

153

25 jaar uitholling moedertaalonderwijs, taalrelativisme en verwaarlozing NT2 aantasting talentontwikkeling en onderwijskansen

Witboek moedertaalonderwijs Onderwijskrant en O-ZON

"Geef het taalonderwijs terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwingsgoeroes" (prof. Piet van Sterkenburg)

"Eindtermen Nederlands zijn misdadig" (prof. Johan Taeldeman)

"Standaardnederlands belangrijker dan ooit" (taalkundigen)

"Taaltijdbom" (Mieke Van Hecke & Pascal Smet augustus 2009)

"Tsunami overspoelt Nederlandstalig onderwijs Brussel" (P. Delva, CD&V)

oooooooooooooooooooooooooooo

"Ook zonder standaardtaal is goed taalonderwijs mogelijk"
(ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut)

"Je kan spelling gewoon opzoeken in het woordenboek" (DVO-directeur)

"Grammatica is veel te moeilijk" (prof. Frans Daems)

"Geen intensief NT2-onderwijs nodig en wenselijk" (Steunpunt NT2)

Inleiding themanummer over uitholling moedertaalonderwijs, taalrelativisme & verwaarlozing NT2
Taalrelativisme & afwijzing NT2: recente uitingen én kritiek van bekende taalkundigen
25 jaar uitholling moedertaalonderwijs, taalrelativisme en afwijzing van NT2-onderwijs
Kritiek op eindtermen en leerplannen Nederlands vanaf 1993
Ex-leerplanvoorzitter Callebaut banaliseert Standaardnederlands
& klassiek moedertaalonderwijs en pakt uit met post-AN taalparadijs
Taalinzet & taalkruistocht Onderwijskrant en positieve respons
Dramatische taalachterstand en taalalarm van Mieke Van Hecke en Pascal Smet
Afwijzende reactie van Steunpunt GOK en taalachterstandsnegationisten
op taalalarm van Van Hecke, Smet e.a.
Meertalig onderwijs en OETC als wondermiddel en wetenschappelijke studies

Inleiding themanummer over uitholling moedertaalonderwijs, taalrelativisme & verwaarlozing NT2

Raf Feys, Noël Gybels, Marc Hullebus & Pieter Van Biervliet

1 Uitholling taalonderwijs, afwijzing NT2 & reactie van bekende taalkundigen

“Geef het taalonderwijs terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwings-goeroes”, aldus professor en taalkundige Piet Van Sterkenburg, ex-chef van de *van Dale* en sinds kort verbonden aan de VUB. Die recente oproep drukt vrij goed het grote ongenoegen uit van de leerkrachten, docenten en van veel bekende taalkundigen. Een paar jaar geleden al bestempelde prof. *Johan Taeldeman* (RU Gent) de eindtermen en leerplannen Nederlands als ‘misdadig’. Eind augustus was er het grote taalalarm van *Mieke Van Hecke* en *Pascal Smet* die gewaagden van een *tikkende taaltijdbom*.

De voorbije jaren bleef het klachten regenen over het tanende niveau van de taalbeheersing en over het falende NT2-beleid. Die klachten worden ook ondersteund door getuigenissen van taalkundigen, door het *Taalpeilonderzoek 2007*, door recente taalproeven van universiteiten en hogescholen waarin steeds opnieuw de zwakke taalbeheersing van jongeren tot uiting komt, door studies omtrent de grote taalachterstand van migrantenleerlingen ...

In 1993 tekenden we in *Onderwijskrant* al verzet aan tegen de ‘uithollende’ eindtermen en methodiek Nederlands. We besteedden in 1993 ook een themanummer aan *anderstalige leerlingen en NT2*. Met de in 2004 opgestarte taalcampagne trekken we al een tijdje aan de alarmbel en proberen we het taaltij te doen keren. We lanceerden ook voortdurend oproepen voor doorgedreven NT2-onderwijs voor anderstalige leerlingen. Naast schuldig verzuim werd/wordt de invoering ervan zelfs bestreden door GOK-Steunpunten, taaltenoren als professor Frans Daems, GOK-ideologen als Ides Nicaise en Nico Hirtt, sociolinguïsten als *Jan Blommaert & Jürgen Jaspers*.

Niettegenstaande de massale kritiek, namen het taalrelativisme en het achterstandsnegationisme de voorbije jaren en maanden nog toe.

*Taaltenoren als *Frans Daems* maakten zich al vlug meester van de verdere uitwerking van het talenbeleidsplan van minister Vandenbroucke en van de aanpassing hierbij van de eindtermen. Op de VLOR-

startdag in september 2006 zinspeelde minister Vandenbroucke nochtans op de daling van de taalbeheersing als gevolg van de eenzijdige communicatieve aanpak en de verwaarlozing van de grammatica. *Frans Daems en co* slaagden erin om die algemene kritiek om te buigen in nog meer propaganda voor hun eenzijdige aanpak en nog meer verwaarlozing van de grammatica in de nieuwe eindtermen en leerplannen (september 2010).

*Ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* schreef onlangs een bijdrage met als uitdagende stelling: “*Ook zonder de standaardtaal is goed taalonderwijs mogelijk*”.

*De taalrelativisten negeerden en/of bestreden het taalalarm van *Mieke Van Hecke* en *Pascal Smet* van eind augustus 2009.

2 Taalmalaise, kloof met praktijk, weggegooiden centen

Evenwichtig (moedertaal)onderwijs was en is o.i. veelzijdig, maakt gebruik van gevarieerde methodische aanpakken en bouwt verder op de beproefde waarden. De nieuwlichters - bijna allen stuurlied aan wal - propageren echter al meer dan een kwart eeuw hun nieuwe en exclusieve aanpak als de verlossing uit de ellende – net zoals de pleitbezorgers van de moderne wiskunde in de jaren zeventig. Onze taaltenoren opteerden niet langer voor een gedoseerde vormgeving, maar werk(t)en met simplistische en polariserende slogans, met wondermiddelen als normaal-functioneel in plaats van schools-functioneel, analytisch en globaal i.p.v. synthetisch en systematisch; taalvaardigheid i.p.v. taalkennis, communicatieve competentie; taskbased of taakgericht: confronteer de leerlingen met authentieke taaltaken als een brief schrijven, telefoneren, de krant lezen ... en al de rest (AN-woordenschat, spelling, grammatica, schrijfvaardigheid, ...) komt dan wel vanzelf; geïntegreerd taalonderwijs, inductief en al doende, constructivistisch: laat de leerlingen zelf hun kennis construeren, leer-vraag- of leerlinggestuurd, poststandaardtaalonderwijs ...

De nieuwlichters begonnen hun pleidooi voor een nieuwe en exclusieve aanpak met de verloochening van alles wat de voorbije eeuw(en) werd opge-

bouwd. Hun fascinerende normaal-functionele taalwereld bleek echter moeilijk te realiseren en leidde tot verwarring, schijnresultaten en niveaudaling, en tot te veel aandacht voor babbelonderwijs en al te weinig voor de geschreven taal en het AN. Onder het mom van *'taalvaardigheidsonderwijs'* werd het vak Nederlands steeds meer een *'inhoudsloos vak'*, maar tegelijk een vak waarin al te weinig aandacht besteed werd aan de typische vaardigheidsmethodiek: stapsgewijze opbouw, inoefenen, automatiseren en memoriseren. Ook intensief en sterkgeleid NT2-onderwijs voor anderstalige leerlingen vonden en vinden de nieuwlichters, het Steunpunt NT2-Leuven en de taalachterstandsnegationisten niet wenselijk. Ze stelden al vlug dat een specifieke NT2-aanpak overbodig was; na 20 jaar onderwijsvoorrangsbeleid in Vlaanderen en Brussel kennen we nog steeds geen doorgedreven NT2-onderwijs. De modieuze taalmethodiek staat ook haaks op degelijk taalachterstandsonderwijs. De miljardeninvestering in het 'voorrangsbeleid' en in de vernieuwing van het taalonderwijs was grotendeels weggegooid geld. En jammer genoeg missen ook de recente 'ongekleurde' GOK-werkingstoelagen voor *voorrang*sleerlingen hun doel. De taaltijdbom tikt harder dan ooit.

De taalstuurder ontkennen de nefaste gevolgen van hun nieuwlichterij, maar geven wel grif toe dat er een diepe kloof is ontstaan tussen hun 'mooie' theorie en de klaspraktijk. In het rapport *'Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen'* (Nederlandse Taalunie, 2006) lezen we dat er al 25 jaar een 'officiële' consensus bestaat over een totaal nieuw en 'emancipatorisch' taalonderwijs, maar dat de praktijkmensen de nieuwe visie nog steeds niet lusten. Rapporteur *Koen Jaspaert* (Steunpunt NT2, secretaris Taalunie) en andere nieuwlichters geven grif toe: *"Er werd en wordt fors in de implementatie van de vernieuwing geïnvesteerd – ook financieel. De geleverde inspanningen ontberen rendement omdat er krachten actief zijn die het traditionele onderwijs Nederlands voor de vernieuwing afschermen"*.

Veel leerkrachten, een aantal vakdidactici en methodemakers probeerden de schade te beperken en een aantal beproefde waarden - in de mate van het mogelijke - te redden. Zo hebben we ons inzake spelling met succes ingezet voor meer systematiek en voor aparte spellingpakketten. Onze taaldidactische publicaties van de voorbije decennia viseerden vernieuwing in continuïteit en konden op veel instemming rekenen (zie pagina 31-33). Ook bij de rage van de *'moderne wiskunde'* hebben wij ons -

samen met veel leerkrachten - schrap gezet om de beproefde waarden te redden en na een kruistocht van 25 jaar weer centraal te stellen binnen de eindtermen en leerplannen.

3 Besluit en overzicht themanummer

De recente toename van het taalrelativisme in de nieuwe eindtermen taalbeschouwing, de toenemende relativisering van het Standaardnederlands, de negatie van het taalalarm van Van Hecke en Smet, de recente kritiek en steun vanwege een 15-tal bekende taalkundigen ... stimuleren ons tot het verder aanscherpen van onze taalcampagne. De gevolgen van de uitholling van het moedertaalonderwijs zijn ingrijpender en nefaster dan deze van de 'moderne wiskunde' van weleer. Zo'n taalonderwijs is niet enkel zwak voor de zwakke leerlingen, maar ook voor de sterke. De (taal)zwakke, dyslectische en anderstalige leerlingen hebben hier wel het meest onder geleden. Ook in andere landen probeert men momenteel de uitholling van het moedertaalonderwijs te bestrijden. In de nieuwe leerplannen in Frankrijk werden de beproefde waarden in 2008 in ere hersteld.

Dit themanummer is integraal gewijd aan de uitholling van het moedertaalonderwijs – vooral in het lager onderwijs en de eerste graad secundair onderwijs. In de inleidende bijdrage schetsen we de recente toename van het taalrelativisme én van de kritiek erop. Vervolgens gaan we dieper in op 25 jaar uitholling van het moedertaalonderwijs en de kloof met de praktijk. Hierbij aansluitend volgt *'kritiek op eindtermen en leerplannen'*. In de vierde bijdrage beschrijven we de recente relativistische standpunten van *ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut*. Dan volgt een schets van onze eigen inzet voor optimalisering van het taalonderwijs en voor doorgedreven NT2-onderwijs.

In het tweede deel hebben we het over de verwaarlozing van de dramatische taalachterstand bij anderstalige leerlingen. We bekijken vooreerst het taalalarm van Mieke Van Hecke en Pascal Smet van eind augustus 2009. Daarna volgt een bijdrage over de kritiek op dit taalalarm vanwege GOK-Steunpunt-directeur *Kris Van den Branden* en vanwege de 21 ondertekenaars van het manifest 'GOK van Pascal'. We besluiten met een bijdrage over *OETC en meertalig onderwijs*.

We hopen dat dit themanummer het (taal)tij kan doen keren – net als *'Moderne wiskunde: een vlag op een moddeschuit'* van april 1982.

Taalrelativisme & afwijzing NT2: recente uitingen én kritiek van taalkundigen

Raf Feys, Noël Gybels, Marc Hullebus, Renske Bos

1 Recente toename taalrelativisme

1.1 Prof. Daems en DVO buigen kritiek om

De voorbije 10 jaar regende het klachten over de achteruitgang van de taalvaardigheid van de leerlingen en op de eindtermen en leerplannen Nederlands. Op de startdag van de *Vlaamse Onderwijsraad (VLOR)* op 28 september 2006 stelde minister Vandenbroucke dan ook terecht dat er veel onvrede was over de gebrekkige taalbeheersing van de leerlingen. Hij voegde er aan toe: *‘Men wijt een en ander wel eens aan de overaccentuering van de communicatieve taalvaardigheid en het gebrek aan grammatica. Er moet gewoon een evenwicht zijn tussen communicativiteit en aandacht voor taalstructurele elementen.’* Er moest dus gesleuteld worden aan de eindtermen en leerplannen. Ook veel taalkundigen bekritiseerden de voorbije jaren de eindtermen en leerplannen en de verwaarlozing van de grammatica (zie *Onderwijskrant* 148 en de punten 2 tot en met 6). Belangrijke en haalbare grammaticabegrippen moeten al sinds 1995 de plaats ruimen voor modieuze sociolinguïstische als *“reflecteren op het gebruik van standaardtaal, regionale en sociale taalvariëteiten, en op het passende taalregister”* – en dit al vanaf het lager onderwijs.

Van zodra nieuwlichters als prof. Daems zich mochten inlaten met de verdere uitwerking en invulling van het talenplan en met de nieuwe eindtermen taalbeschouwing, wisten we dat het de verkeerde richting uitging. Daems en co zijn medeverantwoordelijk voor het taalrelativisme in de vakdidactiek en in de eindtermen en leerplannen. In de verdere versies van het talenplan van minister Vandenbroucke en in de nieuwe eindtermen slaagden Daems en co er vooreerst in de kritiek op de gebrekkige taalbeheersing en de eenzijdige communicatieve aanpak weg te moffelen. Volgens Daems en co was er ook niet te weinig grammatica, maar nog te veel. In de nieuwe Vlaamse eindtermen 2010 wordt de weinige grammatica verder gereduceerd en de eenzijdige ‘communicatieve’ aanpak meer dan ooit gepropageerd. De sociolinguïstische taalbeschouwing krijgt meer aandacht en dat zou dan in sterke mate de taalvaardigheid bevorderen. *Helge Bonset* stelde echter al in 1995 dat het bij dit soort taalbeschou-

wing - in vergelijking met grammatica - *“niet om taalbeschouwing gaat als middel ter verbetering van de taalvaardigheden, maar als taalculturele vorming”* (H. Bonset e.a., *Nederlands in de basisvorming*, Coutinho, 1995, p. 18). En in zijn boek *‘Tegenspraak’* schreef *Jan Griffioen* in 1982 al: *“Wij hebben het binnen het vak Nederlands over het onderwijs in de standaardtaal en daarvoor kunnen al die sociolinguïstische onderzoeken over taalvarianten e.d. niet zoveel aanwijzingen opleveren”* (p. 34). Nieuwlichters als Daems en co preten-deren het omgekeerde: de nieuwe sociolinguïstische taalbeschouwing zou in sterke mate de taalvaardigheid bevorderen. We hebben geen bezwaar tegen een aantal lessen over taalregisters e.d., maar dan niet als een centrale doelstelling en vanaf de start van het lager onderwijs. Leerlingen hebben overigens de les Nederlands niet nodig om te beseffen dat er taalvarianten en taalregisters zijn, maar wel om bijvoorbeeld AN te leren en te leren wat een lijdend voorwerp is en om dit ook in de vele lessen vreemde talen te kunnen toepassen.

Een aantal grammaticale begrippen worden nu naar de tweede graad s.o. verschoven – al zijn ze belangrijk voor het aanleren van vreemde talen. Commissievoorzitter Daems vindt grammatica niet belangrijk en argumenteerde: *“Er zijn massa’s mensen die heel behoorlijk kunnen lezen en schrijven, of spreken en luisteren zonder dat ze de schoolgrammatica kennen”* (Website Klasse, juni 2007). Vanuit zo’n logica kunnen we nog met meer zekerheid stellen dat Daems’ taalbeschouwing perfect overbodig is, aangezien de jongeren vroeger taalvaardiger waren dan nu. Daems wettigde onlangs ook de reductie van de grammatica met de stelling: *“Grammaticaal inzicht vereist een bepaalde graad van abstractie en daar is de meerderheid van jongeren pas na hun 13e of 14e aan toe”* (Mieke Zijlmans, *‘Je kunt niet correct spellen als je twaalf bent’, 15/10/09, Taalschrift*). Rudy Wuyts, medeopsteller van de nieuwe eindtermen, beweert hetzelfde: *“De meeste leerlingen van 12 of 13 jaar zijn psychologisch nog niet in staat om klassieke zinsontleding of allerlei grammaticaregels aan te kunnen. Dat vraagt een vorm van abstract denken die ze doorgaans pas op latere leeftijd, 15-16 jaar, ontwikkelen”* (bijdrage over eindtermen in *TaalMakers s.o.*,

Van In, december 2009). Prof. Piet Van Sterkenburg ging in de hiervoor vermelde *Taalschrift* bijdrage geenszins akkoord met Daems en repliceerde dat 12-jarigen destijds bij het verlaten van het lager onderwijs wel degelijk het ABC van de spelling en de grammatica kenden, mede dankzij het veelvuldig oefenen. Eva Eising schreef: "Ik word behoorlijk 'moe' van prof. Daems en co die de grammatica en de spelling van werkwoorden te 'moeilijk' vinden" (*Taalschrift*, 15 oktober 2003).

Frans Daems, Rudy Wuyts, Roger Standaert, Ides Callebaut ... weten maar al te best dat veel bekende taalkundigen de voorbije jaren aandrongen op meer grammatica. Wuyts schrijft echter dat het quasi schrappen van de grammatica "ingegeven is door recente inzichten uit de (!) wetenschap. In de eindtermencommissie zitten immers experts uit de wetenschappelijke of universitaire wereld". Wuyts geeft wel impliciet toe dat de commissieleden geen rekening hielden met de algemene vraag naar meer grammatica vanwege de leerkrachten en vanwege minister Vandenbroucke. Het is dit beperkt aantal zelfverklaarde taalexperts van Wuyts die het in Vlaanderen al 25 jaar voor het zeggen heeft in taalland.

Ook in de nieuwe leerplannen (2010) wordt in geen geval rekening gehouden met de algemene vraag naar meer grammatica. Jan Saveyn, pedagogisch coördinator VVKBaO, schrijft zonder schroom dat ook in zijn nieuw leerplan het heel beperkte aantal "begrippen en termen i.v.m. zinsontleding nog wordt afgeslankt" (*Forum*, maart 2010). Saveyn vergoelijkt de reductie tot onderwerp en persoonsvorm door te stellen dat ook in de eerste graad s.o. een aantal begrippen naar de hogere leerjaren wordt verschoven.

1.2 Negatie én afwijzing taalalarm Van Hecke & Smet

Monica Van Kerrebroeck (CD&V) stelde op 12. 11. 2008 tijdens een bijeenkomst van de onderwijscommissie dat er nu dringend meer ingrijpende maatregelen nodig waren "om de standaardtaal, de schooltaal, echt toegankelijk te maken voor alle kinderen". De grote taalachterstand van veel leerlingen is zorgwekkend en er is nog steeds geen intensief NT2-onderwijs.

Mieke Van Hecke, directeur-generaal katholiek onderwijs, trok eind augustus 2009 aan de (taal) alarmbel en gewaagde van een tikkende taaltijd-

bom. Veel allochtone leerlingen en een aantal autochtone hebben op het eind van het lager onderwijs een onoverkomelijke taalachterstand opgelopen die hun verdere schoolcarrière in het gedrang brengt. Maar we hebben nog steeds geen intensief NT2-onderwijs.

Deze oproep lokte veel instemmende reacties uit vanwege de praktijkmensen en minister Pascal Smet. Volgens Smet was het in Brussel al 5 over 12. De opstelling van Smet wijst op een kentering in het 'officiële' denken. Koen Pelleriaux - VUB-socioloog en kabinetschef van Vandenbroucke en Smet - beweerde enkele jaren geleden nog: "Binnen de Nederlandstalige Brusselse scholen is er geen sprake van een grote groep Franstalige kinderen. De allochtone leerlingen kennen vaak wel Vlaams al spreken ze op straat Brussels Frans". Het taalalarm van Van Hecke en Smet lokten tegelijk veel onbegrip en kritiek uit vanwege Steunpunt NT2-directeur Kris Van den Branden en vanwege de taal(achterstands)relativisten. Zo onderschreven 21 academici een petitie met als titel: *Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs* (*De Morgen*, 30. 10.09). De taalachterstand wordt er eens te meer als een 'mythe' bestempeld (zie bijdrage op pagina 45 e.v.). In andere Europese landen wordt het als evident beschouwd dat anderstalige leerlingen er de landstaal leren. De Duitse professor-socioloog en GOK-specialist Helmut Fend stelde onlangs nog dat er absolute prioriteit verleend moet worden aan het wegwerken van de taalachterstand in het kleuter- en in het lager onderwijs. Het komt erop aan dat kinderen zo jong mogelijk de landstaal leren.

De vele Vlaamse taalachterstandsnegationisten zijn het absoluut niet eens met de stelling dat veel migrantenkinderen een taalprobleem hebben, dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties en dat kennis van het Nederlands allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn. Ook GOK-ideologen als Nico Hirtt en Ides Nicaise beweren nog steeds: "De jonge allochtonen zijn taalkundig niet gehandicapt. Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we op het verkeerde spoor" (*De school van de ongelijkheid*, Epo, p. 153). De achterstandsnegationisten beweerden het voorbije jaar meer dan ooit dat doorgedreven NT2-onderwijs niet wenselijk en zelfs nefast is (zie bijdragen hierover in het tweede deel van dit nummer). Opvallend en veelzeggend was ook dat zelfs de (taal)tenoren van het katholieke onderwijsnet het taalalarm van hun directeur-generaal Mieke Van Hecke straal negeerden.

1.3 'Goed taalonderwijs zonder standaardtaal'

Eén van de meest relativistische taalbetogen van de voorbije maanden is dit van ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* in 'Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen taalonderwijs meer is?' (*School- en klaspraktijk*, nr. 199, 2009). *Callebaut* prijst de visie van *Joop Van der Horst* in het boek 'Het einde van de standaardtaal' en poneert zelfs: "ook zonder de standaardtaal is goed taalonderwijs mogelijk." De taaldidactiek, de eindtermen en de leerplannen evolueren volgens de ex-leerplanvoorzitter al lange tijd in de richting van de nieuwe visie. *Callebaut* schrijft dat het moedertaalonderwijs terug moet naar de idyllische situatie vóór de introductie van de standaardtaal: "Als er geen standaardtaal meer is, krijgen we onze taal terug zoals die al die jaren van de mensheid geweest is, uitgezonderd de enkele eeuwen van de artificiële standaardtalen. Taal wordt dan het middel om in woorden onze eigen wereld op te bouwen en om met anderen te communiceren. We gebruiken dan taal om banden met andere mensen nauwer aan te halen." Als we afstand nemen van het *gekunsteld* Standaardnederlands en taalonderwijs, dan belanden we in een communicatief aards paradijs. De ex-leerplanvoorzitter spreekt zich vernietigend uit over het klassieke taalonderwijs en over de leerkrachten die de vernieuwing niet volgen, maar zijn alternatief klinkt holler en zweviger dan ooit.

In navolging van sociolinguïsten als *Jaspers*, *Blommaert* en *Van Avermaet* poneert ook *Callebaut* dat het Standaardnederlands niet langer meer een "paspoort voor sociale vooruitgang" is.

De Antwerpse sociolinguïst *Jürgen Jaspers* drukt dit zo uit: "Ook een succesvolle (school)loopbaan blijkt niet noodzakelijk in het AN te verlopen. Elk jaar lopen duizenden nieuwe studenten de universiteit binnen met taalcompetenties die vaak ver liggen van het AN. De kennis en vaardigheden van deze studenten zijn dus geenszins afhankelijk van een vaardigheid in het AN. Heel veel zogenaamd 'slechte', want dialectische sprekers, oefenen hoogkwalitatieve jobs uit in Vlaanderen. De reële sociale mobiliteit verloopt helemaal niet langs (standaard) talige pa-den." *Jaspers*, *Van Avermaet*, *Blommaert*, *Callebaut*, ... beweren nu zelfs dat de grote aandacht voor het Standaardnederlands veel Vlaamse en allochtone leerlingen discrimineert. Dit is ook de basisstelling in het recente boek van *Ico Maly*: 'De beschavingsmachine.' *Wij en de islam*, EPO, 2009 (zie punt 4).

2 Niveaudaling volgens taalkundigen en onderzoekers

De eenzijdige taalmethodiek - ook in veel lerarenopleidingen en bijscholingen - en de eindtermen en leerplannen Nederlands kregen de voorbije 15 jaar veel kritiek te verduren. De taalbonzen geven wel grif toe dat hun nieuwe taalideologie niet in de smaak valt van de leerkrachten, maar ze zijn niet bereid toegevingen te doen of te erkennen dat het niveau al te sterk is gedaald. De voorbije jaren regende het nochtans klachten over de achteruitgang van de schriftelijke en mondelinge taalvaardigheid van de leerlingen; in veel lerarenopleidingen en universiteiten zijn er inmiddels al bijspijskercursussen voor taal. Met onze taaldossiers en met onze O-ZON-campagne stimuleerden we velen om te getuigen over de taaltheoretiek. We namen al veel getuigenissen op in de voorbije jaargangen van *Onderwijskrant* en in de O-ZON-dossiers. Het was ook een belangrijk thema op het O-ZON-symposium van mei 2007. Zo bestempelde prof. *Johan Taeldeman* de eindtermen als 'misdadig'.

De kritiek op ons taalonderwijs nam de voorbije maanden nog toe. De achteruitgang van de taalbeheersing bleek ook uit enkele recente studies. In een onderzoek van de *Lessius Hogeschool* werd de achteruitgang van de taalbeheersing enkele maanden geleden eens te meer bevestigd - en dit voor alle aspecten. Eén derde van de eerstejaarsstudenten hoger onderwijs kan *niet functioneel lezen!* Andere in het oog springende struikelblokken waren *woordenschatarmoede* en *grammaticale problemen*. Zo gebruikte bijna 40% van de studenten woorden verkeerd. Een derde van de studenten schreef een samenvattend verslag vol met *spellingfouten*. De studenten hadden ook veel *problemen met het lezen en verwerken van informatieve leesen cursusteksten*. Ze ondervonden moeilijkheden met informatie verwerken, interpreteren en vergelijken en hoofdlijnen aanduiden waardoor ze studieproblemen krijgen en hun slaagkansen aanzienlijk dalen. In een derde van de gevallen konden de studenten de inhoud niet correct weergeven of vergaten ze essentiële informatie te vermelden zoals bleek uit een samenvattend verslag dat 176 eerstejaarsstudenten moesten schrijven. In een studie van de *Gentse Arteveldehogeschool* bleek dat studenten nu veel meer spellingfouten maken dan dertigers en veertigers die vroeger op deze hogeschool afstudeerden, fouten als *onmiddelijk*, *programmas*, *dachtitten*, *dinee* ...

In een onderzoek van de universiteit Hasselt werd ook een sterke daling van de taalvaardigheid vastgesteld. Revelerend zijn ook de alarmerende bevindingen in het *'Intern rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs'* (Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts, UA, 12 november 2009, Internet). In de recente bijdrage *'Invoering van taaltest aan Vlaamse universiteiten?'* doen de Leuvense taalkundigen Dirk Geeraerts & Willy Smedts eveneens hun beklag over de daling van de taalvaardigheid van de studenten. Volgens Smedts is dit grotendeels de schuld van het lager en secundair onderwijs en *"lijkt het perfect beheersen van de moedertaal zelfs geen doelstelling meer te zijn voor de studenten Nederlands"* (Leuven Studentenblad VETO, 19.10.2009). Terloops: prof. Guy Tops (UA) gaat er zelfs prat op dat hij op het examen Nederlands geen punten aftrekt voor spellingfouten (*Waarom dié lettertjes in de soep?*, Davidsfonds, 2008).

Lerarenopleider en VON-bestuurslid Bert Cruysweegs getuigde: *"De basiskennis Nederlands van 18-jarigen is niet diepgaand genoeg. Dat gaat van spraakkunst over woordenschat, spelling, taalkunde en zelfs uitspraak. Ook sluipt er steeds meer dialectisch taalgebruik in hun zinnen (6.12.06 in 'De Morgen'). Tom Venstermans, lerarenopleider en VON-bestuurslid, betreurt dat zelfs "veel toekomstige leraars het AN onvoldoende spreken en slecht spellen"* (Delta, dec. 2008). Cruysweegs en Venstermans vertolken de algemene mening van de lerarenopleiders. Ze verzwijgen wel dat die daling ook een gevolg is van de taalrelativistische opstelling van hun VON (Vereniging voor het Onderwijs van het Nederlands) en van de eenzijdige vakdidactiek waarmee veel leerkrachten tijdens hun opleiding geconfronteerd werden.

Ook de gerespecteerde taalkundige Piet Van Sterkenburg betreurde onlangs dat een aantal neerlandici en sociolinguïsten al lange tijd hun eigen vak en eigen taal ondermijnen en zich inzake de standaardtaal heel relativistisch en gedogend opstellen. Zijn vernietigende conclusie luidt: *"Geef het taalonderwijs terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwingsgoeroes"* (*Een kleine taal met een grote stem*, Schiedam, Scriptum, 2009). Van Sterkenburg was jarenlang directeur van het Instituut voor Nederlandse Lexicologie en is sinds zijn emeritaat verbonden aan de VU Brussel. In de punten 3 en 4 wordt duidelijk dat hij de visie van veel taalkundigen verwoordt.

3 Taalkundigen betreuren relativisering standaardtaal

Het boek van Van der Horst over *'Het einde van de standaardtaal'* werd door veel taalrelativisten enthousiast onthaald en als een legitimering voor hun visie gebruikt. Hun devies luidt: *"Er bestaat niet zo iets als foute taal! Het afspreken van een gemeenschappelijke Standaard is niet meer belangrijk: elke taalvariant is even belangrijk als de andere."* Volgens ex-leerplanvoorzitter Callebaut is ook zonder standaardtaal goed taalonderwijs mogelijk. Callebaut, Van der Horst stellen terecht dat ook in de eindtermen en leerplannen het belang van de standaardtaal al in sterke mate gerelativeerd wordt. Van der Horst, Callebaut, Jaspers, Van Avermaert, Blommaert, Maly, de ondertekenaars van het manifest *'GOK van Smet'* ... wekken de indruk dat de meeste taalkundigen het eens zijn met de relativisering van de standaardtaal. Zo schrijft Callebaut: *"Taalkundigen denken er niet aan de ene taal beter dan de andere te vinden, de ene variant waardevoller dan de andere"*. We stellen echter vast dat veel vooraanstaande taalkundigen het absoluut niet eens zijn met de AN-relativering.

In *'Een kleine taal met een grote stem'* (o.c.) stelt prof. Piet Van Sterkenburg zich op als een 'warm pleitbezorger' van onze standaardtaal – ook al is hij zelf een expert inzake taalvariaties. Die standaardtaal is wel een steeds veranderende taal, maar ze moet *"tegelijk meer onderhouden en sterk gepromoot worden – vooral ook door de overheid en het onderwijs."*

De Brusselse taalkundige Roland Willemys en zijn Nederlandse collega Nicoline Van der Sijs schreven onlangs dat een aantal taalkundigen *ten onrechte "vrezden dat de standaardtaal binnenkort zou zijn uitgespeeld"*. Zij stellen *"dat de Standaardtaal nog steeds haar optocht verder zet en ook maatschappelijk belangrijker wordt"* (*Het verhaal van het Nederlands. Een geschiedenis van 12 eeuwen*, Bert Bakker, A'dam, 2009). Zij schrijven verder: *"De standaardtaal diende en dient een duidelijk sociaal, maatschappelijk en cultureel doel, is voertaal in het openbare leven, het bestuur en de literatuur, is vastgelegd in woordenboeken en grammatica's, wordt in stand gehouden door het onderwijs, media, uitgevers, journalisten, schrijvers enzovoort, en last but not least: wordt gesteund door de Nederlandse en de Belgische overheid, en heeft ook binnen Europa een officiële status. Nog nooit is de communicatie binnen het Nederlandstalige taalgebied zo*

intensief en direct geweest, dankzij de massamedia en het internet. Nog nooit hebben zoveel mensen scholing ontvangen, en nog nooit hebben zoveel mensen Nederlands gesproken. Dit alles zal in de toekomst niet minder, maar juist meer worden. De wens om door zoveel mogelijk mensen begrepen te worden – toch de reden voor het ontstaan van een bovengewestelijke standaardtaal – is sinds de Renaissance alleen maar sterker geworden. Er bestaat een groot en sterk draagvlak voor het Standaardnederlands, zoals ook blijkt uit het grote aantal ingezonden brieven in dag- en weekbladen en in tijdschriften zoals 'Onze Taal', waarin voortdurend wordt gewaarschuwd tegen de verloedering en verkrachting van het Nederlands."

De taalkundige Jan Stroop poneerde: "Op pagina 309 beweert Van der Horst: 'De marginalisering van de standaardtaal is vergevorderd.' Je vraagt je af over welke taal hij het heeft. Standaard-Nederlands, dat is toch de taal waar elke dag boeken en kranten en tijdschriften en dagboeken mee vol worden geschreven?" Stroop merkt verder op: "Vreemd is ook dat Van der Horst nauwelijks een onderscheid maakt tussen wat er gebeurt met het gesproken en met het geschreven Nederlands. Daar bestaat namelijk groot verschil tussen. Want als ergens de norm van een Algemeen Nederlands terrein verliest, dan is dat niet bij het schrijven, maar bij het spreken" (Waar is het prikkelende betoog in deze boordevolle taal-en cultuurgeschiedenis?, NRC Handelsblad, 1.09.08). Op de website van Jan Stroop vindt de lezer vurige pleidooien pro ABN (Algemeen Beschaafd Nederlands) en ABN-uitspraak. Volgens onderzoek van de Leuvense professor Jan Goossens wordt het AN zelfs bij het spreken meer toegepast dan decennia geleden, binnen de opvoeding thuis bijvoorbeeld (*Het gebruik van dialect en Algemeen Nederlands en de evolutie ervan -zie Internet*). Ook in zijn proefschrift 'Tussen spreek- en standaardtaal' (2008) besluit Koen Plevoets (KU Leuven) dat soapvlaams geenszins het einde van de standaardtaal inluidt. Ook prof. Pol Cuvelier (UA) stelde onlangs nog dat de nood aan universele verstaanbaarheid blijft toenemen (*Over Taal*, november 2009, p. 133).

Prof. Dirk Geeraerts (KU Leuven) poneerde: "De Vlaamse taalgemeenschap heeft in de loop van de 20ste eeuw een succesvol standaardiseringstraject doorlopen: het Nederlands wordt in Vlaanderen als cultuurtaal gebruikt, en meer Vlamingen dan ooit tevoren beheersen die cultuurtaal" ('Een zondagspak? Het Nederlands in Vlaanderen: gedrag,

beleid, attitudes', *Ons Erfdeel*, 44: 337-344).

Benno Barnard schreef in *Knack* (22.10.08): "Joop Van der Horst heeft de dood aangekondigd van de normerende taal, zoals we die sinds de renaissance kennen. De geleerde vindt het uitstekend dat de taal van de elite verdwijnt, hoewel die ook het belangrijkste vehikel is om het volk te verheffen. Weg met de standaardtaal. Alles is evenwaardig. ... Het geloofsartikel dat aan de grondslag van deze revolutionaire onzin ligt, luidt dat 'taal nu eenmaal verandert'. Dat is op zichzelf natuurlijk waar, maar het vormt allerm minst een reden om die verandering ongecontroleerd te laten verlopen." De Brusselse dialectologen Wim Vandenbussche & Roland Willemyns stellen: "Wie bij ons examen af komt leggen in tussentaal wordt wandelen gestuurd. Niet omdat wij die variëteit verfoeien, wel omdat een student behoort te weten dat elke taalvariëteit haar eigen functie heeft. Oja, en omdat een fout geen variant is natuurlijk!"

Ook volgens prof. Stijn Verrept moet er op school "meer gewezen worden op het beperkt bereik van het dialect: ruimtelijk, sociaal en intellectueel. Kom ik buiten mijn streek, dan word ik er een 'vreemde' mee, iemand die er niet bij hoort. In sommige omstandigheden en milieus word ik er niet mee aanvaard. Ik sluit er ook anderen die het niet beheersen, mee uit. Het kan mij geen toegang verschaffen tot de wereld van de wetenschap en Cultuur met grote C (VVM-nieuws, januari 2008. We merken dus dat veel befaamde taalkundigen zich geroepen voelen om meer aandacht te vragen voor het standaardtaalonderwijs.

Prof. Jan Goossens wijst op de nefaste invloed van een aantal sociolinguïsten: "Naast de dialectologie, waarvan de Vlaam-se beoefenaars tegelijk ABN-propagandisten waren, die de standaardtaal en de dialecten als verschillende taalsystemen beschouwden die de sprekers uit elkaar moesten houden, kwam de sociolinguïstiek op, die op zeldzame uitzonderingen na hier nooit scherpe grenzen heeft getrokken tussen Standaardnederlands en dialect" ('De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen', *Ons Erfdeel*, 43, 3-13). Het zijn vooral ook sociolinguïsten die de emancipatorische functie van de kennis van de standaardtaal in vraag stellen en die zich verzetten tegen doorgedreven NT2-onderwijs. Veel taalkundigen wijzen ook op de rampzalige gevolgen van het niet langer centraal stellen van de standaardtaal voor het leren van het Nederlands door anderstaligen.

4 Aantasting emancipatorische en democratische functie van AN

Een uniforme standaardtaal is volgens veel relativisten geen noodzakelijke hefboom voor emancipatie en sociale vooruitgang, maar een middel tot discriminatie en onderdrukking. Volgens de ministers Vandenbroucke en Smet en de meeste mensen echter is *taalarm* gelijk aan *kansarm*. Prof. Ludo Beheydt stelt: "Dat de school alles in het werk stelt om de standaardvariant van het Nederlands als een kostbaar cadeau voor al haar leerlingen ter beschikking te stellen, is een vorm van essentieel maatschappelijk dienstbetoon" (DS, 20.06.08). Axel Buyse (Vlaams zaakgelastigde bij de Europese Unie) is het hiermee eens en poneert: "Door het begrip *taalnorm* en 'standaardtaal' te laten varen, dreigen wij terug te vallen op het verleden. Dit brengt ons terug naar een situatie waarin alleen de meer gegoeden en vooruitzienden onder ons hun kinderen nog een behoorlijke omgangstaal kunnen laten aanleren, met alle gevolgen voor de latere loopbaan. ... De ene Nederlandse standaardtaal loslaten, is gemakzuchtig, en antidemocratisch naar onze eigen mensen en naar de nieuwe Vlamingen die we moeten inburgeren" (zie Internet). Vandaag lezen we nog in de krant dat veel jonge advocaten niet slagen voor het magistratenexamen omwille van de slechte kennis van het Nederlands.

Ook Mia Doornaart schrijft: "De eerste taak van het onderwijs bestaat erin de leerlingen vaardig te maken in de (AN)moedertaal, want dat is de essentiële voorwaarde voor sociale en intellectuele emancipatie. Wie zijn taal niet goed machtig is zal zich gecompliceerd voelen tegenover de 'elite', moeite hebben met zelfstandig denken, en met een geargumenteerde debat. Men kan niet denken zonder woorden, en onzindelijk taalgebruik leidt tot onzindelijk denken. Het is bovendien een democratische vereiste om alle schoolkinderen, en alle immigranten, een taal mee te geven waarmee ze in het hele Nederlandstalige gebied terecht kunnen, en niet een streektaaltje dat ze in een klein gebied opsluit en hun kansen op mobiliteit en emancipatie ondergraaft" (Graag Nederlands, DS, 11.09.08). Guiseppe schreef in 'Taalschrift': "De postmoderne ontkenning van Algemeen Aanvaardbaar Taalgebruik heeft er voor gezorgd dat leraren niet meer (mogen) geloven in een 'Standaard' en het aanleren daarvan. Dankzij dit soort ideeën is het taalonderwijs keihard in verval en leren leerlingen steeds minder goed hoe ze de taal moeten hanteren." De relativisering van het belang van de standaardtaal en de

algemene uitholling van het vak remmen in sterke mate de talige talentontwikkeling af en de taalarme leerlingen lijden hier het meest onder.

5 NT2-verwaarlozing en achterstands-negationisme: onvergeeflijk!

Velen ergeren zich ook mateloos aan de verwaarlozing van doorgedreven NT2-onderwijs en aan de vele achterstandsnegationisten die de grote taalachterstand van veel anderstalige leerlingen en het grote belang hierbij van het Standaardnederlands ontkennen. Onderwijzeres Dominike Vanbesien drukte zich hierover verontwaardigend uit op de website van Lerarenforum: "Ik woon en werk in Brussel. Ik vind het hemeltergend hoe er alsmaar gedaan wordt alsof anderstalige kinderen helemaal vanzelf een nieuwe taal leren. Bovendien is het voor een gewone leerkracht niet te doen, om naast al het andere wat in de klas moet gebeuren, ook nog eens enkele leerlingen een taal aan te leren." De Brusselse schooldirecteur Felix Henrard getuigde dan ook dat de honderden miljoenen euro's in 'Voor-rangsbeleid Brussel' 'weggegooid geld' waren (DS, 9.07.07, p. 25). Dit is ook het geval voor de 500 miljoen BFr die vanaf 1990 geïnvesteerd werd in het Steunpunt NT2-Leuven.

In Onderwijskrant en elders trokken we vanaf januari 1993 aan de alarmbel en we hielden voortdurend pleidooien voor doorgedreven NT2-onderwijs. We kregen geen 'officiële' respons; minister Vandenbroucke stelde in 2004 in zijn beleidsnota nog dat er in Brussel al veel vorderingen waren gemaakt. Eind augustus 2009 trokken twee onderwijskopstukken Mieke Van Hecke en minister Pascal Smet aan de alarmbel. Van Hecke gewaagde terecht van een tikkende taaltijdbom. "Eindelijk", dachten we; maar hun oproep kreeg geen vervolg.

Het zijn ook de NT2-tegenstanders en de achterstandsnegationisten die de taalplannen van Vandenbroucke en Smet sterk tegenwerk(t)en, zoals in september j.l. eens te meer bleek in het manifest 'GOK van Pascal' dat door 21 universitaire taalrelativisten ondertekend werd. Eddy Bonte (hogeschool Gent/ NVAO) vindt het relativistisch discours van mensen als Blommaert, Jaspers, Van Avermaet, Callebaut, Maly ... niet enkel dwaas, maar ook gevaarlijk en misdadig: "Het zet invloedrijke allochtonen er tevens toe aan de kennis van het Nederlands te contesteren en zo de derde en binnenkort de vierde generatie verder het getto in te duwen. ... De waarheid luidt dat een bepaald soort Vlamingen

de allochtonen in deze zelfcastratie steunt, hun slachtofferrol voedt, hun achterstand vergoelijkt (nu met academisch sausje) en ze paternalistisch behandelt” (weblog Eddy Bonte; zie ook pagina 46).

6 Taalkundigen pleit(t)en voor meer grammatica

De opstellers van onze nieuwe eindtermen taalbeschouwing reduceerden nog de al te beperkte grammatica. In ‘Taal verwerven op school’ (Acco, 2004) schreef Ides Callebaut: “In de internationale gemeenschap van taalonderzoekers is er geen mens meer te vinden die zich druk maakt over de teloorgang van de grammatica” (p. 285). In *Onderwijskrant 148* toonden we al aan dat veel bekende taalkundigen zich hier wel grote zorgen over maken. We verwijzen nog even naar recente grammatica-pleidooien.

De Leuvense Filip Droste betreurt dat de grammatica-relativisten de klassieke grammatica denigreren en ten onrechte als ‘formeel’ en ‘zinloos’ bestempelen. Prof. Droste stelt dat precies termen als onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp ... vooral ‘functies’ benoemen en relaties op het niveau van de betekenis: “Een benoeming als lijdend voorwerp maakt dit al duidelijk” (Ik zeg wat ik denk, en ik doe wat ik zeg, in: *Filosofie*, nr. 5, 2009). Prof. Eugene Roegist (RU Gent) betreunde onlangs: “Jongeren zijn op school onvoldoende gevormd om een taal grammaticaal te analyseren. Dit heeft ook gevolgen voor het vreemde talenonderwijs en voor het juist toepassen van regels zoals dt. Ook voor het aanleren van vreemde talen is grammatica-onderwijs van fundamenteel belang. Het tekort hieraan verklaart mede de achteruitgang van vreemde talenkennis bij Vlaamse jongeren in vergelijking met vorige generaties” (Stel een vraag aan een wetenschapper, 2 oktober 2008). Naast Droste en Roegist stelden ook andere Vlaamse taalkundigen de voorbije 2 jaar dat een focus op grammatica een belangrijke rol speelt bij het verwerven van de moedertaal en van vreemde talen: Taeldeman, Decoo, Vanneste, Debrock, Vanden Wyngaerd ... (zie *Onderwijskrant 148*).

In zijn recente oratie ‘Leren tasten in het duister 8 mei 2009’ (zie *Internet*) poneerde grammatica-professor Peter-Arno J.M. Coppens vooreerst dat grammatica hoe dan ook belangrijk is voor het taalgebruik, de spelling, het vreemde-talenonderwijs e.d. Er is bij de leerlingen ook een latente passie en interesse voor reflectie op de taalvorm. In ‘*Taalschrift*’ nam Coppens al eerder afstand van de Brusselse

lerarenopleider Marc Stevens die grammatica onbelangrijk vond. Hij nam in zijn oratie ook afstand van de stelling dat men pas over grammatica mag spreken wanneer zich daar toevallig een aanleiding voor biedt bij een taalkaak. Hij stelde: “Die laatste aanbeveling gaat ook gepaard met de veroordeling van geïsoleerde voorbeeldzinnetjes. Leerlingen moeten uiteraard ertoe worden aangezet om hun vaardigheden ook toe te passen op de taal buiten de grammaticalesen en de voorbeeldzinnetjes. Maar de vaardigheid is juist dat je in een tekst patronen kunt aanwijzen die je in isolatie geleerd hebt.”

7 Besluit: uitholling Nederlands & NT2: = aantasting talentontwikkeling

In deze bijdrage bleek dat ook opvallend veel bekende taalkundigen de achteruitgang van de taalvaardigheid en de uitholling van het vak Nederlands aan de kaak stellen. Op pagina 16 voegen we er staks nog de kritiek op de uitholling van het literatuuronderwijs aan toe, kritiek van de professoren Brems, Porteman en Willaert en Stipriaan. De achteruitgang van de taalvaardigheid blijkt tevens uit diverse recente studies. Ook in het ‘*Taalpeilonderzoek 2007*’ van de *Nederlandse Taalunie* pleiten de leerkrachten, ouders en oudere leerlingen massaal voor een herwaardering van de beproefde waarden. In zijn commentaar bij dit *Taalpeilonderzoek* schreef Pol van Dam, voormalig CITO-directeur “Kinderen verrijken in de loop der jaren uiteraard wel hun taal, maar niet dankzij het taalonderwijs. Maar nog verbijsterender is dat verantwoordelijken zelf een positieve draai geven aan de kritiek. ‘Wij willen vooral de creativiteit stimuleren’, of: ‘Wij willen het kind niet ontmoedigen bij het schrijven door te wijzen op de fouten.’” Er kwam ook veel kritiek op de afwijzing van NT2-onderwijs. De uitholling van het vak Nederlands en van NT2 tast in sterke mate de talentontwikkeling aan – vooral ook van de anderstalige leerlingen.

In deze bijdrage werd ook duidelijk dat niet enkel leerkrachten, maar ook veel taalkundigen onze taalcampagne steunen. Jan T’Sas (UA, VON-bestuurslid en eindredacteur Klasse) beweerde onlangs nog: “Enkel in de ‘reactionaire’ *Onderwijskrant* fulmineren Feys & co geregeld nog over de afgrondkoers die het onderwijs onder dwang van de moderne (taal) didactiek zou varen” (*Grof Geschud*, Vonk, april 2009). Ook prof. Daems (UA en VON) schreef dat wij ons enkel inlieten met ‘sloganeske’ taalkritiek van enkelingen. Elders geven T’Sas en co wel grif toe dat de leerkrachten en de buitenwereld hun nieuwlichterij niet lusten (zie volgende bijdrage).

Een kwart eeuw uitholling moedertaalonderwijs & afwijzing van NT2: onvergeeflijke aantasting talentontwikkeling en onderwijskansen

Raf Feys, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet & Renske Bos

1 Uitholling taalonderwijs & negatie taalproblemen en NT2

1.1 Taalrelativisme en uitholling van NT1- en NT2-onderwijs

Vooraf vanaf de jaren tachtig kwam ook Vlaanderen in de ban van een aantal relativistische taalmythes – veelal overgewaaid vanuit Nederland en vanuit de universiteiten. Beleidsverantwoordelijken allerhande gaven de advisering inzake eindtermen Nederlands e.d. in handen van mensen buiten het onderwijs, van de universiteit en van de educatieve infrastructuur. De bureau-experten pakten uit met vernieuwingsideeën die al vlug escaleerden en exclusief werden. Deze ideeën sloegen niet aan bij de praktijkmensen, maar de ontwikkeling van de eindtermen en van de nieuwe leerplannen vanaf 1992 werd door de DVO en door linguïstische opiniemakers aangegrepen om die taalmythes beter ingang te doen vinden in de praktijk. Vanaf het eind van de jaren tachtig kwam het taal(onderwijs)relativisme al duidelijk tot uiting in publicaties van verantwoordelijken voor de vakdidactiek Nederlands aan de universiteiten, binnen het tijdschrift VONK, in leerplanpublicaties e.d. De modieuze concepten leid(d)en tot een sterk verengde invulling van het vak Nederlands. Het relativisme kwam tot uiting in het in sterke mate relativeren van de standaardtaal en van alles wat te maken heeft met taalkennis en systematisch onderwijs van AN-woordenschat en -idoom, zuivere uitspraak, spelling, grammatica Deze visie stond centraal binnen de 'nieuwe vakdidactiek', maar ook binnen de eindtermen (1995) en (in iets mindere mate) binnen de leerplannen.

Onze linguïstische opiniemakers banaliseerden bijna alles wat in het verleden was opgebouwd. Er was best wel hier en daar wat kritiek mogelijk en wenselijk op het taalonderwijs, maar de kritiek sloeg al vlug op hol. Ook de beproefde waarden werden voorgesteld als waardeloos en perspectiefloos: *'het roer moet om en alles moet anders'*. Piet Van Avermaet (directeur Steunpunt GOK) en Jan Blommaert drukten het zo uit: *"De taalvisies die ons onderwijs domineren zijn volkomen en onherroepelijk versleten. Men kan een paar schoenen niet eindeloos oplappen; op een bepaald moment zijn ze*

zo totaal versleten en moet men een nieuw paar kopen" (Taal, onderwijs en de samenleving, Epo 2007, p. 115). De nieuwlichters pakten voortdurend uit met wondermiddelen als normaal-functioneel in plaats van schools-functioneel, analytisch en globaal' i.p.v. 'synthetisch en systematisch; taalvaardigheid i.p.v. taalkennis, communicatieve competentie; task-based of taakgericht; geïntegreerd taalonderwijs, 'inductief', constructivistisch, leer-vraag- of leerlinggestuurd, ... Onlangs kwam hier nog de slogan 'poststandaardtaalonderwijs' bij.

Bij het 'nieuwe Nederlands' gaat het om utopische en simplistische benaderingen, om verabsoluteringen van partiële invalshoeken en hypothesen. Het 'nieuwe taalonderwijs' werd meestal vrij simplistisch omschreven in polariserende kernconcepten en wervende etiketten die tot de verbeelding spreken, maar die bij nader toezien moeilijk aflijnbare en niet-werkbare concepten blijken te zijn. De verlossers slaagden er ook niet in om hun alternatieve visie te concretiseren en te instrumentaliseren; het bleef meestal bij losse ideetjes. Het Steunpunt NT2-Leuven ondernam wel een 'flink gesponsorde' poging en bracht zo de taalmethode 'Toren van Babel' op de markt; maar dit werd een grote flop. De 'Toren van Babel' leidde in de praktijk tot eenzijdig 'babbelen-onderwijs' – ook in de leeslessen; systematiek en inoefenen ontbraken volledig. We noemen de taalrelativisten ook *utopisten* omdat ze simplistische of utopische alternatieven voorstellen.

De vervreemding van de werkelijkheid en klasrealiteit blijkt ook uit het feit dat de taalrelativisten en dominante vakdidactici nooit gepleit hebben voor het dringend invoeren van intensief NT2-onderwijs en dit meestal zelfs bestreden hebben. Zo beweren ook de professoren Kris Van den Branden en Frans Daems dat we binnen de vakdidactiek geen aandacht moeten besteden aan de specifieke NT2-aanpak, omdat er toch geen verschil zou zijn tussen NT1 en NT2. De nieuwlichters en het Steunpunt NT2 lieten belangrijke domeinen als NT2, aanvankelijk en technisch lezen ... links liggen. Veel taalrelativisten horen tegelijk thuis in het kamp van het taalachterstandsnegationisten die doorgedreven NT2-onderwijs overbodig vinden en zelfs als

discriminerend bestempelen (zie bijdragen hierover in het tweede deel van dit nummer). In de hierop volgende punten analyseren we het taalrelativisme en de invloed op de vakdidactiek. Opvallend hierbij is ook dat de nieuwlichters zelf schrijven dat de leerkrachten e.d. hun visie niet lusten en waar mogelijk lippendienst bewijzen. Uit de vorige bijdrage bleek ook dat veel bekende taalkundigen afstand namen van de nieuwlichterij; *“geef het taalonderwijs terug aan de leerkrachten, verlos ons van de nieuwlichterij”*, luidt hun devies.

1.2 Uitholling NT1 en verwaarlozing NT2 in VLOR-publicatie 2005

De relativistische en simplistische taalvisie en de verwaarlozing van de specifieke NT2-aanpak vinden we in sterke mate terug in het rapport *‘Taalvaardigheidsonderwijs. Wat ze zelf doen, doen ze beter!’* van de VLOR in samenwerking met het *Steunpunt GOK* (2005). Met dit rapport wou de VLOR de stand van zaken binnen de taaldidactiek opmaken. De kerngedachte uit het rapport luidt als volgt: *“De effectieve manier om de schooltaalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen is de taakgerichte aanpak. Die neemt de spontane taalverwerving in een natuurlijke (nietschoolse) omgeving als model. Terwijl je de taken van het dagelijkse leven uitvoert, leer je taal al doende, met het nodige vallen en opstaan, missen en treffen. En niet dankzij uiteenzettingen over hoe het systeem van de taal in kwestie in elkaar zit. Bij de meeste leerders, kinderen zowel als volwassenen, verloopt dat niet-gestuurde proces van zelfontdekking heel succesvol. Parallel met de situatie in het natuurlijke leven wordt bij de taakgerichte aanpak in klas uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald (niet-talig) doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd, een probleem opgelost. ... Terwijl hun aandacht toegespitst is op het uitvoeren van de taak, komt bij de leerlingen een proces op gang waarbij ze betekenis toekennen aan tot dan toe onbekende woorden en woordvormen en waarbij ze allerlei deelvaardigheden en strategieën aanspreken. Ze leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over taal.”*

In dit rapport lezen we eens te meer dat systematisch onderwijs in woordenschat, NT2, spelling, grammatica uit den boze is: *“Expliciete aandacht voor de betekenis van een woord of voor een grammatica- of spellingregel heeft binnen taakgericht*

taalvaardigheidsonderwijs enkel een plaats binnen de ‘taakcontext’ en (bij voorkeur) als de leerlingen vastlopen op het taalelement in kwestie terwijl dat binnen de taak een essentiële rol heeft, bijvoorbeeld de woorden oorzaak en gevolg als de leerlingen een tekst te lezen krijgen over bedreigde diersoorten, of de vorming van de superlatief als ze een informatiefolder moeten schrijven over ‘buitengewone’ gebouwen in een (fictieve) stad. Op dat ogenblik zijn leerlingen immers het meest ontvankelijk voor ‘beschouwing’ omdat ze gekoppeld is aan een hogergelegen en niet altijd talig doel.”

Het verwondert dat niemand het nodig vond te protesteren tegen deze simplistische VLOR-visie en tegen het ontbreken van aandacht voor NT2. Het is nochtans voldoende bekend dat de leerkrachten de taakgerichte en kindvolgende visie niet lusten.

2 Normaal-functioneel en ‘al doende’

Binnen de sektarische vernieuwing van het taalonderwijs staat de slogan *‘normaal-functioneel’* centraal. Volgens die slogan dient het (taal)onderwijs enkel aan de orde te stellen wat de leerling/cursist op korte termijn functioneel kan gebruiken en/of van belang acht voor zichzelf. *Steven Ten Brinke* is de neerlandicus die in 1976 het polariserend toverwoord *normaal-functioneel* lanceerde; hij bestempelde tegelijk de beproefde waarden als schools-functioneel. Die visie stond ook centraal binnen de publicatie *‘Moeder-taaldidactiek’* van de Leidse Werkgroep (Coutinho, Muiderberg, 1980), een publicatie die veel invloed had in Vlaanderen en op de latere eindtermen. Bijna alles wat te maken heeft met het klassieke vak Nederlands valt dus buiten het normaal-functionele. Zo is systematisch AN-woordenschatonderwijs & taalidoom en AN-uitspraak niet normaal-functioneel, want leerlingen zouden buiten de school toch de term ‘ventiel’ niet spontaan gebruiken, maar soupape ... Niet verwonderlijk dat lerarenopleiders en professoren wijzen op de sterke achteruitgang van de elementaire woordkennis. Vanuit een normaal-functioneel standpunt maakt men zich weinig zorgen over het begrijpen en gebruiken van de correcte algemeen-Nederlandse termen en uitspraak, van de correcte spelling en grammatica, ... Als we op school enkel normaal-functioneel werken dan sneuvelen de meeste leerinhouden - niet enkel voor taal, maar ook voor wiskunde en de vele andere vakken.

De nieuwlichters kiezen ook voor het *‘leren al doende’*, waarbij de taak van de leerkracht-coach vooral

bestaat in het scheppen van situaties (*authentieke taken, leeromgeving*) waarin de leerlingen taalactiviteiten uitvoeren en aldus hun 'taalvaardigheid' zelf construeren. Het taalhandboek van Frans Daems, Kris Van den Branden, Koen Van Gorp, Ides Callebaut ... heet niet toevallig 'Taal *verwerven op school*' (Acco, 2004). *Taalverwerving* zou - in tegenstelling met 'taal *leren*' via gerichte instructie e.d. - eerder onbewust en al doende plaatsvinden. Woordenschat, spelling, grammatica, zuivere uitspraak, schrijven ... moeten dan niet langer 'expliciet', stapsgewijs en in voldoende aparte lessen aangeleerd worden. Dit zou eveneens gelden voor het 'verwerven van NT2' en daarom zijn er volgens de taaltoren geen aparte NT2-lessen nodig. In het verlengde hiervan noemen de nieuwlichters de leerlingen voortaan *leerders* en de leerkracht *de coach aan de zijlijn*.

3 Kennisloos (schijn)vaardigheidsonderwijs zonder vaardigheidsmethodiek

De nieuwe methodiek, de eindtermen en leerplannen stelden zogezegd het 'taalvaardigheidsonderwijs' centraal en niet langer de taalkennis. Het vak Nederlands werd hiermee vooreerst een '*inhouds- of fundamenteel vak*' – zonder kennisonderbouw. Het gaat bij de meeste taalkennis o.i. geenszins om kennis die vlug verouderd, maar om breed-toepasbare kennis als basiswoordenschat, grammatica, spelling ..., om kennis '*met eeuwigheidswaarde*'.

Het gepropageerde vaardigheidsonderwijs blijkt paradoxaal genoeg ook een '*vak zonder vaardigheidsmethodiek*'. "*Het onderscheiden en inoefenen van deelvaardigheden is uit den boze*", lezen we in *Taal verwerven op school*, p. 314. Christien van Gool, hoofdredacteur Levende Talen Magazine, drukt haar kritiek zo uit: "*Onder het mom van taalvaardigheidsonderwijs, van het werken met globale en authentieke taaltaken, wordt er vandaag de dag al te eenzijdig de nadruk gelegd op het toepassen van de taal en is er tegelijk steeds minder aandacht voor het 'stapsgewijs' aanleren en oefenen van vaardigheden*" (2004, nr. 3). We stellen dan ook een sterke achteruitgang van de taalvaardigheid vast. De nieuwlichters besteden geen aandacht aan de specifieke methodiek voor het aanleren van vaardigheden: de stapsgewijze opbouw en opsplitsing in deelvaardigheden, het inoefenen, automatiseren en memoriseren. Ze houden geen rekening met de cognitieve architectuur van de leerlingen, met de belasting van het werkgeheugen, enz. Dit alles leidde er toe dat

veel jongeren minder taalvaardig zijn en zelfs nog grote problemen hebben met elementaire zaken als de vervoeging van de werkwoorden en eenvoudig taal-idioom. Veel zaken worden even aangeraakt, maar niet langer vastgezet in het langetermijngeheugen. De leerkrachten besteedden vroeger veel aandacht aan de vaardigheidsmethodiek en in onze vakdidactische publicaties over Nederlands, wiskunde, ... besteden ook wij hier heel veel aandacht aan. Volgens de 'officiële' richtlijnen moet tijdens de les Nederlands ook veel meer tijd besteed worden aan (orale) communicatie-activiteiten dan aan het leren van de onderliggende basiskennis en van de deelvaardigheden van de geschreven taalbeheersing. *Nederlands wordt een vak op leren voeten*: zonder kennisbasis, zonder vaardigheidsmethodiek, zonder standaardtaal ...

4 Communicatie: niet enkel einddoel maar ook dé weg naar einddoel

In zijn afscheidsrede (2007) betreurde de Leidse taalkundige *Toine Braet* '*het verraad van de taalbeheersers*', of '*Hoe moedertaalonderwijs moest wijken voor communicatiewetenschap*'. Samen met de sterke afname van de aandacht voor de 'schoolse' taalbeheersing binnen de vakwetenschap, merkten we ook dat in het onderwijs de taalbeheersing en het klassieke moedertaalonderwijs niet langer meer centraal stonden en dat '*communicatief onderwijs*' de grote slogan werd – ook binnen de taalbeschouwing. Vanaf de jaren tachtig was steeds meer sprake van '*communicatief*' taalonderwijs en van nieuwe tovertermen als '*communicatieve competentie*'. In de '*Krachtlijnen Moedertaalopvoeding in de basisschool*' (katholiek onderwijs, 1989) werd voortdurend geschermd met deze nieuwe term die vaag omschreven werd als "*het vermogen om taalvormen te kiezen die passen in een concrete situatie*". Ook *Hilde Vanden Bossche*, lector Nederlands normaalschool Sint-Niklaas en medewerkster Taalunie, beweerde dat "*vooral het correct inschatten van de communicatieve situatie*" belangrijk was en niet langer de klassieke leerinhouden. De nieuwlichters vergeten dat goede communicatie veel te maken heeft met het beschikken over een rijke woordenschat en verzorgde uitspraak, over AN ...

Niet enkel het uiteindelijke doel, maar ook de leerweg moet volgens de nieuwlichters uit communicatie bestaan: leerlingen moeten tijdens de taallessen taalhandelingen kunnen verrichten in voor hen relevante situaties (aan de telefoon, aan de kassa, om te overtuigen ...) in de vorm van rollenspel e.d.

Communicatief taalonderwijs werd geassocieerd met veel *orale* communicatie en *babbellessen*. De leerlingen moeten vlot leren communiceren in concrete situaties als telefoongesprekken, gesprekken om iemand te overtuigen e.d. Volgens ex-leerplanvoorzitter Callebaut moet meer dan de helft van de tijd besteed worden aan spreken, discussiëren en luisteren. (Terloops: in een klas met 25 leerlingen betekent dit dat een leerling dan gemiddeld een minuut per les aan het woord is). In de nieuwe visie rest er veel minder tijd voor alles wat te maken heeft met de receptieve benadering en voor de geschreven taal en het AN: AN-woordenschat en -uitspraak, spelling, grammatica, taalzuiverheid, stijl oefeningen, literatuur ...

5 Analytisch, taakgericht, zelfgestuurd, geïntegreerd taalonderwijs

Het Steunpunt NT2-Leuven (nu CTO) pakte begin de jaren negentig uit met de term *analytisch* taalonderwijs als tegengesteld met de klassieke aanpak die ten onrechte als louter synthetisch, als een opeenstapeling van losse weetjes en deelvaardigheden werd bestempeld. In een interview met *Onderwijskrant* in 1996 omschreef Koen Jaspaert als directeur *Steunpunt NT2-Leuven* hun nieuwe taalvisie als volgt: "*Ons analytisch taalonderwijs gaat er van uit dat kinderen 'leren al doende' (= impliciet) vanuit een confrontatie met een geheel, een taaltaak, en dat ze zelf uit de aldus opgedane ervaringen patronen distilleren en voor verder gebruik onthouden (Analytisch of taakgericht taalonderwijs, Onderwijskrant, nr. 93, sept. 1996).* Het Steunpunt NT2 pleitte steeds voor het zelfstandig leren al doende met de leraar als coach en niet als model en lesgever – een aanpak die ook haaks staat op een effectieve taalachterstandsdidactiek. In dezelfde bijdrage pleitte Jaspaert ook voor de globale leesmethode voor aanvankelijk lezen, een aanpak die in de periode 1930-1950 officieel gepropageerd en opgelegd werd, maar die de meeste leerkrachten terecht niet wilden volgen (zie R. Feys & P. Van Biervliet, *Naar beter lezen. De directe systeemmethodiek, Acco, 2009*).

Het Steunpunt NT2 pakte dus toen ook al uit met de term *taakgericht taalonderwijs* als de zoveelste totale om-wenteling en ook de VON nam die visie over. In 1996 beschreven *Kris Van den Branden* en *Piet Van Avermaet* van het Steunpunt hun 'simplistisch' concept taakgericht taalonderwijs als volgt in de VON-visiepublicatie: "*De leerkracht laat de leerder' (!) taken in zinvolle contexten uitvoeren (b.v.*

*drankje bestellen, krant lezen, brief schrijven). Het gaat er vooral om dat leerders door middel van taal weten te bereiken wat ze willen of moeten bereiken, zelfs als op het vlak van de correcte vorm daarvoor soms wat oneffenheden door de vingers worden gezien. Bij een taakgerichte aanpak vloeit het verwerven van de taalelementen automatisch – en voor een groot deel onbewust – voort uit het succesvol uitvoeren van de taak (VON-werkgroep: 'Taakgericht taalonderwijs: een onmogelijke taak?', Plantyn, 1996). Het simplistisch en taakgericht alternatief luidt: geef kinderen de taak een drankje te bestellen, de weg te vragen, een brief te schrijven, te telefoneren, de krant te lezen ... en al de rest komt vanzelf. Ook volgens *Marc Stevens* (lerarenopleider en VON) moet uitsluitend met taaltaken gewerkt worden en deze moeten ontstaan "vanuit leernoden of interesses bij leerlingen van nu" zoals 'Wat is het effect van een aanspreking als 'beste dames en lieve heren'?' (EHB(T)O-website). Zo'n taakvoorbeelden wijzen erop dat het hier vooral om slogans, losse ideetjes en praktijkvreemde zaken gaat en niet om een werkbaar en integraal alternatief. We kunnen toch niet gedurende 15 jaar voortdurend dezelfde authentieke taalsituaties laten spelen - en nog minder situaties waarmee jongere leerlingen nog niet te maken krijgen. We weten inmiddels ook dat het laten spelen van zogenaamde *authentieke situaties* in een klascontext al vlug als kunstmatig, saai en afstompend ervaren wordt.*

Op de website van de *Nederlandse Taalunie* stelt het *Steunpunt NT2* expliciet dat er binnen zijn 'taakgericht taalonderwijs' "*geen aparte leerlijnen voor spelling en taalbeschouwing bestaan, enkel richtlijnen voor gepaste feedback op waargenomen problemen tijdens het werken aan taaltaken*". In de nieuwe Franse leerplannen 2008 werd terug de systematische en aparte aanpak van grammatica e.d. ingevoerd. De *Franse prof. Alain Bentolila* zegt hierover: "*Les leçons de grammaire doivent être des 'espaces pédagogiques' à part entière chacune construite pour un objectif spécifique qui s'inscrit dans une programmation logiquement organisée*". Ook de leerplannen pleiten er jammer genoeg voor om woordenschat, spelling, grammatica ... te integreren binnen integrale taaltaken. Voor spelling (basisonderwijs) slaagden we er de voorbije jaren wel in om terug aparte en systematische leerpakketten in te voeren en dit tegen de geest van de eindtermen en leerplannen in.

Veel bijdragen in de vakdidactische tijdschriften VONK & MOER getuigden de voorbije 25 jaar van

taalrelativisme. Grammatica was volgens VON-bestuursleden puur tijdsverlies; ook het spelling-onderwijs werd sterk gerelativeerd. Bijdragen over het grote belang van AN en AN-woordenschat trof men er niet in aan. Het boek *'Het einde van de standaardtaal'* werd in VONK van december 2009 op applaus onthaald. Klachten over de verloederding van het vak Nederlands worden stelselmatig geweerd. Onze kritiek wordt stelselmatig verzwegen, maar wel als reactionair bestempeld. Er werd ook nooit gepleit voor doorgedreven NT2-onderwijs. De voorbije 2 jaar schreef Jan T'Sas een paar bijdragen over de zinloosheid van grammatica als reactie op onze taalcampagne. De Vlaamse VON sloot zich bij het begin van de jaren zeventig ook aan bij de toenmalige voorstellen om de 'odeklonje'-spelling in te voeren – net als de Nederlandse VON. We merkten destijds ook veel sympathie voor globale of natuurlijke methodes voor aanvankelijk lezen en deden ons best om die tijdig te bestrijden. .

6 Vakdidactiek nieuwlichters: uitholling Nederlands en verwaarlozing NT2

Het taalrelativisme is ook sterk aanwezig in de meer uitgebreide vakdidactische publicaties zoals het handboek *Taal verwerven op school*, Acco-2004. Een paar voorbeelden. De neerlandici *Frans Daems* (UA en VON) en *Kris Van den Branden* (Steunpunt NT2- Leuven) schrijven dat vanuit hun 'normaal-functioneel' vertrekpunt *'systematisch expliciet onderwijs van elementen, zoals woordenschat, grammatica, spellingregels e.d. - weinig effectief is'* (o.c., p. 17). In de bijdrage over *Taalbeschouwing* stelt ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* dat velen zich ten onrechte druk maken over de teloorgang van het grammaticaonderwijs en dat het kunnen uitmaken of een woord een bijwoord of bijvoeglijk naamwoord is, niet langer nuttig en zinvol is. Enorm belangrijk is dan wel dat zelfs jonge kinderen van de lagere school de termen 'zender, ontvanger, boodschap, bedoeling en situatie' kunnen gebruiken en dus weten dat die factoren bij elke communicatie een rol spelen" (p. 193). Merkwaardig genoeg moeten leerlingen van de eerste graad s.o. volgens de eindtermen de termen 'bedoeling' en 'situatie' plots niet meer kennen. In het verlengde van het beklemtonen van taalvariatie en van zijn sterke relativisering van de standaardtaal, juicht Callebaut ook toe dat de televisiemakers steeds meer gebruik maken van de volkstaal, dat taalkundigen hun accent niet meer proberen te verbergen ... Er moet dus veel minder aandacht besteed worden aan alles wat te maken heeft met de standaardtaal.

In zijn bijdrage over 'spreken' drijft *Kris Van den Branden* het respect voor het dialect zo ver door dat hij schrijft dat *"expliciete foutencorrecties, zoals 'het is niet 'jij heeft', dat moet 'jij hebt zijn'"* uit den boze zijn (p. 109). In Nederland lokte een taalkundige met haar bewering dat uitdrukkingen als *'hun hebben'* niet langer gecorrigeerd mogen worden, veel protest uit – ook vanwege onderwijsminister Plasterk. In een andere bijdrage fulmineert *Koen van Gorp* (Steunpunt NT2) eens te meer tegen alle vormen van expliciete instructie; hij pleit voor het *"actief construeren van kennis, vaardigheden en attitudes" – en voor het "leren al doende aansluitend bij de behoeften van de leerlingen. Wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren, in tegenstelling tot het oppervlakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt. Goed gekozen taken werken dit fundamenteel leren in de hand. Er moet steeds gewerkt worden vanuit 'globale en zelfontdekkende taken'; het onderscheiden en inoefenen van deelvaardigheden is uit den boze"* (p. 314). In dit handboek wordt dus weinig of geen aandacht meer besteed aan belangrijke ingrediënten van degelijk moedertaalonderwijs en aan de belangrijke rol hierbij van de standaardtaal, het inoefenen van deelvaardigheden ...

Daems en Van den Branden stellen ook dat ze geen aparte aandacht besteden aan NT2, aangezien de NT2-aanpak net dezelfde is als deze van NT1. Deze linguïstische opniemakers negeren zomaar dat NT2-leerlingen nog het ABC van het Nederlands moeten leren. In *Finland* en elders krijgen oudere andersstalige kleuters tot 20 uur per week intensief en apart NT2-onderwijs in kleine groepen. Doorgedreven NT2-onderwijs is momenteel in de meeste landen prioriteit nummer 1. Taalrelativisten als *Piet Van Avermaet*, *Jan Blommaert* en vele anderen beschouwen het centraal stellen van de *standaardtaal* als een vorm van discriminatie. Hun alternatief klinkt simplistisch en sloganesk: *"Leerlingen moeten vooral 'sociolinguïstische' competenties verwerven, en dat betekent: de competentie om variatie in taal te herkennen en te erkennen, de waarde ervan in te schatten, en de functie ervan te begrijpen. Men kan nog steeds de standaardvariant onderwijzen, maar men moet hem onderwijzen als variant van de taal, niet als 'de' taal"* (*Taal, onderwijs en de samenleving*, Epo 2007, p. 113). We moeten volgens deze taalgoeroes overschakelen op een totaal ander taallexicon met als centrale termen: *"genres, registers, repertoires, leefomgevingen en informele markten, versnipperde meertaligheid, multimodaliteit en polycentriciteit"*.

7 Uitholling literatuuronderwijs

De uitholling van het taalonderwijs kwam ook tot uiting op het vlak van het *literatuuronderwijs*. De letterkundige *René Van Stipriaan* formuleerde scherpe kritiek op de relativistische literatuurvisie van de Gentse lerarenopleider *Ronald Soetaert* ('Goede lezers', *Ons Erfdeel* nr. 3, 2007). Hij nam prof. Soetaert (U Gent) op de korrel die zich in '*De cultuur van het lezen*' minachtend uitliet over de 'hogere' literatuur en schreef dat "*literaire geletterdheid een verouderde, elitaire visie is die vervangen dient te worden door culturele geletterdheid*". Soetaert en Mottart willen dat de leerkrachten vooral inspelen op de leefwereld van de leerlingen, de wereld van de media, de straat, de tv, de reclame. Soetaert schreef relativerend: "*Kunnen mensen niet gelukkiger zijn met hun eigen waarden, culturele ervaringen dan van die van de lezende en peinzende bovenlaag*". Ook *Jan Van Remoortere* gaat niet akkoord met zo'n visie en schreef ons: "*Jaren geleden al kreeg ik van mijn inspectrice Nederlands te horen dat ik voortaan alleen nog onderwerpen uit de leefwereld van mijn leerlingen mocht behandelen, lees: artikels uit jongerenblaadjes als 'Joe-pie'*".

Ook drie Leuvense professoren letterkunde - *Hugo Brems*, *Karel Porteman* en *Frank Willaert* - namen afstand van de relativistische literatuurvisie van *André Mottart* en *Ronald Soetaert* en van de eindtermen (DS, 11 december 2006). Het is volgens *Brems* en co precies de taak van de school "*de leerlingen even weg te halen uit hun leefwereld in plaats van telkens opnieuw hetzelfde te bevestigen en om hen te laten zien hoe "de eeuwige dingen als schoonheid, liefde of dood nu en vroeger, hier en elders altijd hetzelfde en toch weer anders worden beleefd en verwoord"*.

8 Relativering AN in poststandaardtaaltijdperk

Veel taalgoeroes relativeren ook het belang van de standaardtaal en van alles wat hieraan verbonden is. Dit relativisme werd recentelijk ook gevoed door het boek '*Het einde van de standaardtaal*' van de Leuvense prof. *Jaap Van der Horst* (2008) en de vele sympathiserende reacties erop. Taalvarianten staan volgens *Van der Horst*, *Jürgen Jaspers*, *Jan Blommaert*, *Piet Van Avermaet* ... op gelijke voet naast elkaar, zonder een algemeen aanvaarde norm als ijkpunt zoals in het verleden. Volgens deze professoren en hun sympathisanten (*Ides Callebaut*,

en vele anderen) moesten we ons absoluut geen zorgen maken over slordig taalgebruik en de achteruitgang van woordenschat en standaardtaal, van spelling en grammatica ... De oorzaak hiervan heeft niets te maken met het onderwijs maar enkel en alleen met de taal die zelf voortdurend evolueert, met het feit dat de standaardtaal als één van de taalvariëteiten niet zo belangrijk meer is. Het klassieke vak Nederlands ging altijd over het onderwijs van de standaardtaal. In het poststandaardtaaltijdperk zou het vak er totaal anders (moeten) uitzien dan voorheen. De vigerende eindtermen en de vakdidactiek Nederlands speelden volgens *Van der Horst*, *Callebaut* ... al in sterke mate in op de veranderde positie van het *Standaardnederlands*.

In '*Wat doen we dan met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?*' (o.c.) beaamt *Callebaut* dat het '*Algemeen Nederlands*' zijn status en belang al een tijdje verloren heeft. Ook zonder de standaardtaal is er volgens *Callebaut* goed taalonderwijs mogelijk (*School- en klaspraktijk*, nr. 199, 2009). *Callebaut* citeert in dit verband instemmend *Van der Horst*: "*Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar evenwaardig of zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden. Dan moeten grammatica en vertalen en lezen en spelling plaats inruimen voor luisteroefeningen, voor mondelinge presentatie, voor discussietechnieken enzovoort ...*" '*Nieuw Nederlands*' betekent dus ook dat er veel minder aandacht besteed wordt aan de geschreven (AN)-taal en aan alles wat ermee samenhangt. Op pagina 7 à 9 werd al duidelijk dat veel gerenommeerde taalkundigen vinden dat het belang van het *Standaardnederlands* belangrijker is dan ooit.

9 Identiteitscrisis:Nederlands als leeg vak

Uit wat vooraf ging blijkt dat toonaangevende vakdidactici de klassieke inhouden van hun vak grotendeels in vraag stelden en zo hun eigen discipline uitholden. De taalkundige *Piet-Hein van de Ven* gewaagt van een identiteitscrisis binnen het vak Nederlands die veroorzaakt werd door de taalkundige tenoren zelf. Hij schrijft: "*De VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands) is eind december 2004 opgeheven en ook het tijdschrift MOER is opgedoekt. Ook het schoolvak Nederlands lijkt opheffing nabij. Het vak verkeert immers in een identiteitscrisis. Het is een 'inhoudsloos vaardigheidsvak' geworden. Het vak wordt zelfs afgeschaft op moderne vooruitstrevende scholen als*

Slash/21. *Het vak verdwijnt, de Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands dus ook* (VONtooid Verleden Tijd, Moer, nummer 4, 2004, p. 112-121).

Jan T'Sas (UA, eindredacteur Klasse) en Bart van der Leeuw stellen in het rapport *Nieuwe vormen van leren en het onderwijs Nederlands* (Nederlandse Taalunie, 2008) dat het 'nieuwe Nederlands' aansluit bij de filosofie van 'het nieuwe leren': "Het nieuwe leren wil leerlingen betekenisvolle zaken leren en dit sluit aan bij de functionele inslag die het vak Nederlands de jongste twintig jaar heeft gekregen. Zo zijn velerlei informatieverwerkingsvaardigheden expliciet deel van het leerplan Nederlands en zijn de leerstofordeningsprincipes veranderd (getuige het werken vanuit taaltaken). Van een alleenstaand vak met eigen doelen is het onderwijs Nederlands geëvolueerd tot een vak dat niet meer zelfstandig op het rooster hoeft te staan, maar functioneel verbonden wordt met andere leergebieden. Leerlijnen kunnen dan zo geformuleerd worden dat door de vakgebieden heen duidelijk wordt hoe leerlingen functionele taalvaardigheden ontwikkelen. De bijdragen die Neerlandici als Dirkje Ebbens hebben geleverd aan de voorlopers onder de Nieuw-Leren scholen zoals Slash 21 getuigen van deze ontwikkeling." Als de meeste vakspecifieke inhouden niet meer belangrijk zijn, maar enkel nog de kansen tot spreken, luisteren ... in 'normaal-functionele' contexten, dan kan men die het best integreren in andere vakken. Nederlands wordt zo een inhoudsloos vak.

10 Kloof tussen nieuwlichters en leerkrachten & taalkundigen

De taaltenoren gaan er prat op dat ze er in de jaren negentig in slaagden hun visie te laten doordringen in de 'officiële' eindtermen (1995) en leerplannen. In het rapport *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen* lezen we dat er in Vlaanderen en Nederland al 25 jaar een 'officiële' consensus bestaat over een totaal nieuw en 'emancipatorisch' taalonderwijs. De grote ommekeer wordt omschreven in termen als "de zorg voor taalcorrectheid moet voortaan ondergeschikt zijn aan het vermogen om talig te functioneren" (Rapport van de werkgroep *Onderwijs van de Raad voor de Nederlandse Taal van de Nederlandse Taalunie, 2006*). Tegelijk wijzen rapporteur Koen Jaspaert (Steunpunt NT2, secretaris Taalunie) en co op de diepe kloof tussen hun mooie theorie en de dagelijkse klaspraktijk: "Er werd en wordt fors in de implementatie van de vernieuwing geïnvesteerd. De geleverde inspanningen

ontberen rendement omdat er blijkbaar krachten actief zijn die het traditionele onderwijs Nederlands voor de vernieuwing afschermen."

In het rapport *'25 jaar leerplanontwikkeling onderwijs Nederlandse Taal in de basisschool'* (2004) luidt de ontgoochelende conclusie van de Nederlandse Stichting Leerplanontwikkeling (SLO): "In hoeverre het huidige taalonderwijs beïnvloed is door de vernieuwingspogingen in de jaren 70 en daarna is niet duidelijk. Wel kan betwijfeld worden dat dit in sterke mate het geval is." De nieuwe taalvisie wordt vaag omschreven als: "Aansluiting op de behoeften en het eigen taalgebruik van de individuele leerling en meer aandacht voor mondelinge communicatievaardigheden". Volgens de SLO ligt/lag in de klassieke taalvisie "het accent tijdens de taallessen (ten onrechte) op de schriftelijke vaardigheden, op het gebruik van de standaardtaal (ten koste van de eigen dialecten van kinderen), op het leren van technische vaardigheden en op gekunstelde taal oefeningen". De SLO stelt zich wel de vraag: 'Zijn de idealen van de vernieuwers nog steeds de moeite van het nastreven waard, of is het tijd om de koers te wenden en andere doelen voor vernieuwing na te streven? Misschien ook zijn de idealen op zich wel mooi, maar moeten we na een kwart eeuw erkennen dat de praktijk harder is dan de leer". Ook het Steunpunt NT2-Leuven stelde in 2004 in een bevraging vast dat (aspirant)leerkrachten hun relativistische en taakgerichte taalvisie niet lustten (Koen Van Gorp & Kris Van den Branden, 'Hoe vernieuwend denken studenten in de lerarenopleidingen over taalonderwijs?', 2004, Internet.) Ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut betreurt: "Leraren en schoolboeken slagen er bijna systematisch in de boeiendste onderwerpen te verprutsen tot saaie schoolse leerstof" (Onderwijskrant 142). Ook een aantal inspecteurs stelden in inspectierapporten en in reacties op O-ZON dat de leerkrachten de constructivistische en competentiegerichte eindtermen niet volgen en nog steeds te veel aandacht besteden aan taalkennis en klassieke vakinhouden.

Als blijkt dat hun vernieuwingen nefaste gevolgen hebben of onvoldoende doordringen, dan zoeken de taaltenoren naar verontschuldiging. In het in vorig punt vermelde rapport *Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen* beschuldigen Koen Jaspaert, Koen van Gorp (CTO), Rita Rymenans (UA), Riet Jeurissen (lerarenopleiding Xios) ... de 'conservatieve leerkrachten die "het handelen volgens de traditionele culturele normen als hoogste goed propageren en methodes selecteren die het dichtst

bij dat onderwijsbeeld aansluiten". Ze stellen verder: "Heel wat leraren vinden blijkbaar dat ze de leerlingen te kort doen als ze niet vooral spellingsregels uitleggen en laten inoefenen, als ze niet vooral leerlingen zinnen leren ontleden, als ze leerlingen niet inwijden in de wereld van de literatuur. Ook al lezen ze zelf veel minder literatuur dan ze propageren, al schrijven ze zelf e-mails met aangepaste spelling, al spreken ze zelf Vlaams-Nederlands."

Koen Jaspaert gaat er in dit rapport prat op dat de Vlaamse overheid zijn Leuvens Steunpunt NT2 veel subsidies toekende voor de ontwikkeling van lesmateriaal "om de emancipatorische functie van het taalonderwijs te ondersteunen". Maar hij voegt er aan toe: "Ondanks het succes van het Steunpunt NT2 kan men in Vlaanderen constateren dat de methodes die de vernieuwingen het best incorporeren niet automatisch het best verkopen. ..." Zijn taalmethode 'Toren van Babbel' voor het basisonderwijs werd een flop en de leerkrachten s.o. toonden eveneens weinig interesse voor de taakgerichte leermaterialen van het Steunpunt. Het Steunpunt kreeg vanaf 1990 een half miljard BFr om het NT2-onderwijs te ondersteunen, maar remde zelfs specifiek en effectief NT2-onderwijs af. Via de propaganda voor modieus taakgericht taalonderwijs en de invloed op de eindtermen e.d. tastte het Steunpunt ook het niveau van ons taalonderwijs aan. Lieve Vandenhoudt schrijft cynisch: "Ik heb als CLB-psychologe een walgelijke herinnering aan het 'Steunpunt NT2' dat onze Nederlandse Taal onmiddellijk bombardeerde tot een tweederangstaal en dit ook nog voor allochtone leerlingen. Linguïst Koen Jaspaert verzon samen met zijn volgelingen een gigantische 'zwijnenparel', alternatief 'taakgericht' taalonderwijs - ook voor allochtone leerlingen! Leraren wisten niet wat hen overkwam, en om te overleven speelden ze maar wat mee met het Leuvense geklungel en geklooi, want het hele NT2-project, een miljoenenproject, leek op niets anders dan op een lappenpop waaraan losse draadjes bengelden en die amateuristisch ineengeknutseld was. Een lappenpop die vele miljoenen kostte! (Internetblog, 17.10.09)." Taakgericht en zelfgestuurd taalonderwijs staat inderdaad haaks op een effectieve achterstandsdidactiek.

De nieuwlichters wekken ten onrechte de indruk dat er bij de taalkundigen en 'vakmensen' een consensus over hun visie bestaat. Antwerpse taalrelativist Jürgen Jaspers schreef onlangs dat "het water tussen taalkundigen en niet taalkundigen alleen

maar dieper dreigt te worden" (*Weg met de taalkundigen? in Streven, januari 2010*). Ook taalrelativist Steven Ten Brinke wees in 2007 op de "flinke kloof tussen de opinie van het vak Nederlands en het 'buitengebied'." Hij riep 'de vakmensen' op om dringend te starten met een grote voorlichtingscampagne om de gewone mensen en politici te overtuigen van hun grote gelijk (*Ten Brinke Steven, Pleidooi voor voorlichting van het 'buitengebied', in: Rymenans, R. e.a., Tussen taal, spelling en onderwijs, Academia Press, Gent, 2007*). Jaspers, Ten Brinke, Jaspaert, Callebaut, Daems, T'Sas, ... Verzwijgen dat opvallend veel bekende taalkundigen hun nieuwlichterij kotsbeu zijn. "Geef het taalonderwijs terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwingsgoeroes", aldus de verontwaardigde taalkundige Piet Van Sterkenburg (*Een kleine taal met een grote stem, Schiedam, Scriptum, 2009*).

11 Besluit: aantasting Nederlands en talentontwikkeling

De linguïstische opiniemakers - meestal stuurlied aan wal - propageren al lange tijd een breuk met het klassieke taalonderwijs en dit met de officiële steun van de DVO, de VLOR-vrijgestelden en het ministerie. Dit leidde tot een uitholling van het vak Nederlands, tot een vak op lemen voeten: zonder kennisfundament, zonder vaardigheidsmethodiek, zonder voldoende kennis van de Standaardtaal ... De nieuwlichters hebben geschopt en getrapt tegen het taalonderwijs, maar ze geven zelf toe dat ze niets blijvends hebben neergezet.

Dit alles leidde tot een sterke aantasting van de talige talentontwikkeling en tot schuldig verzuim inzake NT2. Jammer genoeg gaan straks ook de nieuwe eindtermen en leerplannen taalbschouwing de verkeerde richting uit.

De taaltenoren hebben zich nooit echt bekommerd om NT2 en de dramatische taalachterstanden. Ze propageerden zelfs een modieuze taalmethodiek die haaks staat op een effectieve (achterstands) didactiek. Ze konden hierbij op de volle steun rekenen vanwege de beleidsmensen en de DVO. De vele miljarden die de voorbije 25 jaar geïnvesteerd werden in onderwijsvoorrangsbeleid en NT2 brachten weinig soelaas. De taaltijdbom tikt harder dan ooit. Ook de onderwijskoepels en politici namen hun verantwoordelijkheid onvoldoende op.

Kritiek op eindtermen en leerplannen Nederlands vanaf 1993

Raf Feys, Noël Gybels, Pieter Van Biervliet & Marc Hullebus

1 Vage eindtermen, en uitholling moedertaalonderwijs

De belangrijkste conclusie van de Nederlandse evaluatiecommissie-Dijsselbloem luidde dat de malaise in het onderwijs en de niveaudaling vooral een gevolg waren van het feit dat de beleidsverantwoordelijken niet langer rekening hielden met de opvattingen van de leerkrachten en met de ervaringswijsheid. Ook voor de uittekening van ons taalonderwijs werd de voorbije kwart eeuw bijna uitsluitend een beroep gedaan op stuurlied aan wal – vooral uit de academische wereld. Bij de invoering van de 'moderne wiskunde' in de jaren zeventig was dat ook al het geval: de Brusselse prof. G. Papy werd binnengehaald als de verlosser uit de ellende. Pas na een kruistocht van 25 jaar werd de 'moderne wiskunde' weer afgevoerd. Lange tijd werd onze kritische opstelling als 'reactionair' bestempeld.

Onze linguïstische opiniemakers mochten vanaf 1992 misbruik maken van de invoering van de eindtermen om aan te sturen op een breuk met het verleden. Ze werden hiervoor aangeduid en aangespoord door DVO-directeur Roger Standaert, die achteraf de eindtermen Nederlands als *revolutionair* bestempelde. De professoren Frans Daems en Koen Jaspaert en andere commissieleden predikten in de 'uitgangspunten' de verlossing uit de taal-ellende en dit in een onverteerbaar en uiterst vaag jargon. De eindtermen vermeldde slechts vier grote en evenwaardige (eind)taalvaardigheden: spreken, luisteren, begrijpend lezen en schrijven. Ook prof. Wim Van den Broeck (VUB) betreurde dat de eindtermen zo vaag geformuleerd zijn "dat ze nauwelijks richting kunnen geven aan de manier waarop het taalonderwijs moet worden ingericht." Zo lezen we in de eindtermen bijvoorbeeld enkel iets over het soort teksten die 12-jarigen moeten kunnen lezen, maar niets over de vele onderliggende vaardigheden die daarvoor vereist zijn inzake technisch lezen, AN-woordenschat e.d. Hetzelfde geldt voor schrijven, spreken en luisteren. Van den Broeck betreurt tevens dat bij de eindtermenfilosofie gekozen werd voor "leerlinggerichte of zelfontdekkende leermethodes waarbij men ervan uitgaat dat kinderen zelfstandig hun eigen leren in handen kunnen en moeten nemen" (Taal verwerven

op school, Acco, 2004). Merkwaardig genoeg sprak de VLOR zich heel lovend uit over de eindtermen Nederlands en recentelijk nog over de nieuwe eindtermen taalbeschouwing.

De eindtermen weerspiegelen de nieuwlichterij en de vele slogans die we in de vorige bijdrage uitvoerig beschreven. Een paar illustraties. Zo wordt vooreerst het gebruik van het *Algemeen Nederlands* sterk gerelativeerd. Dit komt tot uiting in het niet expliciet vermelden van het belang van AN en AN-woordenschat en in uitdrukkingen als "de leerkrachten moeten ernaar streven dat de leerlingen het 'gepaste register' gebruiken." Vanuit het 'normaal functioneel' standpunt moet de leerling bijgebracht worden dat hij naargelang van de situatie een 'gepast taalregister' mag en moet gebruiken. En voor de vaardigheden spreken en schrijven stelde de eindtermencommissie dat het voldoende was dat de boodschap van de spreker/schrijver *ondubbelzinnig gedecodeerd* (begrepen) kon worden. Waarom zouden leerkrachten en leerlingen in klasgesprekken de 'functionele' regionale taalvariëteit niet mogen gebruiken? De leerlingen moesten ook zoveel mogelijk op eigen houtje hun kennis en vaardigheden opbouwen. Systematisch onderwijs van AN-woordenschat, AN-uitspraak, spelling, grammatica, leraarbegeleid schrijven ... leek veel minder belangrijk en moest geïntegreerd worden in taaltaken. Met betrekking tot zinsontleding in het lager onderwijs bleven enkel de begrippen onderwerp en gezegde over. We werden geconfronteerd met slogans als *taalonderwijs = taalvaardigheids-onderwijs*. Onder het mom van taalvaardigheid werd Nederlands niet enkel een inhouds- en kennisloos vak, maar tegelijk een vak zonder vaardigheids-methodiek: zonder inoefenen en automatiseren van deelvaardigheden.

In de lessen moest er voortaan veel meer aandacht besteed worden aan spreken en luisteren en minder dus aan alles wat te maken heeft met de geschreven taal en AN. Ook in zijn boek 'Het einde van de standaardtaal' stelt de Leuvense professor Joop Van der Horst dat in de 'officiële' eindtermen en leerplannen de aandacht veel meer gelegd wordt op de gesproken taal. In het klassieke taalonderwijs ging de meeste aandacht naar de geschreven taal

en in functie hiervan naar het Standaardnederlands. Men ging er terecht vanuit dat in de andere lessen en buiten de klas spreken en luisteren al veel aandacht kregen en daar veelal ook beter tot hun recht komen dan in gekunstelde spreek- en luisterlessen. Vroeger beklemtoonde men ook veel meer dat het inoefenen ontzettend belangrijk was, met inbegrip van de verwoording van de werkwoorden vanaf de 2^{de} graad lager onderwijs. Het Steunpunt NT2-Leuven bestempelde zijn geflopte taalmethode terecht als de *'Toren van Babbel'*; zelfs leeslessen werden herleid tot onderling babbelen over zogenaamde leestaken en van systematische taallijnen voor spelling, grammatica, woordenschat ... was geenszins sprake.

2 Kritiek op eindtermen vanaf 1993

2.1 Onze eindtermenkritiek in 1993

Het is geen toeval dat vooral de eindtermen Nederlands van bij de start zo sterk bekritiseerd werden. We vonden in 1993 dat we tijdig moesten reageren op de (ontwerp)eindtermen en op de uitholling van het vak Nederlands. Minister Luc Van den Bossche had overigens de illusie gewekt dat er rekening gehouden zou worden met de naar de DVO opgestuurde kritieken. We zetten onze kritieken van 1993 in *Onderwijskrant 79* nog even op een rijtje. Ze lijken actueler dan ooit.

*"De 'uitgangspunten' Nederlands zijn vaag geformuleerd, leerkrachten hebben er weinig steun aan. Ze zijn ook geformuleerd in een *onverteerbaar vakjargon* van taalspecialisten. De tekst is hermetisch en moeilijk verstaanbaar.

*De ontwerpers overbeklemtonen het respecteren van de *taalvariëteit* en van de verschillende *taalregisters*. Ze onderschatten en relativeren het belang van de Standaardtaal.

*De ontwerpers stellen verder dat het er vooral op aankomt dat de luisteraar of lezer *ondubbelzinnig de boodschap kan decoderen* bij spreken (p. 25) en bij schrijven (p. 41). We lezen bijvoorbeeld: "*De spelling moet dermate correct zijn dat de lezer zonder problemen kan decoderen en dat zijn aandacht door spelfouten niet van de boodschap wordt afgeleid*" (p. 41). Het volstaat dat 'de boodschap' begrepen wordt. Waarom zou men dan nog veel aandacht besteden aan de standaardtaal, de spelling van de werkwoordsvormen, de juiste zinsconstructie en interpunctie?

*We betreuren dat er veel te weinig aandacht is voor het leren van de Standaardtaal en voor het woordenschatonderwijs. Een leerling moet nog steeds weten dat 'ventiel' de standaardterm is voor 'soupape'. "*Niet nodig*", luidde de repliek van een commissielid, "*want bij de fietsenmaker zullen de kinderen 'soupape' gebruiken.*" Als men enkel zo'n *normaal-functionele taalvaardigheid* viseert, dan sneuvelt er heel veel binnen het vak Nederlands.

*Het accent ligt op de ontwikkeling van het taalgebruik, niet op de taalkennis die er volgens de ontwerpers los kan van staan; zo lezen we: "*je weet hoe je 'monniken' moet spellen, maar dit is niet belangrijk en functioneel, je gebruikt dat woord normaal toch niet.*"

*De commissie overbeklemtoont zaken waarop de lessen *Nederlands* slechts een partiële invloed hebben zoals spreken, discussiëren, luisteren ... maar verwaarloost zaken als technisch lezen, woordenschatonderwijs, spelling, grammatica, stijl oefeningen schrijven, ... waarop het vak wel veel invloed kan hebben. Aangezien het bij *spreken, luisteren e.d.* eerder gaat om vorderingen die te wijten zijn aan invloeden buiten de les Nederlands, zal het ook moeilijk worden om na te gaan welke taalinspanningen in de lessen Nederlands geleverd werden.

*We betreuren ten eerste dat de *grammatica* in het lager onderwijs beperkt blijft tot onderwerp en gezegde. Destijds hebben we zelf de overdosering van de grammatica gecontesteerd; de taalmethodes gingen veelal verder dan de leerplannen. Toch blijft o.i. een dosis basisgrammatica heel belangrijk. De leerlingen derde graad mogen best begrippen kennen als onderwerp, persoonsvorm, lijdend en meewerkend voorwerp, persoonlijk en bezittelijk voornaamwoord ... en met zinsconstructie-opdrachten geconfronteerd worden. Zo'n grammatica-onderwijs heeft niet enkel een functie voor het onderwijs in vreemde talen, maar eveneens voor de ontwikkeling van de spreek- en (vooral) schrijfvaardigheid. Grammatica is eveneens belangrijk voor de beschouwing van - en bewondering voor - de eigen taal.

*Bij het domein *taalbeschouwing* lezen we o.a. dat "*er redenen voor het aanbieden van taalkundige termen moeten aanwezig zijn voordat de term aangeboden mag worden*". Die redenen kunnen o.i. toch ook gecreëerd worden door de leerkracht. We blijven opteren voor een systematische aanpak van grammatica, spelling, woordenschat...

*Één van ons is al 26 jaar leraar Nederlands in een middenschool. Wat hem opvalt, is dat het document zo weinig aansluiting biedt bij de dagelijkse praktijk. De opstellers zijn zich blijkbaar niet bewust van het feit dat een middenschool nog veel leerlingen binnen krijgt, die enorme moeite hebben met technisch lezen en met eenvoudige opgaven voor spellen en/of zinsbouw. (Noot: in een aparte bijdrage werd ook gewezen op de uitholling van het literatuuronderwijs en er was ook een bijdrage over de uitholling van het vak Frans.)

We stonden in 1993 niet alleen met onze kritiek op de eindtermen Nederlands. Ook *Ben Reynders, taalbegeleider tso*, formuleerde scherpe kritiek en schreef: "In tijdschriften, artikels en radioverklaringen van Roger Standaert die de slogantaal ternauwernood zijn ontgroeid, wordt zomaar beweerd dat bijvoorbeeld zinsontleding weinig aandacht zal krijgen en dat popmuziek een wezenlijk onderdeel van de vorming moet worden in de eerste graad s.o. Als geprekspartner voelen onderwijzers zich weer eens weinig ernstig genomen!" (Pedagogische bijdragen, nr. 110, zomer 1993).

H. Van Diest bestempelde de brochure 'algemene toelichting eindtermen' - opgesteld door de DVO - als 'nutteloos gezwets van bureaupedagogen' (De Morgen, 29 juli 1993). André Deflour wees terecht op het nivellerend karakter van de eindtermen Nederlands (Het Laatste Nieuws, 3.04. 93). Op het colloquium van de Stichting Lodewijk-de-Raet (1993) werd ook scherpe kritiek geformuleerd. In reacties werd gewezen op het nivellerend karakter en op de aantasting van de talige talentontwikkeling. De DVO hield weinig of geen rekening met de naar Brussel opgestuurde kritieken.

2.2 Recentere kritiek op eindtermen en leerplannen

De Gentse taalkundige *Johan Taeldeman* is niet mals voor de taalgoeroes, voor de eindtermen en leerplannen Nederlands, voor de 'doe-maar-aanmentaliteit' die het belang van de vorm van de taal en de invloed van de vorm op de communicatie minimaliseert. Hij poneert o.a.: "Men verwacht een hoge tolerantie ten aanzien van taalvariatie met een doe-maar-aan mentaliteit. De eindtermen zijn in die zin gewoon misdadig" (Interview met Taeldeman in *Over Taal*, december 2005). Taeldeman stelt verder: "Ik geloof niet sterk in die tussenfasevisie, want de mensen blijven erin hangen en worden taallui. Als het een van de vele variëteiten is die je beheerst op een continuüm, geen probleem, maar

het treedt buiten zijn oevers. Dat heeft kwalijke gevolgen. Met de alomtegenwoordigheid van tussentaal worden we echte monolingualen. Dat alles heeft niet alleen gevolgen voor het Nederlands, maar het is ook een drempel om vreemde talen te leren." Zo tilt hij ook zwaar aan sociolinguïstische formuleringen in eindtermen en leerplannen als "de leerkrachten moeten ernaar streven dat de leerlingen 'het gepaste' taalregister gebruiken'. Taelde- man betreurt dat de modieuze taalbeschouwing over taalregisters, taalvarianten e.d. in de plaats gekomen is van de klassieke grammatica.

Marc Wustenberg, docent Nederlands aan de Khlim in Diepenbeek, ergert zich eveneens aan het taalrelativisme van de eindtermen en leerplannen en schreef: "Waar het in het talenonderwijs vooral om gaat, is inzicht in structuren. Maar dat mag (officieel) niet meer onderwezen worden. Nederlands krijgen de leerlingen tegenwoordig zonder d- en t-regels. Duits zonder voldoende kennis van de naamvallen... Een harde schijf met veel data zonder software. De terminale eindterm" (Klasse 181, januari 2008).

Een taalleerkracht reageerde op de formulering van de vage en holle eindtermen als volgt: "In mijn vak hoef ik volgens de officiële taalvisie echt geen basiskennis te geven, als de leerlingen maar een briefje, een formulier, of een verslagje kunnen schrijven. Ze moeten 'alleen maar' een instructie goed kunnen lezen of de garantievoorwaarden kunnen interpreteren. Daarnaast moeten ze alleen maar begrijpelijk kunnen spreken en luisteren. Doorsneeleerkrachten gaan er echter vooreerst vanuit dat de klassieke doelstellingen voor lezen en schrijven veel verder reiken dan een instructie kunnen lezen of een simpel verslagje kunnen schrijven, dan wat normaalfunctioneel is. Daarnaast menen we dat een leerling de gevraagde taalcompetenties ook niet kan bereiken als hij: - niet weet aan welke eisen een fatsoenlijke zin moet voldoen - de basisregels van de spelling en grammatica niet kent - veel te weinig woordenschat en algemene ontwikkeling heeft - in zijn hele leven nog geen één boek uit heeft gelezen - geen oefening kreeg in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken - geen ervaring heeft in het logisch formuleren, argumentatie - zelden in een 'beschaafd' milieu verkeert, zodat helemaal niet duidelijk wordt wat sociaal acceptabel is. Begrijpend lezen, schrijven, spreken, luisteren in een toepassingscontext kun je pas als je de basiskennis én de basisvaardigheden in de vingers hebt. En aangezien we verondersteld worden te werken met geïntegreerde doetaken krijgen we ook nog

kritiek als we woordenschat, zinsontleding, spelling... systematisch aanbieden."

Momenteel zijn de meeste leerkrachten zich bewust van de schade die de relativistische en uithollende eindtermenfilosofie heeft aangericht. *Het Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs* (Vehho) schreef in 2007 dat de relativistische leerplannen en eindtermen vooral ook zwakke leerlingen en de dyslectici benadelen. In het lager en het secundair onderwijs is er volgens Vehho bijvoorbeeld al te weinig aandacht voor woordenschat, woordsoorten en zinsdelen ... en in technische richtingen is er nog nauwelijks aandacht voor de geschreven taal. *"Deze evoluties spelen ook in het nadeel van studenten met dyslexie"* (*Steeds meer studenten hebben dyslexie*, Klasse, juni 2007).

3 Invloed DVO-directeur op uitholling taalonderwijs

De DVO (= Dienst Voor Onderwijsontwikkeling) is verantwoordelijk voor de opstelling van de eindtermen en propageerde hierbij openlijk de 'ontscholing' en de constructivistische en competentiegerichtte aanpak (zie *Uitgangspunten* bij de eindtermen). De invloed van DVO-directeur Roger Standaert was hierbij vrij groot. Standaert ontpopte zich in de jaren zeventig als VSO-coördinator al als iemand die heel sterk het belang van de klassieke vakinhouden en instructie in vraag stelde. De relativistische en ontscholende opstelling ten aanzien van kennis en de klassieke vakinhouden kwam ook tot uiting in de didactische vademecums van de VSO-coördinatoren. Dit beïnvloedde ook al de leerplannen Nederlands uit die tijd.

Leraar *Peter Meukens* getuigde hierover: *"Al sinds het VSO stelt men in het (taal)onderwijs kennis en vaardigheden ten onrechte als twee vijandige polen tegenover elkaar. Zo heeft men het kind met het badwater wegge-gooid. Twintig jaar geleden (1989) kreeg ik als jonge leraar na een lesbezoek van de inspecteur de verwijtende vraag: kennis, waartoe leidt dat? Het antwoord is duidelijk. Zonder taalkennis kom je niet tot taalvaardigheid.... Vandaag plukken we de 'vruchten' van dit beleid. De taalonzekerheid van onze jongeren is sterk toegenomen"* (Website DS van 21.10.09). Het gaat volgens de leerkrachten bij de meeste taalkennis ook geenszins om kennis die vlug verouderd, maar om breed-toepasselijke kennis 'met eeuwigheids-waarde'.

Het VSO werd opgedoekt, maar Standaert was inmiddels DVO-directeur geworden en wou nu vanaf 1992 via de eindtermenoperatie het onderwijs revolutionair omturnen in de richting van de *ontscholing*. Bij de samenstelling van de commissie voor de eindtermen Nederlands kozen Standaert en de DVO voor commissieleden waarvan de taalrelativistische standpunten voldoende bekend waren. In tegenstelling tot de wiskundecommissie (basisonderwijs) waren er in de taalcommissie geen dwarsliggers die de relativistische en constructivistische taal filosofie afwezen. De dominerende commissieleden waren academische stuurlieders aan wal (Daems, Jaspaert, De Corte ...); dit bleek ook uit het gehanteerde vakjargon.

We vermelden even enkele van Standaerts 'uithollende' uitspraken over het taalonderwijs in zijn verdediging van de eindtermen. Op het colloquium van de Stichting Lodewijk-de-Raet (1993) wimpelde Standaert alle kritiek op de eindtermen Nederlands af. Zo had wetenschappelijk onderzoek volgens hem uitgewezen dat grammatica veel te moeilijk was voor de leerlingen. Ook in Standaerts recente reactie op onze kritiek op de uitholling van het taalonderwijs, kwam zijn relativistische taalvisie overduidelijk tot uiting ('*Vaardig omgaan met kennis*', themanummer '*Nova et Vetera*', sept. 2007). Standaert schreef: *"Ik vind dat taal hoofdzakelijk communicatief moet zijn. Waarom wordt de 'culture & parole bourgeoise' (= standaardtaal) hoger aangeslagen dan culture & parole vulgaire'? ... Waarom wordt de verbale cultuur ook torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt, wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor. Waarom is het ook geen schande als je een technische analfabeet bent, maar dat het wel als je je nogal direct uitdrukt in een gesprek: 'la parole vulgaire, 'contre 'la parole bourgeoise' van de Franse sociologen (Bourdieu). Om het nogal cru te stellen, de dominante geldige kennis wordt voornamelijk vastgesteld en verspreid door mensen, die het verbaal goed kunnen zeggen en schrijven. De geselecteerde kennis is vaak die kennis die prestigieus is en die gedragen wordt door een dominante elite".* Zinsontleding is volgens Standaert niet enkel te moeilijk, maar wordt enkel gewaardeerd omwille van de binding met klassieke talen. Inzake spelling schrijft hij simplistisch: *"Je kan toch moeilijk het volledige groene boekje uit je hoofd leren. Dus kies ik maar voor inzichtelijke kennis: ik zoek gewoon op hoe ik 'gedownload' (sic!) moet spellen."*

Vanuit de relativistische, constructivistische en competentiegerichte visie van de DVO is het niet verwonderlijk dat de eindtermencommissie in 1992-1993 en ook recentelijk bijna volledig bemand werd door taal(onderwijs)relativisten. Toch beweerde Standaert onlangs nog dat niet hij en de commissieleden, maar de politici de eindtermen bepalen: *“Als de volksvertegenwoordigers meer grammatica wensen, dan zal er ook meer grammatica steken in de nieuwe eindtermen”*, aldus Standaert (*‘Vaardig omgaan met kennis’, o.c.*). Op dat moment had Standaert al opnieuw prof. Daems en andere taalrelativisten aangesproken voor het opstellen van de nieuwe eindtermen. Een mooi staaltje van volksmisleiding vanwege het *simplistisch* DVO-verbond.

4 Relativisme in leerplannen

In het rapport *‘Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen’* (Nederlandse Taalunie 2006) wordt gesteld dat er al 30 jaar een brede consensus bestaat over *nieuw en emancipatorisch taalonderwijs* en dat die visie ook deze is van de eindtermen, de leerplannen en de dominante vakdidactiek. We gaan hier even op in. Niet enkel in de eindtermen van 1995, maar ook in de leerplannen, in de dominante ‘taaldidactiek’, .. merk je de sterke invloed van de pleitbezorgers van een relativistische en utopische vakdidactiek die komaf wilden maken met de aanpakken uit het verleden.

In het leerplan Nederlands VVKBaO van Callebaut en co (1998) lezen we uitspraken als: *“Spelling-afspraken raken de essentie van een taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter.”* Het leerplan van het *Gemeenschapsonderwijs* schrijft dat de leerkrachten nog steeds geneigd zijn *“te veel aandacht aan het spellingonderwijs te schenken.”* In het VVSKO-leerplan Nederlands 1ste graad s.o. (1997) lezen we dat het klassieke woordenschatonderwijs en de taalzuivering totaal voorbijgestreefd zijn, *“maar weinig opleverden. Je moet immers rekening houden met het bestaan van taalvariatie: iedereen, ook een leerling van twaalf of dertien, is ertoe genoopt om zijn taal aan te passen aan de communicatiesituatie waarin hij verkeert.”*

In de meeste leerplannen treffen we ook de stelling aan dat systematisch onderwijs in woordenschat (in brede zin), grammatica en spelling uit den boze is. Men mag over deze zaken slechts (*geïntegreerd*) spreken wanneer zich daar toevallig een aanleiding voor biedt bij een taaltaak. Voorbeeldzinnetes en

regels zijn ook niet langer wenselijk. We voerden de voorbije jaren campagne om woordenschat, spelling en grammatica weer systematisch en voldoende ‘apart’ aan te pakken. Het leidde ertoe dat de meeste uitgeverijen voor het basisonderwijs weer aparte spellingpakketten samenstelden en dit tot grote voldoening van de leerkrachten.

We stippen nog aan dat de leerplannen stellen dat Nederlands vooral *vaardigheidsonderwijs* moet bieden i.p.v. taalkennis, maar tegelijk niet expliciet aandacht besteden aan de typische methodiek voor het aanleren van vaardigheden: stapsgewijze opbouw, veel inoefenen en herhalen, automatiseren en memoriseren. De achteruitgang van de taalvaardigheid is een gevolg van de ontbrekende kennisbasis én van de verwaarlozing van de typische vaardigheidsmethodiek. De optie voor *‘communicatief taalonderwijs’* had ook als gevolg dat de leerplannen nu veel meer aandacht vragen voor alles wat te maken heeft met spreken, luisteren en discussiëren. In de vroegere leerplannen ging men ervan uit dat orale communicatie ook voortdurend binnen de andere vakken en buiten de school geleerd werd en dat er tijdens de taallessen vooral veel aandacht aan de geschreven taal besteed moest worden. Veel leerkrachten kregen bij de doorlichting steevast de kritiek dat er te weinig lessen besteed worden aan spreken en luisteren. De evaluatie van de eindtermen luisteren in het basisonderwijs wees nochtans uit dat leerlingen die meer luisterlessen kregen, eerder zwakker scoorden.

Leerkracht K.D. formuleerde volgende kritiek op de leerplannen: *“Ons taalonderwijs boert snel achteruit, 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! Juist voor de taalzwakkeren is structuur en taalinzicht precies zo belangrijk, een referentiekader.”* (Brandpunt april 2006). P. B., leerkracht Nederlands (eerste graad s.o.) getuigde onlangs: *“Volgens mijn leerplan moet ik op examens volgend gewicht toekennen aan de verschillende vaardigheden: mondelinge taalvaardigheid: 20 punten, luistervaardigheid: 20 punten, spelling: 10 punten, schrijfvaardigheid: 10 punten, literaire vaardigheden: 20 punten, en taalbeschouwing: 20 punten. ... Dictees zijn uit het nieuwe*

leerplan geschrapt. Een dictee is geen 'levensechte' oefenvorm. Spelling moet geoefend en aangebracht worden in een 'zinvolle' context, bijvoorbeeld tijdens het schrijven van een e-mail, een brief, het verslag van een proef, ...Vaardigheden zijn zogezegd belangrijk geworden: je mag een klassiek dictee geven, maar dan moeten leerlingen het absolute recht hebben om hun spelling te checken via woordenboek, spellinggids, enzovoort. Leerlingen moeten niet zozeer de spelling kennen, ze moeten bronnen kunnen gebruiken. Zinsontleding is al helemaal taboe. Pedagogisch adviseurs vinden zinsontleding saai en niet zinvol, dus schrappen maar. Het moet vooral leuk en creatief zijn. Uiteraard zijn vaardigheden belangrijk, maar een minimum aan driloefeningen hierbij is toch onvermijdelijk. Mijn collega's die Frans en Latijn geven, hebben de begrippen 'lv' en 'mv' snel nodig, maar op hun collega's van het vak Nederlands kunnen of mogen ze niet meer rekenen. ... (Mededelingenblad van de Leuvense Germanisten, Jaargang 22 -2009- nr. 2).

Leerkracht *Arnix Heyndrickx* schreef dat de nieuwe handboeken Nederlands s.o. te chaotisch en te oppervlakkig zijn en dat de klemtoon te eenzijdig ligt op de vier communicatieve (eind)vaardigheden. Ook leraar *Jan Duchateau* (hogere cyclus s.o.) betreunde in *Taalschrift* (17.11.06) de uitholling van het leerplan en vak Nederlands. Hij schreef onder meer: "Is het vak Nederlands niet te bang geworden de leerlingen echt iets te leren over woorden en zinnen? Zijn leerkrachten nog bereid met hun leerlingen aan en in de slag te gaan om het niveau van het algemene gebabbel te overstijgen? Horen en lezen de leerlingen bij het vak Nederlands nog echt taal van een hoger niveau dan elders, bij andere vakken, in de krant, op tv? Worden zij er nog toe aangezet aan hun taaluitingen te slijpen tot ze glimmen? Geldt bij ons nog: alleen het beste woord is goed genoeg? Ja, ik drijf het op de spits. Maar ik geef het vak al jaren zelf in de hogere cyclus en ik moet mijn vragen helaas allemaal met 'nee' beantwoorden. We doen van alles nuttigs, maar met taal heeft het veelal weinig te maken. De teksten die wij aanbieden zijn van taal veelal behoorlijk maar zelden echt goed. Bij het corrigeren van wat de leerlingen schrijven signaleren we wel de 'echte' taal- en spelfouten, maar werken aan stijl zien we als een ontoelaatbare ingreep in de hoogst-persoonlijke uitdrukkingwijze van de leerling. Zo vullen de lessen zich met gemiddeld gebabbel. Kraak noch smaak heeft het. Het is correct en best wel duidelijk, meestal, maar je hebt er de les en de leraar Nederlands helemaal niet voor nodig."

5 Callebaut & Masquillier: relativisme = visie leerplan

Ook uit recente bijdragen van leerplanverantwoordelijken blijkt dat het relativisme al sterk doorgedrongen is in de leerplannen. Ex-leerplanvoorzitter Callebaut relativeerde en banaliseerde meer dan ooit alles wat met het leren van de standaardtaal te maken heeft. Hij deed dit in een aantal gespierde uitspraken op de website van *'De Standaard'* van november j.l. en in een lijvige bijdrage in *'School en Klaspraktijk'* nr. 199 (2009). De titel alleen al spreekt voor zich: "Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?"

Callebaut beaamt dat het *'Algemeen Nederlands'* zijn status en belang al een tijdje verloren heeft. Dit betekent volgens Callebaut, Van der Horst ... ook het einde van het klassieke taalonderwijs en het begin van een poststandaardtaaltijdperk dat al decennia geleden een aanvang nam. Net als Van der Horst vindt Callebaut dat we ons helemaal geen zorgen hoeven te maken over de achteruitgang van AN, taalzuiverheid, spelling, grammatica ... De evolutie van de taal kan je toch niet tegenhouden. Er zijn immers verschillende soorten 'Nederlandsen' en die zijn alle bijna even belangrijk.

Callebaut verwijst hierbij instemmend naar *Blommaert en Van Avermaet* die beweren dat de "taalvisies die ons onderwijs domineren volkomen en onherroepelijk versleten zijn". Callebauts alternatieve aanpak klinkt al even utopisch als vaag: "Taalleraars zullen niet meer alleen onderwijs in taal geven, maar lessen in het begrijpen en het aanpakken van de wereld. Toch veel boeiender dan wat ze nu doen, niet?"

Met deze bijdrage wou Callebaut bijkbaar vooral zijn eigen visie en de gecontesteerde eindtermen en leerplannen legitimeren. Hij gaat hiermee lijnrecht in tegen de taalalarmsignalen en de taaloproepen waarin precies meer aandacht voor het leren van de standaardtaal centraal staat. Leerkrachten en opstellers van taalmethodes wordt verweten dat ze de progressieve visie van de linguïstische spraakmakers niet willen volgen. Callebauts recente stellingname illustreert duidelijker dan ooit de identiteitscrisis van het vak Nederlands als gevolg van het taal(onderwijs)relativisme en -utopisme dat al sterk aanwezig was binnen de eindtermen en leerplannen.

In de paragraaf *'De leerplanmakers hebben ons eigenlijk al de weg getoond'* stelt Callebaut dat zijn visie en deze van Van der Horst eigenlijk al groten-deels in de eindtermen en leerplannen aanwezig zijn. Zo stelt Callebaut dat *"de gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar zelfs belangrijker"* en dat daarom ook de aandacht in de eindtermen en leerplannen verlegd werd van de geschreven naar de gesproken taal. Ook Bart Masquillier, de opvolger van Callebaut schrijft: *"De krachtlijnen van 'onze' leerplannen komen in het boek van Van der Horst duidelijk tot uiting"* (Boekbespreking in 'School+visie, december 2009).

Tegelijk geven Callebaut en Masquillier toe dat de leerkrachten niet zomaar hun eindtermen en leerplannen volgen. Callebaut schrijft: *"Als het aan de leerplanmakers en de taaldidactici ligt, zijn we dus nu al goed op weg. En er zijn zeker ook leerkrachten die al hun best doen om hun leerlingen op het echte leven voor te bereiden. Maar dat geldt zeker nog niet voor het gehele taalonderwijs en voor minister Vandenbroucke die zich op de VLOR-startdag van 28 september 2006 aansloot bij de mening van veel onderwijzers die bijvoorbeeld vinden dat leerkrachten meer grammatica zouden moeten geven."* Masquillier schrijft: *"Het onderwijs zal zich aan de nieuwe situaties en 'nieuwe taal' moeten aanpassen" (o.c.).*

Zowel Callebaut als Masquillier betreuren blijkbaar dat de leerkrachten zich na 15 jaar nog niet voldoende hebben aangepast aan de nieuwe eindtermen en aan hun 'nieuwe taaldidactiek'. Uit een bijdrage in hetzelfde nummer van 'school+visie' blijkt verder dat Masquillier heel tevreden is dat de nieuwe eindtermen voor grammatica beperkt blijven tot onderwerp en persoonsvorm (zinsontleding lager onderwijs) en dat er ook nog minder grammaticale begrippen voorkomen in zijn nieuw leerplan (2010) dan in 1998. Voor zinsontleding zijn dit vanaf 1 september enkel nog onderwerp en persoonsvorm.

Opvallend is ook dat de verantwoordelijken en taalbegeleiders binnen de koepel van Mieke Van Hecke niet reageerden op haar taalalarm van eind augustus – ook al gewaagde ze van een taaltijdbom. Ook de taalbegeleiders Ides Callebaut en Bart Masquillier lieten die noodoproep links liggen, en pleitten de voorbije maanden voor een taalvisie die regelrecht ingaat tegen het streven *"om de standaardtaal, echt toegankelijk te maken voor alle kinderen"*. De oproep van Van Hecke past blijkbaar

niet in hun modieuze taalvisie; haar taalalarm houdt ook impliciet een kritiek in op de verantwoordelijken voor de taalleerplannen.

6 Jan Saveyn verdoezelt 'uitholling' vanwege leerplan en begeleiders

Jan Saveyn, pedagogisch coördinator VVKBaO, besefte in 2007 dat veel praktijkmensen met vragen zaten omtrent het vak Nederlands en de kloof tussen de 'officiële' visie en deze van de praktijkmensen en de vele critici. In de bijdrage *'Kennis en vaardigheden'* stelde hij als reactie op de O-ZON-campagne dat de verwarring bij de leerkrachten en de polemiek enkel het gevolg waren van de invloed van de eenzijdige taalvisie van het Steunpunt NT2-Leuven (Basis, 07.04.07).

Hij schetste het 'verhaal' over NT2-Leuven en besloot: *"Dit verhaal verklaart de polemische sfeer waarin sommige thema's over het vak Nederlands al eens terecht komen. Veel praktijkmensen en ook leerplanmakers namen aanstoot aan de exclusieve keuze van NT2 Leuven voor inhouden vanuit een louter functioneel oog-punt, evenals aan de stelling dat men onderwijs-leerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet zien te koppelen, aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch moedertaalonderwijs, aan het geen aandacht schenken aan de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool"*.

We vinden dat Saveyn als pedagogisch coördinator VVKBaO behoorlijk laat kwam met zijn kritiek op de visie van het Steunpunt NT2. Het is ook al te gemakkelijk het 'Steunpunt aan te wijzen als de enige schuldige voor de uitholling van het moedertaalonderwijs en de verwarring bij de leerkrachten. We vermoeden dat Saveyn vooral de eigen leerplannen Nederlands en eigen begeleiders wou vrijpleiten en tegelijk de leerkrachten wou gerust stellen.

Als verantwoordelijke voor de leerplannen ging Saveyn onlangs ook akkoord met nog *"minder begrippen en termen i.v.m. zinsontleding"* in het nieuwe leerplan (Forum, maart 2010). En waarom rept hij met geen woord over het taalalarm van zijn chef Mieke Van Hecke en neemt hij geen afstand van de propaganda voor het *'Einde van de standaardtaal'* van zijn leerplanvoorzitters?

Ex-leerplanvoorzitter Callebaut banaliseert Standaardnederlands & klassiek taalonderwijs én pakt uit met post-AN taalparadijs

Raf Feys, Noël Gybels & Renske Bos

1 Inhoud en doel bijdrage

De taalproblematiek en de taalcontroverses zijn actueler dan ooit. In de bijdragen in dit nummer komt dit overduidelijk tot uiting. In deze bijdrage beluisteren we de recente standpunten van *Ide Callebaut* in zijn artikel 'Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?' (*School- en klaspraktijk*, nr. 199, 2009; ingekorte versie in *VONK*, dec. 2009). Callebaut was gedurende vele jaren dé begeleider Nederlands binnen de katholieke koepel en heeft zo zijn opvattingen via de leerplannen en andere begeleidingskanalen kunnen verspreiden. Dit alles zet ons aan om uitvoerig stil te staan bij zijn recente stellingen over het vak Nederlands in het poststandaardtaaltijdperk. Callebaut gaat er prat op dat zijn visie aansluit bij deze van prof. Van der Horst in 'Het einde van de standaardtaal' en van 'de leerplanmakers en de taaldidactici' die volgens hem al lang het poststandaardtaal-Nederlands propageren. In de tweede bijdrage in dit themanummer werd duidelijk dat veel bekende taalkundigen afstand nemen van Van der Horst en poneren dat het Standaardnederlands belangrijker is dan ooit; ze formuleren ook scherpe kritiek aan het adres van de eindtermen en leerplannen van nieuwlichters als Callebaut en co. Callebaut verzwijgt de vele kritiek en poneert zelfs dat de meeste taalkundigen zijn taalrelativisme onderschrijven.

De bijdrage van Callebaut kenmerkt zich niet enkel door de banalisering van het Standaardnederlands maar ook van belangrijke deeldomeinen en klassieke aanpakken. De ex-leerplanvoorzitter schetst een vaag en idyllisch alternatief. Via de bijdrage van Callebaut krijgen we tegelijk meer zicht op de visie achter de eindtermen en leerplannen. Hij is overigens één van de weinigen die openlijk het taaldebat durft aangaan; en dat siert hem. Het wederzijds respect belet ons niet om elkaars visie kritisch te commentariëren. We nodigden onze opposenten steeds uit om in debat te gaan en te reageren op onze taaldossiers. Enkel Callebaut deed dit en we namen zijn bijdrage integraal op in *Onderwijskrant 142*. De meeste taalrelativisten pleiten wel voor communicatief onderwijs, maar vermijden alle debat.

2 Banalisering AN; post-AN taalparadijs

Volgens Callebaut "is er ook zonder standaardtaal goed taalonderwijs mogelijk." Hij beschrijft het poststandaardtaaltijdperk als volgt: "Leerlingen hoeven geen taal meer te leren als een voorwerp (AN) dat ze moeten leren beheersen. Er is ook niet zo iets als een superieure taalcompetentie in absolute zin. In het echte leven moeten leerlingen allerlei situaties met alle daarbij meespelende factoren leren aanpakken en beheersen. Binnen de taalgroep zullen veel variaties en accenten mogelijk zijn. Wat nu nog de standaardvariant is, zal men waarschijnlijk nog onderwijzen, maar als een vaak heel nuttige taalvariant, niet meer als 'de' taal. Er is dus niet één geprivilegieerde norm meer voor alle soorten van schrijven. En dat is waar het einde van de standaardtaal op neerkomt (Van der Horst). We zullen dus minder 'taalunie' hebben tussen Nederland en Nederlandstalig België en tussen Vlamingen, Brabanders en Limburgers binnen Nederlandstalig België. ... Er zullen waarschijnlijk nog mensen zijn die het zuivere Standaardnederlands willen blijven gebruiken, maar de meeste mensen zullen doen wat ze nu al doen: een tussentaal gebruiken. Het zal niet gaan om één tussentaal, maar om één van de vele tussentalen, naargelang van de spreker, het onderwerp, de luisteraar, de situatie... Je zult er gemakkelijker uit kunnen afleiden vanwaar de spreker komt, wat zijn opleiding is geweest enzovoort." Voor scherpe kritiek van bekende taalkundigen op dit standpunt verwijzen we naar pagina 7.

Callebaut schrijft verder: "Als er geen standaardtaal meer is, kunnen we ook geen taalfouten tegen die standaardtaal maken. Taalleraren en taalpuristen zullen niet meer van zuiver Nederlands kunnen spreken. ... Het ideaal van een Standaardtaal leeft nog altijd bij zeer veel mensen. Maar daarnaast hebben steeds meer hedendaagse denkers een hekel aan de uniformiteit die heel de wereld aan het veroveren is en dus ook aan taaluniformiteit. Ze zien daarin juist een vreselijke armoede. De vorige eeuw hebben we niet-standaardtalen wel willen uitroeien, omdat de mensen die het voor het zeggen hadden, een uniforme, vaste standaardtaal wilden Wanneer de standaard verdwenen is, zullen we

weer onze eigen taal gebruiken." Callebaut schreef ook al relativerend in Onderwijskrant 142: "Ben je een bevlogen spreker omdat je foutloos AN spreekt?" Ben je echt een goede schrijver omdat je op school altijd foutloze dictees maakte?" Verderop zal blijken dat kennis van AN, AN-uitspraak, schrijven in AN, kunnen lezen en begrijpen van moeilijke AN-teksten, AN-spelling, AN-grammatica, AN-taalzuivering ... blijktbaar in het post-AN-tijdvak niet meer zo belangrijk zijn. Volgens Callebaut en Van der Horst staan in poststandaardtaallesen niet langer de geschreven maar de gesproken taal centraal, de babbelles. We vragen ons hierbij ook af welke taalvarianten in klasgeprekken gestimuleerd moeten worden en hoe, of we de leerlingen ook in hun eigen dialect moeten leren schrijven en lezen ... Hierover schrijft Callebaut heel vaag en utopisch: "De leerlingen leren die varianten en registers die ze nodig zullen hebben. Ze zullen zich vooral moeten leren aanpassen aan verschillende situaties en daarbij de gepaste strategieën moeten leren gebruiken. En vaardigheden en kennisaspecten die nu nog altijd in hoog aanzien staan, zullen niet nuttig meer gevonden worden."

Callebaut schetst vervolgens een idyllisch en fantasierijk post-AN-paradijs: "We zullen onze (taal) wortels niet meer willen ontkennen en tegelijk zullen we meer wereldburgers willen zijn Taal zal weer het middel zijn om in woorden onze eigen wereld op te bouwen en om met anderen te communiceren. Als er geen standaardtaal meer is, krijgen we onze taal dus terug zoals die al die jaren van de mensheid geweest is, uitgezonderd de enkele eeuwen van de artificiële standaardtalen. We zullen taal dan ook gebruiken om banden met andere mensen nauwer aan te halen in plaats van om ons in de eerste plaats van hen te willen onderscheiden Van de kunstmatige standaardtaal heeft men geleidelijk de 'goede' taal en later zelfs de 'echte' taal gemaakt, ook al werd die bijna nooit 'in het echt' gesproken. Dat was een fatale omkering. Zo ontstond de taalfout. Degenen die de standaardtalen gepromoot hebben, waren bang van variaties. Maar waarom zouden we niet blij zijn om de rijkdom aan variaties."

Als we de logica van Callebaut volgen, dan moeten we de leerlingen wellicht in de taallessen vooral dialect laten en leren spreken en eventueel ook in het dialect leren schrijven. Opvallend is ook dat Callebaut – net als Van der Horst – geen onderscheid maakt tussen de gevolgen voor het gesproken Nederlands en deze voor de geschreven

taal. Callebaut hangt hier ook een karikatuur op van het klassieke (taal)onderwijs en van het universele streven naar een standaardtaal. Hij veronderstelt dat leerkrachten en taalkundigen destijds de "niet-standaardtalen wilden uitroeien". De Gentse professor Fr. Baur getuigde in 1934 dat de rijke taal die de meeste leerlingen van huis uit al bezaten op school geapprecieerd werd en tegelijk als belangrijke voedingsbodem diende voor het taalonderwijs, voor het spreken, voor de woordenschat, enz. Zo werd bij het aanbrengen van de AN-woordenschat vaak teruggegrepen op het dialect (Fr. Baur, *Moe-dertaal*, in: V. D'Espaller -ed., *Nieuwe banen in het onderwijs*, Brussel, Standaard, 1934). Het zijn vaak ook taalkundigen die zich toeleggen op de studie en het behoud van de taalvarianten die tegelijk het centraal stellen van de standaardtaal binnen het vak Nederlands willen behouden.

3 AN: (anti)democratisch en discriminerend?

Een uniforme standaardtaal is volgens de relativisten geen belangrijke hefboom voor emancipatie en sociale promotie, maar een middel tot discriminatie en onderdrukking.

Ook Callebaut beweert: "De standaardtaal was enkel een middel ter verdrukking: Wie die ene standaardtaal niet beheerst, wordt immers om die reden als minderwaardig beschouwd. Of zoals Blommaert en Van Avermaet het zeggen in hun ook heel interessant boek: *Wanneer 'gelijkheid' vertaald wordt als 'uniformiteit', dan zijn degenen die al te verschillend zijn de klos.*' ... Nu 'worden leerlingen vaak naar lagere onderwijstypen georiënteerd op grond van hun vermeende taalarmoede', zeggen Blommaert en Van Avermaet ... Als er geen standaardtaal meer bestaat, zullen we toch al niet meer kunnen zeggen: 'Je bent slecht in taal' omdat iemand geen perfect AN spreekt" of "Je taal is slecht" omdat het geen zuiver AN is. In de huidige samenleving is het niet meer zo dat je het AN perfect moet beheersen. Luister maar naar het taalgebruik van de BV's. En het is nog minder zo dat je de grammatica van de standaardtaal moet kennen en de canon van de literatuur. Meer en meer zijn andere factoren doorslaggevend voor succes. Hoe kun je nu beweren dat je iets voor de sociale ontvoogding van mensen doet als je hen een kunstmatig obstakel als de standaardtaal oplegt en hen zegt dat hun taal niet goed is en dat ze jouw taal moeten leren? In het poststandaardtaaltijdperk zal de 'goede taalbeheersing geen paspoort meer

zijn voor sociale vooruitgang'." Als arbeiderskinderen hebben we de confrontatie met de standaardtaal op school nooit als een vorm van verdrukking ervaren. Integendeel: we waren meer dan wie ook gemotiveerd om AN te leren en beseften dat dit ook belangrijk was voor onze toekomst. Voor kritiek op deze stelling van Callebaut vanwege bekende taalkundigen verwijzen we naar pagina 9.

4 Somber beeld (klassiek) taalonderwijs

Relativisten als *Van Avermaet, Blommaert, Jaspaert, Van den Branden, Van Gorp, Rymenans, T'Sas, Daems, Callebaut, ...* hangen al te graag een karikatuur op van het klassieke taalonderwijs dat ze totaal achterhaald vinden en dat hen weinig of niets zou hebben bijgebracht. Callebaut schrijft vernietigend en zonder schroom: *"We dragen nog de last van eeuwen schools (taal)onderwijs. Hoe is het toch mogelijk dat het onderwijs er toch maar niet in slaagt de nieuwe visie toe te passen? Wil je een gemakkelijke les geven? Geef dan maar taalzuivering, woordenschat, spelling en grammatica van het AN. Je kunt een oneindig aantal oefeningen uit je mouw schudden en je leerlingen daarmee aan het werk zetten. En de kennis van die taalaspecten evalueren is ook een fluitje van een cent. Het is eigenlijk heel treurig om te zien hoe weinig taal leraren vroeger (en soms nu nog) belang hechtten aan helder, boeiend, interessant, overtuigend, samenhangend schrijven. De leerlingen moesten over om het even wat kunnen schrijven als ze maar correct schreven."*

Callebaut beweert in zijn recentste bijdrage nog duidelijker dan voorheen dat het klassieke moedertaalonderwijs grotendeels de helling op moe(s)t. Dit komt ook tot uiting in stellingen als:

- *gesproken taal is belangrijker binnen taallessen dan geschreven taal,
- *als er geen standaardtaal meer is, kunnen we ook geen taalfouten tegen die standaardtaal maken',
- *grammatica is overbodig
- *geen afzonderlijke werkwoordspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden
- *geen klassiek en stapsgewijs schrijfonterwijs meer
- *systematisch onderwijs in AN-woordenschat, AN-uitspraak ... komt niet meer ter sprake.

De ex-leerplanvoorzitter ijvert al 40 jaar voor het afleggen van de oude taalgewaden; wij ijverden al die tijd voor 'vernieuwing in continuïteit, met behoud

van de beproefde waarden'. In de volgende bijdrage beschrijven we de eigen inzet voor het taalonderwijs. In tegenstelling met Callebaut zijn we er steeds van uitgegaan dat Vlaanderen kan bogen op een rijke traditie inzake (taal)onderwijs.

5 Gesproken taal belangrijker dan geschreven taal!?

Callebaut citeert instemmend *Van der Horst*: *"Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar evenwaardig of zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden. Dan moeten grammatica en vertalen en lezen en spelling plaats inruimen voor luisteroefeningen, voor mondelinge presentatie, voor discussietechnieken enzovoort. De didactiek van het talenonderwijs is in de laatste decennia meer veranderd dan in de 500 jaar ervoor"*.

Callebaut beseft onvoldoende dat de meeste zaken in de taallessen in sterke mate gebaseerd zijn op de kennis van het AN en niet van dialect of tussentaal. In het klassieke taalonderwijs werd/wordt veruit de meeste tijd geïnvesteerd in lezen en schrijven in het AN en aan zaken als technisch lezen, spelling, grammatica, schrijfstijl, zuivere uitspraak ... die hier verband mee houden.

6 Relativering AN: bedreiging technisch & begrijpend lezen, luisteren, schrijven ...

Wie het AN relativeert, relativeert ook het belang van het geschreven taalgebruik dat gebaseerd is op de kennis van de standaardtaal en haar conventies. Het onderwijzen van de standaardtaal heeft niet enkel te maken met het bevorderen van de orale communicatie, maar nog meer met het mogelijk maken van de schriftelijke communicatie, met het fenomeen van de geschreven taal, die ook taal is van de wetenschap, de vakdisciplines, de cultuur ... Lezen, schrijven ... en leren van AN zijn twee kanten van dezelfde taalmedaille. Wie over te weinig AN-woordenschat beschikt heeft ook problemen met begrijpend lezen, schrijven e.d. Vroeger ging men er steeds van uit dat men binnen het beperkt aantal uren Nederlands vooral aandacht moest schenken aan alles wat te maken heeft met de geschreven (standaard)taal. Buiten de school en in de meeste lessen is er immers al veel aandacht voor het leren spreken, luisteren, discussiëren, debatteren ... en voor taalvarianten – en dit vanaf de geboorte.

De aandacht voor AN-woordenschat en -uitspraak, spelling en grammatica ... stond ook altijd in functie van het leren van vaardigheden die steunen op het kennen van de Standaardtaal: technisch lezen, begrijpend lezen en luisteren en schrijven in het AN. Kinderen die minder AN-woorden kennen, hebben bijvoorbeeld meer problemen bij het leren lezen, schrijven, spellen ... Callebaut is zich blijkbaar niet bewust van het feit dat door de banalisering van het AN ook de meeste taalvaardigheden in het gedrang komen. Hij schrijft simplistisch: "Er is dus niet één geprivilegieerde norm meer voor alle soorten van schrijven", maar vergeet de nefaste gevolgen van het relativeren van AN voor het lezen en schrijven. Minder aandacht besteden aan AN-woordenschat leidt ook tot zwakkere resultaten voor begrijpend luisteren. Kinderen gaan o.i. vooral naar de les Nederlands om zich de *scribale vorming en codes* te laten opleggen.

7 Grammatica en spelling werkwoorden: overbodig

Callebaut vindt grammatica overbodig en schrijft: "We kunnen toch moeilijk stellen dat al die miljarden mensen die nooit iets van spraakkunst geleerd hebben, daarom slechter spraken of schreven. Heb je trouwens iemand al een interessanter, boeiender, leuker spreker of schrijver gevonden omdat hij het verschil kende tussen bijvoorbeeld een voegwoord en een voorzetsel?" Hij schreef in *Onderwijskrant 142*: "Ik las dat sommigen weer het lijdend en het meewerkend voorwerp in de lagere school zouden willen invoeren. Ik heb er ook nog nooit een zinnige motivering gehoord voor het weer invoeren van het lijdend en meewerkend voorwerp." Als we de logica van Callebaut volgen dan moet een leerling nooit (kunnen) uitmaken of hij *respectieve* of *respectievelijke* moet schrijven, of het al dan niet "ik geef hun/hen een boek is" of "je lui donne un livre", enz.

In het leerplan Nederlands VVKBaO van Callebaut en co lezen we uitspraken als: "Spellingafspraken raken de essentie van een taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter." De recente uitspraken van Callebaut tonen nog duidelijker aan vanuit welke ingesteldheid dergelijke uitspraken destijds in het leerplan terecht kwamen.

Op 22 oktober 2009 schreef *Ides Callebaut* op de DS-website: "Zoals prof. Van der Horst voorspelt, zal de huidige werkwoordspelling heel waarschijnlijk

verdwijnen. De speciale regels voor de werkwoordspelling zijn overbodig: in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen 'antwoord' en 'antwoordt', tussen 'antwoorden' en 'antwoordden' en tussen 'heten' en 'heetten'. Dat brengt nooit verwarring mee als de spreker zich duidelijk uitdrukt. Daarenboven kan de spellingcontrole van je pc dt-fouten niet detecteren. De werkwoordspelling eenvoudigen is helemaal niet moeilijk: pas ook bij werkwoorden de normale spellingregels toe. Schrijf dus altijd 'antwoord' zoals we altijd 'brood' schrijven." In zijn recente bijdrage schrijft Callebaut: "De kans bestaat ook dat de taalgebruikers sommige regels van de overheid niet meer zo strikt zullen volgen. Nu zijn de regels opgesteld door 'geletterden', die vaak gekozen hebben op basis van een persoonlijke, elitaire voorkeur. In tegenstelling tot normale mensen die liever schrijven zoals ze het horen, vonden ze grammaticale logica soms belangrijker. Vandaar onze werkwoordspelling. Of vonden ze dat je de oorsprong van woorden in hun schrijfwijze moest kunnen herkennen. Vandaar de etymologie zoals in het woord etymologie."

Gerd Daniels reageerde op de recente internet-uitspraken van Callebaut als volgt: "Callebaut wil terug naar de middeleeuwen. Toen bestond er ook geen vaste spelling, en kon men binnen dezelfde tekst gerust drie verschillende spellingen aantreffen voor een en hetzelfde woord. En ieder schreef zoals hij sprak, d.w.z., in het eigen dialect. Sommige West-Vlamingen zullen dus in de toekomst weer 'visch' schrijven, de Mechelaars 'vies' en de Hasselaren 'ves'. Van der Horsts 'Einde van de standaardtaal' wordt het voorspel voor 'Het einde van het Nederlands'."

Paul Hermans, getuigt op de website van 'Taal-schrift' als reactie op een 'spellingrelativerende' visie van Callebaut en co: "Ik ben onderwijzer en sta al 32 jaar in het basisonderwijs. Als ik al die jaren in ogenschouw neem, dan wordt duidelijk dat de huidige generatie veel meer spellingsfouten schrijft dan vroeger. Vroeger werden meer regels ingeoefend. Spraakkunsten zijn verder een afgietsel van vroeger geworden; er schiet niet veel meer van over in de 'eindtermen basisonderwijs'. Ook de leerplanmakers hebben te veel met het badwater weggegooid..."

8 Vrij schrijven, geen taalzuiverheid

De belangrijkste klachten met betrekking tot de achteruitgang van het taalonderwijs betreffen het kunnen schrijven van allerhande soorten teksten en van rapporten. Het schrijven verloopt gebrekkig en de studenten hoger onderwijs kennen te weinig woorden. Veel docenten en leerkrachten wijten dit aan de verwaarlozing van de standaardtaal en AN-woordenschat en van een aantal oerdegelijke aanpakken voor het schrijfonderwijs. Het schrijven (stellen) in het poststandaardtijdvak wordt nog moeilijker aangezien de leerlingen nog minder AN-woorden & -uitdrukkingen en hun uitspraak zullen kennen.

Callebaut fantaseert dat het schrijven veel makkelijker wordt eens de leerlingen bevrijd zijn van de standaardtaal en de klassieke taalzuiverheidsnormen. Callebaut vergeet dat de meeste jongeren vroeger beter konden schrijven en drukt zijn misprijzen voor de klassieke stapsgewijze en geleide aanpak van het leren schrijven zo uit: *“Het is heel treurig om te zien hoe weinig taalleraren vroeger (en soms nu nog) belang hechtten aan helder, boeiend, interessant, overtuigend, samenhangend schrijven. Van de visuele aspecten zoals lettertypes, lay-out en illus-ratiemateriaal hadden ze al helemaal geen ver-stand. Hun leerlingen moesten over om het even wat kunnen schrijven als ze maar correct schreven, voldoende beeldende bijvoeglijke naamwoorden en uitdrukkingen gebruikten en de conventies van de tekstsoort volgden. De producten die leerlingen afleverden, waren dan ook meestal buitengewoon saai om te lezen en te corrigeren. Hoe kan iemand nu boeiend schrijven over een onderwerp dat hem niet interesseert voor een lezer die daar eigenlijk ook niet in geïnteresseerd is? Taalzuiverheid zullen de leerkrachten niet meer kunnen vragen, maar eindelijk zullen ze misschien eisen stellen die er in het echte leven wel toe doen: rekening leren houden met al de factoren die bij communicatie meespelen, weten welk register ze in welke situatie beter gebruiken, je helder en precies uitdrukken enzo-voort.”*

Ook inzake ‘alternatief schrijven’ klinkt Callebauts visie simpel en utopisch: leve het ‘vrij’ of ‘creatief schrijven’. Hij gaat er van uit dat alle kinderen - of toch de meeste - supercreatief zijn en dus ook op eigen kracht leren schrijven als ze maar voldoende vrijheid krijgen. Zo poneert hij bijvoorbeeld: *“Een hele gemeenschap goed geschoolde taalkundigen is na jaren van onderzoek en onderlinge informatie-*

uitwisseling niet in staat gebleken de prestaties te evenaren die een kind rond zijn tiende onbewust en zonder hulp leert leveren” (Taal verwerven op school, Acco 2004, p. 248). Volgens Callebaut worden taalvaardigheden en taalkennis vooral op eigen kracht geleerd. De methodiek is heel eenvoudig; eersteklascertjes tonen bijvoorbeeld interesse voor de eerste sneeuw en we laten ze hierover vrij een opstelletje schrijven.

Op de website van *Taalschrift* repliceerde leraar *Anton Claessen*: *“In lessen creatief schrijven geloof ik niet meer. Vroeger wel, in de jaren zeventig en tachtig. Bij een veel te groot aantal leerlingen heb ik overigens gemerkt dat ze creatieve schrijfoopdrachten heel vervelend vonden. Enthousiaste inspanningen in die richting hadden te vaak een averechts effect. Het vak Nederlands op school ben ik na een langdurige ‘creatieve’ periode weer meer ‘ouderwets’ gaan geven. Ik leerde jongelui van twaalf tot achttien spelling, grammatica en poëtica; ik liet ze veel schrijven: samenvattingen, brieven, beschouwingen, betogen, boekbesprekingen. Schrijven leer je door het te doen, maar het is een heel complexe vaardigheid die je pas geleidelijk aan in al z’n aspecten kunt leren beheersen: je moet iets te zeggen hebben, maar verder ook letten op woordkeus, zinsbouw, spelling, interpunctie en compositie. Ik las als leraar ook veel voor, ook columns uit de krant. Iedereen die de school met een diploma verliet, beheerste het vak redelijk tot goed.”*

9 Besluit

Als dé taalexpert en ex-leerplanvoorzitter van het katholiek onderwijs formuleert Callebaut al lange tijd extreme standpunten. Zijn sterke relativering van het belang van de standaardtaal is voor ons enkel de spreekwoordelijke klap op de vuurpijl.

We betreuren ook dat Callebaut zich steeds laatdunkend uitlaat over het klassieke moedertaalonderwijs, over de klaspraktijk en de leerkrachten. Hij houdt ook niet in het minst rekening met de afwijzing van zijn visie door de meeste praktijkmensen, burgers én taalkundigen.

We betreuren ook dat de *Callebautsen* de voorbije 25 jaar wel veel invloed hadden op de leerplannen en het taalonderwijs, maar tegelijk weinig of geen aandacht besteedden aan de grote taalachterstanden en aan NT2, aan wat hun chef *Mieke Van Hecke eind augustus* als de ‘taaltijdbom’ bestempelde. Ook Callebaut negeert haar taalalarm.

Taalinzet & taalkruistocht Onderwijskrant en positieve respons

Raf Feys, Pieter Van Biervliet & Noël Gybels

1 Strijd tegen taal(onderwijs)relativisme

In *Onderwijskrant* en in andere publicaties hebben we steeds veel aandacht besteed aan de leerinhouden en vakdidactiek. We investeerden hierbij veel energie in domeinen als wiskunde en wereldoriëntatie, geschiedenis, filosoferen met kinderen, kunsteducatie, vredesopvoeding, milieu-educatie ... maar eveneens in het leerdomein Nederlands. In punt 2 gaan we straks even in op onze inzet voor het optimaliseren van het moedertaalonderwijs en voor vernieuwing met behoud van de beproefde waarden.

Naarmate de relativistische taalnieuwlichters de overhand haalden en de eindtermen en het taalbeleid dicteerden, moesten we ook nog op de rem trappen en proberen de taalbalans te herstellen. Sinds 1993 voeren we dan ook in *Onderwijskrant* en elders een kruistocht tegen de *uitholling van het taalonderwijs*, net zoals we dit vanaf 1973 deden met betrekking tot de *moderne wiskunde* en vanaf 1988 met betrekking tot de *constructivistische wiskunde* van de Amerikaanse 'Standards' en het Nederlandse *Freudenthal Instituut*.

We tekenden in 1993 onmiddellijk protest aan tegen de eindtermen Nederlands (zie pagina 19) en de eenzijdige 'communicatieve' en constructivistische uitgangspunten. We vreesden ook voor eenzijdig babbeltaalonderwijs ten koste van de geschreven taal en merkten dat de nieuwlichters niet de minste aandacht besteedden aan de zo belangrijke methodiek voor het aanleren van taalvaardigheden: opsplitsen in deelvaardigheden, progressieve complicering, veel herhalen, automatiseren en memoriseren. We publiceerden onze kritiek in *Onderwijskrant* en stuurden die naar Brussel. We vermoedden in 1993 al dat het net zoals bij onze lange kruistocht tegen de 'moderne wiskunde', een werk van lange adem zou worden; de *moderne taallobby* leek precies nog sterker dan de *wiskunde-lobby* van *prof. Papy en co* destijds. Taalkundigen uit verschillende universiteiten - vooral uit de aggregatieopleidingen Nederlands en het Steunpunt NT2-Leuven - maakten er deel van uit.

In *Onderwijskrant* hebben we in bijdragen van 1993, 1995, 1996 en vanaf 2004 binnen onze taaldossiers opvallend veel aandacht besteed aan het taalrelativisme en aan de vele slogans. In 1995 en 1996 waarschuwden we voor de nefaste *taakgerichte taalvisie* van het Steunpunt NT2-Leuven, VON e.d. en het hiermee verbonden pleidooi voor het leren 'al doende' en leerlinggestuurd. In dit verband werd ook de directeur van het Steunpunt, Koen Jaspaert, kritisch geïnterviewd. Ook binnen onze O-ZON-campagne staat de taalproblematiek centraal.

We pleiten ook al meer dan twintig jaar voor intensief NT2-onderwijs en tegen de afwijzende opstelling van het Steunpunt NT2-Leuven en van de vele taalachterstandsnegationisten. Met onze taaldossiers en O-ZON-campagne slaagden we erin het debat op gang te brengen. We kregen veel respons vanwege de leerkrachten uit het basis- en het secundair onderwijs en vanwege docenten uit de lerarenopleiding. Ook opvallend veel Vlaamse taalkundigen namen de voorbije drie jaar afstand van het taalrelativisme (zie pagina 7-9). We voelen ons ook gesteund door recente ontwikkelingen in het buitenland, de nieuwe taalleerplannen (2008) in Frankrijk, het debat over het taalonderwijs in Nederland, de recente prioriteit voor intensief taalonderwijs aan jonge anderstalige kinderen in tal van Europese landen.

2 Optimaliseren taalonderwijs en positieve receptie

Naast het kritisch volgen van de evolutie van ons taalonderwijs, hebben we ons de voorbije 40 jaar intens ingelaten met het *optimaliseren van het moedertaalonderwijs*. De nieuwlichters spraken zich steeds vernietigend uit over het verleden en opteerden voor de verlossing uit de ellende via één of andere exclusieve aanpak. Wij probeerden de sterke kanten van onze sterke traditie te optimaliseren en tegelijk te beschermen tegen modieuze nieuwlichterij en vernieling. Net zoals in onze publicaties over wiskunde, wereldoriëntatie e.d. opteerden we voor *vernieuwing in continuïteit*, voor het optimaliseren van de beproefde aanpakken en voor een gedoseerde vernieuwingszin. We gingen ervan uit dat Vlaanderen ook inzake taalonderwijs al min-

stens een eeuw op een sterke traditie kon rekenen. Er was o.i. absoluut geen reden om zich zo laatdunkend uit te laten over het verleden en over de 'conservatieve' leerkrachten. We zijn het absoluut niet eens met nieuwlichters als *Jan T'Sas*, assistent UA en eindredacteur Klasse, die schreef: "Veertig jaar geleden was lesgeven puur (taal)kennis overdragen. Als leerling moest en zou je zijn kennis slikken en reproduceren. Deed je dat niet, dan had je een slecht rapport.". In het klassieke taalonderwijs was er bijvoorbeeld ook veel meer aandacht voor de vaardigheidsmethodiek dan in het zgn. taalvaardigheidsonderwijs van de nieuwlichters. De taalrelativisten betreuren dat de praktijkmensen hun nieuwlichterij niet lusten. Wij stelden vast dat onze vakdidactische publicaties positief onthaald werden door de leerkrachten en door ontwerpers van methodes voor aanvankelijk lezen, spelling, begrijpend lezen ... Leerkrachten staan wel degelijk open voor vakdidactische ideeën en nieuwe aanpakken als die interessant en haalbaar bevonden worden en ook voldoende geïnstrumentaliseerd worden in methodes e.d. In punt 3 illustreren we even onze vakdidactische inzet voor het vak Nederlands.

3 Vakdidactische inzet

3.1 Directe systeemmethodiek aanvankelijk lezen: veel respons

Inzake aanvankelijk lezen werden we in de jaren zeventig geconfronteerd met uiteenlopende opvattingen en leesmethodes en met nieuwe propaganda voor de globale leesmethodiek. We zochten een eigen weg en werkten onze 'directe systeemmethodiek' (= DSM) uit, waarbij we ook beproefde waarden uit de vroegere normaalwoordenmethodes e.d. herwaardeerden. Onze methodiek stond haaks op de modieuze globale leesmethodiek die door Freinetscholen en enkele taalkundigen gepropageerd werd. Hij week ook in sterke mate af van de gangbare *structuurmethodes als 'Veilig leren lezen'* die o.i. nog te sterk beïnvloed waren door de globale leesmethodiek die door het leerplan van 1936, maar ook nog in de jaren vijftig officieel gepromoot werd. Een paar auteurs van structuurmethodes, geraakten overtuigd van de meerwaarde van de directe systeemmethodiek. Zo verscheen in 1999 de eerste directe systeemmethode *'Leessprong'* (Van In) en in 2008 een verbeterde versie: *Leessprong, Ik lees met hup*. De leerkrachten getuigen dat er met de 'directe systeemmethodiek' minder leesproblemen zijn. Vooral ook voor zwakkere en anders-talige leerlingen biedt de eenvoudige en gestructu-

reerde systeemmethodiek veel mogelijkheden. De Nederlandse leesprofessor *Caesareus Mommers* was in de jaren negentig niet opgezet met onze kritiek op zijn bekende structuurmethode *'Veilig leren lezen'*. Ook *Mommers* draaide na enkele jaren bij en er kwam in 2003 een aanpassing in de richting van de directe systeemmethodiek. Ook andere methodemakers, logopedisten, remedieerders ... inspireren zich op de DSM. Prof. Marc Spoelders stelde in 2005 de enthousiaste receptie van de DSM door de praktijkmensen vast.

We schreven vanaf 1986 veel bijdragen over die methodiek' en gaven tal van spreekbeurten voor leerkrachten, logopedisten en CLB-mensen. Om de DSM-aanpak nog breder te verspreiden schreven we er onlangs nog een boek over: Raf Feys & Pieter Van Biervliet. *Beter leren lezen. De directe systeemmethodiek*. Acco, 2010, 206 pagina's (zie p. 51).

3.2 Bundel 'Lezen voor het leven' van het Projectenfonds

Bij het begin van de jaren zeventig stelden we vast dat de leesmethodes van toen te weinig boeiende en levensechte leesteksten bevatten. Binnen het zgn. *Projectenfonds van Onderwijskrant* lanceerden we vanaf 1978 de bundel *'Lezen voor het lezen'* met boeiende leesteksten en gedichten (450 pagina's). Deze bundel kende een brede verspreiding over heel Vlaanderen en inspireerde de nieuwe methodes voor begrijpend lezen. De Leuvense redactieleden, *Anita Wuestenberg* en *Annie Beullens* investeerden ook veel energie in het werken met kinderboeken en kinderpoëzie en werkten mee aan een nieuwe leesmethode.

3.3 Systematisch spellingonderwijs & regeltjes

Naast ons verzet destijds tegen de modieuze 'odeklonje-spelling' van de Vlaamse VON (tijdschrift Vonk) en vele anderen, zetten we ons ook in voor de optimalisering van het spellingonderwijs. Zo gingen we niet akkoord met de leerplannen uit de jaren tachtig die het werken met spellingregels steeds als nefast en niet haalbaar bestempelden. Zelf lieten we ons al 20 jaar geleden intens in met het vereenvoudigen en zo eenvoudig mogelijk voorstellen van regels voor de spelling van de werkwoordsvormen, open en gesloten lettergreep ... (zie o.m. *Onderwijskrant* 68-69, 1991). Ook naderhand publiceerden we in *Onderwijskrant* en elders nog een aantal bijdragen over spelling. We stuurden ook

aan op aparte en systematische spellingpakketten. We vonden de voorbije jaren uitgeverij en auteurs van taalmethodes bereid om weer te werken met systematische spellingpakketten. Redactielid en lerarenopleider *Pieter Van Biervliet* nam de leiding voor zo'n nieuwe spellingmethode op zich en andere uitgeverijen volgden. De leerkrachten zijn best tevreden.

3.4 Leesstrategieën begrijpend lezen, maar gedoseerd

We hielden rond 1990 als eerste in Vlaanderen een pleidooi voor het ook aanleren van *leesstrategieën voor begrijpend lezen*, maar op een genuanceerde en gedoseerde wijze (Zie o.a. *Begrijpend lezen van zakelijke teksten, een strategiegerichte aanpak*, *Onderwijskrant* 65 & 66). We drongen er op aan om niet te vroeg te starten met de leesstrategieën en om tegelijk in voldoende mate de klassieke aanpak à la *Taalkabaal* te behouden – met voldoende diepgaande teksten en denkvragen. Jammer genoeg pasten een aantal methodemakers het inlassen van leesstrategieën op een overdreven en stereotype wijze toe en werden de teksten en vragen in de hogere leerjaren te gemakkelijk. Op basis van *Pirls 2006* vreest prof. Jan Van Damme nu terecht dat de betere leerlingen te weinig worden uitgedaagd.

3.5 Visie inzake woordenschat, grammatica, stellen en spreken

Sinds 1993 bestrijden we de sterke reductie van het klassieke woordenschat- en grammatica-onderwijs. We voerden de voorbije jaren ook actie vanuit *Onderwijskrant* en O-ZON om opnieuw meer grammatica te krijgen binnen de nieuwe eindtermen taalbeschouwing. Dit belet niet dat we in de jaren zeventig en tachtig betreurden dat de taalmethodes inzake grammatica vaak overdreven en meer aanboden dan in de leerplannen werd opgelegd. We formuleerden destijds ook inzake woordenschat-onderwijs de nodige kritiek op het soms opnemen van weinig functionele termen als de 'baard van de sleutel' of 'ragebol' in 'Interdiocesane examens'.

Voor 'stellen' wezen we op de mogelijkheden van 'creatief schrijven', maar we bleven tegelijk het grotendeels behouden van de beproefde stapsgewijze en leerkrachtgeleide aanpak verdedigen. In de jaren zeventig werkten we mee aan bijscholingen 'stellen' vanuit het Brugse Eekhoutcentrum. Voor spreken en luisteren stellen we al lang dat deze vaardigheden het best tot hun recht komen binnen

andere vakken en vooral ook binnen wereldoriëntatie. In de 40 thematische W.O.-pakketten van ons *Projectenfonds* illustreerden we dat spreek-, discussie- en luistervaardigheden veelal beter gedijen binnen een W.O.-context dan in afzonderlijke lesjes binnen het vak Nederlands. Jammer genoeg stellen de nieuwlichters dat een veel groter deel van de lessen Nederlands besteed moest worden aan spreken en luisteren en ook in het secundair staan daar meestal 40 % van de punten op.

3.6 Pleidooien voor intensief NT2-onderwijs en tegen OETC

We hielden de voorbije 20 jaar voortdurend pleidooien voor intensief NT2-onderwijs. We schetsten ook de contouren hiervoor en verwezen o.a. naar Finland waar anderstalige kleuters tot 20 uur per week intens taalonderwijs krijgen. Rond 1990 slaagden we erin de minister en zijn kabinetschef ervan te overtuigen dat de grote taalachterstanden bij migrantenleerlingen dringend aangepakt moesten worden. Jammer genoeg wees uitgerekend het Steunpunt NT2-Leuven - opgericht in 1990 - de invoering van NT2 af. De voorbije jaren bestreden we ook het taalachterstandsnegationisme (zie volgende bijdragen). Sommigen bestempelden ons hiervoor als taalgeobsedeerden.

4 Besluit

Net zoals voor het vak wiskunde e.d. heeft *Onderwijskrant* zich ingezet voor de optimalisering van het taalonderwijs. We kregen hiervoor veel respons vanuit de praktijk.

We voerden tegelijk sinds 1993 een kruistocht tegen de uitholling van het moedertaalonderwijs. En van NT2. Jammer genoeg hadden we - in tegenstelling met wiskunde en wereldoriëntatie - geen enkel redactielid in de commissies voor de eindtermen en de leerplannen Nederlands.

Onze kruistocht tegen de nieuwlichterij binnen de 'moderne wiskunde' kende na 25 jaar een 'happy end'. We hopen dat dit straks ook het geval zal zijn met onze kruistocht tegen de uitholling van het taalonderwijs. De recente steun vanwege veel bekende taalkundigen (zie pagina 7-9) wijst er op dat het tij aan het keren is. Het recente taalalarm van *Mieke Van Hecke* eind augustus 2009 stimuleert ons ook om onze NT2-inzet nog te intensiveren en om te reageren op de kritiek op het taalalarm van *Mieke van Hecke* en *minister Pascal Smet* van eind augustus (zie volgende bijdragen).

Dramatische taalachterstand & (negatie) recent taalalarm van Mieke Van Hecke en Pascal Smet

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

1.1 Taalalarm van Van Hecke en Smet: negatie en afwijzing

Eind augustus 2009 werden in Vlaanderen plots de grote taalproblemen en taalachterstand van veel allochtone en van een aantal autochtone leerlingen actueler dan ooit. *Mieke Van Hecke*, chef katholiek onderwijs, trok aan de alarmbel en gewaagde van niets minder dan een taaltijdbom. Minister Smet sloot zich bij de oproep van Van Hecke aan en stelde dat de draagkracht van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel en elders al overschreden was. We lazen en beluisterden plots overal alarmerende berichten: *het taalachterstandsbeleid faalt; een vijfde van de Vlaamse driejarigen spreekt thuis geen Nederlands, de (taal)tijdbom ontmijnen; een tsunami overspoelt het Nederlandstalige onderwijs, ook in Limburg neemt de (taal)achterstand van allochtone leerlingen dramatische proporties aan ...* ACV vraagt Marshallplan voor Brussels onderwijs. Het aantal anderstalige kinderen neemt in steden als Brussel, Antwerpen, Gent, Genk, Kortrijk, ... nog fors toe en er is nu al een tekort aan klassen om in september die kinderen op te vangen. Dit laatste was ongetwijfeld al een paar jaren gekend; maar iedereen – ook minister Vandenbroucke en de Brusselse onderwijsminister Vanhengel – moffelden het weg.

De ex-voorzitster van de onderwijscommissie, *Monica Van Kerrebroeck*, stelde op 12.11.08 tijdens een commissievergadering dat er dringend ingrijpende maatregelen getroffen moesten worden *“om de standaardtaal, de schooltaal, echt toegankelijk te maken voor alle kinderen”*. Recente getuigenissen van leerkrachten uit het tso en bso klinken schrijnend. We citeren even uit het rapport *‘Het verschil maken. Gelijke kansen in het beroeps- en technisch secundair onderwijs in Vlaanderen’* (Tineke Padmos en Wouter Van den Berge, 2009): *“Ik heb leerlingen die maar drie, vier woorden Nederlands spreken. Bij het woord ‘regime’ denken ze aan vermageren. Sommigen kennen zelfs simpele woorden niet, zoals ‘omdat’ en ‘voordat’. Lidwoorden en werkwoordsvervoegingen dat is ook een groot probleem. Als ik de spelfouten in een tekst van vijftig regels*

zou quoteren, hadden ze allemaal een onvolgende. Het kan ze niets schelen of je bomen met één of twee o’s schrijft. Ze kunnen niet spreken in volledige zinnen. Ze kunnen hun gedacht niet op papier krijgen. Je kunt je niet voorstellen wat voor onbeschaafde taal daar soms uitkomt. Lezen? Zelfs een halve bladzijde is hen al te veel. Soms moet ik in één les wel dertig keer zeggen: Nederlands alstublieft! Ze kijken thuis alleen naar Al Jazeera.” De Antwerpse sociolinguïst *Jürgen Jaspers* beweert nochtans bij hoog en bij laag dat de migrantenjongeren taalvirtuozen blijken te zijn die in hun gesproken taal *“allerlei varianten van het Nederlands (het meest verheven accentloze inclusief) op spectaculaire wijze beheersen”*.

We verwachtten dat de oproepen van Van Hecke en Smet tot een openlijk debat over de taaltijdbom en tot ingrijpende remedies voor de dramatische taalachterstand zouden leiden. We merkten echter dat Van Hecke en Smet veel kritiek mochten incasseren vanwege het Steunpunt-GOK, de taalachterstandsnegationisten, een aantal politici ... Er kwam geen debat op gang. Opvallend was ook dat *Mieke Van Hecke* zelfs vanuit haar eigen koepel geen steun kreeg voor haar moedig standpunt. Haar oproep werd ook niet vermeld en verder uitgewerkt in tijdschriften van haar eigen onderwijsnet. Integendeel: de taalbegeleider voor het basisonderwijs zweeg over haar oproep, maar sprak wel zijn sympathie uit voor de sterke relativisering van het Standaardnederlands als in het boek *‘Het einde van de standaardtaal’* van prof. Van der Horst, een visie die haaks staat op deze van Van Hecke en van veruit de meeste leerkrachten (*school+visie*, december 2009). Ook de andere onderwijskoepels hielden zich gedeisd. De tegenstanders van de opstelling van Van Hecke en Smet lieten zich wel luidop horen: het Steunpunt NT2-Leuven, de taalachterstandsnegationisten, enz. (zie volgende bijdrage). Ook binnen de de onderwijscommissie, de VLOR, het vernieuwingsestablishment ... zijn velen zich nog steeds onvoldoende bewust van de ernst van de zaak. Dit was/is ook het geval bij Brusselse politici (zie punt 3.3 en 3.4). Ze pakten de voorbije 20 jaar vooral uit met succesverhalen over het Nederlandstalig onderwijs. We lazen de voorbije maanden echter voortdurend bijdragen over de

grote problemen. Er zitten al bitter weinig Vlamingen in de Nederlandstalige scholen en een aantal Vlaamse kinderen geraakt er nu ook niet meer ingeschreven.

1.2 Intensief NT2-onderwijs: prioriteit in buitenland

In tal van landen (Duitsland, Nederland, Frankrijk, Luxemburg) werd er de voorbije jaren sterk gepleit voor meer doorgedreven NT2-onderwijs naar het model van Finland e.d. In Finland krijgen anderstalige kleuters lessen Fins voor het grootste deel van de lestijd en ze stappen pas over naar het eerste leerjaar als ze voldoende Fins kennen. In het buitenland heeft men nu de voorbije jaren ingezien dat de NT2-aanpak meestal veel te oppervlakkig bleef. Migranten die momenteel naar Nederland trekken krijgen er nu tot 30 uur Nederlands per week.

De Duitse professor-socioloog en GOK-specialist *Helmut Fend* stelde in 2008 dat er absolute prioriteit verleend moet worden aan het wegwerken van de taalachterstand in het kleuter- en in het lager onderwijs en dat hiervoor het tweede-taal-onderwijs veel intensiever moest worden. Hij voegde eraan toe dat dit nu ook de topprioriteit in Zwitserland is. In een recent Zwitsers hervormingsplan lezen we in de rubriek *Massnahmen um allen Kindern einen guten Schulstart zu ermöglichen: "die sprachliche Förderung hat dabei im Mittelpunkt zu stehen"*.

In *Duitsland* lanceerde *Rosenkranz*, de onderwijs-specialist van de liberale partij, onlangs een analoge oproep: *"De taal is de belangrijkste integratiefactor. Wij streven er naar dat kinderen en migrantenleerlingen zich later beter integreren en betere arbeidsplaatsen krijgen. Hiervoor is de kennis van de landstaal uiterst belangrijk. We kunnen ons inspireren aan modellen zoals bij voorbeeld in de Skandinavische landen."* *Rosenkranz* voegde er nog aan toe dat op die wijze de leerlingen die wel voldoende het Duits beheersen, veel minder zullen gehinderd worden in hun ontwikkeling. *Amon*, de onderwijswoordvoerder van de ÖVP-partij, pleit voor de radicale Finse aanpak: *"Eerst moet de taal voldoende beheerst worden, pas dan kan een kind met succes in het normale schoolleven geïntegreerd worden."* In Amsterdam stelde men een tijdje geleden vast dat 6.000 van de 13.000 Amsterdamse kleuters beginnen met een grote taalachterstand aan de basisschool. Soms kennen kinderen amper tweehonderd Nederlandse woorden, tegen twee-

duizend bij hun Nederlandse leeftijdgenootjes. Wet-houder *Lodewijk Asscher* bezorgde de scholen onlangs lijsten met de tweeduizend woorden die kleuters in ieder geval zouden moeten kennen: de *'Basiswoordenlijst Amsterdamse kleuters'*. Ook in de Nederlandse verkiezingsprogramma's is NT2 een absolute beleidsprioriteit.

1.3 Falend NT2-beleid in Vlaanderen

Wijzelf - en velen met ons - vinden het allang doodjammer dat kleuters e.d. die over onvoldoende taalkennis beschikken om gesprekken te voeren of instructies te volgen niet regelmatig uit de klasgroep gehaald worden om in een kleinere groep de extra taalstimulering te ontvangen die zij van huis uit niet hebben meegekregen. Anderstalige leerlingen moeten vaak nog het ABC van de landstaal leren.

De bekende Amerikaanse professor *Catherine Snow* bekritiseerde op een studiedag te weinig doelgerichte en gestructureerde NT2-aanpakken. Vrij spel in de hoekenwerking levert weinig op. Het is volgens haar zelfs onzin als je denkt dat je er komt als de juf gewoon ingaat op de ervaringen en ideeën van de kinderen. Je blijft dan al vlug steken in het praten over wat kinderen gaan doen of gedaan hebben. *"Wil je een kwalitatief goed curriculum met interessante, uitdagende gesprekken en een rijk taalaanbod, dan is het belangrijk dat de leidster uitgewerkte activiteiten tot haar beschikking heeft"* (*Het curriculum komt niet uit de kinderen, Didaktief*, maart 2006). *Snow* beklemtoonde het belang van een curriculum voor woordenschat-uitbreiding, mondelinge taalvaardigheid en verhaalbegrip. Zij nam in het interview ook afstand van de visie dat je vooral niet te veel activiteiten van tevoren moet plannen en vooral moet ingaan op de onderwerpen waar kinderen zelf mee aankomen. Methodieken om vanuit luisteren een gesprek aan te gaan (luisteren, expanderen, modelleren, betekennissen uitbreiden) blijven belangrijk, maar daarnaast is er een meer aanbodgerichte benadering nodig. *Snow* bekritiseerde dus ook de visie die door onze Steunpunten CEGO en NT2-Leuven verkondigd werd.

In Vlaanderen is de principiële weerstand tegen intensieve taalstimulering allang heel groot, veel groter dan in andere Europese landen. Ook GOK-ideologen als *Ides Nicaise* & *Nico Hirrt* poneerden nog in 2007: *"Met intensieve taalstimulering voor allochtone kleuters, OKAN-klassen e.d. zitten we in Vlaanderen op het verkeerde spoor. De jonge*

allochtonen zijn taalkundig noch cultureel gehandicapt” (De school van de ongelijkheid, Epo, 2007 p. 153). Ze kregen voor deze uitspraak de volle steun van de vele taalachterstandsnegationisten, van het Minderhedenforum, van de kopstukken van het Steunpunt-GOK, enz. In Vlaanderen zijn er opvallend veel (academische) taalachterstandsnegationisten – vooral in sociologische en sociolinguïstische kringen. In Nederland, Finland, Frankrijk, Duitsland, Engeland ... komt het taalachterstandsnegationisme praktisch niet voor. Ook de sterke relativering van het belang van de standaardtaal tref je in andere landen niet aan.

In beleidskringen, binnen de VLOR en de DVO, binnen de onderwijskoepels ... was er de voorbije jaren al te weinig aandacht voor de taaltijdboom in ons onderwijs, voor de aanzienlijke taalachterstand van anderstalige en van een aantal Vlaamse leerlingen. Ook in zijn *beleidsplan 2004* lieten minister Vandenbroucke en zijn adviseurs zich nog optimistisch uit over de dramatische situatie in Brussel, Antwerpen ... Vandenbroucke en co stelden: *“Het project Voorrangsbepaald Brussel (VBB) zette de afgelopen jaren goede resultaten neer.”* Ook Koen Pelleriaux - VUB-socioloog en Sp.a-medewerker en later kabinetschef van Vandenbroucke en Smet - beweerde in die tijd nog: *“Binnen de Brusselse scholen is er geen sprake van een grote groep Franstalige kinderen. De allochtone leerlingen kennen vaak wel Vlaams, maar omwille van de noodzaak met hun ouders spreken ze op straat Brussels Frans”.* Pelleriaux en vele andere ‘politiek correcte denkers’ verengden de problemen van de migrantenleerlingen tot hun sociaal-economische en schoolse discriminatie. Nog niet zo lang geleden beluisterden we vooral jubelverhalen over de Vlaamse scholen in Brussel, de toename van het aantal leerlingen e.d.

Het uitdrukken van je bezorgdheid omtrent het Nederlandstalig onderwijs, was destijds al voldoende om heel weldenkend Brussel en de vele politiek en talig correcte denkers over je heen te krijgen. Het aantal homogeen Nederlandstalige kleuters neemt al lang drastisch af: van 72 procent in 1979 naar 9,5 procent in 2009. Bezorgde ouders en leerkrachten die in Brussel in de jaren negentig aan de alarmbel trokken, kregen het hard te verduren; de problemen werden ontkend door de (Brusselse) beleidsmensen en door de vrijgestelden voor het ondersteuningsbeleid. Terloops: omdat we zelf al een aantal jaren aan de taalalarmbel trekken, bestempelden de professoren Piet Van Avermaet (Steunpunt GOK)

en Jan Blommaert ons als taalgeobsedeerden en GOK-ideoloog Nico Hirtt vond onze inzet *reactionair*. Doorgedreven NT2 wordt nog steeds door de taalachterstandsnegationisten beschouwd als een instrument voor discriminatie i.p.v. emancipatie.

In ons interview met Vandenbroucke van januari 2006 probeerden we hem duidelijk te maken dat hij in zijn beleidsverklaring 2004 ongelijk had en dat het in Brussel al 5 over 12 was (zie *Onderwijskrant 137*). We wezen Vandenbroucke op de schrijnende toestand in de Brusselse (Antwerpse ...) scholen en op de nefaste gevolgen voor de Vlaamse leerlingen in klassen met een grote meerderheid aan anderstaligen. We wezen hem ook op de falende aanpak van de taalachterstand door het *Steunpunt NT2-Leuven* en het *Voorrangsbepaald Brussel (VBB)*. Vandenbroucke repliceerde dat het in Brussel blijkbaar de goede richting uitging. Hij bestempelde het Brussels project zelfs als heel ‘succesvol’. De situatie was er volgens hem de laatste jaren al sterk verbeterd. Hij ging ook niet in op de kritiek op de falende ondersteuning.

Pas na een vernietigend - maar laattijdig - inspectierapport van 2007 zag Vandenbroucke in hoe erg het gesteld was met Brussel. De inspectie stelde o.m. vast dat veel Nederlandsonkundige leerlingen op het einde van de lagere school een taalachterstand hebben opgelopen van 2 jaar en meer en dit niettegenstaande de grote investering in het voorrangsbepaald voor Brussel en de vele vrijgestelden. Mede daardoor scoren die leerlingen ook zwakker voor de andere leerinhouden. Uit een onderzoek van de *Brusselse Ondersteuningsstructuur Secundair Onderwijs (BROSO)* bleek nu ook plots dat *“een niet verwaarloosbaar aandeel van de scholieren uit het 1^{ste} secundair beschikken over het taalniveau van een leerling uit het 3^{de} leerjaar lager onderwijs”.* Een geschrokken minister Vandenbroucke reageerde prompt met de stelling dat er een noodplan nodig was voor de redding van het onderwijs in Brussel. Er kwam in juni-juli een rondetafelconferentie over Brussel. Dit leidde o.m. tot de verplichting van minstens 1 jaar kleuteronderwijs.

Het talenbeleidsplan van Vandenbroucke wekte ook even de indruk dat er nu werk zou gemaakt worden van intensief NT2-onderwijs; maar in de praktijk kwam er weinig of niets van terecht. Vandenbroucke pleitte wel ‘princiepelijk’ voor intensief NT2, maar het bleef grotendeels bij een intentieverklaring, bij meer geblaat dan wol. Ook *prof. Jürgen Jaspers* merkte onlangs schamper op dat minister Vandenbroucke

in de praktijk slechts "lippendienst bewees aan de specifieke begeleiding die anderstalige leerlingen nodig zouden hebben." Hij stelde verder: "Er werden weinig middelen vrijgemaakt om hierrond langdurige begeleiding te voorzien. Buiten een paar kleine toelagen veranderde het beleid van het ministerie weinig aan de situatie. Al bij al heeft de beleidsnota van Vandenbroucke weinig oog voor hoeveel tijd het massaal veel andere leerlingen met een niet-Nederlandstalige thuistaal kost om schoolse taalvaardigheid te verwerven" (Standpunt op Kif-Kif-website: *Over standaardtaal, gelijke kansen en diversiteit op school*, 13.02.09). Het zou al te makkelijk zijn om enkel de opeenvolgende ministers aan te wijzen als schuldigen voor het falende NT2-taalbeleid. Het Steunpunt-GOK, de vele achterstandsnegationisten, het Minderhedenforum ... lagen telkens dwars als gepleit werd voor een doortastende aanpak van de taalproblematiek. Vandaag nog poneert *Naima Charkaoui*, directeur Minderhedenforum, dat voorstanders van doorgedreven NT2-onderwijs hiermee insinueren dat anderstalige leerlingen van nature weinig aanleg hebben om een andere taal te leren (DM, 20.02.10). Het zijn merkwaardig genoeg vooral ook de vele instanties die door het ministerie werden opgericht en gesubsidieerd om de problemen van de allochtone leerlingen aan te pakken, die telkens dwarsliggen.

Met deze en de hierop volgende bijdrage willen we de verantwoordelijken en de onderwijzers nog eens oproepen om de ernst van de taalachterstand en van het onderwijsdrama in Brussel, Antwerpen, Genk, Gent ... te onderkennen en er effectief iets aan te doen. In de punten 2 en 3 bekijken we de standpunten van Mieke Van Hecke en minister Smet. In de hierop volgende bijdragen besteden we aandacht aan de kritiek op het taalalarm vanwege de taalachterstandsnegationisten, Steunpunt GOK en dergelijke.

2 Taalalarm van Mieke Van Hecke

2.1 Mieke Van Hecke over taal-tijdbom

Mieke Van Hecke, directeur-generaal van het katholiek onderwijs, trok eind augustus aan de alarmbel en pleitte voor intensieve taalstimulering: *Enkel hervorming basisschool kan taaltijdbom ontmijnen*, DS, 21.08.09. Zij betoogde dat er de voorbije jaren binnen het gelijkekansenbeleid al te weinig aandacht was voor het daadwerkelijk aanpakken van de dramatische taalachterstand van migrantenleer-

lingen en van een aantal allochtone leerlingen, de kernopdracht van een onderwijsvoorrangs- en GOK-beleid. Het is volgens Van Hecke de basisschool die de sleutelrol moet vervullen in het gelijkekansenbeleid. Dat moet volgens haar centraal staan in het toekomstige beleid van de nieuwe minister Smet; dat moet prioriteit krijgen bij het nastreven van gelijke kansen, van een meer succesrijke schoolloopbaan. Mensen als Nicaise, Monard, ... en een aantal beleidsmensen verwachten volgens Van Hecke ten onrechte veel heil van de hervorming van het secundair onderwijs.

De oproep van Van Hecke kwam als een verrassing. De vrijgestelden voor het taalonderwijs binnen haar onderwijskoepel hadden tot nog toe nooit gewezen op de taaltijdbom. En in geen enkele publicatie van de verbonden vonden we achteraf verwijzingen naar de oproep van de directeur-generaal. Zo loopt het verbond van het katholiek secundair onderwijs wel warm voor de hervorming van het secundair onderwijs, ook al stelde *Mieke Van Hecke* dat ze het daarmee niet eens is en dat er andere prioriteiten zijn.

Minister Pascal Smet onderschreef een week later het taalalarm van Mieke Van Hecke in een interview van *Valerie Droeven* in DS. *Smet* erkende het taal drama en voegde eraan toe dat de situatie in Brussel en in de grootsteden meer dan dramatisch is. De draagkracht van het Brussels onderwijs is volgens hem nu al overschreden (zie punt 3). Een aantal Brusselse politici bleken verrast door deze krasse uitspraak van de minister. De voorbije jaren had bijvoorbeeld de Brusselse onderwijsminister Vanhengel uitgepakt met zegebulletins, met positieve en hoopgevende verslagen over de toestand in het Brussels onderwijs en het toenemend aantal leerlingen.

Van Hecke en Smet kregen opvallend veel kritiek te verduren – vooral uit het 'academische' kamp van de taalachterstandsnegationisten. Hun oproep leidde daar tot misnoegdheid en tandengeknars. Haar alarmkreet hield impliciet ook een kritiek in op het *Steunpunt GOK*. In *De Morgen* van 1 september al probeerde *Kris Van den Branden* (Steunpunt GOK en NT2) Van Heckes standpunt te pareren door vooreerst het belang van de moedertaal voor het succes op school te relativeren en vervolgens intens en specifiek NT2-onderwijs als ineffectief af te wijzen. Minister Smet ontving een petitie met kritiek op zijn taalvisie vanwege een groot aantal taalachterstandsnegationisten aangevoerd door de

'Turkse' socioloog *Agirdag*. Smet kreeg ook kritiek vanwege een aantal (Brusselse) politici en vanwege Groen! Volgens *Groen!* is de draagkracht van het Nederlandstalig onderwijs in de hoofdstad nog helemaal niet bereikt. In de volgende bijdrage bekijken we de vele kritiek op de alarmkreet van Van Hecke en Smet.

2.2 Alarmkreet en voorstel Mieke Van Hecke

Mieke Van Hecke stelde in een interview van 26 augustus in *Knack*: "Ik verzet me tegen de bewering van de Leuvense professor *Ides Nicaise* dat voornamelijk het secundair onderwijs de sociale ongelijkheid bestendigt. Daar hoort dan de stelling bij dat een brede gezamenlijke eerste graad in het s.o. een oplossing zou zijn voor het probleem van de schotten tussen het algemeen, technisch en beroepssecundair onderwijs, die maken dat leerlingen vastzitten als ze eenmaal een keuze hebben gemaakt. Mijn repliek is dat het dan al te laat is en dat een grote groep van leerlingen zich na het basisonderwijs niet meer vrij kan oriënteren. ... Vooral in de grootsteden haalt een aanzienlijke groep leerlingen de eindtermen en dus ook het getuigschrift lager onderwijs niet – vooral als een gevolg van de gebrekkige taalkennis. Daardoor kunnen ze in het secundair onderwijs alleen starten in de zogenaamde B-richting, die voorbereidt op het beroepsonderwijs. ... Stel dat zo'n leerling twee linkerhanden heeft en intelligent genoeg is, maar door een gebrekkige taalkennis het pad van de B-richting op moet – dat is toch verschrikkelijk? Het gaat vaak om leerlingen die tot 13 of zelfs 14 jaar in het lager onderwijs blijven hangen. Met hun ervaring van schoolmislukkingen wachten ze alleen maar tot ze 18 jaar zijn om te stoppen. Zo ontstaat een grote groep van jongeren met een negatieve instelling ten opzichte van het onderwijs én van de samenleving. Dat kan door geen enkele nieuwe structuur van het secundair onderwijs worden rechtgezet." De gevolgen van taalproblemen van de allochtone leerlingen en van een deel van de autochtone leerlingen zijn volgens *Van Hecke* een soort tijdbom onder onze samenleving.

Op 21 augustus verscheen er al een gelijkaardig interview met *Van Hecke* in *De Standaard* met als titel 'Basisschool is sleutel van gelijkekansenbeleid'. Ook daarin stelt *Van Hecke* dat de hervorming van het middelbaar onderwijs weinig zal uithalen, omdat de kansencarten feitelijk al voor de start in het middelbaar uitgedeeld zijn: "Geen van die plannen voor de hervorming van het s.o. zal teweegbrengen

wat ze moeten teweegbrengen als niet aan het basisonderwijs gesleuteld wordt. Op 12 jaar is al uitgemaakt of een kind zijn talenten zal ontwikkelen via de school of niet. En daar gaat het om. Wie aan het eind van de basisschool niet mee is – en de sleutel daarvoor is het Nederlands voldoende beheersen – kan en zal die achterstand niet meer goedmaken. Het moet een obsessie worden dat iedereen op 12 jaar mee is. *Van Hecke* pleit voor een veel intensere aanpak van de taalachterstand – ook al is dat dan ten koste van andere activiteiten – zelfs in het lager onderwijs: "Wat kan het me schelen dat een kind van het eerste tot het derde leerjaar het vak wereldoriëntatie (WO) niet krijgt, maar dat die eerste jaren voor hen vooral aan taal wordt gewerkt?" Op 2 september concretiseerde zij haar voorstel als volgt in *De Morgen*: "Ik wilde met mijn oproep vooral aangeven dat er veel creativiteit zal nodig zijn om kinderen naargelang van hun verworven taalniveau mee over de eindmeet te krijgen in het basisonderwijs. Ik bepleitte niet meteen een totaal nieuwe inrichting van ons onderwijs. Ik stel wel voor om kinderen met taalachterstand voor taal uit hun klas te halen en samen te zetten met leerlingen van hetzelfde taalniveau. Niet voor alles. ... Groepen van 20 kinderen kan je geen gedifferentieerde aanpak bieden. Dat vergt werken in kleinere groepen."

2.3 Commentaar bij taalalarm Van Hecke

Mieke Van Hecke bepleit wat wij en vele anderen al jaren bepleiten, een doorgedreven aanpak van taalachterstanden – vooral in de kleuterschool en de eerste graad lager onderwijs, een aanpak die al 20 jaar op zich laat wachten. Wellicht beklemtoonde *Van Hecke* nog te weinig de vele NT2-mogelijkheden in de kleuterschool. Ze stelde o.i. terecht dat er voor die kinderen meer uren Nederlands nodig zijn in de eerste graad – ook ten koste van andere vakken als wereldoriëntatie.

Wat *Mieke Van Hecke* voorstelt is al lange tijd dagelijkse praktijk in landen als Finland. Anderstalige leerlingen krijgen er in het kleuteronderwijs intensieve taalstimulering en minimale taalvaardigheid is een voorwaarde om te kunnen starten in het lager onderwijs. Ook nog in het lager onderwijs zijn er extra taallessen. Door zo'n drastische taalaanpak slaagt Finland erin de grote taalachterstand fors te verminderen. *Mieke Van Hecke* stelt ook voor om in de lagere klassen voorrang te verlenen aan de taalvaardigheid – ook al is dat ten koste van vakken als Wereldoriëntatie. Vroeger ging in de eerste

graad meer aandacht en tijd naar de basisvaardigheden. Het taalalarm van *Mieke Van Hecke* en haar voorstel om eindelijk eens dat probleem echt aan te pakken is vermoedelijk ook ingegeven door analoge oproepen in de ons omringende landen.

Mieke Van Hecke stelt terecht dat de aanpak van taalachterstand momenteel veel te oppervlakkig is en dit zowel op het niveau van het kleuter als van het lager onderwijs. Zij had ook nog kunnen wijzen op de nefaste gevolgen voor de talentontwikkeling van de gewone leerlingen in klassen met veel anderstalige leerlingen. Ook de ontwikkeling van die leerlingen komt in het gedrang. Het is geen toeval dat Nederlandstalige leerlingen in Antwerpen en Brussel naar scholen in de rand trekken. Het zijn vooral kansarme Vlaamse leerlingen die in de concentratiescholen zitten. Er is ook nog wat discussie nodig over de modaliteiten van een doorgevoerde NT2-aanpak. Zo stellen we zelf voor om voorrang te verlenen aan een intensieve NT2-aanpak in het kleuteronderwijs; het komt erop aan dat kinderen zo jong mogelijk Nederlands leren.

We juichen de uitspraken van *Mieke Van Hecke* toe, maar betreuren dat de katholieke koepel pas nu aan de alarmbel trekt. Waarom sloegen de vele vrijgestelden voor het taalbeleid al niet veel eerder alarm? Waarom opteerden ze niet voor een intensieve NT2-aanpak? Waarom sloten de andere koepelverantwoordelijken en de taalspecialisten van de Guimardstraat zich achteraf niet expliciet en enthousiast aan bij de oproep van hun chef.

Van Hecke is er jammer genoeg niet in geslaagd om een breed debat over deze thematiek binnen de eigen koepel op gang te brengen. Tot onze verwondering mocht uitgerekend taalachterstands-negationist *Kris Van den Branden* in januari 2010 het hoofdartikel leveren voor een themanummer over taalbeleid in *'De Katholieke Schoolgids'*, het tijdschrift van de begeleiders van het bisdom Gent. *Van den Branden* verdedigt in zijn bijdrage een standpunt inzake NT2 dat regelrecht ingaat tegen het standpunt van *Mieke Van Hecke*. Ook in de bijdrage van *Bart Masquillier*, leerplanvoorzitter en taalbegeleider van het verbond, wordt er in dit themanummer niet naar de oproep van Van Hecke verwezen en ook niet in zijn bijdrage in 'school+visie' van december 2009.

3 Minister Smet: draagkracht overschreden

3.1 5 over 12 in Brussel en elders

In het interview van *Valerie Droeven* met minister Smet stelde de minister op 29 augustus 2009: *"Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel heeft zijn grenzen bereikt. De draagkracht is overschreden. De komende jaren moeten we een intensief debat voeren over hoe we moeten omgaan met het onderwijs in Brussel. Dat gaan we samen met de Franse Gemeenschap moeten doen. We moeten uitklaren hoe het Nederlandstalig onderwijs zich in die stad moet positioneren. Het is duidelijk dat als die kinderen alleen in contact komen met Nederlands tijdens de lesuren, ze dan slecht Nederlands en zelfs slecht Frans gaan spreken. Om strak te denken, heb je een goede taalbeheersing nodig. Ik hoor van leerkrachten en ouders dat er een probleem ontstaat bij kennisverwerving en abstract denken. We moeten bekijken hoe we daar op moeten reageren."* (We hebben nood aan mensen die schitteren, DS, 29.08.09). Ook de Antwerpse onderwijsschepen *Robert Voorhamme* pleitte de voorbije maanden herhaaldelijk voor *"een school-omgeving waarin NT2-leerlingen veel meer energie kunnen steken in de verwerving van het Nederlands"* dan tot nu toe het geval was.

Vanuit zijn vroegere ervaring met de situatie van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel is minister Smet zich wellicht meer bewust van de dramatische situatie in Brussel en elders, veel meer nog dan dit het geval was bij minister *Vandenbroucke* en zijn entourage. De grote taalproblemen doen zich echter niet enkel in Brussel voor, maar ook in Antwerpen en Gent en in kleinere steden als Genk, Mechelen, Kortrijk, Oostende, Lokeren, Aalst, ... Daarnaast zijn de taalproblemen ook nog in veel andere scholen aanzienlijk. Smet en vele anderen beklemtonen ook te weinig dat de Nederlandstalige Brusselse leerlingen de dupe zijn van deze schrijnende toestand.

Meer en meer wordt duidelijk dat het taalachterstandsbeleid van minister *Vandenbroucke* en zijn voorgangers absoluut niet doortastend genoeg was om reële en voldoende effecten op te leveren en dat het Steunpunt-GOK het beleid totaal verkeerd ondersteund en geadviseerd heeft. Het wordt dringend tijd om het onderwijsvoorrangsbeleid van de voorbije 20 jaar aan een kritisch evaluatie-onderzoek te onderwerpen. De resultaten van dit beleid werden

tot nu toe nooit geëvalueerd. Het *Rekenhof* vroeg vorig jaar waarom de Vlaamse overheid de resultaten niet evalueerde. Minister Vandenbroucke antwoordde ontwijkend dat de administratie daarvoor niet over het nodige personeel beschikt. Vandenbroucke pakte de voorbije legislatuur voortdurend uit met zijn talenbeleidsplan en met de herziening van de eindtermen voor Nederlands en Frans. Op het NT2-vlak kwam er geen beweging – met uitzondering van de verplichting om minstens 1 jaar kleuteronderwijs te volgen. De niet-gekleurde extra werkingstoelagen voor anderstalige leerlingen missen hun effect. De nieuwe eindtermen taalbeschouwing werden een maat voor niets en zelfs nog een stap achteruit inzake de grammatica.

Tijdens de bijeenkomst van de parlementaire onderwijscommissie op 12.11.08 bleek dat de meeste commissieleden twijfelden aan de effectiviteit van het gevoerde taalbeleid. Voorzitster *Monica Van Kerrebroeck* (CD&V) drukte het zo uit: *“Het startschot inzake taal moet worden gegeven in het basisonderwijs. Daar moet die standaardtaal, die schooltaal echt toegankelijk zijn voor alle kinderen. Er moeten nog heel strakke maatregelen worden genomen om dat echt te bevorderen. Ik steun de minister wel waar hij dat reeds heeft onderstreept in zijn talennota. Dat moet echter nog zijn vervolg krijgen in het nemen van een aantal heel duidelijke structurele maatregelen.”* Deze maatregelen zijn er nooit gekomen. Vandenbroucke investeerde wel veel centen in extra GOK-werkingstoelagen. Wij waarschuwden tijdig dat die *niet-gekleurde* centen niet voor intensief NT2-onderwijs en dergelijke gebruikt zouden worden en formuleerden een alternatief voorstel. Ons standpunt kwam ook ter sprake in een bijeenkomst van de Onderwijscommissie. Vandenbroucke beloofde de investering in extramankracht voor NT2- en GOK-onderwijs voor de volgende legislatuur en dit niettegenstaande hij al goed wist dat er fors bespaard zou moeten worden. Het beleid van Vandenbroucke en zijn medewerkers inzake taalachterstanden leverde al bij al veel geblaat op, maar al te weinig wol. En momenteel blijken er geen centen meer te zijn voor een doortastende aanpak.

3.2 Onderwijscommissie van 8.10.09

Tijdens een bijeenkomst van de onderwijscommissie van 8.10.09 gaf minister Smet verdere toelichting bij zijn krasse uitspraken over de situatie in Brussel. Hij stelde: *“In Brussel is de lingua franca het Frans. Dat is, of we dat nu leuk vinden of niet,*

de omgevingstaal. Bepaalde kinderen spreken thuis amper Frans. Ze spreken daar Arabisch, Berbers of Turks. Als ze op straat komen, spreken ze met elkaar wat Frans en voor de rest Arabisch of Turks. Vaak gaat het zelfs om een mengtaal. Ze kijken niet naar Ketnet. Ze kijken naar de Arabische televisie en, in het beste geval, naar de Franstalige zenders. Het enige moment waarop die kinderen met het Nederlands in contact komen, is tijdens de formele schooltijden. De leerkrachten in Brussel moeten haast als gendarmes rondlopen om ervoor te zorgen dat die kinderen tijdens de speeltijden Nederlands spreken en niet op een andere taal overschakelen. Ik hoef geen groot linguïst, socioloog, pedagoog of onderwijsdeskundige te zijn om te beseffen dat we moeten ingrijpen. Indien we dit niet doen, zal dit later tot menselijke drama's leiden. ... Mevrouw Brusseeel behoort tot een partij (Open VLD) die de afgelopen tien jaar enorm veel zegebulletins over de kwaliteit van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel heeft verspreid. Ik heb in feite alleen gezegd dat we de draagkracht van het Nederlandstalig onderwijs in Brussel hebben bereikt. Indien we de toekomstkansen van die kinderen niet in gevaar willen brengen, moeten we goed oppassen of in een enorme bijkomende ondersteuning voorzien. Mij gaat het om de toekomstkansen van die kinderen. Die nieuwe Brusselaars en die nieuwe Vlamingen hebben gehoord dat het Nederlandstalig onderwijs beter is. Dat is ook zo. Er is meer discipline in de Nederlandstalige scholen. Ook dat is een reden waarom ouders hun kinderen naar Nederlandstalige scholen sturen. We mogen die mensen geen valse hoop geven. Indien we hen binnen zes jaar ontgoochelen, zullen de gevolgen voor de samenleving nefast zijn. Dat baart me zorgen. Dat is trouwens ook mijn taak als beleidsmaker.”

Minister Smet stelde eufemistisch dat de draagkracht van het Brussels onderwijs was bereikt en dat het ook niet veel zin heeft om in de toekomst veel extra scholen op te richten. In een reactie op het internet sloot een Brusselse ouder (Evy) zich aan bij het standpunt van de minister. Ze schreef: “Het is een nobel streven om zoveel mogelijk kinderen de kans te geven het Nederlands te leren, en dus maar het aantal schoolplaatsen op te trekken, alleen laat men daar de puur Nederlandstalige kinderen in de kou staan. Toegegeven, ze zijn een minderheid geworden, maar deze minderheid zal met deze maximum optie wel gehandicapt uit hun Brusselse schoolcarrière komen. Als de klas-samenstelling voor meer dan 30% uit anderstaligen

bestaat, wordt de kans groot dat ze de enige taal die ze machtig waren, ook verliezen: spreken met Frans accent en typisch Franse fouten. In die optiek volg ik Pascal Smet wel: vul de klassen maximaal met 30% andertaligen (liefst die ook geen Frans spreken want deze groep kan terecht in het Franstalig onderwijs). Dit wil dus ook zeggen dat we niet met te weinig, maar eerder met te veel Nederlandstalige scholen zitten. ... Wie wil z'n eigen kind nu naar een klas sturen waar hij de enige Nederlandstalige is? Beter verhuizen naar een betere buurt of naar Vlaanderen. Een ander fenomeen waarmee rekening mag gehouden worden in het Nederlandstalig onderwijs is een uitstroom van de puur Nederlandstaligen naar het Franstalig onderwijs. (Beter het Frans goed leren en je Nederlands thuis perfect laten, dan het Nederlands te verliezen). Zelf heb ik spijt dat ik m'n kinderen niet naar het Franstalig onderwijs heb gestuurd. Nu zijn m'n kinderen gehandicapt met hun Nederlands. Ze kunnen zich nergens behelpen met hun Nederlands. Ga je naar de zandbak, blijken de paar vriendjes die er zijn tweetalig, die schakelen over naar 't Frans met een ander kind.... Is je kind geen haantje-de-voorstede dan is het een uitgestoten kind. Zelfs de VGC zet zich enkel in voor Nederlands voor anderstaligen en niet voor Frans voor Nederlandstaligen."

3.3 Reacties van Brussels minister Vanraes, Groen! en CD&V

Het taalalarm van minister Smet en de vele instemmende reacties lokten tal van reacties uit vanwege politici. Brussels onderwijsminister Jean-Luc Vanraes (Open VLD) ging niet akkoord met de stelling dat anderstalige kinderen de kwaliteit in de Nederlandstalige klassen naar beneden halen. Hij schreef op de website van de Open-VLD: "Ik heb geen kennis van onderzoeken die zouden aantonen dat er een verband is tussen de aanwezigheid van niet-Nederlandstalige kinderen in een klas en het verlies van kwaliteit van het onderwijs. Het is dus niet correct om de leer- en ontwikkelingsachterstanden van leerlingen rechtstreeks te koppelen aan de taal en/of de aanwezigheid van Nederlandstaligen in de klas. Toch stellen we vast dat men dit hardnekkig in Vlaanderen blijft verkondigen" (Brussels onderwijs alive and kicking, 19.11.09). De minister beloofde dat de Nederlandstalige scholen hun poorten zouden blijven openstellen voor anderstaligen. We merkten dat de Brusselse minister de problemen sterk minimaliseerde. Zo weet iedereen dat als de meerderheid van de leerlingen al te weinig Neder-

lands kent, dat dan ook heel nadelig is voor Nederlandstalige kinderen. Dat is ook de reden waarom beter gesitueerde Vlaamstalige ouders hun kinderen naar verder afgelegene scholen voeren. Vanraes beloofde ook samen met de Vlaamse Gemeenschapscommissie te zoeken naar een oplossing voor het capaciteitsprobleem in de Brusselse scholen. Men verwacht dat er tegen 2015 drieduizend extra plaatsen nodig zijn. Het verwondert ons dat de vorige onderwijsminister Vanhengel nooit wees op het tekort aan klassen.

Ook volgens Groen! is de draagkracht van het Nederlandstalig onderwijs in de hoofdstad nog helemaal niet bereikt. Dat zei Groen!, dat daarmee lijnrecht tegenover Vlaams onderwijsminister Pascal Smet (SP.A) staat. We citeren even. "Wordt het niet eens tijd om het Brusselse onderwijs aan te passen aan de leerlingen die het heeft? ... Door in zijn beleidsnota te stellen dat de draagkracht bereikt is, suggereert de Minister dat enkel Nederlandstalige leerlingen welkom zijn en dat de anderstaligen maar elders naartoe moeten", liet Brussels parlementslid Elke Van den Brandt weten. "Groen! vindt dat niet de leerlingen zich moeten aanpassen aan de scholen, maar de scholen aan de leerlingen. Kinderen weren omdat ze onvoldoende Nederlands kennen is geen optie". Groen! brak een lans voor begeleiding en methodieken die de meertaligheid stimuleren, onder meer door het aanbieden van meertalig onderwijs. De partij wil ook extra plaatsen in Brusselse scholen. "Al jaren weten we dat er heel wat extra scholen moeten komen als we al die kinderen goed onderwijs willen garanderen. Groen! Brussel wil dat de Vlaamse Gemeenschap ook hier haar verantwoordelijkheid opneemt en scholen bouwt, ook al is dat voor grotendeels anderstalige leerlingen", luidt het nog in het communiqué. Groen zit daarmee op de lijn van minister Jean-Luc Vanraes (Open VLD). We stelden al dat Vanraes vast houdt aan 3000 extra plaatsen tegen 2015. Hij verwacht wel dat minister Smet met veel extra centen over de brug zal komen.

In een bijdrage in Knack (7.04.10) blijkt dat de CD&V het wel eens is met het standpunt van minister Smet. Volksvertegenwoordiger Paul Delva geeft grif toe "dat de tsunami die het Nederlandstalige onderwijs in Brussel overspoelt, een door ons gecreëerde tsunami" is. Hij bekent: "In de jaren 1980 werden grootschalige promotiecampagnes opgezet om anderstaligen aan te trekken. Maar de massale aanwezigheid van anderstaligen schiep nieuwe problemen. In sommige klassen is vandaag

alleen nog de leerkracht Nederlandstalig. De gevolgen voor de kwaliteit laten zich raden. Meer en meer Brusselse Vlamingen sturen hun kinderen naar scholen in de Vlaamse Rand.” De CD&V zou het liefst het hele inschrijvingsbeleid teruggeven aan de scholen en wil minstens dat leerlingen waarvan één van de ouders over een Nederlandstalig diploma beschikt, voorrang krijgen bij de inschrijving. Noot: op 24 februari 2010 was de Brusselse minister Jean-Luc Vanraes eindelijk tot het inzicht gekomen dat er meer Vlaamstalige kinderen per klas aanwezig moeten zijn; maar dit is vlugger gezegd dan gedaan.

3.4 Taalalarm in Brussel 20 jaar genegeerd

Al een aantal jaren wijzen we er in *Onderwijskrant* op dat het al vijf over 12 is voor het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, Antwerpen ... We zijn tevreden dat nu ook in augustus 2009 twee belangrijke onderwijskopstukken, Mieke Van Hecke en minister Smet, dit standpunt onderschreven. Al bijna 20 jaar wordt in Brussel aan de alarmbel getrokken, de beleids-verantwoordelijken, politieke partijen, achterstandsnegationisten, ‘politiek correcte’ onderwijs-sociologen ... negeerden dit alarm. Enkele voorbeelden.

Op een bijeenkomst van de Brusselse werkgroep *Onderwijs* in 1993 werd al aangedrongen op het uitbouwen van een extra leerjaar (voor Nederlands) en van een netwerk van overgangsklassen – eventueel zelfs per nationaliteit – “*opdat de verschillende groepen allochtone leerlingen op de meest aangepaste manier het Nederlands zouden kunnen leren*” (Bernard Daelemans, *Vlaamse beweging en multicultuur, Meer-voud*, december 1995). Daelemans betreurde de negatie van de ernstige taalproblemen.

In 1999 sloeg de Brusselse actiegroep ‘*Ouders voor scholen*’ alarm en wees op de nefaste gevolgen voor de allochtone én voor de Nederlandstalige kinderen. De migranten lopen een al te grote achterstand op en de Nederlandstalige kinderen verzuipen, ze nemen taalfouten over van de klasgenoten en passen zich aan het lagere tempo aan. De ‘*Ouders voor scholen*’ werden “*voor conservatief uitgescholden en kregen heel weldenkend Brussel over zich heen*” (Geert Selleslach, *Het leven zoals het is: Onderwijs in Brussel, Samenleving en Politiek*, 2004 nr. 2). Selleslach stelde verder: “*De eenvoudige vraag naar kwaliteit stellen was voldoende om heel weldenkend Brussel over*

zich heen te krijgen. ... Ook de reactie van de Sp.a was ronduit bedroevend. ‘Hou je mond, jullie goedverdienende middenklassers, jullie kunnen je eigen boontjes doppen. Jullie hebben niet te klagen’, was de teneur. Voormalig staatsecretaris Robert Lathouwer liet zelfs geen kans onbenut om de actiegroep ‘ouders voor de scholen’ in het openbaar te berispen.”

De problemen in scholen met veel anderstalige leerlingen en migranten zijn al lang gigantisch. In Brussel bijvoorbeeld komen klassen met slechts 2 tot 4 Nederlandstalige kinderen op 20 vaak voor. Veel allochtone leerlingen kennen noch Nederlands, noch Frans. Nederlands is voor de grote meerderheid van de kinderen slechts de taal waarin ze iets leren, de derde soms vierde taal. Een bezorgde Lidy Gemers die al dertig jaar les geeft in een Brussels Nederlandstalig college, getuigde: “*Het onderwijs in Brussel zit niet goed. Als een Vlaamse school maar één op vijf Nederlandstalige kinderen heeft, kan men dan nog van een Vlaamse school spreken? Momenteel staan de goede en de Vlaamse leerlingen in de kou. Het ‘Voorrangsbeleid Brussel’ is er gekomen. Een dure bedoening! Een achteruitgang zelfs voor de Vlaamse leerlingen.*” Felix Henrard zag zijn school evolueren van 5 naar 85 procent anderstaligen: “*Indien er niet dringend ingegrepen wordt, zal de boel binnen vijf jaar ontploffen*”. De honderden miljoenen euro’s in ‘*Voorrangsbeleid Brussel*’ waren volgens hem ‘*weggegooid geld*’ (DS, 9.07.07, p. 25). Hij pleitte voor een drastische ingreep, voor de “*overheveling van scholen met weinig Nederlandstaligen naar het Franstalig onderwijs.*” (DS, 09.07.07).

4 Besluit

Het taalalarm van Van Hecke en Smet eind augustus klonk moedig en hoopgevend. Jammer genoeg kwam er geen vervolg. De taaltenuren negeerden het alarm of verzetten zich zelfs tegen de invoering van doorgedreven NT2-onderwijs - net als de voorbije 20 jaar.

In de volgende bijdragen gaan we in op hun recent verzet. We zullen dan ook merken dat de critici vinden dat de anderstalige leerlingen niet apart genomen mogen worden voor NT2-lessen, maar dat ze tegelijk voorstellen om ze apart onderwijs in de eigen taal (Turks, Arabisch ...) te geven en dit ten koste van NT2.

Afwijzende reactie van Steunpunt GOK en taalachterstands-negationisten op taalalarm van Van Hecke, Smet e.a.

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Van den Branden (Steunpunt GOK) relativeert belang kennis Nederlands

1.1 Reactie Steunpunt-GOK & NT2

Het Steunpunt NT2-Leuven is in 1990 opgericht ter studie en ondersteuning van het NT2-onderwijs. Maar al vlug lieten de Leuvenaars weten dat er volgens hen geen essentiële verschillen zijn tussen NT2- en NT1-onderwijs en dat aparte en extra instructie voor NT2-leerlingen niet wenselijk was. Het volstond dat NT2-leerlingen gewoon optrokken met NT1-leerlingen. Het Steunpunt stapte op eigen initiatief af van de specifieke opdracht: de ondersteuning van de NT2-leerlingen. Het veranderde zijn naam in CTO (Centrum Taal & onderwijs).

In 1996 al formuleerde Koen Jaspaert, de toenmalige voorzitter van het *Steunpunt NT2-Leuven*, dit standpunt als volgt in *Taalunie-voorzet 51*:

* *“Er zijn geen argumenten om NT1 en NT2 fundamenteel van elkaar te onderscheiden. Hoogstens kan een verschil in gemiddeld niveau als argument aangevoerd worden, maar ook in dat geval heeft het onderscheid niets van doen met de moedertaalachtergrond van de leerlingen.*

**Het opsplitsen van onderwijs Nederlands in onderwijs voor ‘hoogtaalvaardigen’ en ‘laagtaalvaardigen’ leidt tot een bestending van achterstand en dient daarom vermeden te worden.”*

We wisten dus al in 1996 dat het *Steunpunt* zich niet langer zou inlaten met de specifieke opdracht: het uitwerken van een methodiek voor het aanleren van het ABC van het Nederlands aan allochtone leerlingen. Het Steunpunt NT2 besloot op eigen houtje over te stappen op de verspreiding van zijn *taakgerichte* taalvisie en dit voor alle leerlingen, een fantasierijke en partiële aanpak die de leerkrachten anno 2010 nog steeds resoluut afwijzen. Zo werd hun methode *‘De Toren van Babel’* een grote flop, maar veel OVB-scholen werden toch verplicht hiermee te werken. We hebben hiertegen tijdig geprotesteerd, maar het ministerie, de inspectie en de VLOR lieten begaan. Het Steunpunt NT2 ontving sinds 1990 een 500 miljoen BFR voor on-

dersteuning van het NT2-onderwijs, en nu blijkt na 20 jaar dat de resultaten uitblijven en dat uitgerekend het Steunpunt de grote tegenstander was en is van doorgedreven NT2-onderwijs. School-directeur *Felix Henrard* getuigde *dat* ook de honderden miljoenen euro's in *‘Voorrangsbeleid Brussel’* *‘weggegooid geld’* waren (DS, 9.07.07, p. 25).

Eind augustus 2009 werd in Vlaanderen de grote taalachterstand van veel allochtone en zelfs autochtone leerlingen actueler dan ooit. *Mieke Van Hecke*, chef katholiek onderwijs, trok aan de alarmbel en gewaagde van niets minder dan een taaltijdbom. Ook minister *Pascal Smet* onderschreef de ernst van de situatie. Het taalalarm van *Mieke Van Hecke en Pascal Smet* en hun oproep voor intensief NT2-onderwijs, hield indirect een kritiek in op de falende en ontbrekende NT2-aanpak door het Steunpunt GOK. *Kris Van den Branden* (Steunpunt NT2) kon dan ook moeilijk anders dan reageren op de oproep en impliciete kritiek. Hij probeerde met een opiniestuk op 1 september in *‘De Morgen’* te weerleggen dat er nood was aan een intense NT2-aanpak en aan speciale taalactiviteiten voor andersstalige leerlingen in het kleuter en in het lager onderwijs en dat het *Steunpunt* faalde (*Taal, taal en nog eens taal*, DM, 1.09.09). Hij wou daarmee ook voorkomen dat het onder vuur liggende Steunpunt werd opgedoekt.

1.2 Nederlands niet zo belangrijk voor schoolsucces!?

Van den Branden legitimeerde in 2004 al het geen aandacht besteden aan een typische aanpak voor NT2-leerlingen als volgt: *“Wat de leerlingen aan taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal en schooltaal moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal. Daarom gaan we er in de verschillende hoofdstukken van dit taalhandboek van uit dat we in het taalonderwijs geen onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2”* (*Taal verwerven op school, Acco, 2004*). In dit handboek – waaraan het Steunpunt meewerkte – wordt niet de minste aandacht besteed aan specifieke aanpakken voor NT2-leerlin-

gen. Dit boek is nochtans bedoeld als een standaardwerk *'Taaldidactiek'* voor basisonderwijs en eerste graad secundair. Het adagium luidt blijkbaar: *'Pour les NT2 la même chose'*. En dan is men verrast dat onze NT2-leerlingen al te weinig achterstanden inzake spreken, woordenschat e.d. kunnen wegwerken of reduceren.

In zijn reactie op de oproep en kritiek van *Mieke Van Hecke* probeerde *Van den Branden* vooreerst aan te tonen dat intensief NT2-onderwijs weinig uithaalt aangezien de typische *schooltaal* sterk zou verschillen van het alledaagse Nederlands. Hij betoogde: *"Zelfs als alle anderstalige ouders thuis Nederlands zouden spreken met hun kinderen, dan zou het 'schooltaal'probleem niet opgelost zijn. De taal die op school wordt gebruikt, is immers van een heel andere aard dan de taal die thuis wordt gebruikt. Leerlingen moeten op school het soort Nederlands verwerven dat hen helpt om op school tot leren te komen."* *Van den Branden* verzwijgt dat de gewone moedertaal en woordenschat nog steeds de basis vormen voor voor het leren van schoolse woordenschat en de geschreven taal en voor het schoolse leren. Anderstalige kinderen moeten die basis - die alledaagse AN-taal en woordenschat - nog leren en hier gaat het om. Hij weet ook maar al te best dat veel NT2-kinderen die taal niet thuis kunnen leren.

In de reacties op de stelling van *Van den Branden* lazen we reacties op de DM-website als: *"Natuurlijk is het zo dat er niets is dat alles oplost. Professor Van den Branden zou toch de klemtoon moeten leggen op het eenvoudige feit dat men voldoende Nederlands moet kennen om goed les te kunnen volgen. ... Hou op met dat academisch gewauwel en pleit voor een oplossing met effect. De professor vergeet ook dat anderstalige leerlingen op school kliekjes vormen met taalgenoten"*. Door het gewoon samen optrekken in de speelhoeken e.d. leren anderstalige kinderen al te weinig Nederlands.

1.3 Geen intensief en apart NT2-onderwijs nodig?

Via de relativisering van het belang van het alledaagse Nederlands, relativeerde *Van den Branden* dus tegelijk de nood aan intensief NT2-onderwijs en het hiervoor ook apart nemen van die leerlingen gedurende een voldoende aantal lessen. Zijn eindconclusie luidde: *"Zwak taalvaardige leerlingen leren taal het best in heterogene groepen, waar ze ook met sterker taalvaardige leerlingen in interactie*

kunnen gaan". *Van den Branden* maakt hier weer geen onderscheid tussen NT2-leerlingen die nog het ABC van het Nederlands moeten leren en zwak taalvaardige leerlingen in het algemeen. Het werken met extra NT2-activiteiten sluit o.i. overigens niet uit dat die leerlingen ook nog voldoende met NT1-leerlingen optrekken.

Wijzelf ijveren al lang voor intensief NT2-onderwijs naar het model van Finland waar bijvoorbeeld anderstalige kleuters voor een groot deel van de dag een specifiek en aangepast taalonderwijs krijgen. Ze mogen ook niet overstappen naar het eerste leerjaar als ze onvoldoende Fins kennen. In het interview met *Mieke Van Hecke* in DM van 2 september reageerde ze tegelijk ook op de repliek die *Van den Branden* op 1 september geformuleerd had. *Van Hecke* stelde dan uitdrukkelijk dat NT2-leerlingen wel apart en in kleine groepen taalstimulering moeten krijgen, maar dat dit nog niet betekent dat ze heel de dag apart zouden zitten.

1.4 OETC als wondermiddel

Van den Branden voegde er ook nog eens aan toe dat er volgens het Steunpunt niet met NT2-onderwijs, maar wel meertalig, vanuit de moedertaal van de anderstalige leerlingen gewerkt moet worden: *"De tijd is rijp om in Vlaanderen de meertaligheid van leerlingen sterker aan te boren, en positief in te schakelen in het verwerven van het Nederlands."* Is OETC (Onderwijs in de eigen taal en cultuur) zo evident? Is het zo vanzelfsprekend dat men voor migrantenleerlingen lessen Nederlands vervangt door lessen Arabisch, Russisch, Frans ... en dat men die kinderen ook het eerst in de eigen moedertaal leert lezen, rekenen...? NT2-leerlingen mogen geen aparte lessen Nederlands krijgen, maar wel aparte lessen in het Turks, Arabisch, Roemeens, Chinees e.d. In de volgende bijdrage diepen we deze thematiek verder uit.

Noot: *Van den Branden* pleitte tussendoor ook voor het niet afschaffen van zijn Steunpunt en stelde: *"Op alle niveaus moeten schoolteams ondersteund worden in het ontwikkelen van een professioneel taalbeleid dat ervoor zorgt dat het onderwijs is aangepast aan de taalbehoeften van haar leerlingen"*. Blijkbaar had *Van den Branden* al opgevangen dat de minister er aan dacht het GOK-Steunpunt op te doeken. Al sinds 1991 krijgen *Van den Branden* en co jaarlijks een 25 miljoen BEF om het taalonderwijs met hun *taakgerichte whole-language-aanpak* in de verkeerde richting te sturen

en het uitbouwen van degelijk NT2-onderwijs tegen te werken. De achteruitgang van de taalcompetentie van de leerlingen is mede een gevolg van hun eenzijdige visie op taalonderwijs en van hun invloed op de eindtermen Nederlands. Van den Branden en co stelden overigens in eigen onderzoek vast dat de leerkrachten hun taakgerichte en constructivistische taalvisie niet wilden volgen.

2 Taalachterstandsnegationisten: 'Gok van Pascal'

In een reactie op het taalalarm van *minister Smet en Mieke Van Hecke* onderschreven een grote groep 'academische' taalachterstandsnegationisten een petitie met als titel: *Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs'* (Orhan Agirdag, medewerkers van Steunpunt GOK e.a., in: *De Morgen*, 30.10.2009). Agirdag en co gaan vooral niet akkoord met de stelling dat veel anderstalige leerlingen een grote taalachterstand hebben en mede omwille van die taalachterstand opvallend minder presteren.

Agirdag en co stellen vooreerst: *"Waar haalt het taalbadmodel zijn vanzelfsprekendheid en waar zijn de aanwijzingen dat het werkt? Wanneer we na zoveel jaren taalbaden nog steeds kampen met schrijnende onderwijsachterstanden, wordt het dan niet hoog tijd om de vanzelfsprekendheid van het taalbadmodel grondig in vraag te stellen? Voor zover wij weten, is er in Vlaanderen geen enkele wetenschappelijke legitimatie voor het taalbadmodel."*

Het is o.i. voldoende bekend dat intensief taalonderwijs effectief is in landen als Finland, waar de leerlingen meer krijgen dan louter een taalbad samen met andere kinderen, maar ook voldoende uren apart genomen worden. Het zijn precies de taalachterstandsnegationisten die zich steeds principieel gekant hebben tegen intensief NT2-onderwijs. Dit verklaart waarom we al te weinig vooruitgang geboekt hebben. Allochtone leerlingen moeten volgens Agirdag en co en volgens het Steunpunt GOK vooral voldoende OETC-uren Arabisch, Roemeens, Turks ... krijgen in aparte en vaak kleine groepjes, maar anderzijds mogen ze niet in een aparte groep NT2 krijgen.

Agirdag en co schrijven verder: *"Het taalbadmodel is in conflict met een elementair pedagogisch principe: voor een vruchtbaar onderwijs dienen de*

leefwerelden van de leerlingen aanwezig te zijn binnen de schoolmuren. Een primordiale voorwaarde tot een succesvolle schoolloopbaan is dat iedere leerling zich thuis kan voelen op school. Doordat anderstalige leerlingen hun thuistaal moeten achterlaten aan de schoolpoorten, laten ze voor een stuk ook hun identiteit achter. Met andere woorden, het verbieden van de thuistaal vergroot de kloof tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur. Allochtone leerlingen spelen dus nooit een thuismatch en zolang dit het geval is, zullen ze geen kampioen worden."

Terloops: het feit dat de NT2-leerlingen een aantal uren per week intens NT2-onderwijs krijgen, betekent nog niet dat ze hun leefwereld en taal moeten achterlaten bij de schoolpoorten.

Agirdag en co beweren verder ook: *De taalachterstandsthese is een voorbeeld van het deficitdenken. Dit betekent dat de onderwijsachterstanden eenzijdig worden toegeschreven aan de veronderstelde gebreken van de doelgroep. Hierdoor worden de anderstalige leerlingen op voorhand al gestigmatiseerd als gebrekkige leerlingen. En wie kan er ontkennen dat stigmatisering kan leiden tot slechtere onderwijsprestaties? De taalachterstandsthese maakt zich verder schuldig aan wat het 'blaming the victim' perspectief genoemd kan worden. De claim is immers dat anderstalige leerlingen de leerachterstanden waarmee ze geconfronteerd worden vooral aan zichzelf te danken hebben. Hierdoor worden externe factoren zoals onderwijssegregatie, armoede, uitsluiting van huisvesting en arbeidsmarkt als verklaringen naar de achtergrond verschoven. En ten slotte focust de taalachterstandsthese zo hard op de gebreken van anderstalige leerlingen, dat men voorbij gaat aan de culturele en talige bagage die deze leerlingen wél hebben: hun thuistaal."* Niemand beweert uiteraard dat de taalachterstand de enige verklaring is voor de schoolse achterstand, maar wel dat taalachterstand ook steeds tot onderwijsachterstand leidt.

De 21 ondertekenaars van manifest 'GOK van Smet' zijn veelal sociologen en taalkundigen van universiteiten en van het Gents *GOK-Steunpunt Diversiteit en Leren*: Orhan Agirdag (UGent), Mieke Van Houtte (UGent), Ignace Glorieux (VUB), Sarah Bracke (KUL), Christiane Timmerman (UA), Piet Van De Craen (VUB), Simon Boone (UGent), Nadia Fadil (KUL), Lia Blaton (UGent, Steunpunt Diversiteit en leren), Noel Clycq (UA), Sarah De Mul (KUL), Sven Sierens (UGent, Steunpunt Diversiteit en

Leren), Helene De Clerck (UAntwerpen), Erol Baykal, Ina Lodewyckx (UA), Joris Wauters (UA), Pieter-Paul Verhaeghe (UGent), Christof Van Mol (UA), Goedroen Juchtmans (KUL), Jannick Demanet (UGent), Eva Jaspaert (KUL). We merken dat ook enkele mensen van het Steunpunt GOK (Diversiteit en leren) dit manifest ondertekenden.

Naast deze 21 ondertekenaars kent Vlaanderen nog meer taalachterstandsnegationisten. De professoren Jan Blommaert, Piet Van Avermaet (directeur Steunpunt Diversiteit en leren) en Jürgen Jaspers (UA) zijn drie van de meest actieve. We verwijzen even naar de recente bijdrage 'Over standaardtaal, gelijke kansen en diversiteit op school' van Jaspers op de website van Kif-Kif, 13.02.09.

Jaspers stelt: "In deze tekst wil ik betogen dat dit AN-beleid niet zo vanzelfsprekend gelijke kansen zal opleveren. Dat komt onder meer omdat het AN geenszins de gelijkmaker is die men er vaak van maakt, maar veeleer functioneel is in een ongelijke sociale wereld. Bovendien draagt de focus op het leren van AN bij aan een problematische gelijke kansen-politiek waarin de verantwoordelijkheid voor het bereiken van wezenlijke gelijkheid van de overheid naar het individu verschuift en uiteindelijk leidt naar aanvaardbare sociale uitsluiting." In vorige jaargangen zorgden we al voor de nodige reacties op publicaties van de achterstandsnegationisten. In de hierop volgende bijdrage bekijken we het vraagstuk van het meertalig OETC (onderwijs in de eigen taal en cultuur).

3 Kritiek van Eddy Bonte op Ico Maly en andere taalachterstandsnegationisten

Eddy Bonte (Hogeschool Gent & NVAO) ergerde zich onlangs mateloos aan het taalachterstands-negationisme en aan de relativering van de kennis van het Nederlands, zoals dit ook tot uiting komt in het boek "De beschavingmachine. Wij en de islam" (EPO, 2009) van de Gentse academicus Ico Maly.

Bonte schrijft op zijn website: "Ico Maly vertelt een wansmakelijk verhaal: Nederlands leren werkt bij allochtonen niet emanciperend, maar discriminerend. Ja, lees het opnieuw: allochtonen die Nederlands kennen hebben geen werktuig van emancipatie maar van discriminatie in handen. Hoe Maly dat bewijst? Simpel: in bepaalde gevallen is kennis van het Nederlands een voorwaarde, bijv. om een sociale woning te kunnen huren. Conclusie van Maly: 'hier spreekt men Nederlands' wordt gebruikt om te discrimineren.

Conclusie van eenieder die twee elementen kan verbinden: wie geen Nederlands kent, komt niet in aanmerking; wie wel Nederlands kent, komt in aanmerking en heeft hierdoor zijn kansen vergroot tegenover Nederlandsonkundigen. Anders gezegd: Nederlands kennen werkt emanciperend, zoals de kennis van elke taal altijd emanciperend werkt. Natuurlijk kan men de voorwaarde "kennis van het Nederlands" contesteren, zoals men het bezit van papieren als noodzakelijke voorwaarde kan contesteren, maar dat doet niets af aan het feit dat wie Nederlands kent daar in Vlaanderen zijn voordeel mee doet.

Jammer genoeg wordt deze opinie ook gesteund door een andere Gentse academicus, met name Jan Blommaert, en de groep KifKif, zodat veel zichzelf progressief noemende Vlamingen in deze open val trappen. In de VS twijfelt niemand aan het nut van de Engelse taal: wie niet slaagt voor de taaltest TOEFL, kan het vergeten. In Nederland hoor je het discours van Maly en Blommaert niet, in Frankrijk is het Frans de taal van de République, in Spanje leert elke vreemdeling meteen Spaans.

Vlamingen als Blommaert en co maken onze allochtone medeburgers wijs dat ze op alles recht hebben, ook al spreken ze na drie generaties geen of gebroken Nederlands. Als die Vlamingen hun zin krijgen, wordt hun onnozele stelling inderdaad een self-fulfilling prophecy!

De waarheid luidt dat het valse discours van Maly en Blommaert invloedrijke allochtonen ertoe zal aanzetten de kennis van het Nederlands te contesteren en zo de derde en binnenkort de vierde generatie verder het getto zal induwen, wat sommigen heel goed uitkomt om hun conservatief-religieuze machtsbasis te versterken. De waarheid luidt dat een bepaald soort Vlamingen de allochtonen in deze zelfcastratie steunt, hun slachtofferrol voedt, hun achterstand vergoelijkt (nu met een academisch sausje) en ze paternalistisch behandelt als een benede achterlijke tsjoek-tsjoeke. Daarom noem ik het een wansmakelijk verhaal. No pasaran."

4 Besluit

De reactie op het taalalarm en op de vraag naar intensief NT2-onderwijs wijst eens te meer op het sterke verzet van een grote groep taaltoren tegen de bestrijding van alarmerende taalachterstanden. Hoe lang nog laten we dit begaan?

Meertalig onderwijs, OETC als wondermiddel en wetenschappelijke studies hierover

Raf Feys & Renske Bos

1 Wetenschappelijk onderzoek over meertalig onderwijs

De 21 taalachterstandsnegationisten die het manifest 'GOK van Pascal' (oktober 2009) ondertekenden, beweren dat de waarde van OETC en meertalig onderwijs al wetenschappelijk bewezen is. Ze schrijven: "De eerste resultaten van Vlaams onderzoek bevestigen de waarde van meertalig onderwijs. Meer nog, recent onderzoek van professor Piet Van de Craen en collega's aan de VUB wijst op basis van hersenscans op de positieve impact van meertaligheid op wiskunderesultaten. Met andere woorden, de kans dat anderstalige leerlingen het Nederlands, maar ook het rekenen, beter onder de knie krijgen, hangt voor een belangrijk stuk af van de mogelijkheden die ze krijgen om hun thuistaal te onderhouden. Dus in tegenstelling tot wat er vaak gedacht wordt, vormt de kennis van de thuistaal geen belemmering voor sociale integratie, maar biedt ze kansen tot het overkomen van de leerachterstanden en dus ook tot sociale integratie."

Samen met anderen hebben we de meeste twijfels omtrent de betrouwbaarheid van het onderzoek van prof. Van de Craen. We verwijzen hier even naar de conclusies van prof. Hartmut Esser (universiteit van Mannheim) die zowat alle studies wereldwijd met betrekking tot onderwijsresultaten en beroepskansen in biculturele onderwijssystemen en tweetalige groepen onderzocht. Hij stelde vast dat de stellingen van de voorstanders van meertalig onderwijs geen hout snijden (Hartmut Esser, *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten*, Frankfurt/M. 2006, Campus Verlag).

Esser stelt onder meer: "Ten eerste moet het merendeel van de 'onderzoeken' die terzake werden verricht naar de prullenmand verwezen worden omdat ze een aanfluiting zijn van iedere ernstige statistische methodiek (ontoereikende gegevens, afwezigheid van controlegroepen, afwezigheid van enig onderzoek naar andere factoren die een rol kunnen spelen). In bijvoorbeeld de Verenigde Staten kan noch bij Spaanstaligen, noch bij Aziaten een positieve invloed vastgesteld worden wat betreft

schoolse resultaten, wel integendeel: wie vasthoudt aan zijn taal, boert slechter. En ook op het vlak van de socio-professionele integratie is er geen meerwaarde: de 'etnische netwerken' reiken niet erg ver, zeker niet tot echt interessante jobs, zowel bij immigranten in de Verenigde Staten als bijvoorbeeld bij Turken in Duitsland." Esser concludeert verder: "Bij de huidige stand van de wetenschap kan men ook niet stellen dat het handhaven van (taal)banden met het land van oorsprong een meerwaarde heeft voor de (socio-economische) integratie. Integratie lijkt de enige mogelijke weg te zijn."

We citeren nog even enkele basisstellingen van Hartmut Esser omtrent *Effekt von Bilingualität auf Integration und Bildung*: "Es gibt so gut wie keine systematischen empirischen Belege für die Vermutung, dass bilinguale Fertigkeiten eine über die Effekte der Zweitsprachkompetenz hinausgehende positive Wirkung auf die kognitive Entwicklung und den Schulerfolg wie auf das soziale und psychische Wohlergehen der Migranten(-kinder) haben. Das gilt auch für die subjektive Befindlichkeit. Es zeigt sich eher, dass nicht die Beibehaltung der Muttersprache, sondern die (sprachliche) Assimilation zu einem höheren Selbstwertgefühl und zu geringeren psychischen Problemen führt. Gelegentlich zu beobachtende Effekte der Bilingualität auf höhere kognitive Leistungen, etwa einem besseren Drittspracherwerb, sind auch eher auf die Wirkungen der Konfrontation mit einer neuen sprachlichen Umgebung zurückzuführen, also auf den Zweitspracherwerb, nicht jedoch auf die Beibehaltung oder Pflege der Muttersprache. Die Wirkung bilingualer Programme des Unterrichts mit einer expliziten muttersprachlichen Förderung ist trotz einer Vielzahl von Studien und (Meta-)Analysen und jahrelangen Debatten bisher auch nicht geklärt, vor allem weil es an methodisch geeigneten Studien, mangelt. Es scheint aber, wenn überhaupt, keine nennenswerten Effekte zu geben, weder negative noch positive. Das entspricht der oben erwähnten Bedeutungslosigkeit der Bilingualität für die kognitiven und schulischen Leistungen über die Zweitsprachkompetenz hinaus. Durch den muttersprachlichen Unterricht wird - trivialerweise - allenfalls der Erhalt der Muttersprache gefördert und es ist bisher nicht zweifelsfrei klar, ob das auf Kosten

des Erwerbs anderer Fertigkeiten, etwa des Erlernens anderer Sprachen, geht oder nicht."

Noot: *Wes Holleman* stelt op zijn weblog onderwijs (1-11-2009) dat de achterstanden van de Friese leerlingen wellicht mede een gevolg zijn van de tweetaligheid in Friesland en in het Friese onderwijs: *"De meeste leerlingen op die dorpscholen hebben Fries als moedertaal. De meeste mensen die het Standaardnederlands beheersen, zijn allang naar de Hollandse contreien geëmigreerd. De scholieren spreken thuis en op straat Fries, en misschien zelfs op het schoolplein. Alleen in de klas wordt Standaardnederlands gebruikt. Zou de taalachterstand op het gebied van het Standaardnederlands hun schoolsucces belemmeren?"*

2 Meertalig onderwijs, OETC ... wondermiddel? Realiseerbaar?

Agirdag en co zien de invoering van meertalig onderwijs als een wondermiddel, maar ze weten zelf niet al te best hoe dit in de praktijk vorm gegeven moet worden. Zij schrijven: *"Meertalig onderwijs kan verschillende vormen aannemen. Meertalige instructie is de meest voor de hand liggende optie. Dit kan variëren van paar uren moedertaalonderwijs tot en met aanbieden van een aantal reguliere vakken in de thuistaal van de leerlingen. Praktisch gezien kan dit zonder probleem toegepast worden in etnisch homogene gebieden zoals de Limburgse mijn gemeenten (onderwijs in het Turks en het Nederlands). Maar meertalig onderwijs is niet enkel beperkt tot meertalige instructie en het principe kan dus ook toegepast worden in zeer heterogene gebieden, zeg maar in scholen waar er tien nationaliteiten en tien talen aanwezig zijn. Zo kan een leerkracht ervoor zorgen dat iedere dag één leerling één zin in de thuistaal die hij/zij belangrijk of mooi vindt, komt uitleggen voor de hele klas. Of wanneer een leerling niet begrijpt wat een 'bijvoeglijk naamwoord' is, kan een andere leerling ingeschakeld worden om een voorbeeld te geven in de thuistaal. Het principe blijft dus het zelfde: in plaats van de thuistaal van de leerlingen systematisch uit te sluiten, kan deze actief worden ingeschakeld in het onderwijsproces. Een symbolische uitdrukking hiervan zou kunnen zijn de posters met 'hier spreekt men Nederlands', die in vele Vlaamse scholen hangen, te vervangen door meertalige posters met 'iedereen is hier welkom'."*

In punt 1 verwezen we al naar een overzichtsstudie omtrent meertalig onderwijs, waarin grote vraag-

tekens geplaatst worden bij het effect van onderwijs in de eigen taal en cultuur. In januari 1993 schreven we hier in *Onderwijskrant* al een kritische bijdrage over: *'OETC: welke cultuur, welke taal?'* Onze kritiek van 18 jaar geleden komt in sterke mate overeen met de recente kritieken op OETC en met al vermelde argumenten van Hartmut Esser. We verwijzen ook even naar een aantal recente standpunten; de Antwerpse burgemeester Janssens, minister Vandenbroucke e.a. pleiten tegen de invoering van OETC. In de meeste scholen zijn er veel moedertalen tegelijk aanwezig waarbij het inspelen op de moedertaal praktisch gezien niet haalbaar is. Zo zijn er ook scholen in Gent, Antwerpen waar 26 nationaliteiten aanwezig zijn. In het tijdschrift *Sampol* (november 2009) stelt de *Antwerpse burgemeester Janssens* dat daardoor alleen al meertalig onderwijs in de Antwerpse scholen niet realiseerbaar is. En *Luc V.*, een Antwerpse ouder getuigde onlangs: *"Het probleem met meertalig moedertaalonderwijs is ook de organisatie. Mijn kinderen zitten op een (ex) concentratieschool, waar dat moedertaalonderwijs wellicht zinvol zou zijn. Maar op een klas van 25 kinderen heb je zo'n variatie aan moedertalen en van mate van kennis van het Nederlands dat je dat onmogelijk op een betaalbare manier georganiseerd krijgt. Als ik het zo'n beetje bekijk, hebben mijn kinderen klasgenoten uit Turkije, Marokko (arabisch en berbers), Afghanistan (perzisch), Ethiopië, Sri Lanka, Filipijnen, een reeks oostbloklanden en voormalige Sovjet-republieken, ... Voor elk van die kleinere groepen zou je in Antwerpen wel klasjes bij elkaar kunnen krijgen, maar dan verplicht je die kinderen (lagere school, dus niet zelfstandig !) om de halve stad door te steken om les te volgen. In de praktijk ook voor de ouders niet haalbaar. En voor migrantenleerlingen die al voldoende Nederlands praten zijn die 'moedertaalklassen' overigens ook niet nodig."*

Ook de Leuvense onderwijsschepen *Mohamed Ridouani* (Spirit) nam openlijk afstand van het *Gentse experiment* in een opiniebijdrage: *Onderwijs in de moedertaal: gegarandeerde flop met gevolgen* (DS, 6.03.08). *Ridouani* stelde: *"Verwondering slaat toe wanneer ik lees over het Gentse initiatief om in twee basisscholen les te geven in het Turks. Onderwijs in de moedertaal van minderheden is om verschillende redenen een slecht idee. De kern van het probleem is dat allochtone kleuters te laat de schoolwereld betreden. Het kleuteronderwijs als taalbad voor anderstalige kinderen kan zo zijn rol niet vervullen. De meesten doorlopen amper een volledig school-*

jaar en dat is duidelijk veel te kort om het Nederlands goed onder de knie te krijgen. Ziedaar hoe op dat moment taalachterstand leidt tot onderwijsachterstand, en dat voor de rest van het studietraject. Mag je dan niet experimenteren? Best wel, maar hou dan rekening met twee zaken. Je moet enerzijds het experiment kunnen uitvoeren. Het aantal leerkrachten dat op verantwoorde wijze deze jongeren kan onderwijzen in hun moedertaal is marginaal. De kans dat je vlot leerkrachten werft die een pedagogisch pakket Berbers, Turks, Nepalees ... kunnen aanbieden (met bovendien als doel een verbetering van de kennis Nederlands) is nagenoeg nihil. Van start gaan met een dergelijk project zonder kwalitatief aanbod is roekeloos en onverantwoord vanwege de initiatiefnemers. Ten tweede moet je lessen durven trekken uit de fouten die in het verleden zijn gemaakt. Dit experiment is reeds uitgeprobeerd, en verkeerd afgelopen. OETC (Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur) werd in de jaren negentig geïntroduceerd als grensverleggend recept voor de taalachterstand bij allochtone jongeren. OETC werd gelanceerd met als oplossing, jawel, onderwijs in de moedertaal! Achteraf heeft men in stilte moeten vaststellen dat het project niet de gewenste resultaten opleverde. OETC was niet goed geïmplementeerd (te weinig middelen en geen aanbod geschikte leerkrachten) en groeide tot een lelijk monsterproject waar je vandaag niet veel meer van hoort."

Minister Vandenbroucke verklaarde al in 2007 dat hij geen voorstander was van meertalig onderwijs. Als antwoord op een kritiek vanwege de Foyer (Brussel) stelde de minister: "Wat ik aan De Morgen (30.08. 07) heb gezegd, is het volgende: enkele vakken in Italiaans, Spaans, Arabisch ... onderwijzen biedt geen uitweg voor de absolute noodzaak om het Nederlands goed te leren beheersen, als we kinderen in hun latere onderwijsloopbaan succes willen laten ervaren. De ervaring in Brussel bewijst dat kinderen die op het einde van de lagere school cognitief wel goed ontwikkeld zijn maar niet qua Nederlands, vaak een zwaar probleem krijgen in het secundair onderwijs. De veelheid aan vreemde talen maakt het in de meeste steden overigens ook praktisch moeilijk om vakken in andere talen aan te bieden. ... Ik ben er wel van overtuigd, op basis van heel wat gegevens, dat onderwijs in andere talen introduceren binnen ons curriculum geen oplossing biedt voor de taalproblematiek van allochtonen in ons onderwijs, taalproblematiek die zich uitstrekt van in de kleuterklas tot in het hoger onderwijs. De context van het Nederlandstalige onderwijs is m.i.

vrij specifiek (de instructietaal in klassen, het Standaardnederlands, is buiten de muren van de klas en buiten de lessen vaak zeer zwak of zelfs niet aanwezig; de anderstalige groep is vrij heterogeen, in sommige scholen zeer heterogeen, ook qua taal; de doorstroming naar hoger onderwijs na het leerplichtonderwijs is uitsluitend mogelijk in instellingen waar een sterke beheersing van het Nederlands essentieel is; enz...), en wetenschappelijke studies die aantonen dat het aanbieden van een gedeelte van het curriculum in de moedertaal van leerlingen in dergelijke context wèl een oplossing is om leerlingen met succes op de onderwijs ladder te zetten, zijn er m.i. niet. Er zijn wel zeer veel gegevens die aantonen dat de taalachterstand van allochtone leerlingen m.b.t. het Nederlands, onder meer bij de overstap naar het secundair onderwijs, fataal is."

In een paar Gentse scholen worden sinds vorig jaar uren Nederlands door uren Turks vervangen en leert men die kinderen vanaf dit schooljaar ook eerst in het Turks lezen. Het verminderen van het aantal lessen in het Nederlands en uitstellen van het leren lezen in het Nederlands is heel nadelig voor de verwerving van die taal. Het Turks is ook een totaal andere taal dan het Nederlands. Men vergeet hierbij dat het Turks dat veel ouders thuis spreken dialectisch en gebrekkig is en dat veel ouders hun kinderen dus ook niet kunnen ondersteunen bij het leren lezen in het Turks.

Het is verder bekend dat veel Turkse en buitenlandse ouders het niet zomaar eens zijn met dit experiment. Waarom vraagt men niet eens aan de migrantenouders zelf of ze OETC wenselijk vinden. In de bijdrage en getuigenis van de Gentse Karine Melitsetyan in *Onderwijskrant nr. 149* lezen we o.a.: "In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de overheid veel aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen – vooral in concentratiescholen. Hiervoor worden binnen het onderwijs projecten opgestart en budgetten vrijgemaakt (b.v. ook in Gent). Vanuit onze ervaring opgedaan in onze vzw Mariam, kunnen we OETC-projecten niet toejuichen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling. Ze leren ook later lezen in het Nederlands). Lessen in de eigen moedertaal vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij

waarin ze leven. Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren". Frank, de directeur van de Mozaïekschool betrokken bij het experiment, gaf onlangs zelf toe dat een aantal Turkse ouders dit experiment niet genegen zijn. Hij bekende: "Voortdurend werden we op school aangesproken door ouders op onze aanpak betreffende het gebruik van de thuistaal niet-Nederlands op school. Ouders zegden: 'Op die andere school mogen de kinderen geen Turks spreken. Dat is goed zo. Zo moeten de kinderen veel Nederlands leren'" (De Katholieke Schoolgids, januari 2010, p. 8). De Turkse ouders krijgen tegelijk de boodschap dat Nederlands kennen toch niet zo levens-noodzakelijk is en de leerlingen zelf zullen buitenschools voor spreken, lezen en schrijven nog minder het Nederlands gebruiken. De neiging van de Gentse Turken om zich binnen de eigen gemeenschap op te sluiten, zal ook nog toenemen. Men kan zich verder afvragen wat het effect is voor de vele anderstalige leerlingen die niet van Turkse afkomst zijn. Velen vragen zich af, waarom men enkel het Turks promoot en niet de vele andere talen. Waarom bijvoorbeeld niet de vele Koerden met hun heel eigen semietische, Indo-Germaanse, taal? Sommigen beweren zelfs dat er in Gent bijna evenveel Koerdische als Turkse gezinnen zijn. En daarnaast zijn er nog de vele andere minderheids-groepen.

Er zijn overigens bij allochtone ouders vaak zoveel dialecten aanwezig dat deze zelf het Standaard-arabisch, Standaardturks ... niet begrijpen. Andere OETC-critici voegen er ook nog aan toe dat het gelijktijdig leren schrijven van bijvoorbeeld Arabisch, ... het aanleren van het Nederlands bemoeilijkt, mede omdat het schrijven van het Arabisch op een geheel andere wijze verloopt en omdat de Marokkanen die op school Arabisch leren, thuis in veel gevallen Berbers spreken.

3 OETC in 2004 afgeschaft in Nederland

In een aantal landen en in Vlaanderen is destijds veel geëxperimenteerd met OETC in het Turks e.d. Na een aantal jaren werden de experimenten weer opgedoekt. In Nederland werd OETC in 2004, na 30 jaar, weer afgeschaft – net zoals destijds in Vlaanderen meestal het geval was. De nadelen bleken veel groter dan de voordelen. In rapporten van de Nederlandse Onderwijsraad en van het Sociaal en Cultureel Planbureau werd gesteld dat ook

wetenschappelijk niet bewezen was dat onderwijs in de eigen taal van allochtonen bijdraagt aan het gemakkelijker leren van het Nederlands. Er kwam ook veel kritiek op het feit dat men de vele Berbers uit Marokko onderwijs in het Arabisch gaf. Iemand getuigde hierover: "In veel gevallen echter wordt die zgn. moedertaal in kwestie thuis helemaal niet gesproken, zoals het Arabisch door Berberse kinderen. Dat geldt voor de meeste Marokkanen die in Nederland wonen. Hoe kan de functie dan ooit ondersteunend zijn? Een oplossing die voor de hand ligt is het Arabisch dan maar af te schaffen en het Berbers als OALT (onderwijs in allochtone levende talen) in te voeren. Echter: voor sommigen van ons is het misschien moeilijk voor te stellen, maar voor veel Marokkanen is het ondenkbaar dat er op school Berbers wordt geleerd. Misschien is het nog het best te vergelijken met het leren van Amsterdams of Achterhoeks voor Nederlanders. Het kan nog zo hard de moedertaal zijn, je kunt mensen nou eenmaal niet wijsmaken dat de kansen op een mooie toekomst beter worden door het leren ervan." Berbers is ook geen geschreven taal.

Toen bleek dat slechts een enkeling remigreerde – de meeste voormalige gastarbeiders waren toch erg gehecht aan de Nederlandse verzorgingsstaat – en er van dat tijdelijke verblijf eigenlijk niets terecht kwam, werd het OETC veranderd in OALT. De bedoeling van het OALT was dat de kinderen via het leren van de 'thuistaal' sneller en beter Nederlands zouden leren. Nadat duidelijk werd dat ook die speciale OALT-lessen niet het gehoopte resultaat hadden, werd het OALT in 2004, 30 jaar na de eerste invoering, weer afgeschaft.

De Eerste Kamer stemde op 19 mei 2004 in met het voorstel om de bekostiging van onderwijs in allochtone levende talen (OALT) als Turks en Arabisch te beëindigen. Al het eerste kabinet-Balkenende heeft het voorstel om de bekostiging van OALT te stoppen ingediend. Naast het niet effectief zijn van OETC werd ook gesteld dat het accent bij de integratie van minderheden meer moest komen te liggen op het leren van de Nederlandse taal. De medestanders van de regering wezen ook op rapporten van de Onderwijsraad en het Sociaal en Cultureel Planbureau, waarin stond dat wetenschappelijk niet is bewezen dat onderwijs in de eigen taal van de allochtonen bijdraagt aan het gemakkelijker leren van het Nederlands.

Boekbesprekingen en nieuw boek over 'aanvankelijk lezen'

Beter leren lezen. De directe systeemmethodiek (aanvankelijk lezen)

In dit boek stellen Raf Feys en Pieter Van Biervliet hun 'Directe systeemmethodiek' (kortweg: DSM) voor. In deel 1 schetsen de auteurs het ontstaan en de invloed van hun methodiek voor het aanvankelijk lezen. Zo maakt de lezer meteen ook kennis met de basisprincipes van de DSM. Deel 2 brengt een diepgaande analyse van de leesmethodes doorheen de tijd. Dat lijkt een interessante invalshoek te zijn om te begrijpen hoe de methodes van vandaag tot stand zijn gekomen en hoe ook de DSM schatplichtig is aan eeuwen ervaringswijsheid. In deel 3 beschrijven *Feys en Van Biervliet* meer uitvoerig hun directe systeemmethodiek. Ze presenteren dan o.a. recente wetenschappelijke studies die de DSM-visie ondersteunen en beter helpen begrijpen (neuropsychologische bevindingen, de connectionistische visie, theorieën over letterclustering enz.). De DSM kent al enkele succesvolle toepassingen in methodes voor het aanvankelijk lezen: Leessprong (Van In), mol en beer (die Keure) en de verbeterde Leessprong-versie: ik lees met hup (Van In). De DSM-principes worden ook met succes toegepast bij de leeshulp die door remedial teachers, logopedisten e.a. aan leeszwakke of dyslectische kinderen wordt gegeven. (Acco, Leuven, 2010, 206 blzn., € 19,50)



Prisma Handwoordenboek Nederlands

Dit nieuwe naslagwerk (70.000 trefwoorden, 90.000 verklaarde woordbetekenissen en 35.000 duidelijke, doeltreffende voorbeeldzinnen en zegswijzen) is niet alleen een buitengewoon interessant woordenboek, maar ook

een mijlpaal in de Nederlandstalige lexicografie. Op een grondige, gedegen wijze worden nl. Belgisch-Nederlands en Ned.-Nederlands op een compleet herziene en duidelijk gemarkeerde wijze naar voren gebracht. Ongeveer 3500 typisch Belg.-Nederlandse items en ca. 4500 Ned.-Nederlandse begrippen komen aan bod. Zo staat bij 'nieuwkuis' niet alleen dat het BN is, maar ook dat 'stomerij' voornamelijk in NN gebruikt wordt. Al die verschillen die inzicht geven in de nationale variatie in het Nederlands zijn nu op een genuanceerde wijze zichtbaar gemaakt. De toegevoegde informatie (afbreken, meervouden, vervoeging, herkomst en uitspraak) is bovendien ook prima. Geschikt voor lln. vanaf 14 jaar en studenten met behoefte aan genuanceerder taalinfo dan in de bekende pockets. Een trefzekere vraagbaak, handig in gebruik en up-to-date ook qua spreektaalvormen (mp3-speler, hip-hop, roroschip, autosave, rollator, high five, frietkot, samplen, rondpunt, fly and drive, de Lange Wapper, full house ... zijn maar enkele vbn. van "moderne" trefwoorden). Kortom: een aanrader voor wie het actuele Nederlands nodig heeft of wil duiden. Met medewerking van prof. dr. W. Martin (Vrije Univ. Amsterdam) en prof.dr. Smedts (KUL). Niveau B2/C1/C2 van het Europese referentiekader. Uitg. Het Spectrum (Prisma Woordenboeken en Taaluitgaven), 2009, gebonden, 1535 blzn., 16 x 24 cm. ISBN 9789049102784 Huidige adviesprijs: 34,99 euro. In België verdeeld door Standaard Uitgeverij. (Noël Gybels)

'Jongeren in cijfers en letters'

Huisje en gezinnetje voor 30, pensioen omstreeks 60, bijna allemaal wensen jongeren te streven naar dat soort "ideale toekomst". JOP (Jeugdonderzoeksplatform, een samenwerkingsverband van diverse universiteiten) toont dit aan via een grootschalig onderzoek. Opvallend zijn ook de minimale verschillen jongens-meisjes en zelfs de gevolgde studies hebben niet zo'n sterke impact op de levenskeuzes. Grosso modo willen jongeren van nu eigenlijk veelal hetzelfde, een individualistische, eigenzinnige levenskeuze behoort tot de opvallende uitzonderingen. Het ideaalbeeld blijft stabiel en stevig, om niet te zeggen saai. Men blijft grijpen naar duidelijke levenspatronen als toekomsthouvast. *'Jongeren in cijfers en letters'* (JOP-monitor 2 Bevindingen), Vettenburg, Deckerk, Siongers (red) Uitgeverij ACCO – Leuven – 328 blzn. – 29 euro – ISBN 978-90-334-7872-7. Dit verslag brengt de leefwereld van Vlaamse jongeren in kaart. Via een brede themawaaier (o.a. gezin – scholing – arbeid – vrije tijd – media) wil men een accurate beeldvorming over jongeren vastleggen. Het bevat een schat aan recent onderzoeksmateriaal voor wie de jongerencultuur wil doorgronden of met jongeren werkt. Meer info: www.jeugdonderzoeksplatform.be en www.uitgeverijacco.be. (Noël Gybels).

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Redactie

Annie Beullens, Renske Bos, Eddy Declercq, Ann Deketelaere, Raf Feys, Ignace Geurts, Noël Gybels, Walter Lotens, Pieter Van Biervliet, Hilde Van Iseghem, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

Onderwijskrant brengt beschrijvingen van - en kritische reflecties over onderwijs en onderwijsvernieuwing. Bepaalde bijdragen zijn wetenschappelijk gestoffeerd; andere zijn een directe neerslag of weergave van opvattingen en ervaringen.

Onderwijskrant wordt gemaakt met medewerking van praktijkmensen en van medewerkers uit de lerarenopleidingen en de pedagogische en wetenschappelijke centra. Onderwijskrant is een 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
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever**:
Noël Gybels
Steyenhoflaan 11
3130 Betekom
tel. 016 56 93 46

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2010 – € 5

Modieuze moedertaalmethodiek: voorstelling themanummer	2
Taalrelativisme: recente uitingen én kritiek van bekende taalkundigen	4
25 jaar taalrelativisme, uitholling moedertaalonderwijs en afwijzing van NT2	10
Kritiek op eindtermen en leerplannen Nederlands	19
Ex-leerplanvoorzitter Callebaut banaliseert Standaardnederlands én klassiek taalonderwijs & pakt uit met post-AN taalparadijs	26
Taalinzet Onderwijskrant & respons in klaspraktijk	31
Dramatische taalachterstand & taalalarm Van Hecke & Smet	34
Afwijzende reactie van Steunpunt GOK en taalachterstandsnegationisten op taalalarm van Van Hecke, Smet e.a.	43
Meertalig onderwijs en OETC als wondermiddel en wetenschappelijke studies	47
Boekbesprekingen en nieuw boek over aanvankelijk lezen	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!