

138



**Allochtone leerlingen krijgen NIET minder onderwijskansen dan elders:
Schleicher & Vandenbroucke manipuleren PISA en vergelijken appels en peren**

**Te weinig taalstimulatie voor allochtone leerlingen:
overheid en GOK-steunpunten zijn mede verantwoordelijk**

Leerkrachten S.O. bekritisieren nieuwe taalaanpakken

Taalonderwijs Frans & methodestrijd: vervolg

Spellinghervorming en spellingchaos

**Ivan Illich: boegbeeld van ontscholing in 1970 & 2000
Ontscholing leidt tot ontschoolde leerlingen die weinig competent zijn**

Basiseducatie wiskunde & ontscholing à la Paulo Freire?

Allochtone leerlingen krijgen NIET minder onderwijskansen dan elders Schleicher & Vandenbroucke manipuleren PISA en vergelijken appels en peren

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 PISA-manipulatie door OESO en Vdb

1.1 PISA-aanslag van 15 mei 2006

De Nederlandse prof. Jaap Dronkers schreef in 2005 dat de grootte van de achterstand van migrantenleerlingen in PISA-2003 sterk samenhangt met de regio waaruit zij of hun ouders afkomstig zijn en met de ermee samenhangende achtergrondkenmerken op sociaal, intellectueel, cultureel en talig vlak. Uit PISA-studies die rekening houden met de input- en contextvariabelen blijkt dat Vlaanderen geenszins slecht presteert. Volgens Dronkers' PISA-reviewstudie van 2005 is ons land bijvoorbeeld een van de weinige waarin er na gelijkstelling van de achtergrondkenmerken geen *betekenisvol* verschil bestaat tussen autochtone leerlingen en migranten die voldoende de landstaal kennen. En de Vlaamse PISA-verantwoordelijken stelden in 2004 dat *"onze leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal van de testafname, niet slechter scoren dan de vergelijkbare groep leerlingen in de buurlanden."*

Toch pakten PISA-topman Schleicher en minister Vandenbroucke op 15 mei uit met een landenvergelijking waarin geen rekening gehouden werd met de input- en contextvariabelen. In ons interview met de minister – januari 2006 – hadden we hem nochtans uitdrukkelijk gewezen op de zinloosheid hiervan. *"Nergens is de prestatiekloof tussen leerlingen uit autochtone en allochtone gezinnen voor wiskunde zo groot als in Vlaanderen. Dat is moreel onaanvaardbaar"*, aldus een verontwaardigde minister Vandenbroucke op zijn persconferentie van 15 mei. De minister vroeg en kreeg hierbij de steun van PISA-baas *Andreas Schleicher*. De glunderende PISA-topman mocht ook in het overheidstijdschrift *KLASSE* zijn stellingen 'schleichend' verkondigen – met inbegrip van de 'statistische leugen' dat je in Vlaanderen drie keer meer kans hebt om werkloos te worden omdat je migrant bent. *KLASSE* zelf orakelde: *"Als je als migrant naar gelijk welk land trekt, is je kans op schoolse achterstand veruit het grootst als je in Vlaanderen terecht komt"* (juni 2006).

De media namen de alarmerende uitspraken van Vandenbroucke en PISA-orakel Schleicher gretig

over. In *'Morgen Beter'* gewaagde *Kristien Hemmerchts* van racistisch onderwijs en *KNACK*-hoofdredacteur *Karl Van Den Broeck* boorde het Vlaams onderwijs volledig de grond in.

Vandenbroucke en zijn medewerkers weten dat het zomaar vergelijken van landen à la Schleicher intellectueel oneerlijk is. Ze weten ook dat berekeningen in termen van 'grootte van kloof' tussen groepen leerlingen misleidend zijn. Ze zijn wellicht ook op de hoogte van de PISA-studies van prof. Dronkers. Ze maakten dus misbruik van PISA en de OESO om hun egaliserende en nivellerende onderwijs- en GOK-ideologie te verkondigen (zie punt 2.2). Met hun PISA-aanslag van 15 mei hebben ze alvast in de media en bij de publieke opinie hun slag thuis gehaald. Een nieuwe kwakkel was geboren. *Cathy Berx* (CD&V, onderwijscommissie) bood wel wat weerwerk en stelde in *'De Zevende Dag'* (10.06.06) dat er geen vijf regio's in de wereld zijn waarin allochtone leerlingen zoveel onderwijskansen krijgen.

Jozef Kraus, voorzitter van de Duitse lerarenbond, reageerde verontwaardigd op de PISA-manipulatie en op de pogingen van Schleicher om in Duitsland zijn 'nivellerende' onderwijsvisie op te dringen. Schleicher pleitte er voor comprehensief onderwijs niettegenstaande de PISA-uitslag in de zgn. Gesamtschule het laagst is.

We zijn het eens met de critici die stellen dat Schleicher dubieuze *kloof*berekeningen opstelt waaruit hij achteraf de meest eigenzinnige en voorbarige conclusies kan trekken. In Wallonië wijst hij dan wel op de grote achterstand met Vlaanderen, maar zijn hervormingsvoorstellen voor Wallonië staan tegelijk haaks op het 'succesrijke' Vlaamse onderwijssysteem. Schleichers vernietigende kritiek op het onderwijs is wellicht mede bepaald door zijn eigen problemen als leerling secundair onderwijs en dit als kind van hooggeschoolde ouders. Wie als handarbeiderskind alles aan de school te danken heeft, toont meer respect voor het genoten onderwijs. PISA-orakel Schleicher wordt niet overal enthousiast begroet; in Vlaanderen vindt hij het meest gehoor.

1.2 Positieve 'allochtone' geluiden

Vóór het verschijnen van de vernietigende OESO-uitspraken beschikten we over andere PISA-bewerkingen en over het LOSO-onderzoek die eerder tot geruststellende en positieve bevindingen leidden. Prof. Jan Van Damme e.a. concludeerden in het LOSO-onderzoek dat bij gelijkstelling van de beginsituatie de allochtone leerlingen in het S.O. zelfs meer vorderingen maken dan de autochtone.

Volgens de PISA-verwerking van de Nederlandse prof. Jaap Dronkers is ons land een van de weinige waarin er na gelijkstelling van de achtergrondkenmerken geen betekenisvol verschil is tussen autochtone leerlingen en migranten die voldoende de landstaal kennen. In Nederland, Frankrijk, Denemarken, Oostenrijk, Engeland, Zweden, Zwitserland ... blijven de scores van die groep allochtonen minstens 20 punten achter (= 1/4 van de standaarddeviatie). (*Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa, Australië en Nieuw-Zeeland, 2005, internet*). Onze tweedegeneratieleerlingen die voldoende Nederlands kennen scoren uitstekend: 501 punten (voor wiskunde), even goed zelfs als het OESO-gemiddelde (500) van alle leerlingen (autochtonen inbegrepen).

Hoe is het gesteld met de allochtonen die niet of onvoldoende de landstaal kennen? In de PISA-toelichting van 2004 concludeerden de Vlaamse PISA-verantwoordelijken hieromtrent: "*Als we kijken naar de gemiddelde PISA-score van de leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal van de testafname, dan zien we dat die leerlingen in Vlaanderen (met een gemiddelde score van 450) niet slechter scoren dan de vergelijkbare groep leerlingen in de buurlanden.*" Door het feit dat die leerlingen problemen hebben met de talige interpretatie van de (tekst)vraagstukken, ligt hun reële wiskundige competentie nog een flink stuk hoger dan 450 punten.

Daarbij komt ook nog dat Vlaanderen het enige land is waarin leerlingen buitengewoon onderwijs aan het PISA-onderzoek deelnamen. Hierdoor wordt de Vlaamse score van de allochtonen door PISA stelsmatig onderschat.

Uit Dronkers' PISA-studies bleek verder dat migranten uit herkomstlanden als Turkije en Marokko overal heel zwak presteren, maar in ons land absoluut niet zwakker scoren dan het gemiddelde. De vele migranten uit China behalen gemiddeld 563 punten

(in Australië, Nieuw-Zeeland...); deze uit Turkije behalen gemiddeld 447 punten (in Denemarken, Duitsland, Nederland...; in België 459 punten), een verschil van liefst twee niveaus (Dronkers e.a., *Het belang van het land van herkomst en bestemming voor de schoolprestaties van immigranten*; zie Internet). Vlaanderen voert geen selectief migratiebeleid en rekruteert meer uit verre bergdorpen in Marokko en het platteland in Oost-Turkije. Dit komt ook tot uiting in de grote spreiding van de resultaten van onze allochtone leerlingen.

1.3 Besluit

Uit al die PISA- en LOSO-gegevens kunnen we geenszins besluiten dat ons onderwijs de allochtone leerlingen negatief discrimineert en dat dit in Vlaanderen veel erger is dan in andere landen. Integendeel. Wel hebben we allochtone leerlingen met 'zwakkere' input- en contextkenmerken.

De algemene kwaliteit van ons onderwijs is nog steeds beter dan elders en dit is ook heel belangrijk voor de allochtone leerlingen: meer instructie en structuur, enz. De Vlaamse 'autochtone' leerlingen behalen de hoogste wiskundescore, de hoogste score voor lezen en de tweede grootste voor wetenschappen. Ook leerlingen uit de lagere milieus presteren bij ons beter (cf. vroegere PISA-2003 analyse). In punt 3 zal blijken dat we ook uit de recente review-studies van PISA 2003 door Schleicher (OESO) en prof. Dronkers, geenszins kunnen besluiten dat allochtone leerlingen hier minder onderwijskansen krijgen dan elders het geval is.

Het is verder ook zo dat er nu al veel geïnvesteerd wordt in het zgn. *voorrangsbeleid*. Dit voorrangsbeleid rendeert echter al te weinig, vooral omdat het ministerie de ondersteuning van dit beleid toekende aan universitaire Steunpunten die een visie verkondigen die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek en op het bieden van *vakkundige taalstimulering*. Het Steunpunt CEGO pleitte bijvoorbeeld voor kleuterscholen met veel vrij initiatief en vrij spel (62 à 72 %). Het Steunpunt NT2-Leuven verkondigde dat de taalaanpak van NT2-leerlingen net dezelfde is als deze van Vlaamse leerlingen. Zo krijgen de jongste leerlingen nog steeds geen intensieve taalstimulering. De beleidsmensen zijn zelf verantwoordelijk voor het lage rendement van het voorrangsbeleid; sinds 1994 wijzen we hen hier geregeld op (zie 'onze taaldossiers', punt 5 en de hierop volgende bijdrage over 'taalstimulering').

2 Manipulatie PISA vanuit nivellerende GOK-ideologie

2.1 Appels en peren vergeleken

In landen als Australië en Nieuw-Zeeland behalen de allochtone leerlingen een even goede of betere uitslag dan de autochtone, in de Europese landen is dit omgekeerd. Dit heeft volgens prof. Dronkers vooral te maken met het feit dat in Australië en Nieuw-Zeeland veel leerlingen afkomstig zijn uit China. Dronkers besluit dat de verschillen tussen landen als Australië (met veel Chinese migranten) en een aantal Europese landen met veel Mediterrane migranten, grotendeels door het verschil in herkomst verklaard kunnen worden (*Verschillen, o.c.*). Verder is er in sommige lage-kloof landen (Hong Kong, Macao-China...) bijna geen etnisch – of taalverschil tussen alloctonen en autoctonen. Men mag uit de beperkte prestatiekloof niet afleiden dat allochtone leerlingen in Australië, Macao-China... meer onderwijskansen krijgen.

Schleicher en Vandenbroucke vergeleken dus appels met peren. Zij stellen ook dat de motivatie bij de allochtone leerlingen groter is dan bij de autochtone. Dat is best mogelijk voor bepaalde groepen alloctonen, maar iedereen weet toch dat bv. onze Marokkaanse jongens heel weinig betrokken zijn op het onderwijs en veel slechter presteren dan de meisjes. Ook de Marokkaanse meisjes storen zich aan de geringe betrokkenheid van de jongens.

2.2 Misleidende 'kloof'-vergelijkingen

Schleicher maakt misbruik van PISA om overal zijn GOK- en onderwijsideologie te verkondigen en iedereen de les te spellen. Hij stelt zich niet op als een onpartijdige onderzoeker, maar stelt berekeningen op in functie van zijn *egalitaire* en *nivellerende* ideologie die per se de verschillen in prestaties en talenten tussen de sterk verschillende leerlingen wil wegwerken. Egaliseren of nivelleren noemen we dat. PISA-topman Schleicher is het absoluut niet eens is met de stelling *'dat schoolprestaties voor een groot deel bepaald worden door de erfelijke aanleg'* en dat leerlingen dus qua talenten sterk verschillen. Dat verwoordde hij nog eens op de VLOR-doorstartdag van 8.02.06. Hij vertrekt vanuit de illusie van de 'gelijke leerresultaten', het dichten van de kloof. Ook op de recente GOK-dvd van Vandenbroucke luidt de slogan *'De kloof tussen sterk en zwak moet dicht'*.

'Kloof'-voorstellingen leiden tot een grove onderschatting van de prestaties van het Vlaams onderwijs.

De Vlaamse PISA-verantwoordelijken schreven dit in 2004 al: *"Het is verkeerd de nadruk te leggen op 'de kloof' tussen de sterkste en de zwakste leerlingen, gezien de uitzonderlijk hoge prestatie van de Vlaamse leerlingen in het algemeen en de sterkste in het bijzonder" ('Leren voor de problemen van morgen'. De eerste resultaten van PISA 2003', 2004, pag. 33)*. Bij degelijk en democratisch onderwijs presteren niet enkel de zwakkere studenten beter. Bij degelijk onderwijs kunnen ook de betere leerlingen maximaal hun talenten ontplooiën; hierdoor wordt de kloof ook groter. Vooral als de kloof heel klein is, moet men zich zorgen maken. Een voorbeeld: landen als Russische Federatie, Verenigde Staten, Luxemburg scoren inzake kloof tussen autochtone en allochtone leerlingen schitterend – resp. 14,14, 31 punten – omdat de autochtone leerlingen er heel zwak scoren. Autoctonen en alloctonen samen behalen in de Russische Federatie nauwelijks 468 punten, in de Verenigde Staten 483, in Luxemburg 493. Ook in KLASSE worden die 'zwakke' landen voorgesteld als voorbeeldlanden.

Schleicher en Vandenbroucke gaan uit van de idee fixe dat de grootte van de kloof een maat is waaruit men de discriminatiegraad kan afleiden. Ze interesseren zich enkel voor de vraag of de kloof tussen onze autochtone en allochtone leerlingen (afkomstig uit Turkije, Marokko...) groter is dan de kloof tussen de allochtone leerlingen in Australië en Nieuw-Zeeland (afkomstig uit China...). Ze trekken PISA scheef vanuit hun egaliserende ideologie. Een ander voorbeeld. De Vlaamse eerstegeneratieleerlingen (472 punten) scoren een niveau hoger dan de Waalse (419 punten), maar volgens Schleicher en Vandenbroucke scoren ze even slecht omdat de kloof in beide landsdelen net even groot is (95 PISA-punten). Het Vlaams onderwijs is volgens diezelfde OESO-logica ook sterk 'sociaal discriminerend' en dit niettegenstaande de leerlingen uit lagere milieus hier beter presteren dan elders (cf. *Beleidsnota 2004-2009*). De gemakkelijkste manier om ons GOK-gehalte op te drijven bestaat blijkbaar in het minder goed soigneren van de betere leerlingen.

2.3 Geen betrouwbare steekproef

We vermoeden verder dat de 'allochtone' steekproef in tal van opzichten niet betrouwbaar is. Zo is Vlaanderen het enige land waarin ook leerlingen buitengewoon onderwijs de PISA-test meemaakten. De

aanwezigheid alleen al van een aantal allochtonen in de betrokken BUSO-scholen kunnen het resultaat vertekenen. Review-studies zijn verder gevaarlijk omdat de PISA-2003-vragenlijst te weinig expliciet gericht was op de thematiek van de leerprestaties en de achtergrondskennmerken van de allochtone leerlingen. De groep allochtonen is veelal te klein en niet aselekt gekozen.

De landen moesten enkel de belangrijkste migratielanden aanduiden, waardoor er al een vertekening optreedt. In Nederland hebben de PISA-verantwoordelijken die vraag zelfs geschrapt en enkel de vraag opgenomen of het geboorteland in of buiten Nederland gelegen was (J. Dronkers, *Opnieuw een gemiste kans met Pisa*, Onderwijsblad, 02.04.05). Merkwaardig is ook dat een in Vlaanderen geboren kind met een ouder die in Marokko geboren is, niet als een allochtone leerling wordt beschouwd.

3 Vlaamse allochtonen vorderen NIET slecht(er)

3.1 Vergelijken met Europese landen

Je zou in principe bij vergelijkingen steeds alle achtergrondverschillen moeten verdisconteren. In Vlaanderen zijn bijvoorbeeld de 'zwakkere' allochtonen sterker vertegenwoordigd dan in de andere landen. De allochtonen zijn hier ook minder geneigd de landstaal te leren. Toch zullen we ingaan op Schleichers landenvergelijking en aantonen dat zijn recente gegevens allesbehalve alarmerend zijn voor Vlaanderen. We betrekken er ook wel gegevens uit de PISA-bewerkingen van prof. Dronkers bij.

Inzake de vergelijking van de leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal van de testafname, concludeerden de Vlaamse PISA-verantwoordelijken in 2004 dat hun '*PISA-uitslag*' even hoog is dan in de ons omringende landen (450 punten). Ze vergeleken in termen van 'absolute scores' en enkel met ons omringende Europese landen. Ze vonden het blijkbaar onverantwoord om te vergelijken met landen als Canada en Australië die een selectief migratiebeleid voeren, met het totaal onbekende Macao-China...

In Schleichers PISA-bewerking zijn er 7 van de 18 landen waarbij er weinig of geen prestatieverschillen zijn tussen de allochtone en de autochtone leerlingen; dit is te wijten aan het selectief migratiebeleid of aan het feit dat de score van de autoch-

tonen heel laag is. We maken dus het best abstractie van die 7 'abnormale' landen: Canada, Australië, Nieuw-Zeeland, Macao-China, Russische Federatie, Verenigde Staten en Hongkong. We beperken ons dus tot de 11 Europese landen: Nederland, Frankrijk, Duitsland, Luxemburg, Vlaanderen, Franstalige Gemeenschap, Zweden, Denemarken, Noorwegen, Oostenrijk en Zwitserland. We mogen ook die landen eigenlijk niet zomaar vergelijken omdat de achtergrondkennmerken van de allochtone leerlingengroep er nog sterk verschillen van land tot land. Zo vraagt *Cathy Berx* (CD&V) ook terecht naar verdere analyse van de Vlaamse groep allochtonen. Ze schrijft: "*Er is nood aan afzonderlijke gegevens over de prestaties van bijvoorbeeld Iraans-, Afghaans- en Oost-Europese Vlaamse jongeren en hoe die zich verhouden tot de resultaten van de Turks- en Marokkaans-Vlaamse jongeren. Alleen zo wordt de culturele component zichtbaar*" (Naar een evenwicht tussen rechten en plichten in het allochtonenbeleid, DM, 09.06.06).

We bekijken straks de kwantitatieve berekening van de OESO, maar vergelijken in termen van absolute scores. Merkwaardig genoeg verzwijgt Vandenbroucke in zijn '*Toelichting*' de absolute scores van de verschillende landen; enkel voor Vlaanderen en Wallonië worden ze meegedeeld. Voor de andere landen wordt enkel de beruchte 'kloof' vermeld. Omdat we slechts indirect hierover een en ander kunnen achterhalen, zullen we straks bij de conclusies geregeld de term 'waarschijnlijk' toevoegen en vergelijken met het gemiddelde van die landen.

3.2 Invloed van achtergrondskennmerken

Prof. Dronkers en zijn medewerkers concludeerden in 2005 dat de grootte van de achterstand van migrantenleerlingen sterk samenhangt met de regio waaruit zij of hun ouders afkomstig zijn en met de ermee samenhangende achtergrondskennmerken. Migrantenkinderen met roots in Noord-Afrika (bv. Marokko) en Turkije behoren tot de groepen die globaal gezien het zwakst scoren; het zijn ook die groepen waarvan het opleidingsniveau van de ouders het laagst is. (Mark Levels en Jaap Dronkers, *Verschillen in wiskundekennis tussen eerste en tweedegenaratieleerlingen uit verschillende herkomstregio's en autochtone leerlingen*, 2005, Internet). In het recente PISA-rapport van Schleicher worden – pas achteraf – de conclusies genuanceerd door de stelling dat bv. de groep Turkse migranten in alle landen heel zwak presteert. Migrantengroepen met roots in bepaalde regio's (Turkije en het vroegere Joegoslava-

vië) behoren volgens die studie tot de groepen die globaal gezien in elk land het zwakst scoren.

In landen met een selectief migratiebeleid zoals Australië en Canada is de sociaal-economische status (SES) en de scholingsgraad van de ouders van allochtone en autochtone leerlingen vaak even hoog. De allochtone leerlingen presteren er even goed als de autochtone en stukken beter dan allochtonen uit landen die geen selectief migratiebeleid voeren. Dat is bijna uitsluitend een gevolg van de positieve achtergrondkenmerken. In de meeste landen hebben de ouders van allochtone leerlingen een lagere SES en een lagere scholingsgraad. Pas achteraan de 'Toelichting' (p. 26) lezen we in vage termen dat *"er een verband is tussen de prestaties van de allochtone leerlingen en hun sociaal-economische achtergrond"*. Uit tal van onderzoeken blijkt dat dit verband heel groot is; maar Vandembroucke werkt dit thema niet verder uit en in de erop volgende zin wekt hij zelfs de indruk dat er geen *noemenswaardig* verband is. Hij schrijft: *"Maar de (sic!) prestatieverschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen blijven bestaan, ook wanneer de achtergrondkenmerken gecontroleerd worden."*

Het slechter presteren van leerlingen met Turkse of Marokkaanse roots heeft vooral te maken met de lagere SES, de lagere geschooldheid van de ouders, de culturele status en opvoedingsgewoonten, het feit dat ze thuis veelal de schooltaal niet spreken of willen spreken, het al te vaak optreden van bloedverwantschap tussen de ouders, het feit dat in Vlaanderen ook BUSO-leerlingen aan PISA deelnamen... Dronkers wijst ook op de grote 'culturele' invloed: *"Migrantenleerlingen uit bepaalde herkomstlanden (bv. China) presteren ook gemiddeld beter door hun culturele achtergrond (Confusianisme met nadruk op gehoorzaamheid en hard werken) dan migranten uit herkomstlanden (zoals de Mediterrane landen), waarin eer en uiterlijk meer centraal staan dan hard werken"* (Verschillen, o.c.). Ook culturele factoren liggen ook aan de basis van het feit dat Marokkaanse meisjes zo veel beter presteren en zoveel meer gemotiveerd zijn dan Marokkaanse jongens.

3.3 Invloed van taalfactor op leerproces en examen

De Vlaamse score wordt ook sterk gedrukt door het feit dat hier veel meer allochtonen thuis de landstaal zelden of nooit spreken. Sommige allochtone groepen komen in het thuismilieu veel meer in aanraking met de instructietaal dan andere groepen. In Vlaanderen

spreekt 62 % van de tweedegeratieleerlingen geen instructietaal thuis; in de Franse gemeenschap 30,7 %, in Nederland 31 %, in Frankrijk 35 %, in Zwitserland 33,8 %...

Door de grote taalproblemen wordt niet alleen het maken van vorderingen bemoeilijkt, maar wordt ook de competentie van onze tweedegeratieleerlingen in de PISA-toets gevoelig onderschat. Zelfs voor wiskunde begrijpen de Waalse Marokkaanse allochtonen veel vlugger de in het Frans geformuleerde contextopgaven. Volgens de Nederlandse prof. Dronkers is het verder zo dat Marokkaanse middelbare scholieren in Nederland en Vlaanderen lagere resultaten behalen dan in Frankrijk, Wallonië... omdat de afstand met het Frans daar makkelijker te overbruggen is dan de afstand met het Nederlands in Vlaanderen en Nederland. Het is verder zo dat Marokkanen die hun kinderen naar Vlaamse scholen sturen zich nog minder aangesproken voelen om Nederlands te leren en om naar Nederlandstalige TV-zenders te kijken dan in Nederland het geval is. In Vlaanderen zijn niet enkel de allochtonen, maar ook de Walen minder vlug geneigd Vlaams te leren.

3.4 Eerstegeratieleerlingen: prima

De Vlaamse allochtone eerstegeratieleerlingen behalen voor *lezen* wellicht de eerste prijs op 11 Europese landen (450 punten). Ook voor *wiskunde* behalen ze een hogere score (472 punten) dan de meeste andere landen (in de Franstalige Gemeenschap is dit 419).

Als we die deelgroep nemen die thuis ook Nederlands spreekt dan stijgt de score voor lezen van 450 naar 479 punten, dat is duidelijk een stuk beter dan het OESO gemiddelde in de andere (gewone) landen. Voor wiskunde stijgt de score van 450 naar 499, dat is het OESO-gemiddelde voor autochtonen en allochtonen samen.

Onze eerstegeratieleerlingen behalen verder betere resultaten dan de tweedegeratieleerlingen. Dit heeft veel te maken met de verschillende achtergrondkenmerken. Bij de eerstegeratieleerlingen worden niet enkel kinderen uit de klassieke migratielanden gerekend, maar ook Nederlandse leerlingen die bijvoorbeeld in Maaseik TSO en BSO volgen. Indien er meer Nederlanders ASO zouden volgen dan zou onze eerstegeratiescore nog flink hoger zijn. Voor Wallonië worden ook de kinderen uit Frankrijk en Luxemburg en kinderen van EU-functionarissen als allochtoon bestempeld.

3.5 Tweedegeneratieleerlingen

De Vlaamse PISA-verantwoordelijken concludeerden in 2004 dat *de gemiddelde PISA-score van alle leerlingen die thuis een andere taal spreken in Vlaanderen (met een gemiddelde score van 450) statistisch niet slechter scoren dan de vergelijkbare groep leerlingen in de buurlanden.*" Onder tweedegeneratieleerlingen verstaat de OESO leerlingen die in België geboren zijn en van ouders die *beide* van vreemde afkomst zijn. Die omschrijving slaat voor Vlaanderen vooral op leerlingen uit Turkse en Marokkaanse gezinnen.

Onze allochtone tweedegeneratieleerlingen behalen voor 'lezen' waarschijnlijk de 6de plaats op 11 met 440 punten; dit is naar schatting net boven het gemiddelde. Als we er rekening mee houden dat in Vlaanderen 62 % thuis de instructie- en testtaal niet spreekt dan is dit geen slechte score. De uitslag wordt ook gedrukt door de aanwezigheid van BUSO-leerlingen in de 'Vlaamse' steekproef. Als we de deelgroep die thuis Nederlands spreekt apart nemen dan stijgt de score volgens de OESO-berekening van 440 naar 493 punten. Dit is vermoedelijk de beste score van al die Europese landen. Deze score verschilt nauwelijks van het OESO-gemiddelde van 500 voor de autochtone en allochtone leerlingen samen. Als elke allochtoon de leestekst in de taal zou afleggen die hij het best kent, dan zou de score voor begrijpend lezen waarschijnlijk een van de hoogste zijn in Vlaanderen.

Voor *wiskunde* is de score van de tweedegeneratieleerlingen lager dan in de meeste landen (445 punten); dat is evenveel als Denemarken, enkel Duitsland doet het nog iets minder goed. Dit zijn ook de landen waar een groot aantal Turkse allochtonen aanwezig zijn. In de 'Toelichting' worden de absolute scores van de ons omringende landen evenwel (met opzet!) niet vermeld. We lezen enkel dat de zgn. 'kloof' een stuk kleiner is in Frankrijk Luxemburg, Denemarken... Waarom worden de absolute scores niet vermeld? Vermoedelijk omdat de (media) mensen dan zouden merken dat onze score niet sterk afwijkt van de gemiddelde score, niet meer dan 10 à 20 punten. We baseren ons op het feit dat de autochtonen er gemiddeld 47 punten minder hoog scoren dan bij ons. De kloof is in die landen wel gemiddeld een 60 punten minder dan bij ons, maar onze allochtonen scoren ook 47 punten hoger; de andere landen behalen een gemiddelde van ongeveer 464 punten (cf. Franse Gemeenschap die gemiddeld scoort).

Als je daarbij bedenkt dat in Vlaanderen 62 % van die allochtonen thuis niet de instructietaal spreekt en dat dit in de andere landen slechts een 30 % bedraagt, dan besluit je dat onze tweedegeneratieleerlingen al bij al meer 'wiskundige kennis' – i.p.v. veel minder – opgestoken hebben op school. De test-afname in een 'vreemde taal' leidt tot een onderschatting van de wiskundige competentie. Het minder beheersen van de instructietaal heeft een belangrijke invloed op het leerproces en op het begrijpen van de PISA-opgaven – vooral gezien het feit dat er voor wiskunde heel wat contextopgaven met veel tekst voorkomen. Dit laatste vormt zelfs een handicap voor Luxemburgse leerlingen die op school tweetalig onderwijs krijgen. Door die grotere taalproblemen wordt de competentie van de Vlaamse allochtone leerlingen ook onderschat.

3.6 Tweedegeneratieleerlingen die voldoende Nederlands kennen scoren uitstekend: 501 punten!

Opvallend is opnieuw dat de allochtone deelgroep die thuis Nederlands spreekt in de OESO-studie niet minder dan 501 punten behaalt, dat is net evenveel als het OESO-gemiddelde (autochtonen inbegrepen). Dit is een merkwaardige en schitterende uitslag. Volgens een studie van prof. Dronkers scoren ze – na gelijkstelling van de achtergrondskennmerken – zelfs even hoog als de autochtone leerlingen (*Verschillen...*, o.c. p. 3). In de meeste landen is er een verschil van 20 punten en meer. Minister Vandenbroucke stelt in zijn toelichting dat ze na gelijkstelling van de achtergrondskennmerken veel zwakker scoren.

We mogen hier evenwel niet uit besluiten dat enkel de taalproblemen de oorzaak zijn van de zwakke score van de andere groep allochtonen en dat het meer aandacht schenken aan het leren van het Nederlands ook tot eenzelfde spectaculaire stijging zal leiden. De leerlingen die thuis geen Nederlands horen en spreken bezitten waarschijnlijk ook ouders met minder interessante achtergrondskennmerken en minder talenten.

Waar de Waalse autochtone leerlingen voor wiskunde 48 PISA-punten lager scoren dan de Vlaamse, behalen de Waalse tweedegeneratieleerlingen een iets betere uitslag (15 punten meer) dan de Vlaamse. Als we enkel Vlamingen en Walen vergelijken waarvan de school- en testtaal ook de thuistaal zijn, dan behalen de Vlaamse allochtonen 61 punten meer.

3.7 Input- en contextproblemen

De problemen van allochtone leerlingen in Vlaanderen zijn nog een stuk groter dan in veel andere landen, vooral wegens hun lagere sociaal-economische status en hun groter taalprobleem. De allochtone score heeft veel te maken met de regio van herkomst; veel Vlaamse leerlingen komen uit Turkije en Noord-Afrika. De zwakkere herkomstregio's, de grote spreiding van de scores, het onvoldoende kunnen benutten van de stijgingskansen en de grotere problemen met de meer abstracte wiskunde, wijzen er verder op dat het hier waarschijnlijk gaat om een groep met relatief veel zwak getalenteerde leerlingen. We mogen dus de illusie niet koesteren dat enkel de taalproblemen de oorzaak zijn van de zwakke score van de groep allochtonen in hun totaliteit. De allochtone die thuis geen Nederlands horen en spreken bezitten waarschijnlijk ook minder interessante achtergrondskennmerken dan de groep die wel Nederlands spreekt.

Ook politici wezen onlangs nog op grote input- en contextproblemen. *Cathy Berx (CD&V)* stelt dat allochtonen ook soms de aangeboden onderwijskansen niet grijpen. Zij schrijft: *"Is het niet denkbaar dat (veel te) veel allochtone jongeren niet of onvoldoende slagen ook omdat de ongebreidelde gezinshereniging steeds weer taalachterstand produceert; omdat allochtone gezinnen en jongeren zich zeer sterk blijven richten op het land van herkomst en via schotelantennes eerder naar Marokkaanse of Turkse programma's kijken dan naar bijvoorbeeld Ketnet of Tamtam; omdat cultuurgebonden groepsdynamieken goed presteren op school vaak afkeuren..."* (o.c.). Haar partijgenote *Nahima Lanjri* wijst er op dat veel problemen ook een gevolg zijn van de exponentiële volgmigratie, de gezinshereniging en de huwelijksmigratie met inbegrip van het trouwen van neven en nichten (DM, *Er groeit een valse derde en vierde generatie*, 19.06.06).

4 Misleidende conclusies & kwakkels

4.1 Turkse appels en Oost-Aziatische peren

In punt 3 maakten we duidelijk dat we op basis van PISA-2004 geenszins kunnen besluiten dat de allochtone leerlingen hier minder goed gesoigneerd worden. Sinds 15 mei weten we wel dat er landen zijn zoals Canada, Australië, Nieuw-Zeeland, Hong-Kong en Macao-China waar de allochtone leerlingen even goed presteren als de autochtone. Een vergelijking van de 'absolute score' van de migranten-

leerlingen wijst uit dat de Vlaamse score al bij al relatief weinig verschilt van deze in de ons omringende landen en enkel significant verschilt van deze in landen als Canada en Australië die enkel 'getalenteerde' allochtonen toelaten tot hun grondgebied.

De OESO-rapporteurs kenden *de eerste prijzen 'gelijke kansen voor allochtone leerlingen'* toe aan landen die een selectief immigratiebeleid voeren en aan landen die globaal zwak scoren. Als de SP.A-er *Vandenbroucke* wil dat de Vlaamse allochtone leerlingen even goed presteren als deze van Canada en Australië dan moet hij zich inzake immigratie aansluiten bij de selectieve opstelling. Uit dit alles volgt dat een rangschikking van de landen met een 'sterke', resp. zwakke allochtone populatie zinloos is en enkel tot verkeerde conclusies en beschuldigingen leidt.

4.2 Ook Vdb relateert OESO-rapport

Vandenbroucke pleit in zijn 'Toelichting' voor 'enige nuancerings' – maar pas nadat de lezer overstelpt werd met de vernietigende OESO-conclusies die op de persconferentie centraal stonden. We lezen dan dat de OESO geen rekening gehouden heeft met tal van factoren die *"wellicht (sic!) ook de resultaten beïnvloeden"*. We citeren nu even uit die 'Toelichting' (o.c.). *"Een vergelijking van de PISA-resultaten van de autochtonen en allochtonen uit Vlaanderen met deze uit de andere landen is moeilijk omdat er in de kwantitatieve analyse geen rekening wordt gehouden met de migratiecontext van de onderzochte OESO-landen. Zo hebben bepaalde landen bijvoorbeeld een strengere migratiepolitiek (bijvoorbeeld op het vlak van bepaalde eisen van scholingsgraad) dan andere landen, trekken bepaalde landen vooral mensen uit bepaalde andere landen aan (bijvoorbeeld Oost-Europeanen, Zuid-Europeanen...) of trekken sommige landen mensen aan die reeds dezelfde moedertaal hebben (bijvoorbeeld Frankrijk uit de vroegere Franse kolonies). Wellicht beïnvloedt dat ook de resultaten."*

In de Vlaamse populatie zijn de leerlingen die de OESO omschrijft als tweede-generatieleerlingen voornamelijk leerlingen die geboren zijn in Afrika (Marokko,...) of Turkije. ...Resultaten van jongeren uit Nederland, Oost-Europa of van EU-ers kan je wellicht zomaar niet vergelijken met resultaten van leerlingen uit Turkije of Afrika. Deze leerlingen komen bijvoorbeeld uit gezinnen met een zeer diverse socio-economische achtergrond en dit is

een factor die een grote rol speelt bij de schoolse prestaties van leerlingen zoals in Vlaams onderzoek – zoals LOSO – en in PISA uitvoerig werd aangetoond. De vraag in welke mate dat dit van invloed is op de resultaten, zal nog – voor zover de data het toelaten – verder onderzocht moeten worden."

5 GOK-illusies en mank voorrangbeleid

5.1 'De kloof moet dicht': illusie

De slogan op de nieuwe GOK-dvd *'Elke leerling telt...'* luidt: *'De kloof tussen sterk en zwak moet dicht!'* Precies door de ambitie (illusie) dat Vlaanderen ook wereldkampioen *gelijke leerresultaten* voor allochtone leerlingen kan worden, onderschatten Vandenbroucke en zijn medewerkers de omvang van de problemen. Vanuit een soort 'politiek correct denken' overschatten zij het 'verborgen' talent en de leermotivatie die er bij de allochtone leerlingen aanwezig zou zijn. De vaststelling dat de tweedegeneratiekinderen al te weinig vooruitgang boeken inzake scholingsniveau wijst er ook op dat er in Vlaanderen een groep minder getalenteerde allochtonen aanwezig is – veelal afkomstig uit lager scorende herkomstlanden. De overschatting van de 'verborgen talenten' leidt tegelijk tot een onderschatting van de noden van de allochtone leerlingen op korte en lange termijn.

Een verkeerde inschatting van de beginsituatie leidt tot verkeerde of gebrekkige beleidsmaatregelen. Minister Vanderpoorten en veel beleidsmensen vertrouwden bijvoorbeeld al te sterk op GOK-steunpunten die een visie propageren die haaks staat op een effectief achterstandsbeleid (zie 6.2). We hebben wel de indruk dat Vandenbroucke dit begint te beseffen. De beleidsmensen onderschatten ook nog steeds de nefaste gevolgen van de 'allochtone realiteit' voor de Vlaamse leerlingen in Brussel, Antwerpen... (zie 6.3).

5.2 Voorrangbeleid kan veel beter

We zijn het niet eens met de stelling van de minister dat ons onderwijs de allochtone leerlingen negatief discrimineert. De algemene kwaliteit van ons onderwijs is vrij hoog. Het komt er op aan om die kwaliteit te behouden en verder te optimaliseren. Voor het lot van de allochtonen is dit het allerbelangrijkste.

Ook het voorrangbeleid is belangrijk, maar dit rendeert al te weinig. Zelf hebben we al op 1 september 1973 op het VLO-startcolloquium gepleit voor

een 'onderwijsvoorrangbeleid' (OVb) voor alle 'benadeelde' leerlingen. Dit beleid is veel te laat opgestart en de beleidsmensen namen de voorbije 15 jaar een aantal verkeerde keuzes.

De overheid deed een beroep op universitaire Steunpunten die op het vlak van de zorgverbreding en didactiek nog niets gepresteerd hadden. We betreuren al vanaf 1994 dat het ministerie zich inzake zorgverbredings- en onderwijsvoorrangbeleid eenzijdig laat inspireren door Steunpunten die een visie verkondigen die haaks staat op een effectieve achterstandsdidactiek. Een voorbeeld. Op de viering van 30 jaar Ervaringsgericht Onderwijs in 1996 propageerden prof. Laevers en het CEGO-Steunpunt nog 62 à 72 % vrij initiatief in de kleuterschool, terwijl voldoende bekend is dat dit fnuikend is voor de ontwikkeling – de taalontwikkeling en NT2 in het bijzonder. In een kleuterklas met veel vrij spel leren die kinderen weinig bij en de allochtonen krijgen er zeker geen 'Nederlands' taalbad. Steunpunt NT2-Leuven propageerde ten onrechte dat de aanpak van NT2 dezelfde is als de aanpak van NT1; niets is minder waar.

In ons januari-gesprek met de minister hebben we er nog eens op gewezen dat de aanpak van bijvoorbeeld NT2 – Nederlands als tweede taal – te wensen overlaat (zie Onderwijskrant nr. 137). Bepaalde verantwoordelijken voor het onderwijsvoorrangbeleid (OVb) pleiten nu echter voor 'nog meer van hetzelfde'. Ex-minister Vanderpoorten stelde op 20 mei j.l. opnieuw dat vooral het 'welbevinden' à la Laevers (lees: het leuk-zijn) centraal moest staan. *Magda Deckers*, directeur Voorrangbeleid Brussel, beweert in KNACK dat een kleuterleidster woorden en zinswendingen niet zomaar op een directe manier mag aanleren. Zelfs het aanleren van het woordje 'schaar' moet gebeuren in een brede *'handelingscontext waarin kinderen daadwerkelijk moeten knippen'* (KNACK, 24.05.06), alsof kleuters nog niet weten waartoe een schaar dient. Op die wijze leer je de kinderen Nederlands zoals ze dit via spelletjes e.d. ook in Wallonië aanpakken, zo *gezapig en omslachtig* dat ze al bij al te weinig bijleren en al te weinig automatiseren. Het verwondert ons dat verantwoordelijken voor het onderwijsvoorrangbeleid nu uitpakken met 'nog meer van hetzelfde'.

In de hierop volgende bijdrage houden we een pleidooi voor een vakkundige taalstimulering waarin het aandeel van de receptieve benadering veel groter is.

We beseffen tegelijk dat het aanleren van het Nederlands een moeilijke zaak is gezien het thuismilieu dit vaak niet of al te weinig ondersteunt. De taalontwikkeling gebeurt al voor een groot deel tijdens de eerste 3 levensjaren en een aantal Marokkaanse en Turkse kinderen worden in die periode naar verluidt door familie in het land van herkomst grootgebracht. Toch kan intensieve en vakkundige taalstimulering een en ander compenseren.

Als alternatief voor het huidige voorrangbeleid wijzen we naar de vele bijdragen en publicaties die we hier de voorbije 15 jaar aan besteed hebben. Een paar voorbeelden. In een themanummer over zorgverbreding (september 1991) legden we een algemene visie en een plan voor omtrent leerzorg en zorgverbreding. Dit plan kreeg veel aandacht in de pers. We werkten de voorbije kwarteeuw achterstandsdidactiek uit voor lezen, spellen en rekenen en publiceerden hier geregeld over. We opteerden voor een meer intense en leerkrachtgestuurde taalaanpak bij de jongste leerlingen en voor een NT2-aanpak die sterk afwijkt van deze van het Steunpunt NT2-Leuven. We wezen in 1993 op de tekorten in de eindtermen Nederlands...

5.3 Achterstandsvraagstuk onderschat

Het aantal allochtone leerlingen dat gebruik maakt (zal maken) van de geboden doorstromingskansen lijkt al bij al veel beperkter dan Vandenbroucke en anderen voorop stelden. Er is blijkbaar veel minder 'verborgen allochtoon talent' voorhanden dan verwacht. Dit is ook het geval bij de Vlaamse achterstandsleerlingen. Een betere kennis van de taal is heel belangrijk, maar de kloof zal grotendeels blijven. De overheid zal dus voldoende moeten investeren in die onderwijsvormen waarin achterstandsleerlingen vaak terecht komen, het buitengewoon onderwijs inclusief.

Vanuit een soort struisvogelpolitiek erkent men ook onvoldoende dat in de toekomst onze 'allochtone' problemen groter zullen worden. Die allochtone leerlingen zullen straks een steeds groter percentage van de Vlaamse schoolpopulatie uitmaken. In Antwerpen spreken nu al meer dan 40 % van de leerlingen geen Nederlands thuis. In Brussel is dit nog erger. De helft van alle Genkse kinderen wordt geboren in gezinnen van Turkse en Marokkaanse afkomst. Binnen de slinkende geboortecohorten zal het percentage allochtone kinderen nog sterk toenemen. De onderwijsprestaties van de allochtone leerlingen zullen vermoedelijk ook in de toekomst

achterblijven bij die van de autochtone leerlingen. En omdat ook laaggeschoolde autochtonen meer kinderen krijgen dan hooggeschoolden zal ook het niveau van de autochtone leerlingen afnemen. Het *'Rapport Sociaal Cultureel Planbureau 2004'* voorspelt dat de Nederlandse bevolking eerder dommer dan slimmer zal worden. Hoogdravende Europese plannen om veel meer leerlingen hoger onderwijs te laten volgen, zullen waarschijnlijk op een illusie uitdraaien.

5.4 Lot Vlaamse leerlingen in Brussel, Antwerpen...

Leerkrachten met veel ervaring formuleerden in een internetdebat met de minister – opgezet door *Het Nieuwsblad* (mei 2006) – pertinente opmerkingen over het lot van de Vlaamse leerlingen in de grootsteden. Precies hierop kwam er geen repliek vanwege de minister. We vermelden even de bezorgde reactie van *Lidy Gemers* die al dertig jaar les geeft in een Brussels Nederlandstalig college (Oostrand). Ze schrijft: *"Wat heb ik gemerkt? De kwaliteit van de school vermindert verder. Het 'Voorrangbeleid Brussel' is er gekomen. Een dure bedoening! Een vooruitgang voor de vreemden en voor de Frans-taligen maar een achteruitgang voor de Vlamingen (zo zie ik het). Het onderwijs in Brussel zit niet goed. Laat scholen die kwaliteit willen geven, kwaliteit brengen! Als een Vlaamse school maar één op vijf Nederlandstalige kinderen heeft, kan men dan van een Vlaamse school spreken? ... Nu staan de goede leerlingen en de Vlaamse leerlingen in de kou."*

6 Besluit

Vandenbroucke wil zich profileren als de socialistische minister die het grote sociale onrecht aan de kaak wil stellen. Op zich is daar niets tegen; de democratisering van het onderwijs staat ook centraal in de missie van *Onderwijskrant*. Maar het doel heiligt nog de middelen niet en een verkeerde diagnose leidt tot een verkeerd beleid. Op 15 mei heeft onze sado-masochistische minister zichzelf en vooral het Vlaamse onderwijs opnieuw gepijnigd. Vandenbroucke bracht door zijn voorstelling van het OESO-rapport het Vlaams onderwijs in diskrediet. Hij beseft blijkbaar ook niet dat hij door zijn negatieve voorstelling de allochtone leerlingen extra stigmatiseert en nog meer de vlucht naar 'witte scholen' stimuleert.

We tillen hier nogal zwaar aan omdat Vanden-

broucke niet aan zijn proefstuk toe is; zijn 'mea culpa'-bekentenis in ons januari-interview is hij weeral vergeten (*Onderwijskrant* nr. 137). Vandembroucke orakelde op 1 september 2005: *"In geen enkel land werkt het onderwijs de sociale ongelijkheid zo in de hand als bij ons"*. In ons januari-interview gaf Vandembroucke schoorvoetend toe dat hij ongelijk had: *"Jullie (= Onderwijskrant) stellen dat de minstpresterenden in Vlaanderen nog altijd beter presteren dan de minstpresterenden elders. Die stelling is juist"*.

Als onze allochtone leerlingen momenteel zo weinig profijt uit ons onderwijs halen, dan zouden we o.i. niet enkel ons voorrang- en zorgverbredingsbeleid overhoop moeten halen, maar het totale onderwijs. Dat is de conclusie van een aantal nieuwlichters in Duitsland die bijvoorbeeld uitpakken met het invoeren van radicaal comprehensief onderwijs, niet-tegenstaande de Länder met veel Gesamtschule zwakker presteren – vooral ook voor de sociaal-zwakkere leerlingen. Ook het comprehensieve Zweden presteert op dit vlak niet al te best. Bemoeial Schleicher pleit geregeld voor drastische ingrepen; zo pleitte hij ook in Wallonië voor meer radicaal comprehensief onderwijs, afschaffen van zittenblijven, enz.

We merken dat onze minister wel uitpakt met alarmerende berichten over het lot van de allochtonen in ons onderwijs, maar gelukkig geen drastische hervormingen propageert. We ondersteunen uiteraard ook zijn pleidooi voor een meer intensief taalbad en zijn bereid om onze adviezen hieromtrent verder uit te werken (zie ook volgende bijdrage). We pleiten ook nog steeds voor het schenken van meer aandacht aan de klassieke GOK-hefbomen van weleer: een aantal klassieke aanpakken kwamen beter tegemoet aan de noden van achterstandsleerlingen en van leerlingen uit benadeelde milieus.

We willen met deze bijdrage een debat over het recente PISA-rapport op gang brengen. Wellicht kan de 'allochtone kwakkel' nog deels worden rechtgezet. Belangrijker is evenwel dat we een meer realistische kijk op het complexe probleem ontwikkelen en tot een nog betere aanpak komen. Hiervoor moeten we afstand nemen van de waan van 15 mei.

In de hierop volgende bijdrage diept een van ons de problematiek van de taalstimulatie voor allochtone en taalarme leerlingen verder uit.

Reacties zijn welkom: owkrant@hotmail.com

Te weinig taalstimulatie voor allochtone leerlingen: overheid en GOK-steunpunten zijn mede verantwoordelijk

Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

In een andere bijdrage in dit nummer toonden we aan dat allochtone leerlingen in Vlaanderen geenszins minder onderwijskansen krijgen dan elders. We gingen wel akkoord met de stelling dat het taalonderwijs en voorraangsbeleid voor migranten onvoldoende renderen. De allochtone kinderen die in het PISA-onderzoek voor wiskunde zwak scoren, zijn vooral die leerlingen die onvoldoende de Nederlandse taal beheersen. Zij ondervinden ook in de andere leerdomeinen grote problemen. In de drie taaldossiers die *Raf Feys en Noël Gybels* publiceerden (nr. 133, 135 en 137) kwam deze thematiek al uitvoerig aan bod. Zij stelden o.a. dat jonge allochtone leerlingen te weinig vakkundige taalstimulatie krijgen; dat is nog iets meer dan een intensief taalbad. Naar aanleiding van het recente OESO-rapport gaan we er verder op in.

Onderwijskrant stelt al vanaf 1994 dat de beleidsmensen de ondersteuning van hun voorraangs- en GOK-beleid toevertrouwen aan universitaire steunpunten die ver af staan van de praktijk en die opteren voor een eenzijdige visie – die grotendeels haaks staat op een effectieve aanpak van het achterstandsonderwijs en van NT2 (Nederlands als tweede taal). We hopen al een tijdje dat de onderwijsminister en een aantal medewerkers, de onderwijscommissie en andere adviseurs zullen inzien en dat het roer omgegooid moet worden. De standpunten dienaangaande die we de voorbije maanden en naar aanleiding van het recente PISA-rapport beluisterden, stellen ons wel teleur. Zelden wordt ingegaan op de kern van de zaak. We merkten verder dat het *Steunpunt NT2-Leuven* en het GOK-Steunpunt zich sinds de PISA-persconferentie van 15 mei opvallend gedeisd hielden. Dit laatste staat in schril contrast met de zelfbewuste wijze waarop *Koen Jaspaert* nog op 18 april 2006 de eenzijdige 'taakgerichte aanpak' van het *Steunpunt NT2-Leuven* als alleenzaligmakend propageerde tijdens de *Taalforum*conferentie van de Nederlandse Taalunie; en dit niettegenstaande 90 % van de deelnemers voor een meer veelzijdige aanpak koos (zie punt 3).

2 Ontgoochelend debat in het parlement

Een paar dagen nadat Vandenbroucke en Schleicher het PISA-rapport over de allochtone leerlingen hadden openbaar gemaakt, volgde op 17 mei in het Vlaamse Parlement een debat over dit rapport en vooral over het taalprobleem van de allochtone leerlingen. Jammer genoeg was minister Vandenbroucke zelf niet aanwezig om de interpellaties van o.a. Ludo Sannen (Sp.a-Spirit) te beantwoorden. Vandenbroucke koos voor het bijwonen van de uitreiking van de *Koningin Paolaprijs* voor onderwijs; partijgenote Kathleen Van Brempt mocht de honneurs in het parlement waarnemen.

Het debat werd een slappe vertoning. Geen enkele volksvertegenwoordiger vroeg zich echt af waarom het gevoerde voorraangs- en kansenbeleid al te weinig rendeerdte en wat er schortte aan het taalonderwijs en NT2 in het bijzonder. Ze stelden vooral ingrijpende structurele maatregelen voor: het streven naar gemeenschappelijkheid in de onderwijsstructuur (comprehensief onderwijs), een beter en ander spreidingsbeleid, het sensibiliseren van ouders, de invoering van de leerplicht vanaf 3 jaar... Het valt te betwijfelen of zulke structurele maatregelen het gewenste effect zullen opleveren. Al meer dan 12 jaar zijn dergelijke structurele voorzieningen voor allochtone leerlingen ontwikkeld. Ludo Sannen stelde tijdens het debat terecht: *“Eerst was er het onderwijsvoorraangsbeleid. Daarna volgde het GOK-decreet. Wat blijkt nu? De kloof is scherper dan ooit te voren.”* Maar tot een ernstige analyse van die structurele maatregelen en van de alternatieven kwam ook Sannen niet. Hij vroeg zich te weinig af hoe het komt dat het gevoerde voorraangsbeleid te weinig rendeerdte. Hij wou eerder nog meer structurele voorzieningen en meer van hetzelfde. Ludo Sannen verwees verder naar de schitterende resultaten van de allochtone leerlingen in Australië en Canada, en vroeg hij zich af of we daar niets van kunnen leren. Sannen vertelde er niet bij dat het hier gaat om landen met een selectief migratiebeleid. Interessantere voorstellen om het taalonderwijs te verbeteren vonden we eerder in lezersbrieven en opiniestukken geschreven door praktijk-

mensen dan in het parlementair debat. We denken o.a. aan *'Het droombeeld van de meertaligheid'* van Fr. Peirs-Lueken (DS, 19.06.06).

3 Taalforumconferentie: negatie praktijkmensen

3.1 Taalunie-kopstukken negeren visie praktijkmensen

We namen op 18 april 2006 deel aan de *Taalforumconferentie* van de Nederlandse Taalunie (te Antwerpen) over 'taal en onderwijskansen'. Op de conferentie waren vooral experts 'uit het veld' uitgenodigd. We waren met zo'n 130. Ook onderwijsminister Vandenbroucke was aanwezig; voor hem is de Taalunie wellicht het belangrijkste adviesorgaan omtrent taalonderwijs. Onze verwachtingen waren dan ook hoog gespannen.

De spreekbeurten op de conferentie werden vooraf gegaan door een stemming over enkele stellingen in verband met de NT2-didactiek. De resultaten van de stemming luiden als volgt (cf. www.taalforum.org):

- Over de gewenste taaldidactiek bestaat grote overeenstemming tussen de deelnemers: 90% van hen vindt dat deze bestaat uit een combinatie van een gestructureerde (expliciete) en een constructivistische (taakgerichte) didactiek.
- 77% van de aanwezigen vindt dat scholen verantwoordelijk zijn voor het tot stand komen van een goede communicatie met anderstalige ouders. Een ruime meerderheid vindt niet dat je anderstalige ouders kunt verplichten tot het thuis spreken van het Nederlands.
- Slechts 18% van de deelnemers is van mening dat het vak Nederlands volledig geïntegreerd moet worden in de andere vakken. Een krappe meerderheid van de aanwezigen denkt echter niet dat de specifieke expertise van leraren Nederlands door vakkenintegratie verloren dreigt te gaan.

90 % van de deelnemers pleitte dus voor een veelzijdige aanpak. We merkten dus met voldoening dat veruit de meeste conferentiedeelnemers de visie ondersteunen die Feys en Gybels in hun taaldossiers in vorige Onderwijskranten hebben bepleit. Het Steunpunt NT2-Leuven heeft overigens ook al in twee eigen studies kunnen vaststellen dat de leerkrachten geenszins akkoord gaan met de een-

zijdige 'taakgerichte' aanpak en met het pleidooi voor verregaande integratie in de andere vakken (zie vorige Onderwijskrant).

De opvatting van de meeste deelnemers stond echter in schril contrast met de boodschap van de sprekers op diezelfde conferentie. We vermoeden dat de meeste organistoren van de conferentie verrast en misnoegd waren door het feit dat 90 % van de deelnemers tegenstander was van een exclusief taakgerichte en impliciete aanpak. Een mooie illustratie hiervan was de uiteenzetting van *Koen Jaspaert*, het boegbeeld van de 'taakgerichte aanpak' binnen het taalonderwijs. Jaspaert was een aantal jaren directeur van het Steunpunt NT2-Leuven en was daarna ook lange tijd algemeen secretaris van de Nederlandse Taalunie. Bij de aanvang van zijn workshop liet hij duidelijk verstaan dat hij een tegenstander was van een combinatie van verschillende benaderingswijzen. Alleen de *taakgerichte* aanpak à la NT2-Leuven wijst volgens hem de juiste weg.

Het niet of onvoldoende toepassen van de taakgerichte aanpak is volgens Jaspaert enkel en alleen de schuld van de leraren zelf. Ofwel werken ze niet consequent genoeg volgens de principes van de taakgerichte aanpak, ofwel zijn ze niet verstandig genoeg om met zo'n methode te werken. Hij verwees daarbij naar de kwaliteit van de instroom van de student-onderwijzers. Maar de eenzijdige taakgerichte aanpak zelf werd door deze Leuvense professor taalkunde geenszins in vraag gesteld. In de volgende punten zullen we verder ingaan op pleidooien voor een veelzijdige en meer expliciete aanpak. Vakkundige taalstimulering is o.i. heel iets anders dan in de visie van de GOK-steunpunten.

3.2 Opstelling Vandenbroucke

In ons januari-interview ging minister Vandenbroucke akkoord met ons pleidooi voor meer instructie en structuur. Hij was ook aanwezig op de Taalforumconferentie. Tijdens het debat met zijn Nederlandse collega *Maria van der Hoeven* dat aan de stemming voorafging, liet hij weten dat hij resultaten van het taalbeleid wil zien. Zo wees hij op het belang van taaltoetsen. Over *hoe* die taalresultaten bereikt moeten worden, repte hij echter met geen woord.

Een minister moet o.i. geen taalmethodiek opleggen. Maar anderzijds beseft Vandenbroucke wellicht nog te weinig dat de overheid dit wel deed door de

ondersteuning van het beleid toe te vertrouwen aan GOK-Steunpunten die een eenzijdige aanpak opdringen en de pedagogische vrijheid van de leerkrachten aan banden leggen. Met de verkregen subsidies heeft Steunpunt NT2-Leuven zelfs taalmethoden zoals de *Toren van Babbel* en heel recentelijk *Totemtaal* – allebei taakgerichte taalmethoden – ontwikkeld. Het is verwonderlijk dat uitgeverijen niet harder reageren tegen dit soort oneerlijke concurrentie.

Onlangs drukte de minister indirect wel enige sympathie uit voor de aanpak van het Steunpunt NT2. Hij reikte op 17 mei de *Taalunie Onderwijsprijs* uit aan een school waar een *taakgericht* taalvaardigheidstraject werd ontwikkeld waarbij de leerling zelf instructeur wordt. Leerkrachten die kiezen voor een veelzijdige aanpak en die daarbij ook nog concrete leerresultaten kunnen voorleggen, kregen tot nu toe nog nooit een prijs vanwege de overheid. We zijn benieuwd wat het lopende taaldebat zal opleveren.

4 Officieel GOK-beleid: te weinig taalstimulatie

4.1 Officieel beleid en Steunpunten

Onderwijskrant voerde vanaf september 1991 een campagne voor het opzetten van een zorgverbredingsbeleid. De basisvisie werd uiteengezet in nr. 68/69, september 1991. Daarnaast werkten een aantal redactieleden de voorbije kwarteeuw effectieve achterstandsdidactieken voor lezen, rekenen, spelling uit. Ze hielden ook pleidooien voor een andere en meer intentionele aanpak van het taalonderwijs in de kleuterschool en van NT2 in het bijzonder. Ze stuurden ook aan op meer vakkundige taalstimulatie beginnend in het kleuteronderwijs en doorgetrokken in het basisonderwijs; dat is nog iets meer dan een intensief taalbad en veel meer dan in de visie van de GOK-Steunpunten (zie recente taal-dossiers).

We waren destijds gelukkig dat er een onderwijsvoorrangs- en zorgverbredingsbeleid op gang kwam. We hadden wel veel problemen met het feit dat de overheid voor de ondersteuning van die projecten enkel een beroep deed op universitaire Steunpunten die o.i. een visie verkondigden die heel eenzijdig was en die grotendeels haaks stond op een effectieve achterstandsdidactiek. Denk maar aan het Steunpunt Nederlands als Tweede Taal (NT2) van de K.U. Leuven, het Centrum voor Ervarings-Gericht Onderwijs (CEGO) en het Steunpunt Inter-

cultureel Onderwijs (ICO) van de Gentse Universiteit (zie www.ond.vlaanderen.be/gok/regelgeving). Deze drie hebben zich in 2004 verenigd onder de naam 'Steunpunt-GOK'. In het verleden kregen ze voor de ondersteuning een subsidie van 75 miljoen oude franken per jaar. Het zijn vooral die Steunpunten die de uitvoering in klas van het OVB- en GOK-beleid vorm mochten geven en de aanwendingsplannen van de scholen mochten helpen goedkeuren. Uiteindelijk mogen zij zelf ook nog evalueren of de ingevoerde maatregelen succesvol zijn. Zo verzorgde NT2-Leuven de evaluatie van het 'Voorrangsbeleid Brussel'.

Sedert het schooljaar 1991-1992 kende het onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) extra OVB-uren toe voor onderwijs aan allochtone kinderen. Sinds het schooljaar 2001-2002 werd het OVB opgenomen binnen het geheel van het GOK-beleid. De extra GOK-uren zijn niet alleen bedoeld voor allochtone kinderen maar ook voor autochtone uit kansarme milieus. Om die extra-uren te verkrijgen moeten scholen aan een aantal voorwaarden voldoen, minimaal 10 % (doelgroep)leerlingen tellen die aan de zogenaamde gelijke onderwijskansenindicatoren voldoen. Een van die indicatoren is het hebben van een moeder die geen diploma secundair onderwijs heeft. Daarnaast moeten de scholen ook een *aanwendingsplan* voorleggen. In dat plan staan concrete initiatieven die een school wil ondernemen om kinderen uit kansarme gezinnen een duwtje in de rug te geven. Deze initiatieven moeten aan de hand van een aantal rubrieken worden geordend. De rubrieken zijn sedert 1991 – eerst voor OVB dan voor GOK – vrijwel ongewijzigd gebleven: taalvaardigheid, intercultureel onderwijs (ICO), preventie/remediëring en betrokkenheid ouders. Vanaf 2001 werden daar volgende rubrieken aan toegevoegd: socio-emotionele ontwikkeling, leerlingenparticipatie en doorstroming/oriëntering.

De OVB- en GOK-omzendbrieven bij de decreten verwijzen inzake aanpak vooral naar 'gespecialiseerde instellingen', naar de zgn. Steunpunten die het OVB- of GOK-beleid mogen ondersteunen. Al 15 jaar lang ontwikkelen scholen aanwendingsplannen waarin ze onder andere uitleggen hoe ze bepaalde kinderen Nederlands zullen leren (cf. de rubriek 'taalvaardigheid'). Al 15 jaar doen ze daarvoor een beroep op de expertise van verschillende universitaire centra. Die ondersteuning wordt expliciet door de omzendbrieven opgelegd. Scholen worden dan ook aanbevolen om bij het uitschrijven van hun aanwendingsplannen te verwijzen naar die

expertise – en dus b.v. ook naar het jargon van het Steunpunt NT2: taalvaardigheidsonderwijs, analytisch taalonderwijs, taakgericht taalonderwijs, communicatief taalonderwijs enz. De scholen beseffen dat het aanwendingsplan ook nog door de inspectie moet worden goedgekeurd en die baseert zich sterk op het jargon van de Steunpunten. Lange tijd speelden zelfs de Steunpunten de hoofdrol binnen de goedkeuringscommissie.

Scholen met OVB- of GOK-uren voelden zich verplicht om voldoende tegemoet te komen aan de criteria en visie opgelegd door de Steunpunten en door beleidsmensen. Vanuit hun ervaringskennis beseffen gelukkig veel leerkrachten dat leerlingen en – in het bijzonder NT2-leerlingen – nog voldoende expliciete en sturende instructie nodig hebben. De kloof tussen de prestaties van onze allochtone en autochtone leerlingen zou nog groter zijn indien de leerkrachten de visie van de Steunpunten en van veel beleidsmensen zomaar hadden overgenomen.

4.2 Kritiek op aanpak Steunpunten

Vanaf 1994 protesteren Onderwijskrant-redacteuren tegen de monopolisering van de GOK-ondersteuning door Steunpunten die te ver af staan van de praktijk en die visies propageren die haaks staan op een effectieve achterstandsdidactiek en op een intensief taalbad voor NT2-leerlingen. Dit kwam nog eens overduidelijk tot uiting in een recente publicatie over taaldidactiek waaraan het Steunpunt NT2-Leuven meewerkte: *Taal verwerven op school*, Acco 2004. In deze publicatie wordt met geen woord gerept over de aanpak van NT2. Kris van den Branden (NT2 Leuven) e.a. legitimeren dit in hun inleiding als volgt: "Wat de leerlingen aan taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal en schooltaal moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal. En de wijze waarop leerlingen taal en vaardigheid verwerven, is ook wezenlijk gelijk voor alle leerlingen. Daarom gaan we er in de verschillende hoofdstukken van dit handboek van uit dat we in het taalonderwijs geen fundamenteel onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2" (p. 11). Van den Branden vergeet dat de beginsituatie van NT2-leerlingen en van leerlingen uit een taalarm milieu totaal verschillend is van de beginsituatie van leerlingen die thuis een rijk taalbad aangeboden krijgen.

De medewerkers van NT2-Leuven verschuilen zich steeds achter de stelling dat de NT2-aanpak de

zelfde is als de NT1-aanpak. In zijn bijdrage over 'mondelinge taalvaardigheden' beklemtoont Van den Branden eenzijdig de *impliciete* benadering en al te weinig de taalinput vanwege de leerkracht. Koen Van Gorp van zijn kant pleit voor een 'constructivistische aanpak' en voor het zelfontdekkend 'leren al doende' waarbij Nederlands grotendeels in de andere vakken geïntegreerd wordt.

Het valt ook op dat de GOK-steunpunten – en NT2-Leuven in het bijzonder – bij de recente discussie over de beperkte taalvaardigheid van de allochtone leerlingen totaal afzijdig bleven. Enkel *Magda Deckers*, directeur *Vorrangsbeleid Brussel*, liet even van zich horen. Het verwonderde ons wel dat ze zich zo sterk achter de 'impliciete' aanpak van het Steunpunt NT2-Leuven *schaarde*. Zo mag het aanleren van het woordje 'schaar' e.d. enkel gebeuren in 'een handelingscontext waarin kinderen daadwerkelijk moeten knippen' (KNACK, 24.05.06). Een kleuterleidster mag blijkbaar woorden en zinswendingen niet zomaar op een directe en expliciete manier aanleren. Als het taalaanbod van de kleuterleidster zich beperkt tot het toevallig inspelen op spelactiviteiten waarmee kinderen individueel of in kleine groepjes bezig zijn, dan krijgen de meeste leerlingen per les al te weinig taalaanbod en al te weinig gestructureerd.

Ook *psychologe Friederike Peirs-Lueken* pleit voor een meer gestructureerde en gestuurde taal-instructie. Ze getuigt dat ze in Brussel dagelijks wordt geconfronteerd met veel meertalige kinderen lager onderwijs die al drie jaar Nederlandstalige kleuterschool achter de rug hebben en nauwelijks een opdracht of vraag in het Nederlands begrijpen en ook geen grammaticaal correcte zinnen hanteren. Ze vindt het hoog tijd dat er een doordacht, systematisch en consequent taalbeleid uitgestippeld wordt dat ook rekening houdt met taalzwakke, lager begaafde en (gedwongen) meertalige kinderen. 'Geen taalbad (een taalbad is alleen bruikbaar voor een kind dat al kan zwemmen), maar een vak-kundige taalstimulatie' (DS, 19.06.06).

4.3 Te weinig taalstimulatie in kleuteronderwijs

Het 'Ervaringsgericht Kleuteronderwijs' van het CEGO-Steunpunt van Laevers propageert een kleuterschool met 62 à 72 % vrij spel (cf. viering 20 jaar EGO). In een dergelijke omgeving is het taalaanbod veel te toevallig en te eenzijdig gericht naar één leerling, of naar een beperkt groepje. De taalinteractie met de kleuterleidster is te incidenteel en

te weinig gestructureerd. De meeste conversaties op zo'n school beperken zich dan tot vragen over de spelactiviteiten. In 1985 kante *J. Lems, coördinatrice van de 'Werkgroep Identiteit Kleuteronderwijs'* zich al tegen ontwikkelingen à la *Ervaringsgericht Kleuter-Onderwijs*. Ze schreef: "Op materialen gerichte individuele bezigheden verdringen de immateriële en op relatie gerichte doelstellingen, de interactie met de kleuterjuf en zelfs het 'samen'-spelen en het zorgvuldig uitgekende speelplan. Verder komt ook het 'wij' in de verdrukking en het 'ego' voert de boventoon. ... De kleuterleidster fungeert te weinig als medium tot leren' en de betrokkenheid op de groep en op de leerkracht vermindert". In kleuterscholen waarin die individualisering was doorgedrongen, liepen volgens Lems de taalontwikkeling en de andere leerresultaten sterk terug (School, april 1985)

De onderzoekers *B. Tizard en M. Hughes* betreurden in 1984 dat de aanpak van de taalontwikkeling in de Engelse ervaringsgerichte kleuterscholen (Infantschool) veel minder intentioneel was dan de opvoeding in de 'middle-class'-gezinnen waar de verbale interactie met volwassenen veel centraler stond. Zij onderzochten dit door de conversatie met de kinderen in de 'middle-class'-gezinnen te vergelijken met de conversatie in ervaringsgerichte kleuterklassen waarin het vrij spel en de omgang met materialen centraal stond. Het belang van vrij spel en omgang met objecten werd volgens hen sterk overschat (*Talking and thinking at home and at school*, Fontana Paperbacks, London, 1984). Vanaf de leeftijd van drie jaar is de verkenning van de wereld via langere gesprekken met volwassenen volgens hen wellicht het allerbelangrijkste. Voor taalarme kinderen en voor NT2-leerlingen is de conversatie met de kleuterleidster uiterst belangrijk. De gesprekjes van de kleuterleiders via het terloops inspelen op het vrij spel waren heel oppervlakkig en de gemiddelde taalinteractie met de kleuterleidster was heel beperkt. Hoewel Tizard en Hughes het belang van samen spelen en het werken met materiaal niet ontkennen, menen zij toch dat de 'ervaringsgerichte' kleuterschool te eenzijdig gericht is op spelen. Er zijn veel te weinig langere en rustige gesprekken met kinderen onder leiding van de kleuterjuf.

In een kleuterklas met veel taalarme leerlingen en/of NT2-leerders zouden o.i. voor een groot deel van de tijd twee kleuterleiders moeten aanwezig zijn om tot meer intensieve taalinput en conversatie te kunnen komen. Een dergelijke maatregel verdient

veel meer prioriteit dan recente plannen van de minister waarbij voor een beursstudent hoger onderwijs een hogere subsidie (1,5) toegekend wordt.

5 Veelzijdige Vermeer-aanpak versus NT2-Leuven

5.1 Veelzijdige aanpak van Vermeer

In de recente taaldossiers in *Onderwijskrant* verduidelikten *Raf Feys en Noël Gybels* al hun visie op een veelzijdige aanpak van het taalonderwijs en van NT2. We willen niet in herhaling vallen, maar staan in dit punt even stil bij een bijdrage van Anne Vermeer in het standaardwerk: F. Kuiken (red.), A. Vermeer (red.), R. Appel e.a., *Nederlands als tweede taal in het basisonderwijs*, ThiemeMeulenhoff, Utrecht/Zutphen, 2005. Anne Vermeer wijst voor eerst op de verschillende benaderingswijzen en evoluties binnen de taaldidactiek. Vervolgens pleit ze voor een combinatie van die benaderingswijzen. Op bepaalde momenten in de onderwijsgeschiedenis merken we dat bepaalde aanpakken zich als alleen-zaligmakend gaan voorstellen. Vermeer pleit verder ook voor een voldoende leerkrachtgestuurde aanpak.

□ Overzicht van eenzijdige taal-methodieken

- Bij de *grammatica-vertaal-benadering* krijgen kinderen expliciete instructie omtrent de grammaticaregels van de te leren taal en ze leren veel woorden – vaak via woordenlijsten. Op basis van deze kennis moeten de leerlingen vooral schriftelijke teksten vertalen. De belangrijkste kritiek op deze eenzijdige benadering is dat kinderen met zo'n aanpak al te weinig leren luisteren en spreken in alledaagse situaties. Zij leren dus niet echt communiceren in de nieuwe taal. Voor woordenschatkennis en schriftelijke vertalingen zijn ze dan wel goed.
- De *audio-linguale aanpak* is deels een reactie op de eenzijdige grammatica-vertaalbenadering. Vanuit de audio-linguale visie leren de kinderen vooral mondelinge vaardigheden. Leerlingen leren dus meteen spreken zonder expliciete instructie van de grammaticale regels. Zij leren steeds dezelfde type-zinnetjes opzeggen om op die manier als het ware een patroon in te slijpen. Zo herinneren we ons nog de eerste Engelse zinnetjes: "Is this your umbrella?" "Yes, it is!" "Is this your coat?" "Yes, it is!" enz. Ook deze benadering is niet kritiekloos. Zo leer je via deze aanpak nogal onnatuurlijke zinnen, en is er ook

weinig aandacht voor een systematische opbouw van de woordenschat. We veronderstellen verder dat er ook te weinig transfer is van de impliciet geleerde regels voor zinsopbouw.

- Als reactie op de te sterke beklemtoning van het spreken in de audio-linguale aanpak ontstond de *receptieve benadering*. In deze benadering staat voorop dat de kinderen eerst uitgebreid de receptieve vaardigheden in de nieuwe taal (luisteren, begrijpen...) moeten ontwikkelen. Voor jonge kinderen en voor NT2-leerlingen biedt de receptieve benadering ongetwijfeld heel wat kansen.
- Een andere benadering is de *handelingspsychologische aanpak*. Volgens deze benadering moeten de kinderen bij het leren van woorden en zinnen allerlei handelingen uitvoeren. Op die manier zullen ze de te leren elementen beter onthouden. Een variant binnen zo'n aanpak is de TPR: 'Total Physical Response', waarbij het leren van de taal gekoppeld wordt aan fysieke actie. De leerkracht formuleert een aantal eenvoudige instructies (in gebiedende wijs), die ze eerst zelf voor doet. Daarna komen de leerlingen zelf in actie. Aanvankelijk gaat het om aparte handelingswerkwoorden, bijv. 'sta recht' – 'ga zitten'. Daarna worden deze werkwoorden gecombineerd met steeds nieuwe woorden enz. Het is duidelijk dat deze benadering het accent uitsluitend op de receptieve taalvaardigheden legt en geen oog heeft voor het de zgn. productieve vaardigheden.
- De meeste recente methodes gaan evenwel uit van een *communicatieve benadering*. Men biedt leerstof aan in zo natuurlijk mogelijke contexten als een dialoog, verhaal, persartikel, gedicht enz. Via deze leerstof worden nieuwe woorden en regels voor taalgebruik aangereikt. In principe moeten de leerlingen die regels als het ware vanzelf ontdekken. Toch voorzien communicatieve methodes ook expliciete oefenstof om woordenschat en regels beter te consolideren.
- De *taakgerichte aanpak* à la Steunpunt NT2-Leuven vertoont kenmerken van de communicatieve benadering, maar er zijn ook duidelijke verschillen. Er worden vooreerst minder contexten aangereikt; de leerlingen moeten vooral zelf natuurlijke taken en opdrachten uitvoeren. De taakgerichte aanpak werkt verder volledig analytisch. Dit betekent dat de leerlingen op een

natuurlijke wijze het taalaanbod zelf analyseren; en dat gebeurt grotendeels onbewust. De leerlingen moeten in het taalaanbod allerlei elementen (bv. woorden) en regels (bv. woordvolgorde-regels) ontdekken. Die verschillende elementen en regels moeten de leerlingen voor zichzelf in een systeem onderbrengen, zodat ze die de volgende keer opnieuw kunnen gebruiken. De communicatieve aanpak werkt meer synthetisch, wat wil zeggen dat de leerlingen de aangeboden taalelementen en -regels tot een geheel moeten samenbrengen en ook leren toepassen in allerlei (oefen-)situaties. Vanuit de taakgerichte aanpak veronderstelt men al te gemakkelijk dat de leerlingen vanzelf – zonder expliciete instructie – de taalregels zullen ontdekken.

□ Pleidooi voor veelzijdige aanpak

Goed NT2-onderwijs integreert volgens Vermeer zoveel mogelijk verschillende benaderingen. Vermeer geeft het voorbeeld van een lessencyclus uit zo'n leergang. "*De activiteit start bijvoorbeeld met het beluisteren van een verhaaltje met dia's over spelletjes op het schoolplein (receptieve benadering), waaruit dan de moeilijke woorden gehaald worden. De leerkracht geeft aan wat de woorden betekenen en laat de leerlingen er handelingen mee uitvoeren (handelingspsychologische benadering). Vervolgens komt een dialoog over het meedoen met spelletjes die eindigt met een aftelrijmpje en een spelversje. Die dialoog moet door de leerlingen nagespeeld worden (communicatieve benadering). Het aftelrijmpje en het spelversje ("In, spring, de bocht gaat in...") worden met behulp van de cassette-recorder in de luisterhoek geoefend (audio-linguale benadering). Uit het verhaal en de dialoog wordt vervolgens een bepaald grammaticaal verschijnsel gelicht (bijvoorbeeld het omkeren van onderwerp en gezegde bij vraagzinnen) en besproken (grammatica-vertaalbenadering). Ten slotte wordt een opdracht uitgevoerd waarin een leerling aan een groepje een spel moet uitleggen dat daarna gespeeld wordt (taakgerichte benadering)*" (Vermeer, 1995, p. 50-51).

□ Gevaren 'ontwikkelingsgerichte' aanpakken

Anne Vermeer wijst eenzijdige aanpakken af. Zo citeert ze ook verschillende onderzoeken waaruit blijkt dat 'ontwikkelingsgerichte' aanpakken – met de klemtoon op het leerproces en de leerkracht als coach – tot grotere verschillen tussen de leerlingen leiden; vooral de prestaties van de zwakkere leerlingen

blijven achter (Vermeer, 1995, p.214). De prestatiekloof die de PISA-enquêteurs hebben vastgesteld is hier waarschijnlijk deels een gevolg van. Ook uit andere studies blijkt dat achterstandskinderen het momenteel moeilijker hebben dan vroeger omdat ze minder instructie krijgen en omdat het onderwijs minder gestructureerd is. De leerlingen weten ook minder dan vroeger wat van hen precies wordt verwacht. Het is precies die ontwikkelingsgerichte of kindvolgende aanpak die onze GOK-steunpunten – NT2-Leuven inclusief – propageren.

Samen met Anne Vermeer stellen ook wij dat de 'beste taalleergang' verschillende benaderingen in zich heeft, met verschillende taalvaardigheidsaspecten, verschillende werkvormen en verschillende oefeningen.

5.2 Eenzijdige 'taakgerichte' aanpak

Het Steunpunt NT2 vertrekt van motiverende taken waarin leerlingen de confrontaties aangaan met de werkelijkheid. In de taalles moeten de leerlingen in principe dus steeds een reëel probleem oplossen waarbij ze allerlei talige én niet-talige middelen moeten inzetten; ze moeten bijvoorbeeld een reisfolder voor een (fictief) land ontwikkelen. Op die manier ontstaat een taaldidactiek die sterk gebaseerd is op 'al doende leren' en waarbij de nadruk ligt op de inhoud van de communicatie. Het taalsysteem wordt dan grotendeels impliciet verworven en de leerkracht stelt zich op als coach. De leerlingen gebruiken taal in een taak, en denken vervolgens na over de taalregels en de taalkennis waarvan ze gebruik maakten. Er zijn dus ook geen aparte leerlijnen voor taalbeschouwing en spelling. Voor de leerkracht zijn er wel enkele richtlijnen voorzien om gepaste feedback te kunnen geven op waargenomen problemen tijdens het werken aan taaltaken.

Een combinatie van verschillende aanpakken levert o.i. de beste NT2-leergang op. De taakgerichte aanpak is maar een van de vele invalshoeken. En dan nog blijft de vraag hoe je die verschillende benaderingen moet doseren en of precies de taakgerichte aanpak niet minder geschikt is voor NT2-leerlingen en voor taalarme autochtone leerlingen. De taakgerichte benadering werkt o.i. beter in een klas met weinig of geen allochtone kinderen, precies omdat die aanpak een sterke interactie tussen medeleerlingen die Nederlands spreken veronderstelt. Die *Nederlandstalige* taalinteractie heb je bijvoorbeeld niet in een klas met veel of bijna uitsluitend allochtone kinderen. In zo'n klas is een taakgerichte aanpak veel minder effectief en is meer sturing, expliciete

instructie en direct taalaanbod vanwege de leerkracht nodig. De receptieve benadering is er ook veel belangrijker.

NT2-Leuven schiet niet enkel tekort op het niveau van het bevorderen van de mondelinge taalvaardigheden. Koen Jaspaert pleitte inzake 'aanvankelijk lezen' zelfs destijds voor een globale leesmethodiek die o.i. heel nefast is. NT2-Leuven hield zich verder niet bezig met het uitwerken van een didactiek aanvankelijk lezen die effectief is voor achterstandsleerlingen. Voor het lager onderwijs werd de taalmethode *Toren van Babel* uitgewerkt. De taakgerichte taaltaken in 'Toren van Babel' zijn voor bepaalde zaken inspirerend; het ook gebruik maken van uitdagende opdrachten is belangrijk. Tegelijk is deze taalmethodiek heel eenzijdig. Ook Anne Vermeer stelt dat uit onderzoek blijkt dat het zelfontdekkend leren qua onderwijstijd zeer inefficiënt is en dat daarnaast ook voldoende expliciete aandacht aan het taalsysteem besteed moet worden (Vermeer, o.c., p.197-220). Het taakgericht taalonderwijs past ook perfect in het constructivistische plaatje dat door veel onderwijskundigen bekritiseerd wordt. Vooral ook de praktijkmensen wijzen op de eenzijdigheid. In de taaldossiers van Feys en Geybels werd deze analyse verder uitgediept.

6 Conclusies

We zijn al lang de mening toegedaan dat dat het taal- en NT2-onderwijs veel meer kunnen renderen. In vorige taaldossiers en in deze bijdrage pleitten we voor een meer vakkundige en gerichte taalstimulering. Dat is nog iets meer dan een intensief taalbad. Voor het kleuteronderwijs betekent dit ook dat een klasgroep met veel taalarme leerlingen geregeld wordt opgesplitst en dat daar ook de hoeveelheid 'vrij spel' sterk wordt ingekort.

We betreuren dat de beleidsmensen de ondersteuning van de OVB- en GOK-projecten eenzijdig toekenden aan Steunpunten met een vrij eenzijdige visie – die grotendeels haaks staat op een effectieve aanpak. Andere visies en didactische instrumenten die een meer veelzijdige en gestructureerde aanpak bepleitten, kregen geen steun vanwege de overheid. Ook in publicaties van de DVO en van topambtenaren werd al te vaak gekozen voor een constructivistische en zelfontdekkende aanpak die tot een tekort aan instructie en structuur leidt. Vooral achterstandskinderen hebben nood aan meer instructie en structuur en aan een meer leerkrachtgestuurde benadering.

Leerkrachten S.O. bekritisieren nieuwe taalaanpakken COC-lerarenbond neemt deel aan debat over taalonderwijs

Raf Feys en Noël Gybels

De COC-lerarenbond startte onlangs een actie op rond de discussie over ons taalonderwijs. In 'Brandpunt' (april 2006) werd volgende aankondiging opgenomen:

"Gaat ons taalonderwijs achteruit? En komt dat door de gewijzigde leerplannen en eindtermen? LAAT HET ONS WETEN!"

Boert ons taalonderwijs achteruit?

- *Indien ja, komt dat omdat de leerplannen en eindtermen te veel op communicatie en vaardigheid, en te weinig op theoretische kennis gericht zijn?*
- *Kregen taalleerkrachten dus een onderwijsvernieuwing opgedrongen die ze eigenlijk helemaal niet willen?*
- *Of zijn er andere redenen voor de achteruitgang van ons taalonderwijs?"*

In het juni-nummer van *Brandpunt* lezen we: "We kregen tientallen reacties binnen, streng selecteren en inkorten was dus de boodschap. De rode draad was duidelijk: 'Ja, we boeren achteruit. En ja, dat ligt (onder andere) aan de ongewenste vernieuwingen'. De door zoveel ervaren leerkrachten geuite kritiek wijst er nog eens op dat onderwijsvernieuwingen lang niet altijd gedragen worden door de meerderheid van de mensen die het moeten uitvoeren in de praktijk."

We citeren nu even uit de vele reacties. De lezer zal merken dat ze overeenstemmen met de analyse in de taaldossiers die we in *Onderwijskrant* hebben opgenomen en met onze kritiek op de (ontwerp) eindtermen in 1993.

"Ik geef het vak schriftelijke vaardigheden aan een hogeschool. De eerstejaarsstudenten beschikken niet over de elementaire vaardigheden om een fatsoenlijke tekst te schrijven. Correcte spelling is al helemaal niet hun zorg en ze kennen zelfs de meest elementaire begrippen niet om de regels toe te passen. Een zin opbouwen is een probleem, laat staan een tekst structureren. Studenten knippen uit het internet dat het een lieve lust is, maar ze hebben niet geleerd om verantwoord bronnen te gebruiken." (F.D.)

"Sinds grammatica e.d. op de tweede plaats komt, flappen de leerlingen er alles uit wat ze maar denken? Als het erop lijkt, is het al goed. In alle bedrijven klaagt men terecht steen en been dat de mensen die nu binnenkomen geen talen meer kennen. Kijk ook maar eens naar de talrijke dt-fouten die jonge notarissen of advocaten maken. Dit was vroeger ondenkbaar. Vroeger was er geen sprake van eindtermen, maar ze werden bereikt in de praktijk." (R.S.)

"De 12-jarige leerlingen kennen na hun basisonderwijs nauwelijks het verschil tussen een werkwoord, een zelfstandig naamwoord, een bijvoeglijk naamwoord en een bijwoord. De leerlingen zelf zijn hier niet verantwoordelijk voor, wel de eindtermen en leerplannen waar de inspectie altijd mee zwaait. Er is een totaal gebrek aan grammaticale onderbouw in het basisonderwijs." (S.D.C.)

"Ja, ons taalonderwijs boert snel achteruit! Dat komt vooral door de leerprogramma's en eindtermen in het basisonderwijs. Daar leert men de basis niet meer, maar vergaloppeert men zich in een ongekende veelheid. Door jaar na jaar véél dingen oppervlakkig te leren, missen de kinderen uiteindelijk de attitude om iets af te werken, iets correct en grondig te kennen/kunnen. Wij zijn in ons taalgebruik de laatste 10 jaar erg vervlakt: alles kan, als je het maar verstaat! Deze visie wordt bovendien in het vaandel van de media gedragen: correct Nederlands is uit den boze, al dan niet gekuist Antwerps of Leuvens is zoveel sympathieker. Je leert geen taal 'op het gevoel': juist voor de taalzwakkeren is structuur en taalinzicht precies zo belangrijk, een referentiekader." (K.D.)

"De toestand is hopeloos geworden. De kindjes komen uit het basisonderwijs zonder enige notie van spraakkunst (moedertaal), hebben uitsluitend 'al spelend' iets aangeleerd gekregen en zijn dus niet bereid tot de minste inspanning. Het zijn inderdaad de 'pedagoogchelaars' in Brussel die nu al tientallen jaren lang het hele systeem naar de vaantjes helpen. Voeg daaraan toe dat de onderwijsministers, pedagogische adviseurs en directies zelden om hun competenties in hun job werden benoemd. Het is

dikwijls een gevecht leveren, op eigen houtje, tegen de absurde taalonderrichtsmethodes ons opgelegd door specialisten die nog nooit een klas van dichtbij gezien hebben of die de klas ontvlucht zijn." (P.C.)

"Wat een levensgroot probleem begint te worden, is de verstikkende dwang die uitgaat van leerplannen, eindtermen en andere pedagogische richtlijnen. De zogenaamde eindtermen werden vroeger grotendeels impliciet gerealiseerd, maar sinds ze op een bespottelijk 'detailistische' manier geëxpliciteerd werden, beschikt de doorlichting over een zogenaamd objectief instrument om (taal)leerkrachten te beoordelen. Nog erger is dat je voelt dat de leerplannen door de doorlichting gehanteerd worden als 'boekjes van Mao', waarvan je geen duimbreed mag afwijken. Sommige doorlichters lijken wel gehersenspoeld en hebben nog nauwelijks oog voor het enthousiasme van leerlingen, leerkrachten en ouders... Maar hoe zou iemand die nooit voor de klas heeft gestaan of dat al lang niet meer doet dat kunnen of willen begrijpen? Leerlingen hebben wel degelijk behoefte aan een leerkracht die voorgaat, uitlegt, motiveert en stuurt. Een leerkracht moet in de eerste plaats een lesgever blijven en mag niet verworden tot een coach." (P.H.)

"Na 34 jaar taalonderwijs staat het voor mij vast: een vlotte beheersing van spraakkunst en woordenschat leidt tot vlotte communicatie. Ga bij jezelf na: als in een vreemde taal de communicatie stopt, komt dat omdat je een woord niet kent of een zinsconstructie niet beheerst. Het aanleren van een taal is een heel boeiende aangelegenheid maar vergt een zekere gedrevenheid bij de leerlingen. Het is geen vakantieclub, je moet erin investeren door o.a. ook woorden uit het hoofd te leren en je de grammatica eigen te maken. Als je één keer een regel beheerst, kun je die oneindig veel keer toepassen. Het land behoort niet alleen aan de zelfbenoemde experts of wie daarvoor wil doorgaan en om het jaar met een 'vernieuwing' wil uitpakken. De mensen die voor de klas staan, kennen er na jarenlange studie en ervaring misschien ook wel iets van." (M.V.)

We noteren ook een reactie die afwijkt van de rest: *"Was het vroeger zoveel beter? Ik ben het niet eens met de stelling dat de veranderde eindtermen zo funest zouden zijn voor de taalkennis van onze jeugd. Men moet ze echter wèl consequent toepassen en weten wat men meet. Ook bij de implementatie schort er nog wat. Leerkrachten hebben het vertrouwde landschap moeten verlaten en bevinden zich nu grotendeels op onbekend terrein. Was het vroeger – toen er in het BaO nog wèl zinsontleding werd gegeven – overigens zoveel beter gesteld met de grammaticale kennis van de leerlingen?" (W.V.)*

Uit de tekst blijkt dat het hier waarschijnlijk niet om een getuigenis van een leerkracht gaat.

Commentaar

We zijn gelukkig met het feit dat de COC-lerarenbond de stem van de leerkrachten liet horen en dat deze de visie onderschrijven die we vertolken in onze taaldossiers. We vrezen dat in de commissie 'experts' die Vandenbroucke in functie van zijn taalplan heeft samengesteld, vooral experts en inspecteurs zullen zitten die mede verantwoordelijk zijn voor de huidige controverse. Zelden of nooit komt de stem van de leerkrachten in zulke commissies aan de orde. Hum stem komt ook te weinig aan bod in de tijdschriften als IVO en Impuls.

Taalonderwijs Frans & methodestrijd: vervolg

Professoren en leerkrachten bekritisieren eindtermen en eenzijdige communicatieve aanpak - Inspecteur Ros beschuldigt hen van contrareformatie

Raf Feys en Noël Gybels

1 Leervak Frans ter discussie

Voor het samenstellen van ons dossier omtrent het leervak Frans (Onderwijskrant nr. 135) werden we uitgedaagd door krasse kritieken in een inspectierapport en in een bijdrage van inspecteur Ros. De leerkrachten Frans werd o.m. kwalijk genomen dat ze niet zomaar de communicatieve taalvisie in de (minimalistische) eindtermen accepteerden en tegelijk een aantal klassieke aanpakken wilden behouden. De bijdrage over het leervak Frans bleek actueler dan ooit. Kort na de publicatie kwam de controverse rond dit vak herhaaldelijk in de media. Ons dossier inspireerde ook de COC-lerarenbond om een actie rond het taalonderwijs op te zetten en hun leden te stimuleren om te reageren (Brandpunt, april en juni 2006); uit de vele reacties van de leerkrachten blijkt dat ze onze analyse onderschrijven. En onlangs nog liet een directeur S.O. ons weten dat zijn school de doorlichting op bezoek had gekregen en dat de leerkrachten weer de kritiek kregen dat ze te weinig het leerplan en de 'communicatieve ideologie' volgden. In zijn repliek had hij de inspectie o.m. verwezen naar ons taaldossier over het leervak Frans. Hij spoorde ons aan om onze inspanning rond het leervak Frans verder te zetten. In deze bijdrage gaan we hier verder op in.

In ons januari-interview met minister Vandembroucke (Onderwijskrant nr. 137) bleek dat ook hij ons pleidooi voor een meer veelzijdige en evenwichtige aanpak van het vreemdetalenonderwijs gelezen had. Op een bepaald moment zei hij: "*In mijn 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 'taalvaardigheids-onderwijs' anderzijds. Ik denk dat het antwoord daarop genuanceerd is.*"

De eenzijdige communicatieve aanpak en de eindtermen Frans werden onlangs ook door de *Antwerpse prof. Alex Vanneste* en door veel leerkrachten ter discussie gesteld. Hun kritieken komen wonderwel overeen met deze die we in ons dossier formuleerden. We besteden in punt 2 de nodige aandacht aan deze recentere kritieken. Daarna staan we even stil bij de afwijzende reactie er op vanwege inspecteur Ros. In een recente publicatie over het onderzoek '*vreemdetalenonderwijs en taalangst*' schrijven *Mathea Simons* en *Wilfried Decoo* (UA) dat precies de *voortijdige communicatiedruk* op leerlingen met een nog gebrekkige beheersing van het Frans en van de woordenschat, taalangst in de hand werkt (zie punt 4).

2 Minder taalbeheersing

De kranten publiceerden in januari 2006 over de dalende kennis van het Frans bij Vlaamse jongeren. Eerst was er minister *Guy Vanhengel* die op 18 januari 2006 liet weten dat liefst 69 procent van de onderwijzers in Nederlandstalige Brusselse scholen niet slaagde voor het verplichte taalexamen Frans. Diezelfde dag luidde ook *Alex Vanneste*, hoogleraar Franse taalkunde aan de UA, de alarmklok. Studenten die zich dit academiejaar inschreven voor een bachelor taalkunde Frans, behaalden bij een begintest gemiddeld slechts 40 procent van de punten. Vanneste schotelt zijn eerstejaarsstudenten al twintig jaar dezelfde test voor om hun instapkennis te beoordelen. Waar in 1988 het gemiddelde resultaat nog 60/100 was, zakte het de volgende jaren langzaam maar zeker weg naar waarden onder de helft met als voorlopig dieptepunt 2004 waarin het gemiddelde resultaat nog amper 37 % bedroeg.

Hoogleraar Raoul Sinjal bevestigde de vaststelling van prof. Vanneste op het Forum van '*De Standaard*' (21.01.06): "*Dat de kennis van het Frans fel achteruit gegaan is, heb ik als hoogleraar Franse taalkunde in een opleiding van licentiaten vertalers en tolken zelf kunnen vaststellen. Net zoals Alex Vanneste heb ik de scores op de begintest voor de eerstejaars in twintig jaar tijd enorm achteruit zien*

gaan. *Mijn bevindingen kloppen volledig met de zijne.*" Ook lerarenopleiders en leerkrachten sloten zich bij de vaststelling van prof. Vanneste aan. *Chantal Ketelers*, lerarenopleiding Ledeganckstraat Gent, stelde: *"Meer dan de helft van de studenten heeft problemen met Frans en velen struikelen er ook over. Sommigen doen er zelfs alles voor om stagelessen Frans te ontlopen. Ook de kennis van het Nederlands vermindert jaar na jaar maar in mindere mate."* (Het Nieuwsblad, 19.01.06)

Lerares M.M. schrijft: *"Vlaanderen had een heel degelijk taalonderwijs en we werden er overal om geroemd. Men heeft echter ondoordachte hervormingen van de leerplannen uitgevoerd met als gevolg dat we nu, net zoals in andere Europese landen, dezelfde gebrekkige talenkennis aan het produceren zijn. ... Bepaalde raadgevingen van pedagogische begeleiders en/of doorlichters zijn erop gericht louter te vertrekken vanuit wat leuk is voor de leerling. De nadruk leggen op vaardigheden komt erop neer dat de leerling verplicht wordt te lopen voor hij kan stappen."* (Brandpunt, juni 2006)

3 Eenzijdige 'communicatieve aanpak' & eindtermen

De verklaringen voor de achteruitgang van het Frans zijn velerlei. De meesten wijzen op het verwaarlozen van de primaire basiskennis waaraan vroeger wel de nodige aandacht werd besteed – en dit vanaf het lager onderwijs. Volgens prof. Vanneste is de achteruitgang voor een groot deel te wijten aan het feit dat er op vandaag veel minder belang wordt gehecht aan het aspect kennis en aan de klassieke aanpakken. De communicatieve aanpak moet volgens de eindtermen en leerplannen centraal staan. Volgens Vanneste hebben *"pedagogoochelaars verder verordend dat 60 procent van de lessen moet worden besteed aan communicatieve vaardigheden en 40 procent aan kennis. Het gevolg is dat men maar wat praat en de basisregels niet meer kent"* (18.01.06). Daarnaast is er ook nog de daling van de status van het 'Frans' binnen onze maatschappij.

Odette Roseleth, die al meer dan 25 jaar Frans geeft aan de hoogste drie jaren van de kunsthumaniora getuigde de dag erop in een lezersbrief dat inderdaad als gevolg van de nieuwe aanpak de primaire taalbasis ontbreekt: *"In mijn lessen ligt het accent inderdaad op het mondelinge aspect, maar dat is noodgedwongen zo omdat het niveau zo*

erbarmelijk is. Soms moet ik echt herbeginnen van nul, met de vervoegingen van être en avoir. De primaire taalbasis ontbreekt" (Het Nieuwsblad, 19.01.06). Ook de al geciteerde *Chantal Ketelers* betreurt die eenzijdigheid: *"Ik heb de indruk dat de leerkrachten aan de leerlingen zeggen let's talk, maar waarover en hoe er gepraat wordt, doet er niet veel toe. Dat dat vaak in heel slordig Frans is, daar wordt niet zwaar aan getild."*

Prof. Vanneste stelt verder dat veel leerkrachten klagen over de eenzijdigheid van de opgedrongen communicatieve methode; hij vindt dat het tijd wordt dat men ook eens naar de praktijkmensen luistert. Ook hoogleraar Raoul Sinjal pleit voor veelzijdige methodieken waarin naast het communicatieve aspect, weer voldoende aandacht aan grammatica e.d. wordt besteed.

Ook veel leerkrachten Frans onderschreven de visie van prof. Vanneste in de vele lezersbrieven over dit thema. Een paar voorbeelden. *Jean-Claude Scheepers*, al 30 jaar leraar Frans, schreef o.a.: *"De nieuwe leerplannen zorgen er onder meer voor dat ervaren leerkrachten totaal gedemotiveerd worden. De bedoeling – een grondige basis te leggen voor de kennis van het Frans – wordt systematisch gekelderd. Het grote mysterie is het waarom van dit autoritair dilettantisme. Zucht naar experimenteren? Drang naar 'vernieuwing'? Leerkrachten Frans met veel ervaring in klas krijgen voortdurend de boodschap dat hun manier van lesgeven fout is, en dat experts ter zake ontdekt hebben dat het verwervingsproces voor vreemde talen helemaal anders in elkaar zit. De oude methode deugt niet, maar de resultaten waren vroeger spectaculair beter dan de huidige. Begrijp wie kan. Of is het echt de bedoeling – zoals kwatongen beweren – dat in nogal veel scholen iedere leerling die zijn schoolloopbaan als ASO-leerling begint, die ook als ASO-leerling moet beëindigen? ... Zijn we niet al te veel bezig met de vorm en te weinig met de inhoud? En dit gaat niet alleen op voor het Frans."* ((Keskejevoes, HUMO, 31.01.06)

Ook *Jan Wouters*, leraar Frans sinds 1974, sloot zich bij het betoog van prof. Vanneste aan. Het wordt volgens Wouters hoog tijd dat leerkrachten weer meer aandacht mogen besteden aan de 'oude, serieuze' manier van werken (woordenlijsten instuderen, degelijke grammaticale basis leggen, vervoeging van de werkwoorden drillen, enz.). Hij schrijft de achteruitgang van het Frans grotendeels toe aan *"de pedagogoochelaars' die experimenteren*

om toch maar iets te doen, en aan vernieuwingen die worden doorgevoerd zonder voorafgaande grondige evaluatie. ... Het wordt tijd dat de beleidsmensen en de 'plannenmakers' hun ivoren torens en glazen paleizen verlaten en weer enkele maanden 'in het veld' gaan werken, om nog eens te voelen wat er (nog) leeft bij de jongeren en bij de leerkrachten." (Keskejevoe?, Humo, 14.02.05)

Leraar L.M. getuigt: "Je kan geen vaardigheid hebben zonder voorafgaandelijke kennis. Leerlingen modderen maar wat aan met eenzelfde beperkte woordenschat en blijven zondigen tegen allerhande basisregels. Dit komt omdat de grammatica niet meer gestructureerd mag worden aangebracht en getest en ook omdat fouten in vele gevallen ook niet meer mogen worden gesanctioneerd. De pedagogochelaars in Brussel overbeklemtonen nu de communicatie en beseffen waarschijnlijk niet dat leerlingen zelf dikwijls naar wat gestructureerde kennis vragen. De taalleerkracht die kennis gestructureerd wil aanbieden wordt echter afgestraft." (Brandpunt, juni 2006)

T.D schrijft: "De praktijk leert: een leerling die sterk is in vaardigheden (spreken, lezen en luisteren) weet dat hij daarmee al geslaagd is. De motivatie om zich in te zetten voor schrijven is zwak. Leren voor kennis doet hij/zij al helemaal niet meer. Sinds de invoering van het vaardigheidssysteem moet ik vaststellen dat op de examens zowat de hele klas gebuisd is op het kennisgedeelte. Jammer genoeg is dit dus een van bovenaf opgelegde en weinig doordachte hervorming. Een bijsturing dringt zich op." (Brandpunt, juni 2006)

Volgens J.M. is het onmogelijk om leerlingen in relatief grote klassen te laten en leren spreken. Hij stelt: "Spreken leert men niet echt in klasomstandigheden: ik heb een klas van 30 leerlingen, een van 25 en 23 en twee van 18. Laat men die allen 2 minuten aan het woord, dan krijg ik de collega van het volgende lesuur over mij heen of gaat de pauze eraan. En wat hebben zij dan geleerd? ... Ik kan alleen maar betreuren dat de theoretische kennis van de talen zo naar de achtergrond verdrongen is in het ASO." (Brandpunt, juni 2006)

H.D.L. schrijft: "Ons taalonderwijs (Frans) gaat er inderdaad op achteruit. Ik zie verschillende oorzaken. Ten eerste de inductieve methode: leerlingen mogen blijkbaar geen inspanningen meer doen om iets bewust in te studeren. Alles moet hen worden 'ingelepeld'. Het gevolg hiervan is dat ze de bouw-

stenen van het Frans (grammaire, vocabulaire) op geen enkele manier meer beheersen. De inductieve methode kan alleen maar vruchtbaar werken wanneer men zeer veel uren in deze vreemde taal wordt 'ondergedompeld'. Een tweede oorzaak is het moedertaalonderwijs in het lager onderwijs. Het inzicht in de basisstructuur van een zin wordt nauwelijks nog aangeleerd in de lagere school." (Brandpunt, juni 2006)

4 Repliek van inspecteur Ros

In het inspectierapport omtrent het vak Frans in de derde graad lager onderwijs en eerste graad secundair onderwijs werden de leerkrachten met de vinger gewezen. Zij kregen de kritiek dat ze de communicatieve aanpak – zoals opgelegd door de eindtermen e.d. niet voldoende volgden en nog te veel bezig waren met taalkennis, woordenschat, grammatica... Herman Ros, een inspecteur die mede verantwoordelijk was voor het inspectierapport, publiceerde een bijdrage waarin hij zich heel laetdunkend en misprijzend uitliet over de lessen Frans en de leerkrachten (*Est-ce que tu as une vache dans ton jardin?*, *Impuls*, juni 2005). In zijn bijdrage hing Ros een karikatuur van de lessen Frans en van de leerkrachten Frans op.

Dezelfde inspecteur Ros was uiteraard in zijn wiek geschoten toen hij prof. Vanneste e.a. onlangs hoorde verkondigen dat precies het opdringen van de eenzijdige communicatieve aanpak een belangrijke oorzaak was van de achteruitgang van het Frans en dat men geen rekening had gehouden met de ervaringswijsheid van de leerkrachten. Ros schreef prompt een repliek waarin hij de optie voor de communicatieve aanpak verdedigde onder de provocerende titel: *'Ruk naar rechts in het taal-didactische denken of heimwee naar betreden paden'* (*Persoon en Gemeenschap*, jg. 2005-2006, nr. 2-3, februari 2006). Ros associeert de kritiek op de eenzijdigheid van de communicatieve aanpak met een ruk naar rechts en met restauratie; de pedagogisch 'correcte' communicatieve visie mag blijkbaar niet ter discussie gesteld worden.

Dat de kennis van het Frans achteruit gaat, wordt door Ros niet betwist. De communicatieve methode kan hierin echter geen rol spelen, aangezien die door de eindtermen opgelegde aanpak in de praktijk meer uitzondering dan regel is. Slechts een beperkte groep leerkrachten stellen volgens hem de communicatieve aanpak centraal. "De meerderheid van de

leraren behoort tot de grote middenmoot die een hybride vorm van taalonderwijs aanbiedt, waarbij grammatica en woordenschat nog altijd het ordeningsprincipe van het curriculum zijn, waar bovenop enkele vaardigheden gegoooid worden als *communicatief schaamlapje*." We merken dat inspecteur Ros opnieuw een karikatuur ophangt van de veelzijdige klaspraktijk en de ervaringswijsheid van de leerkrachten totaal negeert.

Ros vervolgt: *"Blijkbaar hebben een aantal professoren en andere geleerde mensen het niet begrepen op deze nieuwe didactiek. Ze grijpen elke gelegenheid aan om ze in diskrediet te brengen. Zij vinden dan gewillige bondgenoten in die leraren die heimwee hebben naar de tijd dat vreemde talen nog onderwezen werden als klassieke talen. ... Is er een verrechtsing in het taaldidactische denken in de maak, waarbij aangestuurd wordt op een revival van de klassieke grammaticavertaalmethode? Een soort contrareformatie van een didactiek die dateert uit de negentiende eeuw. Is het niet in de eerste plaats de opdracht van ons taalonderwijs om van de leerlingen vaardige taalgebruikers te maken die communicatief zelfredzaam zijn?"* Ros vergeet er bij te vertellen dat volgens veel waarnemers de leerlingen ook communicatief minder vaardig zijn en eveneens minder vaardig zijn in het lezen en begrijpen van een Franse tekst. En welke leerkracht denkt eraan terug te keren naar een eenzijdige grammaticavertaalmethode, als die al ooit zou bestaan hebben. Zelf zijn we als 60-plussers in elk geval nog steeds tevreden over het taalonderwijs dat we destijds genoten hebben, de oefeningen in het taallabo inbegrepen.

5 Communicatieve aanpak & taalangst

5.1 Vreemdetalenonderwijs en taalangst

In een bijdrage over het onderzoek 'Vreemdetalenonderwijs en taalangst' schrijven Mathea Simons en Wilfried Decoo (UA) dat precies de *voortijdige communicatiedruk* op de leerlingen ondanks een gebrekkige beheersing van het Frans en van de woordenschat, taalangst in de hand werkt. (Deze bijdrage verscheen in 'Persoon en Gemeenschap', jg. 2005-2006, nr. 2-3, februari 2006). De onderzoekers sluiten zich hierbij ook aan bij een conclusie van Jan Hulstijn (Vaardigheid zonder kennis: de rol van grammaticakennis en automatisering in de verwerving van een vreemde taal. A'dam, Vossiuspers AUP, 1999).

Hulstijn besloot: *"Het communicatieve taalonderwijs is terecht gericht op het einddoel, het ontwikkelen van functionele taalvaardigheid, maar dreigt in de weg daarnaartoe te gehaast te werk te gaan."* Die haast vertolkt zich in het aanbieden van taal-materiaal en in het uitlokken van reacties die het niveau van de leerling te boven gaan. Dat moet dan opgevangen worden door zogenaamde 'compenserende strategieën', namelijk het leren omgaan met het onbekende en het zich leren uitdrukken, hoe onbeholpen ook, met wat men al kent. Dat soort technieken – ook al zijn ze zeer waardevol in 'authentieke' omstandigheden – zijn echter precies de meest angstprovocerende.

Eén van de conclusies van het onderzoek luidt dan ook: *"Ironisch genoeg zijn het precies bepaalde aspecten van de gebruikelijke communicatieve aanpak – zoals de snelle verplichting tot spreken, uitdagende werkvormen, authentiek taalgebruik – die de spreekvaardigheid en durf – die centraal staan binnen de eindtermen – kunnen ondergraven"*. Het ligt niet in onze bedoeling hier een synthese te maken van de onderzoeksresultaten. We beperken ons tot een paar opmerkelijke stellingen.

5.2 Taal is veel meer dan spreekvaardigheid

De onderzoekers schrijven verder: *"De gebruikelijke communicatieve aanpak legt een sterk, soms zelfs bijna exclusief accent op de spreekvaardigheid als hoogste doel en bewijs van kunnen. Zoals we vaststelden, is dit precies een bron van veel taalangst. In feite geeft dat de leerlingen een verkeerd beeld van de realiteit, want een vreemde taal kan evengoed en misschien wel op de eerste plaats, bron zijn van interessante informatie en veel leesgenot. Daarenboven maakt mondelinge communicatie met anderstaligen hoegenaamd geen deel uit van de evidente en dringende behoeften voor de meeste van onze leerlingen, terwijl informatie opdoen en lezen wél meteen bruikbaar zijn. Het is ook in luister- en vooral leesvaardigheid dat de leerling nieuwe inhoudelijke zaken kan vernemen, terwijl spreek- en schrijfvaardigheid doorgaans een beperkter formuleren betreft van wat men al in de moedertaal kan. Het is dus zeker belangrijk om meer te benadrukken dat het leren van een vreemde taal ook en vooral dient om interessante gegevens te kunnen vernemen en om boeiende verhalen te kunnen lezen. Receptieve vaardigheden, zeker wanneer ze het vorderend taalniveau van de leerling respecteren, zijn nagenoeg niet bedreigend."*

Er zijn daarom ook communicatieve methodes die uitstel van het spreken in de aanvangsfase aanbevelen. Daartoe zijn twee redenen: vooreerst om de leerling eerst voldoende taalbagage te laten integreren en aldus premature fouten te vermijden, vervolgens om tegelijkertijd de spraakangst in te dijken."

5.3 Securiserende taalopbouw

"Methodes moeten een berekende opbouw van de lexicale en grammaticale bouwstenen nastreven. Bepaalde communicatieve benaderingen staan ten onrechte afkerig van 'traditioneel' oefenmateriaal zoals drills, structuuroefeningen en losse zinnen die taal systematisch inoefenen met het oog op automatisering en die daarom 'geruststellend' werken. Vernieuwde aandacht gaat daarom naar werkvormen voor automatisering.

In de lagere niveaus is het ook best te opteren voor een vermindering van premature creatieve werkvormen ten voordele van een doorgedreven integratie en inoefening, waarbij men stapsgewijs van een herhalend niveau overstapt naar uitdagende en creatievere vormen van taalgebruik, dit in combinatie met meer aandacht voor receptief werken."

5.4 Verantwoord gebruik van moedertaal

"De vrees voor het misbruik van de moedertaal in de les vreemde taal heeft sommigen ertoe aangezet de moedertaal radicaal te verbieden. Daarmee wordt het kind met het badwater weggegooid. Verantwoord, beperkt gebruik van de moedertaal is niet alleen geruststellend voor vele leerlingen, maar leidt ook tot betere leerresultaten. ... Wanneer de moedertaal volledig geweerd wordt, kan dit het leer vertrouwen aantasten, foutieve interpretaties in de hand werken en – in tegenstelling tot wat men zou vermoeden – de vertaalreflex aanwakkeren."

6 Besluit

Het leervak Frans maakt blijkbaar een identiteitscrisis door. Verwarring en controverse alom. De huidige malaise en controverse hebben veel te maken met de eindtermen en nieuwe leerplannen die zich sterk inlieten met het opleggen van een bepaalde methodiek. De officiële 'eindtermen moderne vreemde talen' (S.O.) beperken zich niet tot het opsommen van de taaldoelen die de school moet bereiken, maar dringen merkwaardig genoeg ook nog een bepaalde methodiek op: *"De leerlingen leren, door het verwerven van een aanzienlijke graad van zelfredzaamheid, de nodige spreekbereidheid en -durf opbrengen om in eenvoudige communicatieve situaties te functioneren"* (eindtermen F20 en E18). De inspecteurs maken hier dankbaar gebruik van en rekenen de leerkrachten hierop af.

Het mag o.i. niet de bedoeling van eindtermen en leerplannen zijn om een bepaalde methodiek op te leggen; toch was dit het geval. *Felix Claus*, stafmedewerker VVKSO (Guimardstraat), gaf onlangs zelf toe dat ook de VVKSO-visietekst over de 60/40-verhouding tussen vaardigheden en kennis inmiddels tot een heftige discussie heeft geleid. Hij besloot hieruit: *"Het zal er in de komende jaren op aan komen in het onderwijs van moderne vreemde talen een en ander te verduidelijken"* (*Niets is wat het was*, IVO, nr. 100, september 2005). Hopelijk heeft men op het niveau van de koepel van het katholiek onderwijs ingezien dat de opstellers van de visietekst zich vergalopperd hebben.

We hopen dat we met onze bijdragen het debat over het leervak Frans hielpen stofferen: *"du choc des idées jaillit la lumière"*. Nous continuons le dé(com)bat.

Spellinghervorming en spellingchaos

1 Taeldeman verwerpt spellinghervorming

In een bijdrage in 'Onderwijskrant' nr. 137 stonden we al stil bij de kritiek van prof. Johan Taeldeman op de 'doe-maar-aan-mentaliteit' in de eindtermen e.d. In hetzelfde interview is Taeldeman ook niet te spreken over de spellingwijzigingen die Leuvense en Antwerpse collega's binnen de 'Nederlandse Taalunie' mede uitgedokterd hebben (Over Taal, december 2005). Hij is niet van plan om ze zelf toe te passen. De recente hoorzitting over de spelling in het Vlaamse Parlement (februari 2006) werd overigens een schijnvertoning.

In 1990 maakte Taeldeman deel uit van de spellingcommissie Geerts die afgedankt werd omdat de voorstellen te ver gingen. Achteraf zei hij: *"Zelfs met een hijskraan kunnen ze me niet meer in een spellingcommissie krijgen."* Taeldeman is inmiddels wat ouder en wijzer geworden en heeft veel kritiek op de recente wijziging: *"Met de recente wijziging is het van de regen in de drop. Ik weiger het nieuwe Groene boekje te kopen. Hebben hier professioneel geschoolde mensen tien jaar aan gewerkt? Ik zou me schamen hoor. Dit gevoel maakt niemand beter, behalve zij die het geld opstrijken."*

Hij heeft ook nog steeds veel kritiek op de spellinghervorming van 1995. *"Neem nu de tussenletters. Ik pleitte ervoor de -e te maximaliseren. Een spelling is immers beter naarmate ze de uitspraak volgt. Nu is de spellinghervorming de taal aan het beïnvloeden. Zo hoor je nu mensen spreken van pannenkoek of ruggengraat. Bovendien: in woorden als gemeente of wedde is de taal aan het veranderen: je ziet een evolutie van -en als meervoud naar -s. De dag dat gemeentes volop ingeburgerd is, zullen samenstellingen met gemeente de -n verliezen. Dat is dus een slechte beregeling, want ze heeft betrekking op een aspect dat in volle beweging is."* *"Het spellingbeeld van de Engelsen gebruikt de uitspraak van de 15de eeuw. Het voordeel daar is dat iedereen, tot zijn dood, met dezelfde spelling geconfronteerd wordt. Onze oudere mensen zijn met drie spellingen geconfronteerd. Veel mensen haken nu ook echt af, en dat zal pas een spellingchaos veroorzaken."*

2 Massaal verzet in Nederland

Het is bekend dat heel wat Nederlandse kranten, auteurs, literaire uitgevers... weigeren de spellingwijziging toe te passen. Het tijdschrift 'Onze Taal' werkte overigens een aantal alternatieve voorstellen uit voor mensen die niet akkoord gaan. Uitdrukkingen als 'De Nieuwe Tijd' zullen een hoofdletter behouden, in 'ideeënloos' zal de n behouden blijven, de nieuwe splitsing van Fran-krijk zal niet gevolgd worden, enz. ... Vermoedelijk zullen ook wij het gezond verstand laten zegevieren. De schrijver Nicolaas Matsier schreef o.i. een van de beste kritieken: *"Laat de spelling toch met rust. Ontsla de spellingcommissie en als het niet kan: hef de Taalunie op"* (NRC Handelsblad, 20.10.05). Hij vindt de wijzigingen van 1995 en 2005 een *"overbodige, schadelijke en kostbare aan gelegenheid."* Terecht o.i.; al bij al was de (voorkeur-) spelling van 1954 stukken beter. Matsier gaat ook in op de verregaande gevolgen van de spellingwijziging voor de scholen, de bibliotheken, de schrijvers, de redacties, uitgeverijen ...

"Tot gekwordens toe verschijnt om de zoveel tijd een nieuw Groen Boekje. Het tweede Groene boekje, van 1995, was het eerste dat onder auspiciën van de Taalunie tot stand kwam ... en waarin ze het gezeik over de tussen-n, de verbindings-s, het trema, de dubbele punt, het liggend streepje niet alleen lustig voortgezet heeft, maar ook uitgebreid met nieuwe, onnavoelbare, en zelfs tegenstrijdige regels. Zo zorg je ervoor dat je direct alweer aan het Groene Boekje III (2005) kunt gaan werken. ... Dankzij een stuk of wat regelneven en -nichten van de Taalunie worden we opgescheept met de zoveelste leeshinder. Weer nieuwe woordbeelden, nieuwe streepjes, nieuwe tremaatjes, plotseling weer verdwijnende dan wel verschijnende tussenletters – godalmachtig. En het gedrukte Nederlands is weer al verouderd – volstrekt zonder enige noodzaak. ... Laat de spelling met rust. Ontsla de spellingcommissie. Als dat niet kan, hef de Taalunie op. Zie er niet langer een overheidstaak in."

Als je een Taalunie opricht en die de opdracht geeft om de tien jaar een spellingwijziging op te stellen, dan zorgen die vrijgestelden uiteraard voor werk voor de eigen winkel. Het gevaar van expertisecentra is hiermee eens te meer aangetoond.

Ivan Illich: boegbeeld van ontscholing in 1970 & 2000

Ontscholing leidt tot ontschoolde leerlingen die weinig competent zijn

Raf Feys en Renske Bos

1 Inleiding

1.1 Ivan Illich en 'Het Nieuwe Leren'

In Nederland zijn het recente concept 'Het Nieuwe Leren' (HNL) en de schoolexperimenten met dit concept doordrongen van ontscholingsideeën die al in 1971 gepropageerd werden door *Ivan Illich* in zijn boek 'Deschooling society'. In het themanummer over 'Het Nieuwe Leren' (Onderwijskrant nr. 136) hebben we hier al naar verwezen. *Leo Lenssen*, voorzitter van het 'Netwerk nieuw Onderwijs' wees in een lezing op 12.05.2005 op het feit dat *Ivan Illich* net dezelfde kritiek op de klassieke school formuleerde als de 'Nieuwe Leren'-beweging. Het Nieuwe Leren sluit zich volgens *Lenssen* aan bij de stelling van *Illich* dat "*precies de school de leerlingen onttrekt aan de werkelijkheid, en daarmee aan een echte, lerende omgeving?*" HNL viseert een totaal nieuwe, 'ontschoolde' leeromgeving waarin leerlingen op een 'natuurlijke' manier kunnen leren. En net als *Illich* stellen de HNL-pleitbezorgers dat de reformpedagogische hervormingen uit het verleden (bv. methodescholen) niet radicaal genoeg waren en daarom weinig effect sorteerden.

Naar aanleiding van een zekere revival van *Illich* besloten we een bijdrage te wijden aan de ideeën van *Illich* en aan zijn invloed op het pedagogisch denken en 'Het Nieuwe Leren' in het bijzonder. Voorliggend artikel was bedoeld voor opname in het HNL-themanummer, maar bij gebrek aan ruimte verschoven we het naar dit nummer.

1.2 70-jarige Illich stelt eigen visie in vraag

Voor sommigen is en blijft *Illich* de man die bijdroeg tot de ontluistering van de Westerse instellingen en van het onderwijs. Voor anderen blijft *Illich* nog steeds een boegbeeld. Naar het einde van zijn leven toe nam *Illich* nochtans afstand van de eigen visie en nog meer van de toepassingen ervan. Zoals bij zoveel nieuwlichters het geval was, merkten we dat de oudere *Illich* een bocht nam. In een voorwoord bij het verzamelboek 'Deschooling our lives' (1995) bekende de 70-jarige *Illich* dat zijn radicale kritieken in 'Deschooling' op vandaag als naïef be-

stempeld mogen worden. Hij stelde verder dat veel van de voorstellen in 'Deschooling our lives', bv. homeschooling, weblearning, natural learning... uiteindelijk toch neerkomen op 'scholing' en op het klassieke concept van educatie. Het is best mogelijk, aldus *Illich*, dat mijn radicale kritiek in 'deschooling' een aantal mensen aangezet heeft tot reflectie op de nadelige sociale effecten van de instelling 'school', maar nu realiseer ik me dat '*I was largely barking up the wrong tree*'. Ik begon me pas na het verschijnen van 'Deschooling' te realiseren dat de ontmanteling van de school als 'pedagogische kerk' zou leiden tot een fanatieke revival van veel vormen van minderwaardige, alomvattende educatie, waardoor de wereld een soort universeel klaslokaal zou worden, a *global schoolhouse*.

Opvallend was ook dat de '73-jarige' *Illich* en de bevriende professor *Susan L. Robertson* (Bristol University) zich in 1999 het meest kritisch opstelden t.a.v. pleidooien voor ontscholing op de 'European conference Lifelong learning – inside and outside schools' (Bremen, 1999, 25-27 februari). Volgens *Robertson* leiden veel ontscholingvoorstellen eerder tot 'deschooled individuals' – ontschoolde leerlingen die weinig competent zijn – dan tot een deschooled society (zie punt 2.2).

1.3 Ontscholing: actueel

Vanaf 1965 ontpopte de filosoof *Illich* zich als maatschappijcriticus; hij verrichtte dan aan het CIDOC-centrum (Mexico) onderzoek naar het wezen van instellingen in een geïndustrialiseerde samenleving. In 1971 lanceerde hij in zijn 'Deschooling society' een oproep voor ontmanteling van het onderwijs. Hij bepleitte niet enkel de ontscholing van het onderwijs en de maatschappij, maar zelfs de afschaffing van de school als instelling omdat "*de leerling er getraind wordt om onderwijs te verwarren met leren, examens met ontwikkeling, diploma's met competentie en welbespraakt-hed met het vermogen om iets nieuws te zeggen.*" De school zou de kloof tussen rijk en arm bevestigen en vergroten, niets bijleren van wat je in het werkelijke leven nodig hebt en tot tal van perverse opvattingen leiden. Hij pleitte ook voor het afschaffen

van de traditionele *instellingen* op het vlak van de gezondheidszorg, mobiliteit e.d. De school zou contra-productief zijn, zoals ook de moderne geneeskunde voor een deel ziek maakt en het moderne auto-verkeer immobiliteit oplevert. Illich overleed in 2002; hij werd 76 jaar.

Illich was in de jaren zeventig het boegbeeld van de *diverse voorstanders van de* ontscholing ontsystematisering en ontsymbolisering van het onderwijs. Nadat hij een tijd in de vergeethoek was geraakt, merken we de voorbije jaren dat weer meer naar hem verwezen wordt, vooral binnen de context van het constructivisme, van de 'nieuwe-leren-beweging' en van de 'recurrent education' en *lifelong learning*.

Het ideeëngoed van Illich is blijkbaar weer actueler geworden? Enkele illustraties.

- In Nederland zijn het recente concept 'het nieuwe leren' en de HNL-schoolexperimenten doordrongen van Illichiaanse ideeën.
- Volgens de Franse sociologe *Judith Lazar* heeft Illich – samen met geestesgenoten – in sterke mate de publieke opinie beïnvloed en vooral de '*Education nationale*', de Franse onderwijshervormingen van de voorbije 20 jaar (*Judith Lazar, Pour quoi faire?*, Flammarion 2004).
- *Prof. Marc Depaepe* (KU Leuven) hield in 1998 in zijn boek '*De pedagogisering achterna*' een pleidooi voor een radicale hervorming van het onderwijs in de richting van de oorspronkelijke ontscholingsideeën en van de depedagogisering à la *Ivan Illich*.
- Ook de Europese commissie, andere Europese instellingen en de computerbedrijven sturen aan op deschooling, op nieuwe leer-netwerken buiten het traditionele onderwijs waarbij de ICT een belangrijke rol speelt. Zij verwijzen hierbij vaak naar Illich.
- *Ruud Klarus* pleitte onlangs voor een Illichiaanse hervorming van de lerarenopleiding. Hij stelde: "*In 1971 schreef Illich: 'Op school wordt de leerling getraind om onderwijs te verwarren met leren.' Zijn conclusie was dat er buiten de school even goed kon geleerd worden als daarbinnen. Nu, ruim dertig jaar later, is het leren buiten het instituut school alleen maar nog verder toegenomen. In de kennissamenleving wordt er meer kennis overgedragen en ontwikkeld buiten de klassieke kennisinstututen dan daarbinnen. We doen onszelf tekort door alleen oog te*

hebben voor het geïstitutionaliseerde leren. We zullen het leren in de (kennis)samenleving buiten het instituut school serieus moeten nemen" (VELON, 25 nr.4, 2004, p. 18).

- Ook de lifelonglearning-beweging beroept zich veelal op Illich.
- *E.J. de Meester* schreef in 2002 in '*Back to the seventies*' (Internet, 2002): "*De maatschappijkritiek van Illich is nog steeds interessant. Een interessant idee is dat instituties zoals scholen, ziekenhuizen en autowegen vanaf een bepaald moment contraproductief worden: ze maken mensen dommer en zieker, het vervoer minder efficiënt enz. ... En in de Derde Wereld is westers onderwijs in feite onbetaalbaar en altijd elitair zoals Illich al beschreef in 'Deschooling society'.*"

1.4 Deschooling society (1971)

Illichs bekende boek '*Deschooling society*' verscheen in 1971; de titel van de Franse editie '*une société sans école*' (1971), of een titel als '*ontscholing van het onderwijs*' geven wellicht beter de boodschap van het boek weer. De school in haar huidige vorm was volgens Illich slechts een product dat pas in de geschiedenis verscheen na de tijd van Napoleon en dat in de toekomst weer zou verdwijnen. Volgens Illich is het wezenlijke in de mens door de vermaatschappelijking verstikt en zijn de eigenschappen van het maken in een technocratische samenleving dominant geworden. De hinderlijke instellingen die wij kennen vormen een belemmering voor de ontplooiing van de persoonlijke krachten en zetten het individu op wegen die niet de zijne zijn. Het produceren van goederen – het maken – heeft de voorhand gekregen op het handelen in verbondenheid met de wereld (cf. opvattingen van H. Arendt in '*Vita Activa*').

Elke vorm van onderwijs stond volgens Illich in dienst van de gevestigde orde en leidde tot een sterke disciplineren en onderwerping van de leerlingen. De leerlingen kunnen zich niet elk volgens de eigen mogelijkheden ontplooien. Vorming bestaat voor Illich in het aanbieden (niet opleggen) van de meest uiteenlopende middelen, waaruit een ieder zelf in alle vrijheid kan kiezen wat hem past. Velen zouden volgens Illich een beter en volwaardiger mens zijn zonder de school die door indoctrinatie en disciplineren op slavernij aanstuurt. Zelfs de universitaire opleiding bezorgde de jonge mens geen mogelijkheden om zich voor de samenleving in haar

geheel nuttig te maken; doch diende slechts om macht te geven aan de leiders, en vaak om de 'gevormde' zelf in de sfeer van de machthebbers te doen opnemen.

Deze laatste uitspraak was ons al goed bekend vanuit de discussies die we in de jaren zestig (1966-1969) in Leuven voerden binnen de studentenbeweging. Illich's voorstellen voor ont-scholing en ont-disciplineren van het onderwijs situeren zich in de context van die tijd. Een aantal mensen – vooral intellectuelen – waren tegen alle autoriteit en stuurden hun kinderen naar anti-autoritaire scholen. Elk instituut – ook de school – werd door geleerde mensen à la Foucault en Bourdieu voorgesteld als een bolwerk van betweters dat vooral een disciplinerende, onderwerpende rol vervulde. Het was ook de tijd van de 'zelfontplooiing' en van de Duitse film 'Opvoeding tot ongehoorzaamheid' (G. Bott) die door de Leuvense professoren Leirman en Tistaert op de BRT van een lovende commentaar werd voorzien. Velen gingen er rond 1970 van uit dat de school in een diepe crisis verkeerde, enkel een radicaal alternatief kon soelaas brengen. De pleitbezorgers van 'Het Nieuwe Leren' verkondigen vandaag dezelfde stelling.

Marcel Van Nieuwenborgh schreef bij het overlijden van Illich in 2002: "De boeken van de cultuurfilosoof en beschavingscriticus Ivan Illich bepaalden in de jaren zeventig de agenda van vele linkse intellectuelen; zijn werk mag dan de jongste jaren diep zijn begraven in bibliotheken, ooit was Illich de hofleverancier van het prille groene gedachtegoed" (De Standaard, 5 december 2002). Illich schreef niet enkel over het onderwijs, maar ook over de gezondheidszorg, het probleem van het verkeer, de relaties tussen de geslachten enz. Illich had inderdaad succes bij een aantal intellectuelen, maar veruit de meeste mensen en leerkrachten die destijds opkwamen voor verdere interne en externe democratisering waren het niet eens met de radicale kritiek en met de retoriek in de publicaties van Illich en zijn geestesgenoten. Als handarbeiderskind beseften we maar al te goed dat we alles aan die 'verdomde' school te danken hadden. Illich kreeg zelfs de scherpste kritiek uit de hoek van een aantal 'progressieve' intellectuelen (zie verderop).

1.5 Ontscholingsbeweging 1960-1970

Illich was wel niet de eerste die een radicaal pleidooi voor de ontscholing van de educatie hield. Hij werd hierin o.a. voorafgegaan in 1968 door Georges

Leonard in zijn bestseller 'Education and Ecstasy' (NY, Delacorte) waarin Leonard de schoolse gebruiken radicaal veroordeelde: jaarklassen, examens, lessen, competitie, juiste antwoorden moeten geven ... De ware doelstelling van vorming was volgens Leonard 'freedom, self-expression and the ecstatic moment'. "The school of the future, he said, would consist of a series of learning environments, fabulous domes that utilized sensory bombardment, computers, brain-wave analysis, mind-expanding activities, and other strategies to make learning 'ecstatic'".

Illich verwees niet vaak naar de oorsprong van zijn ideeën, maar gaf wel loyaal toe dat hij o.a. inspiratie haalde bij Paul Goodman, de vader van de anarchistische Nieuw-Linkse stromingen en bij de socioloog Everett Reimer ('School is dead') en bij John Holt. Bij Goodman vindt men al veel kritiek op de dwang-opvoeding in 'Growing up absurd' van 1960 en 'Compulsory miseducation' van 1971. In 'Growing Up' argumenteert Goodman dat de jongeren er niet in slagen volwassen te worden, omdat ze leven in een maatschappij die niet toelaat dat ze volwassen worden. Goodman stelde al in 1960 dat de school overbodig was omdat ze irrelevant was en niet anders dan irrelevant kon zijn. Volgens Goodman moet leren een intrinsiek gemotiveerd proces van 'natuurlijk' opgroeien en ingroeien zijn, naar de wijze waarop het kind op een natuurlijke manier de moedertaal leert. De school laat het kind niet toe in te gaan op zijn spontane behoeften en verlangens; ze denatureert het leerproces en is daarom anti-educatief. Ze doet aan 'miseducation'. Tegelijk stimuleert de school de onderwerping aan het maatschappelijk systeem en houdt ze aldus de maatschappij in stand. Volgens de deschoolers hadden ook de vele hervormingen en hervormingsvoorstellen (bv. reformpedagogiek van Dewey) van de voorbije decennia enkel een systeembevestigend effect; ze opteerden voor een radicaler alternatief, voor de 'dood-van-de-school'-theorie, gesteund op een kritiek van de industriële maatschappij.

We moeten Illich ook situeren binnen het geheel van de 'humanistische' ontscholingsbeweging. De ontscholingsbeweging, de dominerende Engelse en Franse onderwijssociologen (Young, Bowles, Bourdieu en Passeron, Foucault), ..., al deze gedreven pessimisten brachten hun slechte nieuws aan de man. Alles wat het onderwijs kon doen was volgens hen de bestaande ongelijkheid, onderdrukking, disciplineren, vervreemding ... in stand houden. In een klimaat van internationale studentenrevoltes en

van anti-autoritaire onderwijsexperimenten kregen de ontscholingsgedachten ook bij ons de nodige aandacht.

Zelf kochten en lazen we onmiddellijk na het verschijnen de boeken van *Illich, Reimer, Silberman, Holt, Freire, Rogers, Bourdieu,...* Maar we lazen ook de kritiek op deze ideeën, b.v. in het boek *'Où vont les pédagogies non-directives'* (Paris, 1973) van prof. G. Snyders en in zijn latere publicaties. Snyders verzette zich tegen al die volgens hem 'simplistische' alternatieven en pleitte voor een actief sturende leerkracht die wel de dialoog aanging met zijn leerlingen en met hun cultuur. Toen *'Het rode boekje voor scholieren'* in 1970 in Nederland gepubliceerd werd, leek ons dat even simplistisch dan *'Het rode boekje van Mao'*, waarmee de studentenleiders van het latere AMADA in mei '68 zwaaiden. Bij de ontluisterende analyse van het onderwijs lazen we in dit scholierenboekje o.a.: *"Je zit op school. Elke dag in een klas. Je hebt daar een vaste plaats. Ogen naar het bord, mond dicht en stil zitten. Luisteren jij! Binnen is stilte, één man voor de klas. Verder: rust, klassikaal bezig zijn. Een bel, een zoe-mer: volgend vak. Buiten hoor je leven: lawaai, mensen, beweging, verandering. De muur tussen maatschappij en school lijkt erg dik."*

1.6 Bewonderd en bekritiseerd

In het *Yearbook 1973* van de *Encyclopedia Britannica* kreeg Illich een 'biografie'; hij was blijkbaar al een *Very Important Person* geworden. Ook op het continent werd Illich al vlug een VIP. De Leuvense professor C.C. De Keyser dweepte destijds heel sterk met Illichs pedagogische opvattingen. Hij schreef in 1972 zelfs dat *'Ivan Illich, naast Paulo Freire tot de meest bekende figuren uit de Latijns-Amerikaanse intellectuele wereld in onze landen behoorde'* (*Tijdschrift voor Opvoedkunde*, 1972-73, nr. 3, p. 161). In het zelfde tijdschrift schreef A.G. Kallenberg een lovende bijdrage over *'Ivan illich en de ontscholing van de maatschappij'* (1973-1974, p. 322-347). In Duitsland waren vooral *Hartmut von Hentig* en *Jürgen Zimmer* de grote sympathisanten (b.v. *H. von Hentig: Illich, Hervorming van de school*, Nederlandsche Boekhandel, 1973). Illich werd door velen als een soort profeet beschouwd. Illich zelf verwees geregeld naar *Paulo Freire* – ook een verlossende profeet. Je mag stellen dat *Ivan Illich* in de jaren zeventig – en ook later nog – enige invloed had op het pedagogische gedachtegoed.

Illich kreeg van meet af aan ook wel scherpe kritiek te verduren. *Ph. Jackson* schreef in *'An American view of Deschooling'* (1972) dat Illich was *'both misinformed and irresponsible'*. *Nicolas Walter* schreef in 1974 in het tijdschrift *'The New Humanist'* (Londen) dat Illich een fanaticus was, een predikant die min of meer buiten de gewone wereld van alledag en van alleman stond, een *'Jansenistische Malthus'* (pittoreske boeteprediker), iemand die zich verliest in retoriek en die nooit een samenhangend betoog kon opstellen.

N. Walter wees op de vele 'tegenspraken' en slogans in Illichs uitspraken: opvoeding is een middel tot ontvoogding, maar de school is een instrument om slavernij te bevestigen; geneeskunde is de grootste oorzaak van alle kwalen; wetten verstoren de orde; hulp bieden verhindert gelijkheid; boeken zijn niet geschikt om iets te leren... *Nicolas Walter* dreef ook de spot met Illich die voorstelde dat de mensen zich te voet of per fiets dienden te verplaatsen, maar die zelf een straalvliegtuig nam naar een congres over milieuvervuiling. Illich en zijn CIDOC te Cuernavaca boden volgens *N. Walter* niet veel aantrekkelijke 'institutionele alternatieven'; hij merkte schamper op dat de reusachtige berg een dwergmuis baarde. De *Nederlandse prof. Leon Van Gelder* stelde dat Illich ons wel dwong tot een herbezinning op het onderwijs, maar dat zijn grondgedachten konden getypeerd worden als irrationeel en sociaal utopisch (*Ontscholing van de maatschappij*, in: *Intermediair* 1973, nr.3, 9-11).

Volgens latere critici van Illich en van de 'ontscholing' was Illich vooral begaan met de meedogenloze en *deconstructivistische* analyse (ontluistering) van de maatschappelijke instellingen – o.a. de school, maar weinig met de constructie van een realistisch alternatief. In die tijd hadden ook veel andere auteurs – waaronder opvallend veel bekende sociologen – een bijdrage in de de-constructivistische ontluistering van het onderwijs. Volgens de Franse sociologe *Judith Lazar* heeft Illich samen met auteurs als *Paulo Freire, Michel Foucault, Pierre Bourdieu, Louis Althusser, A.S. Neil, Françoise Dolto...* de basisgrammatica van het onderwijs en het gezag van de school en van de leerkrachten sterk ondermijnd. Ze beïnvloedden sterk de publieke opinie en vooral de *'Education nationale'*, de Franse onderwijs-hervormingen van de voorbije 20 jaar (*Judith Lazar, Pour quoi faire?*, Flammarion 2004).

1.7 Overzicht bijdrage

We staan in deze bijdrage even stil bij de controverse visie van Illich en bij zijn eventuele invloed op het pedagogisch denken. We zijn net als de sociologe *Judith Lazar* (o.c.) de mening toegedaan dat we Illichs deconstructivistische benadering moeten situeren binnen het geheel van de *deconstructivistische en ontluisterende benadering* uit die tijd, maar we zullen ons hier vooral beperken tot de bijdrage van Illich. Anderzijds merken we ook Illichs recente invloed op 'Het Nieuwe Leren' en op het 'constructivisme'. Een kritische studie van Illichs visie kan bijdragen tot meer inzicht in 'Het Nieuwe Leren' – op de verregaande ambities en op de kritiek er op.

In punt 2 beschrijven we de revival van Illich en van de ontscholingsgedachte. Daarna schetsen we in grote trekken Illichs leven en zijn ontscholingsidee. In de punten 4 en 5 beschrijven we Illichs alternatief: het leren buiten de school en de informele netwerken. In punt 6 staan we stil bij kritieken op Illichs opvattingen zoals ze in progressieve kringen geformuleerd werden. We eindigen onze bijdrage met een aantal besluiten.

2 Revival van Illich en deschooling

2.1 Inleiding

In de jaren zeventig had Illich veel invloed met zijn ideeën, vooral in universitaire milieus. Na de weggeving van de studentenrevoltes en de radicale maatschappijkritiek geraakte Illich in pedagogische en maatschappelijke kringen meer op de achtergrond. *'Deschooling Society'* werd niet veel meer gelezen en er werd minder naar Illich verwezen. Wel bleven zijn basiskritieken en alternatieve voorstellen in een afgezwakte versie verder leven binnen een meer algemene beweging voor *'Entschulung, Entsystematisierung en Entsymbolisierung'* van het leerproces en vanaf 1985 ook binnen de constructivistische leerpsychologie. In *Onderwijskrant nr. 117* schreven we een bijdrage over de grote invloed van deze ontscholingsbeweging binnen een aantal landen. De term *'Deschooling'* (*Entschulung, ontscholing*) wordt nu meestal in de brede betekenis van het woord gebruikt; Illichs oorspronkelijk pleidooi voor ontscholing was extremer dan de vele ontscholingspleidooien die erop volgden. In *Onderwijskrant nr. 136* besteedden we een themanummer aan *'Het Nieuwe Leren'* dat momenteel pleit voor verregaande ontscholing.

We merken op vandaag tal van Illichiaanse ideeën bij voorstanders van 'het nieuwe leren', open leercentra, informele kennisnetwerken, studentgecentreerd hoger onderwijs, constructivisme, zelfstandig en/of coöperatief leren, competentiegericht leren, constructivistische leeromgevingen, learning community, informele netwerken ... Geregeld verwijzen ze ook expliciet naar Illich, naar zijn kritiek op het schoolse leren en naar zijn 'kennisnetwerken' als alternatief voor de school. We lezen dan bv.: *"Toen ik onlangs 'Deschooling Society' weer eens doorbladerde, viel me op hoe verbazend actueel Illichs opvattingen zijn en hoe bruikbaar zijn voorstellen zijn voor een andere vorm van onderwijs. Het is al veel langer bekend dat mensen in het algemeen meer buiten dan binnen de school leren. Dus waarom zouden we daar niet beter gebruik van maken?"*

Sommigen willen nu blijkbaar opnieuw aansluiting zoeken bij Illich. De voorbije jaren treffen we hier en daar een zekere revival van Illichs ideeën aan. Hoewel er na 1980 minder naar Illich verwezen werd dan in de periode ervoor, worden we de voorbije jaren geregeld geconfronteerd met pleidooien voor de ontscholing van het onderwijs – ook binnen de 'nieuwe-leren-beweging'. We lezen in een recente publicatie van het Nederlandse *'Netwerk Nieuw Onderwijs'*: *"De (nieuwe) leerling kiest zelf – overeenkomstig interesses en competenties – zijn leergebieden en niveaus op de route naar een vervolg-/beroepsopleiding. ... Het schoolgebouw zal een totaal ander aanzien krijgen: grote instructieruimten, individuele werkplekken, ruimten voor groepswork, praktijkruimten met leerwerk-mogelijkheden en docentenwerkplekken. Daarnaast zullen leerlingen meer dan voorheen leren in de maatschappij: praktisch ingestelde leerlingen in leerwerktrajecten en praktijkstages, theoretisch ingestelde leerlingen in oriëntatiestages. Ook maatschappelijke stages behoren tot de mogelijkheden...."*

We lazten onlangs nog een bijdrage waarin gewezen werd op het feit dat *constructivistische leeromgevingen* en het Nederlandse *'studiehuis'* teruggaan op de visie van Illich waarbij het leren in losse netwerken het leren op school vervangt. Ook het gebruik van ICT wordt steevast in verband gebracht met Illichs pleidooi voor informele netwerken.

2.2 Nieuwe leer-netwerken: (de)schooling?

Het is ons ook bekend dat in Amerika bewegingen als homeschooling, life-long-learning, natural lear-

ning association, weblearning, constructivisme, ICT-learning... er graag op wijzen dat Illich al een voorloper en grondlegger was van hun gedachtegoed. De vraag is natuurlijk of de vaders van de ontscholing opgezet zouden zijn met de vormgeving van de nieuwe leer-netwerken. De nieuwe netwerken binnen het levenslang leren e.d. leiden er immers vaak toe dat op een opdringerige wijze voorgehouden wordt welke kennis, bekwaamheden en sociale behoeften de moeite waard zijn.

Merkwaardig is dat precies *Ivan Illich* zich op de 'European conference *Lifelong learning – inside and outside schools*' (Bremen, 1999, 25-27 februari) het meest kritisch uitsprak over de idee van 'life-long learning' (zie bijdrage op Internet). Hij stelde dat dit neerkwam op *'lifelong schooling'*. De ideeën van life-longlearning en self-capitalization beantwoorden volgens Illich op een eerste gezicht wel aan de idee van ontscholing en selfguidance, maar bij nader toezien word je bij het kiezen en volgen van de verschillende leermodules sterk geleid door allerhande 'pedagogic nurses', door de eisen van de maatschappij en van het bedrijfsleven, enz. Volwassenen voelen zich verplicht om via het volgen van allerhande modules hun marktwaarde te vergroten, maar ook om competenties te verwerven als ouder, zwangere vrouw, zelfontplooiër, enz. Het individu wordt binnen de life-long learning-praktijken nog meer afhankelijk van 'schooling' en de maatschappij wordt nog meer 'geschoold'. Illich voegt er een verhaal aan toe om te verduidelijken dat mensen, bv. ook ouders, meer kunnen leren uit contacten met vrienden dan uit het lezen van opvoedkundige publicaties of uit het volgen van cursussen voor ouders.

Prof. Susan L. Robertson, Bristol University, stelde op de European conference dat bv. veel ICT-netwerken precies het omgekeerde effect hebben van wat Illich en co met 'deschooling' en met de alternatieve netwerken beoogden: *'Deschooling Society in the 21st Century! Almost A Reality? And, Do we Want It?'* (Zie Internet). Ze concludeert: *"Is this the sort of revolution that Dewey, Neill, and Illich dreamed of? My feeling is that even they did not reckon on the extent to which 'education' was not just an institution serving business but had become very big business in its own right. The new players in this industry are, of course, the ICT firms; they have new wares to peddle, dollars and euros to make, and souls to be captured."*

Robertson stelt zich ook veel vragen bij een rapport van de *Europese commissie* van 2001 over *"the*

possibilities for generating a step change in the introduction of sufficient digital capacity and literacy into the education systems of the Member States, sufficient to power the next generation of knowledge economy workers". Het rapport stelt dat we fundamenteel moeten herbekijken wie onderwijst (*maybe young learners could in fact teach each other, or learn using new computer based software*) en waar het leerproces plaatsgrijpt (*some suggestions are offered – such as local communities or in the home*). Volgens Robertson zal dit alles eerder leiden tot *'deschooled individuals'* – ontschoolde leerlingen die weinig competent zijn – dan tot een *deschooled society*.

2.3 Prof. Depaepe en ontscholing

We verwezen bij de inleiding al naar een recent pleidooi voor *'ont-scholing'*, *'ont-pedagogisering'* en *ont-disciplineren* vanwege prof. Depaepe. Na een analyse van de toenemende *disciplineren* en *verschooling* binnen ons onderwijs en na de vaststelling dat ook de alternatieve methodescholen geen echt alternatief betekenden, concludeerde Depaepe in 1998: *"Wellicht moet er in de geest van Illich een 'ont-scholing' of 'ont-pedagogisering' van onze samenleving komen (p. 227)*. We lezen verder: *"Misschien vereist het wegwerken van het infantiliserende onderscheid tussen 'kinderen en jeugdigen' eensdeels en 'volwassenen' anderdeels boven alles de afbraak van de vanaf de jaren '60 quasi-exponentieel toegenomen institutionalisering en, daarmee samenhangend, pedagogisering en psychologisering van het veld van opvoeding, onderwijs en hulpverlening. ... Behoudens standaardisering, massificatie, vervlakking, nivellering en niveaudaling, sorteert het gedwongen én verlengd verblijf in het onderwijs fenomenen als 'schoolmoeheid', demotivatie en opstandigheid van de jongeren."*

Ook in het boek *'Orde in vooruitgang'* van 1999 (Universitaire Pers) dringen prof. Depaepe e.a. aan op ontscholing en ont-disciplineren van het onderwijs. We bespraken *'Orde in vooruitgang'* uitvoerig in *Onderwijskrant* nr. 110 (februari 2000). Ook in dit boek wordt een ontluisterend beeld van ons onderwijs opgehangen en wordt aangedrongen op ontscholing en ont-disciplineren en op 'kindgerichte ervaringen'. Zelfs de reformpedagogiek liet zich volgens Depaepe en co probleemloos invoegen in de pedagogische traditie van de negentiende eeuw, van de verschooling. Dit was ook de mening van Illich. Met een verwijzing naar Illich pleit Depaepe voor *'ontscholing'* en *'ontpedagogisering'*, zonder evenwel zijn alternatief toe te lichten.

We merken dat momenteel ook binnen de Nederlandse *KPC Groep* (KPC=Katholiek Pedagogisch Centrum, 's-Hertogenbosch) sterk aangedrongen wordt op een totaal ander soort leren, op een vérgaande ontscholing van het onderwijs (zie bv. *"Denken over leren. Primair onderwijs in een nieuw licht"*, KPC, 2004 en Netwerk Nieuw Onderwijs). In het themanummer over 'het nieuwe leren' werd de actualiteit van het ontscholingsdenken uitvoerig geïllustreerd.

2.4 Illich en Freire binnen basiseducatie

We voegen er nog aan toe dat binnen de basiseducatie destijds en in mindere mate ook nog op vandaag gezworen werd bij de aanpak van *Paulo Freire*, een aanpak die een aantal gelijkenissen vertoont met deze van Illich. Freire en co pleitten bv. voor het uitgaan van de behoeften en wensen van de deelnemers bij het leren lezen, rekenen, e.d. Ze beloofden dat de ongeletterden met deze aanpak in een beperkt aantal uren leerden lezen en rekenen. Het gezond verstand en de praktijk van de basiseducatie wijzen uit dat dit geenszins het geval is.

In haar recent proefschrift over de aanpak van wiskunde binnen de basiseducatie lijkt ook *M. van Groenestijn* sympathie te tonen voor de aanpak van P. Freire (*"A gateway to Numeracy. A study of Numeracy in Adult Basic Education"* (Freudenthal Instituut, Universiteit Utrecht 2002). J. Nelissen stelt dat het na lezing van het proefschrift wel niet echt duidelijk is wat van Groenestijn precies wil: uitgaan van de wensen en informele aanpakken van de deelnemers (= à la Paulo Freire) of eerder de gewone vakdidactische principes volgen en meer aandacht schenken aan de inzichtelijke en meer formele berekeningswijzen dan aan de eerder half-begrepen en gebrekkige berekeningswijzen van de deelnemers (*Tijdschrift voor navorming en onderzoek van het rekenwiskundeonderwijs*, 21, nr. 3, 2003 p. 41-42; zie ook volgende bijdrage).

2.5 Herscholing van de school?!

Naast pleidooien om terug aansluiting te zoeken bij het ontscholingsdenken van Illich, noteerden we de voorbije tien jaar opvallend veel betogen voor een *'herscholen van de school'*, *'réscolariser l'école'*, *reschooling ...*, waarbij het ontscholingsdenken à la Illich en vele anderen als een nefaste evolutie omschreven wordt. Men wil ook het gezag van de school en van de leerkrachten dat door de meeste ontscholers in vraag werd gesteld, in ere herstellen.

In *Onderwijskrant* nr. 117 schreven we er een lange bijdrage over beide bewegingen: *'Entscholung, Entsystematisierung und Entsymbolisierung des Lernens'*, september 2001. We lieten duidelijk merken dat ook wij ongelukkig waren met de evolutie in de richting van ontscholing. De tegenstanders van de ontscholingsgedachte zijn de mening toegedaan dat precies de ontscholing een grote bedreiging betekent voor de ontplooiingskansen van de kansarme en minder begaafde leerlingen. In andere *Onderwijskranten* namen we pleidooien op voor de herwaardering van het 'gewone leren', van het gezag van de school en van de leerkrachten. *Onderwijskrant* nr. 134 was integraal gewijd aan het eeuwenoude en wijdverspreide 'klassieke' leren.

3 Illich: leven en werk

3.1 Overzicht

Illich werd in 1926 in een Weens ingenieursgezin geboren. Zijn vader was een katholieke Kroaat. Op 24-jarige leeftijd is hij doctor in de geschiedenis aan de Universiteit te Salzburg. Hij werd rooms-katholiek priester na een studie aan de conservatieve Gregoriana-faculteit in Rome. Na parochiewerk in New York, werd hij vervolgens vice-rector van de Katholieke Universiteit van Ponce in Porto Rico. Begin de jaren zestig stichtte hij in het Mexicaanse Cuernavaca een Intercultureel Centrum voor documentatie' (CIDOC) te stichten. CIDOC werd tot midden de jaren zeventig de ontmoetingsplaats voor vele intellectuelen die reflecteerden op het probleem van onderwijs en cultuur. Cuernavaca werd het bedevaartsoord voor revolutionaire pedagogen. In het CIDOC-netwerk liep niet alles zo gesmeerd en rond 1975 werd het opgedoekt.

Illich zelf gaf er seminaries over de institutionele alternatieven in de technologische samenleving en organiseerde er grote debatten met Paulo Freire en vele anderen. Illich schreef vurige traktaten tegen het klerikalisme, tegen alle vigerende vormen van opvoeding en onderwijs, tegen het kolonialisme, enz. De bekendheid die Illich verwierf is verbonden met deze CIDOC-periode. Hij startte met een kritiek op de institutionele Kerk die hij definieerde als een grote onderneming die professionelen van het geloof vormt en gebruikt om haar eigen reproductie te verzekeren. Hij extrapoleerde vervolgens deze visie naar de school als instelling en ontwikkelde gedurende enkele jaren de kritiek die hem leidt tot het voorstel om de maatschappij en het onderwijs te

ontscholen. Daarna maakte hij analoge analyses van de gezondheidszorg e.d. Illich kwam in 1968 in aanvaring met Rome en legde zijn priesterfunctie neer. Op het einde van de jaren zeventig verliet hij Mexico om zich in Europa te vestigen.

Illich was geenszins een (materialistische) marxist, maar volgens hem waren de rijke landen met hun welvaart er zelf ellendig aan toe, want ze gaven een totaal vertekend beeld van de mens, van diens behoeften en capaciteiten. *Marcel van Nieuwenborgh schijft: "Illich spitste zijn strijd toe op de maatschappelijke instellingen (onderwijs, gezondheidszorg...) en in het bijzonder op het onderwijsbestel, zoals dat in de welvarende landen fungeerde en in de ontwikkelingslanden werd opgelegd. Zijn boek over De 'ontscholing van de maatschappij' vond weerklank in zowat de hele wereld. De revolutie van 1968, waarin de jongeren in het Atlantische Blok de strijd hadden aangebonden tegen de 'vakidiotie' en het instituut universiteit ter discussie hadden gesteld, was daarvoor een voedingsbodem. Slagzinnen als 'Hou het klein' (Schumacher) en 'Alles moet op maat van de mens' beheersten het denken in de jaren zeventig. Men was attent gemaakt op de exploitatie van de derde wereld door het Westen en zag de onderdrukingsmechanismen die daar werden benut ook in de eigen samenleving functioneren. De industriële samenleving en haar instellingen leid(den) tot de onderdrukking van de mens en gingen hun ondergang tegemoet.*

Illich pakte na het schoolsysteem, het bovenmaatse energiegebruik en het verkeer in het Westen aan. Vervolgens stelde hij het medisch bedrijf aan de kaak als een bedreiging voor onze gezondheid. Heel wat dingen die de Franse filosoof Michel Foucault over de gezondheidszorg beweerde, vind je ook al bij Illich. De beschavingscriticus toonde zich een grootmeester in het deconstrueren en demystificeren van de denkwereld van technologische ontwikkeling en industriële productie. De mens werd volgens hem teruggebracht tot een gedresseerde consument en ook de school stimuleerde bij de kinderen vooral de zucht naar mateloze consumptie. Hij beval alternatieve technologieën aan, zwaaide de lof van de fiets, peroreerde tegen het gebruik van vliegtuigen en pleitte voor de ontwikkeling van een nieuwe levensstijl en een conviviale samenleving. Vandaag is duidelijk hoe Illichs vertoog verankerd zat in een 'natuurmystiek met misantropische trekken', dierenbevrijdingsfronten en ecofanatisme. Ivan Illich baseerde zijn hoop voor de toekomst op de zelfbeperking van de mens. De overleving van

het menselijk ras hangt volgens Illich af van de herontdekking van zichzelf en van zijn sociale kracht" (De Standaard, 5 december 2002). Illich wou aantonen dat een institutionalisering van waarden onvermijdelijk leidde tot psychische onmacht, milieuvervuiling en sociale polarisering.

3.2 'Deschooling society': 1971

In onderwijsmilieus verwierf *Ivan Illich* vooral bekendheid door zijn boek *'Deschooling society'* dat hij in 1971 publiceerde. De Nederlandse vertaling *'Ontscholing van de maatschappij'* (Het Wereldvenster/Baarn) verscheen in 1972. Illich bepleitte in dit boek de afschaffing van het schoolsysteem omdat *'de leerling getraind wordt om onderwijs te verwarren met leren, examens met ontwikkeling, diploma's met competentie en welbespraaktheid met het vermogen om iets nieuws te zeggen'*. Illich wees zelf op de verwantschap met de ideeën van *Everett Reimer* in haar boek *'School is dead'*. In de inleiding schreef hij: *"I owe my interest in public education to Everett Reimer. Until we first met in Puerto Rico in 1958, I had never questioned the value of extending obligatory schooling to all people; together we have come to realize that for most men the right to learn is curtailed by the obligation to attend school. (...). This book reflects her conviction that the ethos, not just the institutions, of society ought to be deschooled"*. Verderop vatten we de basisideeën van *'Deschooling society'* samen. In 1971 lazen we dit boek samen met *'School is dead'* van *Everett Reimer*.

Het boek en het denken van Illich staat uiteraard niet op zich. Het situeert zich deels in het verlengde van het oplaaierende *child-centered* (reformpedagogisch) denken in de jaren zestig. De ont-plooiers van de jaren zestig beklemtoonden het zelfontdekkend leren, de zelfsturing, de relativiteit van de schoolse kennis ... In deze context kan men zich de vraag stellen of er nog wel een school en schoolmeesters nodig zijn? De meeste reformpedagogen trokken deze logische consequentie niet, maar Illich wel. Hij vond dat bv. Dewey rond 1900 wel goede kritiek op het onderwijs had geformuleerd, maar dat hij daar niet de nodige consequenties uit getrokken had. Dewey en zijn volgelingen propageerden volgens Illich bv. de illusie dat de school een democratie in het klein kon zijn. Illich stelde niet enkel dat de school en de schoolse kennis van weinig nut zijn, maar ook dat ze een bedreiging betekenen voor de opgroeiende jongeren. Volgens Illich kon de school niet hervormd worden, precies het totale concept

'school' was het grote probleem. De voorstellen van reformpedagogen als Dewey hadden volgens Illich enkel als effect dat ze het schoolsysteem versterkten, aan de basisgrammatica van het onderwijs werd niet geraakt. Dit is ook de kritiek momenteel van de pleitbezorgers van 'Het Nieuwe Leren'.

3.3 Cultuurpessimisme

Illichs pleidooi voor de afschaffing van de school vloeide mede voort uit zijn ontgoocheling over de resultaten van de industrialisatie en de technologisering. Zijn radicale kritiek was geïnspireerd door zijn *cultuurpessimisme*. Illich had weinig belangstelling voor de realisaties van de mens(heid), maar enkel voor de onvolmaaktheden en vergissingen. De traditionele school, hét symbool van onze overgeïstitutionaliseerde, consumptieve en manipulatieve maatschappij, moest verdwijnen, net zoals onze systemen op het vlak van de techniek, gezondheidszorg, psychiatrie, verkeer, productie en consumptie... Landen als Amerika, Engeland ... zouden er volgens hem zelfs beter aan toe geweest zijn zonder een onderwijssysteem. De school voedde bv. ook het verkeerde inzicht dat technische vooruitgang noodzakelijk specialisatie inhoudt, en als negatief correlaat ook onmondigheid inhoudt op andere gebieden.

Ontscholing berust bij Illich uiteindelijk op een weigering van de technische en zelfs wetenschappelijke vooruitgang. Illich eist de dood van de school om te komen tot de dood van een samenleving die wordt geregeerd door grote machines en organisaties; hij wil het verlangen naar geprogrammeerde, rationele kennis doven. Het terugdringen van de industrialisatie en van de macht van de wetenschap en technologie was voor Illich en zijn geestesgenoten een ware obsessie. Zowel binnen het bedrijfsleven als binnen het onderwijs wilde hij a.h.w. terug naar een ambachtelijk systeem. Het denken van Illich moet ook gesitueerd worden binnen de ideeënstroming rond de grenzen van de groei (cf. Rapporten van de Club van Rome).

Illichs pleidooi voor een terugkeer naar een meer primitieve levenswijze heeft hij overigens gemeen met de meeste reformpedagogen uit het begin van de twintigste eeuw; ook zij vertrokken veelal van een cultuurpessimistische interpretatie van de werkelijkheid. De opkomst van de 'Groene beweging' heeft ook Illich beïnvloed en vooral bij de ecologisten kende *Illich* veel sympathisanten. De radicale hervorming van de maatschappij en van de school à

la Illich kon volgens de critici enkel leiden tot een beperking van de kennis en van de technisch-wetenschappelijke vooruitgang en tot de terugkeer naar een primitieve levenswijze. Volgens hen bood het veranderen van het schoolsysteem à la Illich geen enkele garantie voor verbetering; de ontscholing zou integendeel meer bedreigend werken voor de kansarmen dan het huidige systeem.

In 1972 bekritiseerde de socioloog *H. Gintis* de sociaal-economische nostalgie van *Illich* als de *nostalgie naar het kapitalisme van de kleine ondernemers* in het begin van de negentiende eeuw. Door de armen tot vrijwillige armoede te manen, kwam Illich volgens *Gintis* ook vrij dicht in de buurt van de meest *traditionele conservatieven*. Zonder de schoolmeesters, zonder de politici en de 'megamachine' zou iedereen zijn behoeften beperken, tevreden zijn met zijn lot en een zoveel rustiger bestaan leiden ('*Critique de l'Illichisme*' in *Temps Modernes*, sept.-okt, 1972). *Gintis* was het met deze analyse geenszins eens.

4 Kritiek op onderwijssysteem

4.1 Onderdrukkend en vervreemdend instituut

Voor een samenvatting van Illichs onderwijsvisie en voor commentaar baseren we ons mede op een boek van prof. *Georges Snyders* die o.i. een diepgaande analyse van *Illich* maakte (*Onderwijs en klassenstrijd, Wolters-Noordhoff, 1983*). We staan er wat langer bij stil omdat recente 'ontscholingsvoorstellen' veel gemeen hebben met het gedachtegoed van Illich.

De school is volgens Illich een speciaal en kunstmatig instituut waar jongeren in groepen worden bijeengebracht - of liever gescheiden naar leeftijd en naar hun onderwijsverleden. Zij staan onder het gezag van leermeesters; meester en leerling zijn *geen gelijke partners*. Aanwezigheid is verplicht gedurende meerdere uren per dag. Voor Illich diende het natuurlijke leren uit de directe omgeving centraal te staan.

Vanaf haar ontstaan maakt de school aanspraak op *een monopolie*: zij houdt de jeugd weg van de productiewereld en van het werkelijke leven. Dit betekent dat alles wat buiten de school gebeurt als een minderwaardig soort kennis wordt beschouwd. En alles wat de kinderen zouden kunnen leren door te werken, alles wat volwassenen van hun werk

leren, wordt buiten het onderwijs gehouden. Zo geeft de school de uiterst vreemde, paradoxale pretentie ten beste dat zij de leerlingen voorbereidt op het leven, terwijl ze hen van het leven afsnijdt en op een afstand houdt van de werkelijkheid. Daardoor komt schoolonderwijs uiteindelijk neer op het 'opsluiten' van jongeren. Illich schrijft: 'Scholen bereiden de jongeren voor op de vervreemdende institutionalisering van de maatschappij door hen de nood om onderwezen te worden te doen geloven. Eens ze deze les geleerd hebben verliezen ze hun verlangen om zelfstandig te groeien' (p. 46-47).

Wat met deze methode in feite wordt beoogd is *het kind tot slaaf maken*. De leerling is overgeleverd aan het oordeel van een ander, die uitmaakt wat en wanneer hij moet leren - en die beoordeelt of de leerling erin geslaagd is dit te leren. Een ander heeft het programma opgesteld; de leerling moet alleen nog slikken wat voor hem werd klaargemaakt. Hij mag alleen nog de rol van consument spelen, met alle passiviteit, willoosheid die in deze term besloten ligt. De meester beveelt, de leerlingen gehoorzamen en raken op deze wijze vertrouwd met verschijnselen als hiërarchie, respect, orde - dit laatste in alle betekenissen van het woord; de school is de plaats waar zij leren onaangename dingen te verdragen zonder te klagen of kritiek te uiten. (Hier is de overeenkomst met de opvattingen van *Paulo Freire* heel duidelijk.) Op school worden noch kennis, noch rechtvaardigheid bevorderd, omdat onderricht wordt gekoppeld aan cijfers en diploma's.

De schoolmeester voelt zich bekleed met *onbegrensde macht*, vooral op grond van zijn geestelijk overwicht. Hoe ernstiger hij zijn taak zelf harte neemt, des te meer beschouwt hij zichzelf als een missionaris; hij raakt ervan overtuigd dat hij niet alleen les moet geven, maar ook moet optreden als helper, raadgever, zedenmeester - en ten slotte werpt hij zich ook nog eens op als therapeut. Vaak komt het echter voor dat de bevoegde leraren minder inventief zijn en over minder communicatieve talenten beschikken dan de gewone ambachtslieden. Het zou zo moeten zijn dat een bepaalde leerling die zich aangetrokken voelt tot een bepaalde intellectuele activiteit, met de juiste 'leraar' in contact komt, zonder de dwang van een schoolprogramma.

De school maakt op een veel grondiger en systematischer wijze een slaaf van de mens dan het gezinsleven, de diensttijd of de massamedia, omdat het immers een vorm van slavernij is waarbij niets aan het toeval wordt overgelaten. Persoonlijk initiatief,

het vermogen en de vreugde om verantwoordelijkheid te dragen, zelf te handelen en te denken, zijn eigen groei en ontwikkeling te leiden, zijn onverenigbaar met het schoolsysteem. Kortom, het schoolbezoek en de gewenning aan de schooldiscipline leiden onvermijdelijk tot een houding van 'onderdanigheid'. *Zo wordt de school dienstbaar gemaakt aan de heersende maatschappelijke ideologie van onderwerping*. De scholen zijn voorbeelden van een typische bureaucratie, bestemd om volgzame en manipuleerbare consumenten te vormen.

De school doet de ongelijkheid tussen de leerlingen niet afnemen, maar wel toenemen. Deze ongelijkheid bestaat tussen rijke en arme landen, maar ook in rijke en ontwikkelde landen als de VS. Ook in de ontwikkelde landen doet het onderwijs de ongelijkheid toenemen. Het schoolsysteem leidt tot een verdere opdeling van onze opgedeelde maatschappij: "*The very existence of obligatory schools divides any society into two realms: some treatments and professions are 'academic' or 'pedagogic' and others are not. The power of the school thus to divide social reality has no boundaries: education becomes unworldly and the world becomes non-educational*" (Deschooling society, p. 24). De school is dus niet bij machte de achterstand van het arme kind ten opzichte van het rijke weg te nemen. Het onderwijs bevordert een nieuwe vorm van armoede. Terloops: Ook in het Vlaams regeerakkoord (2004) wordt de school rechtstreeks verantwoordelijk gesteld voor de toename van de sociale discriminatie en voor de dualisering van de maatschappij.

4.2 Karikatuur van de 'almachtige' school

Illich maakte een karikatuur van de school waarbij bepaalde 'conservatieve' en 'vervreemdende' kenmerken sterk uitvergroot worden. Aangezien Illich een school beschreef die we zelf tussen 1949 en 1969 als leerling meemaakten is het makkelijker voor ons om Illichs voorstelling te beoordelen. Illich schilderde de school af als een eiland van kunstmatige puurheid, dat onbereikbaar is voor de rest van de wereld en daarmee geen enkel contact onderhoudt. *Daarom kon hij verontwaardigd stellen dat de school pretendeert de leerlingen voor te bereiden op de realiteit door ze van de realiteit af te snijden*. Hij deed alsof het een wezenskenmerk van de school is dat leerlingen helemaal geen rechten hebben, geen enkel initiatief kunnen nemen en nooit enige verantwoordelijkheid aanvaarden. Onbegrensde macht van de meester en vernederende afhankelijkheid van de leerlingen zijn volgens hem

eigen aan een school als instelling. De school maakte de leerlingen ook dommer.

Wanneer Illich rond 1970 vaststelde dat een dergelijke (karikatuur van een) school niet meer zinvol kan functioneren, concludeerde hij daaruit dat de school moest worden afgeschaft, vervangen door een totaal ander systeem. Illich hield nergens rekening met historische ontwikkelingen en hij verwierp de basisgrammatica van onderwijs en opvoeding, het belang van cultuuroverdracht en van het rechtmatig gezag van de leerkracht, enz. Zo stelde Illich de school ook zonder meer op één lijn met de fabriek, omdat men er net als in de fabriek op tijd moest komen. Illichs pleidooi voor ont-scholing was ook een pleidooi voor *ont-disciplineren*. De Franse sociologe *Judith Lazar* rekent Illich daarom ook tot de auteurs die mede verantwoordelijk zijn voor de afbraak van het gezag van de school en van de leerkracht.

Illich geloofde enerzijds in de 'maatschappelijke' almacht van het onderwijs; vooral de school veroorzaakt *de algemene consumptiementaliteit*. Illich vond dat de school de leerlingen een passieve en overdadige consumptiementaliteit oplegt, waardoor ze geconditioneerd zijn om zich later ook als passieve klant te gedragen. De school is een wedloop om consumptiegoederen die de leerling gewent aan de 'mythe van het aardse paradijs der eeuwigdurende consumptie', aan een consumptiewedloop zonder einde. Illich kwam tot de slotsom dat de school dezelfde vooraanstaande rol speelde als de kerk vroeger; zij is de 'nieuwe wereldkerk'. Dit betekent dat alle andere instituten zijn gevormd naar het model van de school en alleen maar kunnen worden begrepen en veranderd via de school. Daarom zouden volgens Illich de revolutie en de bevrijding van de mens gepaard gaan met ontscholing, met het einde van het 'schooltijdperk', d.w.z. het einde van het tijdperk waarin schoolonderwijs onmisbaar werd geacht. Illich geloofde niet enkel in de almacht van de 'oude' school, maar nog meer in de almacht van zijn alternatief systeem.

Illich wekte ook de indruk dat het grootste gevaar waardoor wij worden bedreigd, vooral in de rijke en geïndustrialiseerde landen, werd gevormd door de groei van de school, door een overontwikkeling van het onderwijs. Hoe langer een jongere op school zit, des te sterker wordt hij zich bewust van de noodzaak zijn studie verder te zetten en des te zwakker wordt zijn motivatie om zelfstandig te leren. Volgens Illich liepen dergelijke aspiraties noodzakelijkerwijze

op teleurstelling uit. Instellingen als de school worden vanaf een bepaald moment contraproductief en maken de mensen dommer en dommer.

5 Informele netwerken

Welk is het alternatief van Illich? Het leren *over* het leven moet plaats maken voor het leren *in* het leven; de leerlingen en de mensen moeten vooral leren in een 'gepedagogiseerde' omgeving en niet op klassieke schoolbanken. De klassieke school is een onderdeel van een overdreven georganiseerde en geregementeerde maatschappij. We moeten ons onvoogden van het 'institutionele': "*I believe that a desirable future depends on our deliberately choosing a life of action over a life of consumption, on our engendering a life-style which enable us to be spontaneous, independent, yet related to each other, rather than maintaining a life-style which only allows us to make and unmake, produce and consume*" (Deschooling Society, p. 52).

Illich maakte een onderscheid tussen manipulatieve en 'conviviale' instellingen (samen-levingsinstituten). Zijn 'samen-leven' is o.a. gekenmerkt door het gebruik van samen-levingswerktuigen (*outil convivial*) of samen-levingsinstituten (*instituts conviviales*). Een werktuig of insituut laat het 'samen-leven' toe in de mate dat iedereen het kan gebruiken, zonder proplemen, zo vaak en zo weinig als hij het wenst, voor doeleinden die hij zelf bepaalt. Het gebruik dat ieder er van maakt belet de vrijheid van de ander niet er ook gebruik van te maken ... (*La convivialité*, p. 45). Illich veroordeelde manipulatieve instellingen zoals gevangenissen, hospitalen en scholen, maar hij accepteerde *conviviale instellingen en werktuigen* zoals 'telephone link-ups, public markets, sewage systems, parks and side-walks'. Een telefoon bv. is een conviviaal werktuig: iedereen kan dit werktuig gebruiken, kan een correspondent naar keuze bereiken en hem zeggen wat hij wil. De inhoud van het gesprek kan niet vastgelegd worden door een overheid. Op het gebied van de gezondheid beantwoorden volgens Illich bv. de zwangerschapstest en de zwangerschapsonderbreking aan de criteria van '*outil convivial*'.

Hoe wou Illich nu het totale monopolie van de school en haar onproductief karakter doorbreken? Illich beweerde – net zoals de pleitbezorgers van 'Het Nieuwe Leren' dat wij onze kennis voornamelijk opdoen 'buiten de school'. '*Het grootste deel van het leerproces vindt terloops plaats, in conviviale*

ontmoetingen ... Het leren is meestal niet het resultaat van geprogrammeerd onderwijs, maar van toevallige omstandigheden. Zelfs kinderen die op school zitten leren het meest buiten de school, zonder en vaak zelfs ondanks hun leraren; zij krijgen hun vorming door wat zich afspeelt in de groep die zij met leeftijdsgenoten vormen, door waarnemingen in hun dagelijkse leven of door stripverhalen en televisieprogramma's. (Binnen constructivistische publicaties lezen we ook vaak dergelijke uitlatingen; bv. over de wijze waarop Braziliaanse straatventertjes op straat vlot leren rekenen.)

Illich wou zich vooral laten inspireren door deze buitenschoolse vorming. Het was zijn bedoeling een nieuw soort structuren te scheppen die hij 'educatieve netwerken' noemt. Het netwerk stelt mensen die zich voor een bepaalde kwestie interesseren of die een bepaalde activiteit willen aanpakken in staat in contact te treden met andere personen die dezelfde belangstelling of hetzelfde plan hebben opgevat. Dankzij het netwerk stelt iedereen zoveel mogelijk educatieve middelen ter beschikking, van bibliotheek tot laboratoria, maar ook bouwterreinen en fabrieken, waar wij heel wat kunnen leren. Plaatsen die tot nu toe buiten het onderwijs werden gehouden, worden nu opgenomen in het educatieve netwerk. Andere netwerken zorgen ervoor dat men kennis kan uitwisselen of van gedachten kan wisselen over een bepaald onderwerp. Men kan bijvoorbeeld discussiëren over een boek met mede-geïnteresseerden, een vreemde taal spreken met mensen die deze taal als moedertaal hebben. Ieder kind en ook ieder volwassene kan in contact treden niet alleen met enkele medeleerlingen, maar met al degenen met wie hij gemeenschappelijke interesse heeft.

Een citaat: *"Each man, at any given moment and at a minimum price, could identify himself to a computer with the address and telephone number, indicating the book, article, film or recording on which he seeks a partner for discussion. Within days he could receive by mail the list of others who recently had taken the same initiative. This list would enable him by telephone to arrange for a meeting with persons who initially would be known exclusively by the fact they requested the dialogue about the same object"* (Deschooling society, p. 19).

De netwerken zijn geen scholen; zij zijn doelbewust zo opgezet dat zij in al hun kenmerken het omgekeerde zijn van de school. In de eerste plaats

worden allen toegelaten die verklaren belang te hebben bij een studie. Verder zal er niet langer worden gewerkt met verplichte leerprogramma's ... Onderwijs zal voortvloeien uit de persoonlijke keuze. Vooral zullen alle mogelijke maatregelen genomen worden om te voorkomen dat de figuur van de meester terugkeert. Onderwijs in deze zin zou uitwisseling van kennis zijn, wederzijdse hulp tussen vrije en gelijke partners. *Educatieve leiders binnen de netwerken moet men zich niet voorstellen als leraren, eerder als bibliothecarissen of gidsen, suppoosten zelfs, en al degenen wier taak het is mensen die iets willen zien naar de juiste plaats te verwijzen.* Allen die aan het grote publiek hun ideeën willen voorleggen, moeten daartoe in de gelegenheid gesteld worden. De leerlingen zijn geenszins onderworpen aan een verplicht curriculum.

Er waren volgens Illich maar een viertal kanalen die alle middelen voor het werkelijke leren bevatten. Het kind groeit op in een wereld van *dingen*, is omringt door mensen die *model* staan voor competenties en waarden. Hij ontmoet *partners* die hem aanzetten om te twisten, samen te werken en te begrijpen; en als het kind veel geluk heeft, wordt het geconfronteerd met een rijpe *volwassene*, die echt zorg voor hem draagt. Elk van deze vereist een verschillende vorm van organisatie om er zeker van te zijn dat iedereen in grote mate van toegang tot die netwerken heeft.

Illich was vrij optimistisch over de resultaten van zijn netwerken en van zijn theorie over het 'natuurlijke' leren naar het model van het spontane leren buiten de school. Hij wees er in dit verband op dat zijn vriend *Paulo Freire* erin slaagde analfabeten op een informele manier te leren lezen in een beperkt aantal lessen. Volgens Illich konden volwassene overigens al de leerstof van het basis- en van het voortgezet onderwijs leren in een paar jaar. Inmiddels weten we natuurlijk dat het niet zo gemakkelijk is om analfabeten te leren lezen – en zeker niet met een simplistische methodiek à la Paulo Freire. (Noot: op een Amerikaans congres van de voorstanders van de constructivistische wiskunde in 1996 liet Paulo Freire zich nog voor de kar van het *constructivisme* spannen.)

Terloops. De voorstanders van de 'herscholing van de school' ontkennen niet dat jongeren en mensen ook veel leren buiten de school. Zij stellen dat de school een andere en specifieke leeropdracht heeft die sterk verschilt van het leren buiten de school. Zij

willen evenmin dat de buitenschoolse milieus de schoolse leermethodiek overnemen. Prof. Johsua drukt het zo uit: *'Réscolariser l'école et déscolariser la société'*.

6 Anti-pedagogiek en anarchie

6.1 Kritiek van Lawton en Snyders

In haar standaardwerk *'Left Back'* (NY, Simon and Schuster, 2002, p. 398) sprak *Diane Ravitch*, prof historische pedagogiek, zich heel kritisch uit over Illich. Zij staat niet alleen met haar visie. We vinden het jammer dat *Marcel van Nieuwenborgh* in zijn commentaar in *De Standaard* enkel wees op de sympathie die Illich kreeg vanwege linkse intellectuelen en niet op het feit dat een aantal progressieve auteurs ook radicale kritiek formuleerden. De sympathie kwam o.i. vooral uit de groep van het alternatief-utopisch, cultuurpessimistisch en ecologisch denken en uit de groep van de anti-autoritair en anti-pedagogen.

Van Nieuwenborgh weet blijkbaar niet dat Illich ook vanuit het *'progressieve'* kamp veel kritiek kreeg. Er waren bv. voldoende sociaal-democraten die begaan waren met de democratisering van het onderwijs, maar die de extreme en doordrammende onderwijskritiek van Illich totaal overtrokken vonden en die zijn alternatieven (bv. educatieve netwerken) als utopisch en gevaarlijk bestempelden. Zij vonden dat het onderwijs al een lange weg inzake democratisering had afgelegd en dat het onderwijs anno 1970 niet in een diepe crisis verkeerde. Wellicht was die kwaliteit nog een stuk hoger dan op vandaag.

6.2 Kritiek van sociaal-democraat Denis Lawton

De progressieve professor *Denis Lawton* liet zich in zijn standaardwerk *'Education and Social Justice'* heel vernietigend uit over de pessimistische en defaitistische visie van Illich (Sage Publications, Londen, 1977). Hij vond de deschoolingsideeën een bedreiging voor het streven naar meer volwaardige en gelijke onderwijskansen. Hij wijdde een volledig hoofdstuk aan de misleidende rol van de 'deschoolers' à la Illich'.

Lawton beschreef in zijn boek ook wel de tekorten van het gangbare onderwijssysteem, maar vond dat fantasierijke alternatieven à la Illich het nastreven van meer toereikende onderwijskansen enkel maar zouden verergeren. Illich ontweek volgens hem ook

de cruciale vraag: *Wat moeten de kinderen leren?* *Lawton* ging ook niet akkoord met de hervormingsvoorstellen van Paulo Freire, maar vond de aanpak van Freire constructiever dan deze van Illich. Freire was bv. veel minder pessimistisch inzake de mogelijkheid om het bestaande onderwijs te veranderen. Wel betreurde *Lawton* dat Freire net zoals Illich ten onrechte de indruk wekte dat het gezag van de school en van de leerkrachten overbodig was. Hij schreef ook dat Freires ervaringen met het onderwijs aan volwassenen niet transposeerbaar waren naar het gewone onderwijs. *Lawton* betreurde in *'Education and social justice'* vooral ook dat zijn *Labourpartij* en veel linkse vernieuwers inzake onderwijshervorming naïeve en romantische ideeën propageerden die nadelig waren voor de onderwijskansen van de benadeelde kinderen.

6.3 Kritiek van prof. G. Snyders

Illich kreeg ook veel kritiek vanuit de marxistische hoek. De Franse professor *G. Snyders* schreef bijna dertig jaar geleden dat Illich het onderwijs niet voldoende vanuit de maatschappelijke krachten analyseerde, een karikatuur maakte van het bestaande onderwijs en geen perspectief op daadwerkelijke optimalisatie bood (*G. Snyders, Onderwijs en klassenstrijd*, Wolters-Noordhoff, 1979).

De conclusie van *Snyders* luidde: *"Het belangrijkste kenmerk van het werk van Illich lijkt ons dat het misleidend is. Natuurlijk zijn de gevaren in het onderwijs en in de maatschappij die hij aan de kaak stelt verre van denkbeeldig, maar wij zijn van mening dat zijn werk van het begin tot het eind berust op een intellectuele dwaling, waardoor zijn beschuldigingen verbleken tot gemeenplaatsen, waardoor de oorzaken en verantwoordelijkheden uiteindelijk worden verdoezeld en 'oplossingen' worden voorgesteld die zijn ontleend aan het gebruikelijk arsenaal van de utopie, maar utopieën leiden, zodra zij als zodanig worden onderkend, tot de terugkeer naar de realiteit van het conservatisme."*

Snyders wees ook wel op een positief aspect van Illich. Illich had volgens *Snyders* bv. gelijk als hij in 1971 stelde dat er in het gangbare onderwijs te weinig aandacht was voor de eigen inbreng en zelfwerkzaamheid van de leerlingen. Voor de rest is *Snyders'* kritiek op de radicale voorstellen van Illich en op zijn alternatieve netwerken vrij vernietigend. We behandelen straks enkele van zijn kritieken.

Vooraf vermelden we dat Snyders het altijd moeilijk gehad heeft met *cultuurpessimistische profeten* die een totale verlossing uit de ellende van het verleden propageren, een totale culturomslag zonder continuïteit met het verleden. In de jaren vijftig bekaamte hij ook al visie van zijn communistische kameraad C. Freinet. Hij geloofde niet in het 'natuurlijke leren' à la Freinet en bestempelde hem dan ook als een naïeve en gevaarlijke profeet. Dit natuurlijke leren hield volgens Snyders ook een bedreiging in voor de arbeiderskinderen. Snyders had het in 1971 ook moeilijk met de *verlossingsideologie* van Illich. Voor Illich was de school een anachronistische instelling die zich niet had aangepast aan de snel veranderende wereld.

Snyders repliceerde: *"Een van de bedrieglijkste argumenten die Illich aanvoert om de school als zodanig af te wijzen, is de bewering dat de wereld op vandaag wordt geconfronteerd met een situatie die zo nieuw is, dat niets van wat tot nu toe is ingesteld en opgebouwd nog bruikbaar is. Wat gisteren waar was is op vandaag achterhaald, de continuïteit van de geschiedenis is verbroken, de erfenis van vroeger is plotseling een nutteloze last geworden. Maar dit is een illusie die zich in iedere generatie herhaalt. ...Uit 1856 dateren de volgende regels, waarvan talloze variaties en moderne versies bestaan, geschreven door mensen die dachten iets nieuws te hebben uitgevonden. 'De kennis ontwikkelt zich zo snel dat de vader van een gezin op tweederde van zijn loopbaan al niet langer meer bij is; zijn kinderen worden niet langer door hem onderwezen, maar hij wordt door zijn kinderen opnieuw opgevoed; hij vertegenwoordigt voor hen ouderwetse gewoonten, versleten gebruiken, een weerstand die overwonnen moet worden' (R. de Fontenay, in Journal des Economistes, juni 1856). ... Ieder tijdperk waande zich verloren in een wereld waarin, naar het leek, met alles weer van voren af aan moest worden begonnen. Iedere keer weer slaagden degenen die verder keken dan de uiterlijke schijn erin het historisch perspectief te ontdekken, dat een synthese is van breekpunten en doorlopende lijnen."*

(NvdR: Het valt ons op hoe ook op vandaag de voorstanders van een nieuw 'constructivistisch' leermodel opnieuw vertrekken van het argument dat onze informatiemaatschappij een totaal nieuw tijdperk inluidt en dat er dus een totaal ander leerparadigma nodig is.)

6.4 Illich en niet-directieve onderwijs

Snyders wees o.a. op de overeenkomsten tussen Illich en het niet-directieve onderwijs. Hij schreef: "De verwantschap tussen Illich en de niet-directieve stroming is zo duidelijk dat wij zullen volstaan met enkele opmerkingen over de meest frappante overeenkomsten. De educatieve beroepskrachten waarmee de netwerken zullen worden uitgerust, passen in de schema's van het niet-directieve onderwijs; een groot aantal van de verwijten die Illich de school maakt vindt men terug bij de voorstanders van het niet-directieve onderwijs.

Illich neemt expliciet hun voornaamste stelling over, namelijk dat de tussenkomst van de leerkracht alleen maar tot resultaat kan hebben in te gaan tegen de ware natuur van de lerende mens, tegen de *persoonlijke ontdekking van de kennis* en de vrije expressie van ideeën. Illich schrijft dat *'de wijd-verbrede opvatting als zou men anderen tot hun eigen heil kunnen manipuleren'* berust op de zelfingenomenheid van de pedagogiek. Hij noemt het een *'waanvoorstelling dat wij in staat zouden zijn een onderscheid te maken tussen datgene wat voor een ontwikkeling en vorming van anderen noodzakelijk is en wat niet'*. Kortom, iedereen die op wat voor wijze dan ook invloed uitoefent op een leerling, ook al doet hij dit met educatieve bedoelingen, pleegt daardoor verraad aan de werkelijke behoeften van de leerling; iemand iets voorschrijven kan nooit verstandig zijn, daar ieder individu voor zichzelf het beste weet wat hij nodig heeft om vooruit te komen. Dwang van bovenaf en zelfs richtlijnen zijn onaanvaardbaar voor de opvoeding, die wordt gedefinieerd als een samenstel van 'verrassingen' en niet te voorspellen elementen. In de visie van Illich en in deze van veel hedendaagse constructivisten en aanhangers van 'Het Nieuwe Leren' moet de leerkracht en opvoeder het veld ruimen. Zij gaan ervan uit dat iedereen die iets wil leren weet wat hij nodig heeft en een werkelijk educatief systeem de leerling dan ook nergens toe dwingt.

In de netwerken van Illich wordt de niet-directieve pedagogiek tot het uiterste doorgevoerd. Lobrot en zelfs Rogers (Freedom to learn) wilden nog de structuur van de school of universiteit handhaven. *Illich* niet; en hij heeft gelijk, als men zich tenminste op het non-directieve standpunt stelt en de vooronderstellingen aanvaardt. ... Als de onderwijsgevende niet iemand is die schift en ordent, dan is het een halfslachtige oplossing om, zoals Lobrot, de school te handhaven als plaats waar de leermeester

plechtig afstand doet van zijn rechten en deze overdraagt aan de groep of, zoals C. Rogers, de universiteit te handhaven voor bijeenkomsten waarin, naar hij hoopt, dialogen tussen gelijken zullen ontstaan.

Als de voorstanders van niet-directief onderwijs consequenter waren zouden ze de hele school afschaffen, ook de gebouwen en de lokalen. ... Als men de niet-directieve gedachte als leidmotief neemt en *het daarbij van geen belang acht een synthese tot stand te brengen tussen de concrete belevenissen van de leerling en de erfenis van kennis en kunde die hij zich eigen moet maken*, is het logisch dat men tenslotte uitkomt bij de netwerken. ... Door bepaalde ideeën uit de niet-directieve theorie los van de rest in hun uiterste consequentie toe te passen, tonen de netwerken van Illich weliswaar overdreven maar daardoor extra duidelijk aan welk gevaar deze theorie met zich meebrengt, het gevaar namelijk *dat een steriele tegenstelling wordt opgeroepen tussen georganiseerde kennis en spontane kennis*. Deze tegenstelling lag impliciet besloten in de opvattingen van de non-directieve denkers en wordt door Illich meer openlijk geproclameerd." (Snyders, o.c., p. 176-177). Noot: Snyders was ook een van de critici van de non-directieve schoolbeweging uit de jaren zestig en zeventig (*Où vont les pédagogies directives?*, Paris, 1973).

6.5 Oppervlakkig leren binnen informele netwerken

Hoe moeten de resultaten van de participanten binnen de educatieve netwerken van Illich worden beoordeeld door de participanten. Het moet volgens Illich dan ook om *'rechtstreeks toepasbare kennis gaan'*. Daarom moeten de examens vervangen worden door *'bekwaamheidsproeven'*, die in *'objectieve vorm kunnen worden gegoten'* door *'bijvoorbeeld alleen de bediening van specifieke machines en systemen'* te testen. Dergelijke netwerken zullen, aldus Snyders, zich genoopt zien hun educatieve ambities te beperken tot het verschaffen van kennis die meteen toegepast kan worden; zij zullen blijven hangen binnen de grenzen van een eng practicisme (o.c. p. 169). Illich werkt met een steriele tegenstelling tussen georganiseerde en spontane kennis, die leidt tot verwerping van de georganiseerde kennis, wat impliciet ook besloten lag in de opvattingen van de eerste non-directieve denkers en min of meer ook in de opvattingen van hedendaagse constructivisten en bij de voorstanders van het zgn. competentie-denken.

Snyders schrijft verder: *"Alle kennis die een ruimer perspectief biedt, wordt met een onbezwaard geweten opgeofferd, want hoe zou de gebruiker zo snel de waarde ervan kunnen beoordelen? Hoe zou men deze kennis stante pede moeten toetsen. ... Daarom wil Illich in de netwerken alleen maar eenvoudige en primitieve machines opnemen, zoals de 'driewielige ezel' die iedereen in een maand of twee kan leren kennen, d.w.z. in elkaar zetten, uit elkaar halen en repareren. De complexe verrichtingen van de moderne techniek, die het resultaat zijn van wetenschappelijk onderzoek, zijn voor het niet-directieve onderricht van de netwerken te ingewikkeld"* (p. 170). Snyders zag in deze benadering ook een voorliefde voor het meer eenvoudige ambachtelijk werk uit het verleden, een voorliefde die we ook in de reformpedagogiek en bij Dewey aantreffen.

Snyders was dus de mening toegedaan dat binnen informele netwerken *geen 'deep level learning'* mogelijk is. Hij schreef verder: *"Een brede en meer algemene opvoeding is nochtans het beste middel om te voorkomen dat mensen problemen, ook maatschappelijke, in hun samenhang leren zien en begrijpen. Wij geloven niet dat het overdreven is te zeggen dat de netwerken precies overeenkomen met de school die het bedrijfsleven altijd zo graag wilde hebben, een school die de arbeidskrachten de bekwaamheden (competenties) bijbrengt die zij rechtstreeks kunnen gebruiken in hun werk, maar meer niet, zodat zij het niet in hun hoofd halen eisen te stellen – en er geen arbeidsklasse ontstaat die denkt en vooruitziet.*

... Op een echte school neemt men de tijd zich ook te vormen in bekwaamheden die niet rechtstreeks bruikbaar zijn; de leerling heeft vertrouwen in de school en neemt van haar aan dat iets waardevol is, ook al kan hij dit zelf niet meteen controleren. En het diploma is niet enkel een bewijs van wat hij al kan, maar vooral ook van wat hij later zal kunnen. ... De school moet uiteraard veranderen en het is ook belangrijk dat de leerling op het moment zelf enige vreugde bereikt. Maar deze verandering zal er zeker niet in bestaan het onderwijs te beperken tot kennis die onmiddellijk in praktijk kan worden gebracht" ... (p. 170). De kritiek van Snyders doet ons denken aan de kritiek op het hedendaagse denken in termen van beroepsprofielen en praktische competenties. We merken dat ook in het hedendaagse model van het *competentiegericht leren* het oppervlakkig leren en de doelstellingen op korte termijn heel centraal staan.

6.6 Ontscholing vergroot ongelijke kansen

Snyders wees er ook op dat ontscholing en *informele netwerken* die onderling sterk zullen verschillen de *ongelijkheid van de onderwijskansen sterk in de hand zullen werken*. Hij schreef o.m.: *"De netwerken brengen in de eerste plaats ongelijkheid omdat ze te kort schieten; het is maar al te duidelijk dat de beperkte kennis die zij bieden niet voldoende is om een technisch en economisch ingewikkelde maatschappij draaiende te houden. Het zal verder zo zijn dat een kleine elite zich meester maakt van de diepgaande kennis die niet door de netwerken wordt verspreid. ..."*

Daar iedere institutionele regeling wordt afgewezen, bestaan de netwerken slechts bij gratie van de deelnemers. Illich zegt dat de netwerken ontmoetingen vergemakkelijken tussen 'mensen die op een gegeven moment dezelfde interesses' hebben. Deze mensen zullen met elkaar in contact willen treden dank zij 'de natuurlijke neiging om te groeien en te leren'. Hiermee zijn we terug bij de problematiek van het niet-directieve onderwijs, want niets is ongelijker dan 'natuurlijke neigingen' omdat ze helemaal niet natuurlijk zijn, maar de positie van het individu in de maatschappij weerspiegelen en tevens de reden vormen dat deze positie meestal niet verandert. De 'natuurlijke neiging van de zoon van een ingenieur drijft hem naar de studie voor een beroep dat een bevoorrechte sociale positie met zich meebrengt; de 'natuurlijke' neiging van de zoon van een ongeschoolde arbeider doet hem hoogstens ernaar streven ploegbaas te worden. De school kan de ogen van het kind openen voor de oorsprong van zijn verlangens en hem boven zijn verlangen helpen uitstijgen. Een netwerk à la Illich is niet in staat deze taak te vervullen, want hiervoor is een lange, continue begeleiding nodig van de onderwijsgevende, die op bepaalde momenten de moed moet hebben besluiten te nemen die niet beantwoorden aan de onmiddellijke wensen van de leerling.

... Doordat in de netwerken van Illich iedereen op voet van gelijkheid van gedachten wisselt met zijn partners, blijft iedereen in zijn eigen straatje en nestelt zich nog dieper in zijn gebruikelijke denk- en leefwijze. ... Een leerling heeft een leermeester nodig die hij in vertrouwen neemt omdat hij uit ervaring weet dat deze zijn vertrouwen verdient; hij erkent de specifieke rol van de leermeester, niet als een slaaf die zich onderwerpt, maar omdat hij heeft vastgesteld dat hij, door zich in zijn eigen, nog aarzelende pogingen te laten begeleiden door

iemand die zekerder is van zijn zaak, erin slaagt een antwoord te vinden, zijn antwoord, op vragen die hij zich stelde, op tegenstellingen waarmee hij worstelde; terwijl het hem uitsluitend op eigen kracht niet zou lukken wezenlijk verder te komen, ook niet met de hulp van zijn gelijken" (p. 173).

7 Besluiten

7.1 Deconstructivistische analyse

Illich en andere ontscholers waren vooral begaan met de meedogenloze en *deconstructivistische analyse* (ontluistering) van de maatschappelijke instellingen (bv. de school), maar weinig met de constructie van een realistisch alternatief. In sociologische en filosofische kringen begon de *deconstructivistische analyse* een modeverschijnsel te worden: *demytificatie en ontluistering* waren in de mode. Zo begon ook de Franse filosoof *Foucault* vanuit de aandacht voor de *vormaspecten* van de pedagogische verhoudingen de klassieke pedagogische teksten op een deconstructivistische manier te lezen, waaruit dan ook moest blijken dat de 'pedagogische theorie' sinds de verlichting niets anders was dan een vorm van toenemende dressuur of disciplineren in de richting van symbolisch (gebroken) geweld (Foucault, M., *Surveiller et Punir*, 1975). Ook opvallend veel deconstructivistische onderwijssociologen (à la Bourdieu) hadden een bijdrage in de ontluistering van het onderwijs.

De sociologe *Judith Lazar* wees onlangs nog op de gelijkenissen tussen de visie van Illich en Foucault. Beide auteurs stelden de basisgrammatica van het onderwijs en het gezag van de school en van de leerkrachten sterk in vraag. Ze schrijft over Illich: *"Dans la mesure où la fonction essentielle de l'école, selon Illich, ne réside pas dans la transmission de la connaissance, il remet en question le bien-fondé de cette institution. ... A la place de l'école obligatoire, Illich préconise donc un apprentissage à la carte, selon l'âge et l'envie de l'individu."* Illich bekritiseerde ook sterk het 'verborgen curriculum', het disciplineren van de leerlingen en het doorgeven van waarden en normen. Ook de theorie van Foucault stelde de disciplineren/onderwerping van de mensen en van de leerlingen in vraag. Volgens Foucault en zijn volgelingen bestond de hoofdopdracht van de school – net zoals deze van instellingen als de gevangenis, de psychiatrie ... – erin *"de discipliner les esprits, de contrôler et surveiller les individus pour renforcer le pouvoir de la classe"*

dominante" (Judith Lazar, Punir pour quoi faire ?, Flammarion, 2004, p. 154 e.v.). In een gesprek met Deleuze stelde Foucault: "Indien de schoolkinderen hun protesten, of zelfs alleen maar hun vragen zouden kunnen laten horen, dan zou dit alleen al voldoende zijn om een explosie te veroorzaken in het gehele onderwijssysteem."

Ook de anti-pedagogen (Alice Miller, E. von Braunmühl ...) kwamen in 1980 tot een analoge voorstelling van zaken. Het antipedagogische ideeëngoed kreeg veel kritiek vanuit progressieve middens. Prof. Klaus Mollenhauer, een woordvoerder van de kritische pedagogiek, vond in de ideeën van de anti-pedagogiek en van Foucault, een aanleiding om zijn boek *'Vergessene Zusammenhänge'* (Juventa 1983) te publiceren. Mollenhauer verweet de anti-pedagogen, de-schoolers e.d. dat ze de inhoudelijke vragen in verband met de cultuuroverdracht over het hoofd zagen en geen rekening hielden met de noden van de (technologische) maatschappij. De antipedagogen trokken volgens Mollenhauer net zoals Illich de opvoeding en het onderwijs geheel in twijfel. *"Hier werd een niet-pedagogische instelling tegenover het kind gepropageerd, die zich ertoe beperkt het kind te 'begeleiden', dat wil zeggen dat men het dient te respecteren, dat men 'respect voor zijn rechten', 'tolerantie voor zijn gevoelens' en 'bereidheid om van zijn eigen gedrag te leren' moet kunnen opbrengen (A. Miller). Een anti-pedagogisch ingesteld mens is dan 'een gewoon aardig mens' die 'alle mogelijke situaties met kinderen spontaan doorleeft' (von Braunmühl)."*

7.2 Illich en 'Het Nieuwe Leren'

Ook de voorbije jaren troffen we in veel pedagogische publicaties deconstructivistische en ontluisterende analyses van het onderwijs aan, gevolgd door utopische hervormingsvoorstellen waarin men in sterke mate afstand doet van de huidige onderwijsgrammatica. Zo hebben we in het themanummer over *'Het Nieuwe Leren'* (Onderwijskrant nr. 136) het huidige ontscholingsdenken uitvoerig toegelicht. Veel van de pedagogische stellingen en alternatieven van 'Het Nieuwe Leren' zijn precies overgenomen uit de publicaties van Illich; echt 'nieuw' kunnen we ze dus niet noemen. De pleitbezorgers van het 'Het Nieuwe Leren' sluiten zich wel niet aan bij het cultuurpessimistisch denken van Illich en bij zijn verheerlijking van het 'ambachtelijk leven'. Ze vermelden uiteraard niet dat de 70-jarige Illich zelf grotendeels afstand nam van zijn vroegere ideeën en van de recente toepassingen.

7.3 Utopie: geen progressief alternatief

Samen met de vele critici van Illich vinden we dat Illich veel problemen slechts heeft aangeraakt en al te zeer vertrokken is van een cultuurpessimistische en tegelijk utopische visie op onderwijs en maatschappij. Zijn alternatieven bleven mistig en naïef. Omdat hij heel sterk met slogans werkte en een utopie nastreefde hadden zijn uitspraken wel een wervende kracht. Uit de bijdrage blijkt dat we ons geenszins aansluiten bij de visie van Illich en van huidige ontscholers, we pleiten eerder voor een 'herscholing van de school'. We gaan ook geenszins akkoord met de pessimistische onderwijsbalans die Illich in 1971 voorlegde.

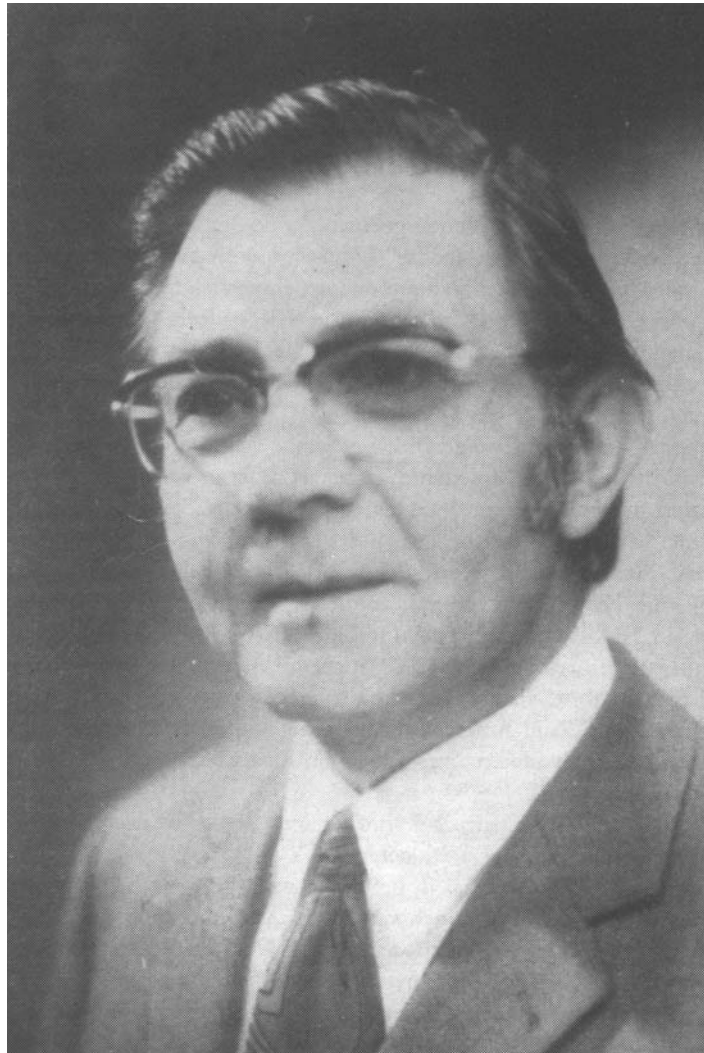
Volgens prof. Snyders en vele anderen hebben de ontscholers veel meer nadeel berokkend aan degenen, die op een verstandige wijze het opvoedingsstelsel willen verbeteren, dan aan de restaurateurs – degenen die alles verbeten willen behouden zoals het thans is en zweren bij het verleden. Het onderwijs verkeerde anno 1970 geenszins in een totale en uitzichtloze crisis. Integendeel: wellicht hebben we sindsdien – mede onder invloed van de ontscholingsideeën – een aantal stappen achteruit gezet. Naar pleitbezorgers voor 'vernieuwing in continuïteit' werd o.i. sinds 1970 veel te weinig geluisterd; profeten die de verlossing uit de ellende predikten werden gretiger beluisterd.

Illich ging ervan uit dat de cultuur van de specialisten (bv. leerkrachten) het gezonde verstand onvermijdelijk in de weg staat, dat dus hun tussenkomst moet worden verworpen en dat het voldoende is zich te laten leiden door de heersende gewoonten en de ervaring van de 'gewone mensen'. Vanuit zo'n vertrekpunt pleitte Illich voor informele netwerken i.p.v. scholen. Snyders schreef: *"In plaats van de kennis van de leraar (expert) op te hemelen en de ervaringen uit het leven van de leerlingen als waardeloos te beschouwen (wat de grondslag is van het pedagogisch traditionalisme), steekt Illich de concrete ervaringen uit het leven van de gewone man, of die nog jong is of oud, in de hoogte en verdoemt hij de leraar-expert. Maar daardoor ontkomt men niet aan het traditionalisme, want de tegenstelling tussen beide factoren blijft gehandhaafd en juist deze tegenstelling is funest."*

Illich is de woordvoerder van een traditionele school die domweg is omgedraaid, helemaal niet van een progressieve herbezinning op de school en nog minder van een progressieve school, die is

gebaseerd op een voortdurende wisselwerking tussen de eigen ervaringen van de leerlingen en de theoretische en methodische vorming die hen wordt gegeven door de georganiseerde cultuur. In een progressieve school worden initiatieven en spontane vreugdegevoelens door culturele kennis verrijkt, terwijl de scheppers van cultuur, of liever degenen die de cultuur gestalte geven, hun kracht putten uit vragen, verwachtingen en nog onontgonnen talenten van hun leerlingen of hun publiek" (p. 176).

We zijn het eens met professor *Susan L. Robertson* die op de al vermelde de *'European conference Lifelong learning – inside and outside schools'* (Bremen, 1999) stelde dat veel ontscholingsvoorstellen in de richting van natuurlijk leren e.d. eerder leidden tot *'deschooled individuals'* – ontschoolde leerlingen die weinig competent zijn – dan tot een *deschooled society*. We vrezen dat dit ook het lot zal zijn van 'Het Nieuwe Leren'. We merken dat ook de (Nederlandse) Onderwijsraad en het Planbureau zich zorgen maken over de spectaculaire opkomst van 'Het Nieuwe Leren'.



Ivan ILLICH

Basiseducatie wiskunde & ontscholing à la Paulo Freire?

Commentaar van J. Nelissen en R. Feys op proefschrift van M. Van Groenestijn

1 Inleiding

1.1 Basiseducatie à la Freire?

In haar proefschrift over de aanpak van wiskunde binnen de basiseducatie besteedt M. van Groenestijn aandacht aan de informele aanpak à la Paulo Freire. Haar proefschrift draagt als titel: "A gateway to Numeracy. A study of Numeracy in Adult Basic Education"; het is uitgegeven door de Universiteit Utrecht in 2002 en is te bestellen bij Freudenthal Instituut.

In 1962 wordt Paulo Freire algemeen coördinator van het nationaal plan voor alfabetisering van volwassenen in Brazilië; wat meteen de start vormde voor de toepassing van zijn methode. Het resultaat maakte indruk op de publieke opinie. Freire beweerde dat de talrijke militanten – meestal studenten – van de Beweging voor Volksopvoeding in de 'Nordeste', de armste streek van Brazilië, erin slaagden om binnen een tijdsspanne van 45 uren, 300 arbeiders te alfabetiseren en dit met een informele en bewustmakende methodiek. Het plan voor 'alfabetisering in 45 uren' werd door velen bejubeld, ook door Ivan Illich in zijn pleidooi voor ontscholing van het onderwijs. In de basiseducatie weet men inmiddels dat 'alfabetisering in 45 uren' tot de wereld der fabels behoort. Luc Stevens, het boegbeeld van 'Het Nieuwe Leren', pakte onlangs opnieuw met zo'n beloftevolle fabel uit. Hij poneerde: "We weten al lang dat je kinderen (van 9 à 10 jaar) kunt laten rekenen in ongeveer twintig weken, in plaats van zes jaar basisonderwijs" (Trouw, 22.06.05).

Binnen de basiseducatie werd vaak met instemming naar de informele aanpak van Paulo Freire verwezen. De basisstelling van Freire luidde: "Het gaat er bij leren lezen en schrijven niet om gegeven lettergrepen, woorden of zinnen uit het hoofd te leren en te herhalen, maar veeleer om kritisch na te denken over het proces van lezen en schrijven zelf en over de diepe betekenis van taal" (P. Freire, *culturele actie voor vrijheid*, 1974, In den Toren, Baarn). Hieruit is vaak de conclusie getrokken dat

leren lezen, schrijven en rekenen op een informele, natuurlijke wijze moest verlopen en dat bv. herhalen, inoefenen en stapsgewijze opbouw weinig zin had. Men moest ook de informele kennis van de deelnemers centraal stellen. In de jaren negentig liet Freire zich overigens nog voor de kar van de constructivistische wiskunde spannen. Gezien de keuze voor de constructivistische aanpak bij een aantal mensen van het Freudenthal Instituut is het niet verwonderlijk dat van Groenestijn inzake basiseducatie wiskunde – net als Ter Heege – interesse toont voor de informele aanpak à la Freire.

1.2 Informele aanpakken centraal?

Na lezing van het proefschrift van Groenestijn besluit J. Nelissen (Freudenthal Instituut) dat het niet echt duidelijk is wat van Groenestijn precies wil: uitgaan van de wensen en informele aanpakken van de deelnemers (= à la Paulo Freire e.a.) of eerder de gewone vakdidactische principes volgen en meer aandacht schenken aan de inzichtelijke en meer formele berekeningswijzen dan aan de halfbegrepen en gebrekkige berekeningswijzen van de deelnemers (*Tijdschrift voor navorming en onderzoek van het rekenwiskundeonderwijs*, 21, nr. 3, 2003 p. 41-42). J. Nelissen schrijft verder: "De promovendus zocht in de andragogiek naar nuttige suggesties en kwam (derhalve) terecht bij Paulo Freire. Deze meent dat volwassenen vrij zijn om te leren; vandaar dat de term 'deelnemers' de voorkeur verdient boven 'cursisten'. Verder dienen de ervaringen van de deelnemers startpunt te zijn voor het leren van volwassenen en wordt ervan uitgegaan dat 'volwassenen hun eigen leerproces' aansturen'.

De volgende stellingen lijken enigszins op gespannen voet met elkaar te staan: enerzijds de idee dat functionele notaties van de volwassenen zélf de voorkeur verdienen boven schoolkennis én anderzijds de vaststelling dat de kennis van volwassenen vaak bestaat uit half begrepen concepten en misconcepten. In het proefschrift ontdekten we deze twee spanningsvelden, paradoxen of tegenstrijdigheden, die doorheen het hele boek telkens weer opduiken."

2 Vooral aansluiten bij informele aanpakken en wensen van deelnemers?

In punt 2 en 3 citeren we nu verder uit de analyse van Nelissen. "Een eerste spanningsveld betreft de vraag of uitgegaan moet worden van de behoeften en wensen van de deelnemers waar de onderzoekster, verwijzend naar Freire, voor lijkt te pleiten. Of moet gekozen worden voor een didactische theorie? Immers, zo lezen we (pag. 175): deze volwassenen zijn niet geholpen met een remedieel programma; wat ze nodig hebben is *'fundamental mathematics programs'*. Dat laatste is echter niet goed te rijmen met de opvattingen van Paulo Freire. Dat beseft de onderzoekster misschien ook wel, want ze constateert (pag. 179) dat deze volwassenen vaak rigide zijn in het gebruik van rekenprocedures die als 'idiosyncratisch' worden getypeerd. Het leren van de volwassenen levert vaak *partial and inflexible knowledge* op, zo lezen we (p. 211) en dat is toch een onvoldoende basis om op aan te sluiten, mag men vrezen. Evenwel willen de deelnemers in feite déze (vaak omslachtige of weinig adequate) procedures weer opnieuw leren, terwijl ze daar juist in vastliepen.

Dit dilemma wordt er niet eenvoudiger op wanneer de onderzoekster erop wijst dat er eigenlijk geen tijd is om de deelnemers steeds hun eigen modellen te laten ontwikkelen. Kort samengevat: moet er uitgegaan worden van de wensen en behoeften van de volwassenen, of is het verstandiger de keuze van de leerstof (het wàt) en de aard van de leerprocessen (het hoé) toch vooral als een vakdidactische aanleggeheheid te zien? De conclusie luidt dat het onduidelijk blijft waar de voorkeur van de auteur eindelijk naar uitgaat."

3 Onderwijs op maat versus interactief onderwijs

Nelissen schrijft verder: "Een tweede spanningsveld (tegenstelling) betreft de keuze voor een leerproces op maat van elke deelnemer of een keuze voor een interactief leerproces. Enerzijds pleit de onderzoekster voor onderwijs op maat en daarbij ligt het accent toch op individueel werken, op oefenen van geleerde procedures, op standaardopgaven en misschien ook op een zekere toenemende complicering. 'Op maat en individueel' wekt ook associaties op met de niveauopvatting die de onderzoekster typeert als 'stadia in de conceptontwikkeling': steeds verdergaande verkortingen, steeds sneller, steeds meer op mentaal niveau. Maar anderzijds wordt ook

gepleit voor *interactief onderwijs* en dan worden toch andere accenten gelegd. Dan gaat het, om discussie, om confrontatie met andere werkwijzen, enzovoort. Interactief onderwijs impliceert een andere niveauopvatting waarin discussie en manieren van probleemoplossen een rol spelen, waarin zich hogere niveaus van reflectie ontwikkelen, waarin gebruik wordt gemaakt van relaties tussen getallen, waarin hogere vormen van schematiseren en modelvorming een rol spelen, waarin een probleem wordt geherstructureerd, enzovoort. De vraag is nu waaraan de onderzoekster de voorkeur geeft. Aan 'op maat' of aan 'interactief', aan de eerste of de tweede niveauopvatting? "

4 Commentaar van Raf Feys

De door Nelissen geschetste thematiek is ons wel bekend, vanuit discussies omtrent de aanpak binnen de basiseducatie, maar ook binnen het gewoon onderwijs. Ook inzake het *leren lezen* binnen de basiseducatie bekritiseerden we destijds al de informele en 'globale' ('whole language') aanpak à la Paulo Freire en de belofte dat men hiermee volwassenen in een beperkt aantal uren kon leren lezen. Vaak stelde men vast dat de cursisten (deelnemers?) hiermee al te weinig vooruitgang boekten. We spoorden de vormingswerkers binnen de basiseducatie aan om eveneens gebruik te maken van de gewone vakdidactische principes.

Ook veel mensen van het Freudenthal Instituut overbeklemtoonden destijds de betekenis van het aansluiten bij de informele kennis en berekeningswijzen (bv. één-voor-één tellen) van de leerlingen. In deze context werden we vaak geconfronteerd met het argument dat de straatventertjes in de straten van Brazilië wel met hun informele aanpakken hun plan konden trekken. We replikeerden hierop dat de straatventertjes voor het rekenen tot 100 zich wel bij het terugbetalen konden redden via het aanvullend optellen zoals aan de GB-kassa, maar dat ze het echte hoofdrekenen tot 100, de korte en inzichtelijke aanpak niet kenden. We wezen er herhaaldelijk op dat de Freudenthalers te weinig oog hadden voor het feit dat het hier vaak gaat om gebrekkige, omslachtige en halfbegrepen begrippen en berekeningswijzen. Zo betreurden we ook dat de Freudenthalers voor het berekenen van 85-28 de leerlingen vooral de minderwaardige strategie van het aanvullend optellen van 28 naar 85 als de hoofdstrategie aanleerden.

Gelezen en bekleven

Kritiek op kinderrechtencommissaris

"Dit kon elke ouder overkomen", zei Ankie Vanderkerckhove na de verdwijning van Nathalie en Stacy – zeven en tien jaar oud – op een braderie ruim na middernacht. Moeder zat dronken op café. De kinderrechtencommissaris kreeg voor dit standpunt de nodige kritiek vanwege VRT-nieuwslezer Jan Becaus en pedagoog Hans Van Crombrugge (HVC). Volgens Becaus en HVC zijn de ouders niet de oorzaak van de verdwijning, maar ze zijn wel mede verantwoordelijk.

HVC schrijft: "*Volgens de kinderrechtencommissaris kan iedereen dat overkomen. De kinderen hadden ook op een ander moment kunnen verdwijnen. Je kunt niet zomaar de ouders verantwoordelijk stellen. De ouders hebben toch ook het recht met de kinderen uit te gaan?*". HVC schrijft verder: "*De reactie van de kinderrechtencommissaris is jammer genoeg niet verrassend. Ze is tekenend voor de wijze waarop zij naar opvoeding kijkt. 'Als ouders niet de oorzaak zijn van wat met kinderen gebeurt, dan treft hen geen schuld.'* ... *Als dat waar is dan kan je beter de notie verantwoordelijkheid afschaffen. Ouders kunnen niet alle gevaren voorkomen, maar het is wel hun verantwoordelijkheid om gevaren te voorzien, situaties in te schatten voor wat ze kunnen betekenen voor de kinderen en in functie daarvan ze zo te ordenen dat ze voor de kinderen veilig zijn. Kinderen zonder toezicht om middernacht op een braderie laten rondlopen zonder zelf een oogje in het zeil te houden, kan niet verantwoord worden. ... Kinderen zijn mensen die niet alleen recht hebben op inspraak, maar ook op bijzondere zorg en bescherming. ... Het is niet aan mij om hier aan de kinderrechtencommissaris uit te leggen dat opkomen voor de rechten van het kind meer is dan hameren op de zelfbeschikkingsrechten van de kinderen, meer is dan het ijveren voor een samenleving die hen erkent als 'actieve betekenisverleners'. Kinderen hebben recht op een samenleving en ouders met verantwoordelijkheidsbesef. En die verantwoordelijkheid houdt in dat men bepaalt wat de kenmerken zijn van een verantwoorde opvoeding en dat men strategieën vastlegt om om te gaan met onverantwoorde situaties. ..."* (DS, 15.06.06)

HVC is niet de enige die het moeilijk heeft met de eenzijdige visie van de kinderrechtencommissaris, met haar overbektoneering van het zelfbeschikkingsrecht en de inspraak van het kind, de onderhandelingshuishouding e.d. In 'Onderwijskrant' werden hier al een paar bijdragen aan besteed.

Vraaggestuurd leren versus vragen oproepen

Naar aanleiding van een conferentie over competentie-leren lazen we volgende beschouwingen van lerarenopleider Hans Wegman in 'Moer', nr. 4, 2004.

"De redactie van *Moer* had me gevraagd vooral eens een kijkje te nemen bij onderwerpen rond het competentieleren. Nietwaar, een nieuwe hype die het onderwijs overspoelt of ondersneeuwt. Ik zal het maar meteen eerlijk zeggen, ik heb het moeilijk met deze nieuwe ontwikkeling, waarin de leerling of de student met zijn leervragen zijn eigen opleiding stuurt en door middel van een portfolio in kaart brengt waar hij staat op de competentieladder. Ik heb het moeilijk met de ontwikkelingen omdat ze over de hele breedte van het onderwijs moeten worden ingevoerd, mbo, vmbo, tweede fase, hbo en de lerarenopleidingen. Het is alsof een Sherman-tank door het onderwijsweiland ploegt. Ik kan me ook niet voorstellen dat de kwalen in die verschillende onderwijslichamen zo gelijk zijn dat ze met hetzelfde medicijn bestreden moeten worden, of liever: met hetzelfde placebo.

Ik heb het ook moeilijk met de nieuwigheden omdat ze uitgaan van de veronderstelling dat een leerling of een student een school binnenkomt met (leer) vragen. Ik zou hier natuurlijk kunnen schrijven dat in al die 25 jaar dat ik lerarenopleider ben, ik nog nooit een student heb ontmoet die met vragen de opleiding binnenkwam anders dan 'hoeveel lessen heb ik in de week? En 'wanneer hebben we vakantie?', maar aan dit soort cynisme waag ik me niet. Maar dit wel: ik heb altijd gedacht dat onderwijs vragen genereert, dat je als leraar met het stellen van vragen veel meer bereikt dan met het geven van antwoorden. Dat onderwijs uiteindelijk nieuwsgierig moet maken, en niet blasé. Dat je kortom het onderwijs met vragen verlaat en er niet mee binnenkomt" (Competentieleren in theorie en praktijk, *Moer*, nr. 4 2004).

**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

juli-augustus-september 2006 – € 4,50

Allochtone leerlingen krijgen NIET minder onderwijskansen dan elders – Schleicher & Vandenbroucke manipuleren PISA en vergelijken appels en peren	2
Te weinig taalstimulatie voor allochtone leerlingen: overheid en GOK-steunpunten zijn mede verantwoordelijk	12
Leerkrachten S.O. bekritisieren nieuwe taalaanpakken	19
Taalonderwijs Nederlands & methodestrijd: vervolg	21
Spellinghervorming en spellingchaos	26
Ivan Illich: boegbeeld van ontscholing in 1970 & 2000 Ontscholing leidt tot ontschoolde leerlingen die weinig competent zijn	27
Basiseducatie wiskunde & ontscholing à la Paulo Freire?	45
Gelezen en bekleven	47



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!