend, googlend en flitsend zijn kennis verwerft.

Volgens Robert Cailliau moeten leerlingen nog steeds grotendeels geconcentreerd kunnen leren in een soort 'monnikenomgeving'. Leren vraagt veel concentratie; met overwegend gezap komt men er volgens Cailliau niet. Het komt er op aan een goede mix te vinden tussen concentratietijd – waarbij o.a. de leraar nog steeds een belangrijke rol heeft als 'instructor' en 'coach' – en anderzijds werkvormen waarbij het gebruik van het internet en het www een rol kunnen spelen. Er werd ook ingegaan op het belang van ICT binnen afstandsonderwijs allerhande. Johan Blondeel wees op de mogelijkheden van afstandsonderwijs bij leerlingen die voor een langere periode in een ziekenhuis verblijven. Cailliau beklemtoonde het nut van afstandsonderwijs in landen waar er grote afstanden moeten worden overbrugd om onderwijs te kunnen volgen, zoals Australië.

Kritisch ICT-gebruik

Multimediale toepassingen zijn volgens Robert Cailliau belangrijk, maar niet om het onderwijs 'leuk' te maken. Ook Johan Blondeel hanteert liever de term 'boeiend' ('challenging') in plaats van 'leuk' ('enjoyable'). Een verantwoord gebruik van ICT vraagt overigens de nodige inspanning – zowel vanwege de leerling als vanwege de leerkracht. Cailliau stelde verder dat men in het onderwijs beter sober met 'beelden' omspringt. Leren is en blijft vooral 'leren abstraheren'. Volgens hem mag onderwijs zich niet tot één medium beperken: niet louter tot beelden, maar ook niet alleen tot verbale uitingen... 'Variatie' is het sleutelwoord. Men kiest in de klas het medium in functie van de doelstellingen die men wil bereiken.

Een andere belangrijke topic in het debat betrof de vorming van een goed oordeelsvermogen inzake de mogelijkheden en gevaren van ICT-gebruik. Leerlingen en leerkrachten moeten beseffen dat de computer niet louter een onschuldig gereedschap is. Volgens *Johan Blondeel* worden die maatschappelijke en ethische aspecten van ICT-gebruik een beetje verwaarloosd bij de vorming van de leerlingen. "Maar", voegde Cailliau er direct aan toe: "*Het kan ook niet de bedoeling zijn om sterk te censureren*". Hij vergeleek het zoeken via het www met het kopen van een boek: "*In een boekenwinkel heb je misschien 2 meter astrologie en 5 cm astronomie. Moeten*

we die 2 m dan verbieden of is het aankweken van een kritische geest belangrijker?"

ICT en taalbeheersing

Volgens Cailliau worden er vandaag meer bits dan ooit uitgewisseld, maar helaas al te weinig belangrijke informatie... Men communiceert weliswaar méér, gemakkelijker... maar of men 'beter' communiceert, is zeer de vraag. Een deelnemer wees er in dit verband op dat het gebruik van ICT bij het schrijven e.d. tot minder taalbeheersing leidt. Zo worden de zinnen minder correct opgebouwd; er staan ook meer herhalingen en spellingfouten in digitale teksten... Het gevaar dreigt dat 'geschreven taal' evolueert naar 'geschreven codes'. Met zo'n taalevolutie heeft Cailliau echter minder problemen. Voor hem lijkt deze evolutie een normale zaak – net zoals ook de verschillende Romaanse talen uit het Latijn zijn geëvolueerd. Niet iedereen was het hiermee eens.

Van wondermiddel tot hulpmiddel

Op het einde van het debat werd de vraag gesteld of er bij de invoering van ICT in het onderwijs wel grondig nagedacht werd over de mogelijkheden en grenzen van ICT. Een deelnemer merkte vanuit de zaal op dat de professoren onderwijspsychologie en -technologie vandaag erkennen dat zij aanvankelijk te sterk in slogans hadden gedacht en ICT voorstelden als 'het beloofde land', als de ideale toepassing van de constructivistische leertheorie, enz (cf. Earli-conferentie van 1995). Zij gingen er tien jaar geleden van uit dat computers op school voor een totale revolutie zouden zorgen: leerlingen zouden beter leren, zouden anders gaan denken; leerkrachten zouden veel minder basiskennis moeten overbrengen... Het Earli-congres van 2000 plaatste de deskundigen weer met beide voeten op de grond. De slogans werden opgeborgen. Uit het empirisch onderzoek bleken ook de vele moeilijkheden die zich voordoen bij het gebruik van ICT-technologie in klas. Het effect op het leerproces en op de leerresultaten bleef vaak uit. Zo levert bijvoorbeeld Cobo-gedrag – computer ondersteund blad-zijden omslaan – weinig op.

Vandaag de dag wordt aan ICT nu meer een dienende functie toegeschreven. Velen beseffen nu ook beter dat de basisgrammatica van degelijk onderwijs nog altijd dezelfde is, en ook in de toekomst zal blijven: namelijk voldoende en degelijke instructie. ICT-geletterdheid mag de traditionele geletterdheid niet in het gedrang brengen, maar moet ze eerder ondersteunen. Men moet ook steeds kosten en baten afwegen.

Cailliau bevestigde die relativering in het denken en pleitte eveneens voor een genuanceerde benadering. Hij heeft naar eigen zeggen zelf ervaren hoe de computers destijds in de school van zijn kinderen als een 'reclame stunt' werden ingevoerd. Er werd toen te weinig nagedacht over een doelgericht gebruik van die computers. Hij relativeerde dit tegelijk met een vergelijking tussen de cartesiaanse aanpak die zo typisch Frans is, en de meer experimentele aanpak in Angelsaksische landen. De cartesiaanse aanpak betekent dat eerst grondig moet worden nagedacht vooraleer men iets doet. In de experimentele (Angelsaksische) aanpak is dat precies andersom. Beide benaderingen bieden volgens Cailliau voor- en nadelen.

Ook *Johan Blondeel* vindt dat het debat vandaag genuanceerder en interessanter is en nu al tot een meer genuanceerde visie heeft geleid. Zo wordt een onderscheid gemaakt tussen echte ICT-basisvaardigheden (met de klemtoon op het meer utilitaire karakter ervan) en informatica (de computerwetenschap). Volgens Blondeel moeten we ook meer een onderscheid maken tussen een pedagogisch ICT-coördinator (PIC) in de scholen en een technisch ICT-coördinator (TIC) die meer een systeembeheerder is. Er wordt ook al meer nagedacht over de echte ICT-integratie in de verschillende vakdomeinen, ook al blijft dat nog een moeizame aan gelegenheid.

Volgens Cailliau is het niet de bedoeling dat we van alle kinderen 'computerkids' maken. Bedrijven, zelfs computerbedrijven, hebben vooral mensen nodig die kunnen samenwerken, flexibel zijn, innovatief kunnen denken... en uiteraard ook enkele ICT-basisvaardigheden beheersen. Hier en daar zijn natuurlijk computernerds nodig, om bijvoorbeeld netwerken te ondersteunen.

Vermoedelijk zal de introductie van ICT in het onderwijs hetzelfde lot ondergaan als de introductie van het boek, de film, de radio, de televisie... Aanvankelijk aangekondigd als revolutionair wondermiddel, uiteindelijk geëindigd als belangrijk hulpmiddel (cf. visie van Larry Cuban, professor historische pedagogiek).

Op de debatavond werd geen afgerond geheel gepresenteerd. In de loop van het debat werd duidelijk dat computergebruik op school nood heeft aan een permanente bezinning, onderzoek, literatuurstudie en dialoog. Om die dialoog te stofferen, bleek Robert Cailliau een interessante gesprekspartner.

Taalonderwijs Nederlands & methodestrijd: vervolg Professor Johan Taeldeman en leerkrachten protesteren tegen 'doe-maar-aan-mentaliteit' in eindtermen, aanpak Steunpunt NT2 e.d.

Raf Feys en Noël Gybels

1 Inleiding

1.1 Identiteitscrisis moedertaalonderwijs

Volgens *Piet-Hein van de Ven* (taalkundige en redactielid van MOER) maken we al een tijdje een 'identiteitscrisis in het moedertaalonderwijs' mee in Nederland en elders. In Frankrijk wordt er al vele jaren een heuse taaloorlog uitgevochten tussen voor- en tegenstanders van modieuze taalaanpakken. In het boek *'Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter'* beschrijft directeur Le Bris uitvoerig de malaise in het Franse (moedertaal)onderwijs (zie bijdrage hierover in dit nummer). Deze taal-strijd heeft recentelijk zelfs geleid tot het officieel verbieden van de globale en globaliserende methodiek voor het aanvankelijk lezen (zie punt 3).

Vooraf van het einde van de jaren tachtig kwam ook Vlaanderen in de ban van een aantal taalmythes – vaak overgewaaid vanuit Nederland. Ze sloegen niet aan bij de praktijkmensen, maar de ontwikkeling van de eindtermen en van de nieuwe leerplannen werd door een aantal universitaire taalkundigen aangegrepen om die taalmythes ook ingang te doen vinden in de praktijk. In onze kritische reactie op de (ontwerp)eindtermen Nederlands in 1993 bekritiseerden we daarom een aantal ingeslopen taal-slogans: communicatie-onderwijs en communicatieve competentie, taalvaardigheidsonderwijs, functioneel (of natuurlijk) aanvankelijk lezen, normaal-functioneel taalonderwijs, 'weg met de grammatica ... We kozen voor een veelzijdige benadering van het veelzijdig taalonderwijs en voor 'vernieuwing in continuïteit' (zie punt 5.3).

Met onze recente taaldossiers in *Onderwijskrant* nr. 133 & 135 beoogden we hetzelfde doel.

De thema's die we in nummer 133 behandelden bleken achteraf actueler dan we aanvankelijk vermoed hadden. In nr. 135 publiceerden we al een aantal reacties. Veel leerkrachten bevestigden dat een aantal sloganeske opvattingen een te sterke invloed hadden op de eindtermen, de leerplannen,

de taalmethodes, de verwachtingen van de inspectie, de lespraktijk... Een taalverantwoordelijke die het niet zomaar eens is met al onze standpunten, bestempelde onze taaldossiers als interessant en goed gestoffeerd. Universitaire taalkundigen die mede verantwoordelijk zijn voor de verspreiding van de bekritiseerde taalmythes, verkiezen jammer genoeg het verzwijgen van de kritiek boven het debat en de repliek. In het interview met minister Vandenbroucke hebben we ook nog eens onze bezorgdheid over de aanpak van de NT2-leerlingen uitgedrukt.

In deze bijdrage gaan we verder in op een aantal onderwerpen – vooral aan de hand van recente reacties en standpunten. Met onze taaldossiers stimuleerden we alvast het taaldebat. Zo stuurde een docent uit Gent ons een recente bijdrage met *volgend commentaar: "De recente kritiek van prof. Johan Taeldeman op de 'doe-maar-aan-mentaliteit' binnen de eindtermen en op de modieuze opvattingen over 'taalonderwijs' sluit aan bij uw analyse in Onderwijskrant"*.

1.2 "Doe-maar-aan-mentaliteit' & mythe 'communicatie-onderwijs'

In dit interview van *Filip Devos* met *prof. Taeldeman* (*Over Taal*, december 2005) is de Gentse taalkundige niet mals voor de 'doe-maar-aan-mentaliteit' die het belang van de vorm van de taal en de invloed van de vorm op de communicatie minimaliseert. Taeldeman betreurt dat er te weinig aandacht is voor de correctheid van het taalgebruik en voor de spelling en grammatica: *"Men verwacht een hoge tolerantie ten aanzien van taalvariatie met een doe-maar-aan-mentaliteit. De eindtermen zijn in die zin gewoon misdadig."*

De bezorgdheid van prof. Taeldeman werd onlangs ook verwoord door *prof. Geert Kelchtermans* (onderwijskundige KU Leuven): *"Er is nu een trend in het talenonderwijs dat leerlingen vooral vlot moeten leren communiceren en dat grammatica en spelling niet meer zo belangrijk zijn. Staat de meerderheid der leerkrachten hier achter? Dat soort vernieuwingen wordt van bovenaf naar beneden*

gedropt" (*Brandpunt*, september 2005, p.20). *Onderwijzer Paul Hermans*, getuigt op de website van 'Taalchrift' als reactie op een 'spelling-relativerende' bijdrage van prof. Frans Daems: "Ik ben onderwijzer en sta al 32 jaar in het basisonderwijs, nu in het vierde leerjaar. Als ik al die jaren in ogeschouw neem, dan wordt duidelijk dat de huidige generatie veel meer spellingsfouten schrijft dan vroeger. Vroeger werden meer regels ingeoefend. Spraakkunsten zijn verder een afgietsel van vroeger geworden; er schiet niet veel meer van over in de 'eindtermen basisonderwijs'. De leerplanmakers hebben teveel met het badwater weggegooid..."

Niet enkel Taeldeman en 'Onderwijskrant', maar ook lerarenopleiders en leerkrachten waarschuwden de voorbije maanden voor de *doe-maar-aan-mentaliteit* die tot een daling van de taalbeheersing leidde (zie punt 2). Het gaat om een modieuze aanpak die onvoldoende aandacht besteedt aan het opbouwen van een cognitief referentiekader, aan taalanalyse en zorgvuldigheid en aan het inoefenen van de vaardigheden. Uit een recente enquête van de 'Nederlandse Taalunie' bleek overigens dat 'een ruime meerderheid van de Vlamingen en Nederlanders – pleit voor veel meer aandacht voor het *'correct schrijven en spreken'* (*Taalpeil*, september 2005).

De 'doe-maar-aan-mentaliteit' werd in Vlaanderen vooral verspreid door een aantal taalkundigen, via de eindtermen en leerplannen, publicaties van het 'officieel' expertisecentrum Steunpunt NT2, het taal tijdschrift VONK, enkele auteurs van *'Taal verwerken op school'* (Acco, 2004)... Vooral sinds 1990 merken we de invloed van allerhande sloganese opvattingen gecombineerd met een overtrokken kritiek op klassieke aanpakken. In 1993 (O.Krant nr. 79) formuleerden we in ons themanummer over de 'eindtermen' scherpe kritiek op de taal filosofie in de (ontwerp)eindtermen. We slaagden er in om een aantal omschrijvingen af te zwakken, maar de ontwerpers van de eindtermen – veelal universitaire taalkundigen – behielden grotendeels hun slogans in de eindtermen en in hun eigen publicaties over het taalonderwijs.

We zijn uiteraard ook benieuwd naar de reactie op de toenemende kritiek vanwege de verantwoordelijken voor de eindtermen en leerplannen. We stelden al dat dezen er voor kiezen de kritiek te negeren. Dit geldt ook voor het Steunpunt NT2-Leuven dat in ons taaldossier en elders veel kritiek te verduren kreeg. Enkel de begeleider Nederlands

binnen het VVKBaO voelde zich aangesproken om een en ander te verduidelijken in verband met de wenselijke aanpak van het taalonderwijs. Hij deed dit evenwel zonder te verwijzen naar de toenemende kritieken op de eindtermen en leerplannen. Verheugend is alvast dat ook hij afstand neemt van het modieuze 'leren al doende'. *Ides Callebaut* geeft ook grif toe dat het taalniveau van leerlingen eind s.o. ernstige tekorten vertoont, maar in tegenstelling met anderen pleit hij geenszins voor een herwaardering van een aantal oude waarden (zie punt 6).

1.3 Overzicht bijdrage

Verdere discussie lijkt ons op dit ogenblik heel belangrijk en daarom breiden we ons taaldossier verder uit. Er is de toenemende kritiek op de daling van de taalbeheersing. Er heerst te veel onzekerheid op het onderwijsveld; de kritiek dat leerkrachten te weinig de eindtermen en leerplannen – de nieuwe visie – volgen, komt hard aan. Een aantal uitgeverijen werken overigens aan de uitgave van een 2de generatie taalmethodes na de invoering van de eindtermen; we weten dat ook zij onze taaldossiers aandachtig lezen. We hopen dat een aantal eenzijdigheden en modieuze refreintjes afgezwakt zullen worden. Zo merken we dat bepaalde uitgeverijen weer meer belang aan het onderdeel spelling besteden en dat zulke publicaties succes kennen.

In punt 2 geven we vooreerst een overzicht van de toenemende kritiek op de verminderde taalbeheersing en op de modieuze methodieken en eindtermen. In punt 3 gaan we even in op de 'identiteitscrisis moedertaalonderwijs' in Nederland en Frankrijk; in Frankrijk leidde die zelfs tot een heuse taaloorlog.

Vervolgens laten we prof. Taeldeman aan het woord over de 'doe-maar-aan-mentaliteit'. In punt 5 illustreren we de aanwezigheid van die 'mentaliteit' in de eindtermen, in standpunten van Steunpunt NT2-Leuven, enz. Vervolgens analyseren we een (indirecte) reactie vanwege de begeleider Nederlands VVKBaO. *Ides Callebaut* neemt ook wel afstand van het modieuze 'leren al doende', maar jammer genoeg ook van een aantal oude waarden.

We bekijken ten slotte een aantal getuigenissen en onderzoeksgegevens die uitwijzen dat de taalvisie en de lesmaterialen van ons 'officieel' taalexpertisecentrum NT2-Leuven veel kritiek krijgen.

2 Taalonderwijs: recente kritiek

2.1 Minder taalbeheersing

De actualiteit van ons taaldossier blijkt o.a. uit het feit dat veel taalkundigen en taalleraars de voorbije maanden wezen op de daling van de taalbeheersing en op het al te vlug tevreden zijn met approximatief taalgebruik. Bijna dagelijks lezen of horen we hier getuigenissen over; vandaag nog in een lezersbrief (DS, 29.03.06) van prof. Scharlaekens (KU Leuven), gisteren uit de mond en pen van Mia Doornaert. Er komt ook steeds meer kritiek op de modieuze visies in de eindtermen e.d. Enkele illustraties.

In de bijdrage '*Als taal te vluchtig wordt*' betreft *Hilde Florquin* dat bij de leerlingen s.o. de woordenschat vaak schraal is en dat tussentaal hun taalgebruik kenmerkt. Samen met directies en vakwerkgroepen vraagt ze zich af welke eisen nog aan leerlingen mogen en moeten worden gesteld. Hoe ver kan de tolerantie gaan? Dit geldt volgens haar niet enkel inzake taalgebruik, maar ook inzake spelling, het verplicht lezen van boeken... (*Nova et Vetera*, 2004-2005, 29-42). *Arnix Heyndrickx* schrijft dat de nieuwe handboeken Nederlands s.o. te chaotisch en te oppervlakkig zijn en dat de klemtoon te eenzijdig op de vier communicatieve vaardigheden ligt (DS, 19.10.05).

Volgens *VUB-professor Machteld Demetsenaere* maken onze universiteitsstudenten al te veel schrijffouten en hun woordenschat is vaak ontoereikend om op een abstract niveau mee te kunnen. Dit heeft volgens haar te maken met de manier waarop Nederlands meer en meer gegeven moet worden: de officiële klemtoon ligt te eenzijdig op 'communicatie' (DM, 18.10.05). Steeds meer kandidaat-politiemensen zakken voor het examen omdat ze over te weinig woordenschat en taalkennis beschikken.

Chantal Ketelers (lerarenopleiding Ledeganckstraat Gent) stelde onlangs dat bij aspirant-leerkrachten niet enkel de kennis van het Frans, maar ook '*de kennis van het Nederlands jaar na jaar vermindert*' (*Het Nieuwsblad*, 19.01.06.). Voor de lerarenopleidingen zijn de gevolgen van het lage startniveau ingrijpend: wat doe je met studenten die bij de aanvang niet keurig spreken, over een arme woordenschat beschikken, problemen hebben met vlot schrijven en met spelling en grammatica. Studenten hebben zelfs nog vaak problemen met de vervoeging van de sterke werkwoorden; vroeger werd die vervoeging al ingedrild in de 2de graad van

het lager onderwijs: bieden-bood-geboden... Kan een opleiding dat allemaal nog bijwerken?

De leerkrachten vreemde talen van het s.o. bekritisseren in koor het feit dat de leerlingen bij hun intrede in het s.o. geen grammatica meer kennen. Het gaat om kennis die men van bij de start in het s.o. nodig heeft. En dan stelt zich de vraag welke leerkracht (Nederlands, Frans, Latijn, Engels) in ijtempo deze kennisachterstand nog kan en moet wegwerken. Het lager onderwijs moet de leerlingen ook voorbereiden op het onderwijs in de vreemde talen.

Bij doorlichtingen krijgen de leerkrachten en scholen (s.o. en b.o.) steevast te horen dat ze te weinig strikt de methodische richtlijnen van de eindtermen en leerplannen volgen. Hieromtrent bestaat veel misnoegdheid vanwege de leerkrachten, mede omdat ze terecht vinden dat de overheid zich o.m. via de inspectie te veel met onderwijspedagogische zaken inlaat.

Het feit dat onze Vlaamse leerlingen voor lezen in landenvergelijkende onderzoeken vrij goed presteren, sluit niet uit dat er in absolute termen toch sprake kan zijn van daling van het niveau; taalbeheersing is overigens veel ruimer dan kunnen lezen. Vermoedelijk is die daling van de taalbeheersing wel kleiner dan in menig buitenland. Vlaamse leerkrachten bieden blijkbaar iets meer weerstand tegen het opdringen van modieuze aanpakken.

2.2 Aanpak NT2-leerlingen: ondermaats

In ons taaldossier en in het interview met minister Vandenbroucke (zie afzonderlijke bijdrage) hielden we eveneens een pleidooi voor een intensiever taalbad voor NT2-leerlingen. Met de opstelling van ons 'officieel' expertisecentrum Steunpunt NT2 (Leuven) dat ervan uitgaat dat de aanpak van NT2-leerlingen net dezelfde is als deze van NT1-leerlingen hebben we sinds 1991 al te weinig vorderingen gemaakt.

NT2-leerlingen hebben nood aan een intensievere en sterk geleide taalinput, maar het *Steunpunt-GOK* pleit(te) steeds voor een niet-directieve, analytische, whole-language-aanpak waarbij de kleuterleidster (leerkracht) zich opstelt als '*a coach at the side*'. In het taalhandboek '*Taal verwerven op school*' (Acco, 2004) schrijven *Kris Van den Branden* (Steunpunt NT2) en *Frans Daems* (UA) nog steeds dat "*we in het taalonderwijs geen fundamenteel onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2*" en dat er daarom in hun handboek niets zal en moet gezegd worden over 'Nederlands als tweede taal'. Onze

universitaire taaldidactici vinden een differentiële aanpak overbodig en vanuit hun stelling dat de leerlingen vooral zelfstandig hun taalkennis construeren, is er al te weinig aandacht voor geleide taalinput. In een doorsnee-kleuterschool krijgen NT2-leerlingen geen intensief taalbad. Er is vaak veel ruimte voor veel zelfstandig spelen in hoeken (à la CEGO-Leuven), maar bijvoorbeeld al te weinig intentionele taalconversatie geleid door de kleuterleidster.

Ook de bekende Amerikaanse professor *Catherine Snow* bekritiseerde op een recente studiedag de te weinig doelgerichte en gestructureerde taalaanpak. Het is volgens haar onzin als je denkt dat je er komt als je ingaat op de ervaringen en ideeën van de kinderen. Je blijft dan al vlug steken in het praten over wat kinderen gaan doen of gedaan hebben. *"Wil je een kwalitatief goed curriculum met interessante, uitdagende gesprekken en een rijk taal-aanbod, dan is het belangrijk dat de leidster uitgewerkte activiteiten tot haar beschikking heeft"* (*Het curriculum komt niet uit de kinderen, Didaktief*, maart 2006). Snow beklemtoont het belang van een curriculum voor woordenschatuitbreiding, mondelinge taalvaardigheid en verhaalbegrip. Zij neemt in het interview ook afstand van de visie dat je vooral niet teveel activiteiten van tevoren moet plannen en vooral moet ingaan op de onderwerpen waar kinderen zelf mee aankomen. Methodieken om vanuit luisteren een gesprek aan te gaan (luisteren, expanderen, modelleren, betekenis uitbreiden) blijven belangrijk, maar daarnaast is er een meer aanbodgerichte benadering nodig. Snow bekritiseerde vooral de visie die ook door de Steunpunten CEGO en NT2-Leuven verkondigd wordt.

De Nederlandse socioloog *Koos Neuvel* wees eveneens op het te lage rendement van het taalonderwijs aan allochtone leerlingen in een doorsnee-school. Volgens hem wordt er met allochtone leerlingen op een zwarte school vaak gericht en intenser gewerkt aan het wegwerken van de taalachterstand. Een ander nadeel van veel witte scholen is het feit dat ze volgens hem te veel aandacht besteden aan de vrije en veelzijdige ont-plooiing. Veel allochtone jongens hebben een meer gestructureerde aanpak nodig: meer geleide instructie en meer de kernvakken centraal stellen (*K. Neuvel, Waarom jongens geen meisjes zijn*). We merken dat de Antwerpse schepen voor onderwijs *Robert Voorhamme* (SP.A) nu ook pleit voor *"een school-omgeving waarin NT2-leerlingen veel meer energie kunnen steken in de verwerving van het Nederlands"* (Interview met *R. Voorhamme*, DS, 6.03.06).

3 Identiteitscrisis in Nederland en Frankrijk

3.1 Identiteitscrisis in Nederland

Ook in Nederland beluisteren we geregeld kritiek op de daling van de taalbeheersing. Zo lasen we in *De Volkskrant* (19.10.05): *"Universiteiten klagen over de gebrekkige kennis Nederlands van de studenten"*. Volgens de professoren is er minder kennis van taalregels en grammaticaal referentiekader, minder woordenschat en schrijfvaardigheid dan vroeger het geval was. Zij schrijven dit toe aan het modieuze taalonderwijs en aan de invoering van het Studiehuis.

Eind 2004 schreef de docent *Piet-Hein van de Ven* een opgemerkte bijdrage over de *'identiteitscrisis in het moedertaalonderwijs'*. Deze heeft volgens *van de Ven* veel te maken met het feit dat het vak Nederlands – onder invloed van de nieuwe opvattingen van de voorbije 20 jaar – verworpen was tot een 'inhoudsloos vaardigheidsvak', tot louter 'communicatie-onderwijs'. *Van de Ven* gaf toe dat ook de *Vereniging voor het Onderwijs in het Nederlands* (VON) en haar tijdschrift 'MOER' hadden bijgedragen tot de uitholling van het vak en dat dit een belangrijke oorzaak was voor het opdoeken van de VON en van MOER. *Van de Ven* betreurde dat de auteurs van vakdidactische publicaties de voorbije jaren steevast voor de slogans 'communicatief onderwijs' en 'taalvaardigheidsonderwijs' kozen, maar er niet in slaagden deze termen voldoende te verduidelijken. De slogans 'communicatie' en 'taalvaardigheid' werden niet geproblematiseerd, maar vervlakt en gereduceerd tot een al te beperkte invulling. Zo staat volgens hem het begrip communicatie al te zeer in dienst van bruikbare kennis en van directe vaardigheid; invalshoeken i.v.m. de kennis en de inhoud en met het aspect 'conceptualisatie' werden verwaarloosd. Die enge functionele benadering leidde ook tot een marginalisering van het literatuuronderwijs.

Ook met slogans als 'taalvaardigheidsonderwijs' werd volgens *van de Ven* het Nederlands een 'inhoudsloos vaardigheidsvak'. Dat leidde er zelfs toe dat het vak afgeschaft werd op moderne scholen als *Slash.21* waar 'het nieuwe leren' wordt toegepast. *'Geïntegreerd taalonderwijs'* en *'Iedereen kan nu Taalvaardigheid onderwijzen'*; zo luidde de boodschap. De identiteitscrisis leidde volgens *van de Ven* ook tot het besluit om de VON en het tijdschrift 'MOER' op te doeken (*VONtooid Verleden Tijd*, Moer, 2004, nr.4). Volgens hem is de crisis dus vooral veroorzaakt door de eenzijdige en sloganese opvattingen van de nieuwlichters zelf.

3.2 Taaloorlog en hervorming in Frankrijk

In Frankrijk staat de sterke daling van de taalbeheersing al enkele jaren vooraan op de politieke agenda. Er is sprake van een echte taaloorlog tussen de voor- en tegenstanders van sloganese opvattingen en de overheid werd verweten dat ze de invoering van de modieuze opvattingen ondersteund had. De Franse onderwijsminister *Gilles de Robien* en premier *Dominique de Villepin* stellen nu de hervorming van het taalonderwijs centraal binnen het 'gelijke-kansen-beleid'. Dat leidde in januari 2006 zelfs al tot het 'verbod' om nog langer globale of globaliserende leesmethodes aanvankelijk lezen te gebruiken. De minister verspreidde ook een brochure met richtlijnen voor het terug invoeren van de meer klassieke 'fonetische' of 'letter-klank'-aanpak.

Ook de invloed van de 'whole-language'-aanpak op de andere leerplanonderdelen staat ter discussie: te weinig aandacht voor correct spreken, voor woordenschatuitbreiding, voor spelling en grammatica, voor begeleiding van het schrijven (zie ook bijdrage verderop over malaise in Frankrijk en Zwitserland). Ex-minister *Luc Ferry* stelde in *'La Libre Belgique'* (01.09.06) dat de modieuze aanpakken tot een sterke daling van het niveau hadden geleid. Zowel Ferry als de Robien dringen aan op het terug in ere herstellen van aanpakken uit het verleden. In Frankrijk wordt er al vele jaren gelamenteerd over de achteruitgang van het niveau van de moedertaal; dit wordt ook gestaafd met onderzoek waarbij men bijvoorbeeld taaltests van vroeger voorlegt.

Mede omdat het onderwijs in Wallonië zich sterk laat inspireren door de aanpak in Frankrijk, interpeleerde volksvertegenwoordiger *Philippe Fontaine* onderwijsminister *Marie Arena* op 20 december j.l. naar aanleiding van de ingreep van de Franse onderwijsminister. Fontaine ging uit van de vaststelling dat ook de Waalse leerlingen volgens de PISA-studies slecht presteerden. Hij vroeg zich af of Arena iets zou doen om het taalniveau op te trekken. Als liberaal pleitte Fontaine wel niet voor het opleggen van één methode door de overheid, maar wel voor meer reflectie omtrent een betere methodische aanpak. Hij verwees hierbij naar een intentieverklaring uit de beleidsverklaring van minister Arena: "*Organiser un débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture afin de promouvoir celles qui assurent le plus de chances de succès au plus grand nombre*". In Franstalig België zijn er net als in Frankrijk veel meer voorstanders van een globale of globaliserende aanpak dan in Vlaanderen;

de invloed van Frankrijk en van de Franse leesmethodes speelt hier ongetwijfeld een rol.

Ook in Vlaanderen moesten we in het verleden weerstand bieden aan pleidooien voor het invoeren van globale aanpakken die in kringen van de methodescholen veelal 'natuurlijk lezen' of 'functioneel aanvankelijk lezen' worden genoemd. Het Steunpunt NT2-Leuven – in 1991 opgericht door de overheid – propageerde destijds ook zijn whole-language-benadering voor het aanvankelijk lezen. Toen de Onderwijskrant-interviewers in 1996 directeur Koen Jaspaert erop wezen dat de toepassing van het globaal aanvankelijk lezen veel leesproblemen opleverde, repikeerde hij: "*De redenering dat zwakke lezers het moeilijk hebben om leespatronen op te bouwen, en dat men ze dus die patronen expliciet moet aanreiken, klopt volgens ons niet*" (Onderwijskrant nr. 93). Ook binnen de recente rage van 'het nieuwe leren' pleit men in Nederland opnieuw voor het invoeren van 'natuurlijke' of 'globale' leesmethodes.

4 Taeldeman e.a. hekelen 'doe-maar-aan'-mentaliteit & communicatie-mythe

4.1 Doe-maar-aan-mentaliteit & approximatief taalgebruik

We gaan nu dieper in op de kritiek van *prof. Taelde- man* (*Over Taal*, december 2005). Volgens *Johan Taelde- man* luidt de kernboodschap in de eindtermen e.d.: "*Als we ons maar vlotjes kunnen uitdrukken! De vorm doet er niet toe. ... Communicatieve competentie, assertiviteit en zo, allemaal goed – maar dat mag de talige inaccuratheid niet verdoezelen. ... Men verwacht een hoge tolerantie ten aanzien van taalvariatie met een doe-maar-aan-mentaliteit. De eindtermen bijvoorbeeld zijn in die zin gewoon misdadig.*" Met dit laatste bedoelt Taelde- man o.a. dat het volgens de geest van de eindtermen en volgens de visie van een aantal taalkundigen plus minus volstaat dat de betekenis van een geschreven of gesproken 'boodschap' onduidelijk of gedecodeerd (begrepen) kan worden.

Maar ook onlangs schreven de taalkundigen *Kris Van den Branden* (Steunpunt NT2-Leuven) en *Frans Daems* (UA) nog dat *systematisch onderwijs van woordenschat, spelling, regels voor woordvorming, grammatica... niet effectief is* (*Taalverwerven op school*, Acco, 2004, p. 17). Ze schrijven dit op een moment waarop voldoende bekend is dat de leerkrachten massaal naar meer systematiek vragen; bepaalde uitgeverijen hebben overigens

onlangs opnieuw een aparte en systematische spelling-methode op de markt gebracht en met succes.

Ook leraar Pieter Derde waarschuwde onlangs voor het oprukkende 'approximatief taalgebruik': "De ontvanger van een minder fraai geformuleerde boodschap zal de inhoud in veel gevallen een zelfde graad van onnauwkeurigheid toedichten. Approximatief taalgebruik wordt ook veelal niet gewaardeerd en geaccepteerd in de privésector" (DS, 9.05.05).

Modieuze taalvisies beklemtonen de inhoudelijke taalboodschappen en de 'normale functionaliteit' van de taal; focussen op het eindproduct – het toepassen van de taal in zinvolle contexten, op de functionaliteit in het normale leven. Ze hebben te weinig oog voor de vorm van de taal en voor de lange weg erheen. Christien van Gool, hoofdredacteur 'Levende Talen Magazine' (2004, nr. 3) drukt het zo uit: "Onder het mom van taalvaardigheidsonderwijs, van het werken met globale en authentieke taaltaken "wordt er vandaag de dag te eenzijdig de nadruk gelegd op het toepassen van de taal en is er tegelijk steeds minder aandacht voor het aanleren en oefenen van vaardigheden."

4.2 Te weinig aandacht voor Standaardnederlands

Taeldeman illustreert die 'doe-maar-aan-mentaliteit' op verschillende vlakken. We overlopen ze even en starten met zijn algemene kritiek op het minimaliseren van het belang van het correcte taalgebruik. Taeldeman tilt zwaar aan eindtermen-formuleringen als "de leerkrachten moeten ernaar streven dat de leerlingen 'het gepaste' taalregister gebruiken". Volgens Taeldeman "verwakt men hier een hoge tolerantie ten aanzien van taalvariatie met een doe-maar-aan-mentaliteit". Het steekt allemaal niet zo nauw. Kris Van den Branden (Steunpunt NT2) schreef onlangs nog: "Het is belangrijk dat leerkrachten de communicatiesituatie goed inschatten en steeds weten te bepalen wat het meest gepaste taalregister is. In kringgesprekken is het normaal dat er in de taal van de leerlingen meer dialectische klanken en informeel register sluiten" ('Taal verwerven op school': Acco, 2004, p. 103).

Taeldeman poneert verder: "Ik geloof niet sterk in die tussenfasevisie, want de mensen blijven erin hangen en worden taallui. Als het een van de vele variëteiten is die je beheerst op een continuüm, geen probleem, maar het treedt buiten zijn oevers. Dat heeft kwalijke gevolgen. Met de alomtegenwoor-

digheid van tussentaal worden we echte monolingualen. Dat alles heeft niet alleen gevolgen voor het Nederlands, maar het is ook een drempel om vreemde talen te leren. Vroeger werd de Vlaming gezegd slechts Nederlands te spreken, maar tegelijk werd hij overal geroemd voor zijn vreemdetalenkennis. Maar dit kwam onder meer juist door die vroege tweetaligheid: thuis spraken kinderen dialect en op school Nederlands. Nu wordt dit de kinderen ontzegd, want overal krijgen ze dezelfde tussentaal voorgeschoteld."

De Gentse professor tilt zwaar aan het feit dat er zo weinig aandacht is voor het correct taalgebruik. Taeldeman – die zelf boeken schrijft over het dialect – is geen taalpuritein en geen voorstander van het accentloos spreken, maar gaat niet akkoord met het feit dat men in klas en op televisie veelal een dialectisch tussentaaltje hanteert. Ook Hilde Florquin en veel vakleerkrachten (zie punt 2) vragen zich af hoe ver de tolerantie hier kan gaan? Het vooral gebruiken van het tussentaaltje en van dialect in klas heeft ook als gevolg dat de A.N.-woordenschat te weinig ontwikkeld wordt.

4.3 Verwaarlozing van grammatica en spelling

De Antwerpse prof. Rita Rymenans drukte een jaar geleden nog haar grote voldoening uit over het feit dat Vlaamse taalkundigen erin geslaagd waren om in de eindtermen basisonderwijs enkel onderwerp en persoonsvorm te behouden en om de spelling sterk te beperken. ('Weg met de grammatica', *De Morgen*, 20.01.05). Het interview eindigde met de stelling dat "de leerlingen niet langer 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".

Rymenans wekte tevens de indruk dat alle taalkundigen het daar over eens waren. Ten onrechte. Prof. Taeldeman tilt zwaar aan de sterke relativering van de spelling en grammatica in de eindtermen, de leerplannen en de visie van sommige taalkundigen. Hij stelt o.a.: "Dt-fouten vind ik zware fouten, want dit is allemaal mooi beregelbaar én beregeld. Hierbij komt wel de zinsontleding op de proppen. 'Kom je', maar 'Komt je vader', want daar heb je een bezittelijk voornaamwoord. En zo vinden we veel fouten door gebrek aan zinsontleding. Het grammatica-onderwijs laat op dat vlak enorm te wensen over. Op een basis die niet deugt, kun je geen huis bouwen. Het vak Nederlands besteedt te weinig tijd

aan degelijk taalkundige, grammaticale vorming. Dit is natuurlijk wel saai, maar ja, dat is zoals bij eten: af en toe moet een kleine ook eens iets eten wat hij niet lust, maar wat goed is voor zijn gezondheid."

In de eindtermen zijn voor zinsontleding enkel de termen onderwerp en persoonsvorm behouden. In een spreekbeurt hierover zei DVO-directeur R. Standaert in 1993 dat wetenschappelijk bewezen was dat zinsontleding te moeilijk was voor het lager onderwijs (*Eindtermen: een 'meerwaarde voor ons onderwijs?*, Verslag Studiedag Lod. de Raet-Stichting, oktober 1993). In het leerplan van het VVKBaO lezen we inzake spelling: *"Spelling-afspraken raken de essentie van de taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter"*. Het leerplan van het *Gemeenschapsonderwijs* schrijft dat de leerkrachten nog steeds geneigd zijn *"te veel aandacht aan het spellingonderwijs te schenken."* Het stelt verder *"dat het resultaat niet in verhouding staat tot de energie die erin geïnvesteerd wordt."* De doorlichtende inspecteurs stellen vast dat de leerkrachten nog steeds meer belang hechten aan de spelling dan de opstellers van de eindtermen en leerplannen, en tikken de leerkrachten hiervoor vaak op de vingers.

Prof. Taeldeman wijst terecht ook op het verband tussen grammatica en schrijven. Ook het Nederlandse CITO-instituut wees onlangs op deze samenhang. De conclusie van een recente CITO-studie luidde dat de kwaliteit van het schriftwerk van Nederlandse basisschoolkinderen ondermaats is: *"Al te veel kromme formuleringen en spelfouten, zwakke interpunctie en grammaticaliteit"* (*Balans van taalkwaliteit in schriftwerk uit het primair onderwijs*, CITO, 2005). Er was een test in het derde en in het zesde leerjaar en de onderzoekers stelden ook vast dat de leerlingen al te weinig vorderingen maakten.

J. van de Gein –verantwoordelijke voor dit CITO-onderzoek – stelt dat de lage kwaliteit het gevolg is van het verwaarlozen van aanpakken die in het verleden hun deugdelijkheid bewezen hebben. Schrijfvaardigheid vereist volgens haar bijvoorbeeld ook voldoende grammaticaal inzicht: *"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... De kinderen hoeven geen grote stilisten te worden, maar door goed grammaticaonderwijs krijgen ze een*

beetje meer gevoel voor taal" (J.E. Grezel, *CITO-rapporten over schrijfonderwijs op de basisschool*, *Onze Taal*, 2005, nr. 4, p. 91). Van de Gein zegt verder: *"Interpunctie, spelling en grammaticaliteit zijn belangrijke vormaspecten. Een kromme formulering, een joekel van een spelfout, een verkeerd geplaatst punt – ze werken als een vetvlek op een mooi kostuum. Leestekens dienen om grammaticale samenhang aan te geven... Aan het eind van de basisschool hebben kinderen geen flauw idee hoe ze hoofdletters, punten, vraagtekens en uitroepetekens moeten gebruiken – als ze die al gebruiken."* Van de Gein stelt voor om een apart onderdeel in het programma te voorzien voor interpereren.

43 procent van de spelfouten bij leerlingen zesde leerjaar bestaat uit fouten tegen de meest elementaire spellingregels en -beginselen: 'klijn', 'zach', 'flakbij', 'loopen', 'ligen'. Uit problemen met de werkwoordspelling leidt ze af dat de leerlingen de nodige spellingregels niet beheersen en bij gebrek aan grammaticale kennis van begrippen als persoonsvorm b.v. ook 'hondt' en 'rondt' schrijven. *J. van de Gein* verwacht niet dat basisschoolleerlingen lastige spellingkwesties en ingewikkelde formuleringen beheersen, maar wel de elementaire zaken.

Veelvoorkomende foute formuleringen schrijft ze toe aan een grammaticaal kennistekort: *"Het huidige onderwijs laat hier een forse steek vallen". ... "De top-drie inzake ongrammaticaliteit ziet er zo uit. Bovenaan staan formuleerfouten ('Ik krijg het op mijn kop'), gevolgd door lidwoordfouten en de gevolgen daarvan ('in de water', 'een jongetje die', 'een groot boos jongen'). Op drie staan verkeerd toegevoegde werkwoorden ('geslaan', 'dat maak niet uit')."*

5 Doe-maar-aan-mentaliteit: illustraties

5.1 Doe-maar-aan-mentaliteit': breed verspreid

Taeldeman noemt de eindtermenfilosofie in bepaalde opzichten ronduit 'misdadig' en bekritiseert hiermee ook een aantal collega's taalkundigen die deze filosofie verspreidden. Een sterke uitspraak, maar o.i. toch terecht. Volgens Taeldeman gaat het om 'sloganeske stellingen' die wel een sterke invloed hadden op de eindtermen, leerplannen en taal-didactiek. Vanuit een 'normaal-functioneel' vertrekpunt maakt men zich al te weinig zorgen over het gebruik van de algemeen-Nederlandse termen, de correcte uitspraak, de juiste spelling en grammatica ...

We illustreren nog even het fenomeen van de doe-maar-aan-mentaliteit en van het vlug tevreden zijn met 'approximatief taalgebruik'. We willen hiermee nog eens aantonen dat we het in onze taaldossiers niet hebben over 'marginale fenomenen'.

5.2 'Doe-maar-aan-mentaliteit' van Steunpunt NT2

De 'doe-maar-aan-mentaliteit' staat bijvoorbeeld centraal binnen de visie van het *Steunpunt NT2-Leuven*, ons officieel expertisecentrum Nederlands dat in 1991 door de overheid is opgericht en zwaar gesubsidieerd wordt om de scholen te ondersteunen en eigen lesmateriaal (b.v. methode 'Toren van Babel') te ontwikkelen. Op de website van de *Nederlandse Taalunie* stelt het *Steunpunt* zijn visie als volgt voor: *'Onze taakgerichte taaldidactiek is sterk gebaseerd op 'al doende leren'. Hierbij ligt de nadruk op de inhoud van de communicatie. Het taalstelsel zelf wordt voor een groot deel impliciet verworven. We vertrekken van motiverende taken waarin leerlingen confrontaties aangaan met de werkelijkheid. In de taalles moeten leerlingen steeds een reëel probleem oplossen waarbij ze allerlei talige én niet-talige middelen moeten inzetten.'*

Het Steunpunt NT2 voegt er aan toe dat er binnen zijn 'taakgericht taalonderwijs' *"geen aparte leerlijnen voor spelling en taalbeschouwing bestaan, enkel richtlijnen voor gepaste feedback op waargenomen problemen tijdens het werken aan taal-taken"*. In een onderzoek naar de receptie van de Steunpunt-visie bij de praktijkmensen hadden Van den Branden e.a. nochtans zelf vastgesteld dat de leerkrachten deze standpunten niet onderschrijven en ze weten dat de methode *'Toren van Babel'* een flop is (zie punt 7).

In het boek *'Taalverwerven op school'* (Acco 2004) fulmineert *Steunpunter Koen van Gorp* eens te meer tegen alle vormen van expliciete instructie en hij pleit voor een *'constructivistische aanpak'*: voor het *"actief construeren van kennis, vaardigheden en attitudes"* – en voor het *"leren al doende aansluitend bij de behoeften van de leerlingen"* (p. 314). ... *"Wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren, in tegenstelling tot het oppervlakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt. Goed gekozen taken werken dit fundamenteel leren in de hand."* Er moet steeds gewerkt worden vanuit *'globale en zelfontdekkende taken'*; het onderscheiden en inoefenen van deelvaardigheden is uit den boze.

5.3 Onze eindtermenkritiek in 1993

In december 1993 – meer dan 12 jaar geleden – besteedde *Onderwijskrant* een themanummer aan het debat over de ontwerpeindtermen voor het basisonderwijs. In dit nummer verwoordden we al onze kritiek op de ontwerpeindtermen en de erbij gevoegde tekst over de 'uitgangspunten'. We zetten deze kritieken uit 1993 nog eens op een rijtje.

- De uitgangspunten zijn geformuleerd in een onverteerbaar jargon van taalspecialisten. De tekst is hermetisch en moeilijk verstaanbaar.
- De ontwerpers overbeklemtonen het respecteren van de taalvariëteit en van de verschillende taalregisters. Zij stellen dat het er vooral op aankomt dat de luisteraar of lezer ondubbelzinnig de boodschap kan decoderen bij spreken (p. 25) en bij schrijven (p. 41). We lezen bijvoorbeeld: *"De spelling moet dermate correct zijn dat de lezer zonder problemen kan decoderen en dat zijn aandacht door spelfouten niet van de boodschap wordt afgeleid"* (p. 41). Waarom zou men dan nog veel aandacht besteden aan de spelling van de werkwoordsvormen en aan de juiste zinsconstructie en interpunctie?
- We betreuren ook dat er al te weinig aandacht is voor het leren van de Standaardtaal en voor het woordenschatonderwijs. Volgens ons moet een leerling nog steeds weten dat 'ventiel' de standaardterm is voor 'soupape'. *'Niet nodig'* luidde de repliek van een commissielid, *"want bij de fietsenmaker zullen de kinderen 'soupape' gebruiken."* Als de eindtermencommissie enkel *normaal-functionele* taalvaardigheid viseert, dan sneuvelt er heel veel. We lezen ook: *"Het is niet belangrijk en functioneel dat je weet bv. hoe je 'monniken' moet spellen, je gebruikt dat woord normaal toch niet."*
- Het accent ligt te eenzijdig op de ontwikkeling van het taalgebruik. De ontwerpers stellen ten onrechte dat taalgebruik los staat van taalkennis.
- De commissie overbeklemtoont zaken waarop de school slechts een partiële invloed heeft zoals spreken en nieuwe taalbeschouwing, maar verwaarloost tegelijk typisch schoolse taalvorderingen zoals technisch lezen, woordenschatonderwijs, spelling, grammatica... Aangezien het eerder gaat om vorderingen die te wijten zijn aan de 'natuurlijke ontwikkeling' (in de betere milieus),

zal het moeilijk worden om na te gaan welke inspanningen de school geleverd heeft.

- Destijds hebben ook wij de overdosering van de grammatica gecontesteerd; de taalmethodes gingen veelal verder dan de leerplannen. Toch denken we dat een dosis grammatica moet blijven. De leerlingen derde graad mogen best begrippen kennen als onderwerp, persoonsvorm, lijdend en meewerkend voorwerp, persoonlijk en bezittelijk voornaamwoord... en met zinsconstructie-opdrachten geconfronteerd worden. Zo'n grammatica-onderwijs heeft niet enkel een functie voor het onderwijs in vreemde talen, maar eveneens voor de ontwikkeling van de spreek- en (vooral) schrijfvaardigheid. Grammatica is eveneens belangrijk voor de beschouwing van – en bewondering voor – de eigen taal. Inzicht in de klassieke grammatica heeft al bij al een grotere gebruikswaarde en cultuurwaarde dan de meeste 'nieuwe' vormen van taalbeschouwing.
- Bij de functies van de taalbeschouwing lezen we o.a. dat *"er redenen voor het aanbieden van taalkundige termen moeten aanwezig zijn voordat de term aangeboden mag worden"*. Die redenen kunnen toch ook gecreëerd worden door de leerkracht en dan denken we o.a. aan substitutie-oefeningen.
- Wat mij als leraar Nederlands in een middenschool opvalt, is dat het document zo weinig aansluiting biedt bij de dagelijkse praktijk. De opstellers zijn zich blijkbaar niet bewust van het feit dat een middenschool nog veel leerlingen binnen krijgt, die enorme moeite hebben met technisch lezen en met eenvoudige opgaven voor spellen en/of zinsbouw."

5.4 Eindtermenkritiek prof. Van den Broeck

Prof. Wim Van den Broeck stelde onlangs dat de eindtermen weinig houvast bieden omdat ze enkel aandacht besteden aan het normaal-functioneel karakter van de taal, aan het uiteindelijk doel (begrijpend lezen van krant, brieven en teksten schrijven, debatteren ...) en niet aan de lange weg erheen (*Taal verwerven op school*, Acco 2004, p. 131-153).

Van den Broeck schrijft dat het overbektone van de uiteindelijke functionaliteit in het normale leven (b.v. een tekst begrijpend kunnen lezen in een zinvolle context) *"goed aansluit bij de huidige*

tendens van het ervaringsgerichte, zelfontdekkend leren (constructivisme)" dat ook in de uitgangspunten bij de eindtermen e.d. centraal staat (p. 133). Hij voegt er aan toe: *"De onderwijsvisie die weerklinkt in het discours van enkele belangrijke onderwijsactoren (bijvoorbeeld: de minister van Onderwijs, het Departement Onderwijs, De Vlaamse Onderwijsraad...) kiest daarbij voor 'leerlinggerichte' of 'zelfontdekkende', sterk geïndividualiseerde leermethodes waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen doelen in handen kunnen en moeten nemen"* (p. 149). Het zelfstandig leren 'al doende' staat centraal en dat staat volgens hem haaks op een effectieve (achterstands)didactiek.

Van den Broeck schrijft verder dat de lange weg naar de uiteindelijke doelen naar de achtergrond verdwijnt. We denken aan de vele receptieve taalmomenten, de instructie, de vele deelvaardigheden (bv. technisch lezen, zinnen kunnen ontleden ...), de taalkennis (woordenschat, spelling, grammaticaal inzicht ...)... Niet de middelen en tussendoelen – de taalkennis en de vele (deel)vaardigheden – zijn volgens de modieuze benadering belangrijk, maar enkel wat je uiteindelijk ermee kan doen. Uit die visie leidt het *Steunpunt NT2* bijvoorbeeld af dat de rubrieken 'aanvankelijk lezen' en 'technisch lezen' niet langer belangrijke rubrieken zijn op het rapport, maar vooral de rubriek 'begrijpend lezen'. Nieuwlichters wekken de indruk dat *communicatie* niet enkel het doel is, maar samenvalt met het middel, de weg om het doel te bereiken. En de vorm van de communicatie is niet zo belangrijk als de inhoud van de boodschap maar begrepen wordt. Het steekt allemaal niet zo nauw als er maar communicatie is.

5.5 Reacties op standpunt prof. Daems

De reactie op de 'doe-maar-aan-mentaliteit' vinden we ook terug in de kritische reacties op de bijdrage *'Waarom nog zwaar tillen aan t of d...'* van *prof. Frans Daems* – verschenen in *'Taalschrift'* (15 oktober 2003) en in de kranten. Op de website van *'Taalschrift'* kreeg Daems enkele instemmende reacties van taalkundigen, maar ook veel kritiek van leerkrachten e.d. We citeren even omdat Daems ons liet weten dat we ons te veel inlieten *"met 'sloganeske opvattingen' en hier ook zelf 'sloganesk' op reageerden."*

Eva Eising schrijft: *ik wordt behoorlijk moe van prof. Daems en co die de spelling van werkwoorden te moeilijk vinden. Deze spelling is niet zo ingewikkeld, maar je moet wel léren spellen. Dat kost nu een-*

maal tijd en die tijd moet er in de basisschool aan besteed worden. Net zo goed als kinderen moeten leren rekenen. '33 plus 44 is ongeveer 70' accepteren we ook niet. Er is maar één antwoord mogelijk en op school leren kinderen op welke wijze die berekening gemaakt moet worden."

Een paar onderwijzers – o.a. *Paul Hermans* – wijzen erop dat de achteruitgang van de spelling en de grammatica precies een gevolg is van de minimalistische verwachtingen in de eindtermen en nieuwe leerplannen.

Peter Van den Bossche e-mailde op 31.01.05: "Een element dat Daems en co over het hoofd zien is het feit dat de fameuze 'dt' fouten eigenlijk hoegenaamd geen spelfouten, maar wel grammaticale fouten zijn! ... Het negeren van spraakkundige regels gaat in tegen de essentie van de taal en toont aan dat men feitelijk de structuur niet begrijpt van wat men schrijft. De dt-fout getuigt van slordigheid en brengt de geloofwaardigheid van de schrijver, alsmede van de inhoud van het geschrevene, in het gedrang. Het is dan ook gerechtvaardigd dat dt-fouten in het onderwijs worden bestraft, en het is een inrieste evolutie dat zij op vele plaatsen meer en meer worden getolereerd."

Leerkracht Emile Jonker repliceerde: "Spellingsregels zijn m.i. nodig om duidelijkheid te verkrijgen over de bedoelingen van de schrijver. Als er in het basisonderwijs weer meer aandacht zal worden besteed aan werkwoordspelling (herhalen, herhalen...) zal het aantal fouten drastisch verminderen. Het correct kunnen schrijven en spreken van de taal is een teken van nauwkeurigheid en beschaafdheid, en dat moeten we behouden."

Johan Persyn, hoofdredacteur 4FM, reageerde als volgt: "Ik kan Frans Daems wel volgen in de redenering dat dt-fouten overdreven veel aandacht krijgen, maar ik geef toe dat ook ik een sollicitatiebrief met zo'n fout makkelijker aan de kant schuif. Ik vrees trouwens dat de redenering van Daems past in de tijdgeest. 'Klinkt het niet dan botst het' heet het tegenwoordig, zeker op de openbare omroep, die zo graag zichzelf als 'norm' stelt. Presentatoren en journalisten gebruiken daar tegenwoordig zo'n tussentaaltje dat het niet mooi meer is. En de schrijvende pers deelt in de malaise. Lang geleden dat ik nog eens een artikel gelezen heb zonder taal-fouten of slordigheden. Straks gaan we weer de toer op van 'schrijf maar zoals je het hoort', waarbij we in een Babelse taalverwarring zullen eindigen en

elkaar uiteindelijk niet meer zullen begrijpen. In die zin, ik zal dan wel een ouderwetse 'taalpuritein' zijn, ben ik geneigd dt-fouten toch niet zo luchthartig te benaderen."

6 Standpunt begeleider Nederlands VVKBaO

6.1 'Leren al doende' rendeert te weinig

We vermeldden al in punt 1 dat onze taaldossiers ook een reactie uitgelokt hebben vanwege de begeleider Nederlands VVKBaO: "*Leren kinderen taalvaardigheden al doende of ...?*" (*Basis*, 04.02.06). Wellicht omdat onze taaldossiers ook kritiek bevatten op de eindtermen en op modieuze methodieken, vond begeleider *Ides Callebaut* het blijkbaar geraden om een en ander te verduidelijken naar de leerkrachten toe. We kennen Ides al 35 jaar en weten dat hij graag debatteert; een reden te meer om stil te staan bij zijn standpunt.

Er zijn alvast twee belangrijke zaken waarmee Callebaut het volmondig eens is. In ons dossier bekritiseerden we o.a. de filosofie van het 'leren al doende' die het Steunpunt NT2-Leuven en een aantal taalverantwoordelijken propageren. We zijn tevreden dat ook Callebaut stelt dat het 'leren al doende' al te weinig vooruitgang oplevert. Hij kent vrienden die al twintig jaar tennissen 'al doende' en aldus weinig vooruitgang boeken. Dit is volgens hem ook zo bij het leren van het Nederlands 'al doende'.

Callebaut sluit zich als lerarenopleider ook aan bij de vele collega's die zich afvragen "wat veel van hun studenten op taalvlak gedurende al die jaren in het lager en het secundair onderwijs geleerd hebben". Hij schrijft: "Ik denk dan niet aan hun kennis van de schoolspraakunst of van de spellingregels, maar aan vaardigheden als een brief naar ouders schrijven, kritiek geven of krijgen, de dubbele bodem van een tekst begrijpen, enzovoort." In tegenstelling met Taeldeman en vele anderen tilt Callebaut wel minder zwaar aan de gebrekkige kennis van grammatica en spelling. Hij zegt er ook niet bij dat de taalcompetentie er vooral de voorbije jaren op achteruit is gegaan.

6.2 'Geen herwaardering van oude waarden'

Callebaut stuurt dan ook geenszins aan op een herwaardering van 'oude waarden'. Integendeel! 'Terugkeren naar vroeger' biedt volgens hem niet de minste oplossing, want het klassieke taalonderwijs

was van een bedenkelijke kwaliteit: "*Vroeger trachten we vooral kennis bij te brengen. We zijn dan ook al vroeger niet voor niets afgestapt van kennis als basis van leren. In het onderwijs en ook in andere leerdomeinen. We zijn er ook allemaal van overtuigd dat een bolleboos in spraakkunst niet per se een goede spreker is en dat een spellingfreak daarom zelf niet noodzakelijk goede teksten schrijft. Dat hebben we ondertussen goed ervaren. Terugkeren naar vroeger heeft dus geen zin.*"

De leeftijdsgenoten van Callebaut – de late vijftigers – en ook degenen die nog een heel pak jonger zijn, hebben blijkbaar volgens Callebaut allemaal bedenkelijk taalonderwijs genoten. Met deze laetdunkendheid zijn we het niet eens. We zijn onze vroegere taalleraren veel verschuldigd. We zijn ervan overtuigd dat onze leeftijdsgenoten in de jaren vijftig en zestig keurig leerden spreken, lezen, schrijven, spellen, zinnen ontleden... De kenniselementen (bv. inoefenen van klank-letterverbindingen, woordenschatuitbreiding, vervoeging sterke werkwoorden, grammatica...) en regeltjes maakten slechts een onderdeel van het taalonderwijs uit. We leerden de vaardigheid van het technisch en keurig lezen; we lazen en analyseerden (langere) teksten; we leerden verzorgd spreken en articuleren; we moesten veel schrijven en herformuleren en hierbij een rijke en gevarieerde woordenschat gebruiken; we moesten geregeld zinnen ontleden en dictees maken... Op dit alles werd achteraf diepgaand gereflecteerd. Bij het leren schrijven en bij het leren van vreemde talen beschikten we over de nodige grammaticale kennisbasis. We kregen niet enkel meer grammatica en woordenschat dan op vandaag, maar moesten ook meer schrijven. Ook in het secundair onderwijs kregen we degelijk taalonderwijs met inbegrip van een grote dosis literatuur; we moesten bv. ook veel meer syntheses en verhandelingen maken en meer boeken lezen dan op vandaag het geval is. Er waren dictielessen en ABN-campagnes waarbij we zelfs aangespoord werden om op de speelplaats ABN-te praten. Onze generatie bleek ook in het hoger onderwijs vrij mondig en kritisch te zijn; het is tevens een generatie die vrij actief is in de wereld van pers en tijdschriften.

Volgens Callebaut zijn we echter gelukkig *al een tijdje* afgestapt van de klassieke aanpakken. Sinds wanneer: sinds de overbeklemtoning van de 'communicatieve competentie', de 'normale functionaliteit', 'het taalvaardigheidsonderwijs'... vanaf 1990? Precies die overtrokken kritiek op het verleden en de overbeklemtoning van de nieuwe aanpak hebben

o.i. geleid tot minder taalkennis, minder taalvaardigheid en meer 'approximatief taalgebruik'. In de kritieken op de eindtermen, leerplannen, visie van Steunpunt NT2 ... wordt steevast gepleit voor een herwaardering van enkele oude waarden; bij de vernieuwing werd volgens velen het kind soms met het badwater weggegooid.

Ides Callebaut ijverde voor het afleggen van de oude taalgewaden; wij ijverden voor '*vernieuwing in continuïteit, met behoud van de oude waarden.*' We hebben in de jaren tachtig aangedrongen op een vermindering van het grammatica-onderwijs, maar hebben in 1993 sterk geprotesteerd tegen de minimale eindtermen. We werkten meer eenvoudige en energiebesparende spellingregels uit, maar stelden het belang van de spelling niet in vraag. Voor het aanvankelijk lezen spraken we ons uit tegen de mode van het zgn. 'natuurlijk lezen' en tegen de 'whole-language-aanpak'. Met onze '*Directe systeem-methode*' (DSM) stimuleerden we de ontwikkelaars van leesmethodes om komaf te maken met de globaliserende startperiode binnen de meeste structuurmethodes; in de nieuwste methodes merken we een evolutie in die richting. Voor begrijpend lezen hielden we een pleidooi voor het aanvullen van de oude methodiek (à la Taalkabaal: goed doordachte vragen bij goed doordachte teksten) met de nieuwe strategiegerichte aanpak. We toonden aan dat thematisch wereldoriëntatie-onderwijs veel mogelijkheden bood voor geïntegreerde toepassingen in 'zinvolle contexten' en 'globaaltaken', maar bleven tegelijk apart taalonderwijs en aparte taal oefeningen verdedigen.

Bij het opstellen van het leerplan *wiskunde* (VVKBaO) hebben we een groot aantal 'oude waarden en aanpakken' geherwaardeerd; daarnaast hebben we ook een aantal nieuwe elementen opgenomen. De eindtermen en leerplannen Nederlands gingen er eerder vanuit dat we afstand moesten nemen van veel klassieke benaderingswijzen.

6.3 'Vooral nadenken over taalgebruik'

Callebaut neemt zowel afstand van de klassieke aanpak, als van het modieuze 'leren al doende'. Geen herwaardering dus van klassieke aanpakken, maar ook geen aanprijzen van het 'leren al doende' dat enkel '*slechte tennissers en niet taalvaardige studenten*' opleverde.

Zijn alternatief luidt: "*Leerlingen leren hun taal niet goed gebruiken alleen door kennis op te doen of*

door te oefenen, maar vooral door over taalgebruik na te denken. Net zoals tennissers niet beter leren tennissen door veel te spelen, maar door er eens over na te denken of ze niet wat meer variatie in hun slagen kunnen steken." In een volgend punt zullen we zien hoe hij dit concretiseert en dan zal blijken dat er ook volgens Callebaut meer nodig is dan 'vooral nadenken over taalgebruik', dan taalbeschouwing.

Zelf vinden we de methodiek van het leren 'door over het taalgebruik na te denken' nogal vaag en eenzijdig. Het leidt tevens tot een overwaardering van taalbeschouwing (over soorten teksten e.d.) en van metacognitieve reflectie op het eigen taalgedrag. Het verwerken van een tekst bij begrijpend lezen en het leesplezier worden vaak bemoeilijkt als men van de leerling verwacht dat hij tegelijk in het hoofd 'metacognitief' moet overlopen welke van de vele strategieën op de tekst toepasbaar kunnen zijn. We vermoeden dat Kim Clijsters haar tenniscompetentie niet in de eerste plaats geleerd heeft via zelfgestuurde reflectie, maar op een veelzijdige wijze, net zoals we zelf vroeger leerden lezen, schrijven, spellen, keurig spreken... Clijsters deed o.i. stap voor stap haar tenniscompetentie op:

- via de opsplitsing in deelvaardigheden (opslag, backhand, enz.) die afzonderlijk aangebracht en eindeloos ingeoefend werden;
- via de instructie van haar trainer die veel (deel-)vaardigheden eerst demonstreerde (modelleerde) en hierbij de nodige verbale instructie en informatie gaf; imitatie & inzicht spelen hier een belangrijke rol;
- via 'stijl'oefeningen en het onmiddellijk en voortdurend feedback krijgen van de trainer met inbegrip uiteraard van zelfevaluatie;
- via het (pas) *naderhand* toepassen van al die vaardigheden in 'zinvolle en globale contexten of taken': echte partijtjes tennis en competitie-spelletjes;
- door de hoge eisen die haar omgeving van jongs af stelde, ook als ze geen zin had om te oefenen, ook als dit inging tegen haar onmiddellijk welbevinden.

Veel belangrijke taaloefeningen zijn eveneens gebaseerd op het imiteren van het goede model en/of op instructie van basiskennis: spellingregels, grammaticaal inzicht, rijke woordenschat... De hoge frequentie van inoefenen is uiterst belangrijk – met inbegrip

zelfs van blind oefenen – zoals bv. bij het vervoegen van de sterke werkwoorden, het automatiseren en memoriseren van klank-letter-verbindingen... Naast de taalproductieve momenten, moet er bij jonge kinderen ook veel aandacht gaan naar de receptieve invalshoeken: er is nood aan veel conversatie waarbij de leerlingen het goed taalgebruik van de kleuterleidster of leerkracht kunnen imiteren (*child direct speech*); voor NT2-leerlingen is dit nog veel belangrijker. De feedback en reflectie achteraf zijn uiteraard ook belangrijk. Daarnaast is er ook nog de 'geïntegreerde' toepassing van de basiskennis en vaardigheden binnen schrijfopdrachten, wereldoriëntatie e.d.

6.4 Callebaut: 11 aandachtspunten

Vinden we die belangrijke facetten ook terug in de 'aandachtspunten' van Callebaut?

In het kapittel '*Wat hebben we nodig voor goed taalvaardigheidsonderwijs?*' verduidelijkt Callebaut zijn basisstelling – taal verwerven 'door erover na te denken'. Dan blijkt meteen dat er veel meer bij komt kijken. En dan nog hebben we de indruk dat Callebaut slechts een deel van het uitgebreid en gevarieerd taalverhaal vertelt. We citeren nu zijn 11 aandachtspunten. Sommige aandachtspunten zijn evident (bv. 'de leerlingen motiveren'); andere zijn eerder algemeen geformuleerd en roepen vragen op. In de inleiding van de bijdrage schreef *Dirk Koppen*: "*Ongetwijfeld zijn er over de thema's in de bijdrage van Callebaut ook in jouw school al heel wat discussies gevoerd en dat is best zinvol.*" Met onze commentaar bij de stellingen willen we die discussie verder stimuleren.

Callebaut formuleert volgende aandachtspunten:

- "*We moeten taalactiviteiten in zinvolle contexten aanbieden.*"
 - Callebaut verwacht hier o.i. het einddoel – het toepassen van kennis en deelvaardigheden – met de lange weg erheen: deelvaardigheden stapsgewijs inoefenen, basiskennis aanbrenge...
- "*We moeten voldoende oefenkansen geven en die oefenkansen moeten normaalfunctioneel zijn. De leerlingen moeten immers kunnen oefenen wat ze nu en later in het echte leven zullen moeten kunnen.*"

- Het inoefenen van (deel)vaardigheden en verwerven van taalkennis gebeurt o.i. ook vaak los van de latere toepassing in een zinvolle context zoals een tekst of krant lezen, een brief schrijven... Zo is het indrillen van letterklankverbindingen bijzonder belangrijk, maar niet normaal-functioneel. Vanuit zo'n normaal-functioneel standpunt mogen we ook enorm veel schrappen. We weten dat veel leerlingen in het normaal leven (nu en later) vooral dialect spreken, weinig teksten schrijven... Precies de vage term 'normaal-functioneel' veroorzaakt o.i. veel onduidelijkheid en ellende. In *'Taal verwerven op school'* lezen we dat systematische lessen woordenschat – bijvoorbeeld over de fiets – overbodig zijn. De argumentatie luidt dan dat leerlingen bijvoorbeeld de term 'ventiel' in het normale functioneren – bij het bezoek aan de fietsenmaker – niet zullen gebruiken. De term *normaal-functioneel* houdt nog een sterke beperking in van 'functioneel taalgebruik' en ook deze laatste term lijkt ons te beperkend. We mogen het taalonderwijs ook niet beperken tot zijn nuttigheidswaarde. Wat is het normaal-functioneel 'nut' van poëzie en literatuur? Waardering en verwondering m.b.t. ons prachtig grammaticaal systeem is op zich niet normaal-functioneel, maar wellicht waardevoller dan kennis over piramides e.d.
- *"We moeten de moeite doen om onze leerlingen te motiveren."*
 - *"We moeten een grote variatie van goede voorbeelden aanbieden; zo kan een leerling er die uithalen die bij hem past. Niet iedereen hoeft te spreken zoals Martine Tanghe, te schrijven zoals Elsschot. We moeten onze leerlingen stimuleren om daarover na te denken zodat ze eruit kunnen leren."*
 - Het gaat o.i. vooral om het modelleren en toelichten van goede modellen, om het laten imiteren van een keurige uitspraak – bij voorkeur à la Martine Tanghe.
 - *"We moeten onze activiteiten transparant maken voor onze leerlingen. Zo krijgen de zwakke leerlingen misschien het terechte gevoel dat ze iets kunnen doen aan hun leren en zijn sterke leerlingen ook gelukkig omdat ze niet als domme schapen behandeld worden."*
- Wat bedoelt Callebaut met 'onze activiteiten' en met 'transparant maken'?
- *"We moeten onze leerlingen vaak laten nadenken over wat ze zelf doen. Anders leren ze niet uit hun fouten en hun sterktes."*
 - De leerkracht moet o.i. de leerling ook frequent feedback geven en durven corrigeren – al dan niet met rode balpen.
 - *"We moeten hun een goede variatie van goede strategieën aanreiken en hun stimuleren om die te gebruiken."*
 - Hiertoe behoren o.i. ook spellingstrategieën en strategieën om via grammaticale kennis meer inzicht te krijgen in de zinnen en teksten. Voor begrijpend lezen waren we in Vlaanderen de eerste om te pleiten voor het aanleren van leesstrategieën, maar niet zo overtrokken en stereotiep als in bepaalde recente leesmethodes.
 - *"We zullen vaak onze deskundigen als begeleiders moeten gebruiken."*
 - Wie bedoel je met 'onze deskundigen'? Moeten de taalkundigen in het onderwijs en bij de spellinghervorming het nog meer voor het zeggen krijgen? Moeten we niet eerder meer gebruik maken van de 'eeuwen' praktijkwijsheid van de leerkrachten?
- We hopen dat Callebaut zijn aandachtspunten verder verduidelijkt en dat we daarover later nog eens kunnen debatteren.

7 Eenzijdigheid Steunpunt-NT2

7.1 Leerkrachten verwerpen 'slogans'

Voor de meeste taaldomeinen blijven de leerkrachten voorstander van een gestructureerde en leerkrachtgeleide aanpak. Ons expertisecentrum Steunpunt NT2 wekt echter graag de indruk dat zijn opvattingen boven alle verdenking staan en dat het veel scholen daadwerkelijk begeleidt. Er zijn o.i. voldoende aanwijzingen dat de Steunpunt-visie al bij al weinig aanslaat. In onze vorige twee taaldossiers hebben we al een aantal getuigenissen opgenomen. We gaan er nu verder op in.

7.2 Kritiek op lesmaterialen Steunpunt NT2

Het Steunpunt NT2 krijgt veel centen voor de ontwikkeling van lesmateriaal. Voor het basisonderwijs is echter bekend dat de Steunpunt-methode 'Toren van Babel' door de meeste praktijkmensen als een flop wordt beschouwd; de uitgeverij Plantyn geeft dit overigens grif toe. Sommige OVB-scholen werden jammer genoeg plus minus verplicht om deze methode in te voeren.

Ook het Steunpunt-materiaal voor het s.o. slaat blijkbaar veel minder aan dan het Steunpunt laat uitschijnen. Dorothea Van Hoyweghen – inspectrice s.o.– schreef onlangs eufemistisch: "Sommige scholen zijn niet zo tevreden over het lesmateriaal dat door het Steunpunt wordt geleverd, omwille van wat zij een gebrek aan aansluiting bij de leefwereld van hun leerlingen noemen, of omwille van de haalbaarheid ervan voor hun doelgroep of omwille van het kostenplaatje dat eraan vasthangt" (Over geletterdheid, taalachterstand en gelijke kansen, Impuls, december 2005). Het Steunpunt-materiaal pretendeert o.a. dat het veel beter aansluit bij de leefwereld van de leerlingen en ook effectiever is, maar de praktijkmensen zijn het hier blijkbaar niet mee eens.

Van Hoyweghen voegt er ook nog aan toe: "Hoewel het Steunpunt NT2 spreekt van 1.500 scholen die op één of andere manier werden ondersteund, is de invloed inzake taakgericht taalonderwijs in de secundaire scholen nog niet zo krachtig voelbaar. Zo werken maar een beperkt aantal scholen aan taakgericht taalonderwijs" zoals het Steunpunt dit al lange tijd propageert.

In een recent onderzoek van prof. P. Van Petegem e.a. over het GOK-beleid wordt er ook terloops gepolst naar de rol van de Steunpunten en van het door hen ontwikkelde lesmateriaal. In de conclusies van dit rapport lezen we eveneens dat de leerkrachten niet tevreden zijn over de aansluiting tussen de inhoudelijke thema's van het materiaal en de leefwereld van de (doelgroep)leerlingen. Ook de specifieke aanpak die het materiaal vereist (wat een grote zelfstandigheid van de leerlingen vraagt), zou volgens sommigen niet haalbaar zijn voor de doelgroep... Een ander probleem is de veelvuldigheid van tests die de steunpunten naar voren schuiven vooraleer men daadwerkelijk aan de slag kan gaan"; een aantal tests zijn ook veel te omslachtig. Ruim de helft van de scholen heeft wel een beroep gedaan op de Steunpunten, maar bijna uitsluitend

omdat ze door hen ontwikkelde analyse- en zelf-evaluatie-instrumenten nodig hadden om aan de opgelegde evaluatie te voldoen. Slechts de helft van de scholen vond dat de kwaliteit van het aanbod van de steunpunten (eerder) goed was. (Van Petegem, P., Verhoeven, J.C., Buvens, I. & Vanhoof J; Zelfevaluatie en beleidseffectiviteit in Vlaamse scholen. Het gelijkeonderwijskansenbeleid als casus. Gent: Academia Press, Wetenschappelijke uitgeverij, 2004).

Een gesprek met leerkrachten die binnen het 'Voorrangsbeleid Brussel' met de Steunpunt-methode 'Toren van Babel' en met de Steunpunt-tests moeten werken, leverde dezelfde kritiek op. In een evaluatieverslag van een Antwerpse school met veel NT2-leerlingen lezen we eveneens dat de leerkrachten niet tevreden zijn over de methode 'Toren van Babel': te moeilijk voor de leerlingen – vooral in de lagere klassen, te weinig gestructureerd, onvoldoende leerwinst, teveel voorbereiding, te vermoeiend, te weinig aandacht voor taalkennis... "De leerkrachten maken hoe langer hoe minder gebruik van deze methode". De meeste VLOT-toetsen vinden ze ook te omslachtig.

7.3 Misnoegdheid in Steunpunt-studies

In twee evaluatiestudies van het Steunpunt NT2 stelden de onderzoekers telkens vast dat de praktijkmensen hun aanpak heel eenzijdig vinden en veelal niet pratikeren. We gaan er even op in.

□ Onderzoek 1: receptie Steunpunt-visie

In 2004 mochten de Steunpuntmedewerkers Koen Van Gorp en Kris Van den Branden zelf de receptie en invloed van hun visie bij de praktijkmensen en kandidaat-leerkrachten evalueren: 'Hoe vernieuwend denken studenten in de lerarenopleiding en leerkrachten over taalonderwijs?', Steunpunt NT2, 2004. Ze stelden hierbij vast dat de meeste leerkrachten niet akkoord gingen met hun visie (zie ook O.Krant nr. 133). Ze betreurden dit en concludeerden dat het Steunpunt nog veel bekeringswerk voor de boeg had. Onafhankelijke waarnemers zouden besloten hebben dat de Steunpunt-visie grotendeels afgewezen wordt omdat de leerkrachten die te eenzijdig vinden.

De leerkrachten gingen niet akkoord met de Steunpunt-stellingen:

- dat de leerkracht een begeleidende coach is die

zelfs bij het begin van een nieuw onderwerp geen model mag staan voor hoe de leerlingen de nieuwe taak moeten aanpakken en dus geenszins instructie mag geven;

- dat technisch lezen, spelling en taalbeschouwing voor het toetsen en het rapport van minder essentieel belang zijn;
- dat het opbouwen van kennis over taal, het oefenen op het bouwen van zinnen... geen goede manier zijn om aan de taalvaardigheid van de leerlingen te werken;
- dat de wijze waarop leerlingen taalonderwijs moeten krijgen wezenlijk gelijk is voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een andere taal of een variëteit van het Nederlands is. NT2-leerlingen en zwakkere leerlingen moeten volgens het Steunpunt steeds dezelfde taken en instructie krijgen. Ook voor hen geldt steeds de 'analytische' of 'whole-language'-aanpak van het Steunpunt NT2.

Het Steunpunt hecht volgens de leerkrachten ook veel te weinig belang aan de extra zorg en instructie voor zwakkere leerlingen en aan het feit dat NT2-leerlingen een veel intensiever en ook deels ander taalaanbod nodig hebben. NT2-leerlingen hebben veel meer nood aan taalinput, aan de receptieve aanpak: langdurig (en interactief) beluisteren van het 'aangepast' taalgebruik (child direct speech van de kleuterleidster of leerkracht). Ook prof. Snow beklemtoont heel sterk het belang van de taalinput en van de taalconversatie. Extra uitspraak- en woordenschatlessen zijn ook heel belangrijk.

□ **Onderzoek 2: 'Voorrangsbeleid Brussel'**

Merkwaardig genoeg mochten de ondersteunende Steunpunt NT2 en ICO zelf instaan voor de evaluatie van het 'Voorrangsbeleid Brussel'. De onderzoekers betreuren dat de didactische 'procesindicatoren' – de visies van de Steunpunten NT2 en ICO – nog weinig toegepast worden.

De leerkrachten blijken zich nog steeds sterk sturend op te stellen en niet in de eerste plaats als coach. Dat verwondert ons niet omdat voldoende bekend is dat zwakkere leerlingen veel directe leiding en structurering nodig hebben. Hierbij aansluitend stellen de onderzoekers dat er nog te weinig sprake is van *interculturalisering* – in de brede en vage betekenis van *'benutten van interactief handelen'*. Ook op het vlak van het *'omgaan*

met diversiteit en differentiatie' trad volgens de onderzoekers weinig verandering in leraarsgedrag op. In de receptiestudie werd al vastgesteld dat leerkrachten niet akkoord gaan met de Steunpunt NT2-visie inzake differentiatie, bv. met de stelling dat NT2-leerlingen geen specifieke aanpak nodig hebben. (Terloops: we betreuren dat de GOK-Steunpunten zelf het effect van hun ondersteuning mogen evalueren.)

8 Besluit

Zowel in Onderwijskrant nr. 135 als in voorliggend nummer hebben we een aantal reacties op ons eerste taaldossier opgenomen en een aantal thema's verder uitgewerkt. We hopen dat ook voorliggende bijdrage opnieuw discussie zal uitlokken. Veel leerkrachten gaan niet akkoord met een aantal modieuze opvattingen. Ze vrezen dat de 'doe-maar-aan-mentaliteit' al tot een daling van de taalbeheersing heeft geleid.

Minister Vandenbroucke wil een taaldebat op gang brengen en zal naar eigen zeggen zijn toekomstig taalbeleid op de uitkomsten ervan baseren. We vrezen een beetje dat de minister precies een beroep zal doen op de taalspecialisten die verantwoordelijk zijn voor de vele taalmythes en voor de eenzijdige eindtermen waarmee de praktijkmensen en de meeste burgers het geenszins eens zijn. Hierdoor kan de malaise enkel maar toenemen. We verheugen ons dan ook over het feit dat de COC-lerarenbond begin april een (taal)campagne opstartte om de stem van de leerkrachten te laten horen (zie *Brandpunt*, april 2006, p. 25).

In de hierop volgende bijdrage worden twee publicaties over de malaise in het Franse en Zwitserse onderwijs besproken. Hierbij komt ook de *identiteitscrisis in het taalonderwijs* uitvoerig ter sprake. In Frankrijk kwamen de taalmythes die we in onze taaldossiers aan de orde stellen nog sterker tot uiting dan bij ons. *Marc Le Bris* beschrijft hoe die eenzijdige aanpakken geleidelijk aan hun intrede deden in het Franse onderwijs en welke de nefaste gevolgen zijn voor de taalvaardigheid van de leerlingen (*'Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter'*, Paris, Éditions Stock, 2004). Hij wijt de zorgwekkende evolutie vooral aan de opkomst van een nieuw innovatie- en ondersteuningskader dat sterk vreemd is van de praktijk. We raden minister Vandenbroucke en zijn medewerkers aan om ook eens aandachtig de volgende bijdrage te lezen.

Leerrijke publicaties over malaise in het Franse en Zwitserse onderwijs

Pieter Van Biervliet

Inleiding

Vorig schooljaar trof ik twee publicaties aan die inhoudelijk veel gemeen hebben: *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter* van Marc Le Bris (2004) (1) en *Apprendre à lire et à écrire* van Ghislaine Wettstein-Badour e.a. (2005) (2). De ondertiteling van de boekjes intrigeerde mij: "*La faillite obstinée de l'école Française*", resp. "*Bilan critique et propositions*". Het ene boekje handelt over het onderwijs in Frankrijk, het andere over dat in Frans-talig Zwitserland (la Suisse Romande).

Al vlug werd bij een eerste lezing duidelijk dat beide landen volgens de auteurs geconfronteerd worden met een diepe crisis omtrent de identiteit van degelijk onderwijs – met een soort schoolstrijd tussen voor- en tegenstanders van een aantal hervormingen van de voorbije decennia. De misnoegdheid heeft aanleiding gegeven tot verschillende colloquia en protestbewegingen als 'Lire-écrire', 'Sauver les lettres', 'Reconstruire l'école', en in Zwitserland: 'l'Association Refaire l'Ecole' (ARLE), 'l'Association vaudoise des parents intéressés et concernés par la scolarité' (ASPICS)...

In deze bijdrage bespreken we de twee boeken. Volgens de auteurs betekenden tal van hervormingen een domper op het enthousiasme van duizenden leerkrachten en directies. Ze schetsen en bekritisseren nefaste evoluties binnen vakken als leren lezen en rekenen, didactiek en leerpsychologie, leerplannen, beleidsondersteuning en wetgeving, lerarenopleidingen en inspectie... In beide landen is bijvoorbeeld de 'moderne constructivistische' beweging sterk doorgedrongen, maar de meeste praktijkmensen zijn het niet eens met de stelling dat *kinderen hun kennis zelf moeten construeren* en dat dus directe instructie niet zo belangrijk meer is.

De auteurs formuleren ook opvallend veel kritiek op het moedertaalonderwijs en op de 'globaliserende' leesmethodiek in het bijzonder. *Le Bris* betreurt in 2004 dat zijn kritiek geen gehoor vindt. Recentelijk kwam hier wel verandering in. De Franse (en ook de Engelse) onderwijsminister verbieden vanaf volgend schooljaar het gangbare gebruik van globaliseren-

de leesmethoden. Voortaan moet de (klassieke) letter-klankkoppeling vanaf de start centraal staan.

Beide publicaties beschrijven o.i. zorgwekkende situaties waarin veel Vlaamse onderwijzers een en ander zullen herkennen. Naast de vele gelijkenissen zijn er gelukkig ook de verschillen. Het valt overigens op dat de bekritiseerde ontwikkelingen in de voorbije jaargangen van *Onderwijskrant* vaak ter sprake kwamen. We zien hierin een bevestiging van onze vroegere analyses. Wellicht hebben redactieleden van *Onderwijskrant* wel vlugger gereageerd dan in het buitenland het geval was. In Vlaanderen was er ook meer weerstand en verdoken verzet tegen bepaalde radicale hervormingen.

Deel 1: Malaise in Frankrijk

1 *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter*

Marc Le Bris – auteur van '*Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter*' – is directeur van een school in het Franse Médréac. Hij gelooft niet meer in de school van vandaag en schrijft zelfs op de flap: "*J'écris ce livre pour alarmer les parents, pour qu'ils sauvent leurs enfants, pour qu'ils fassent le travail de l'école à la maison.*" *De school kan het niet, dus moeten de ouders maar bijspringen. Met heimwee en veel dankbaarheid denkt Le Bris terug aan zijn eigen 'schoolmeesters'; het boek is zelfs opgedragen "à mes quatre instituteurs".* Maar de 'meesters' zijn intussen een groot deel van hun *meesterschap* afgenomen. Le Bris gelooft niet in leraren zonder meesterschap.

Pas na 20 jaar lesgeven kreeg Le Bris meer zicht op wat er zoal fout liep in de vele nieuwlichterij. Op het einde van de jaren 1970 leerde hij op de toenmalige normaalschool dat er niets deugde aan het onderwijs, dat "*mes prédécesseurs, instituteurs d'avant, étaient des quasi-incapables, des petits tâcherons un peu ridicules, travaillant à l'envers, retournant inlassablement la terre là où elle ne produirait jamais rien, et laissant en friche les secteurs productifs qu'il suffit de remuer si peu*" (p.9). Zelf was hij aanvankelijk een jonge progressieve onderwijzer en zelfs militant van de 'actieve pedagogie' à la

Freinet e.d. Hij geloofde bijvoorbeeld ook in de effectiviteit van de 'natuurlijke' globale methode voor het leren lezen – d.i. een aanpak waarbij de kinderen via het vele lezen van zelfgemaakte teksten vanzelf de leescode leren kraken. *Le Bris* herinnert zich nog heel goed hoe hij destijds zijn allereerste collega van de concurrerende school in de buurt taxeerde: "... une caricature de pédagogue à l'ancienne, avec ses dictées, ses leçons à apprendre, sa lecture à voix haute..." (p. 9). Dat de leerlingen van die oudere collega later beter presteerden, begon hij toen al te beseffen. Over zijn eigen leerlingen van weleer schrijft *Le Bris*: "Et les miens, dorlotés par les méthodes modernes, ont subi un handicap scolaire dont j'ai honte maintenant" (p. 10).

Le Bris begon langzaam in te zien dat veel nieuwlichterij niet deugde. In zijn boek komt zijn kwart-eeuw ervaring als leerkracht en directeur tot uiting, zijn praktijkkennis en belezenheid. Vooral ook zijn 'biografische' beschrijvingen zijn heel interessant voor de lezer.

2 Globale leesmethodiek opgedrongen

2.1 Nefaste leesmethodiek

Le Bris gaat in zijn boek heel uitvoerig in op de evolutie van het aanvankelijk lezen. In Frankrijk hebben onderwijskundigen, lerarenopleiders en inspecteurs de voorbije decennia de globaliserende aanpak opgedrongen. Leerkrachten die de klassieke aanpak bleven gebruiken, werden bekritiseerd. *Le Bris* start met een anekdote over twee leerlingen, Océane en Martin. Océane is een oud-leerlinge van zijn school maar komt als gevolg van een verhuis in een andere school terecht. Martin is een neefje van de auteur. Allebei leren ze lezen via de globaal leesmethode waarbij de kinderen naar een tekst kijken terwijl die wordt voorgelezen en ze zinnen en woorden globaal moeten inprenten. Op die manier zouden ze vanzelf moeten ontdekken hoe het schriftsysteem in elkaar zit. Deze methode werd misleidend 'fonetische' methode genoemd (zie verderop).

De ouders van zowel Océane als Martin merken dat hun kinderen heel moeizaam die zo belangrijke leesvaardigheid ontwikkelen. Uiteindelijk nemen ze zelf het heft in handen en zorgen voor extra-hulp na de schooluren: 's avonds, in de weekends en zelfs 's morgens. Het helpt een beetje. *Le Bris* verneemt die problemen en stelt een totaal andere aanpak aan de ouders voor – de methode 'Boscher'. Deze methode (uit 1950) start met het aanleren van de

aparte letters en van lettergroepen via eenvoudige woordjes (en dus niet via het inprenten van teksten, zinnen en globale woorden). In Frankrijk wordt een methode als 'Boscher' – in tegenstelling tot de globale of natuurlijke methode – syllabisch genoemd. Op een cynische manier citeert *Le Bris* de reactie van de leerkracht van Martin bij de eindevaluatie, ergens in juni: "On ne sait pas trop ce qui s'est passé, mais comme ça, à Noël, tout d'un coup, Martin s'est débloqué. Nous en sommes contents..." Uiteindelijk heeft Martins moeder aan de juf uitgelegd dat zijzelf haar zoon heeft leren lezen. De juf besloot blozend: "Ce qui comptait, finalement, c'est que le gamin lise" (p. 14).

Wat was het lot van de kinderen van wie de ouders tijd noch het juiste inzicht hebben om hen thuis te leren lezen? De juf had met Kerst voorspeld dat ze zouden moeten overzitten. Toch zijn ze naar het volgende leerjaar doorgestroomd: "Parce qu'on ne redouble plus dans l'Éducation nationale, c'est mauvais pour les statistiques" (p. 15). In Frankrijk wordt er al lang een campagne gevoerd tegen het zitten-blijven. Overzitten dat kan je volgens ons het best vermijden door degelijk onderwijs te geven, maar als het dan toch niet lukt, lijkt overzitten vaak nog de beste oplossing. *Le Bris* is verbitterd. Deze toestand op het vlak van het leren lezen duurt volgens hem al dertig jaar. 80 % van de kinderen in Frankrijk leert lezen met een globaal methode. Eufemistisch wordt de methode nu 'fonetisch' genoemd, alsof men de ouders wil misleiden door te zeggen dat er toch aandacht is voor de aparte letters! Maar intussen blijven veel kinderen slecht lezen.

Le Bris gaat in een apart hoofdstuk dieper in op de malaise in het leesonderwijs (p. 17-52). Hij stelt o.a. vast dat kinderen die via de natuurlijke of globale aanpak leren lezen, hoofdzakelijk gaan raden. Niet alleen lange maar ook korte woordjes worden voorspeld vanuit de context. Precies die korte woordjes zijn volgens *Le Bris* zo belangrijk omdat ze als het ware het cement van de zin vormen. Als je die korte woordjes uit een zin weglaat, ben je al veel kwijt en wordt het bijzonder moeilijk om de zin opnieuw te construeren. Een rechtstreeks gevolg van het niet vlot kunnen lezen is dat ook het leesplezier geen kansen krijgt. *Le Bris* heeft hier o.i. gelijk. Ook bij ons hoor je vaak stemmen van mensen die vinden dat je kinderen niet noodzakelijk tegen Kerstdag moet leren lezen (cf. teksten van de Vlaamse Raad voor het Basisonderwijs). Maar dan stel je ook het leesplezier uit en daarmee een bijzonder belangrijke motiverende factor om te leren lezen: "On a mis cet

enfant dans la situation infernale de se sentir incapable" (p. 20).

Kinderen moeten bij een globaliserende aanpak telkens weer raden omdat ze onvoldoende letterkennis bezitten; de letters worden hen niet systematisch onderwezen. Als ze lezen, is elk woord als het ware nieuw en moeten ze hypothesen formuleren. Wellicht is het dat woord, of toch niet... Le Bris vat het mooi samen: "*On a imposé à cet enfant de réinventer la roue à chaque mot, quand d'autres utilisent avec aisance la bicyclette rapide et tellement plaisante dans les descentes*" (p.21). Le Bris vergelijkt het op die manier leren lezen met het oplossen van een vermenigvuldiging zonder de kennis van de tafels. En het maakt een heel verschil als je "*Léonardo de Vinci a-t-il été seul à peindre?*" in plaats van "*Léonardo de Vinci a-t-il été seulement un peintre?*" leest (p. 22). Volgens Le Bris worden hoofdzakelijk de laatste woorden en vooral de laatste letters in een zin slecht gelezen. Precies daardoor wordt de inhoud van een zin heel sterk bepaald: de meervoudsvorming (s of x op het einde van een woord), de vervoeging van een werkwoord enz.

2.2 Kritiek op syllabische aanpak

Le Bris stelt zich de vraag waarom succesvolle syllabische methoden als die van 'Boscher' uit 1950 in onbruik zijn geraakt en de voorbije decennia quasi verboden werden. Een eerste reden is volgens hem de afkeer van veel hervormers voor de 'dril' waarmee de kinderen letter-klankkoppelingen en lettergroepen (*ba, be, bi, bo, bu...*) moesten leren. Tegenwoordig spreekt men over 'automatisatie'. Le Bris vraagt zich terecht af wat verkeerd is aan automatisatie. Gelukkig zijn veel mensen de voorbije jaren gaan inzien dat een zwakke automatisatie van de teken-klankkoppeling precies hét basisprobleem vormt van veel leeszwakke en dyslectische kinderen.

Een tweede reden waarom syllabische methoden uit de praktijk werden geweerd, had te maken met de stelling van de pleitbezorgers van het globaal lezen dat een aantal (*'un certain pourcentage'*, p. 25) leerlingen – ondanks de syllabische aanpak – uiteindelijk nooit vlotte en nieuwsgierige lezers werden. Volgens Le Bris was die vaststelling destijds op niets gesteund. Degelijke statistieken in dat verband bestonden toen nog niet. Het is uiteraard zo dat een aantal 'dyslectische' leerlingen gelijk hoe moeizaam tot lezen komen, maar van de diagnose 'dyslexie' was in die tijd nog geen sprake.

2.3 Globale leesmethodiek & invloed Decroly

De critici van de syllabische leesaanpak propageerden de globale leesmethodiek en slaagden er de voorbije decennia in om ook topambtenaren en inspecteurs te overtuigen. In deze context gaat *Le Bris* ook in op de invloed van 'onze' *Brusselse Ovide Decroly* (1871-1932) op de verspreiding van de globale leesmethodiek in Frankrijk. Decroly beïnvloedde destijds het onderwijs in België – denk maar aan de leerplannen van 1936 waarin de globale leesmethode en de belangstellingscentra gepropageerd werden – maar eveneens in Frankrijk en Frans-talig Zwitserland. *Le Bris* beschrijft Decroly als '*le pédagogue utopiste belge*' (p. 27), net zoals hij ook reformpedagogen als Maria Montessori als utopisch bestempelt. Volgens *Le Bris* is het typisch dat beide geneesheren – Decroly en Montessori – zich eerst inlieten met 'leervertraagden' en 'doven'. Zo kwam Decroly er toe om later zijn 'globale' leesmethodiek voor doven ook voor gewone kinderen te propageren.

Het is inderdaad 'onze' Decroly die de globaal leesmethode sterk propageerde en veel aanhangers vond. Mede onder invloed van de Gestaltpsychologie – men ziet eerst het geheel en niet de delen – ontwikkelde hij een aanpak waarbij de kinderen direct zinnen, zelfs volledige teksten, moeten lezen (inprenten). *Le Bris* begrijpt dat zo'n aanpak wellicht de enig effectieve is voor de dove kinderen waarmee Decroly aanvankelijk werkte. Lezen is dan een soort plaatjeslezen zonder dat er een echte teken-klankkoppeling plaatsvindt. Maar écht lezen is niet alleen een kwestie van zien maar ook van horen. Precies dat horen – het horen van de letterklanken – maakt het voor kinderen die kunnen horen, gemakkelijker om te leren lezen. Lezen is zien én horen tegelijk en berust op de letter-klankkoppeling. Toch hebben vele generaties kinderen – vanaf 1938 (toen de globale aanpak door de Franse overheden duidelijk werd gepromoot) tot op vandaag – met een globale methode leren lezen. De voorbije kwart-eeuw kenden de globaliserende leesmethoden zelfs een opflakking – veel Franse professoren, leraaropleiders en inspecteurs boorden de 'syllabische aanpak' de grond in.

Volgens *Le Bris* werd de globaliserende aanpak een catastrofe. In de globale aanpak is geen plaats voor expliciete instructie door de leraar, voor het systematisch aanleren van de letters. Precies daarom schrijft *Le Bris* zo mooi: "*La méthode globale c'est avant tout l'absence de méthode*" (p. 34). Hij citeert in dat verband een gewezen inspecteur die met de

volgende vraag van een schooldirecteur werd geconfronteerd: "*Doit-on ou ne doit-on pas croire au 'globalisme'? Eclairiez-moi. Je vous en prie, je n'en sors plus*" (p. 32-33). De inspecteur getuigde: "*Ce n'était plus de la Pédagogie mais de la Théologie*" (p. 33). Al vlug werd duidelijk dat de globale aanpak een totale mislukking werd. Ouders van de eerste 'globaalleerlingen' (p. 34: *élèves globaux*) lieten duidelijk hun protest horen. De globale aanpak werd dan zagezegd verlaten. Dit was slechts schijn, want eigenlijk bleef ze bestaan. Alleen de naam veranderde: 'globaal' werd 'analytisch' of 'fonetisch' of 'natuurlijk'.

2.4 De semi-globale methoden

Vanaf de jaren 1960 zagen 'gemengde' of 'globaliserende' methoden het licht. Voor de allereerste lessen bleef de globale aanpak bestaan: functiewoorden als 'le, la, les, et, des, pour, dans, comme...' en hoogfrequente woorden als 'papa, maman, cheval...' werden ingeprent. Aandacht voor letterkennis kwam pas veel later aan bod. Veel te laat eigenlijk, want intussen geraakten veel kinderen gedemotiveerd en was alle leesplezier weg.

Terloops. In Vlaanderen was er na de invoering van het leerplan van 1936 en ook in de jaren zestig veel weerstand tegen de propaganda voor de globale en globaliserende aanpak à la Decroly. Vooral vanaf de jaren 1960 verschenen ook in Vlaanderen gemengde methodes, globaliserende structuurmethodes. In de methode 'Zonnige Uurtjes' van inspecteur A. Durnez duurde de globaliserende periode wel langer dan in andere structuurmethodes. De eerste lessen startten met de inprenting van zinnen als '*Ukkepuk zat op de paddestoel*'. Vanuit de kritiek op de globaliserende startfase in veel leesmethodes (ook bij 'Veilig leren lezen') en op toenemende propaganda voor het 'natuurlijke' leren lezen, ontwikkelden en propageerden redactieleden van *Onderwijskrant* rond 1985 de 'directe systeemmethode' (DSM) – zie *Onderwijskrant* nr. 68-69, september 1991. Nieuwe methodes als 'Leessprong' inspireerden zich op de DSM-aanpak. Ook prof. C. Mommers paste al tweemaal zijn methode '*Veilig leren lezen*' aan in de richting van de DSM-principes – jammer genoeg nog te weinig radicaal.

2.5 'Fonetische' methode: verkapte globaliserende methode

Aanhangers van de globale aanpak trof (en treft) men aan in alle geledingen van het onderwijsbeleid, maar vooral ook bij de beleidsondersteunde instan-

ties – zoals bij het *INRP – l'Institut national de recherche pédagogique*. Op p. 38 heeft Le Bris het over een "*groupement officiel de chercheurs, grands inventeurs et promoteurs de réformes de fond*". Dit beleidsondersteunend onderzoeksinstituut trok zich niets aan van de kritieken vanuit het onderwijsveld. De INRP-beleidsondersteuners bleven hardnekkig geloven in de globale aanpak. De zgn. 'onderzoekers' hielden zich niet bezig met degelijk wetenschappelijk onderzoek maar wel met het uitdokteren van communicatiestrategieën, met mediaplanning en met lobbywerk.

Een van die sluwe strategieën bestond in het veranderen van de naam van de globale aanpak vanaf de jaren zeventig. De globale en globaliserende aanpak werd plots 'fonetisch' genoemd, precies om de kritiek dat de globale aanpak te weinig fonetisch was te verdringen. In de Angelsaksische landen en bij ons verstaat men onder 'phonics' precies het tegenovergestelde van de globale 'whole language approach'; 'fonetisch' betekent dat de kinderen eerst de aparte letters moeten leren verklanken (bv. via normaalwoorden: de 'a' van 'an'). Met de naamsverandering wou men enkel de kritiek verdoezelen en de aanpak minimaal aanpassen. 'Fonetisch' sloeg dan op het feit dat de kinderen na het globaal-lezen uitgenodigd worden om te zoeken naar de verschillende letters of lettergroepen die bij een zelfde klank horen. Bijvoorbeeld zoeken de kinderen na het lezen van enkele zinnen naar de verschillende grafemen voor de klank /o/: 'o' van *moto*, 'au' van *autruche*, 'eau' van *marteau*. Voor de rest is er geen verdere instructie. Zo behielden de methodes van de jaren 80 en 90 hun globaliserende inslag.

2.6 Natuurlijke leesmethode à la Freinet

Het geloof in de globale aanpak werd nog groter met de opkomst van de constructivistische opvattingen en van de voorlopers ervan – bv. de Freinetpedagogie en de 'informele schoolbeweging' in Engeland. Het constructivisme gaat er vanuit dat de leerling teksten en zinnen zelf moet kunnen analyseren vooraleer hij tot letterkennis komt. Zo is in dat constructivistisch denken bijna geen rol meer weggelegd voor de leraar. Het leren zou zich vanzelf ontwikkelen: het leren is een natuurlijk leren. Daarom spreken sommigen over 'een natuurlijke leesmethode' in plaats van 'globaal'. De natuurlijke methode is een methode zonder leesboek. Om het 'natuurlijke' element extra te benadrukken, werkt deze methode het liefst met teksten die de kinderen zelf maken. Zoals in de Freinetscholen (want eigen-

lijk vindt de term 'natuurlijke leesmethode' hier zijn oorsprong) vertellen de leerlingen een verhaal; dat verhaal wordt door de leraar op het bord geschreven en globaal gelezen. Maar voor de rest verandert er niets. De globaliserende aanpak staat bij de start nog steeds voorop. Nadien wordt wel telkens gezocht naar de verschillende grafemen voor een zelfde klank – zoals bij de zgn. 'fonetische' aanpak. De natuurlijke leesmethode blijft dus sterk globaliserend. Maar 'natuurlijk' klonk mooier, ook en vooral voor de ouders.

Volgens Le Bris heeft leren lezen niets natuurlijks. Lezen is een kwestie leren van afspraken. Dat bijvoorbeeld 'o' en 'u' samen de Franse klank /u/ vormen, is een pure afspraak. Daar is niets 'natuurlijks' aan, daar komt zelfs geen logica bij te pas. Kinderen zijn bovendien niet in staat om zelf de code te kraken. In feite blijven ze dan 'plaatjes' lezen. Zij zien geen letters die samen een woord vormen. Zij zien in elk woord een aparte tekening. Dit werd en wordt nog eens versterkt door aanpakken waarbij leraren zelfs de contouren van de verschillende woorden tekenen zonder die woorden op te schrijven. Kinderen moe(s)ten dan raden welk woord er is afgebeeld. Le Bris heeft het verder ook moeilijk met het feit dat er bij Freinet e.d. vele jaren met eigen 'kinderlijke' teksten werd gewerkt, en niet met goede literatuur. Zo worden kinderen ook niet met boeken geconfronteerd. Dit was destijds ook een van onze kritieken.

Le Bris illustreert mooi hoe het schriftsysteem historisch is gegroeid van een 'plaatjeslezen' waarbij ontelbare beelden gememoriseerd moesten worden, naar een alfabetisch systeem waarbij slechts enkele tekens geleerd worden. Deze evolutie heeft ongeveer 3000 jaar in beslag genomen. Zij heeft ook geleid tot meer democratie: door de eenvoud van het alfabetisch systeem kon iedereen leren lezen, terwijl dat voorheen niet geval was. Uiteindelijk formuleert Le Bris deze bedenking: "*Il a fallu plus de trois mille ans à l'humanité pour qu'elle parvienne à décomposer les mots en leurs éléments ultimes, les lettres. Et on demande aux petits CP (Cours Préparatoire) de déduire eux-mêmes, à six ans, et en six mois, ce génial travail de conception de plusieurs millénaires, tout en leur imposant des systèmes qui les en empêchent!*" (p. 50).

2.7 Besluit

Op een bepaald moment stelde men vast dat er steeds meer kinderen waren die met moeite konden

lezen. En wat deden allerlei verantwoordelijken van het onderwijsbeleid? In de strijd tegen het falende leesonderwijs – precies een gevolg van de door hen gepromote globale aanpak – pleit(t)en veel beleids-ondersteuners voor nog meer 'globalisme'. Het grote aantal leesproblemen zou volgens hen precies een gevolg zijn van het feit dat de globale aanpak maar halfslachtig werd toegepast: de hervorming was niet radicaal genoeg. Het doet ons denken aan de strategie van de Nederlandse pleitbezorgers van '*het nieuwe leren*': ze geven toe dat de hervormingen uit het verleden (het studiehuis, het zelfstandig leren, de methodescholen...) mislukten, maar voegen er aan toe dat dit komt omdat ze niet radicaal genoeg waren.

Le Bris is ongemeen hard ten aanzien de onderwijs-verantwoordelijken: "*Il va bien falloir qu'on vous décrive la catastrophe culturelle dont vous êtes responsable...*" (p. 59). Hij noemt het een echt schandaal. Vele duizenden kinderen leren met enorm veel moeite lezen. En als het niet vlot, zegt men aan de ouders: "*Il suffit d'attendre que ça se débloque*" of "*Pour l'instant, il n'a pas eu le déclic*" (p. 60-61). Vele kinderen krijgen intussen – onterecht – het etiket van 'dyslecticus' opgekleefd. Niemand schijnt te beseffen dat vele leesproblemen eigenlijk het gevolg kunnen zijn van een falende didactiek. Terloops: vanaf 1991 propageerde het Steunpunt NT2-Leuven de 'whole-language-aanpak' – ook voor het aanvankelijk lezen (cf. interview met directeur Koen Jaspaert in 1996), gelukkig zonder succes.

Le Bris vraagt zich af of pedagogiek nog wel een wetenschap is: "*Scientifiquement, la pédagogie est complètement vide*", schrijft Le Bris (p. 66). Onafhankelijk onderzoek naar de efficiëntie van de gepropageerde aanpakken is in Frankrijk op dit moment onbestaande. Toch voelen veel ouders dat het leesonderwijs mank loopt. Volgens Le Bris leert uiteindelijk 1 op de 3 Franse kinderen thuis lezen (p. 62). Een van de best verkochte parascolaire boeken in de grootwarenhuizen is de reeds genoemde methode 'Boscher', een ouderwetse klankmethode (meer dan 30 jaar oud!) die het leren van de letterkennis centraal stelt. Ouders kopen die massaal om hun kind thuis te leren lezen. Ook '*Lire avec Léo et Léa*', een modernere versie van een klankmethode, is zeer succesvol, ondanks de boycot vanuit alle mogelijke hoeken. Voor de geïnteresseerde lezer verwijzen we naar de website van het boek: www.leolea.org. '*Boscher*' en '*Lire avec Léo et Léa*' zijn de enige klankmethoden op de markt. Weinig uitgeverij van schoolboeken durven het aan om

leesmethoden te ontwikkelen die indruisen tegen de opvattingen van het officiële onderwijsbeleid. Wellicht speelt dan de angst mee dat hun boeken niet zouden verkopen in de scholen, zelfs al zouden vele leraren dat wel willen.

3 Constructivistische wiskunde

3.1 Zelfstandig construeren en meta-cognitie

Le Bris wijdt in zijn boek ook een hoofdstuk aan het rekenonderwijs. Na de dramatische invoering van de 'moderne wiskunde' werd in Frankrijk overgestapt op een andere extreme opvatting, het constructivisme – net zoals in de Verenigde Staten. In Vlaanderen zetten redactieleden van *Onderwijskrant* zich in om de 'hemelse *moderne wiskunde*' niet zomaar om te ruilen voor de 'aardse *constructivistische wiskunde*'.

De 'constructivisten' gaan ervan uit dat de leerlingen vooral zelf hun begrippen en berekeningswijzen moeten opbouwen, o.m. via zelfstandige reflectie op eigen berekeningswijzen en op het eigen denken. Via het zelfstandig zoeken en reflecteren zouden ze dan vanzelf inzichtelijker en gestructureerder leren denken; eigen verwoordingen voor zelf gevonden berekeningswijzen en begrippen zijn hierbij belangrijk. Naast het zelfontdekkend leren, overschat men volgens *Le Bris* het zgn. 'metacognitieve' leren, het belang van het voortdurend nadenken over het eigen denken en handelen. *Le Bris* maakt de vergelijking met een wielrenner die voortdurend van zijn fiets stapt om te zien hoe hij de pedalen rond krijgt (p. 74) en aldus niet vooruit geraakt. Dit doet me denken aan de metafoor die redactielid Raf Feys zo graag gebruikte: een duizendpoot die voortdurend begint na te denken over hoe hij zijn duizend poten moet verplaatsen, geraakt niet meer vooruit.

Le Bris stelt verder vast dat er bij het constructivistische zelfstandig leren vaak ook te weinig aandacht gaat naar het precies verwoorden en controleren van de wiskundige betekenis van de uitdrukkingen. Neem bijvoorbeeld de uitdrukking 'geld op een rekening storten'. Hij stelt vast dat een tienjarig meisje bij de uitdrukking 'verser sur un compte' spontaan de term 'verser' associeert met verminderen (in de zin van 'verser hors de'), dus aftrekken. In een context van "*le compte de la coopérative sur lequel on le verse*" (*de rekening waarop men een bedrag stort*) krijgt de term precies de tegengestelde betekenis krijgt; 'verser' wordt dan 'storten op'. Er moet dus opgeteld worden! Er is vaak te weinig aandacht

voor de precisering van de woordenschat in wiskundige contexten.

3.2 Geen stapsgewijze opbouw

In de oude rekenboeken starten vrijwel alle leereenheden met duidelijk geformuleerde en afgebakende begrippen en/of berekeningswijzen. Daarna volgen enkele toepassingen, eerst gemakkelijke en dan moeilijke (= 'progressieve complicering'). In de nieuwe wiskundehandboeken is van zo'n gestructureerde opbouw geen sprake meer. Kinderen worden nu vanuit een constructivistisch standpunt meteen geconfronteerd met globale probleemsituaties en toepassingscontexten die hen tot wiskundig nadenken moeten uitnodigen.

Le Bris ziet een opvallende parallel met wat er zich op het gebied van het leesonderwijs afspeelt. Ook de globale leesaanpak vertrekt vanuit de complexiteit van zinnen, zelfs van hele teksten. De eenvoudige basiselementen van de taal moeten de leerlingen maar zelf ontdekken. Ook bij het rekenen vertrekt men vanuit een complex probleem (situation-problème) en moeten de kinderen de verschillende basisrekenvaardigheden en begrippen zelf construeren.

Le Bris verduidelijkt vervolgens het tekort aan stapsgewijze opbouw aan de hand van de *deling*. De deling wordt in klassieke rekenboeken stap voor stap opgebouwd. Na elk instructiemoment volgt telkens een toepassingsfase. In de instructie wordt eerst aandacht besteed aan de gemakkelijkste deling – de verdelingsdeling: *Ik verdeel 10 chocoladekoeken over 5 jongens. Hoeveel krijgt elk?* Daarna volgt de verhoudingsdeling, bijvoorbeeld: *Ik heb 10 chocoladekoeken; hoeveel jongens krijgen telkens 2 koeken?* Pas nadien volgen grotere getallen om uiteindelijk de kinderen te leren hoe ze een staartdeling moeten maken, bijvoorbeeld: *"Voor een loopwedstrijd is een traject van 535 meter voorzien. Start en aankomst zijn op een andere plaats. Elke 5 meter moet een paaltje staan. Hoeveel paaltjes heb je nodig? Opgelet: ook aan start en aankomst staat een paaltje."* Volgens *Le Bris* ontbreekt in de nieuwe wiskundeboeken een progressieve opbouw. Naast het ontbreken van aparte aandacht voor de verschillende delingen (verdelings- of verhoudingsdeling), worden kinderen direct geconfronteerd met een complexe probleemopgave ('une situation-problème').

Het vermelde klassieke vraagstuk omtrent de paaltjes voor de loopwedstrijd zullen de constructivisten

nog te gemakkelijk vinden als startcontext voor de staartdeling. In de nieuwe methodes start men dan bij voorkeur met een meer complexe probleem-opgave: men kiest bv. voor een parcours van 532 meter – dan heb je een rest en moet de leerling meer nadenken; en/of men kiest voor een probleem-opgave waarbij start en aankomst precies op dezelfde plaats gelegen zijn. De wereld op zijn kop dus: men confronteert de kinderen eerst met de moeilijke vraagstukken!

Naast en na de deling bij het hoofdrekenen, startte men destijds meestal met de deling als cijferbewerking in het vierde leerjaar. In de 'modieuze' benadering wordt het gestandaardiseerd cijfer-algoritme van de staartdeling niet eens meer aangeleerd. Leerlingen moeten zelf een soort algoritme ontwikkelen door de deling als een herhaalde aftrekking te schematiseren:

```

532  5
- 100 5 x 20
- 100 5 x 20
- 100 5 x 20
- 100 5 x 20
- 100 5 x 20
- 30  5 x 6
---
106, rest 2

```

Het specifieke en handige van het cijferen gaat verloren, omdat men hier langdradig werkt met een soort hoofdrekenen – net zoals het Nederlandse Freudenthal-Instituut dit propageert.

3.3 Zelf construeren van kennis = schrappen in leerinhoud

Voorgaande voorbeelden zijn alle toepassingen van het constructivisme. De leerlingen construeert zelf zijn kennis, in casu: de leerling moet zelf de staartdeling ontdekken. Het liefst gebeurt die ontdekking in samenwerking met andere leerlingen. Zo spreekt men over 'socioconstructivisme'. Eigenlijk wil men volgens Le Bris kinderen terugplaatsen in de tijd en ruimte waarin de grote uitvinders ooit hebben ver-toefd: men laat ze in de huid van Pythagoras kruipen, of in het bad van Archimedes plonzen... Intussen wacht men tot ze hun grote (her-) ontdekking hebben gedaan. Maar de leerlingen ontdekken bv. het typische van het cijferend delen niet en blijven verkapt (primitief) hoofdrekenen en komen er zo ook niet toe het cijferen te automatiseren.

Het hele vernieuwingsapparaat werd in gang gezet om aan leraren het constructivistisch evangelie te verkondigen. Dat was ook het geval bij de implementatie van de 'moderne wiskunde' in de jaren 1970: "*inspecteurs et conseillers, professeurs et chercheurs sont descendus dans nos campagnes, pour, dans des conférences exceptionnelles, expliquer aux instituteurs d'alors que ce qu'ils avaient fait jusqu'ici n'était pas bon du tout (...). C'était la première offensive organisée; c'était la première utilisation à grande échelle des techniques de rééducation de toute une profession* (p. 84)". Vanaf toen werd de optelling $5 + 3$ een vereniging (= logische 'of') van twee verzamelingen, te vergelijken met de verzameling van logiblokken die dik of blauw zijn. Vanaf toen moest er vanaf het eerste leerjaar in een ander 'landje' (talstelsel) geteld en gerekend worden en dit ten koste van het rekenen in het tientalig stelsel. Enzovoort.

Na de afschaffing van de abstracte 'moderne wiskunde' werd het al even extreme 'constructivisme' ingevoerd. Hiervoor wezen we al op een aantal gevolgen, zoals het afstappen van de stapsgewijze aanpak en het onmiddellijk starten met te moeilijke toepassingsopgaven. Een ander gevolg is ook dat het programma voor de lagere school enorm is vergemakkelijkt. Omdat bv. kinderen niet vanzelf ontdekken hoe ze met decimale getallen moeten vermenigvuldigen – bijvoorbeeld: $48 \times 1,2$ – werd dat soort vermenigvuldigen uit het leerplan geschrapt. Dit was ook het geval met tal van andere onderdelen.

Terloops: vroeger sprak men over 'rekenboeken' (*livres de calcul*), vandaag over 'handboeken voor wiskunde' (*manuels de mathématiques*). Alleen de naamsverandering al laat vermoeden dat er een sterke evolutie is.

3.4 Afbraak gestandaardiseerd hoofdrekenen & memoriseren

Oude waarden en aanpakken werden dus plots als nefast bestempeld. Zo is ook het automatiseren en het memoriseren van rekenfeiten – zoals de tafels – uit den boze. Elke vermenigvuldiging moet als het ware opnieuw worden uitgevonden (via het herhaald optellen; bijvoorbeeld: $8 \times 7 = 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7 + 7$... of via eigenschappen van bewerkingen: $8 \times 7 = (4 \times 7) + (4 \times 7)$).

Het gebruik van standaardberekeningswijzen en het automatiseren ervan moest plaats maken voor 'gevarieerd' rekenen gebaseerd op de eigen

(zinnige) constructie van elke leerling. Onder het mom van 'zelfgeconstrueerde kennis' laat men de kinderen bijvoorbeeld niet meer aftrekken via de traditionele standaardprocedure met inbegrip van de 'brug over tien'. De kinderen 'moeten' zogezegd vanzelf ontdekken dat het resultaat ook via het zogenaamde aanvullend optellen berekend kan worden. Bijvoorbeeld: *In een doos van 15 pralines zitten er nog 8. Hoeveel pralines werden er gegeten?* In plaats van de standaardprocedure te volgen ($15 - 5 - 3$), wordt van 8 tot 15 geteld (9, 10... 15 = 7, veelal op de vingers). Voor veel constructivisten volstaat het inzicht dat de aftrekking eigenlijk een inverse optelling is. Een echt inzicht in het meest specifieke van de aftrekking zelf is er niet meer: "*La soustraction ne fera pas partie de sa culture*" (p. 99). Het primitieve tellend berekenen leidt overigens vaak tot fouten. Zo tellen veel kinderen bij $15 - 8 = 8$, 9... 15 de 8 mee (d.i. zgn. startfout) en wordt de uitkomst 8 i.p.v. 7.

Kinderen moeten volgens Le Bris eerst de standaardprocedures leren, d.i. procedures die het resultaat zijn van eeuwenlange wiskundearbeid en ook het gemakkelijkst geautomatiseerd kunnen worden. Eenmaal die zijn aangeleerd, kunnen de uitzonderingen, de varianten enz. aan bod komen. Er na, niet ervóór. De regel en het algemene begrip komt vóór de uitzonderingen: pas achteraf leert men dan bijvoorbeeld dat bij een aftrekking van twee getallen die dicht bij elkaar liggen ook aanvullend kan worden opgeteld. Zelf leren we onze normaalschoolstudenten dat het flexibel rekenen veelal op de rug zit van het vlot (gestandaardiseerd) berekenen van deeloperaties.

Terloops: de kritiek van Le Bris op de constructivistische wiskunde bevestigt de kritiek die redactielid Raf Feys destijds formuleerde op de constructivistische aanpak binnen de 'realistische visie' van het Nederlandse Freudenthal-Instituut en binnen de Amerikaanse 'Standards'.

4 Praktijkvreemde lerarenopleiding & 'lege-dozen-didactiek'

4.1 1975: te weinig aandacht voor leerinhoud

Nog toen Le Bris student was – midden de jaren 1970 – had hij de indruk dat hij niet teveel opstak op de toenmalige normaalscholen. Al in de jaren zeventig begonnen veel opleiders zich vooral te interesseren voor *hoe*, en niet meer voor *wat* onderwezen moest worden. Drie illustraties.

- Zijn geschiedenislerares liep van de ene bijscholing naar de andere, en kwam dan terug met nieuwe ideeën: hoe de toekomstige leraren groepswork moesten organiseren, hoe ze kinderen via contractwerk allerlei opdrachten konden geven, hoe ze de tafels in een kring moesten plaatsen enz. Geen enkele datum noch Franse koning werd geleerd. Alles moest thematisch: de kruiwagen doorheen de eeuwen, de ploeg doorheen de eeuwen... Op een dag vertelde ze haar studenten: "*Les enfants ont autant à nous apporter que nous avons à leur apporter... peut-être même plus!*" Voor Le Bris een typische redenering van moderne pedagogogen.
- Zijn biologieleeraar legde uit hoe ze kinderen het skelet van een duif moesten leren schetsen, maar over het skelet van de duif werd niets geleerd. Het middel – namelijk het onderwijzen – werd een doel-op-zich. Volgens Le Bris verschoof het accent teveel naar de methodiek waardoor de vakinhouden plots ver te zoeken waren. "*Etudier le vide*" (p. 104) is wat wij 'lege-dozen-didactiek' noemen, een eenzijdige aanpak die ook in bepaalde Vlaamse pedagogische kringen aanwezig is. Zowel de vakinhouden als de onderwijsmethodiek zijn belangrijk.
- De vroegere gymleeraar deed voor hoe je als onderwijzer leuke activiteiten met de kinderen kon opzetten. Uiteindelijk werden die activiteiten ook met de studenten uitgetoet. Maar toen kwam de nieuwe leraar en die begon zijn gymlessen... aan het bord, vooraan in de klas. Le Bris en zijn studiegenoten moesten namelijk leren *reflecteren* over de gymles. Voor Le Bris was het zijn eerste ervaring met het 'pédagogol', het nieuwe taaltje van de moderne pedagogogen. Na enkele theoretische lessen volgde dan eindelijk een praktijkles. De studenten moesten in de gymzaal verzamelen. De zaal lag vol met materiaal: ballen, gewichten, touwen, springmatten enz. Zo creëerde de gymleeraar een 'krachtige leeromgeving'. De studenten vroegen wat ze moesten doen. Voor de nieuwe gymleeraar was het eenvoudig: *Jullie doen wat jullie willen... ik observeer!*

4.2 Academische IUFM: catastrofe

Vanaf 1989 werd de situatie op de lerarenopleidingen een echt catastrofe. De normaalschool behoorde plots tot het 'academisch milieu' en werd een universitaire opleiding: de IUFM of Instituts Universitaires

de Formation des Maîtres. Zo werden de vroegere gebouwen van de normaalschool met de typische klassen afgebroken en vervangen door splinternieuwe "amphithéâtres de psychopédagogie" (p. 110).

In die universitaire ruimte kwam het (socio-) constructivisme en de praktijkvervreemding tot volle bloei. Le Bris vertelt ook over hoe de oefenschoolleraren verplicht werden de nieuwe methodieken in hun klas toe te passen. Het resultaat was dat veel leerkrachten de oefenschool verlieten en ergens in een dorp gingen lesgeven, of in het geniep toch les bleven geven op basis van hun eigen praktijkkennis – zoals de juffrouw van het eerste leerjaar die wel openlijk uitbazuinde dat ze voor lezen de globale aanpak hanteerde maar in werkelijkheid haar kinderen leerde lezen via een echte klankmethode. *Elle trichait* (p. 113).

Wie in de lerarenopleiding niet meeheulde met de vernieuwingen, werd en wordt als een 'slechterik' afgeschilderd. *Toutes les sectes le font* (p. 114), schrijft Le Bris. Elke kritiek wordt in de kiem gesmoord. Ook in de lerarenopleidingen mag niet meer kritisch worden nagedacht: *Ce n'est plus de la formation, c'est de la conformation* (p. 117). En ook na de opleiding wordt van de leraar verwacht precies te doen wat hem of haar wordt voorgezegd. Pedagogische studiedagen en nascholing zijn in dat opzicht een uitstekend propaganda- en disciplineringsmiddel.

Zoals gezegd wordt de leraar-in-spe heel goed op die 'moderne' toekomst voorbereid. Ook op stage krijgen de studenten minder en minder lesopdrachten die op het aanleren van de echte basisvaardigheden (lezen, rekenen en schrijven) betrekking hebben, maar des te meer op 'leuke' activiteiten (enjoy learning!): sociale vaardigheden, discussies, schrijfdans, theaterproject enz.

Terloops: in 1991 wezen Onderwijskrant-redactieleden er al op dat de gepropageerde academisering van de Vlaamse lerarenopleidingen tot een sterke vervreemding van de praktijk zou leiden. Momenteel is dit de grootste kritiek in Frankrijk. In Vlaanderen konden we de academisering tegen houden; in Frankrijk sturen velen nu aan op de sluiting van de IUFM.

5 Leerplannen en inspectie

De leerplannen vormen het middel bij uitstek om het onderwijs richting te geven en eventueel te vernieuwen. De vernieuwing in de leerplannen betekende

volgens Le Bris vooral 'minder': minder kennis, minder inoefening, minder uren moedertaal, minder lezen, minder rekenen, minder tijd voor het leren van de vervoeging van de werkwoorden, minder woordenschat, minder spelling en grammatica... Veel oerdegelijke aanpakken gaan aldus verloren.

Le Bris is als onderwijzer zelf geconfronteerd geweest met dergelijke situaties. Toen hij nog onderwijzer was, moest hij van de inspectie andere – moderne – leerboeken voor *grammatica en spelling* gebruiken. Le Bris was onder de druk bezweken en schafte zich de nieuwe methodes aan. Een paar jaar later kwam de inspectie opnieuw langs, deze keer voor een meting van het beheersingsniveau van de kinderen omtrent grammatica en spelling. De inspecteur stelde vast dat het niveau sterk gedaald was. Via een pedagogische studiedag kwam hij dan vertellen dat het hoog tijd werd voor een nieuw 'communicatief' schoolproject om de grammaticale en orthografische vaardigheden van de kinderen op te krikken: leerwandelingen, een cd-rom aanmaken met foto's van de klas, coöperatieve leermomenten... Orthografische en grammaticale kennis zou zich vooral in zulke communicatieve situaties ontwikkelen. Voor Le Bris betekent die aanpak nog een verdere aantasting van de systematische inoefening. De inspecteur vroeg terloops aan Le Bris hoe het mogelijk was dat het niveau op zo'n korte tijd zo sterk was gedaald. Het antwoord dat Le Bris gaf, was heel confronterend: *J'ai répondu que c'était la seule domaine où j'avais suivi ses conseils* (p. 165). Voor Le Bris was de oorzaak duidelijk: in de nieuwe leerboeken was er vrijwel geen ruimte voor systematische inoefening. En dat een communicatief schoolproject daar weinig aan zou veranderen, was voor Le Bris ook al duidelijk.

Ook met het lezen en met het *leesplezier* is het volgens Le Bris momenteel slecht gesteld. Leesplezier ontwikkel je vooral door veel te lezen en niet door lange leergesprekken over bijvoorbeeld het type tekst (bv. zakelijke of fictieve teksten?). Dat interesseert de leerlingen weinig. Als leerlingen een roman lezen, weten ze maar al te goed dat het een roman betreft; als ze een kookrecept lezen, zal geen enkel kind het in zijn hoofd halen om dit recept als een roman over een of andere keukenmisdad te identificeren. En toch moeten de kinderen tot vervelens toe bij elke tekst een reeks stereotype vragen beantwoorden: "*Welk soort tekst hebben we hier?*" Enzovoort. Waarom? Omdat de leerlingen per se het taalbeschuwend jargon van enkele 'moderne taalpedagogen' moeten leren kennen. De leer-

lingen beleven minder plezier aan het lezen en lezen aldus ook minder teksten.

'Minder, maar vernieuwend', is de slogan, aldus Le Bris. Alles moet nieuw: nieuwe leerplannen, nieuwe opvoedingsprojecten, nieuwe instructievormen... Elk jaar, elke maand, elke week: nieuw, nieuw, nieuw. De leraar die de vernieuwingen niet kan (wil) volgen, wordt schuldig bevonden. Maar wie neemt die vernieuwingen nog au sérieux, als er elke week een pedagoog, inspecteur e.a. met een 'nieuwe waarheid' op de proppen komen? Wie de nieuwe waarheid propageert, drukt impliciet uit dat vorige waarheden niet kloppen: *Cette façon de changer la vérité tous les quinze jours tue la vérité* (p. 157).

Le Bris betreurt ook de wijze waarop bijvoorbeeld inspecteurs nieuwe waarheden verkondigen en opleggen. Een inspecteur bijvoorbeeld die de spot drijft met een 'ouderwetse' leerkracht of een kwetsende opmerking maakt over een leerkracht die het zelfsturend vermogen van z'n leerlingen nuanceert. Leerkrachten die achteraf met de tranen in de ogen bij de directeur komen uithuilen...

Terloops: het gaat hier om een evolutie die ook bij ons te bespeuren valt. Bij doorlichtingen worden scholen en leerkrachten vaak op de vingers getikt als ze te veel rechtdoor-oefeningen in hun rekenonderwijs voorzien, als leerlingen met nieuwjaar al (te) goed kunnen lezen, als ze te veel met spelling en grammatica bezig zijn... Ook het uithuilen na een inspectiebeurt komt in onze Vlaamse scholen al te vaak voor!

6 Dogma's en slogans van pédagogistes

6.1 Religie van 'pédagogistes'

Le Bris en velen met hem wijzen met de vinger naar de nefaste rol van de zgn. 'pédagogistes' (pedagogochelaars): *La pédagogie moderne est une religion, et ses cadres sont une secte* (p. 157).

Moderne pedagogen stellen vaak de vraag: *Des têtes bien pleines ou des têtes bien faites?* Le Bris antwoordt hierop met een schitterende wedervraag: *Avez-vous jamais vu une tête vide qui soit bien faite?* (p. 161). Terloops: de situatie lijkt ons genuanceerder in Vlaanderen, maar ook hier voeren pedagogochelaars vaak het hoge woord: denk maar aan de vele onderwijskundigen die zich vooral met de zgn. 'lege dozen-didactiek' bezighouden, of aan de velen die zich plots opwerpen als *selfmade-*

pedagogen en de meeste slogans propageren. In *Onderwijskrant* werd de voorbije jaren geregeld gewezen op het gevaar van de 'legedozen-didactiek'.

6.2 Autonomie en zelfontplooiing

Le Bris wijdt een apart hoofdstuk aan de pedagogische 'dogma's'. Die hebben vooral te maken met een ongebreideld geloof in de *goedheid en autonomie van elk kind*. De autonomie van het kind is voor Le Bris echter een leugen. Hij gelooft niet in de 'autodiscipline' van het kind: *"Ce n'est pas la démocratie dans la cour du collège, c'est la loi du plus fort, du plus fourbe, du plus cruel"* (p.189). De autonomie van een kind is voor Le Bris eigenlijk een contradictie want als het kind autonoom is, houdt het op *kind* te zijn. Typisch voor het kind-zijn is juist de afhankelijkheid van zijn opvoeders. Het kind wordt een volwassene als die afhankelijkheid wegvalt. Tegenwoordig wordt een kind eigenlijk als een soort volwassene-in-miniatuur gezien.

Ook de woordenschat is in die zin geëvolueerd. Le Bris geeft als voorbeeld hoe 'vakantiekolonies' tegenwoordig 'vakantiecentra' worden genoemd, en 'monitors' geleidelijk aan 'animatoren'. Toen Le Bris in de nasleep van mei '68 een cursus voor animator volgde, waren boeken als *Libres enfants de Summerhill*, *Où vont les pédagogies non directives?* en het fameuze *Une société sans école* van Illich verplichte lectuur. Uren en uren werd er gediscussieerd over hoe ze zonder interventie (*non interventionniste*, p. 194) zo'n vakantiecentrum konden runnen: Moeten we wel nog op vaste tijdstippen eten? Wie beslist hoe laat de kinderen naar bed moeten? Hoe kunnen we de kinderen zelf conflicten laten oplossen zonder onze tussenkomst? Wie zal de vloer vegen? Hoeveel keer moeten we met de hele groep samen zitten om te bespreken wat goed en wat minder goed ging? Oeverloze discussies. Als het er echter op aan kwam, beslisten Le Bris en de zijnen uiteindelijk toch zelf. Als 'leiders' maakten zij de vakantiekolonie, en niet de kinderen. Zo maken ook de leraren de school, en niet de leerlingen. Eigenlijk komt het er voor Le Bris op neer dat de school een plek is waar leraren nog leraren willen zijn, en leerlingen nog leerlingen mogen zijn.

Volgens Le Bris schuilen achter de moderne visie omtrent de autodiscipline ook economische motieven. Als men op meer autonomie en zelfsturing van de kinderen kan rekenen, heb je ook minder leraren nodig. Dat is wat wij bijvoorbeeld in onze eigen Vlaamse hogescholen meemaken. 'Zelfsturing' is

het centrale begrip geworden: de student moet vooral zelf leren, zelfstandig werken... en zo heb je minder docenten nodig. In vergelijking met 10 jaar geleden heeft elke Vlaamse hogeschooldocent momenteel 50 % meer studenten die hij moet begeleiden. In de pers lezen we dan dat die hogeschooldocent nu meer rendeert! Wat een perverse redenering.

6.3 Zelfgeconstrueerde kennis

Naast het dogma omtrent de autonomie van het kind is er ook dat van de zelfgeconstrueerde kennis. Moderne pedagogen verwijzen graag als model naar de natuurlijke wijze waarop kinderen 'zelfstandig' leren spreken. Maar is dat kind wel zelfstandig?, vraagt Le Bris zich af. Er is toch de moeder die er op elk moment van de dag voor zorgt, die het kind leert spreken enz. Wil men dit soort natuurlijk leren in de school, dan heb je voor elke leerling een leerkracht nodig die met dezelfde zorg als de moeder in de babytijd de hele dag met die leerling bezig is. Dat is dus een onrealistisch scenario. Leren spreken en schrijven verloopt overigens nog veel minder natuurlijk dan leren spreken.

6.4 Wet Jospin: geen jaarklassen en zittenblijven meer

In de 'moderne' school zijn er volgens de wet Jospin van 1989 geen jaarklassen meer. Er wordt met niveaugroepen gewerkt, klassenoverschrijdende groepjes worden samengesteld voor de uitwerking van een project, of men vormt leefgroepen waarin elk kind op zijn tempo kan leren rekenen, lezen, schrijven... Het liefst wordt er samengewerkt met de leerlingen van een andere school.

Ook het overzitten was voortaan uit den boze. Toen een moeder op het einde van het schooljaar vaststelde dat haar zoon nog altijd niet kon lezen, vroeg ze aan de juf of haar zoon kon blijven zitten. De juf en de directrice van de school gingen wel akkoord, maar met een zekere aarzeling. Toch was het antwoord van de inspectrice duidelijk: "*Neen! Als het kind nog niet kan lezen, is het omdat het meer tijd nodig heeft!*" (p. 253).

Het jaarklassensysteem is door de wet Jospin afgeschafte en vervangen door cycli van 3 jaar – Wallonië heeft dit overigens overgenomen. In die cycli moet elk kind een geïndividualiseerd leertraject kunnen volgen, zonder overzitten. *Uitzonderlijk* kan zo'n cyclus met een jaar worden verlengd. Dan spreekt men niet over 'redoubler' maar haast eufemistisch

over 'maintenir'. Toen een leraar zei dat een leerling van zijn klas reeds dubbelde, reageerde de inspecteur: "*Il a été maintenu, on ne redouble plus, on est maintenu. Ce n'est pas seulement un mot, c'est aussi un concept*" (p. 257). Le Bris roept ouders en leraren op "*pour revendiquer le droit au redoublement des enfants, c'est-à-dire, le droit à la lecture, le droit au calcul, le droit à la culture de l'humanité*" (p. 256).

6.5 Wet Jospin: coöperatieve methodieken & vage competenties

De wet Jospin van 1989 legde de leerkrachten ook heel wat pedagogische aanpakken op. Zo moeten de scholen vanwege de overheid het werken met 'coöperatieve methodieken' en met 'competenties' – i.p.v. leerinhouden – invoeren. Om de drie jaar moeten de scholen via hun 'pedagogisch project' bewijzen dat ze volop met deze opgelegde aanpakken bezig zijn. In het pedagogisch project – veilig opgeborgen in een groot karton – bevinden zich ook de voorafgedrukte sjablonen op fiches die hen door het onderwijsministerie zijn bezorgd. Op die 'competentie'-fiches moeten de vooropgestelde 'actiepunten' in doe-taal genoteerd worden: "*Cette petite fiche est aujourd'hui la base théorique de tout notre enseignement; tout ce qui se passera désormais dans une école devra être décrit à l'avance dans des dizaines de ces bouts de papier, portant chaque fois, inscrite dans la case adéquate, la mention, des 'compétences visées par l'action', que les élèves atteindront peut-être.*" (p. 236)

Le Bris vergelijkt deze actiepunten-werkwijze met de stalinistische bureaucratie. Inspecteurs moeten nu vooral papieren controleren – papieren die ze de scholen vooraf hebben *doen opstellen en ondertekenen*. Eigenlijk een controle *a priori*. Tegelijk vindt een controle van de eigenlijke leerresultaten (lezen, rekenen, schrijven e.d.) niet langer plaats, maar wel de controle van het leerproces en de vooropgestelde actiepunten. Niet de resultaten maar de actiepunten van het pedagogisch project moeten gerealiseerd worden.

De actiepunten (doelstellingen) moeten voortaan ook in modieuze actie- en competentietermen geformuleerd worden. *On ne peut plus écrire sur son cahier-journal: "Ce matin, on apprend le complément d'objet direct." On se demandera désormais: "Quelle est l'action projetée par l'école qui entraîne l'apprentissage naturel du complément d'objet direct?"* (p. 237). Le Bris somt ter illustratie een hele

waslijst van actiepunten op die 'vernieuwend' zijn: een brief schrijven, een cd-rom met foto's ontwikkelen, een uitwisseling met een school uit de V.S., broodjes verkopen, verhalen aan gepensioneerden voorlezen, een film of een ballet realiseren enz. Een gevolg is ook dat er geen concrete kennisdoelen meer zijn, maar enkel vaag geformuleerde competenties. Hoe worden die dan geëvalueerd? Een inspecteur suggereerde om het aantal bezochte theaterstukken te tellen, alsook het aantal wandelingen, tentoonstellingen, ontdekkingstochten enz.

6.6 Competenties en modieuze rapporten

Het competentiedenken deed dus zijn intrede en verdrong het denken in termen van leerinhouden. Dit had ook zijn gevolgen voor de schoolrapporten. Zo krijgen de ouders geen precieze informatie meer over de lees-, reken- en schrijfvorderingen, over de beheersing van leerinhouden omtrent wereldoriëntatie e.d. Zij krijgen lange lijsten met *competenties* voorgeschoteld. Bijvoorbeeld: "*Connaît et exerce des responsabilités personnelles: acquis, en cours d'acquisition, non acquis*"; "*fait preuve de créativité*", "*distingue des écrits par leur forme extérieure (articles, contes...)*" (p. 266). Le Bris vraagt zich af of ouders voldoende ingelicht zijn over de toekomst van hun kind als ze enkel vernemen dat hun kind soorten teksten kan onderscheiden, creatief is, expose l'information... Waar vroeger ouders onderling 'punten' vergeleken – *Hoeveel heeft Jan voor rekenen, voor lezen, voor spellen? en Piet?* –, worden nu het aantal kruisjes in de kolom 'acquis' opgeteld en vergeleken: "*Et Jean, il a eu combien d'Acquis, lui?*" (p. 268). Niets nieuws onder de zon – ouders hebben altijd vergeleken – maar de ouders zijn wel veel minder geïnformeerd dan vroeger, aldus Le Bris.

Groepsnormgerichte toetsen en examens kregen veel kritiek en werden vervangen door "*évaluation formative*" van de vele afzonderlijke competenties. Deze evaluatie zou moeten toelaten de evolutie van individuele competenties te analyseren en zodoende verder te werken aan de persoonsgerichte vorming van elke leerling. Pedagogen van het INRP hebben een soort 'medische scanner' uitgevonden: "*Comme le scanner coupe l'image du corps du patient en fines tranches, l'évaluation découpe le comportement de l'enfant en de très fines capacités d'action, représentées par des verbes, et qu'il faut mesurer une par une*" (p. 273). Een eerste kritiek slaat op de versnippering waardoor men door de vele bomen het bos niet meer ziet. De belangrijkste

kritiek is evenwel dat een competentie-beoordeling ervan uitgaat dat een bepaalde competentie *voor altijd* is beheerst? Voor Le Bris is dat de voornaamste kritiek op het hele competentiedenken. Als een kind een bepaalde competentie beheerst, zoals "*la division à deux chiffres*", zal het die "*si chèrement acquise*" ook nog na de vakantie beheersen (p. 275)? Door het competentiedenken wordt er aldus niet meer herhaald: men gaat ervan uit dat *eenmaal beheerst* ook *altijd beheerst* betekent! Men moet niet langer zijn tijd besteden aan wat al gekend is!

Waarvoor zouden we overigens zo'n ingewikkelde 'scanner' nodig hebben? Men laat toch ook niet de gehele bevolking langs die scanner passeren, maar enkel bepaalde mensen die ziek zijn. Als de geneesheren overigens telkens veel energie zouden besteden aan een uitvoerige scanner-diagnose van elke patiënt, dan zou er te weinig tijd voor de echte verzorging over blijven. Zo zal de school die louter of excessief evalueert, te weinig zijn functie van *leerschool* vervullen. En dat is nu vaak het geval: leerlingen moeten maar vanzelf alles ontdekken totdat een competentie is geëvalueerd als 'beheerst'. Met de overschakeling op de 'formatieve evaluatie' van competenties, slaagt men er ook in om de daling van het niveau van de leerlingen te camoufleren.

Het competentiegericht evalueren vergt enorm veel tijd en energie. Niet alleen moeten de te meten competenties allemaal worden beschreven, maar ook nog eens één voor één geëvalueerd worden. En dat moet allemaal door die zelfde leraar gebeuren. Wat kan hij doen? Ofwel vult een leerkracht de competentielijsten nauwgezet in, maar dan blijft er geen tijd meer over voor een degelijke voorbereiding van de lessen. Ofwel vult hij ze in met de losse hand en blijft hij zich concentreren op een grondige uitwerking van de instructie in klas.

Men ging er ook vanuit dat het opleggen van een ander evaluatiesysteem, de leerkrachten zou dwingen om hun didactische aanpak radicaal te veranderen. Zo poneerde de invloedrijke onderwijskundige *Philippe Meirieu*: "*Changeons l'évaluation et l'école changera, car les enseignants finiront bien par former leurs élèves à ce qui sera évalué!*" (p. 282). De geschetste evolutie is ook steeds meer in Vlaanderen herkenbaar en luidt dan bijvoorbeeld: "*The tail wags the dog: de staart (tail) van de hond (= manier van evalueren) brengt de volledige hond (= ons onderwijs-systeem) in beweging!*" Gelukkig zijn er in Vlaanderen meer kritische en koppige leraars dan elders.

6.7 Nefaste rol van tegen-meesters

De moderne pedagogie(k) heeft haar 'contre-maîtres' gecreëerd. Le Bris hanteert die term in zijn woordenboekbetekenis, namelijk in de betekenis van 'opzichters', maar tegelijk ook in zijn letterlijke betekenis: 'tegen de meesters'. Le Bris viseert hier vooral de inspectie en de andere onderwijs-ondersteunende instanties. Maar hij vindt het ook verwonderlijk dat de meeste vakbonden de moderne pedagogie(k) hebben omarmd en zich vaak opstellen tegen de opvattingen van de 'meesters'.

Als we de toestand in Vlaanderen bekijken, menen ook wij dat de vakbonden eigenlijk meer inspanningen zouden moeten doen om de 'moderne' pedagogie in vraag te stellen. Het welbevinden van de leraar wordt niet alleen bepaald door 'het geld in het zakje' maar ook en vooral door de mate waarin de leraar zijn autonomie ervaart. Al in vorige artikels in *Onderwijskrant* poneerden we dat niet zozeer de leerlingen worden gedisciplineerd, maar dat eerder de leraren worden gedisciplineerd tot uitvoerders van een nieuwe pedagogie(k) waar ze zelf niet in geloven: "*Il n'y a qu'une pensée pédagogique. La conformité est la règle. La conformité et l'obéissance. Beaucoup d'enseignants suivent... contraints ou convaincus*" (p. 290).

Deel 2: Malaise in Franstalig Zwitserland

1 *Apprendre à lire et à écrire.* *Bilan Critique et propositions.*

Een analoog verhaal als bij Le Bris treffen we aan in het boekje over de situatie in Franstalig Zwitserland ('la Suisse Romande') – geschreven door Dr. Ghislaine Wettstein-Badour (neurologe), Françoise Bosset (lerares s.o. en voorzitter van een lerarenvereniging), François Truan (pedagoog) en Philippe Chenaux (journalist). Een belangrijk uitgangspunt in hun betoog is de vaststelling dat bepaalde kantons in het laatste PISA-onderzoek (van 2003) beter scoren dan andere kantons (PISA = een internationaal vergelijkend onderzoek van de resultaten voor rekenen, wetenschappen, lezen en problemen oplossen bij 15-jarigen). De kantons met de beste resultaten (m.n. Fribourg en Le Valais – beter gekend als Wallis) volgden niet zomaar blindweg het constructivistische pad. Kantons als Genève en Vaud (met steden als Lausanne en Montreux) deden dat wel (p. 9). Bovendien blijken de laatste ook nog eens veel meer geld aan hun – ondermaatse – onderwijs te spenderen (3); zij zijn de dupe van de hervormingen.

2 Kritiek op Decroly en globale leesmethodiek

Net zoals Le Bris meent ook Chenaux dat bepaalde 'moderne' didactische aanpakken hun oorsprong vinden in de globale leesmethode die vanaf het begin van de jaren 1900 in België gepropageerd werd door Decroly, in het Piagetiaanse denken en het structuralisme en in het meer recente socioconstructivisme.

Chenaux schrijft – net als Le Bris – dat de globale leesmethode een ontdekking is van de Belgische dokter en pedagoog Ovide Decroly. Eigenlijk gaat het hier meer om een her-ontdekking door Decroly; er waren al pogingen om die methode in 18de eeuw toe te passen, o.a. door Jean Itard, bekend van 'De Wilde van Aveyron'.

Al van bij het begin sympathiseerden de Geneefse experimentele laboratoria voor psychologie – Edouard Claparède en Jean Piaget – met Decroly. Vanaf de jaren '20 werd de methode ook in heel Frankrijk populair. Toch werd al heel vlug duidelijk dat de methode niet werkte. Slechts een minderheid van leraren gebruikte de methode. Zelfs Freinet was er niet over te spreken: *La méthode globale, cette galeuse!* was de titel van een artikel van zijn hand. België vormde een uitzondering: 1/3 van de scholen bleef in de methode geloven, zelfs tot na W.O. II.

In 1955 werd de methode in het Zwitserse Genève eenvoudigweg verboden. En in de VS, waar de methode onder de naam "whole word" bekendheid genoot, kwam er vanaf 1954 meer en meer kritiek toen een onderzoek verscheen met de titel: *Why Johnny can't read*. Toch wordt de methode nog altijd in een zeer beperkt aantal scholen in de VS gebruikt, maar nu onder de naam "sight method" of "look-and-say method" (p. 23). In Frankrijk en Zwitserland was er vanaf de jaren '60 echter weer een groeiende interesse voor de globale aanpak. Eerst waren er de linguïsten die stelden dat kinderen aanvankelijk naar de gesproken taal moesten luisteren om dan de grafemen te zoeken die bij een klank hoorden; maar voor de rest werd de tekenklankkoppeling niet expliciet aangeleerd. Expliciete instructie van de letterkennis viel dan helemaal weg vanaf het einde van de jaren 1970 toen men vond dat lezen eerder een "guessing game" (raadspel) was. Kinderen moesten zinnen en woorden in teksten leren voorspellen... zonder letterkennis. Vanaf de jaren 1990 werd deze aanpak nog meer bevestigd door de nieuwe constructivistische ideeën.

Vooraf lerarenopleiders waren volgens de auteurs daar heel enthousiast over. De auteurs typeren de lerarenopleidingen als '*le cheval de Troie du constructivisme*' (p. 29). De hele beweging noemen ze het 'pédagogisme' (p. 29) – net als Le Bris. 'Pedagogisten' hebben bijvoorbeeld een grondige afkeer voor elke systematiek: bij het leren lezen, het leren schrijven enz.

Het protest van vele Zwitserse leerkrachten werd volgens de auteurs gewoon genegeerd. Kop van Jut is vooral de Franse onderwijskundige Philippe Meirieu wiens ideeën blijkbaar ook heel sterk het Frans-talige onderwijs in Zwitserland hebben beïnvloed. Meirieu was jarenlang de topadviseur van Franse onderwijsministers. Zelfs ouders geraken bij de gehele discussie betrokken en stichten in 1999 in het kanton Vaud de '*Association des parents intéressés et concernés par la scolarité*' (ASPICS) (p. 63). Een van de belangrijkste eisen van deze vereniging is dat "*l'école n'utilise pas l'élève comme cobaye d'expérimentations pédagogiques*" (p. 64). Maar nog altijd vindt de kritiek geen gehoor.

3 Constructivisme

De opgang van het socioconstructivisme (vanaf 2000) leidde tot nog minder aandacht voor expliciete instructie door de leraar. In het plan *Plan d'études cadre romand (Pecaro)* van 2004 werd het socioconstructivisme zelfs de officiële pedagogie ('cadre roman' slaat op Franstalig Zwitserland). De bekende Zwitserse filosoof Romain – tevens eerste voorzitter van de in 2001 gestichte '*Association Refaire l'Ecole*' (ARLE) – vergelijkt Pecaro met "*une usine à gaz de 400 pages, organisée en système autoréférentiel qui véhicule une idéologie et un arsenal pédagogique socioconstructiviste inadmissible*" (p. 73).

De geruisloze implementatie van het socioconstructivisme gebeurt via de "*méthode dite de la grenouille. Pour cuire une grenouille, il ne faut surtout pas la jeter dans un bouillon à 100°C. Elle s'agit et tente de sauter hors de la casserole. Avec un peu de chance, elle y parvient. Mieux vaut la plonger dans une eau froide, chauffée lentement. Dans un premier temps, la grenouille trouve très agréable la tiédeur de l'eau. Lorsque celle-ci atteint une température élevée, il est beaucoup trop tard, la grenouille s'est mise à cuire, et le processus est irréversible. Les auteurs de Pecaro recourent systématiquement à cette méthode*" (p. 96).

Volgens Truan, een andere auteur van het boek, past(e) de promotie van de globale *leesaanpak* perfect in het plaatje van het socioconstructivisme: kinderen moeten vanzelf de letterkennis ontwikkelen, vooral via het samen lezen van teksten. Maar socioconstructivisten tonen ook belangstelling voor het zogenaamde *realistische rekenen*, wat uit Nederland komt overgewaaid. Het realistisch rekenen wordt sterk gepromoot door de MERM (Moyens d'enseignement romands des mathématiques). In een lexicon achterin het boek lezen we dat Jean Piaget de term 'constructivisme' eigenlijk aan een Nederlander heeft ontleend, m.n. de wiskundige L.J. Brouwer (p.143), de leermeester van professor Hans Freudenthal die het constructivistisch denken van Brouwer overnam. Dat ook het realistisch rekenen zijn wortels in Nederland kent en veel constructivistische trekjes vertoont is dus geen toeval.

4 Onderzoeksgegevens genegeerd

Voor de auteurs is overduidelijk dat de uiteindelijke balans van de hervormingen heel negatief is. Frans-talige scholen in Zwitserland (op de twee kantons, Fribourg en le Valais, na) leveren geen kwaliteit meer; dat blijkt ook uit de PISA-resultaten. Nog erger is dat het protest straal wordt genegeerd. Er is zoveel onderzoek over effectieve didactiek maar men doet in Zwitserland alsof die onderzoeken niet bestaan. De auteurs verwijzen o.a. naar het grootste onderzoek in dat verband, m.n. de Amerikaanse Follow Through studie die uitwees dat directe instructie de beste garanties biedt (p. 149-150)...

Dr. Ghilsaine Wettstein-Badour stelt in een laatste hoofdstuk dat zelfs *neurologische onderzoek* ons vertelt dat men verkeerd bezig is (p. 101 e.v.). Ze verwijst hierbij vooral naar de studie van Roger W. Sperry, een Amerikaanse Nobelprijswinnaar (in 1981). Sperry kwam tot de conclusie dat het lezen vooral via de linkerhemisfeer plaatsvindt. Precies die hemisfeer werkt analytisch, vertrekkend vanuit de letters om zo uiteindelijk een woord te construeren. Sperry verwerpt dus de stelling als zou er van elk woord een woordbeeld bestaan. Wettstein-Badour citeert ook een interessant Japans onderzoek dat de gevolgen onderzocht van hersenletsels voor het lezen van het Kana (een alfabetisch schriftstelsel) en van het Kanji (een ideografisch stelsel met tekens of 'plaatjes'). Hersenletsels aan de rechterhemisfeer blijken geen gevolgen te hebben voor het kunnen lezen van de beide talen. Maar mensen met hersenletsels aan de linkerhemisfeer zijn niet in staat om Kana te lezen en zelfs niet de meeste

tekens van het Kanji. Daarentegen kunnen ze de tekens van het Kanji wel herkennen als men hen bijvoorbeeld vraagt om te wijzen naar het voorwerp dat met dat teken correspondeert. Met andere woorden, uit het onderzoek blijkt dat de linkerhemisfeer de talige hemisfeer is. Wettstein-Badour verwijst ook naar PET-scan onderzoek e.a. waaruit moet blijken dat lezen zeker geen globaal lezen is (p. 107)

Deel 3: lessen voor Vlaanderen?

De getuigenissen van de Fransman Le Bris en van de Zwitserse auteurs bevestigen elkaar. We denken dat hun analyse ook leerrijk is voor de Vlaamse situatie. We kunnen vooreerst leren uit de gelijkenissen. Als het regent in Parijs, druppelt het minstens ook in Brussel. Een aantal nefaste evoluties in het buitenland zijn ook hier aan het doordringen. We hebben ze in vorige jaargangen en nummers van *Onderwijskrant* tijdig en uitvoerig beschreven; in deze bijdrage verwezen we er her en der even naar. We kunnen ook leren uit de verschillen. In Vlaanderen boden leraren blijkbaar iets meer weerstand aan rages allerhande. Zo werd het klassikaal systeem wel 'officieel' afgeschaft in het decreet basisonderwijs, maar in de praktijk bleef het vaak grotendeels behouden. De constructivistische wiskunde is bij ons minder doorgedrongen dan elders. Het globale en natuurlijke leren lezen drong ook minder door. Onze professionele lerarenopleidingen zijn minder praktijkvreemd dan de academische IUFM's.

Onze sterkere gehechtheid aan een aantal oerdegelijke pijlers verklaart o.i. ook onze betere score in landenvergelijkend onderzoek. Maar ook veel Vlaamse onderwijzers stellen dat bij ons het niveau aan het dalen is. In een recent rapport van het Nederlandse *Sociaal en Cultureel Planbureau* (2004) wordt betreurd dat de Nederlandse leerlingen over minder overzichts-kennis beschikken en dat hun abstractievermogen is afgenomen. Zelfs DVO-directeur Roger Standaert beaamde tijdens de Onderwijsresearchdagen (ORD 2005) de waarschuwing van het Planbureau "dat een al te sterke gerichtheid op procesleren uiteindelijk contraproductief werkt door het gebrek aan ordeningskaders en overzichtskennis" (*Pedagogische Studiën*, 2006, p. 62). Standaert sloot zich ook aan bij het door het Planbureau gesignaleerde gevaar van de toenemende macht van de onderwijsondersteuners. Het Planbureau wees op het feit dat de vernieuwingsdruk en de rage van 'het nieuwe leren' veel te maken heeft met "de grote invloed van de sterk in omvang gegroeide wereld van de pedagogische

centra, de procesmanagers en de organisatieadviesbureaus". Ook wij waarschuwden hiervoor in ons themanummer over 'het nieuwe leren' (nr. 136).

In beide besproken publicaties komen de auteurs tot de conclusie dat de pedagogie(k) tot een soort dogmatische theologie is verworden. *Richard Mayer*, een vooraanstaand Amerikaans professor onderwijspsychologie, komt eveneens tot de conclusie dat onderzoek niet au sérieux wordt genomen. Hij schrijft dat de pedagogie van het zelfontdekkend leren al desastreus bleek in de jaren 60, ook in de jaren 70, en opnieuw in de jaren 80... Er is volgens hem dus geen reden om te denken dat deze aanpak ooit succesvol zal zijn (*American Psychologist*, vol. 59, nr. 1, 2004, p. 18).

Belangrijker nog is het teruggeven van het meesterschap aan de meester. De overheid, de eindtermen en de leerplannen moeten niet aan staatspedagogiek doen en pedagogische aanpakken opleggen. Ze moeten zich niet uitspreken voor of tegen het globaal lezen; noch over de dosis directe instructie of zelfsturing... Men beweert vandaag al te vlug dat leraren hun leerlingen disciplineren. Zijn het niet eerder de leraren die gedisciplineerd worden tot volgzame uitvoerders van een 'officiële' pedagogie(k)? Men moet leraren niet willen disciplineren en 'managen' – het woord 'management' is verwant met 'manège', een plaats waar men paarden dresseert. Men moet meer vertrouwen op de praktijkkennis van de leraren. Het volstaat dat leraren en scholen naar de overheid toe vooral kunnen aantonen dat de beoogde doelstellingen en leerresultaten worden bereikt. Het gaat hier om *basisvaardigheden en basiskennis* die alle leerlingen moeten beheersen om naar behoren in deze maatschappij te kunnen functioneren en gelukkig te zijn. Jammer genoeg doen ook onze inspecteurs geen uitspraken meer over de 'core business', de leerresultaten, de output, maar des te meer over het gevolgde (opgelegde) leerproces.

- (1) Le Bris, M., *Et vos enfants ne sauront pas lire... ni compter! La faillite obstinée de l'école Française*, Paris, Éditions Stock, 2004.
- (2) Wettstein-Badour, G. e.a., *Apprendre à lire et à écrire. Bilan critique et propositions*, Lausanne, Centre Patronal, 2005.
- (3) Busslinger, L., *Ecole. Les cantons les plus chers sont les moins efficaces*, in: *Bilan n° 184* (2005), p. 36-42.

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Redactie

Annie Beullens, Eddy Declercq,
Ann Deketelaere, Raf Feys,
Ignace Geurts, Noël Gybels,
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 wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen 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

april-mei-juni 2006 – € 4,50

In gesprek met minister Frank Vandenbroucke	2
Interview met minster FVdb: bedenkingen achteraf	19
Robert Cailliau - ontwikkelaar www - over ICT-gebruik in de klas	24
Taalonderwijs Nederlands & methodestrijd: vervolg Professor Johan Taeldeman en leerkrachten protesteren tegen 'doe-maar-aan-mentaliteit' in eindtermen, aanpak Steunpunt NT2	26
Leerrijke publicaties over malaise in het Franse en het Zwitserse onderwijs	41



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!