

156



Minister Pascal Smet: hervorming secundair onderwijs:
= *onderwijs zoals in Shanghai, Singapore, Zuid-Korea...*

Dus: prestatie - en vakgericht, klassikaal & interactief,
hoge eisen, meritocratisch,... als in Vlaanderen destijds

***Vier grote West-Vlaamse scholengemeenschappen wijzen Smets
comprehensief hervormingsplan secundair onderwijs af**

***Prestatiegerichte, klassikaal-interactieve en meritocratische aanpak in Oost-
Aziatische landen: haaks op 'modieuze' onderwijsvisie van minister Smet & OESO**

***Pascal *de verzwijger & fabulator* misbruikt
PISA-2009 voor afbraak van fundamenteën van ons secundair onderwijs**

***Nico Hirtt (*Oproep democratische school*) verwerpt invoering van
competentiegericht onderwijs in Smets hervormingsplan**

***Prof. Wim Van den Broeck wijst Smets '*zachte didactiek*' af**

***Kritische reactie van prof. J.D. Imelman op Smets hervormingsplan s.o**

***Directe systeemmethodiek lezen van Raf Feys
Basisprincipes, ontstaan en doorbraak in leesmethodes aanvankelijk lezen**

Vier grote West-Vlaamse scholengemeenschappen (= 45 scholen) wijzen Smets comprehensief hervormingsplan secundair onderwijs af

'Standpunten van de beleidsverantwoordelijken van de Scholengemeenschappen Sint-Maarten (Brugge), O.L.V. van Groeninge (Kortrijk), Molenland (Tielt) en Sint-Donaas (Brugge) betreffende de 'eerste oriëntatienota voor de hervorming van het secundair onderwijs' van minister Pascal Smet'

1. De structuurhervormingen die de minister voorstelt zijn niet in verhouding met de pijnpunten die hij wil remediëren.

Grootschalige structuurhervormingen zijn er in het verleden zelden in geslaagd om maatschappelijke ontwikkelingen te beïnvloeden. Als een structuurhervorming bovendien *geen breed draagvlak* heeft, zullen vele jaren aan efficiëntie verloren gaan.

De pijnpunten worden dus beter aangepakt via een geleidelijk proces dan door radicale hervormingen.

2. De *Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS)* dient om beroepen in te schalen maar is geen goed ordeningsprincipe voor de opleidingen. Het basisonderwijs kan niet gelijk gesteld worden met het zgn. niveau 1, maar ook de gradenstructuur van het secundair onderwijs past niet in de definiëring van de niveaus.

De roeping van het secundair onderwijs blijft bestaan in het aanbieden van een brede vorming en dit is met de kwalificatiestructuur niet te vatten. Enkel de arbeidsmarktgerichte opleidingen zijn enigszins in de VKS in te passen.

3. Dat de overheid de vakken voor de domeinen en studierichtingen vastlegt, en de sleutelcompetenties definieert, *druist in tegen de vrijheid van onderwijs.* De overheid moet deze thematiek overlaten aan de onderwijsverstrekkers, maar kan via parlement een aantal prioriteiten vastleggen.

4. Het is een illusie te denken dat eindtermen met resultaatverplichting betreffende algemene vorming, persoonsvorming en sociale vorming gemeten kunnen worden. Wij geloven dat het mogelijk is mensen op te tillen, maar *we geloven niet in de maakbaarheid van de mens.*

5. *Wij zien binnen de eerste graad reeds opties en/of niveaugroepen.* Het is namelijk belangrijk dat er snel na de basisschool een keuze gemaakt kan worden volgens de talenten van elk kind.

De vier uur remediëring of verdieping zijn onvoldoende om te beantwoorden aan de verscheidenheid van de talenten. Alle vakkeninhouden buiten die vier uur worden overigens beïnvloed door een niveaugerichte aanpak.

Er moet ruimte zijn om de verschillende talenten te laten ontwikkelen en om de kinderen die reeds ideeën hebben over hun toekomst, verder uit te dagen. Daarom moet er in die talenten en de navolgende niveaugroepen ook *van meetaf aan voldoende variatie én verschil zitten in aanbod:* een bepaald niveau moet zich immers niet alleen concretiseren in een waaier van thema's uit de algemene vorming, maar moet ook laten proeven van een schoolspecifieke praktijkervaring en een doespectrum (voeding, kunst en creatie, mode, ...).

- *In de scholen met de huidige BSO-, KSO- of TSO-bouwen zitten in de eerste graad leerlingen die zich in de keuzes van 1A en de opties/beroepenvelden van het tweede jaar al thuisvoelen.* Zij kiezen bewust voor het eigen tempo en de eigen invulling in de eerste graad van die scholen, inclusief een toenemend doe-aanbod. Zich op die leeftijd kunnen inleven in een interessegebied kan leiden tot een kostbare succeservaring.
- *Klassieke Talen kunnen niet gereduceerd worden tot een keuzevak binnen het belangstellingsgebied Talen.* KT zijn een vorming van de geest die zowel de taalvaardigheid, de studievaardigheid als de denkkraft bij de jongere ontwikkelen. Zij nemen daarmee een eigen plaats in het curriculum van het secundair onderwijs in.
- Dit houdt uiteraard in dat er *naast de Klassieke Talen ook een keuze met een even grote uitda-*

ging maar zonder *Klassieke Talen* kan aangeboden worden. Daarin worden dan misschien aspecten van talen of wetenschappen uitgediept.

- Voor leerlingen die nog niet 'klaar' zijn op 12 jarige leeftijd moeten er zij-instroommogelijkheden gecreëerd worden. Hier kan dan wel aan een individueel traject worden gedacht met een efficiënte remediëring.

(NvdR: Ook de *Nederlandse Onderwijsraad* spreekt zich in het recente advies 'vroeg-of-laat' uit tegen "uitstel van de studiekeuze voor iedereen. De Raad stuurt enkel aan op verbeteringen in het huidige stelsel om bepaalde zwaktes tegen te gaan. Hiermee reageert de *Onderwijsraad* op kritiek op de vroege selectie vanwege de *OESO*".)

6. Het groeperen van de studierichtingen in belangstellingsgebieden kan slechts aanvaard worden in de mate dat de doorstromingsgerichte studierichtingen componenten uit alle belangstellingsgebieden samen houden, waardoor een voldoende breedheid gegarandeerd wordt. Die breedheid moet breder zijn dan één domein.

Meer arbeidsgerichte studierichtingen kunnen zich focussen op een uitgesprokener beroepsprofiel. Wij pleiten samen met het VSKO voor een continuüm van studierichtingen in plaats van de tweedeling die de minister voorstaat.

Dat het *watervaleffect* zal tenietgedaan worden door de afschaffing van de onderwijsvormen en de verandering door belangstellingsgebieden is een illusie.

7. Vanuit de praktische ervaring van schoolleiders is bekend dat heterogene lesgroepen helpen bij het ontwikkelen van sociale vaardigheden, maar niet betreffende de leerwinst. *Zowel de sterksten als de zwaksten zijn het meest gebaat met homogene lesgroepen. De voorstellen werken een nivellering in de hand.* De samenstelling van de lesgroepen moet de talenten van de leerlingen maximaal tot ontwikkeling brengen, en dat houdt in dat er telkens een (bereikbare) top in de klas moet zitten.

8. De differentiatie binnen de lesgroep heeft bovendien zijn grenzen voor de leerkracht. *Een leerkracht kan een beperkte differentiatie aan.* Daarbij is de grootte van de lesgroep naast de heterogeniteit een belangrijke factor. Volgens de aard en de problematiek zal het maximum aantal leerlingen verschillend liggen. *Reeds in de derde graad van het basisonderwijs hebben de leerkrachten deze ervaring.*

9. De ongekwalificeerde uitstroom moet daar gemedieerd worden waar hij zich voordoet, en met middelen die effectief zijn voor die situaties. Dit is *in grote mate een problematiek in de grootstedelijke milieus en in het deeltijds onderwijs.* Het probleem verdient daar een meer dan normale aandacht. Een van de differentiatiemiddelen die verder kunnen uitgebouwd worden zijn de GOK-middelen.

10. We betreuren dat het Buitengewoon Secundair Onderwijs en de leezorg in deze hervorming niet zijn opgenomen.

11. Als men het secundair onderwijs wil hervormen dan moet dit *stoelen op pedagogische motieven, terwijl de politieke ideologie in de voorstellen van de minister primeert.* Denken we maar aan de implementatie van de VKS waarbij de onderwijsverstrekkers buiten spel gezet worden, *de gelijkheidsideologie* in de visie op de brede eerste graad en de ambitie om de inhoud van het onderwijs van staatswege vast te leggen.

Wij pleiten voor een onderwijshervorming

1. die zonder bijkomende beregeling de vrijheid van onderwijs respecteert en het onderwijs niet poogt te wringen in de *Vlaamse Kwalificatiestructuur*.

2. die de inspanningen die de scholen nu reeds ondernemen in het kader van de onderwijsvernieuwing erkent en faciliteert. We denken aan de domeinen als het talenonderwijs, de remediëring, de zorg, het competentiegericht leren, de leerwinst, de zelfstandigheidsdidactiek, de leerlingbegeleiding...

3. die focust op een responsabilisering van de scholen en de leerkrachten. Leerkrachten zijn geen uitvoerders van regeltjes, maar vragen ruimte voor een creatieve invulling van hun taak.

4. die de middelen voor onderwijs volledig (100 % i.p.v. 96,53, %) toebedeelt aan de scholen zonder ze af te romen voor functies die door andere overheden worden opgelegd.

5. die een *behoedzame reductie van de studierichtingen beoogt.*

Frank Demuyne, Trees Pieters (CD&V-politica), Marc Depaepe (prof. KU leuven), Patrick Coucke, Lieven Viaene, Katrien Durnez, Carine Vandamme, Hubert Sanders, Koen Seynaeve

Prestatiegerichte, klassikaal-interactieve & meritocratische aanpak in Oost-Aziatische landen: haaks op modieuze onderwijsvisie van minister Smet

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

1 Pascal Smet verzint: *'hervormingsplan al gerealiseerd in Shangaï'*!

1.1 Shangaï: les zoals bij ons 50 jaar geleden?

In Smets persbericht over PISA-2009 sloeg de vreugde om de puike prestatie van Vlaanderen al vlug om in grote kommer omtrent ons onderwijs. Smet schrijft dat hij zich grote zorgen maakt omdat het Vlaams onderwijs niet kan concurreren met dit van een aantal Oost- Aziatische landen en dit van Shangaï in het bijzonder. Shangaï is de topper zowel voor lezen, wiskunde als wetenschappen. Scholen in Shangaï, Singapore, Zuid-Korea, ...presteren beter dan Vlaanderen en de rest van de wereld. *In een parlementair debat hierover op 8 december stelde Pascal Smet dat precies Shangaï het model is dat hij propageert in zijn hervormingsplan voor het s.o., het model van een land met gelijke onderwijskansen en moderne werkvormen.* Als we werken als in Shangaï zullen we op korte tijd *de grote sprong voorwaarts* maken. Verderop zal duidelijk worden dat het onderwijs in Shangaï, Singapore ...veel meer de kenmerken vertoont van het prestatiegericht en gezagsvol Vlaams onderwijs van de jaren zestig. Het staat eerder haaks op het modieuze en anti-intellectualistische onderwijs dat Smet in zijn hervormingsplan propageert.

Hoewel we zelf de betekenis van PISA en de relatie tussen de PISA-scores en de onderwijskwaliteit relativeren, willen we de PISA-prestatie van Shangaï, een stad met 20 miljoen inwoners, niet onderschatten. Volgens president Obama zou de goede PISA-score van Shangaï een Chinees Spoetnik-effect moeten veroorzaken binnen het zwak presterende Amerikaans onderwijs: *"Fifty years later our generation's Sputnik moment is back"*. Net als in Vlaanderen gebruiken ook de VS-beleidsmensen de PISA-testscores voor het promoten van hun hervormingsplannen – ook al staan deze haaks op deze van minister Smet: *"more reliance on competition, more testing, more use of test scores to evaluate teachers, more closing of low-scoring schools."*

Obama en zijn staatssecretaris voor onderwijs willen een aantal oerdegelijke aanpakken in ere herstellen. In een bijdrage van *Barry Garelick* over het succes

van *Singapore* lezen we iets gelijkaardigs: *"Wie vertrouwd is met de wiskunde-methodes in Singapore, zal vaststellen dat deze veel gelijkenis vertonen met wat 50 jaar geleden succesvol was in de VS, maar sindsdien werd verdrongen door het modieuze leerling-gecentreerd en -gestuurd leren"*. In bepaalde Amerikaanse regio's besloot men zelfs om gewoon de wiskunde-methodes uit Singapore over te nemen. *Pascal Smet* wil komaf maken met oerdegelijke aanpakken, *Obama en co* willen ze in ere herstellen; en beide beroepen ze zich op het succes van Shangaï. In de opiniebijdrage *'Spoetnik'* schreef *René van Leeuwen* al in 2007 een bijdrage waarin hij het Nederlandse onderwijs aanspoorde om onderzoek te doen naar de aanpak in China & Vlaanderen waar het onderwijs volgens hem beter functioneert dan in Nederland (*Spoetnik, Financieel Dagblad*, 10 januari 2007).

1.2 Onze zwakste en sociaal-kansarme leerlingen presteren beter i.p.v. zwakker

In deze bijdrage willen we o.a. duidelijk maken dat de prestatiegerichte en klassikaal-interactieve aanpak in die landen veel gelijkenissen vertoont met de klassieke Vlaamse aanpak en haaks staat op de nieuwe aanpak die Smet met zijn hervorming wil opleggen.

In de hierop volgende bijdrage tonen we aan dat uit PISA-2009 eens te meer blijkt dat onze *zwakste en ook onze sociaal-kansarme leerlingen* beter presteren dan in de andere OESO-landen. Zo lezen we: *"De Vlaamse leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status presteren voor lezen gemiddeld significant hoger dan leerlingen uit soortgelijke gezinnen in de OESO-landen"*.

Minister Smet verzwijgt deze conclusies. Hij heeft enkel oog voor de controversiële kloof tussen de 5% sterkste en de 5% zwakste leerlingen. Hij verzwijgt dat die kloof kleiner is dan in zijn modelland Shangaï. Hij wijst enkel op het feit dat de kloof groter is dan in Finland en concludeert hieruit dat de gelijkheid in ons onderwijs veel kleiner is dan in de andere landen. Daaruit volgt dan de kwakkel dat de ongelijkheid en sociale discriminatie nergens groter is dan in Vlaanderen en dat ons onderwijs dringend hervormd moet worden.

We merkten dat een aantal parlementsleden tijdens het parlementair debat van 8 december niet erg overtuigd leken van de PISA-interpretatie van Smet en dat ze ook meer informatie wensten over het onderwijs in Shangaï en in andere Oost-Aziatische mirakellanden. Het viel hen o.a. op dat de minister nu plots alle heil verwachtte vanuit de sterlanden in het Oosten, waar Smet en zijn voorganger zich tot voor kort nog blind staarden op het licht uit het Noorden. *Kathleen Helsen* merkte fijntjes op: “Minister, we keken in het verleden naar de Scandinavische landen ... Nieuw is dat wij nu te maken hebben met Aziatische landen die het plots beter doen. U zegt dat dit ons wakker moet schudden. Gaat u ten gronde kijken naar de manier waarop in de Aziatische landen het onderwijs wordt georganiseerd en naar welke conclusies wij daaruit kunnen trekken, zodat wij daarmee rekening kunnen houden in de hervorming van ons secundair onderwijs? ... We moeten zeer voorzichtig zijn bij een vergelijking met die landen en we moeten de juiste conclusies trekken.” Sommige parlementsleden vroegen minister Smet of men dan niet beter op werkbezoek naar Shangaï zou trekken in plaats van naar Finland. Met deze bijdrage gaan we graag in op de vraag van de volksvertegenwoordigers naar meer informatie over het onderwijs in die (Noord) Oost-Aziatische landen.

Waarom doet minister Smet alsof we nu pas in het Westen de goede score van die landen ontdekt hebben? We weten al sinds TIMSS-1995 dat die Oost-Aziatische landen als Singapore toppers zijn in internationale studies (TIMSS= *Trends in International Mathematics & Science Study*). Sinds 1995 is er veel onderzoek verricht om te achterhalen hoe het kwam dat die landen zo goed presteerden voor TIMSS en PISA - o.a. vergelijkend (video)praktijk-onderzoek (zie bijdrage hierover in *Onderwijskrant* 146). Onze beleidsmensen en nieuwlichters zwegen in het verleden over de ‘klassieke’ en ‘prestatiegerichte’ Oost-Aziatische aanpak omdat die haaks staat op de progressieve en modieuze visie die ze allang proberen op te leggen. De onderwijskenmerken die in Finland en in Vlaanderen aan de basis liggen van de goede PISA-score van de leerlingen, vertonen overigens veel gelijkenissen met een aantal basiskennmerken van het (Noord)Oost-Aziatische onderwijs.

Smet probeert de burgers en de volksvertegenwoordigers ervan te overtuigen dat zijn hervormingsplan van Chinese snit is en dat dit plan ons onderwijs steil bergop zal stuwten bij het volgende

PISA-onderzoek. De beleidsmensen investeerden de voorbije 10 jaar veel centen in het uittesten van hun vernieuwingsideeën binnen ‘*Accent op talent*’ en de zgn. proeftuinen. Minister Smet durft niet eens naar deze proeftuinen verwijzen, maar beweert dat hij nu ontdekt heeft dat zijn onderwijsmodel al vele jaren in Shangaï zijn deugdelijkheid bewezen heeft. Het is onze proeftuinen niet gelukt, maar het wordt al vele jaren toegepast in het verre China.

Bij de voorstelling van PISA-2009 viel het op dat de PISA-kopstukken en de onderwijsminister nu veel meer met die Oost-Aziatische landen flirten dan in het verleden. Smet kan moeilijk verwijzen naar de Europese *comprehensieve* landen die alle zwakker presteren dan Vlaanderen – op Finland na; en dan nog enkel voor lezen. De andere Scandinavische landen behaalden voor lezen een gezamenlijke score van slechts 492.

2 Chinees sprookje van Pascal en Martin

In het parlement vertelde *Pascal Smet* heel enthousiast - bijna hysterisch zelfs - over het onderwijs in Shangaï. Het klonk als een veelbelovend sprookje: “*Ik wist dat niet, maar in Shanghai is er sprake van vijftig kinderen in één klas. Wat ze daar wél doen, is heel sterk differentiëren in de klas. Ze proberen ook de selectie, die wij toch heel snel maken, uit te stellen.... We moeten heel goed kijken naar de prestaties van die landen. Alle uitgangspunten die we zelf vooropstellen in onze hervorming van het s.o., zie ik eigenlijk bevestigd in dat PISA-onderzoek. ...*”

In zijn loftuitingen aan het adres van Shangaï werd Smet in de kranten en op de VRT gesteund door de al even enthousiaste *Gentse prof. Martin Valcke*. Volgens Smet en Valcke werkt men in Shangaï met een democratisch en comprehensief systeem van heterogene klassen van 50 en meer; de sterk verschillende leerlingen krijgen er gedifferentieerd onderwijs op maat. Ze passen volgens Valcke “*alle moderne onderwijsmethodes toe die hun kwaliteit bewezen hebben. Er is bij ons te veel nadruk op geprefabriceerde handboeken. Maar de Chinezen lezen boeken en gaan er mee aan de slag, ze maken er een toneelstukje van*” (*DS*, 8 december). Volgens de fabeltjesvertellers geeft China ‘ontschoold’ onderwijs dat past bij de 21^{ste} eeuw. De Vlaamse leerlingen halen hun kennis uit bloedeloze leermethodes, de Chinese uit zelfstandig leren in echte boeken die verwerkt worden via creatieve toneelstukjes.

Ter legitimering van radicaal comprehensief onderwijs en van een 'moderne' didactische aanpak verwezen nieuwlichters en minister Vandenbroucke vroeger naar Europese comprehensieve landen en vooral naar de Scandinavische. Die comprehensieve landen presteren duidelijk zwakker dan Vlaanderen en Smet en de OESO-kopstukken zoeken nu eerder hun toevlucht in het Oosten. We laten nog even minister Smet aan het woord. *"De grote les van PISA-2009 is de opkomst van Azië. Een beetje zelfgenoegzaam zeiden we tot nu toe in Europa en de Verenigde Staten dat wij toch de brains hadden. Zolang we dat tenminste hadden, was het goed. Nu merken we op dat vlak ook een verschuiving. ... Twee mensen vroegen om eens naar Azië te gaan kijken. We zouden naar Shanghai en Korea moeten gaan. Misschien moeten we dat doen met het parlement in plaats van naar Finland te gaan."*

Smet vermeldde in zijn lof voor Shanghai wel niet dat uitgerekend in topland Shanghai de kloof tussen de zwakste en de sterkste leerlingen het grootst is. Zelf vinden we dat niet erg en eerder logisch, maar volgens de egalistische kloof-(on)logica van Smet en co is Shanghai tegelijk wereldkampioen sociale discriminatie: *"de Aziatische landen/regio's Shanghai, Taipei & Singapore zijn er net als Vlaanderen niet in geslaagd om hun hoge gemiddelde prestatie te combineren met een grote gelijkheid binnen de leerlingengroep."* (Gelijke kansen betekent volgens Smet een zo klein mogelijke kloof, zo gelijk mogelijke resultaten).

3 'Schools' onderwijs in Shanghai e.d.: haaks op Smets modieus onderwijs

3.1 Onderwijs in Oost-Aziatische landen: haaks op onderwijsvisie van PISA & Smet

Er is de voorbije 15 jaar heel veel gepubliceerd over het onderwijs in de Oost-Aziatische landen. De didactische aanpak van Shanghai, Singapore en andere Oost-Aziatische landen staat haaks op de 'zachte' en 'modieuze' aanpak en het anti-intellectualisme die veel beleidsmensen, nieuwlichters, minister Smet ... al jaren propageren: klassikale instructie, vakdeskundigheid van de leraar, vakdisciplinaire aanpak met *geprefabriceerde* handboeken, sterke prestatie-, competitie- en vakgerichtheid, ijzere discipline, veel lessen, veel inoefenen, veel parate kennis, veel huiswerk... Dat men er met grotere klassen werkt, is enkel mogelijk dankzij de klassikale aanpak en betekent niet dat elk van de 50 kinderen er onderwijs op maat krijgt.

In tegenstelling met de *comprehensieve structuurhervorming* die minister Smet wil opleggen werkt men in Singapore bijvoorbeeld ook met een veel selectiever systeem dan in Vlaanderen. In een OESO-publicatie lezen we dat er al vanaf het vijfde leerjaar lager onderwijs vormen van streaming en leerstofdifferentiatie worden toegepast. *Op het einde van het zesde leerjaar is er een strenge selectieproef en op basis daarvan belanden de leerlingen in drie sterk verschillende onderwijsvormen: "At the end of primary 6, all students sit for the Primary School Leaving Examination in English, mathematics, mothertongue-language and science. Based on the results of this examination, students are admitted to an express (60% of students), normal academic (25%) or normal technical (15%) course in secondary school"*.

In veel landen en in de regio Shanghai wordt ook nog steeds in grote mate met *elite-scholen* (keyschools) gewerkt. Shanghai trekt verder ook een elite van leerlingen van buiten Shanghai aan. *Prof. Valcke* vergaloppeerde zich een beetje in zijn enthousiasme voor modelland China door te verklappen dat *"de beste leerkrachten er in de beste scholen worden aanvaard en daar 2,5 keer meer verdienen"*. Zelfs op het niveau van het lager onderwijs zijn er nog veel (elitaire) keyschools. Elite en elitair zijn termen die haaks staan op de gelijkheidsideologie van minister Smet. *Op tal van vlakken is het onderwijs in Singapore, Shanghai ... minder democratisch dan bij ons. Op het vlak van de externe en interne democratisering scoort Vlaanderen beter.*

In een recente publicatie pakken *PISA-chef Andreas Schleicher* e.a. uit met de topprestaties van Shanghai. Het vervelende voor hen is wel dat ze moeten erkennen dat de onderwijsaanpak in Shanghai haaks staat op hun eigen 'modieuze' visie. In tegenstelling met minister Smet geven zij dit ook toe. Ze wijzen expliciet op het *schools karakter*, de *sterke selectie en sociale concurrentie*: *"In China teaching and learning are predominantly determined by the examination syllabi, and school activities at that level are very much oriented towards exam preparation. Subjects such as music and art, and in some cases even physical education, are removed from the timetable because they are not covered in the public examinations. Schools work their students for long hours every day, and the work weeks extend into the weekends, mainly for additional exam preparation classes. Parents like to see their children ranked highest in their classes, and anything less than 100% is perceived as undesi-*

nable. Another interpretation is that the cultural tradition cherishes hard work, and that to 'study' is their 'responsibility'. Parents and teachers like to keep students busy studying and do not feel comfortable if students spend less time studying (Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States - OECD, 2010, zie Internet).

PISA-directeur *Andreas Schleicher* en co geven met tegenzin toe dat er in *Shangai* nog steeds vrij traditioneel gewerkt wordt. Om dit een beetje te verdoezelen overbeklemtonen ze tegelijk dat de *Changai*-beleidsmensen met hun *hervormingsplan van 2010* hun onderwijs duchtig willen bijsturen in de richting van hun probleem- en leerlinggestuurde aanpak zoals zij, de OESO en Europa, al sinds 1968 voorop stellen (lees: *willen opdringen*). *Schleicher* en co vermelden ook wel de grote weerstand tegen dit hervormingsplan vanwege de leerkrachten, de ouders, het bedrijfsleven ...

3.2 Schoolse aanpak & sociale competitie

In de context van de goede prestaties van China op het TIMSS-onderzoek werden binnen zgn. *video-onderzoeken* o.a. de didactische aanpak in Chinese regio's als *Beijing* & *Hong Kong* vergeleken met deze in *Londen* en *Duitsland*. De conclusie luidde: "*Whole-class instruction (= ouderwets klassikaal onderwijs) was obviously more common in Beijing and Hong Kong than in London. A salient similarity in Beijing and Hong Kong was 'the teachers' expository style of expounding mathematical content'. The popular pedagogy in Hong Kong is closer to the German model, where concepts are carefully explained but the transmission mode is still dominant. (Is there a Chinese Pedagogy of Mathematics Teaching? Lopez-Real, F.J. & Mok, I.A.C. University of Hong Kong, China Paper published in Cercular, nos. 1 & 2, 2001, zie Internet)*. Er wordt verder ook sterk *vakgericht* gewerkt en in de lerarenopleiding staat de *vakdidactische expertise* centraal. Er wordt nog meer gebruik gemaakt van handboeken als bij ons; *van zelfstandig en constructivistisch en competentiegericht leren is er weinig sprake. De nadruk ligt er meer op studeren en op de school als leerschool, veel minder op extracurriculaire activiteiten*.

In een gelijkaardig onderzoek typeert ook *prof. C. Leung (Londen)* de aanpak van Oost-Aziatische landen. Men beklemtoont er volgens hem meer dan in de Europese landen de klassikale aanpak, de in-

structie en het inoefenen, het hard werken, de vakdeskundigheid van de leraar, de school als 'leerschool' i.p.v. leefschoon, de sociale competitie ... Dit wordt bevestigd in '*A Cultural Analysis of Mathematics Instructional Patterns in Taiwan*' van de Chinese professor *Bih-jen FWUn, Center for Teacher Education Taipei, Taiwan, China (zie Internet)*. Volgens die Chinese professor gaan de Chinezen er bijvoorbeeld van uit dat vooral het veelvuldig en constant oefenen – ook via veel huiswerk – tot perfectie en tot intellectuele vooruitgang leidt. Enkel op kennis die goed verankerd is, kan men verder bouwen. De sterk geleide leerprocessen bevorderen niet enkel de parate kennis, maar ook het inzicht en de diepgang – zoals ook blijkt uit de goede prestaties voor PISA en TIMSS. Ook in het hoger onderwijs wordt er vrij klassiek gewerkt.

Ook over de aanpak in Japan en Singapore die beide voor TIMSS uitstekend scoren, bestaan er veel recente studies. In de bijdrage '*Telling lessons from the TIMSS videotape*' – *Guided instruction Japan levert schitterende wiskunde-prestaties op*, beschreven we in *Onderwijskrant 146* de resultaten van een uitgebreide studie van *prof. Alan Siegel* e.a. *Siegel* en zijn medewerkers probeerden met behulp van video-opnames (een 300-tal lessen) te achterhalen welke de typische aanpak was in Japan. *Siegel* e.a. stelden vast dat in Japan het leerproces veel sterker geleid werd door de leerkrachten, hierbij wordt zowel inzicht als parate kennis geïmplementeerd. Het is precies door de sterke leiding van het leerproces dat het denken van de leerling optimaal geactiveerd wordt (zie www.onderwijskrant.be)

In een andere bijdrage lezen we: "*In Japan and Singapore, they do value the correct answer, not just the process or the effort. The kids get plenty of drill. They practice in class and at home, and some in afterschool school (=juku). Teachers concentrate on their subject matter lessons much more. The TIMSS videotape study showed that the proportion of abstract presentations was also high in Japan (86%). This successful country does not expect all mathematics to be learned in the context of applications. The classroom does not emphasize group activity. The textbooks contain clear explanations and procedures, for example, rather than leaving all these matters up to the children to discover. There are national standards in both Japan and Singapore. In Japan, these standards are not very detailed, but they really don't need to be because they have a standardized curriculum ...*" We lezen elders: "*Children in Beijing have no free time. They have so*

much homework. Often after-school time is taken up with cram schools. What we think of as elementary school curriculum is started in kindergarten. By middle school (= hogere cyclus s.o.) they are learning college level courses in science and math." Terloops: de voorbije 20 jaar lieten wij de eisen in het lager en het secundair onderwijs stelselmatig dalen.

3.3 Andere prestatiebevorderende factoren

De hoge score in die Oost-Aziatische landen is verder ook het gevolg van een *uitzonderlijk hoog aspiratieniveau en de hoge prestatiedruk vanwege de ouders*. Daarnaast is er de invloed van de landelijke examens, de strenge selectie van de 15-jarigen vanwege de High-Schools en het perspectief van de strenge selectie bij de overstap naar het hoger onderwijs. Het ingangsexamen hoger onderwijs *"drives educational practices from kindergarten on."* Ouders doen er vanaf de basisschool alles aan om hun kinderen op de beste scholen in het secundair onderwijs te krijgen, omdat deze scholen dan weer de meeste kansen bieden op toelating tot de beste universiteiten.

Een nadeel van een schoolprogramma dat eenzijdig aandacht besteedt aan intellectuele basisvaardigheden die belangrijk zijn voor de latere selectieproef (en voor PISA), is wel *dat het al te weinig rekening houdt met de verschillende talenten en toekomstperspectieven van de leerlingen. Er is bijvoorbeeld al te weinig aandacht voor alles wat te maken heeft met techniek, technologie, muzische vorming.* Terloops: ook in Finland worden de 15-jarigen aan een meedogenloze selectie onderworpen en is er in de lagere cyclus weinig of geen aandacht voor techniek en technologie. In dit opzicht is onze lagere cyclus evenwichtiger & gedifferentieerder en zijn onze tso/bso-leerlingen meer vertrouwd met de beroepsvelden en voorbereid op de hogere cyclus.

Net zoals in de andere Oost-Aziatische landen is er in Shangaï ook een uitgebreid circuit van zgn. *schaduwonderwijs* (shadow education, personal tutoring) waarbij de meeste leerlingen – ook de betere – per week een groot aantal extra-lessen buiten het onderwijscircuit krijgen voor de basisvakken. Dat bestaat bij ons in veel mindere mate en wordt ook als ondemocratisch beschouwd. We lezen dat veel Zuid-Koreaanse ouders maandelijks een 10.000 BFr besteden aan schaduwonderwijs voor hun kind. In Chinese gezinnen met 1 kind is men extra gemotiveerd om te investeren in dit kind: *single children in China are far removed from their extended families*

and are raised by ambitious and increasingly affluent parents. De overheid geeft 'armere' ouders soms wel een subsidie om dit schaduwonderwijs te helpen bekostigen – soms ook bedoeld als uitbesteed achterstandsonderwijs. Dit schaduwonderwijs is inherent aan de cultuur in die landen, ook al is er kritiek op het ondemocratisch karakter: *"Tutoring maintains and exacerbates social inequalities. In all contexts, prosperous families are able to access greater quantities and better qualities of tutoring than can lower-income families"* (zie themanummer over shadoweducation in Asia Pacific Education Review, March 2010 - internet).

Prof. Chester E. Finn wijt het succes in Shangaï e.d. ook aan het groter aantal uren dat de leerlingen les volgen en aan het feit dat die uren enkel aan schoolse zaken besteed worden. Hij schrijft: *"School-children in China attend school 41 days a year more than most young Americans - and receive 30% more hours of instruction. Schools in Singapore operate 40 weeks a year. Saturday classes are the norm in South Korea and other Asian countries - and Japanese authorities are having second thoughts about their 1998 decision to cease Saturday-morning instruction. This additional time spent learning is one big reason that youngsters from many Asian nations routinely outscore their American counterparts on international tests of science and math"* (Stay in School, More days, more hours in the class would improve our education system). Hij voegt er nog aan toe: *"Our deeper problem is the enormous amount of time that typical American schools spend on gym, recess, lunch, assembly, changing classes, homeroom, lining up to go to the art room, looking at movies, quieting the classroom, celebrating holidays, and other pursuits. It's not all wasted time, but neither are these minutes spent in ways that boost test scores, enhance college readiness or deepen pupils' understanding of literature, geography or algebra"*.

Op 8 december repikeerden we op Smets PISA-verwijzing naar Shangaï o.m. met de stelling dat de competentie- en leefwereldgerichte, anti-intellectuele aanpak die Smet met zijn hervorming wil opdringen haaks staat op de prestatiegerichte en leerkrachtgestuurde aanpak in goed scorende Oost-Aziatische landen (zie b.v. www.pascalsmet.be). In een hierbij aansluitende reactie formuleerde *Harold Tor* (Singapore) ook nog een aanvullende verklaring met een verwijzing naar het Confucianisme op Smets website: *"Coming from Singapore, I can tell you that the high scores of the (North)East Asian*

(i.e. Confucian) societies are due to the Confucian mentality that education is more valuable than wealth and that social ascent is impossible without first obtaining your education. Not to be educated is shameful". Omdat iedereen geacht wordt zijn potentieel te ontwikkelen en de grenzen ervan af te tasten, wordt van iedereen gevraagd om naar de top te gaan. Ieder individu moet ernaar streven om de eerste en de beste te zijn, want dat is wat verwacht wordt. Daarmee gaat werkethiek in Oost-Azië gepaard met totale inzet en doorzettingsvermogen tot het bittere einde. Dat dit systeem 'sociaal competitief', selectief en 'meritocratisch' is, hoeft geen verder betoog. Competitie, selectie, meritocratie, intellectualisme ..., allemaal zaken die onze egalitaire onderwijsideologen principieel verfoeien. Minister Smet en onze nieuwlichters propageren bijvoorbeeld veel meer het onmiddellijk welbevinden en het verleuken van de leerinhouden dan het stellen van hoge eisen en de arbeidsvreugde op langere termijn (zie bijdrage hierover op pagina 25).

3.4 Geen comprehensief onderwijs

Minister Smet misbruikt ook Shangaï, Signapore ... in zijn pleidooi voor comprehensief onderwijs en voor het uitstellen van de studiekeuze. Het onderwijs in de Oost-Aziatische landen is vooreerst vrij selectief, sociaal-concurrentieel en meritocratisch. We zezen er in 3.1 al op dat de onderwijsstructuur in Singapore selectiever is dan bij ons en dat er in Shangaï nog vaak met elitescholen wordt gewerkt.

We kunnen ons verder afvragen waar het onderwijs in de lagere cyclus s.o. in Shangaï ... zich situeert ten opzichte van de polen comprehensief (niet-gedifferentieerd) met volledige 'tronc commun' en sterk-gedifferentieerd. De Franse onderwijssociologe *Nathalie Bulle* situeert de Oost-Aziatische landen in een middenpositie; een plaats die te vergelijken is met deze die Vlaanderen bekleedt met zijn 27 uur gemeenschappelijke lessen (*L'imaginaire réformateur PISA et les politiques de l'école* N.Bulle - zie Internet). We hebben in onze Vlaamse eerste graad geen volledige, maar toch een vrij grote inhoudelijke 'tronc commun' – iets groter zelfs dan in Finland. We laten in het basisonderwijs de leerlingen ook beduidend langer gemeenschappelijk optrekken dan in Duitsland, Frankrijk, Engeland, Singapore ...

In het recent advies 'vroeg-of-laat' van de Nederlandse Onderwijsraad (maart 2010) stelt ook deze dat ze geen voorstander is van comprehensief onderwijs, van uitstel van de studiekeuze en selec-

tie voor iedereen, maar enkel van verbeteringen in het huidige stelsel om bepaalde zwaktes tegen te gaan. Hiermee reageert de Onderwijsraad op kritiek vanwege de OESO op de vroege selectie. We merken op pagina 2 en 3 in dit nummer dat dit ook de mening is van vier grote scholengemeenschappen (= 45 scholen). Nu maar hopen dat ook onze VLOR zo zal reageren.

4 Lessen voor Vlaanderen

4.1 Herscholing i.p.v. verdere ontscholing

In een opiniebijdrage op de VRT-website (9 december) wezen we minister Smet en prof. Valcke erop dat zij een totaal verkeerd beeld van het onderwijs in Shangaï e.d. ophingen. Zij stelden ten onrechte dat het onderwijs in Shangaï precies het onderwijs is dat Smet in zijn hervormingsplan propageert. Uit een analyse van het onderwijs in die Oost-Aziatische landen blijkt dat precies de schoolse en prestatiegerichte aanpak er tot goede leerresultaten heeft geleid. De Westerse ontscholingsgedachten en het *anti-intellectualisme* hebben er tot nog toe nooit een kans gekregen.

De Oost-Aziatische aanpakken die in tal van studies beschreven worden zijn precies methodes die door de OESO en door de Vlaamse nieuwlichters sinds 1968 radicaal in vraag werden gesteld – ook destijds in de VSO-hervorming van minister Vermeylen en van de VSO-promotoren. Het waren ook socialistische ministers als Vermeylen en Callewaert die verboden examens af te nemen, huiswerk mee te geven naar huis, het vak geschiedenis te doceren.... De Oost-Aziatische aanpakken en leerboeken vertonen tal van gelijkenissen met deze die we zelf rond 1960 in het s.o. hebben meegemaakt, maar die vanaf de jaren zeventig sterk werden in vraag gesteld. Ze staan haaks op het ontplooiings- en ontscholingsmodel dat hier gepropageerd werd. Die klassieke aanpakken waren blijkbaar nog niet zo slecht. Met een gematigde versie van zo'n prestatiegerichte en schoolse aanpak behaalde ook Vlaanderen destijds zijn hoogste niveau. Dit verklaart ook waarom zoveel Vlaamse leerkrachten al sinds 1970 proberen in te gaan tegen de 'officiële' en opgedrongen ontscholingsdruk van het *vernieuwingsestablishment* dat allang de ontscholing en de 'zachte' didactiek van het 'nieuwe leren' propageert. Precies door het steeds opnieuw in vraag stellen van effectieve aanpakken is ook in Vlaanderen het niveau behoorlijk gedaald en kregen ook de sociaal en/of cognitief benadeelde kinderen het moeilijker dan

voorheen; de belangrijkste hefboomen van de democratisering, de hoge onderwijskwaliteit, werden aangetast - wel in mindere mate dan in andere landen.

De Vlaamse leerkrachten bewezen gelukkig meer lippendienst aan de modieuze ideeën dan in andere landen het geval was. Minister Smet pleit dus in zijn hervormingsplan voor vormen van 'nieuwe leren', 'zachte' didactiek, vage competentiegerichte aanpak – zaken die haaks staan op de aanpak in China, Singapore, Zuid-Korea, Japan ... (Voor kritiek op de competentiegerichte aanpak verwijzen we naar de bijdragen op p. 24 & 28-30).

Om de ontscholing terug te schroeven en beter te kunnen concurreren met de Oost-Aziatische landen hebben we begin 2007 de actiegroep O-ZON opgericht die ijvert voor *Onderwijs Zonder Ontscholing*. (www.o-zon.be). We denken bij dit alles wel niet dat we de extreme prestatiedwang en prestatiestress uit de Oost-Aziatische landen moeten en kunnen overnemen. Precies daarom zullen we hun topprestaties niet kunnen evenaren.

Een belangrijke conclusie die volgens het PISA-rapport geldt voor sterk presterende landen als Vlaanderen, Finland, Shangai, Singapore ... luidt: *"The best school systems were the most equitable – students do well regardless of their socio-economic background."* In de landen met de hoogste scores presteren niet enkel de betere leerlingen beter, maar ook de zwakste leerlingen en deze met een lagere sociaal-economische achtergrond. In de hierop volgende bijdrage maken we duidelijk dat dit ook in Vlaanderen het geval is. Minister Smet stelt dan ook ten onrechte: *"Ons onderwijs pakt de zwakkere leerlingen niet mee."* Met de uitbouw van een effectief achter-standsbeleid zoals in Singapore, Finland ... zouden onze zwakke leerlingen uiteraard nog een stuk beter kunnen presteren.

4.2 Weinig aandacht voor techniek/technologie

In die Oost-Aziatische landen, in Finland ... is er in de lagere cyclus bitter weinig aandacht voor techniek/technologie. In comprehensieve onderwijssystemen is het onderwijs in de lagere cyclus bijna steeds 'academisch' (=aso) van aard. *Minister Smet, de Sociaal-Economische Raad Vlaanderen (SERV)* en vele anderen pleiten voor een herwaardering van tso/bsa. *De comprehensieve hervorming die minister Smet in zijn hervormingsplan bepleit zou echter enkel leiden tot een ontwaardering van tso/bsa.*

4.3 Gelijkenissen inzake didactische aanpak, in sterk presterende landen als Shangai, Finland, Vlaanderen ...

Volgens PISA-2009 zijn Finland en Vlaanderen in Europa de twee koplopers. Voor wiskunde scoren we even hoog, voor lezen iets minder. Als we rekening houden met het feit dat er in Finland weinig allochtone leerlingen zijn, dan presteren we minstens even goed (zie volgende bijdrage op p. 16).

Een aantal onderwijskundigen wijzen er op dat de Finse mentaliteit menige gelijkenis vertoont met deze in Oost-Aziatische landen. Het Fins onderwijs dat sterk klassikaal gegeven wordt, vertoont ook veel meer gelijkenissen met het Vlaamse dan met het onderwijsmodel dat de PISA-vrijgestelden willen opdringen. In het verleden waren de PISA-kopstukken al te vlug geneigd te stellen dat hun progressieve en modieuze onderwijsvisie in Finland werd toegepast en er heel succesvol bleek. De Finse onderwijssocioloog *Hannu Simola* schrijft echter: *"Teachers at Finnish schools appear to be pedagogically conservative"* (*The Finnish miracle of PISA, Comparative Education Vol. 41, No. 4, November 2005-Internet*). Ook in een Engels visitatierapport kwam men tot eenzelfde conclusie.

De uit Finland afkomstige onderwijskundige *Thelma von Freymann* formuleert in *Das Geheimnis der Finnen* dezelfde conclusie (zie Internet). Ze schrijft: *„Finnische Lehrkräfte geben meist einen traditionellen, handwerklich soliden, stark lehrerzentrierten Unterricht. Originelle kreative, phantasievolle Stunden, in denen die SchülerInnen ihre eigenen Lernwege gehen, habe ich in meinen zahlreichen Hospitationen nicht gesehen, und ich habe auch von keinem finnischen Jugendlichen gehört, dass solche in seiner Schule vorkämen. Es mag solchen Unterricht geben, aber ganz gewiss nicht so häufig, dass daraus der PISA-Erfolg hervorgegangen wäre. Das erklärt sich wohl eher daraus, - dass es in kleinen Schulen und kleinen Lerngruppen wenig Disziplinprobleme und also wenig einschlägigen Zeitverlust gibt, - dass praktisch nie Unterricht ausfällt, weil jede Gemeinde eine Vertretungsreserve hat, die sofort einspringt, wenn eine Lehrkraft erkrankt, - dass viele finnische Lehrkräfte z.B. die Hausaufgaben akribisch nachprüfen und den Lernfortschritt des einzelnen Schülers stets im Auge behalten (was natürlich nur geht, wenn die Lerngruppen eben klein sind, - dass in den Stunden wirklich nur Unterricht stattfindet, weil andere wichtige Dinge grundsätzlich nicht Sache der Lehrkraft*

sind. Für sie sind andere Mitglieder des Kollegiums zuständig (s.u.). Finnische Lehrerinnen und Lehrer verstehen sich als Fachleute für Unterricht und nicht als Therape.”

Het gebeurt wel eens meer dat buitenlandse bezoekers naar een minder ‘klassieke’ school geloodst worden, maar dit is volgens de Finse onderwijskundige niet het algemene beeld. Er is ook in Finland een groot verschil tussen de officiële spreekbeurten die men er als buitenlandse bezoeker te horen krijgt en de dagelijkse praktijk in een doorsnee klas. Politici die Vlaanderen bezoeken en eerst een spreekbeurt krijgen over de modieuze klinkende (DVO-)uitgangspunten bij de eindtermen, zullen ook bij klasbezoek daar veel minder van merken.

De Finse leerkrachten beschikken wel over veel meer autonomie, gezag en respect dan de Vlaamse en kunnen dus ook beter weerstand bieden aan het vernieuwingsestablishment, dat er overigens veel kleiner is dan bij ons. Bij de grote hervorming werd bijvoorbeeld de administratie herleid van 1600 naar 400 ambtenaren. In Finland bemoeit de overheid zich ook niet met het *hoe* en er bestaat ook geen inspectie. Door de kleinschaligheid van de scholen – gemiddeld een 300 leerlingen – is het in Finland ook niet mogelijk om in de lagere cyclus een gedifferentieerd aanbod te bieden – met inbegrip van tso en bso. Die kleinschaligheid biedt anderzijds ook tal van voordelen, maar in Vlaanderen sturen de beleidsmensen al sinds 1995 aan op grootschaligheid. Enkel door fel verzet tegen het hervormingsplan slaagden de Vlaamse scholen erin de geplande schaalvergroting te beperken.

5 Besluiten

5.1 Shanghai: pleidooi voor herscholing i.p.v. verdere ontscholing; selectief onderwijs

Minister Smet ziet in de aanpak in die Oost-Aziatische landen ten onrechte een legitimering voor zijn hervormingsplan voor het secundair onderwijs. Het grote voordeel van de erkenning van de dominantie van de Oost-Aziatische landen door de OESO-kopstukken en nu ook door minister Smet en co, lijkt o.i. dat Europese en Vlaamse beleidsverantwoordelijken en nieuwlichters niet langer kunnen stellen dat een eerder klassiek of ‘schools’ onderwijsstelsel absoluut niet deugt, dat noties als klassieke instructie en interactie, vakgerichte aanpak, prestatiegerichtheid, discipline, examens, meritocratie ... voorbijgestreefd zijn. Nieuwlichters kunnen

niet meer stellen dat we dringend de richting uitmoeten van de ‘zachte didactiek’: gericht op vage competenties, leerlinggestuurd en constructivistisch, afgestemd op de leefwereld, brede en vage belangstellingsgebieden, vakkenoverschrijdend, vaardigheden in plaats van kennis, ...

PISA-2009 toont aan dat we met onze O-ZON-actiegroep terecht pleiten voor een zekere herscholing i.p.v. verdere ontscholing van ons onderwijs (zie www.o-zon.be).

5.2 Haaks op Smets didactische aanpak en egalitaire onderwijsvisie

De sterk leerkrachtgeleide aanpak in landen als Shanghai, Finland... staat ook *haaks op Smets pleidooi voor zelfstandig, constructivistisch & competentiegericht leren*. Die aanpak illustreert ook de lichtzinnigheid van Smets 1-septemberuitspraken over het verleuken & vergamen van het onderwijs. In de vorige *Onderwijskrant* 155 hebben veel onderwijzers er al scherp op gereageerd. In een aparte bijdrage in dit nummer reageert ook prof. *Wim Van den Broeck* op de lichtzinnige 1-septemberuitspraken (zie p. 25).

We toonden in deze bijdrage ook aan dat het onderwijs in de Oost-Aziatische landen selectiever is dan in Vlaanderen. De egalitaire onderwijs-ideologie van minister Smet staat haaks op zaken als selectie, competitie en meritocratie die tot nu toe centraal staan binnen de Oost-Aziatische landen.

5.3 Reactie van volksvertegenwoordigers

We vermelden nog even de kritische repliek vanwege enkele volksvertegenwoordigers op Smets geflirt met Shanghai op de bijeenkomst van 8 december. *Jos De Meyer*: “Voorzitter, ik wil aan de minister suggereren om het kind niet met het badwater weg te gooien. U hebt terecht gesteld dat we fantastische resultaten scoren, maar er zijn toch knipperlichten. Pak die aan. Maar kijk vóór de grote hervorming nog eens na of er effectief een maatschappelijk draagvlak voor is.”

Kathleen Helsens: “Minister, Het is positief dat we die landen bekijken die het beter doen en dat we alle factoren bekijken die voor succes zorgen. We moeten zeer voorzichtig zijn en de juiste conclusies trekken. Het is bijvoorbeeld niet enkel en alleen een zaak van masters of ouderparticipatie. Bijvoorbeeld in Shanghai is de ouderparticipatie toch wel van een

heel andere aard dan hier, en die wordt ook op een andere manier ervaren. Wat de hervorming van het secundair onderwijs betreft, moeten we er minutieus over waken dat we de elementen die vandaag sterk zijn, kunnen behouden. We moeten die elementen aanpakken waarop we nog vooruitgang kunnen boeken. Ik ben er verder van overtuigd dat we niet alleen naar het secundair onderwijs zullen moeten kijken, willen we vooruitgang boeken in de toekomst. In het basisonderwijs wordt immers de basis gelegd, bijvoorbeeld voor het graag lezen, en niet in het secundair onderwijs.”

Vera Celis: “Minister, ik sluit mij aan bij de vraag van mevrouw Helsen. Ze heeft het over het kennisniveau dat we absoluut moeten proberen te behouden. ...”. Nog andere volksvertegenwoordigers vroegen meer uitleg over PISA-2009, Shangaï ...

We vermelden ook nog de tussenkomst van Fatma Pehlivan (Sp.a) die de minister probeerde te steunen in zijn hervormingsijver. Zij stelde: “Minister, ... Het onderzoek bevestigt onderzoek van 3 jaar geleden, dat uitwees dat de impact van de sociaal-economische thuissituatie en de status van de school in Vlaanderen groter zijn dan elders. Wij moeten daar rekening mee houden. De sociale ongelijkheid tussen autochtonen en allochtonen is bij ons nog altijd een hardnekkig kwaad. Het onderzoek stelt ook vast dat het verschil in niveau tussen autochtone en allochtone leerlingen van de tweede generatie nergens groter is dan hier. Wij moeten ervoor oppassen dat wij weer niet een generatie allochtone leerlingen zullen verliezen. Wij kunnen kijken wat er in Azië gebeurt, misschien kunnen wij tegen de Chinese Muur opbotsen, maar ik vraag u om in het kader van de hervorming van het secundair onderwijs ook met het aspect van de sociale ongelijkheid rekening te houden.”

In de hierop volgende bijdrage tonen we aan dat het Vlaams onderwijs ook op het vlak van de kansen voor de zwakkere leerlingen volgens TIMSS en PISA vrij goed presteert. Op basis van PISA heeft prof. Jaap Dronkers vastgesteld dat precies migrantenleerlingen uit landen als Turkije, Marokko overal vrij zwak presteren. Hun (taal)achterstanden zijn er overigens al in het basisonderwijs; ze hebben niets te maken met de structuur van ons s.o. In verband met de de (taal)problemen van allochtone leerlingen willen we vermelden dat bijna uitsluitend socialistische ministers de voorbije 20 jaar het

onderwijsbeleid mochten uitstippelen, dat de kabinetschef nog enkele jaren geleden het grote taalprobleem van allochtone leerlingen in Brussel ontkende, dat de Brusselse ouders die al in 1993 aan de alarmbel trokken voor ‘racisten’ werden versleten, dat minister Vandenbroucke veel beloofde maar op het veld weinig realiseerde, dat het Steunpunt NT2 twintig jaar gesubsidieerd werd, maar niet verder gekomen is dan de funeste stelling dat er geen doorgedreven NT2 nodig was ...

5.4 Besluit

Minister Smet vermoedde blijkbaar niet dat hij met zijn Chinese flirt een boemerang-effect zou veroorzaken, dat hij de doos van Pandora opende waardoor de kwalen verbonden aan zijn hervormingsplan volop aan het licht zouden komen. Smets visie wijkt immers in sterke mate af van de blijkbaar succesvolle aanpak van de Oost-Aziatische landen – die veel gelijkenissen vertoont met de nog meer klassieke aanpak in Vlaanderen & Finland. In tegenstelling tot minister Smet relativeren wij wel PISA als waardemeter, maar in deze bijdrage moesten we wel Smets PISA- & Shangaï-spelletje meespelen.

Van landen als Singapore, Finland ... kunnen we wellicht nog het meest leren inzake een krachtige aanpak van de (taal)achterstanden op het niveau van het basisonderwijs. In Singapore probeert men de taal- en leerachterstanden vooral bij de start van het lager onderwijs aan te pakken: *“Children who require additional support in learning to read are identified through screening tests at the start of first grade. These children are provided with daily systematic intervention by teachers in small groups (8-10 students) in learning support programmes so that they do not fall behind.”* Ook in de ons omringende landen is de aanpak van (taal)achterstanden in het basisonderwijs momenteel prioritair. In onze publicaties over zorgverbreding schetsten we in 1991 de contouren voor een effectievere aanpak. Als illustratie van onze inzet op dit vlak besteden we verderop een bijdrage aan onze ‘directe systeemmethodiek’ lezen die ook voor zwakkere leerlingen en voor anderstalige veel perspectieven biedt (zie p. 31-51).

Ten slotte raden we onze volksvertegenwoordigers aan om niet louter naar het verre Oosten te trekken, maar ook eens een analyse te maken van de sterke kanten van het nabije Vlaams onderwijs én tegelijk ook van de niveaudaling sinds 1970.

Pascal de verzwijger & fabulator misbruikt PISA-2009 voor zijn hervorming Onze zwakste & kansarme leerlingen presteren ook volgens PISA-2009 beter dan elders i.p.v. zwakker

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

1 Pascal de verzwijger misbruikt PISA

1.1 Inleiding: geen sant in eigen land

De Vlaamse leerlingen behaalden in PISA-2009 opnieuw een uitstekende score in vergelijking met de andere Europese landen. De Luxemburgse onderwijsminister prees Vlaanderen hiervoor en stelde dat Luxemburg zich het best kon spiegelen aan het Vlaams onderwijs en aan de didactische aanpak van de Vlaamse leerkrachten. Er kwam ook veel lof uit Franstalig België en uit Nederland. Zelfs in een PISA-reactie in de VS werd met veel respect naar Vlaanderen verwezen.

In Vlaanderen zat minister Smet eerder verveeld met die goede PISA-score. In de bespreking in het Vlaams Parlement op 8 december repte hij met geen woord over de oorzaken van onze hoge score, over de opvallend betere prestaties van onze zwakkere leerlingen en/of leerlingen van 'lagere' afkomst dan in de andere landen ... Smet ontwaarde geen belangrijke lichtpunten, maar enkel (vermeende) smetpunten en knipperlichten. Hij bleef orakelen dat PISA hem enkel maar bevestigde in zijn voorneemen om ons secundair onderwijs te verlossen uit al zijn ellende en beweerde dat de uitvoering van zijn onderwijsmodel in Shangaï-China er tot de grote sprong voorwaarts had geleid.

In de vorige bijdrage toonden we aan dat minister Smet fabeltjes over de oorzaken van de hoge score van Shangaï en van de Oost-Aziatische landen vertelt. We wezen er op dat vooral de prestatiegerichte, klassikaal-interactieve en meritocratische aanpak voor een groot deel de hoge scores in die Oosterse landen verklaart. Sinds TIMSS-1995 is dit de conclusie die we in het vele onderzoeksmateriaal over die landen aantreffen. We voegden eraan toe dat dit eerder 'klassiek' karakter o.i. ook grotendeels de hoge score van Vlaanderen en Finland kan verklaren.

In deze bijdrage gaan we in punt 2 dieper in op de PISA-2009-uitslag voor Vlaanderen en op het feit dat we beter scoren dan de Europese comprehensieve landen (zie punt 2). In punt 3 bekijken we de goede score van onze zwakste leerlingen.

Vervolgens tonen we aan dat Vlaanderen ook niet moet onderdoen voor Finland als we rekening houden met het verschil in achtergrondskennmerken van de leerlingen. Zo zijn er in Finland heel weinig allochtone leerlingen. In punt 5 en 6 analyseren we het lot van de sociaal-kansarme leerlingen.

In de ons omringende landen worden hervormingen in de richting van Smets comprehensief onderwijs en 'nieuwe leren' als nefast bestempeld en teruggedroefd. Er is ook opvallend veel aandacht voor het wegwerken van de niveaudaling van de voorbije decennia. De (taal)achterstandsdidactiek in het basisonderwijs krijgt er nu alle prioriteit. Precies daarom verwijst minister Smet nooit naar de buurlanden, en zoekt hij zijn toevlucht in het verre Shangaï.

1.2 Goede scores sinds 1991 omgebogen tot stemmingmakerij tegen eerste graad s.o.

Vlaanderen participeerde sinds 1995 aan acht landenvergelijkende studies: (TIMSS 1995-tot 2004), PISA (vanaf 2000). De goede Vlaamse score op die acht studies is allang een doorn in het oog van onze hervormers en nieuwlichters die al 20 jaar de verlossing uit de ellende prediken. *Guy Tegenbos* beweerde al op 1 september 1991 in 'De Standaard' dat het ooit zo hoog scorende Vlaanderen, maar matig meer presteerde in vergelijking met de andere Europese landen. *Ferre Laevers (CEGO-Leuven)* verkondigde nog in 1995 dat we enkel wiskundige trucjes aanleerden, tot TIMSS-1995 uitwees dat zowel onze 10- als 14-jarigen de hoogste score voor wiskunde behaalden.

In de meeste landen zoekt men verklaringen voor de goede of minder goede PISA- of TIMSS-score. De goede score op TIMSS of PISA lijkt volgens onze beleidsmensen niets te maken te hebben met de kwaliteit van ons onderwijs en van onze eerste graad s.o. in het bijzonder. Integendeel. Het is vooral die eerste graad die de helling op moet. Al sinds het verschijnen van het rapport 'Het educatief bestel in België' (1991) wordt onze uitstekende eerste graad s.o. volledig ten onrechte de grond ingeboord. Vooral ook de kwakkel dat er 9 à 10 % zittenblijvers waren in het eerste jaar, droeg bij tot de stemmingmakerij. Er zijn net als in 1991 nog

steeds bijzonder weinig zittenblijvers in de eerste graad, maar ook in de hervormingsplannen van minister Smet en in het rapport-Monard wordt opnieuw het tegengestelde beweerd.

Nieuwlichters deden er sinds 1995 alles aan om de positieve resultaten te minimaliseren, te verzwijgen of te verdraaien. Bij de goede PISA-2000-score voor lezen verspreidden de nieuwlichters en *Guy Tegenbos* de kwakkel dat onze leerlingen enkel goed scoorden voor reproducerende feitenvragen en niet voor denk- en toepassingsvragen. Ze slaagden er telkens in PISA te misbruiken voor stemmingmakerij tegen ons onderwijs, als vertrekpunt voor de stelling dat uit onderzoek zou blijken dat ons onderwijs één brok ellende is. Sinds TIMSS-1995 en PISA-2000 krijgen we veel lof uit het buitenland, maar telkens opnieuw blijkt dat onze beleidsmensen PISA misbruiken ter legitimering en promotie van hun radicale hervormingsplannen. Met PISA-2009 was dit meer dan ooit het geval.

1.3 Verzwegen conclusies over hogere prestaties van zwakke & kansarme leerlingen; & onverantwoorde kloof-conclusies

Deze inleiding draagt de naam *Pascal de verzwijger*; Pascal Smet verzwijgt belangrijke conclusies en gaat niet in op de oorzaken van onze goede score, omdat daardoor zijn hervormingsplan in het gedrang komt. Een eerste voorbeeld. Acht keer op acht bleek uit PISA/TIMSS dat Vlaanderen niet enkel een toppresterder is, maar dat een hoge score voor de sterkste leerlingen samengaat met een hoge score voor de zwakste (zie punt 3). Bij de voorstelling van PISA-2009 verzweg Smet met opzet deze conclusie; we treffen ze dan ook zelden in de kranten aan.

Smet verspreidde wel de boodschap: *“Ons onderwijs pakt de zwakkere leerlingen niet mee.”* Smet klampt zich hier vast aan de kloof tussen de twee uitersten: de 5% sterkste en de 5% zwakste. Smet poneerde op basis van de kloof dat er te weinig gelijkheid is in de scores en stelde dat ons onderwijs zwak is voor de zwakke leerlingen. Vanuit een egalitaire en nivellerende visie zouden de verschillen tussen beide extremen van de leerlingengroep zo klein mogelijk moeten zijn. *Het nastreven van gelijke kansen wordt hier vertaald in het nastreven van zoveel mogelijk gelijke resultaten.* Voor verdere kritiek op de kloofredenering en -berekenningswijze verwijzen we naar punt 3. Daar wijzen we er ook op dat in het Vlaams rapport verzwegen wordt dat in Vlaanderen de buso-leerlingen participeerden en elders niet of in veel mindere mate.

Minister Smet verzweg verder ook de belangrijke conclusie dat *“de Vlaamse leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (voor lezen en rekenen) gemiddeld significant hoger presteren dan leerlingen uit soortgelijke gezinnen in de OESO-landen”*. In een bewerking van een TIMSS-studie door *R.H. Hofman e.a.* waarbij enkel de scores van de autochtone leerlingen werden vergeleken, kwam Vlaanderen nog duidelijker als een absolute topper inzake kwaliteit én gelijkheid uit de bus (zie punt 6.3 op pagina 21).

Smet verzwijgt ook de vele gunstige vaststellingen en uitspraken in verband met de gelijke kansen in de lagere cyclus van ons secundair onderwijs. Hij staart zich opnieuw blind op de *kloof*, dit keer tussen de leerlingen met een hoge en lage sociaal-economische status. Daaruit concludeert hij dan dat de sociale discriminatie nergens groter is dan bij ons. In 2002 al probeerde Luc Van de Poele - de verantwoordelijke voor PISA-2000 - deze kwakkel recht te zetten. Hij poneerde: *“Ons Vlaams onderwijs is ook heel efficiënt voor kinderen uit de lagere klassen. Zij worden niet achtergesteld zoals sommigen ten onrechte in de media voorstellen: ze scoren internationaal eveneens zéér behoorlijk”* (DS, 30.10. 02).

Uit VRIND-2009 blijkt dat er opvallend weinig zittenblijvers zijn in onze eerste graad. Uit PISA-2000 bleek dat er bijna nergens zoveel 15-jarigen nog op leeftijd zaten als in Vlaanderen. Toch wordt de burgers nog steeds wijsgemaakt dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven is. Simplistisch en populistisch geformuleerde kwakkels worden als mantra's doorverteld en op den duur gaan de meeste mensen ze ook nog geloven.

Het wordt duidelijk dat minister Smet - net als zijn voorganger Vandenbroucke - de lovende PISA- en TIMSS-uitspraken over onze zwakkere en kansarme leerlingen met opzet verzwijgt. Hij pakt liever uit met populistische GOK-slogans over 'ongelijkheid' – gebaseerd op de dubieuze kloof-truc. Hij verzwijgt wel dat volgens die kloofberekening uitgerekend zijn gidsland Shangaï wereldkampioen sociale discriminatie is: *“De Aziatische landen/regio's Shangaï, Taipei & Singapore zijn er niet in geslaagd om hun hoge gemiddelde prestatie te combineren met een grote gelijkheid binnen de leerlingengroep”*. In Shangaï is de kloof groter dan in Vlaanderen. Wie Vlaanderen (vals) beschuldigt, moet consequent zijn en ook Shangaï beschuldigen.

1.4 Goede PISA-score en toch niveaudaling?

Vooraleer we straks ingaan op de goede Vlaamse PISA-score, stippen we aan dat we zelf de betekenis van PISA en de relatie tussen de PISA-scores en de kwaliteit van het onderwijs relativeren. Mede gezien de aard van de (partiële) PISA-toets en de grote verschillen in de achtergrondkenmerken van de leerlingen zijn conclusies omtrent de kwaliteit van de onderwijssystemen heel delicaat.

We verheugen ons uiteraard omwille van de relatief hoge Vlaamse scores in vergelijking met de andere OESO-landen. Dit wijst er o.i. op dat onze eerder 'klassieke' aanpak en onze gedifferentieerde eerste graad s.o. nog steeds zijn vruchten afwerpt, dat de ontscholing in Vlaanderen minder sterk is gedrongen dan elders.

We betreuren tegelijk dat het niveau en de kwaliteit van ons onderwijs er sinds 1970 gevoelig op achteruit gingen als gevolg van de vele hervormingen en nieuwlichterij, dat de uitslag op de recente eindtermtoetsen wiskunde nogal tegenvalt,...Vooral de zwakke leerlingen waren/zijn het meest de dupe van ondoordachte hervormingen. Onze beleidsmensen durven nog steeds geen diepgaande analyse maken van het onderwijsbeleid van de voorbije decennia zoals in het Nederlandse rapport-Dijsselbloem. Dit rapport bevestigde de kritische analyse die *Onderwijskrant* de voorbije decennia opstelde.

We blijven ook betreuren dat de investering in het onderwijsvoorrangsbeleid al te weinig resultaten opleverde. De beleidsmensen trokken vooral kansarme migranten aan en faalden inzake NT2 en achterstandsbeleid. Als uit PISA blijkt dat de 15-jarige migrantenleerlingen zwak scoren, dan wijten minister Smet en co dit niet aan het falen van het beleid, maar schaamteloos en simplistisch aan het onderwijs in onze lagere cyclus s.o.

2 Goede PISA-score: hoger dan in comprehensieve landen

2.1 Hoge PISA-score

De Vlaamse leerlingen scoorden opnieuw uitstekend voor wiskunde. *“Finland met 541 punten is het enige westerse land dat gemiddeld een paar punten (= 0,4 %) hoger scoort dan Vlaanderen, maar dat verschil is niet statistisch significant. Voor wiskunde behaalde Vlaanderen een score van 537. Het gemiddelde van de leerlingen in de OESO-landen bedraagt 496. De Franse Gemeenschap haalde een*

score van 488.” We lezen verder in PISA-rapport: *“Bij PISA-2009 presteert meer dan één vierde van de geteste leerlingen in Vlaanderen (25,9%) op de hoogste twee niveaus van wiskundige geletterdheid – het dubbele van het percentage overheen de OESO-landen en ook een stuk meer dan Finland.”*

Comprehensief Finland behaalt voor wiskunde 541 punten, 0,4 % meer dan Vlaanderen. Via een verkening van de betere achtergrondkenmerken van de Finse leerlingen - b.v. heel weinig migrantenleerlingen - maken we in punt 4 duidelijk dat onze lagere graad s.o. voor wiskunde duidelijk beter presteert en voor lezen ongeveer even goed als Finland (zie punt 4).

Voor leesvaardigheid behaalde Vlaanderen de tweede hoogste Europese score van 519 punten. Dat is iets minder dan in vorige PISA-afnames, maar nog steeds 26 punten meer dan het OESOGemiddelde van 493 en 30 meer dan de Franse Gemeenschap.

Smet betreurde dat onze tso-leerlingen er op achteruit gingen voor wiskunde, maar verzwegen dat deze tso-ers nog steeds een vrij hoge score van 531 behaalden. In de sterke tso-richtingen is dit uiteraard nog een heel stuk hoger. Onze tso/bso-leerlingen krijgen nochtans minder uren wiskunde dan in de comprehensieve landen. Waarom worden in het Vlaams rapport niet afzonderlijk de resultaten van aso, tso, kso, bso, buso... vermeld? Waarom moeten we hiervoor in het Nederlandse CITO-rapport terecht?

2.2 Hogere score dan Europese comprehensieve landen

Minister Smet wekt de indruk dat de comprehensieve landen beter presteren. Niets is minder waar. De Vlaamse leerlingen scoren opvallend beter dan in de Europese *comprehensieve* landen (Frankrijk, Engeland, Italië, Spanje, Denemarken), met uitzondering van Finland. Deze conclusie wordt verzwegen. Zelfs de andere Scandinavische landen behaalden voor lezen een gezamenlijke score van slechts 492. Mocht Vlaanderen zo weinig behaald hebben als de Europese comprehensieve landen, dan zou dit als een schande gebrandmerkt worden. Onze gedifferentieerde structuur in de eerste graad lijkt dus meer vruchten op te leveren, dan de gemeenschappelijke comprehensieve structuur. Toch wordt het telkens omgekeerd voorgesteld.

3 Onze zwakke leerlingen scoren telkens beter dan in OESO-landen

Eén van de uitgangspunten van Smets hervormingsnota luidt: *“Het Vlaams onderwijs bereikt met grote groepen (groter dan elders) ondermaatse schoolresultaten”*. Dit uitgangspunt werd/wordt telkens opnieuw door PISA en TIMSS tegengesproken. In PISA-2009 lezen we eens te meer dat niet enkel onze beste lezers, maar ook onze slechtste beter presteren dan het internationale gemiddelde: *“Vlaanderen scoort met 10,7% van de leerlingen die onder het tweede vaardigheidsniveau voor lezen liggen (= zwak scoren) zeer goed in die rangschikking. Het OESO-gemiddelde is 19,6. Enkel in de drie Aziatische landen Hongkong, Shangai, en Korea ligt het percentage lager dan in Vlaanderen”* (PISA-rapport, UGent). Als we abstractie maken van het feit dat opnieuw ook onze buso-leerlingen participeerden (4 % van de steekproef - amper 366 punten op 1000), dan valt de score van de zwakke leerlingen nog een heel stuk onder de 10 %.

We lezen verder in PISA-2009 dat ook voor het domein *wiskunde* veel minder leerlingen zwak presteren (= op de laagste 2 niveaus): *“Bij PISA-2009 presteert slechts 13.5% van de Vlaamse leerlingen onder vaardigheidsniveau 2, het OESO-gemiddelde bedraagt 22 %.”* (met inbegrip van buso!).

De steekproef van TIMSS-2003 is in dit opzicht nog meer betrouwbaar (geen buso-leerlingen), eerlijk en vergelijkbaar. In het officieel rapport schreven prof. Jan Van Damme e.a.: *“Uit TIMSS-2003 blijkt ontegensprekelijk dat Vlaanderen (samen met Hongkong, Taipei en Nederland) er het best in slaagt zo veel mogelijk leerlingen (minstens) de lage standaard te doen bereiken (99% voor wiskunde en 98% voor wetenschappen), terwijl internationaal bijna één op vier leerlingen onder die maat blijft. Het percentage Vlaamse leerlingen dat deze standaard niet haalt, blijft dus beperkt tot 1% voor wiskunde en 2% voor wetenschappen.”*

De vaststelling dat ook onze zwakste leerlingen voor de acht PISA- & TIMSS-studies steeds opnieuw opvallend beter presteren dan elders, belette niet dat minister Vandenbroucke vanaf 2004 de stelling lanceerde *dat het Vlaams onderwijs enkel sterk is voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke*.

Uit het rapport leiden we ook af dat de (Europese) comprehensieve landen gemiddeld meer zwakke lezers en rekenaars tellen. Ook deze conclusie

wordt door minister Smet en zijn medewerkers verzwegen. Zij beweren wel steeds dat er in comprehensieve landen minder zwakke leerlingen zijn en dat de zwakkere leerlingen er zich binnen de heterogene klas kunnen optrekken aan de betere. Ook in het VSO van weleer werd overigens nooit met heterogene klassen gewerkt. In Frankrijk met zijn *‘collège unique’* wordt er steen en been geklaagd over het lot van de zwakkere en kansarme leerlingen.

4 Presteert ons Vlaams onderwijs minder of even goed als Finse?

4.1 Rekening houden met achtergrondkenmerken

Voor een vergelijking tussen landen mag men zich niet enkel op de naakte cijfers baseren. In principe zijn de Gentse opstellers van het rapport het hiermee eens; ze schrijven immers zelf: *“In landen als bijvoorbeeld Vlaanderen en Luxemburg is er een grotere diversiteit aan socio-culturele achtergronden binnen hun leerlingengroep. Daartegenover staan landen zoals Finland die een meer homogene sociaal-economische leerlingpopulatie hebben. In sommige landen zal het onderwijssysteem dus met een grotere variatie aan sociale achtergronden moeten kunnen omgaan dan in andere landen.”* In hun concrete cijfer-vergelijkingen met Finland, houden dezelfde opstellers nergens rekening met deze algemene stelling. Ze zouden er o.a. moeten op wijzen dat de Vlaamse scores veel meer gedrukt worden door de lage score van de groep allochtone leerlingen dan in Finland dat weinig allochtone leerlingen telt. (In landen als Canada die meer kansrijke migranten aantrokken, liggen de gemiddelde prestaties zelfs hoger dan deze van de allochtone.) Ze wijzen er ook niet op dat onze score gedrukt wordt door de deelname van de buso-leerlingen. We zouden ook nog moeten verrekenen dat veel Vlaamse leerlingen minder uren taal en wiskunde krijgen dan de Finse, en veel meer uren techniek/technologie in de lagere cyclus tso/bsu.

Voor wiskunde presteert Vlaanderen ongeveer even goed als Finland, maar voor lezen scoort Finland 22 punten (= 2,2 %) hoger. In het Vlaams rapport worden dan vergelijkingen gemaakt van het genre: *“De zwakste 5% Finse leerlingen scoren gemiddeld 33 punten hoger dan de vergelijkbare Vlaamse groep”*. Met dergelijke vergelijkingen zijn we het niet zomaar eens en nog minder met de conclusies die Smet hieruit trekt omtrent de superioriteit en de grote sociale gelijkheid van het Fins onderwijs.

De Gentse verantwoordelijken voor PISA-2009 geven wel impliciet toe dat men niet zomaar uit de iets betere score van Finland mag besluiten dat het Vlaams onderwijs minder presteert, maar sinds 2000 doen onze beleidsmensen niets anders en ook de Gentse verantwoordelijken doen er aan mee. Waar de verantwoordelijke voor PISA-2000 - *Luc Van de Poele* - nog openlijk kritiek formuleerde op de verkeerde voorstelling in de pers e.d., gebeurde dit vanaf *PISA 2003* niet langer; de verantwoordelijken praatten meer dan ooit de ministers Vandembroucke en Smet naar de mond.

Precies omdat de 'allochtone' groep leerlingen zo sterk verschilt qua kwantiteit, kwaliteit, herkomst en cultuur, kennis van de landstaal, ... berekenden onderzoekers als *R.H. Hofman* afzonderlijk de prestaties van de autochtone leerlingen. Ze stelden zo vast dat Vlaanderen niet enkel op het vlak van de kwaliteit, maar ook op het vlak van de sociale gelijkheid een absolute topper is (zie punt 6.3).

4.2 Allochtone populatie: enorme verschillen

We bekijken nu wat uitvoeriger de invloed van de groep allochtone leerlingen. Onderzoekster *Marina Shapira* berekende dat in PISA-2006 6 % van de Finse leerlingen van niet-Finse afkomst waren tegen 15,2 % leerlingen van niet-Vlaamse (*An exploration of differences in educational attainment in migrant pupils, paper 2010*, zie Internet). PISA hanteert een beperktere opvatting van allochtone leerling en noteert dan ook maar 2,9 % voor Finland en 7 % voor Vlaanderen. Allochtone leerlingen waarvan 1 of beide ouders in Vlaanderen geboren zijn, worden als Vlamingen beschouwd. *Shapira* vindt dat men minstens ook die leerlingen met één ouder geboren in het buitenland moet meetellen, en die groep is meer dan 2 x zo groot (345 leerlingen; 8,2 %) dan de leerlingen die door PISA bestempeld worden als 2de generatie (175). En dan zwijgen we nog over de groep allochtone leerlingen waarvan beide ouders in België geboren zijn en waarvan de kinderen vaak nog al te weinig Nederlands kennen en laag presteren. Als straks 40 à 50 % van de Antwerpse 15-jarigen van allochtone afkomst zal zijn - in de brede zin van het woord, dan zullen wellicht maar 10 % volgens PISA als allochtonen worden beschouwd - omdat bij de meeste één of beide ouders in Vlaanderen geboren zullen zijn.

De impact van de allochtone leerlingen is dus veel groter dan de 7 % die door PISA als allochtoon wordt beschouwd en het gaat in Vlaanderen om 'zwakkere' allochtonen dan in Finland: "2.9% of the

population was born outside Finland, and only 2.3% are speakers of a language other than Finnish. The largest number of immigrants comes from Russia, and many of these are ethnic Finns who have been living on the other side of a constantly changing border; the second-largest group comes from Estonia, and have a linguistic and ethnic background linked to that of Finns. The third largest group comes from Sweden". Vlaanderen trok in de jaren '60 en '70 buitenlandse werkkrachten aan die een lage opleiding genoten hadden en is dit de voorbije jaren ook steeds blijven doen, in tegenstelling met andere landen - zelfs Duitsland - was ook de recentere instroom in Vlaanderen heel laag geschoold. De Nederlandse prof. *Dronkers* toonde in tal van studies aan dat allochtone leerlingen van Turkse & Marokkaanse afkomst ... overal veel zwakker presteren dan andere migrantenleerlingen.

Het heeft dus weinig zin om de prestaties van de allochtone leerlingen in de verschillende landen te vergelijken en het verschil in prestaties met de autochtone leerlingen zomaar op naam te brengen van het onderwijssysteem. Zelfs de Antwerpse Sp.a-politica *Monica De Coninck*, prof. *Elchardus* en vele anderen stellen nu onomwonden dat we de verkeerde allochtonen zijn blijven aantrekken. Landen als Duitsland en Nederland besloten om niet langer kansarme migranten aan te trekken, maar enkel kansrijke. In Vlaanderen zijn de ouders van de allochtone leerlingen veel minder geschoold dan in Finland en ze kennen veel minder de landstaal.

Als we abstractie maken van de migrantenleerlingen die in gevoelige mate onze score drukken, dan presteren onze Vlaamse leerlingen voor wiskunde een heel stuk beter dan Finland en voor lezen ongeveer even hoog. En dan kan men niet stellen dat de Finse lagere cyclus opvallend beter presteert dan de Vlaamse. En dan wordt het verschil met superieur scorende landen als Zuid-Korea ook veel kleiner, aangezien in veel van die landen slechts een verwaarloosbaar aantal allochtone leerlingen in de PISA-steekproef voorkomen. We hebben dus veel minder redenen om jaloers te lonken naar Finland, Zuid-Korea...

We illustreren nog even een paar o.i. onverantwoorde vergelijkingen. We lezen: "*Finland bereikt eenzelfde gemiddelde wiskundescore als Vlaanderen, maar de kloof tussen de sterkste en zwakste 5 % leerlingen is 54 punten kleiner. Figuur 4.4 toont duidelijk dat de sterkste 5% Finse leerlingen niet dezelfde hoge gemiddelde score (669) behaalt als de sterkste Vlaamse 5% (689). Maar hiertegenover*

staat wel dat de zwakste 5% Finse leerlingen gemiddeld 33 punten hoger scoort dan de vergelijkbare Vlaamse groep.” Hieruit concluderen de beleidsverantwoordelijken dan dat het Finse (comprehensief) onderwijs tot betere prestaties van de zwakkere leerlingen leidt. In volgend punt gaan we dieper in op de dubieuze en nivellerende kloofredenering waar Vandenbroucke en Smet zich op baseren.

4.3 Situatie eind s.o.: beter in Vlaanderen

Bij het vergelijken van het secundair onderwijs zou men vooral ook moeten kijken naar de stand van zaken op het eind van het secundair onderwijs en niet louter bij de 15-jarigen. De rapporten over de hogere cyclus in Finland zijn allesbehalve lovend. Na de lagere cyclus is er een scherpe opsplitsing tussen een soort algemeen aso enerzijds en een soort tso/bso anderzijds. De keuze gebeurt niet op basis van de interesses, maar louter op basis van de maatschappelijke appreciatie. De leerlingen die in de hogere cyclus kiezen voor tso/bso hebben in de lagere cyclus ook weinig of niet kunnen kennismaken met techniek/technologie en met de verschillende arbeidsvelden; voor hen is een keuze dan ook heel moeilijk. Tso- en bso-leerlingen die niet verder studeren blijken slecht voorbereid te zijn op de diverse werkvelden; de jeugdwerkloosheid is enorm. In de comprehensieven landen is er meestal veel minder waardering voor tso/bso dan in Vlaanderen, Duitsland, Nederland ... De Finse aso-scholen (hogere cyclus) organiseren een strenge selectieproef. Het verschil in maatschappelijke appreciatie tussen de aso-scholen enerzijds en de beroepsgerichte anderzijds is minstens even groot als in Vlaanderen. 20 % van de Finse jongens behaalt geen diploma s.o. - meer dan in Vlaanderen. De leerkrachten van de hogere cyclus en van het hoger onderwijs klagen er steen en been over het tekort aan basiskennis en basisvaardigheden.

5 De nivellerende kloof-(drog)redenering van Pisa-kopstukken en Smet

5.1 Kritiek op gelijkheidsideologie: gelijke resultaten, de kloof dichten

Weldenkende mensen zullen uit het feit dat niet enkel onze sterke leerlingen beter presteren dan elders maar ook onze zwakkere, afleiden dat ook de zwakkere faire leerkansen krijgen. Maar dit is buiten PISA-waard Schleicher en onze ministers gerekend. Volgens *Andreas Schleicher* en co moeten gelijke onderwijskansen tot meer gelijke resultaten leiden

en ze bedachten hiervoor de uiterst controversiële kloof-berekening tussen de 2 extremen: de 5 % zwakste en de 5 % sterkste leerlingen. De kloof-berekening werd plots zelfs de enige en belangrijkste indicatie van de onderwijskansen die de kinderen kregen.

In het PISA-2003-rapport namen de Gentse opstellers nog expliciet afstand van de kloof-berekening. Ze waarschuwden: *“Een belangrijke nuance hierbij is dat het verschil zo groot is door de uitzonderlijk hoge prestatie van de Vlaamse leerlingen in het algemeen. Dit houdt in dat de nadruk niet alleen mag liggen op het absolute verschil in prestaties. Bovendien werden in Vlaanderen leerlingen uit het Buitengewoon Secundair Onderwijs opgenomen in de steekproef. Dit verklaart het relatief grote aantal Vlaamse leerlingen met lage scores.”* Ook prof. *Bernadette Hörman* waarschuwde: *“In general, students with disabilities are excluded from the testing process.”* In Nederland participeren geen leerlingen uit het voortgezet speciaal onderwijs aan PISA en in de meeste landen is dit evenmin het geval. Volgens prof. Hörman kan het niet dat in bepaalde landen tot 6 en meer procent van de zwakste leerlingen worden uitgesloten en in andere veel minder. Waarom vermeldden onze ministers niet dat door de deelname van buso-leerlingen de resultaten van onze 5 % zwakste leerlingen voor PISA-2009 sterk onderschat (vervalst!) worden? Waarom kunnen we de aanwezigheid van buso-leerlingen slechts terugvinden in Nederlandse rapport? Waarom wordt niet vermeld dat de vergelijking met Finland ook niet opgaat omdat er veel minder allochtone leerlingen zijn.

Minister Vandenbroucke greep al in 2004 de klooftruc dankbaar aan om toch maar te kunnen aantonen dat onz (degelijke) eerste graad s.o. slecht functioneerde. Hij orakelde dat ons onderwijs wel sterk was voor de sterke leerlingen, maar dat uit de grote kloof bleek dat dit ten koste ging van de zwakkere (ook al scoorden ze bij ons hoger dan elders.) De nivellerende GOK-slogan & mantra *‘de kloof dichten’* was geboren. Uit het streven om de kloof te dichten, spreekt de egalitaire obsessie voor nivellering en middelmatigheid, de neiging tot gelijkheidsdenken en het min of meer ontkennen van de factor begaafdheid. *Gelijke kansen wordt gelijkheid van alle verschillen*, zo klein mogelijke verschillen.

Samen met veel onderzoekers en onderwijskundigen namen we onmiddellijk afstand van Vandenbrouckes gegoochel met - en de interpretatie van - de kloof-berekening en het enkel berekenen van de kloof tussen de uiterste 5 %. We stelden o.a. dat

een hoge onderwijskwaliteit leidt tot een grotere i.p.v. lagere kloof. Bij een hoge kwaliteit kan de gemiddelde en betere leerling zijn score met meer punten verhogen dan een zwakkere. Het is geen toeval dat de kloof in hoogscorende landen als *Singapore en Shangaï* heel groot is (zie 5.2). Als we er straks voor zorgen dat onze sterkste leerlingen wat lager scoren, dan zou de kloof kleiner worden en dan zouden we vanuit die kloof-logica moeten besluiten dat er meer gelijkheid is; dus minder kwaliteit die tot meer gelijke resultaten leidt.

De Leuvense LOSO-onderzoeker & TIMSS-verantwoordelijke *Jan Van Damme* nam ook nog in een ander opzicht afstand van de kloof-(on)logica en van de kloofslogan van minister *Vandenbroucke*. In de bijdrage *“Is het Nederlands en het Vlaams onderwijs sterk voor de zwakken en zwak voor de sterken?”* stelde hij op de *Onderwijsresearchdagen 2009* de Vlaamse beleidslogica in vraag. *Van Damme* betreurde dat er eerder te weinig aandacht is voor de sterkere leerlingen: *“Uit recent PIRLS-onderzoek blijkt dat ons basisonderwijs het in een internationale vergelijking betreffende de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, erg goed doet wat betreft de zwakke presteerders, maar zeer duidelijk achterop blijft wat betreft de sterk presterende leerlingen. Ook aandacht voor sterke leerlingen moet een beleidsprioriteit worden”* (*Onderwijswereld moet bij de les blijven*, De Standaard, 3 juli 2009).

5.2 Kloof niet uitzonderlijk en kleiner dan in Smets modellanden Shangaï, Signapore ...

Bij de voorstelling van PISA-2009 verzwegen Smet vooreerst een positieve conclusie: *“Uit de internationale vergelijking van de spreiding binnen de wiskundeprestaties blijkt dat het Vlaamse verschil van 324 punten tussen de best en de slecht scorende 5% leerlingen niet uitzonderlijk is. In de helft van de helft van de 6 landen die in de internationale rangschikking een hogere positie dan Vlaanderen bezetten, is de spreiding tussen sterke en zwakke leerlingen bij dit domein zelfs groter dan in Vlaanderen. In hoger scorende landen als Taipei-China en Singapore loopt de kloof op tot meer dan 340 punten en ook in Shangaï bedraagt deze 336 scorepunten.”* We doen het dus beter dan Smets model-land Shangaï, maar daar zwijgt de minister zedig over.

5.3 Kloof kleiner in Finland: dus...

Smet pakte enkel uit met de de kleinere Finse kloof en concludeerde vervolgens dat de ongelijkheid ner-

gens groter is dan in Vlaanderen: *“Finland bereikt eenzelfde gemiddelde wiskunde-score als Vlaanderen, maar de kloof tussen de sterkste en zwakste 5 % leerlingen is 54 punten kleiner”*. Smet zegt er niet bij dat die kloof grotendeels het gevolg is van het feit dat de beste 5 % bij ons beter presteren en dat de aanwezigheid van buso-leerlingen de score van onze zwakste 5 % in sterke mate drukt. Deze leerlingen buitengewoon onderwijs behalen slechts een score van 366 voor lezen en 364 voor rekenen. Terloops: het gaat hier in feite om de kloof tussen onze superbegaafde leerlingen uit het 3de jaar s.o. en de zwakste buso- en bso-leerlingen uit het eerste of tweede jaar s.o.

In verband met de kloofberekening en zwakste 5 % houdt Smet geen rekening met de kritiek van *Luc Van de Poele* bij PISA-2003, van prof. *Bernadette Hörman*, van *Onderwijskrant*,... en nog minder met tegengestelde conclusies in de TIMSS-studies. Aangezien die kloof voor Vlaanderen iets groter uitvalt dan voor Finland, worden we meteen door de minister bestempeld als een land dat minder ‘gelijkheid’ in de resultaten bereikt en dus minder kansen biedt en dat zou het gevolg zijn van onze gedifferentieerde eerste graad. *Gelijkheid van kansen betekent ook voor Smet zo klein mogelijke verschillen, nivellering dus.*

Precies ook omdat de ‘allochtone’ groep leerlingen zo sterk verschilt qua kwaliteit en herkomst berekende onderzoekers als *Hofman e.a.* de prestaties van de autochtone leerlingen afzonderlijk (zie punt 6.3). Dan blijkt dat Vlaanderen ook op het vlak van de sociale gelijkheid (equity) een topscore behaalt

In een reactie op Smets recente uitspraak inzake discriminatie wezen we hem op zijn website op onze equity-topscore volgens de studie van *Hofman*, op onze kritiek op de kloof-berekening, op de aanwezigheid van buso-leerlingen ... In zijn reactie ontweek Smet de vele kritiek; hij replikeerde enkel op de afzonderlijke berekening van de score van de autochtone (Vlaamse) leerlingen als bij *Hofman* en stelde: *“Waarom zouden we geen rekening houden met de resultaten van allochtone leerlingen? Dat zijn toch ook leerlingen?”* Als onze 5 % zwakste leerlingen iets minder goed presteren omdat Vlaanderen vooral veel meer kansarme migranten heeft aange-trokken dan Finland, Canada ... dan is dit enkel de schuld van de kwaliteit van onze eerste en gedifferentieerde graad s.o.

Minister Smet voegde er nog een beledigende sneer aan ons adres aan toe: *“Of suggereer je (=*

Raf Feys) dat we voor allochtone leerlingen minder inspanningen moeten leveren dan voor autochtone leerlingen?" Pascal Smet zou moeten weten dat niemand meer dan *Onderwijskrant* aandringt op een doortastende aanpak van de problemen van de allochtone leerlingen en zich ergert aan het manke (NT2-)beleid. Zelf vragen we al sinds het VLO-start-colloquium van 1973 om voorrang te verlenen aan een doorgedreven achterstandsbeleid in het basis-onderwijs, boven dure structuurhervormingen e.d. in het secundair onderwijs - genre VSO-1 en straks eventueel VSO-2. Met een klein deel van de VSO-investering hadden we al vanaf de jaren zeventig heel veel kunnen bereiken. En zelf werken we al 40 jaar aan effectieve vakmethodieken voor zwakkere leerlingen - zonder de minste steun van de beleidsmensen: zie bijvoorbeeld bijdrage over *leren lezen* op pagina 37-51.

6 Onze kansarme leerlingen scoren opvallend beter. Smet: "Vlaanderen is wereldkampioen sociale discriminatie"

6.1 Controverse rond gelijke kansen

Naar aanleiding van PISA-2009 verzweeg minister Smet de positieve uitspraken over de prestaties van de leerlingen die zwak zijn en/of sociaal benadeeld worden (zie 6.4). Smet en co beklemtoonden het tegenovergestelde: "*Vlaanderen is het enige land waar goeie prestaties samengaan met grote sociale ongelijkheid*". Smet verzweeg in deze context ook dat dit volgens de klooflogica nog meer het geval is in Shangaï, Signapore ... Smet wekte tegelijk de indruk dat er hier een consensus over bestaat bij onderzoekers en onderwijskundigen.

Er wordt nooit verwezen naar de positieve conclusies, of naar onderzoekers en onderwijskundigen die net het tegenovergestelde beweren. Op de website van *De Standaard* (1 september j.l.) reageerde prof. Wim Van den Broeck: "*Tegenbos beweert: 'meer dan het onderwijs in andere landen heeft het Vlaams onderwijs de neiging de 'sociale ongelijkheid te reproduceren'. Alweer die kwakkel die steeds opnieuw herhaald wordt. Dit is een geloofspunt van het beleid geworden maar steunt niet op objectieve feiten. De feiten zijn dat in ons onderwijs de achterstandskinderen relatief veel beter af zijn dan in landen met een lager algemeen niveau. Uit internationale vergelijkingen blijkt steeds opnieuw dat de samenhang tussen het algemene niveau en het niveau van de zwaksten zeer hoog is. De onderwijsideologen hebben duidelijk een andere verborgen agenda, m.n. het legitimeren van hun*

radicale hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. Als ze die doorvoeren zal het resultaat juist zijn dat het algemene niveau verder daalt en dus ook dat van de achterstandskinderen. ... De berichtgeving en de conclusies van een aantal onderwijsideologen zijn niet gebaseerd op feiten. Als wetenschapper is het mijn job om dat onderscheid te maken."

In de oriëntatienota over de hervorming van het secundair onderwijs beweren minister Smet en zijn medewerkers geregeld dat uit alle studies blijkt dat de sociale discriminatie in het Vlaams s.o. groter is dan elders. De Leuvense LOSO-onderzoeker Jan Van Damme weerlegde op 12 oktober j.l. eens te meer deze 'officiële' en boude bewering en de verwijzing naar wetenschappelijke studies. In de Leuvense Campuskrant stelde hij als reactie op het hervormingsplan: "*Over gelijke kansen in het onderwijs bijvoorbeeld is er wel veel ideologisch denken, maar grondig didactisch onderzoek naar wat wel en niet werkt ontbreekt. Ook aan de recente plannen voor een hervorming van het middelbaar onderwijs is geen onderzoeker te pas gekomen. Ik vind het onze plicht als onderzoekers om daarop te reageren.*"

De relatie tussen de prestaties van leerlingen en hun socio-economische status kan op verschillende manieren worden berekend en beoordeeld. Het gaat hier ook om een heel moeilijke kwestie gezien de grote diversiteit aan socio-culturele achtergronden binnen de verschillende landen. De term SES op zich is al sterk misleidend. Bij de berekening van de SES wordt in sterke mate rekening gehouden met het scholingsniveau van de ouders, men zou dus beter over de sociaal-intellectuele status of SIS spreken. Ook de verschillende graad van democratisering van elk van de landen speelt een rol. Toen we zelf secundair onderwijs volgden (1958-1964) scoorden de arbeiderskinderen (= lage SES) hoger dan op vandaag het geval is. Dit laatste is vooral het gevolg van de afoming van de handarbeidersklasse – mede als gevolg van de democratisering. Dat in het huidige onderwijs de relatie tussen de scholingsgraad van de ouders en de leerprestaties hoger geworden is, is mede een gevolg van de democratisering en afoming. In een land met sterk democratisch onderwijs, zal de relatie met de scholingsgraad van de ouders groter zijn i.p.v. kleiner. Een lage(re) relatie wijst er veeleer op dat de sociale doorstroming van getalenteerden nog minder ver gevorderd is. In de jaren vijftig en zestig lag die relatie nog stukken lager dan in de erop volgende decennia.

De OESO-kopstukken, minister Smet en onderwijs-sociologen als Ides Nicaise gaan uit van de sim-plistische en foute stelling dat hoe lager de relatie is tussen de SES en de leerprestaties, hoe hoger de democratiseringsgraad.

Er zijn verschillende berekeningswijzen en voorstel-lingwijzen van de invloed van de sociaal-econo-mische status op de leerprestaties mogelijk. Dit leidt ook tot conclusies en interpretaties die diametraal tegenover elkaar staan. In de volgende punten bren-gen we onderzoeksgegevens en getuigenissen van Vlaamse verantwoordelijken voor PISA en TIMSS en van buitenlandse onderzoekers die erop wijzen dat Vlaanderen niet enkel inzake kwaliteit, maar ook inzake gelijkheid of faire onderwijskansen goed presteert (zie 6.2 tot en met 6.4). Pascal Smet en medewerkers baseerden zich voor hun uitspraken enkel op de controversiële gradiënt-berekening van de kloof. Ze negeerden ook steeds de conclusies uit bewerkingen van het TIMSS-onderzoek waaruit bleek dat het Vlaams onderwijs een topper is inzake gelijkheid (zie 6.3).

6.2 PISA-2000: sterk voor kansarme leerlingen

Luc Van de Poele- de verantwoordelijke voor PISA-2000 weerlegde in diverse publicaties de stelling dat uit PISA-2000 bleek dat ons onderwijs enkel sterk was voor de leerlingen met een hoge SES, maar zwak voor leerlingen met een lage SES. Hij repli-keerde in 2002: *“De Vlaamse leerlingen uit gezin-nen met een hoge sociaal-economische status halen in vergelijking met hun collega’s uit de meeste andere landen meer winst uit het Vlaams onderwijs, maar dit gaat niet ten koste van leerlingen uit gezinnen met lagere sociaal-economische status-sen. Ook deze laatsten halen nog steeds prestaties die beter zijn dan het algemeen internationaal gemiddelde en die vergelijkbaar zijn met de pres-taties van Nederlandse en Ierse leerlingen met een gelijkaardige achtergrond. Het Vlaamse onderwijs-systeem zorgt er met andere woorden voor dat leerlingen uit gezinnen met een lagere sociaal-economische status goede resultaten behalen en biedt tevens uitzonderlijke kansen voor leerlingen uit de betere sociaal-economische gezinnen”* (Luc Van de Poele, 15-jarigen: wiskundige bollebozen? De Vlaamse resultaten van PISA-2000, in: OVER. WERK, Tijdschrift van het Steunpunt WAV 1-2/2002).

En prof. J.P. Verhaeghe getuigde eveneens: *“Voor de kinderen uit de sociaal-economisch sterke mi-lieus staat Vlaanderen aan de top, maar dat gaat niet ten koste van wie lager op de maatschappelijke ladder staat.”* (Tertio, 11.12.02). Van de Poele en

Verhaeghe namen hier indirect ook afstand van de controversiële gradiënt-kloofberekening van de invloed van de SES op de PISA-score die zou uitwij-zen dat de invloed van de SES groter is in Vlaan-deren dan elders. Net als de meeste onderwijskun-digen beseften ze het controversiële van zo’n bere-kening.

6.3 TIMSS: Vlaanderen topper inzake equity

De conclusie over de goede prestaties van onze leerlingen met een lage SES werd ook bevestigd in de zgn. TIMSS-studies. Op die proef presteerden de Vlaamse 14-jarigen nog beter dan voor PISA, wellicht omdat TIMSS iets meer aansluit bij de leer-stof die de leerlingen in klas wordt aangeboden. In *TIMSS 2003* lezen we: *“Het realiseren van gelijke kansen voor iedereen is essentieel bij het waar-borgen van kwaliteitsvol onderwijs. ... Uit TIMSS blijkt ontegensprekelijk dat Vlaanderen (samen met Hongkong, Taipei en Nederland) er het best in slaagt zo veel mogelijk leerlingen (minstens) de lage standaard te doen bereiken (99% voor wiskunde en 98% voor wetenschappen). Het internationale gemiddelde bedraagt telkens 84%.”*

Die gunstige score van de Vlaamse leerlingen met een lage SES komt nog duidelijker tot uiting in een TIMSS-bewerking waarbij de uitslag van de ‘native’ leerlingen apart werd berekend. We verwijzen in dit verband naar uitspraken over het onderzoek van Hofman en co vanwege de *Leuvense prof. Jan Van Damme* in zijn bijdrage *‘De sociale ongelijkheid in het secundair onderwijs, met aandacht voor socio - economische status, etniciteit en geslacht’*; in: *Vrien-denboek prof. Jef Verhoeven*. Van Damme schrijft dat uit een analyse van Hofman, R.H. e.a. op de internationale databank van TIMSS blijkt dat *“het Vlaams onderwijs het in vergelijking met andere landen goed doet inzake het verschil tussen kans-arme en kansrijke autochtonen”*.

De basisconclusie van Hofman en co luidt: *“The out-comes make clear that Belgium (Flemish), Austria, Ireland and the Netherlands show the lowest gap between their ‘native’ middle-high/SES and native low/SES students and in that respect these coun-tries can be assessed as fairly equity-providing education systems”*. De etnisch Vlaamse leerlingen scoren volgens deze studie *‘very high on both the quality as well as on the SES-equity ranking’*. *“Dit citaat”*, aldus Van Damme, *“maakt duidelijk dat een goede analyse tot meer genuanceerde uitspraken leidt dan dat het Vlaams onderwijs blijk zou geven van een zeer grote sociale ongelijkheid.”* Van Dam-me neemt hier openlijk afstand van de conclusies

van ministers, topambtenaren, Ides Nicaise ... Dit onderzoek is volgens Van Damme één van de meest betrouwbare: Hofman, R.H., e.a. *Institutional context of Education Systems in Europe. A cross-country comparison on quality and equity, 2004, Kluwer Academic Publishers.*

De prestaties van onze zwakste leerlingen en deze van de leerlingen met een lage SES vielen in TIMSS nog een stuk voordeliger uit dan in PISA. Wellicht daarom mocht Vlaanderen na TIMSS-2003 niet langer participeren. Minister Vandenbroucke en zijn medewerkers konden hun plannen voor een radicale hervorming van het secundair onderwijs maar staven met de PISA-stelling dat de SES-kloof heel groot was en dat dit een gevolg was van onze gedifferentieerde structuur (onderwijsvormen).

6.4 PISA- 2009: Vlaamse kansarme leerlingen presteren beter dan in OESO-landen

Ook in het recente rapport over PISA-2009 lezen we opnieuw passages die wijzen op de hoge democratiseringsgraad van ons onderwijs: *“De Vlaamse leerlingen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status presteren voor lezen gemiddeld significant hoger dan leerlingen uit soortgelijke gezinnen in de OESO-landen en ook onze leerlingen uit de meer bevoorrechte gezinnen scoren significant beter dan leerlingen uit gezinnen met een hoge SES in een gemiddeld OESO-land.”* Verder lezen we in het Engelstalig rapport dat niet enkel voor Vlaanderen, maar ook voor de sterke Aziatische landen de volgende PISA-uitspraak geldt: *“The best school systems (= met hoogste gemiddelde) were also the most equitable – students do well regardless of their socio-economic background.”* In Shanghai, Vlaanderen... behalen dus ook de leerlingen met lage SES een hogere score.

Deze conclusie viel echter niet te beluisteren op de persconferentie van 7 december, in de nota van het ministerie over PISA-2009, op 8 december in het parlement. We treffen ze ook nooit in de media aan. Ook een andere vaststelling uit PISA-2009 wordt verzwegen. De beleids mensen houden bij hun vergelijking met Finland ook geen rekening met het feit dat in de Vlaamse klassen meer leerlingen zitten met een lage SES die vaak geconcentreerd voorkomen in grootstedelijke gebieden, dat in Finland de ouders hoger geschoold zijn, dat bij ons de buso-leerlingen participeerden ...

6.5 Wereldkampioen sociale discriminatie???

In de vorige punten werd duidelijk dat uit PISA- en TIMSS-berekeningen (ook PISA-2009) en volgens tal van onderzoekers blijkt dat leerlingen met een lage SES in Vlaanderen beter presteren dan elders. De conclusies uit de vorige punten zijn gebaseerd op doorzichtige berekeningswijzen en worden zelden gecontesteerd. Hoe komt het dan dat de voorbije jaren en maanden een aantal beleids mensen en sociologen als Ides Nicaise de stelling verkondigen dat Vlaanderen wereldkampioen sociale discriminatie is?

Smet ging bij de voorstelling van het PISA-rapport selectief te werk. Hij verzweg belangrijke conclusies en had enkel oog voor de gradiënt- en kloofberekening van de relatie tussen de SES en de PISA-score. De *gradiënt-voorstelling* is gebaseerd op de mate van stijging van curves waarmee de relatie tussen SES en PISA-scores wordt voorgesteld. Tal van onderzoekers en wetenschappers betwisten de waarde en betekenis van dit soort voorstelling waarbij de mate van invloed van de SES/SIS enkel gebaseerd wordt op de kloof tussen de scores van de leerlingen uit de verschillende SES-groepen. Landen bijvoorbeeld die algemeen gezien zwak presteren en waarin de gemiddelde en hogere SES-groepen veel lager presteren en de curve dus een mindere helling vertoont, lijken volgens zo'n berekening plots democratischer.

Eén van die kloofberekeningen in verband met de SES betreft het verschil tussen het gemiddelde van de 25 % leerlingen met de hoogste SES/SIS en van de 25% met de laagste SES/SIS. We bekomen dan voor Vlaanderen een kloof van 100 punten (voor lezen). Dit is duidelijk beter dan Franstalig België met een kloof van 136 punten, maar meer dan de 89 punten van het OESO-gemiddelde. Het kloofverschil van amper 11 punten (=1,1 %) met het OESO - gemiddelde is gewoon het gevolg van de hogere prestaties van onze hoge SES-leerlingen.

Hier geldt een analoge kritiek als deze die we formuleerden aan het adres van de kloof-berekeningen in punt 5. De kloof- en gradiënt-berekening van de invloed van de SES is overigens binnen de Duitse comprehensieve Gesamtschule even groot als in de Duitse scholen met een gedifferentieerde schoolstructuur. De *Duitse professor Helmut Fend* toonde overigens herhaaldelijk aan dat de Gesamtschule niet leidde tot een lagere invloed van de SES met inbegrip van het scholingsniveau van de ouders (zie Onderwijskrant 152).

Minister Smet wil met zijn hervorming de relatie tussen de leerprestaties en de afkomst (met inbegrip van het scholingsniveau) van de ouders wegwerken. Die relatie is er in alle landen. Dit alles lijkt ook nogal evident: *de school kan en mag het verschil in aanleg niet wegwerken en ze kan ook de invloed van de thuissituatie niet zomaar compenseren.*

6.6 Relatie SES: ook al eind lager onderwijs Dus: achterstanden in ba.ond. aanpakken

Prof. Van Damme en andere onderzoekers stelden overigens vast dat die relatie er ook al grotendeels is vóór de start in het secundair onderwijs en dus niet zomaar een gevolg is van de differentiatie tussen de onderwijsvormen. Het secundair onderwijs biedt in sterke mate faire doorstromings- en leerkansen.

Dit alles was eigenlijk ook al de conclusie van het grootscheepse talentenonderzoek van *Van Heek* (1968) en van het Leuvense CSPO-doorstromingsonderzoek (1969-1971) waaraan we zelf meewerkten. Daarom besloten van Heek e.a. in 1968 dat we ons voor de verdere democratisering en het wegwerken van achterstanden moesten concentreren op het basisonderwijs. Dat was ook onze mening rond 1970. Zelf investeerden we sindsdien veel energie in het uitwerken van methodieken om de kinderen vlotter te leren lezen, rekenen, spellen ... - vooral ook de zwakkere.

We hielden ook voortdurend pleidooien voor effectieve zorgverbreding en doorgedreven NT2. Jammer genoeg ging het met NT2 en de zorgverbreding de verkeerde richting uit en was er de voorbije decennia in de onderwijswereld te weinig aandacht voor alles wat te maken heeft met de leerprestaties, de basisvaardigheden en de basiskennis.

Indien we destijds een klein deel van de aanzienlijke investering in comprehensief VSO-onderwijs hadden geïnvesteerd in het basisonderwijs dan zouden we nu inzake achterstandsbestrijding veel verder gestaan hebben. Nu dreigt minister Smet met zijn hervormingsplan de stommiteiten van de jaren '70 weer over te doen en de sterke kanten van ons onderwijs, de belangrijkste GOK-hefbomen, verder aan te tasten. Vanuit het standpunt van de 'faire onderwijskansen' zou Smet PISA-2009 beter aangrijpen als ondersteuning van zijn pleidooi voor een meer daadwerkelijke bestrijding van de taalachterstanden bij allochtone leerlingen die in sterke mate hun (PISA-)prestaties drukken.

7 Besluit

Smet greep de voorbije maanden om het even wat aan om de publieke opinie en de volksvertegenwoordigers te overtuigen van de nood aan een radicale hervorming. In deze bijdrage wilden we aantonen dat hij PISA-2009 misbruikt voor zijn hervormingsplannen. In deze context zagen we ons verplicht te wijzen op de opvallend hoge Vlaamse score - ook voor de zwakke leerlingen. Deze score is ook hoger dan in de Europese comprehensieve landen. In de vorige bijdrage toonden we aan dat Smet ook de PISA-score van Shangaï misbruikt ter legitiemer van zijn hervormingsplan. Smet beweert ten onrechte dat het onderwijssysteem in Shangaï overeenstemt met wat hij voorstelt in zijn hervormingsplan. Niets is minder waar. Het onderwijs in Shangaï e.d. is vrij selectief, sociaal-competitief en 'ouderwets' (zie vorige bijdrage). *Minister Smet verzwijgt de waarheid omtrent PISA en vertelt fabeltjes over Shangaï e.d.*

We deden ons best om onmiddellijk te reageren op Smets voorstelling van PISA-2009; we bereikten op 8-9 december de websites van VRT, Knack, *pascalsmet.be* ... Voor onze opiniebijdrage op de VRT-website (www.deredactie.be, 9 december) kregen we veel positieve reacties - ook vanwege Vlaamse volksvertegenwoordigers.

In deze bijdrage wezen we op de uitstekende PISA- en TIMSS-score van de Vlaamse leerlingen, met inbegrip van de zwakste, als reactie op de vertekening van PISA door minister Smet. We toonden ook aan dat de minst ontschoolde landen de hoogste PISA-score behaalden. Dit alles betekent niet dat we de betekenis van PISA als waardemeter willen overschatten. We menen overigens dat een hoge PISA-score voor Vlaanderen, Finland, Nederland ... best verzoenbaar is met de toenemende kritiek in die landen op de niveaudaling en ontscholing van de voorbije decennia. In Nederland, Frankrijk, de VS ... probeert men de ontscholing terug te draaien.

Toen we begin 2007 met O-ZON waarschuwen voor de ontscholing en 'zachte didactiek' kregen we scherpe kritiek vanwege kabinetschef *Koen Pelle-rioux*. Andere politici vonden dat de kwestie van de niveaudaling en het gebrek aan niveaubewaking een grondig debat waard waren. We zijn ervan overtuigd dat Smets hervorming nog meer tot nivellering en niveaudaling zou leiden. *Talentonwikkeling en betere leerkansen zijn maar mogelijk als we erin slagen de niveaudaling te keren, de kwaliteit van het onderwijs opnieuw te verhogen en de achterstandsbestrijding & NT2 beter aan te pakken.*

Kritiek van Nico Hirtt (Oproep democratische school) op de invoering van competentiegericht onderwijs in Smets hervormingsplan secundair onderwijs

Nico Hirtt publiceerde vorig jaar een artikelenreeks waarin hij scherpe kritiek formuleerde aan het adres van het competentiegericht leren: "*Competentiegericht onderwijs, een pedagogische mystificatie*"; in: '*De democratische school*', nr. 39, september 2009. Onlangs reageerde hij ook op het voornemen van minister Smet om competentiegericht leren in te voeren in ons secundair onderwijs. We citeren even uit zijn bijdrage "*Europa, competentie en competitiviteit*" (*De democratische school*, nr. 43, sept. '10).

Hirtt stelt: "*Minister Smet kiest resoluut voor 'competentie-ontwikkelen onderwijs': sleutelcompetenties, persoonlijke competenties, sociale competenties, beroepscompetenties, wetenschappelijke competenties. De oriënteringsnota 'Mensen doen schitteren' is in hoge mate schatplichtig aan de documenten van de Europese Unie over 'competenties'. De lijst van "sleutelcompetenties voor 'een leven lang leren' die de Europese Commissie eind 2006 opstelde, wordt in bijlage overgenomen, de niveau-descriptoren van de Vlaamse kwalificatiestructuur, geënt op het Europees kwalificatiekader (EQF) eveneens. De zeer vage competenties worden door de OESO beschouwd als een garantie voor het aanpassingsvermogen van de toekomstige werknemers. ...*".

(NvdR: In de eerste bijdrage in dit nummer namen ook de beleidsverantwoordelijken van vier West-Vlaamse Scholengemeenschappen afstand van de Vlaamse kwalificatiestructuur als richtsnoer voor de hervorming - net zoals Nico Hirtt; zie pagina 2).

'We maken de keuze voor competentiegericht onderwijs niet alleen omwille van sociale en economische motieven, maar ook en vooral vanuit ontwikkelingspsychologische en onderwijskundige argumenten', schrijft minister Smet. Hirtt maakt vervolgens duidelijk waarom hij het oprukkend competentiegericht onderwijs (cgo) afwijst. Vanuit een onderwijskundige argumentatie stelt hij o.a.: "Competentie wordt niet als een geheel van kennis-inhouden & know-how beschouwd, die de lerende op methodische wijze moet kunnen gebruiken. Ze wordt gereduceerd tot een pure abstractie: tot alleen maar de capaciteit om cognitieve instrumenten aan te wenden. De rol van het onderwijs is niet meer om precieze kennisinhouden over te brengen en te laten toepassen, maar alleen om te leren om het even welke kennis, bij voorkeur in complexe en

totaal nieuwe situaties, te gebruiken. ... Bij het competentiegericht onderwijs wordt de kennis tot instrument in dienst van de activiteit van de lerende herleid, namelijk ten dienste van het inoefenen van een competentie ..."

In een andere publicatie stelt N. Hirtt dat de sterke achteruitgang van het onderwijs in Franstalig België mede te wijten is aan de invoering van de competentiegericht ideologie die enkel leidde tot een al te grote vaagheid in het curriculum en tot uitholling van de vakinhouden. De grootste pleitbezorger van dit cgo, prof. Marcel Crahay, bekende een paar jaar geleden dat hij zich deerlijk had vergist en dat het onderwijs in Franstalig België en in andere Franstalige landen hier onder geleden had.

Hirtt vervolgt: "*De doctrine bestempeld als 'het competentiegericht onderwijs' is bezig de Franstalige onderwijssystemen te veroveren. Na Quebec, het Romaanssprekende deel van Zwitserland en de Franse Gemeenschap in België is het nu de beurt aan Frankrijk en verscheidene Afrikaanse landen om zich op die weg te begeven. ... In de Angelsaksische landen of landen met een Germaanse taal verliest men duidelijk minder tijd aan het inkleven van de economische instrumentalisering van het onderwijs in een pedagogisch romantistisch - cgo-pakje.*"

Hirtt betreurt vervolgens dat niet enkel minister Smet, maar ook de *Vlaamse Onderwijsraad* het cgo aanbeveelt in het rapport: '*Competentie-ontwikkelen onderwijs; een verkenning*, 2008.

Hirtt schrijft verder: "*Waarom staan deze competenties, die per slot van rekening klassiek zijn, vandaag helemaal vooraan op de scène?*", vraagt de OESO zich af. "*Omdat de werkgevers daarin de sleutelfactoren 'dynamisme' en 'flexibiliteit' herkennen. Werknemers met die competenties hebben ook de capaciteit om zich continu aan de vraag en aan de constant evoluerende productiemiddelen aan te passen*".

In een themanummer over cgo zullen we de pedagogische argumenten tegen cgo uitvoerig toelichten. We deden dit ook al vanaf 1992 in vroegere jaargangen van *Onderwijskrant*.

Prof. Wim Van den Broeck wijst Smets zachte didactiek af 'Over de saaiheid van het onderwijs en zijn minister'

Prof. Wim Van den Broeck (VU Brussel)

Noot vooraf van redactie

In de oriëntatienota van Smet en co lezen we dat de hervormers ook een nieuwe didactische aanpak willen opleggen in de richting van het nieuwe leren, de competentiegerichte en constructivistische aanpak met veel zelfstudie, vakoverschrijdend werken, e.d. In zijn 1-septemberboodschap beschuldigde minister Smet het onderwijs ook van saaiheid, niet aansluiten bij de leefwereld van de jongeren, enzovoort. Hij drong hiebij ook aan op het *vergamen* van het onderwijs.

In *Onderwijskrant 155* brachten we al een overzicht van een aantal reacties op de krasse uitspraken en didactische hervormingsplannen van minister Smet. Smet kreeg vooral de kritiek dat hij het huidige anti-intellectueel klimaat nog wil versterken waarbij de leraar steeds minder leraar kan zijn en alleen dat onderwijs goed blijkt te zijn waarbij de leerling/student zich goed voelt. Dit anti-intellectueel klimaat is volgens een aantal leerkrachten vanaf het einde van de jaren zestig ontstaan en kwam ook al duidelijk tot uiting in de VSO-ideologie die vanaf 1970 werd gepropageerd. Uit de commentaren bleek de afwijzing van het didactisch luik in het hervormingsplan van minister Smet. Velen stellen dat de hervormingen zouden leiden tot een verdere uitholling van de leerinhouden en van de leeropdracht en tot verdere ontscholing.

In het kritisch standpunt van vier West-Vlaamse scholengemeenschappen (zie eerste bijdrage in dit nummer) wordt ook terecht gewezen op het feit dat minister Smet zich ten onrechte wil bemoeien met typisch pedagogische en didactische zaken, staatspedagogiek dus.

Uit de bijdrage 'Traditionele & 'schoolse' aanpak in Oost-Aziatische landen: haaks op modieuze onderwijsvisie van OESO, minister Smet en nieuwlichters' in dit nummer blijkt ook heel duidelijk dat de didactische aanpak in de zo geprezen Oost-Aziatische landen haaks staat op de ontscholende voorstellen in het hervormingsplan van minister Smet.

Het schools, vak- en prestatiegericht karakter in die landen vertoont veel kenmerken van ons onderwijs in de jaren 1960. Jammer genoeg kregen de leerkrachten vanaf de jaren zeventig te kampen met anti-intellectualisme en ontscholing. Via lippen dienst aan de officiële ideologie kon de schade gelukkig ingeperkt worden.

In voorliggende *Onderwijskrant* nemen we nog een door 'De Standaard' geweigerde opiniebijdrage op van de hand van prof. Wim Van den Broeck (VU Brussel). Ze was bedoeld als reactie op het 1-septemberboodschap van minister Pascal Smet en Guy Tegenbos (*De Standaard*) omtrent de saaiheid van ons secundair onderwijs.

Vooraf citeren we nog even uit de 1-septemberuitspraken van Guy Tegenbos: "Het onderwijs moet tweemaal interessanter worden voor de jongeren: voor de scholieren. Een enquête van de Scholierenkoepel – en uitspraken van de minister van Onderwijs – bevestigden gisteren wat academisch onderzoek over 'het welbevinden van leerlingen' al eerder in kaart bracht: jongeren vinden het onderwijs te saai. Ze vinden de leerstof niet 'zinnig genoeg': ze sluit onvoldoende aan bij hun leefwereld en bij al wat zich buiten de klas aan hen aandient. ... De efficiëntie van ons onderwijs kan flink toenemen als de organisatie ervan meer op de ontplooiing van talenten gericht zou zijn en als het erin zou slagen de miljoenen leermomenten die jongeren vandaag krijgen buiten de klas, in te schakelen in hun leertraject." In *Onderwijskrant 155* toonden we aan dat de 4 Vlaamse, academische studies over het welbevinden van de leerlingen uitwijzen dat het goed gesteld is met het welbevinden. In dezelfde *Onderwijskrant* bleek ook dat de leerkrachten afstand namen van de uitspraken van de Scholierenkoepel en van minister Smet. Zelfs de voorzitter van de Scholierenkoepel nam achteraf afstand van de uitspraken van Smet over *gamen* e.d.

Terloops: In de hierop volgende bijdrage brengt ook de Nederlandse onderwijskundige J.D. Imelman een kritische analyse van de hervormingsplannen voor ons secundair onderwijs en van de didactische hervormingsplannen in het bijzonder.

1 Probleemstelling

“Jongeren vinden het onderwijs te saai en games kunnen misschien helpen het allemaal wat boeiender te maken. Dat is de boodschap die onderwijsminister Pascal Smet in het kielzog van de Vlaamse scholierenkoepel bij het begin van het nieuwe schooljaar de wereld instuurde. Ook deze krant (De Standaard) sloot zich aan bij het idee dat de leerstof interessanter moet worden gemaakt. Dit is ongetwijfeld nooit vertoond: een onderwijsminister die aan alle leerlingen en hun ouders bij de eerste schooldag als centrale boodschap meegeeft dat het onderwijs saai is. Als antireclame voor het onderwijs, zijn bevoegdheidsdomein, kan dit tellen.

Maar als het waar is wat hij zegt, is er natuurlijk een groot probleem dat dan terecht benoemd wordt. Dat leerlingen zeggen dat ze het onderwijs saai vinden, is op zich geen groot nieuws. Elke leerkracht in het lager onderwijs is al langer vertrouwd met het feit dat zelfs kleuters en zes- à zevenjarigen het woord saai, of wat hipper ‘boring’, frequent gebruiken. Maar er is vast wel meer aan de hand dan een ander taalgebruik. Laten we de achterliggende redenering van de boodschap eens wat nader bekijken. Men stelt dat leerstof die interessant is en aansluit bij de leefwereld van de jongere meer motiverend is, en dergelijke intrinsieke motivatie leidt dan vanzelf tot betere leerresultaten. De Vlaamse scholierenkoepel voegt er nog aan toe dat de leerstof nuttig moet zijn voor later. Het klinkt allemaal erg vanzelfsprekend, maar is dat bij nader inzien allerminst.

2 Ervaringsgerichte ideologie bevorderde motivatiecrisis

Eerst het argument van de motivatie. Men stelt het voor alsof sommige zaken op zich meer motiverend zijn om te leren dan andere. *Een mens wordt weliswaar geboren met een motivatie om de wereld waarin hij leeft te exploreren, maar geen mens wordt geboren met een intrinsieke motivatie om te leren rekenen, spellen of om het even welke schoolse kennis te leren.* Niettemin kan een mens wel leren zich voor om het even wat te interesseren. De ene vindt vissen of pottenbakken reuze interessant, terwijl de andere het stiervervelend zou vinden. Of om het met het gevleugelde woord van Erasmus te zeggen: *“Een mens wordt niet geboren, maar gevormd”*. Formeel onderwijs heeft altijd te maken gehad met het overdragen van kennis die voor jonge mensen niet toegankelijk is via directe ervaringen in het dagelijks leven. De waarde van

deze kennis ligt net in het feit dat het jongeren in staat stelt verder te komen dan hun eigen ervaringen en begrip te verwerven over de natuurlijke en sociale wereld waarin ze leven. Onderwijs moet dus niet uitgaan van de ervaringswereld van de jongere, maar ze moet die ervaringswereld uitbreiden. Uiteraard is het zinvol om geregeld de verbinding te maken met de ervaringswereld en te tonen hoe de verworven kennis kan worden toegepast in die wereld. *Maar het is precies de heersende radicale ideologie van het ervaringsgerichte onderwijs die, niet gehinderd door enige kennis van de wetenschappelijke ontwikkelingspsychologie, geleid heeft tot de huidige motivatiecrisis.* Door de leefwereld van het kind voor te stellen als het allerbelangrijkste wordt de interesse voor alles wat daarbuiten ligt ondergraven. Als men in het onderwijs zoveel mogelijk zou moeten inspelen op de reeds aanwezige intrinsieke motivatie van de kinderen, dan zou er nauwelijks wat geleerd worden.

3 Leerinhouden zijn cultuurproducten: geen ‘natuurlijk’ leren vanuit belevingswereld

Onderwijs gaat immers per definitie over de overdracht van artificiële cultuurproducten waarvoor kinderen helemaal geen intrinsieke motivatie hebben. Kunnen lezen, rekenen en wiskunde, zaakvakken, het zijn allemaal kennisgebieden en vaardigheden waarover de mensheid eeuwen gedaan heeft om met veel moeite en dankzij de knapste koppen zo ver te komen. Met natuurlijke vormen van leren (waarvoor men van meet af aan intrinsiek gemotiveerd kan zijn) heeft dat dus niets te maken. Kortom, door aan te willen sluiten bij de intrinsieke motivatie van kinderen (die op dat ogenblik nog beperkt is), ondergraaft men in feite de mogelijkheid om voor zoveel dingen echt intrinsiek gemotiveerd te geraken. *Als het allemaal door de jongeren zelf te ontdekken viel, dan zou onderwijs trouwens volstrekt overbodig zijn.* Maar intrinsieke motivatie voor deze gebieden kan wel aangewakkerd worden, echter uitsluitend op voorwaarde dat men de kennis en de vaardigheden op zich als waardevol voorstelt. En daar knelt het schoentje. Als leerkrachten of anderen zelf impliciet, en af en toe ook expliciet, de boodschap geven dat bijvoorbeeld rekenen saai is, dan hoeft het toch niet te verwonderen dat kinderen deze negatieve houding overnemen. En nu dus zelfs de onderwijsminister! Als games nodig zouden zijn om kinderen voor rekenen te motiveren, dan betekent dit niet minder dan dat rekenen op zich echt saai is. De boodschap is dodelijk. Gelukkig laten vele leerkrachten zich niet van de wijs brengen:

zij weten nog wel waar het in goed onderwijs echt over gaat: liefde voor het vak en liefde voor de kinderen die we dit stuk cultuur als bagage willen meegeven zodat ze goed gewapend zijn om hun eigen weg te gaan in het leven.

4 Kennisontwikkeling versus utilitarisme

Moet leerstof nuttig zijn, zoals de scholierenkoepel vraagt? Moet kennisverwerving uitsluitend dienen als een middel tot iets anders, bijv. om te kunnen toepassen bij vaardigheden of voor het latere beroepsleven? De enige kennis die men blijkaar de moeite waard vindt, is die kennis die relevant is voor een of ander doel. Maar wat relevant is, wordt al gauw als achterhaald bevonden en deze oude kennis moet plaats ruimen voor de nieuwste gril. En wie weet er vandaag wat later nuttig zal blijken? De belangrijkste reden echter om kennis over te dragen is precies kennis om de kennis. Deze gedachte vormt in feite de grondslag van heel onze westerse cultuur, en in het bijzonder van de ontwikkeling van wetenschap. En ook kinderen willen kennen om te kennen, ze willen begrijpen waarom de dingen zus en zo in elkaar zitten, puur voor het plezier van het begrijpen. Het motief om met die kennis iets te doen is ook een valabel motief, maar beslist niet het enige. *Het is precies door aan kinderen de boodschap te geven dat kennis altijd ergens moet toe dienen (het utilitarisme), dat de mogelijkheid tot intrinsieke motivatie voor deze kennis ondermijnd wordt.* Bovendien werkt kennis cumulatief: naast de algemeen vormende waarde speelt ze wel degelijk een belangrijke rol in toekomstig oplossingsgedrag, ook al weten we al lang niet meer wat we oorspronkelijk geleerd hebben. Ze is dus bovendien bijzonder nuttig!

5 Obsessie voor motiveren en verleuken ondermijnt onderwijsethos, gezag en discipline

De huidige tendens om motivatie te zien als een probleem op zichzelf, iets waaraan moet gewerkt worden, leidt tot een eenzijdig steunen op motivatietechnieken en truckjes die kinderen juist afleiden van het zich inzetten voor een uitdagend curriculum. Zo heeft men ook veel verwacht van ICT-toepassingen in het onderwijs om kinderen te motiveren.

De huidige pedagogiek van motiveren draagt precies bij aan het verzwakken van het onderwijsethos van een school en de bijbehorende discipline. Ze moedigt een cultuur aan waarin de vraag hoe je kinderen geïnteresseerd houdt domineert op de vraag wat we kinderen willen bijbrengen (de inhoud van het onderwijs).

De verplichting om kinderen te motiveren heeft ook een negatieve invloed op de leraar-leerling relatie. Leraren die saai lesgeven worden verantwoordelijk gesteld voor het ongepaste gedrag van leerlingen in de klas. Dit vanuit het idee dat er een relatie bestaat tussen saaiheid van de lessen en de prestaties van leerlingen. Iedereen heeft wel eens een saaie leraar gehad, maar de overgrote meerderheid van leerkrachten doet zijn uiterste best! Of we het nu graag hebben of niet, het is niet mogelijk om alle kinderen op alle momenten te boeien. Episodes van saaiheid zijn dan ook eigen aan onderwijs. Dat is niet erg op zich, het leven is toch ook zo. *De eenzijdige obsessie met motivatie gaat ook aan het feit voorbij dat kinderen en jongeren ook zelf een verantwoordelijkheid hebben voor hun eigen scholing. Niet elke les moet volgestouwd zijn met opwindende elementen, onderwijs is geen entertainment!*

Vanzelfsprekend moet pedagogiek altijd zoeken naar praktijken die het enthousiasme van leerlingen bevorderen. Maar het slagen hiervan hangt af van de autoriteit van leerkrachten om met hart en ziel de leerstof voor te stellen als iets dat waarde heeft op zich. *De zwakke waardering voor de autoriteit van volwassenen leidt ook tot een onrustwekkend verlies van het geloof in de capaciteit van kinderen om uitdagende situaties aan te pakken.* Dit is de paradox van het huidige onderwijsbeleid: al de goede bedoelingen en maatregelen van de laatste decennia om het onderwijs aantrekkelijker te maken hebben veelal een tegengesteld effect gehad. Een verstandig onderwijsminister zou zich hiervan bewust mogen zijn.

(Prof. Dr. Wim van den Broeck, Ontwikkelings- en school-psycholoog Vrije Universiteit Brussel)

O Vlaanderen, let op u saeck

Reactie van prof. J.D. Imelman op hervormingsplan secundair onderwijs

Prof. Jan Dirk Imelman

Inleiding

De Nederlandse emeritus hoogleraar pedagogiek Jan Dirk Imelman was aanwezig op de trefdag van DIROO van mei 2009. Valeer van Achter, DIROO, vroeg hem daar om een commentaar op het rapport Monard over de hervorming van het secundair onderwijs. Hij publiceerde achteraf de commentaar van Imelman op de DIROO-website. Op deze website kan de lezer nog tal van andere commentaren vinden. Aangezien de hervormingsnota van minister Smet volledig in de lijn ligt van het rapport-Monard, slaat de kritiek van prof. Imelman evenzeer op het hervormingsplan van Pascal Smet.

Terloops: de commentaren van de onderwijskundigen op het hervormingsplan klinken tot nog toe alle heel kritisch.

Commentaar van prof. Imelman

"De dubbelzinnigheid in de tekst van 'Kwaliteit en kansen voor elke leerling' van Monard belooft weinig goeds. En al helemaal niet omdat de vage taal van de redeneringen in dit voorstel van de commissie-Monard in schril contrast staat met de apodictische stelligheid waarin de vernieuwing van het secundair onderwijs als vanzelfsprekend en onontkoombaar wordt beschouwd. Weliswaar moet die vernieuwing nog slagen, maar dat er vernieuwd moet worden, staat in het rapport niet ter discussie.

De meest lugubere teksten zijn die waar de inzet van de leraren genoemd en geroemd wordt: hun motivatie is van fundamenteel belang, wil de vernieuwing slagen. Ik zal aan het eind van mijn beknopte analyse nog laten zien waarom het predicaat 'luguber' op zijn plaats is.

Meteen in het *Woord vooraf* wordt de toon al gezet. "Velen", aldus de rapporteur, "zeggen dat het secundair onderwijs te eenzijdig is, anderen vinden van niet. Maar de tendens zet zich door om het onderwijs te vernieuwen richting van *competentiegericht leren*" "Hoe bewaren wat goed is, en toch open staan voor vernieuwing?" schrijft Monard al in de eerste alinea. Met andere woorden: wat men ook zegt, de trein is al vertrokken. Elders, na de

constatering dat niets zo gevoelig ligt als het thema: *vernieuwing van het secundair onderwijs*, lezen we: "We weten 'dus' wat 'ons' te wachten staat". Zoiets kan alleen maar gezegd worden door mensen die in de zekerheid van hun geloof leven; lieden die zich weliswaar tegenover vele 'andersdenkenden' bevinden, maar die van de overwinning van hun eigen geloof zeker zijn. In dit geval gaat het om gelovigen die zich kunnen wentelen in de zelfgenoegzaamheid van 'zeker te weten' dat de vernieuwing zich dóórzet. En dat is maar goed ook. Want, zeggen ze, het gaat om 'de toekomst van onze jongeren en van de samenleving.' Demagogie is de auteur van de tekst niet vreemd: de boodschap is dat je met goed fatsoen niet tegen vernieuwing kan zijn. (NvdR: *deze kritiek is evenzeer toepasselijk op de oriëntatienota van minister Smet. In zijn nota en in zijn toespraken gaat de minister er altijd vanuit dat "alle weldenkende mensen het eens zijn met zijn visie".*)

Alles wat er in het rapport beredeneerd wordt, is te beschouwen als een rationalisering (in de zin van: goed praten) van de ingeslagen weg. *Zo komt veelvuldig de kwestie van 'gelijke kansen' en 'de sociaal-culturele achtergrond' op een naïeve wijze in het vizier.* Gezien de invloed van de 'sociale achtergrond' komt de keuze voor deze of gene schoolloopbaan voor veel leerlingen te vroeg, en is het vigerende onderwijs te talentvijandig, te zeer kinderlijke belangstelling negérend, te... ; zo ratelt het Monard-rapport maar door.

Sprekend over het aansluitingsprobleem wordt in het rapport gedaan of leerlingen vrij zouden kunnen kiezen, doch dat hun sociaal-culturele achtergrond hen in die vrijheid belemmert. En stelt men dat aan die belemmering een eind te maken is door een grootscheepse en door het gehele onderwijsland gedragen onderwijsvernieuwing (meer kindgericht, meer projectonderwijs, ...). Het rapport zegt in feite dat, als men beseft dat het vooral de *leerling* is die belangstelling heeft/moet krijgen en dat de *leerling* getalenteerd is en zelf leert, ...dat het dan onvermijdelijk is om voor de (door Monard en Smet gepropageerde) vernieuwingsdidactiek te kiezen. *Dankzij deze vernieuwing vergroot je de ruimte van de leerlingen voor het doen van vrije keuzes.*

Niets is minder waar. Wat in het dichotome 'redeneringsformat' van *leerling versus sociaal culturele herkomst* miskend wordt, is dat alle leerlingen hun 'achtergrond' al lang hebben geïnternaliseerd. Van baby- tot en met kleutertijd vindt bij iedereen een socialiseringsproces plaats dat met recht en reden gekwalificeerd kan worden als *'meedoen en zeker weten'*. Deze Wittgensteiniaanse terminologie geeft treffend aan hoe individuen opgroeien gedurende de voor-schoolse jaren en ook nog gedeeltelijk tijdens de schooljaren. Elke gedachte dat er 'ergens', laten we zeggen: halverwege de jeugdijaren, in ieders persoonlijke ontwikkeling nog een zuivere kern bestaat die slechts belemmeringen ondervindt vanuit de 'sociaal-culturele achtergrond', is ongefundeerd. Opgroeïende kinderen *spiegelen* in de loop van hun voor-schoolse ontwikkeling, en ook daarna, steeds meer en intenser hun sociale en culturele herkomst.

Goed onderwijs is verder nimmer gediend met algemene, breed voorgeschreven, institutionele vernieuwingen. De gedachte dat dat wèl zo zou zijn, berust tevens op een misinterpretatie van oorzaak en gevolg (en van statistische berekeningen). Het gaat in het geval van de relatie tussen *'leerwegvolgende leerlingen'* enerzijds en *'sociaal-culturele achtergronden'* anderzijds in feite om statistische verbanden. Als die verbanden al een oorzaak hebben, dan is die in ieder geval nooit 'sec' uit de uitkomst van dergelijk statistisch onderzoek af te leiden. Dat men 'achtergrond' en 'leerling' onderscheidt, heeft te maken met de in de sociologische methodologie begrepen oproep om gehelen te splitsen, en daarna tussen deelverzamelingen van factoren getalsmatige relaties te zoeken. De stap van alsdan *gevonden* statistische verbanden naar *oorzaken* van die verbanden, kan niet gezet worden. Dus ook niet als het om het verband gaat tussen reeds lang 'gesocialiseerde' leerlingen en hun 'sociale achtergrond'. In dit geval is in het bijzonder de intra-psychische 'gesteldheid' (denkinstelling, belangstelling, zelftucht, gevoelsaard) niet te herleiden tot apart aanwijsbare en beïnvloedbare sociale en psych(osomat)ische factoren.

Het conceptuele kader, de daaraan "gekoppelde" gevoelsmatige beleving en het daarop gebaseerde denken van schoolkinderen is verworven door gewenning, gewoontevorming, meedoen-en-zeker-weten, internalisering van in de cultuur verborgen regels, beloning en straf, navolging en dergelijke. *Het is een illusie te menen dat deze 'gevormdheid' door een onderwijsvernieuwing te beïnvloeden is*

die nu juist op de zelf-activiteit en eigen belangstelling van kinderen een beroep doet; en dus is het een illusie te menen dat daardoor leerlingen in grotere vrijheid zouden kunnen kiezen. Alleen al de wetenschap van wat aan ieders persoonlijke ontwikkeling, *neurologisch* gesproken, ten grondslag ligt, zou tot bescheidenheid moeten stemmen. En zeker niet tot een omhelzing van welke eenzijdig-ideologische vernieuwing dan ook. De idee om institutioneel de keuzemomenten uit te stellen en tegelijkertijd de aldus gewonnen tijd te benutten om de leerling meer *'child centered'* te benaderen, hen 'breed' hun belangstellingsgebieden te laten *verkennen* en hen hun talenten te laten *"aftoetsen aan vereisten die binnen die belangstellingsgebieden gelden"* (3.2.4), doet de gecompliceerde realiteit geen recht. In geen enkel beschaafd land kan onderwijs zo ver van de maatschappelijke praktijk vreemd raken dat er *"nood is aan vernieuwingen die ook in de toekomst blijvend kwaliteit garanderen"*.

Het in dit citaat verborgen oordeel over het gebrek aan professionaliteit van actueel werkzame leerkrachten gaat ook voorbij aan wat goed onderwijs altijd eigen is. Wat goed onderwijs is, kan besproken worden *in de klassieke pedagogische vaktaal, waarin de onderwijsleersituatie opgevat wordt als een triade waarin leerling, leerkracht en leerstof in onderling verband de onderwijs-leerpraxis bepalen.* Deze vaktaal bezit de potentie om steeds weer naar tijd en plaats aan te geven waar het *in welke schoolpedagogische actualiteit dan ook* om moet gaan. In weloverwogen pedagogisch denken gaat het er altijd maar weer om, antwoorden te vinden op de centrale schoolpedagogische vraag: *welke kinderen moeten wat op welke manier leren, en waarom die kinderen die leerstof op die manier?* Deze kernvraag roept deelvragen en (empirische en normatieve) antwoorden op die de gehele schoolpedagogische praktijk raken, tot in al haar uithoeken. Iedere *eenzijdigheid* in de richting van òf het handelen van de docent òf de leerstof òf de zelfwerkzaamheid van de leerling, doet onrecht aan de *omvattende, 'gestalt-achtige'* onderwijsleerpraktijk.

In Monards rapport is van evenwichtig schoolpedagogisch redeneren, waarbij de schoolpedagogische praktijk in volle omvang het thema is, geen sprake. *Het rapport benadrukt eenzijdig de kant van het kind.* Het gaat over *kinderlijke belangstelling, motivatie als bron van het leren* en *kinderlijke zelfwerkzaamheid*. In plaats van de professie zelf alert te laten blijven bij het doordenken van en handelen in de schoolpraktijk, wordt voor de zoveelste keer in

de geschiedenis van het onderwijs gekapitaliseerd op een bepaalde eenzijdigheid.

Onder meer omdat er de laatste jaren in Nederland sprake is van een forse toename van schooluitval en van het aantal voortijdige schoolverlaters en vanwege niet te doven kritische geluiden, is er recentelijk een parlementair onderzoek gedaan naar de politieke besluitvorming inzake de inmiddels ongeveer tien jaren aan de gang zijnde onderwijsvernieuwing. Dit 'parlementaire onderzoek-Dijsselbloem' heeft twee opvallende gevolgen. Enerzijds erkent het parlement ten volle de schuld welke de politiek heeft aan het mislukken van de vernieuwing, anderzijds laat men de vernieuwingstrein gewoon doorrijden. Van het rapport-Dijsselbloem was de inkt nog nat toen de Tweede Kamer 'kamerbreed' besloot dat het binnen het gehele (v)mbo om *competentiegericht onderwijs* moet gaan. En daarmee ging het parlement dus gewoon door op de weg die in het parlementaire onderzoeksrapport zojuist gediskwalificeerd was.

(NvdR: In Nederland is enkel sprake van competentiegericht onderwijs in het middelbaar beroeps-onderwijs - de hogere cyclus van tso/bsso. In het hervormingsplan van minister Smet gaat het om cgo in het totale secundair onderwijs. Wegens het massale verzet wordt in de Nederland de invoering telkens weer uitgesteld. Cgo is ook uiterst controverseel binnen de onderwijskunde; vroegere pleitbezorgers zoals prof. Marcel Crahay (Luik) bekenen dat ze zich schromelijk hebben vergist.)

Wat de Kamer wel deed, was één oordeel van de parlementaire commissie overnemen: de leerkrachten moeten de vernieuwing dragen. *Een onheilsvolle opdracht*. Het Nederlandse schoolmanagement - vanwege scholenfusies magistraal in macht gestegen - had deze opdracht al lang begrepen. En hoe heeft dat uitgepakt? Talloos zijn de gevallen waarin docenten door de schoolleiding verplicht werden tot het volgen van cursussen in *het 'nieuwe leren'-concept*; talloos de gevallen waarin het management consequenties trok als het op dit punt niet naar zijn zin ging. Docenten kregen eenvoudig ontslag (dankzij een aangetast ontslagrecht een fluitje van een cent) of hen werd het werken zo belemmerd dat ze maar vroegtijdig met pensioen gingen. Rondom de nobel klinkende eis om leerkrachten de vernieuwing te laten dragen, schieten commercieel werkende onderwijskundige begeleidingsbureaus als paddenstoelen uit de grond. De context van die paddenstoelen wordt gevormd door een evenzeer

op commerciële belangen-bevrediging gerichte uitgeverwereld: hoe meer nieuwe boeken er verschijnen in overeenstemming met het nieuwe beleid, hoe lucratiever. En binnen die context opereren dan ook nog de schoolinspectie(s) en onderzoeksinstellingen, en in Nederland zelfs het NWO: de subsidiënt van wetenschappelijk onderzoek van het onderwijs. Het door NWO betaalde onderwijskundige onderzoek moet zich bepalen tot onderzoek in het kader van het 'nieuwe leren'.

In Nederland klinkt, ondanks het Dijsselbloem-rapport, dus nog steeds luid de koekoek één zang van het '*nieuwe*' (tegenwoordig: '*competentie-gerichte*) *leren*'. Deze ideologie heeft ook al bijna twintig jaar de opleidingen voor basisschool- en tweede graadsdocenten verziekt. De pedagogische vaktaal verdween. Daarvoor in de plaats kwam een specifiek gekleurde leerpsychologische discours: de zogenaamde sociaal-constructivistische leerpsychologie. Een *language game*, vol met grote woorden, ontleend aan de psychologie van Vygotsky, zelfs aan de kennisleer van Kant (stond deze filosoof niet voor ogen dat kennis door het *subject* gedragen wordt...?). Het rapport-Dijsselbloem is te vinden op internet: nl.wikipedia.org/wiki/Commissie-Dijsselbloem. Klik het aan, het is onthullend."

Noot van de redactie

De visie van prof. Imelman en deze in het Rapport-Dijsselbloem stemmen overeen met de visie van Onderwijskrant.

We ontvingen de voorbije maanden veel instemmende reacties op ons themanummer 155 waarin we ook de vele kritische reacties uit de periode 13 september -15 oktober hebben samengevat. In latere nummers van Onderwijskrant komen we terug op die reacties. In dit nummer publiceren we alvast de kritische reactie van vier grote West-Vlaamse scholengroepen (= 45 scholen); zie p. 2 en 3. Op dit moment zijn de standpunten van 3 van de 4 onderwijsvakbonden nog niet bekend. Deze bonden hebben wel al moeten kleur bekennen bij de opstelling van het VLOR-standpunt dat half januari rond moet zijn. We stelden de onderwijskoepels en onderwijsbonden voor om hun achterban te raadplegen via een bevraging bij hun leden.

Terloops: *Dirk Koppen* (COV) startte in *Basis* van 15 januari een artikelenreeks over de hervorming - mede vanuit de bril van het basisonderwijs bekeken. De eerste bijdrage klinkt vrij kritisch: '*Een hervorming van het secundair onderwijs nodig?*'

Directe systeemmethodiek lezen van Raf Feys Basisprincipes, ontstaan en doorbraak in leesmethodes aanvankelijk lezen

Raf Feys

1 Ontstaan en doorbraak van DSM

1.1 Inleiding

De methodiek van het *aanvankelijk lezen* geniet al lange tijd de bijzondere aandacht van leerkrachten, remedial teachers, ouders, lerarenopleiders, (ortho-) didactici, leerpsychologen en neurologen. Het slagen of falen op school is er immers sterk afhankelijk van. *Lezen* is de belangrijkste competentie die kinderen in het basisonderwijs ontwikkelen. Kunnen lezen is een basisvaardigheid waarop veel andere vaardigheden stoelen.

Bijna 500 jaar geleden leidde de Duitse pedagoog en moralist *Valentin Ickelsamer* zijn nieuwe leesdidactiek in met de woorden: "*De beste manier om kinderen zo vlug mogelijk te leren lezen*". Maar wat is nu die beste manier? Het aanvankelijk lezen is een leerdomein waarover de voorbije eeuwen de meest uiteenlopende opvattingen bestonden. Ook nu nog worden in landen als Frankrijk, Zwitserland, Canada (Québec), Duitsland, de Verenigde Staten, Engeland ... heuse *leesoorlogen* uitgevochten, met name tussen voorstanders van een globale of globaliserende methodiek (waarbij leerlingen als het ware *zelfontdekkend* leren lezen) en die van een meer directe aanpak (waarbij leerlingen *op een directe, expliciete manier* geleerd wordt de leescode te 'kraken'). Zo lieten 20 jaar geleden Québécoise onderwijsverantwoordelijken hun scholen weten dat ze geen directe leesmethodes meer mochten gebruiken. In Frankrijk verbood onderwijsminister *Gilles de Robien* in 2006 dan weer het gebruik van globaliserende methodes. Zo zie je maar...

In Vlaanderen en Nederland daarentegen werd de strijd tussen de voor- en tegenstanders van een globale leesmethodiek al decennia geleden grotendeels beslecht. Sinds 1965-1970 deden in Vlaanderen en Nederland overal de zgn. *structuurmethodes* hun intrede.

Structuurmethodes als '*Veilig leren lezen*' van de uitgeverij *Zwijsen* leken lange tijd absoluut *veilig*. Zelf werden we echter al vanaf de jaren zeventig op stagebezoek voortdurend geconfronteerd met kritiek op de gangbare structuurmethodes en met ervaren

leerkrachten die in hun praktijk sterk afweken van die methodiek. Dit stimuleerde ons om een eigen leesmethodiek - directe systeemmethodiek of DSM - te ontwikkelen die komaf wou maken met deze pijnpunten.

1.2 Op zoek naar effectieve methodiek '71-'86

De DSM is dus niet in het luchtledige ontstaan; DSM is schatplichtig aan de ervaringswijsheid van leerkrachten uit heden en verleden - ook aan deze die een neerslag vond in oudere leesmethodes waarmee kinderen sinds 1900 leerden lezen. Naast het bestuderen van effectieve aanpakken en frequent observeren tijdens leeslessen, was ook het bestuderen van de historiek van het leesonderwijs heel leerrijk. In het boek '*Beter leren lezen*' schetsen we dan ook in deel 2 de historiek van de leesmethodes en wat we eruit geleerd hebben voor de DSM (Feys en Van Biervliet, Acco, 2010). Pas in tweede instantie leerden we ook een en ander uit wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke leesmodellen. De afstand tussen het strict wetenschappelijk onderzoek en de klaspraktijk is vaak vrij groot. Voor *aanvankelijk lezen* pasten we dus vooral een soort praktijk- en ontwikkelingsgericht onderzoek toe - net als voor onze studie van het wiskundeonderwijs (Feys, 1998), spelling (Feys, 1991) ...

Onze zoektocht naar een effectieve leesmethodiek nam 20 jaar in beslag (1971-1990) en was nauw verbonden met onze betrokkenheid bij het opleiden van leerkrachten. De contouren van de DSM lagen dus vast rond 1990 (Feys, 1991). We stelden wel na 1990 met voldoening vast dat onze praktijkprincipes in overeenstemming waren met het wetenschappelijk leesonderzoek van de voorbije 20 jaar. Zo verwees *Wim van den Broeck* voor een praktische toepassing van de connectionistische leestheorie en het fonologisch coherentiemodel naar de DSM van Feys (Van den Broeck, 1997). Dit onderzoek fungeerde dan vooral als een bevestiging achteraf en verdere verfijning. *Prof. C. Mommers* - de vader van '*Veilig leren lezen*' - stelde het voor alsof de DSM achteraf en recentelijk afgeleid werd uit het fonologisch coherentiemodel, en verzweeg dat de DSM een Vlaams product, bedacht door de Brugse lerarenopleider *Raf Feys* (Mommers, 2004).

trekken lijntjes in hun werkboek, zetten rondjes, luisteren naar een ankerverhaal, kleuren, knippen en plakken plaatjes of kijken naar flitsende digibord-oefeningen. Lezen doen zij echter minder dan 10 minuten. Dan is het natuurlijk niet gek dat 15 procent van de leerlingen niet het gewenste minimumdoel behaalt. Lees- en leertijd is een belangrijke factor voor leersucces. We mogen ons leesonderwijs dus niet langer opsmukken met zinloze ballast” (zie website onderwijsgek).

De toename van de effectieve leer- en leestijd leek ons heel belangrijk. Op stagebezoek merkten we dat veel ervaren leerkrachten hiervoor een meer ‘directe’ aanpak hanteerden, veel meer mondeling werkten en sterk afweken van de gebruikte leesmethode. Bij bezoek uit het buitenland aan de Torhoutse lerarenopleiding loodsten we onze gasten vaak naar een oefenklas waarin ‘Veilig leren lezen’ werd gebruikt, en daarna naar de klas van juffrouw Dina. Daar kwamen ze onder de indruk van de ‘directe’ aanpak van Dina: met het krijtje aan het bord, alle kinderen tegelijk en geconcentreerd aan het ont-sleutelen en lezen, veel aandacht voor dril en tempo-druk ... Ze verbaasden zich over de vorderingen na twee maanden leesonderwijs: een heel verschil met de parallelklas die ‘Veilig leren lezen’ op de voet volgde. Zo slaagden we er in 2002 in om twee Zuid-Afrikaanse beleidsmensen tot een andere overtuiging te brengen. Ze ruilden hun modieuze ‘whole-language’-visie in voor een meer klassieke en directe systeemmethodiek.

Als lerarenopleider werden we uitgedaagd om een eigen standpunt in te nemen. De praktijkervaringen op de oefenschool en op stagescholen, het grondig bestuderen van de thematiek van het aanvankelijk lezen en onze kennis omtrent de rol van het automatiseren bij het leren van vaardigheden, inspireerden ons om zelf een eigen leesmethodiek uit te werken onder de naam ‘Directe systeemmethodiek’- (afgekort: DSM). Vanaf punt 3 beschrijven we uitvoerig de DSM-principes.

Bij het opstellen van de DSM speelde ook onze bekommernis omtrent de risicolezers en de zorgverbreiding een belangrijke rol. Dit stond ook voorop in onze publicaties over rekenen (Feys, 1998) en over spellen (Feys, 1991b). We wilden een aanpak die veel perspectieven bood voor preventieve zorgverbreiding en extra-zorg. Het ultieme doel van de DSM-methodiek is preventie. Dat wil zeggen: voorkomen dat leerlingen fouten maken, zodat eenmaal ingeslepen fouten niet hersteld of geremedieerd hoeven te worden. Het voorkomen of verminderen van pro-

blemen tijdens de eerste maanden van het leesproces, leek ons uiterst belangrijk. We viseerden ook een methodiek waarmee anderstalige kinderen vlotter leerden lezen. Het kunnen technisch lezen is voor die leerlingen een belangrijke hefboom bij het aanleren van het Nederlands. Via het lezen van boekjes - ook buiten de les - kunnen ze hun woordenschat heel sterk uitbreiden.

We wilden ook een aanpak die perspectieven bood voor het buitengewoon onderwijs. Op stagebezoek in het buitengewoon onderwijs merkten we al te vaak dat de leerkrachten niet tevreden waren over de gangbare structuurmethododes. Ze moesten dan zelf allerlei aanpassingen bedenken om de kinderen over de leesdrempel te halen. Blo-leerkrachten en logopedisten die momenteel bijvoorbeeld met de DSM-methode ‘Leessprong. Ik lees met hup’ werken, blijken hierover heel tevreden te zijn.

2 Geleidelijke doorbraak van DSM in leesmethodes en praktijk

2.1 Geleidelijke doorbraak DSM

Nieuwe ideeën dringen meestal niet onmiddellijk door. Het is veelal een werk van lange adem. Het duurde bijvoorbeeld een kwart eeuw vooraleer we onze wiskundevisie - met inbegrip van de kritiek op de ‘moderne wiskunde’ & op het constructivistisch alternatief van het Freudenthal Instituut - vertaald kregen in het nieuw leerplan van 1998 en in nieuwe rekenboeken. Onze strijd voor het terug invoeren van de vaste kwadraatbeelden in het eerste leerjaar was eveneens een lange strijd. Momenteel worden de door de ‘Moderne wiskunde’ verguisde kwadraatbeelden weer overal gebruikt.

Ook onze visie in verband met spelling (zie b.v. Feys, 1991) en onze pleidooien voor meer systematisch spellingonderwijs, kregen pas de voorbije jaren een vertaling in de meer systematische spellingpakketten.

Her en der was er aanvankelijk ook wel wat ongenoegen en scepsis omtrent de DSM. Een aantal auteurs en uitgevers van leesmethodes vonden onze kritiek vervelend. Het is voor auteurs en uitgevers steeds vervelend als er kritiek komt op hun (commerciële) methodes. Dit was ook het geval in 1982 bij onze campagne tegen de moderne wiskunde. De meeste uitgeverijen hadden voor aanvankelijk lezen een structuurmethode op de markt en een overstap naar een andere aanpak kost uiteraard energie, tijd en centen. Leerkrachten zijn ook

niet zomaar geneigd zonder slag of stoot op een nieuwe methodiek over te schakelen. Zelf slaagden we er het best in onze eigen normaalschoolstudenten te overtuigen als we hen naast de cursus aanvankelijk lezen konden confronteren met een leerkracht die de DSM-principes in de praktijk toepaste. Het zien in de praktijk en/of de getuigenis van mede-leerkrachten is heel belangrijk bij de implementatie van nieuwe aanpakken.

In 1999 brachten *Jan Crijns* en de uitgeverij *Van In* een nieuwe leesmethode op de markt die op onze 'directe systeemmethodiek' gebaseerd was: *Leessprong*. De auteurs van *Leessprong* stapten resoluut af van de basisprincipes van de structuurmethode die ze zelf nog in *Van In's leesmethode* van 1990 toepasten.

In een bijdrage in het Vlaams tijdschrift 'Basis' beweerde *prof. C. Mommers* in 2001 dat onze kritiek op 'Veilig leren lezen' totaal misplaatst en onzinnig was (Mommers, 2001). Volgens hem was een structuurmethode met een globaliserende inslag, een contradictio in terminis en 'Veilig leren lezen' was volledig 'veilig'. Hij repte wel met geen woord over het DSM-alternatief en over de eerste DSM-methode 'Leessprong' (Uitgeverij Van In) die in 1999 op de markt kwam. Alleen al vanuit commercieel standpunt konden *prof. C. Mommers* en zijn medewerkers moeilijk erkennen dat hun wijd verspreide en lucratieve 'Veilig leren lezen' belangrijke tekorten vertoonde en dat er al een DSM-alternatief op de markt was. *Jan Crijns* schreef over de aanvankelijke tegenstand: "Toen *Raf Feys* in *Onderwijskrant* (1991) en in andere publicaties de principes van zijn 'directe systeemmethodiek' uiteenzette, werd dat door bepaalde groepen nogal neerbuigend onthaald. Uit onderzoek en wetenschappelijke literatuurstudie blijkt nu echter dat deze onderwijspedagoog het gelijk aan zijn kant krijgt" (Crijns, 2009, 19).

2.2 Tevredenheidsonderzoek universiteit Gent

De reacties van de leerkrachten op *Leessprong* waren vrij positief. Zelf waren we ook tevreden, maar tegelijk lieten we blijken dat de aanpak nog voor verbetering vatbaar was - vooral ook op het vlak van de automatisering. In 2005 was er een onderzoek vanuit de Universiteit Gent omtrent DSM en *Leessprong* (Legrand en Spoelders, 2005). Dat onderzoek wees uit dat de leerkrachten akkoord gingen met de DSM-principes en grotendeels ook met de uitwerking in *Leessprong*.

Vicky Legrand en *prof. Marc Spoelders* (UGent) onderzochten wat gebruikers van *Leessprong* (eerste versie 1999) dachten over die methode en over de achterliggende DSM-visie. Aan 85 leerkrachten werd gevraagd een tevredenheidsenquête in te vullen en om tegelijk de DSM-principes die aan deze leesmethode ten grondslag liggen, te evalueren. De resultaten van die evaluatie waren opmerkelijk en bemoedigend (Legrand & Spoelders, 2005, 36).

*93% van de leerkrachten gaat akkoord tot helemaal akkoord met de stelling dat het aantal grondwoorden beperkt wordt om vlugger te kunnen starten met de analyse en synthese en om globaal lezen te vermijden.

*94% gaat akkoord met de stelling dat het beter is om bij aanvang te werken met de kortste woordjes (bijv. ik, oor, is, aan) en pas later met langere woorden als vis, maan.

*96% gaan er mee akkoord dat alle aangeboden letters na de aanbidding van korte sleutelwoorden direct gediscrimineerd en ingeoeffend worden;

*92% vindt het nodig dat het discrimineren van nieuwe letters ingeoeffend wordt via covariante combinaties met reeds gekende letters: b.v. de nieuwe letter i in combinatie met de gekende letters k, m, n leidt tot ik, is, mik om aldus de nieuwe letter i makkelijker te kunnen discrimineren door combinatie met gekende letters.

*94% is het eens met de stelling dat de synthese vlotter gaat als gevolg van het lettergroeplezen: m-ik: m-aan ...

*75% vindt dat het inoefenen van visuele en auditieve vaardigheden het best samen gaat.

*81% vindt dat het inoefenen grotendeels verloopt onder de directe (mondelling) instructie en begeleiding van de leerkracht.

*87% gaat akkoord dat het schrijven het leesproces op de voet dient te volgen.

*81% vindt dat leerkrachten met een DSM leesproblemen vlugger kunnen ontdekken en remediëren.

*84% gaat akkoord met de stelling dat zwakkere lezers met een DSM meer stap voor stap kunnen leren lezen en aldus minder ontmoedigd worden.

*bijna 90% onderschrijft dat leerlingen zo vlug mogelijk moeten leren 'de code te kraken' om zo vlugger plezier te kunnen beleven aan het lezen van teksten, leesboekjes, enz.

In 2008 verscheen een tweede versie: *Leessprong – Ik lees met hup* (Crijns e.a., 2008) waarin de opstellers nog consequenter de DSM toepasten. Ook andere recente methodes als *mol en beer* (Die Keure) evolueerden in de richting van de DSM.

2.3 'Veilige leren lezen' en DSM

Niettemin staande prof. C. Mommers, de vader van 'Veilig leren lezen', nog in 2001 onze kritiek op de structuurmethodes (diplomatisch) afwees, vroeg de uitgeverij Zwijzen in 1997 wel al naar onze DSM-publicaties en naar wetenschappelijke studies die de DSM-visie ondersteunden – via haar Vlaamse filiaal 'Infoboek-Meerhout'. Ook het verschijnen en het succes van de eerste versie van de Vlaamse DSM-methode 'Leessprong' (1999) stimuleerde de auteurs blijkbaar om 'Veilig leren lezen' bij te werken in de richting van de DSM-principes. Zij hebben in hun laatste versie enkele DSM-principes toegepast en de gebruikers blijken best tevreden met deze koerswijziging.

Prof. C. Mommers bestempelde zelfs zijn recente 'Veilig leren lezen' - wat overmoedig - als een volwaardige DSM-methode. Hij beschreef de *nieuwe uitgangspunten* voor de nieuwste versie van 'Veilig leren lezen' (2003) in verwoordingen die letterlijk uit onze DSM-publicaties gehaald zijn. Hij verzweeg wel dat de DSM-methodiek van Vlaamse oorsprong is en dat hij enkele jaren geleden nog alle kritiek vanuit de DSM-hoek resoluut afwees. We betreuren dat Mommers niet naar ons verwijst, maar ten onrechte de DSM-aanpak toeschrijft aan onderzoeker *Van Orden* en zijn fonologisch coherentie-model (Mommers, 2004).

Om onze DSM-methodiek zo ruim mogelijk te kunnen verspreiden hebben we erover gewaakt om ons niet te binden aan één of andere uitgeverij. Als uitgeverijen en auteurs ons om informatie of advies vroegen, hebben we hen dit steeds *gratis* bezorgd - ook aan de uitgeverij Zwijzen. Vlaamse uitgeverijen drukten hiervoor hun erkenning en waardering uit. De lezer zal begrijpen waarom we in de titel van deze bijdrage voor het eerst naast de naam DSM ook de naam van de auteur vermelden. Het gaat overigens over een methodiek waarover we al in 1986 en 1991 uitvoerig publiceerden.

2.4 Pijnpunten structuurmethodes en grote verschillen met DSM erkend

Ervaren leerkrachten wezen ons vanaf de jaren zeventig op de pijnpunten van de structuurmethodes en we merkten zelf grote verschillen in de aanpak van de leerkrachten en in de leerresultaten. We stelden die pijnpunten ter discussie en werkten een DSM-alternatief uit. We merken dat anno 2010 de pijnpunten in de structuurmethodes algemeen er-

kend worden. Ook prof. C. Mommers en de andere auteurs van 'Veilig leren lezen' hebben dit uiteindelijk ingezien en hebben hun methode recentelijk aangepast in de richting van de DSM, jammer genoeg nog te weinig radicaal.

De DSM-methodiek wijkt in tal van punten in sterke mate af van de methodiek van de structuurmethodes. In een schema verderop op pagina 49 vatten we de verschillen tussen de DSM en de (klassieke) structuurmethodes samen.

We lazten de voorbije decennia voortdurend dat het niet zoveel uitmaakte met welke methode of methodiek een kind leerde lezen. Ook de Nederlandse inspectie, de intensieve bijscholingsprojecten van Kees Vernooy (CPS) en andere landelijke *Pedagogische Centra* beklemtoonden de voorbije 20 jaar vooral dat de leerkrachten ervoor moeten zorgen dat alle katernen van de leesmethode zorgvuldig afgewerkt werden. De conclusie van een onderzoek van het SCO-Kohnstamm-instituut luidde in 2000 nog dat de methodes voor aanvankelijk lezen heel sterk op elkaar geleken (Blok e.a., 2000). Indien de onderzoekers een meer diepgaande analyse maken en daarbij ook de recente DSM-aanpak en -methodes betrekken, dan zal blijken dat de verschillen al bij al vrij groot zijn.

In dit opzicht verschilde onze benadering van de leesproblematiek heel sterk van deze van gekende Nederlandse vakdidactici als *Kees Vernooy*, *Toni Houtveen* e.d. die nooit een analyse maakten van de pijnpunten van de structuurmethodes. Ze gingen er de voorbije decennia vanuit dat methodes als 'Veilig leren lezen' geen belangrijke tekorten vertoonden en absoluut veilig waren. We publiceerden nochtans al in 1996-1997 uitvoerig over de DSM in het Nederlandse tijdschrift 'In de klas' en wezen op de pijnpunten in 'Veilig leren lezen' (Feys, 1996, 1997). In publicaties worden we wel eens de *Kees Vernooy* van Vlaanderen genoemd, maar toch denken we dat onze benadering fundamentele verschillen vertoont.

Veel vakdidactici deden te weinig onderzoek naar welke methodieken/aanpakken beter werken en welke niet. Orthodidactici waren dan soms te eenzijdig bezig met het diagnosticeren en het bedenken van typisch orthodidactische aanpakken. Ook de Nederlandse professor *Anna Bosman* stelde onlangs dat vooral gebrekkige instructie en methodiek de boosdoeners zijn bij het hoge percentage leesen spelproblemen. "Bij het oplossen van lees-

problemen kijken we te vaak naar het individuele kind en te weinig naar de kwaliteit van de instructie. Dyslexie bijvoorbeeld is volgens haar een diagnose die nogal eens ten onrechte gesteld wordt. 'We vermoeden dat ongeveer één procent van alle kinderen echt dyslectisch is, de rest heeft lees- en spelproblemen die ontstaan zijn door het onderwijs' (Ros, 2008). We laten die stellige uitspraak van prof. Bosman voor haar rekening, maar geloven toch wel dat er veel van aan is.

2.5 Besluit

Na twintig jaar ijveren voor de DSM merken we dat die aanpak in de lespraktijk en in leesmethodes steeds meer doordringt. Leerkrachten, remedial teachers, logopedisten en anderen die DSM-technieken gebruiken, getuigen dat ze hiermee een grote vooruitgang bij de kinderen bereiken. Ook ouders die er thuis mee werken, blijken heel tevreden. Het is belangrijk dat leerkrachten over DSM-leesmethodes beschikken, maar een optimaal rendement van de DSM-methodiek vereist ook dat de leerkracht voldoende mondeling en klassikaal werkt aan zijn bord en zo ook probeert de automatisatie en de synthese én de effectieve leestijd van elk kind te vergroten. We verheugen ons ook over het feit dat de auteurs van de methode 'Veilig leren lezen' in hun laatste versies een aantal DSM-principes toepasten.

Met onze DSM-impuls zorgden we de voorbije 20 jaar voor meer dynamiek in het denken en doen inzake leren lezen. Dit is vooral ook een gevolg van de interesse en waardering voor het DSM-alternatief vanwege leerkrachten, uitgeverijen, lerarenopleiders, (ortho)pedagogen van de Rijksuniversiteit Leiden (Ruijsenaars en Van den Broeck), KULeuven (Lieven Verschaffel), UGent (Marc Spoelders) en VU Brussel (waar Wim van den Broeck nu hoogleraar is). Ook de bijscholingscentra en CLB's die ons uitnodigden om ons DSM-verhaal te brengen bevorderden de verpreiding. Betreurenswaardig is wel dat de DSM-impuls ter verbetering van het leesonderwijs jammer genoeg geen aandacht kreeg vanwege de Vlaamse beleids mensen, het *Steunpunt GOK*, vaktijdschriften als MOER en VONK, de onderwijskoepels ... Het verwondert ons ook dat Nederlandse leesexperten als Kees Vernooy geen commentaar formuleerden bij de DSM en bij de recente evolutie van 'Veilig leren lezen' in de richting van de DSM. Mits wat 'officiële' appreciatie zou de DSM-aanpak al vroeger doorgedrongen zijn binnen de leesmethodes en binnen de klaspraktijk.

3 Basisprincipes van de DSM

3.1 Korte (sleutel-)woorden en letterclusters bij de start

Bij de DSM gaat het om een opbouw aanpak (= bottom-up) waarbij de kinderen vanaf het eerste woord *direct* de regels van het leessysteem leren en *direct* echte leesdaden stellen. De leerlingen worden *onmiddellijk* geconfronteerd met de structuur van ons letterschrift. Men leert de kinderen *direct* de code kraken en van bij de start korte woordjes (zelfstandig) lezen en schrijven. Van meet af aan staan de integrale leeshandeling en de relatie tussen leren en schrijven centraal. Starten met puur auditieve analyses zonder koppeling aan letters (bijv. 'welk kopje hoor je in *lat*?') is uit den boze, evenals het globaal laten inprenten van een groot aantal woorden en/of zinnen.

De DSM streeft het snel ontsleutelen en verklanken van letters, letterclusters en woorden na, en ook het leren schrijven daarvan. Het aantal letters neemt slechts geleidelijk toe, maar de letters worden meteen uitgebreid gecombineerd via letterclusters en woordjes. Nieuwe letters, lettergroepen en woordjes worden pas aangeleerd als de vorige voldoende zijn geautomatiseerd. Dat vereist veelvuldige herhaling van de verbindingen tussen de letters (grafen) en de corresponderende klanken (fonemen). Men laat ze ook onmiddellijk schrijven, eerst via een soort natekenen, en wat later ook via spellen en dictee.

Langzamerhand leert het kind ook dat letters (e, a, r ...) met klankvarianten kunnen corresponderen: dat het bijvoorbeeld een andere e-klank moet gebruiken bij woorden als *het, manen...* dan bij eerder geleerde woorden als *les, mes, bes,*

Voor de opeenvolging van de woorden worden telkens woorden gekozen die voortbouwen op de gekende letters, letterclusters en woordjes. Er is voldoende overlap op grafeem-foneem- en op subwoordniveau, zodat op basis van de al opgeslagen (sub)woorden nieuwe woorden makkelijker gelezen kunnen worden. Op die manier ontstaat een soort transfer. Men vertrekt van de kortste woordjes: eindrijmen als *ik, is, an, os, eet, aat*. Het zijn klankzuivere tweeklankwoorden van het type klinker-medeklinker. Ze worden ook sleutel- of signaalwoorden genoemd. De leerlingen sleutelen veel met die woordjes en herkennen ze als signaal in nieuwe woorden. KM-clusters (K is klinker; M is medeklinker) komen trouwens heel frequent voor in allerlei teksten (*aan*,

is, *een*, ...) en nog veel meer als (eind)rijm: bijvoorbeeld 'os' als eindrijm in woorden als *vos*, *bos*, *ros*, *tos*, *los*, *mos*.

Als men in de eerste les bijvoorbeeld vertrekt van woorden als *ik* en *in*, dan worden die onmiddellijk *volledig* geanalyseerd. Zo leren de kinderen al drie letters (i, k, n) en twee tweeklankclusters of eindrijmen. Dergelijke woorden zijn heel gemakkelijk te analyseren – ook voor zwakkere leerlingen. *José Morais e.a.* concluderen uit tal van studies:

“Het mechanisme om woorden te herkennen berust op de activatie van verschillende eenheden van de geschreven code: eenheden van het genre grafeemfoneem, maar ook complexere in woordjes met ‘beginlet-ter(s) en rijm’: v-os, kl-os, t-as, kl-as; b-oom, b-aan, dr-oom en in ‘lettergrepen’: lees-boek; woordjes” (Morais e.a., 2003).

Ook *prof. Dehaene* spreekt over neurale netwerken die eerst letters samenstellen en decoderen, vervolgens combinaties van twee letters, dan eventueel ook lettergrepen en uiteindelijk woorden. *R. Treiman en J. Chafetz* (1987) stelden vast dat kinderen bij het lezen van een drieletterwoord veelal tweeledig segmenteren: m-aan, k-at. De klinkermedeklinker- of KM-cluster wordt door hen ook 'rijm' genoemd. Ook volgens onderzoek van *H. Veenker* (1994) zouden kinderen bij het lezen spontaan geneigd zijn letters te clusteren, met name via KM-patronen (eindrijmen): m-aan.

De fonologische benadering in de DSM beperkt zich dus niet tot de correspondentie tussen afzonderlijke letters en klanken. *Het gaat om instructie waarbij naast letters ook lettergroepen of woorddelen als eenheden betrokken zijn en ingeoeft worden:* aanvankelijk eindrijmen als *os*, *aan*, *eer* en letterfamilies als *is*, *os*, *as*, *us*; later ook dubbele medeklinkers (*kl-as*) en lettergrepen (*klas-sen*). Op die wijze overschrijdt men het niveau van de afzonderlijke letters, het louter koppelen van afzonderlijke letters en klanken. Men gebruikt naast afzonderlijke letters ook grotere eenheden. Zo leren de kinderen veel voorkomende letterpatronen als functionele eenheden (signalen) herkennen en lezen. Deze letterpatronen kunnen dan verderop naar analogie in nieuwe woorden herkend worden. Het lezen (synthetiseren) verloopt op deze manier ook korter (*aan*, *m-aan*) en meer automatisch.

De letters en tweeklankwoorden uit de startfase worden vervolgens gecombineerd tot nieuwe woordjes met twee of drie letters/klanken. Als men bijvoor-

beeld vertrekt van de tweeklankwoordjes *ik*, *in*, *is*, *an*, *as* en die volledig differentieert, levert dat vijf letterklank verbindingen: i, k, n, s, a. De letters en ook de lettergroepen *ik*, *in*, *is*, *an*, *as* worden ingeoeft tot ze quasi automatisch herkend en gelezen worden.

Daarna wordt met nieuw samengestelde drieletterwoorden (syntheses) gewerkt als *s-ik*, *k-in*, *n-is*, *k-an*, *s-as*. De leerlingen voegen dus vooraan aan de sleutelwoorden een medeklinker toe en komen zo tot de constructie of synthese van drieletterwoorden. In een volgende fase worden die eindrijmen voor woorden met meer dan drie letters gebruikt: *kl-as*, *dr-oom*, ... Men leert dus ook de dubbele kopjes *kl* en *dr* als lettergroep lezen. De meeste methodes werken bijna uitsluitend met de correspondentie tussen afzonderlijke letters en klanken en vertrekken niet van de kortste woordjes, de eindrijmen, maar van drieletterwoorden. Wij werken bij de start ook met tweeklankwoorden, met beperktere letterclusters (eindrijmen als *os*, *ik*, *as*, *eet*, ...) die in veel woorden voorkomen. We kunnen ze ook *signaalwoorden* noemen.

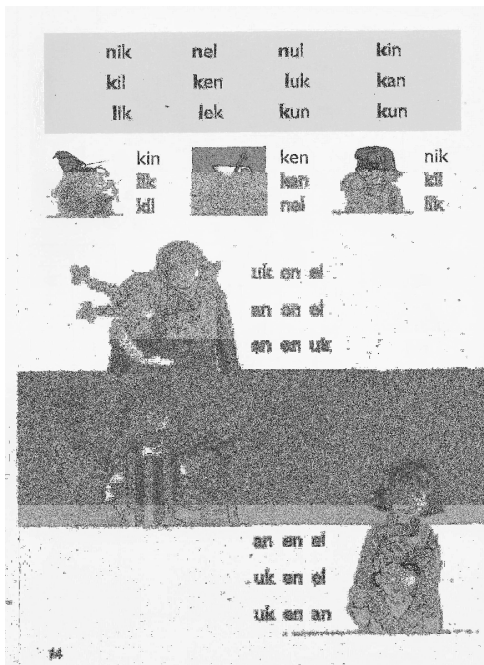
In de DSM-aanpak is er aanvankelijk veel aandacht voor het werken met letterclusters, eindrijmen als sleutel- en signaalwoorden. Letterclusters spelen eveneens een belangrijke rol bij het vlot verklanken van woorden als *kl-as*, *dr-oom*, *l-ooop-t*, *klas-sen* ...

Het werken met letterclusters komt ook in veel oudere leesmethoden - normaalwoordenmethodes en complexere klankmethodes - voor. Men treft het lettergroeplezen als basismethodiek al in bepaalde oude spelmethoden aan, maar ook bijvoorbeeld rond 1810 in de leesmethode van de bekende Nederlandse didacticus *P.J. Prinsen* (voor Vlaanderen in 1838 door *J. Pietersz* aangepast). Tijdens de startfase ging er veel aandacht naar het indrillen van 'slotklanken' (*oog*, *eer*, *is*, *ak*...) die voortdurend als 'eindrijm' bij tal van woorden terugkeren. *Prinsen* pakte achteraf het leren lezen van drieletterwoorden als volgt aan: *"We kunnen nu al de lange slotklanken zoals oom, oog... (ineens) lezen. Lees eens dit woord oom. Nu plaats ik voor die klank oom nog een letter: b...oom. Wie kan me zeggen wat er staat? Leerling: be...oom. Lkr.: bijna goed, maar nog dichter. Ik zal het eens zelf doen (De onderwijzer spreekt zeer langzaam de b en oom uit, en bindt die in het uitspreken vloeiend aan elkander)."*

3.2 Vlotte synthese en veel automatisatie

3.2.1 Vlotte synthese, geen letterspellend lezen

In de methode *'Leessprong - ik lees met hup'* zijn de eerste sleutelwoorden *ik, an, uk*, en de eerste drieletterwoordjes *kin, kan, kik, en kun*. Vervolgens wordt het sleutelwoord *el* aangebracht en ontleed. Dat leidt dan tot woorden als *lik, kil, nel ...* en tot *'uk en el', 'an en el', 'uk en an'*. Wat later volgen leeslesjes met zinnen als: *'de pop in een tas', 'de man met een pet', 'ik lik aan een ijs', 'ik lees een les', 'ik neem de tas' ...* (zie figuur).



Figuur: Leesboek 1 van *'Leessprong – ik lees met hup'* (Crijns e.a., 2008, 14)

Vanaf de eerste les(sen) speelt de synthese (d.i. de échte leeshandeling) dus een belangrijke rol. De nieuwe elementen (letters, lettergroepen) worden niet alleen geleidelijk aangeboden en onmiddellijk inge oefend, maar ze worden ook samengevoegd in tal van nieuwe combinaties.

De DSM opteert voor een vroege synthese van letters en lettergroepen. Zodra de leerlingen een paar klinkers, medeklinkers en eindrijmen kennen, wordt deze kennis al toegepast op het leren ontsleutelen van nieuwe woordjes. De leerlingen lezen dan al (bijna) zelfstandig woorden die uit de gekende letters en letterclusters zijn samengesteld.

3.2.2 Progressieve complicering en volgorde

De oordeelkundige keuze van letters en woordjes, en ook de volgorde ervan, spelen bij de DSM dus een belangrijke rol. Letters, lettergroepen en woordjes die vroeger zijn aangeboden, bepalen de keuze en de verwerking van de er op volgende woorden. Geautomatiseerde kennis van letters en van sleutelwoorden is het criterium voor het aanleren van een nieuwe letter en/of sleutelwoord. De beklemtoning van de *progressieve complicering* in het aanbod van letters en woorden en van het steeds vastzetten (inoefenen) alvorens nieuwe elementen toe te voegen, gaat samen met de beklemtoning van het automatiseren. Bij kinderen bij wie de letter- en woordkennis onvoldoende geautomatiseerd zijn en/of die erg letterspellend lezen, komt vooral het kortetermijngeheugen voortdurend onder druk te staan. Dat geeft dan ook een negatieve doorwerking op het begrijpen van een zin of tekst. Het vlot decoderen (ontsleutelen) is volgens Pressley de 'bottleneck' bij het proces van betekenis verlenen (Pressley, 2002).

Expliciet aangeleerde letter-klankkoppelingen spelen een belangrijke rol, maar *toch wordt lezen niet gezien als het louter sequentieel of spellend verklanken van letters: bijvoorbeeld buh-oh-suh bij bos*. Het vlot synthetiseren met inbegrip van de vele verklankingsregels, wordt meer 'impliciet' aangeleerd door het feit dat van meet af aan de letters in de context van korte woordjes (twee of drie letters/grafemen) worden gelezen. Een aanpak waarbij bijna uitsluitend en/of lange tijd het louter aanleren van de eenvoudige letter-klankrelaties en het letter-voor-letter lezen centraal staan, blijkt onvoldoende om de vele verklankingswetmatigheden te leren. Denk hierbij ook aan de invloed op de verklanking door de omringende letters/klanken (het zgn. coarticulatiefenomeen), de verklanking van tweeklanken als ie, au, enzovoort. De DSM probeert aldus het fonologisch coderen en het automatiseren van meet af aan met elkaar te integreren.

3.2.3 Minder belasting van werkgeheugen

Bij het klassieke letterspellend lezen moet het kind letter per letter bekijken en verklanken, die klanken in de juiste volgorde onthouden en daarna synthetiseren. Voor heel wat kinderen is dat echter geen eenvoudige opgave: *hun geheugen wordt overbelast*. Tijdens het 'even onthouden' van een aantal fonemen wordt namelijk een beroep gedaan op het

zogenaamde werkgeheugen. Het werkgeheugen stelt ons in staat om gedurende korte tijd een zekere hoeveelheid informatie vast te houden. Nu zijn er nogal wat kinderen bij wie het werkgeheugen matig functioneert of een beperkte verwerkingscapaciteit heeft. Dat kan er toe leiden dat het kind tijdens het verklanken van woordjes telkens één van de letters weglaat of de volgorde door elkaar haalt: het kind leest bijvoorbeeld *aan* i.p.v. *baan*. Wanneer je letter per letter moet viseren en verklanken, de volgorde moet onthouden en daarna synthetiseren geraakt het werkgeheugen overbelast.

De DSM probeert het werkgeheugen minder te belasten en een vlotte synthese te stimuleren door voldoende *connecties* te automatiseren en op te slaan in het *langetermijngeheugen*. Men leert de letters niet enkel als losse elementen waarnemen maar ook als patronen (clusters) die uit twee of meer elementen bestaan. *Die elementen worden dan als het ware als één patroon uit het (langetermijn)geheugen gehaald*. We slaan dus analyse-eenheden op die groter zijn dan de letter. We gaan dan ook vlug over tot het lezen/verklanken van letters die in combinatie met andere letters voorkomen en die vaak mede de uitspraak ervan een beetje beïnvloeden. *Clustering is hierbij cruciaal*. De methodiek van het aanvankelijk leren lezen van tweeklank-woorden - KM-woorden, vaak eindrijmen - is hierbij heel belangrijk.

3.2.4 Grotere herkenningseenheden: verkort ontsleutelen: balansprincipe

De DSM belast het geheugen minder en vergemakkelijkt de onderlinge beïnvloeding van de klanken naarmate de herkenningseenheden groter worden. Voor leerlingen en vooral voor de zwakkere lezers is het bijvoorbeeld bij drieletterwoorden moeilijk om drie afzonderlijke klanken aan elkaar te lijmen. Na het vlot lezen van tweeklankige woorden of lettercombinaties verloopt die synthese veel vlotter: *b-oom, r-as, d-om, b-eet...* Het is gemakkelijker als je een woord als *boom* ineens of als *b-oom* kunt lezen dan als *b-oo-m*. Letterclusters (*oom, as, om, eet...*) moeten vlot - zonder afzonderlijke verklanking vooraf - gelezen worden (= geautomatiseerd zijn.) Dan wordt het zelfs mogelijk dat de leerlingen het woord bekijken en onmiddellijk in één hoorbare leesstap lezen (zonder de beginmedeklinker bijvoorbeeld te moeten verlengen). Het gaat dus om een 'verkort ontsleutelen' dat tussen globaal herkennen en letter-per-letter spellen balanceert. We spreken over het 'balansprincipe'. Naderhand zullen ook andere letterclusters - bijvoorbeeld *kl* in *kl-as*, *str* in

str-aat, *auw* in *bl-auw* - inge oefend worden.

Synthetiseren is dus niet zomaar te beschouwen als een algemene vaardigheid die je via een techniek kunt leren en op alle mogelijke woorden kunt toepassen. Het synthetiseren is het vlot kunnen activeren van *specifieke* connecties of letter-klankkoppelingen, maar ook van connecties die op lettergroepen betrekking hebben. In de volgende paragraaf over 'automatiseren' wordt verder beschreven hoe het vlot synthetiseren en identificeren van letterclusters en woorden verloopt.

3.3 Automatiseren: een veelzijdige aangelegenheid

Automatiseren is een ruim begrip. Wat verstaan we er precies onder met betrekking tot het technisch lezen zoals in de DSM? Automatisatie kan men in meer algemene termen omschrijven als *de verwerking van stimuli op een zo accurate en vlotte wijze dat er bijna geen aandacht bij betrokken is*.

Automatiseren is complexer dan men op een eerste gezicht denkt. Om stimuli (letters, lettergroepen, woordjes ...) vlot en accuraat te kunnen verwerken op een wijze dat er bijna geen aandacht bij betrokken is, moeten we een aantal technieken toepassen. In de DSM krijgt het automatiseren in al zijn facetten een centrale rol toebedeeld: gestructureerde opbouw en progressieve complicering enerzijds, inoefenen en drill anderzijds.

3.3.1 Gestructureerde opbouw en opslaan in langetermijngeheugen

Bij het leren lezen en synthetiseren van nieuwe woordjes is het belangrijk dat een leerling hierbij een beroep kan doen op verbindingen tussen letters/lettergroepen en klanken/klankgroepen en op eenvoudige woordjes die al opgeslagen zijn in het *langetermijngeheugen*. Elke keer dat letters, lettergroepen en woorden worden waargenomen en gelezen, worden ze in het geheugen gerepresenteerd. Hoe vaker dat gebeurt, hoe meer 'sporen' er in het geheugen opgeslagen worden en hoe makkelijker het later 'ophalen uit het geheugen' zal verlopen.

3.3.2 Progressieve complicering: kleine stapjes

Zodra de leerlingen al vlot woordjes als *in, ik, an, as* kunnen lezen, wordt het lezen van woordjes als *k-in, p-an* (en later ook *kl-as, kl-as-sen*) veel gemakkelijker. Door het werken met kleine stapjes wordt *het werkgeheugen veel minder belast*.

3.3.3 Accuraat en snel ontsleutelen (herkennen)

Bij automatiseren is naast *correctheid de vlotheid* een belangrijke doelstelling. De snelheid is een duidelijke aanwijzing van de kwaliteit van de verbindingen tussen letters en klanken, tussen wat gelezen wordt en de betekenis van de woorden en zinnen. Naarmate de associaties tussen letters/letterclusters en klanken geautomatiseerd zijn, zal het verwerken van onbekende woorden sneller verlopen. Nieuwe woorden worden vaak genoeg herhaald om vlot en zonder veel inspanning gelezen te worden.

Accuraat, automatisch en snel ontsleutelen (herkennen) van letters, lettergroepen en woorden is van essentieel belang bij het leren lezen. Kenmerkend voor de problemen die zwakke lezers onderkennen is de traagheid waarmee zij los aangeboden woorden fonologisch ontsleutelen.

3.3.4 Automatiseren versus globaal herkennen

Uit vorige paragrafen blijkt dat we met automatiseren niet bedoelen dat de leerlingen de woorden ineens (als globaalwoorden) leren herkennen. Dat is wel zo in het twee-routemodel. Daar komt het automatiseren neer op het overschakelen van een proces waarbij letters één voor één in klanken worden omgezet (d.i. de *indirecte* route), op meer *globaal herkende* methodieken waarbij men specifieke woordbeelden (plaatjes) leert herkennen en een woordspecifiek kennisbestand uitbouwt (d.i. de *directe* route). Hierbij verwacht men soms veel heil van het aanbieden van flitskaarten waardoor het kind zich enkel op de globale gestalten zou kunnen oriënteren.

3.3.5 Automatiseren en connectionisme

In het *connectionisme* als wetenschappelijk leesmodel wordt beklemtoond dat het bij automatiseren eerder gaat om het kunnen activeren van meer beperkte en daardoor ook meer flexibel inzetbare en combineerbare patronen, deelpatronen met een grote functionaliteit of transferwaarde. Het gaat dus vooral om het verstevigen en vlotter kunnen oproepen en combineren van connecties. *Lezen dat geautomatiseerd is, komt eerder neer op het kunnen construeren en onmiddellijk lezen van nieuwe woorden dan op het kunnen onthouden en vlot kunnen oproepen van een reeks ingeprente woorden.* Bij geautomatiseerd lezen kunnen we zelfs pseudo-woorden zoals *taaf* vlot lezen, ook al hebben we ze nog nooit ontmoet.

3.3.6 Niet louter klassieke wisselrijtjes, ook losse, onvoorspelbare woordenreeksen

Hierbij aansluitend wordt ook duidelijk waarom we niet louter met structuurrijtjes werken, maar ook met losse woorden. Bij drill opdrachten wordt zowel gewerkt met structuurrijtjes als met losse woordenreeksen. Het steeds werken met structuurrijtjes (B-oon, B-oor, B-aan) of wisselrijtjes (b-OOM, r-OOM, z-OOM) heeft immers een aantal nadelen. We verwijzen hieromtrent naar Reitsma: *"Het kind heeft bij structuurrijtjes snel door wat steeds gelijk blijft, zodat het zijn aandacht nog nauwelijks hierop moet richten. Het woordgedeelte (of de lettercluster) dat men vooral beoogt te oefenen wordt wellicht het meest oppervlakkig verwerkt. Dit verklaart waarom Reitsma (1988) tot de bevinding kwam dat het inoefenen van dergelijke structuurrijtjes niet leidt tot het beter lezen van de geoefende letterclusters. In het algemeen is het daarom wenselijk dat woorden in een leestraining onvoorspelbaar zijn. Het herhaaldelijk inoefenen van een zelfde woordenrij is om deze reden minder efficiënt; het creëert vooral een geheugenefect"* (gecit. in Van den Broeck, 1993, 489).

We zijn het hier grotendeels mee eens, maar brengen toch een paar nuances aan. Zo zijn reeksen met losse woorden volgens ons meestal minder voorspelbaar, maar na een tijd bestaat het gevaar dat leerlingen de volledige rij (kolom) tóch uit het hoofd kennen. Aan de andere kant hebben wisselrijtjes een blijvende waarde, maar dan is een rijtje zoals *boom, room, zoom* vooral zinvol om de vloeiende synthese van een nieuwe medeklinker met de aangeleerde lettercluster *oom* te leren, en veel minder aangewezen om *oom* als nieuwe cluster te leren identificeren (wat in de meeste structuurmethoden doorgaans wel de bedoeling is). De leerkracht moet bij het automatiseren ook voldoende aandacht besteden aan de factor tijdsdruk die concentratiebevorderend werkt (zie 3.4).

3.4 Tijds- en concentratiedruk en nood aan mondelinge begeleiding

Automatisatie is een complex proces en veronderstelt ook dat het leesproces voldoende intens en mondeling (be)geleid wordt door de leerkracht. Het volstaat niet leerlingen zomaar in hun eentje letters/lettergroepen, woordjes en zinnestukjes te laten lezen. We merken dat ervaren leerkrachten voor dit automatiseren veelvuldig een beroep deden op 'bordlesjes' waarbij ze meer zelf het leestempo – en tegelijk het concentratievermogen – konden opdrijven.

Bij het inoefenen van letters, lettergroepen en woorden is ook de tijdsdruk heel belangrijk. Met drill bedoelen we niet zozeer het zomaar herhaaldelijk en na elkaar presenteren van een bepaald woord of van een beperkt aantal woorden. Herhaalde presentatie nodigt de leerling uit om woorden te identificeren op basis van hun visueel patroon (= globaal inprenten). *Via tijds- en concentratiedruk willen we binnen de DSM vooral de lezer dwingen om zich te concentreren op wat gelezen wordt en om de relatie tussen letters en klanken of de zgn. 'connecties' te gebruiken bij het ontsleutelen van woorden.* Hierbij speelt de factor 'tijdsdruk' een betekenisvolle rol. Bij het leren lezen en bij de behandeling van leesproblemen zijn decodeer-oefeningen zonder enige tijdsdruk de meest gangbare praktijk.

Vaak krijgen ook kinderen met leesproblemen in extra lessen de gelegenheid om woorden te oefenen waarbij de klemtoon enkel ligt op de correctheid. Onder andere onderzoek van K. Van den Bosch (1991) roept vragen op bij deze aanpak.

**Een oefenprocedure zonder tijdsdruk lijkt vaak eerder negatieve dan positieve gevolgen te hebben.* Een eerste nadeel van het niet beperken van de presentatieduur is dat de lezer bij al gekende woorden zich te sterk kan baseren op het totale woordbeeld. Herhaalde aanbieding geeft een leerling de kans om woorden te identificeren op basis van hun globaal visueel patroon. Om de leerling te dwingen zich te concentreren op de visuele kenmerken en op de relatie tussen letters en klanken, kan men de presentatietijd verminderen.

**Een ander argument voor tempodruk luidt: als het decoderen niet snel genoeg verloopt om alle decodeereenheden tegelijk actief te houden in het werkgeheugen, dan krijgt de lezer geen inzicht in de onderlinge samenhang tussen de schrift- en klank-eenheden van het woord en wordt de synthese afgeremd. Tijdsdruk in de vorm van beperking van de presentatieduur van de woorden en zinnen lijkt een positief effect te hebben op de verwerkings-snelheid bij het decoderen.* Tijdsdruk in de vorm van gewoon aansporen om vlugger te lezen (ontsleutelen) is minder efficiënt. We moeten het kind meer verplichten om aandachtig te zijn en snel te decoderen.

Werken met tijdsdruk betekent ook dat een leerkracht meer klassikaal en met teksten op het bord zal werken waardoor hij gemakkelijker de tijd kan controleren en opdrijven. Zo dwingt hij de leerlingen om geconcentreerder de woorden te ontsleutelen en te synthetiseren.

4 Rol fonologische verklanking; leescode centraal, geen guessing game

De DSM staat haaks op *globaal herkende methodieken* die al te weinig rekening houden met het fonologisch principe en al te weinig aandacht besteden aan het ontcijferen van de leescode. Voor de globale leesmethodieken is het leesgebeuren bijna uitsluitend een visuele zaak. Kinderen moeten dan vooral een groot aantal woorden en zinnen *globaal inprenten*. De activiteit van het visueel geheugen staat er centraal.

De DSM-aanpak gaat er echter van uit dat lezen een grotendeels *fonologische aangelegenheid* is waarbij je de schriftelijke code van de woorden leert ontcijferen. Het ontdekken van de relatie tussen letter en klank staat centraal. Via die correspondenties slaagt een kind erin de woorden te ontsleutelen. Bij het lezen (en spellen) van een woord wordt ook altijd de klank in een of andere vorm opgeroepen. Uit onderzoek blijkt dat dit zelfs in zekere mate nog het geval is bij ervaren lezers. Maar het zijn vooral de minder ervaren lezer en de dyslecticus die het sterkst de klank activeren tijdens het lezen (en ook het spellen). Het omzetten van letters/lettergroepen en het geschreven woord in een klankvorm is dus heel belangrijk. De DSM is een typisch fonologische leesmethode.

De bekende Franse neuropsycholoog *Stanislas Dehaene* publiceerde in 2007 zijn standaardwerk een aantal wetenschappelijke vaststellingen die onze DSM-aanpak ondersteunen (S. Dehaene, 'Les neurones de la lecture', 2007). Een belangrijke conclusie uit zijn hersenonderzoek bevestigt wat we hiervoor schreven over het ontcijferen van de leescode (cf. p. 297): *"De visuele herkenning van een woord berust niet op een globale herkenning van de 'contour' van het woord, maar op een ontleding in elementaire visuele vormkenmerken, die leiden tot de constructie van de letters en lettercombinaties. Om woorden te herkennen gebruiken we hersengebieden die getraind zijn in het herkennen van een combinatie van elementaire vormen waaronder hoeken, lijnen ... en dergelijke die in verschillende letters voorkomen – een soort proto-letters. Op basis hiervan leren de neurale netwerken eerst letters samenstellen en decoderen, vervolgens combinaties van twee letters, dan eventueel ook lettergrepen en uiteindelijk woorden. Dit gaat gepaard met de vertaling in klanken en uiteindelijk ook in de betekenis van een woord. De hersenen moeten dus de vormen herkennen die samen een*

letter vormen en ze moeten dit doen met een snelheid die ons toelaat om een woord in ongeveer 50 millisecondes te herkennen." Omdat al de letters van een woord tegelijk behandeld worden, krijgen we volgens Dehaene wel de valse indruk van een globale herkenning van woorden. Dit berust echter op een illusie.

Ons brein legt dus niet onmiddellijk de weg af van het globale beeld van de woorden naar hun betekenis. Het woord wordt ontleed en vervolgens opnieuw samengesteld tot letters, tweelettergroepen, lettergrepen, morfemen en tot omzetting in klanken ... Het vlot lezen is slechts het uiteindelijke resultaat van een automatisatie van die fases van ontleding en opnieuw samenstellen. Het doel van het aanvankelijk lezen is dus duidelijk: men moet in de hersenen deze hiërarchie tussen de verschillende stappen realiseren opdat de leerling de letters en grafemen zou herkennen en deze gemakkelijk zou omzetten in gesproken klanken. Hierbij is veel oefenen, automatiseren en vastzetten in het langetermijngeheugen heel belangrijk. *Dehaene* wijst hierbij ook op het belang van de progressieve complicering. Zo mag het aanleren van de correspondentie tussen fonemen en grafemen enkel gebeuren vanuit woorden die al gekende letters bevatten (cf. p. 304). In de DSM en in oudere leesmethodes werd dat principe al toegepast. Dehaene maakt ook duidelijk dat het gebruik van eenheden die breder zijn dan de letter (=lettergroepen en lettergrepen) observeerbaar is tijdens de eerste etappes van het leerproces, maar ook in het kader van de latere procedures die lezers gebruiken om woorden te decoderen, ook nieuwe en moeilijke.

Een andere basisconclusie van prof. Dehaene luidt (cf. p. 300): *"Het expliciet aanleren van de correspondenties tussen grafemen en fonemen is de enige aanpak die het kind de vrije toegang tot lezen kan bieden, want enkel die aanpak biedt het kind de vrije toegang tot het lezen van nieuwe woorden. De leerlingen die leesonderwijs krijgen met een globale/globaliserende methode, zijn niet enkel minder competent inzake het lezen van nieuwe woorden, maar tegelijk in het begrijpen van teksten."* Deze stelling is allang een van onze stokpaardjes.

Al de andere essentiële aspecten van de geschreven taal - leren van de spelling, verrijking van de woordenschat, nuances in de betekenis, stijlaspecten - hangen af van het vlot technisch lezen. Als we de kinderen willen laten genieten van het plezier

van het lezen, dan moeten we hen eerst de leesleutels bezorgen, de leestechiek aanleren, aldus Dehaene.

Bij de DSM is het lezen aanvankelijk vooral een *bottom-up proces*, een stap-voor-stap-opbouw waarbij de letter-klankbemiddeling en de leescode centraal staan. Het *aanvankelijk* lezen wordt niet onmiddellijk opgevat als een *top-downgebeuren* zoals bij de globale methodes.

Volgens de 'globale' opvatting komt het lezen vooral tot stand met behulp van taalbegrip en taalgevoel, en wordt er lange tijd gewerkt met louter globaal herkennen van woorden en zelfs van zinnen. Tijdens het lezen anticipeert een leerling volgens de top-downbenadering voortdurend op de tekst die nog moet komen. De leerling bouwt met andere woorden verwachtingen op met betrekking tot de woorden en zinnen die zullen volgen. De gedrukte tekst dient dan meer als een soort van hulp- en controlemiddel.

Volgens de meeste vakdidactici leidt zo'n top-down-aanpak niet tot echt, maar tot *radend lezen*, gebaseerd op de globale vorm van woorden en op voorspellingen vanuit de context. Het lezen wordt dan een *guessing game*. Zoals gezegd verbood de Franse onderwijsminister *Gilles de Robien* in 2006 nog het gangbare gebruik van (semi)globale leesmethodieken in zijn land.

De DSM probeert het *radend lezen* vanuit 'globale beelden' en verwachtingen (via contextuele informatie) juist tegen te gaan. *Pas nadat de leerlingen over de leesdrempel gehaald zijn, kunnen top-down-elementen als zinscontext bij het technisch (én begrijpend) lezen dienstig zijn.*

Centraal binnen de DSM staat de wijze waarop de klank(en) van de geschreven letters/lettergroepen/woorden worden opgeroepen en onderling verwerkt. Het probleem zit vooral in de snelheid waarmee klanken aan letters worden gekoppeld, en de klanken aan elkaar om samen een woord te vormen. Vroeger dacht men wel eens dat een leesprobleem vooral te maken had met het niet goed kunnen waarnemen van de onderscheiden letters. Men sprak toen over *woordblindheid*. Het feit dat de leesontwikkeling van dove en slechthorende kinderen veel moeizamer verloopt dan de leesontwikkeling bij slechthorende kinderen, wijst er ook op dat lezen veel te maken heeft met de verklanking.

5 Integratie van auditieve en visuele aspecten

De kinderen worden binnen de DSM vanaf het eerste woord geconfronteerd met het principe van de correspondentie tussen letters/grafemen en klanken/fonemen. De DSM voorziet in het eerste leerjaar geen voorafgaande fase van puur auditieve analyse (bijv. welke kopje hoor je in 'lat?') en synthese van woorden (bijv. 'l-a-t', welk woordje hoor je als je die klanken samenvoegt?), zoals dat in vele andere leesmethodes wel het geval was/is. Binnen de DSM ondersteunt het visuele beeld (woorden en *afzonderlijk* geschreven letters) van meet af aan het ontcijferen (analyse en synthese) en het leren van de correspondentie tussen letters en klanken.

De DSM vertrekt van de eigenheid van de geschreven taal die niet zomaar kan beschouwd worden als een materialisatie van de gesproken taal. Zo is bij louter auditieve analyse van woorden het onderscheiden van klanken ook veel moeilijker. Segmentatie van de orale keten (verbonden klanken) is minder markant en moeilijker dan deze van de geschreven keten waarin de letters *afzonderlijk* voorkomen. *Wim Van den Broeck* schrijft hieromtrent: *"De vaardigheid om fonemen samen te voegen tot een woord (auditieve synthese) is te beschouwen als een consequentie van de leesvaardigheid - vooral bij moeilijke woorden. Het heeft dus weinig zin auditieve analyse en synthese als vaardigheden vooraf al expliciet te oefenen"* (Van den Broeck, 2004, 134).

6 Motivatie vanuit leescompetentie en aparte leeslijn

Inzake de motivatie voor het lezen, gaat de DSM ervan uit dat het daadwerkelijk maken van vooruitgang - de toename van de leesvaardigheid - de belangrijkste (intrinsiek) motiverende factor is. De DSM zorgt ervoor dat de leerling zo vlug mogelijk een echte leeshandeling kan stellen. Vanaf het moment dat een leerling enkele letters, lettergroepen en woordjes kan lezen, kan hij zichzelf ook beter sturen bij het zelfstandig ontsleutelen van nieuwe woordjes. Hij voelt zich minder hulpeloos, meer competent en gemotiveerd. Het vlugger kunnen technisch lezen bevordert bovendien het lezen buiten de leesles en het aldus vlugger uitbreiden van de leeswoordenschat. In die zin zijn technisch lezen en lezen met begrip in het eerste leerjaar twee kanten van dezelfde medaille.

Naast de technische leeslijn is het uiteraard ook belangrijk dat de leerkracht via andere methodieken de woordenschat van de leerlingen verrijkt. Als men erin slaagt om in een korter tijdsbestek de leesmethodiek bij te brengen, dan rest er ook meer tijd voor andere taalactiviteiten: het beluisteren van verhalen, woordenschatverrijking, poëzie, enz.

De DSM beklemtoont heel sterk de *leestechnische motivatie*. Er is weinig behoefte aan extra en gekunstelde motivering van de leerlingen. Globaliserende en ook zogenaamde functionele methoden zoeken de motivatie meer in de inhoud van het gelezene: ze willen van meet af aan *'lezen met begrip'* en aansluiten bij de *interesse* of *ervaring* van het kind. Als een kind terloops vertelt dat zijn zusje Caroline gevallen is en haar sleutelbeen brak, dan moeten de kinderen zich letterlijk het hoofd breken op de globaalzin *"Caroline viel en brak haar sleutelbeen"*. Het liefst nog zou elk kind een eigen parcours moeten volgen vanuit de allerindividueelste woorden die het zelf schrijft en leest (cf. *Célestin Freinet, Doris Nash, Lezen via vrij schrijven ...*).

Ook structuurmethodes zoeken aanvankelijk de motivering te sterk in allerhande inkleding, zoals bijvoorbeeld in een verhaal om een nieuw globaalwoord als 'zeep' aan te brengen. Het is natuurlijk zo dat het functioneel doel van het lezen *het lezen met begrip* is. Men kan vandaag echter nog moeilijk volhouden dat het aanvankelijk lezen vooral voortvloeit uit het begrip, noch dat het er totaal afhankelijk van is.

De DSM werkt dus met een *aparte en intensieve leerlijn voor het leren (technisch) lezen*, gescheiden van de leerlijn voor andere taalactiviteiten. In de DSM gaat er in de lessen *aanvankelijk* lezen niet veel aandacht naar het expliciet aanleren van woordenschat, taalbeschouwing e.d. In de meeste gevallen bezitten eersteklassertjes al voldoende woordenschat om eenvoudige woordjes en zinnestukjes te kunnen lezen. Volgens *Wim Van den Broek* blijkt ook uit onderzoek dat *"de rol van woordbetekenissen in het leren (aanvankelijk) lezen minder groot is dan soms wordt aangenomen"* (Van den Broek, 2004, 133). Als de leerkracht bijvoorbeeld aan de manier waarop een kind een woord uitsprekt, merkt dat het kind dat woord niet kent, dan moet hij het natuurlijk even uitleggen.

Dat alles belet niet dat de DSM de leerlingen vrij vlug ook zinnen en teksten op het al bereikte niveau van woordherkenning laat lezen. Dat is vooreerst

heel motiverend. Zodra de leestehnik voldoende gevorderd is, kan de zinscontext ook wel bijdragen tot het vlotter lezen. Naast het volgen van de DSM-opbouw kan men uiteraard ook tussendoor eens samen met de leerlingen zinnen en teksten opstellen die aanluiten bij een klasgesprek, een les wereldoriëntatie, een tekening of ervaring van een leerling ... We stellen dus voor om in het eerste semester van het eerste leerjaar te werken met een aparte leeslijn, naast de taallijn voor de andere taalaspecten. We zouden in het eerste semester wel meer de klemtoon leggen op de leeslijn. Een concentratie van het leren lezen als technische vaardigheid tijdens de periode van het eerste semester - een soort periode-onderwijs - lijkt ons effectiever dan het evenredig spreiden van de uren over het volledige schooljaar.

7 'Directe' instructie , klassikaal werken, sterke uitbreiding effectieve leertijd

De term 'direct' in 'directe systeemmethodiek' suggereert ook dat de DSM in sterke mate een beroep doet op het '*directe instructiemodel*', waarbij de leerkracht klassikaal en frontaal stap voor stap uitlegt, feedback geeft en veel demonstreert. Bij lezen is al het gewoon 'nadoen' van wat de leerkracht of medeleerling zegt, doet en leest heel belangrijk.

De effectgrootte van directe instructie is bijvoorbeeld volgens een uitgebreide overzichtsstudie van Hattie zeer groot (Hattie, 2008). Effectieve leerkrachten begeleiden veel meer mondeling en zijn veel meer klassikaal aan het bord bezig met woordjes, zinnen en teksten.

Bij veel methodes van de voorbije decennia was de effectieve leestijd veel te beperkt. De DSM nodigt uit om elk kind veel meer tijdens een leesles te doen lezen. Door kinderen in een bepaald tempo woorden of zinnestjes op het bord of in het leesboekje te laten lezen, bevordert men de concentratie en het automatiseren. Bij klassikaal werken kunnen de kinderen ook de leeskunst 'afkijken' en 'afluisteren' bij de leerkracht en bij elkaar. In een klassieke leesles waren/zijn de leerkracht en de leerlingen te veel met zaken bezig die niets te maken hebben met het echte lezen.

Bij een klassikale en sobere aanpak krijgt de leerkracht trouwens meer tijd en kans om goed te observeren, om te zien wat de klas en/of de individuele kinderen al kunnen. Het gezamenlijk werken

en oefenen biedt de mogelijkheid om bij korte individuele beurten adaptieve oefeningen aan te bieden, in te spelen op waargenomen problemen e.d. Adaptiviteit is dus geïntegreerd in de klassikale instructie en oefening.

Differentiatievisies die het *leren lezen van elk kind op het eigen niveau* vooropstelden, zijn niet aan de orde. *Leren lezen* in het eerste leerjaar is in sterke mate een collectief en mondeling gebeuren. Het samen oefenen blijken de meeste kinderen ook gezellig te vinden. Volgens tal van studies presteren vooral ook risicolezers goed in klassen waarin ze het grootste deel van de tijd door hun leerkracht op directe wijze onderwezen worden en mede ondersteund worden door het model van de betere lezers. Zwakke lezers met de groepsinstructie mee laten doen, heeft bovendien positieve effecten voor hun sociaal-emotioneel functioneren.

Als leerlingen te vaak zelfstandig, met oefenblaadjes of op de computer moeten werken, is het voor de leerkracht heel moeilijk om te achterhalen wat de leerling nu precies kent of kan. Bij directe mondelinge instructie en begeleiding kan men ook beter verschillende leerprincipes combineren. Bij de start van de les staat bijvoorbeeld het leren van de letter 'k' centraal en wordt de nieuwe letter geïsoleerd verkend en geoefend. In dezelfde les wordt de toepassing van dat zgn. *isolatieprincipe* gevolgd door het *integratie- en generalisatieprincipe*: de nieuwe kennis/vaardigheid wordt gecombineerd met de al bestaande.

Toen er nog geen uitgewerkte DSM-leesmethoden op de markt waren, werkten sommige leerkrachten toch al in die richting, vooral met behulp van het bord. Zodra de leerlingen na drie maanden over de leesdrempel waren, was het voor die leerkrachten niet eens zo belangrijk meer welke leesboekjes ze verder gebruikten. Bij instructie aan het bord lijkt het ook van belang dat alle leerlingen met hun gezicht naar het bord en de leerkracht gekeerd zitten, zodat ze goed kunnen zien wat de leerkracht zegt en doet.

Gezien het belang van het mondeling en klassikaal begeleiden van de leerlingen en het belang van de tijds- en concentratiedruk (zie 3.4), gaat het bij DSM niet louter om het gebruik van een DSM-leesmethode, maar evenzeer om de wijze waarop de leerkracht het leesproces mondeling en klassikaal (bege)leidt. De beste resultaten merkten we bij leerkrachten die veel het mondeling werken en aan het bord beklemtoonden. De DSM bevat niet enkel richt-

lijnen voor het opstellen van een goede leesmethode maar heeft het ook over wat de leerkracht zoal moet doen buiten het gebruik van het leesmethodemateriaal. Zo moet een leerkracht op het vlak van het automatiseren en het controleren van het leestempo heel wat ondernemen wat een leesmethode niet zomaar op papier kan zetten. Geprefabriceerde inoefenfiches zijn hierbij wel bruikbaar. We ontmoeten vaak leerkrachten die naast hun DSM-methode ook nog aanvullende inoefenopdrachten op b.v. fiches aanbieden, of projecteren op een digitaal bord.

8 Sobere en transparante aanpak

De DSM-aanpak tijdens de eerste maanden van het leren lezen oogt heel sober en gaat recht op het doel af - net zoals we zelf in 1952 leerden lezen met de normaalwoordenmethode 'Lustig Volkje' - zonder werkbladen en allerlei franjes, in een tijdperk zonder materiaalfetisjisme.

Door de eenvoudige en gestructureerde opbouw is bij de DSM het resultaat van het leerproces onmiddellijk zichtbaar. Leerkrachten die bij ziekte vervangen worden, stellen vast dat de interimaris heel vlug weet wat de leerlingen al kennen/kunnen en hoe het leerproces verdergezet moet worden. De eenvoud en doorzichtigheid maken het ook voor de ouders gemakkelijk om het leesproces thuis te ondersteunen.

Door een minder gestructureerde en progressieve opbouw en door de vele overbodige franjes en omslachtige aanpak in veel leesmethodes zagen/zien de leerkrachten, kinderen, ouders ... vaak niet wat de kern van de les is. Dit was het ook het geval bij 'Veilig leren lezen'.

De DSM beoogt een *sobere, doorzichtige en doelgerichte methodiek*. De DSM richt de aandacht op zaken die er werkelijk toe doen bij het leren kraken van de leescode, bij het achterhalen van het leessysteem. De aandacht gaat enkel naar dingen die essentieel zijn: letter-klankkoppeling, synthetisering en automatisering. In de DSM-aanpak ligt een duidelijke focus op het toepassen van zinvolle oefeningen. Oefeningen en opdrachten die geen bijdrage leveren aan de ontwikkeling van de leesvaardigheid, worden vermeden. In veel leesmethoden komen veel tijdrovende papier-en-potlood-oefeningen op werkbladen voor waarbij het niet om het echte lezen gaat, bijvoorbeeld een bepaalde letter zoeken in een aantal woordjes en deze

omcirkelen. De kinderen krijgen vaak werkbladen in plaats van dat er met hen gelezen wordt. Met dergelijke werkbladen kan men de betere leerlingen eventueel wat ter plekke laten trappelen, maar ze ondersteunen heel weinig het echte leesproces.

In principe kan men werken zonder veel plaatjes, zonder ondersteuning van woorden door platen aan de wand, talloze werkblaadjes, lange verhalen bij de introductie van een grondwoord enz. Ideaal is een leerkracht die het mondeling lezen frequent aan het bord begeleidt - net zoals in de tijd dat de leerkracht nog niet over al die luxueuze leermiddelen beschikte: *less is more*. In een tijdperk van *materiaalfetisjisme* komt het er op aan je als leerkracht telkens af te vragen welk materiaal effectief is en welk niet. Daarvoor is naast een dosis lef vooral ook inzicht nodig.

De DSM-aanpak kan trouwens toegepast worden door mensen die niet beschikken over een DSM-gerichte leesmethode, of door wie zijn bestaande leesmethode zelf wil aanpassen in de richting van de DSM. Bijvoorbeeld kan de leerkracht op het bord een rooster met KM-clusters aanbrengen. Deze clusters worden dan gevormd met de letters die al via de gebruikte leesmethode zijn aangeleerd: al, el, il, ol, ul - an, en, in, on, un - at, et, it, ot, ut enz.

9 Combinatie met schrijven en spellen

De DSM pleit voor een samengaan van lezen met (over)schrijven en spellen. Vooral in functie van het inprenten en discrimineren van de letters en van de synthese volgt binnen de DSM-aanpak ook onmiddellijk het *schrijven* van de letters en woordjes. Bij een structuurmethode en globaalleesmethode is dit niet mogelijk.

Ook *Wim Van den Broeck* opteert voor een combinatie van lezen en schrijven: "*Uit onderzoek is gebleken dat het aanleren van de grafeem-foneemkoppelingen efficiënter verloopt indien de kinderen van meet af aan de fonemen (en woorden) ook moeten spellen. Het spellingonderwijs moet derhalve synchroon verlopen met het leesonderwijs. Het generatieve principe van de taal (met een beperkt aantal letters kunnen vele woorden worden geproduceerd) kan meteen worden geïntroduceerd door de auditieve syntheseprocedure voor te doen en te laten nadoen*" (Van den Broeck, 2004).

10 Preventieve leesmethodiek en zorgverbreding

De DSM wil zich als een *preventieve* leesmethodiek profileren, een vorm van preventieve zorgverbreding. Al te vaak leest men dat het voor de doorsnee leerling weinig uitmaakte met welke methode hij leert lezen en dat kinderen met leesproblemen een heel andere instructie en leesmethode nodig hebben.

Dat was ook de visie van veel (ortho)pedagogen. Men ging er van uit dat als een leerling niet leerde lezen met een bepaalde methode, er dan allerlei andere (ortho)didactische methodes en materialen nodig waren om het hem op een andere manier te leren. Toch is het beter dezelfde methode te gebruiken, maar dan wel een effectieve methode, een methode die de effectieve leestijd sterk doet toenemen (Feys, 1991). Een effectieve leesmethodiek kan veel leesproblemen voorkomen of verminderen. Zo zorgt de DSM-aanpak ervoor dat zoveel mogelijk onmiddellijk het juiste antwoord wordt uitgelokt. Het vermijden van fouten en problemen heeft het bijkomend voordeel dat leerlingen van bij de start succeservaringen opdoen, waardoor er een positief zelfbeeld en een vertrouwen in het eigen kunnen zullen ontstaan. De veronderstelling dat we van onze fouten leren is niet van toepassing op het leren lezen. Een gerichtheid op globaal en radend lezen, een verkeerde associatie tussen let-ters en klanken ... zijn moeilijk ongedaan te maken. Dat geldt des te meer voor leerlingen met een zwak geheugen.

Met een preventieve DSM-aanpak *probeert men te voorkomen dat faalervaringen het verdere leesproces negatief beïnvloeden en tot een verlies aan zelfvertrouwen, tot spanningen en frustraties leiden*. De spanningen worden veroorzaakt door het feit dat de leerlingen voor hun inspanning niet het gewenste resultaat krijgen, dat ze iets niet kunnen wat andere kinderen wel kunnen, of dingen moeten doen die erg veel moeite kosten. Hierdoor zal de leerling nog minder gaan lezen. Hij komt in een vicieuze cirkel terecht. Ernstige leesproblemen kunnen leiden tot een verlies van plezier in het lezen, op school en ook later. De DSM wil vroege leesproblemen, faalervaringen en verlies van motivatie voorkomen.

Leerkrachten die in hun klas een aantal anderstalige migrantenleerlingen hebben, lieten ons weten dat de DSM ook voor die kinderen een heel effectieve aanpak biedt. Dat aspect willen we de komende

jaren verder onderzoeken. We zoeken momenteel contact met leerkrachten die de DSM-methodiek gebruiken bij anderstalige leerlingen.

Het feit dat de DSM een preventieve leesmethodiek is, betekent niet dat de DSM enkel een interessante aanpak is voor risicolezers. Met een goede leesmethodiek zullen ook de gewone en betere lezers beter of vlugger leren lezen en zal er minder leeshulp van buiten de klas nodig zijn.

De bijkomende zorg voor risicoleerlingen - verlengde instructie en remediëring - moet aansluiten bij de DSM-aanpak tijdens de gewone lessen en is hoofdzakelijk de taak van de klassenleraar die de leesvorderingen van die leerlingen het best kent. Leeszwakke leerlingen zijn niet zomaar een totaal andere categorie kinderen. Voor hen moet je niet een totaal andere methodiek bedenken. Wel moet alles intensiever gebeuren. Remediëring met gespecialiseerde programma's betekent voor kinderen vaak dat ze verschillende, en ook dikwijls conflicterende instructie krijgen met betrekking tot wat in de klas gebeurt. De remediërende logopediste beklemtoont bijvoorbeeld vooral de auditieve analyse- en synthesevaardigheden, de zorgleerkracht het gebruik van de context bij het leren lezen en de klassenleerkracht het lettergroeplezen via een typische DSM-aanpak. Alle betrokken partijen werken het best met eenzelfde methodiek.

Het voordeel van een doorzichtige DSM-methodiek betekent ook dat ouders of oudere broers en zussen een leerling thuis beter kunnen ondersteunen bij het leren lezen. Met de nieuwe DSM-methodes die recentelijk op de markt kwamen, is dat veel gemakkelijker geworden dan met de klassieke structuurmethoden die van bij de start vrij globaliserend werken en waar voor ouders niet meteen duidelijk is wat de kinderen precies moeten leren.

Vanaf de jaren 1980 werd er ook vaak voor gepleit dat men minder zou werken met één leesmethode en met groepsinstructie. Men zou de methode en de methodiek nu aanpassen aan het soort leerlingen. Via niveaulezen moesten de risicolezers ook meer op hun niveau kunnen lezen. Er kwamen methoden op de markt die al snel goede en minder goede lezers niet meer met elkaar laten optrekken. Onderzoek laat evenwel zien dat het vrijwel permanent bij elkaar plaatsen van zwakke lezers een ineffectieve vorm van differentiatie is. In een DSM-aanpak staan de leiding en begeleiding door de leerkracht - met inbegrip van het frequent

werken aan het bord - heel centraal en profiteren alle leerlingen van de groepsinstructie.

Tijdens de *verwerking* daarentegen kan men wel meer rekening houden met de verschillen tussen de leerlingen. Klassikaal oefenen kan dan best samengaan met vormen van differentiatie, bijvoorbeeld door goede lezers moeilijkere woorden te laten lezen. Laat je een zwakke leerling vaak individueel oefenen dan bestaat de kans dat hij gaat gokken. Daardoor ontstaan foute associaties, wat precies moet voorkomen worden.

11 Pijnpunten in structuurmethodes en 'Veilig leren lezen' & DSM-alternatief

11.1 Inleiding

De klassieke structuurmethodes die in Vlaanderen en Nederland de voorbije veertig jaar bijna overal gebruikt werden, ondergingen een grote invloed van de globale leesmethodiek die in de eerste decennia van de 20ste eeuw sterk gepromoot werd. *C. Mommers* bestempelde zijn structuurmethode 'Veilig leren lezen' destijds als een synthese tussen de globale en de analytisch-synthetische methodiek.

Veel leraren hadden bij de structuurmethodes problemen met de sterk globaliserende startfase waarbij leerlingen de vele woorden zonder letterkennis globaal moesten inprenten. Daardoor werd het eigenlijke lezen te lang uitgesteld. Ze vonden ook dat er te weinig aandacht was voor het inoefenen en automatiseren. De leerlingen verloren bovendien al te veel *leestijd* met niet-effectieve zaken zoals het invullen van werkblaadjes en dergelijke. De zogenaamde structuurmethodes boden een eclectische aanpak, waaronder toepassingen van globaliserende leesactiviteiten.

11.2 Veilig leren lezen: versie 1980-1991

Het globaliseringsprincipe kwam in 'Veilig leren lezen' (= VVL) vooreerst tot uiting in het leren globaal herkennen van een groot aantal globaalwoorden. In onze kritiek van 1986 en 1991 op 'Veilig leren lezen' ging het om de versie van 1980 die pas in 1991 vervangen werd door de eerste roos-maan-versie. Ook tot laat in de jaren negentig werd de versie van 1980 nog veelvuldig gebruikt.

De structureerwoorden werden in 1980 uitgebreid tot 48 - i.p.v. 42 in de vorige versie - waaronder ook het woord school. We bekritiseerden het grote aantal globaalwoorden en hun omslachtige verkenning.

De introductie van een nieuw globaal woord verliep langdradig via een zgn. leerstofkern, een soort belangstellingscentrum zoals bij Decroly. In de eerste leerstofkern wordt het eerste structureerwoord geïntroduceerd via het sprookje 'Duimeliesje' en een aansluitend klasgesprek (*Waarvoor heb je 'vuur' nodig?*). Na de introductie volgt het *leren globaal herkennen van het structureerwoord*. Via allerlei klassikale oefeningen en opdrachten in het werkschrift (met o.a. stempelplaatjes) leerden de kinderen het nieuwe structureerwoord globaal herkennen en van de andere reeds gekende globaalwoorden onderscheiden.

Het was wachten tot het 7^{de} structureerwoord - 'kees' na 'boom', 'roos', 'vis', 'vuur', 'mus' en 'pim' - vooraleer de eerste letters 'r', 's' en 'm' voor het eerst expliciet aan bod kwamen. De volgende vijf letters - l, p, t, b en v - werden pas geleerd vanaf het 14^{de} structureerwoord - 'oom'.

We moesten merkwaardig genoeg nog langer wachten op de eerste klinker(s). In de Vlaamse structuurmethodes liet de verkenning van de medeklinkers op zich wachten, bij 'VLL' werd het aanbrenge van de klinkers al te lang uitgesteld, waardoor ook de synthese-oefeningen uitgesteld moesten worden. We begrijpen nog steeds niet waarom *C. Mommers* - de vader van 'VLL'- zo lang de verkenning van de klinkers uitstelde. Dit stond haaks op een eeuwenoude traditie.

(In Vlaamse structuurmethodes moesten leerlingen aanvankelijk zinnen inprenten als '*Jan gaat naar de klas*'. In de Vlaamse structuurmethodes werden de klinkers vroeger verkend dan in 'VLL', maar de discriminatie van de medeklinkers liet dan veel te lang op zich wachten.)

Dat *C. Mommers* nog onder invloed van de globaal leesmethode blijkbaar bang was de letters te vroeg geïsoleerd aan te leren, bleek ook uit het feit dat in 'VLL' de eerste letters (m, r, s) pas vanaf het 11de structureerwoord - 'boek' - aan de letterlijn (of -koord) worden opgehangen. Veel leerkrachten vonden dat de letters veel te traag werden aangebracht en dat de klinkers veel te lang uitbleven. Tegelijk werden de kinderen vanaf de eerste les met teveel (niet gekende) letters ineens geconfronteerd.

Het waarnemen, herkennen en discrimineren van de globaalwoorden verliep zowel auditief als visueel. Als de kinderen bijvoorbeeld het woordje roos leren, kan de leerkracht de volgende activiteiten

voorzien: Luister goed naar het volgende woordje: /roos!/ Hoor je /roos/ dan tik je met je potlood op de tafel: rook, loos, roos, koos, rood, roos. Hier heb je een blad met woordjes als 'rook', 'loos', 'roos', 'koos', 'rood', 'roos'... Zie je 'roos' dan teken je een kringetje om het woordje.

Elk woord werd op een bepaald moment geanalyseerd en gesynthetiseerd, zowel auditief, visueel en zelfs spraakmotorisch (of articulatorisch). Een voorbeeld met betrekking tot de letter r van roos: *auditief*: "Luister Goed. Wat is de eerste letter van /roos/? Welk woord hoor je... /rrr/ /oo/ /sss/? *Visueel*: Toon de /r/ van <roos>. Op een blad staan de letters r oo s met veel witruimte ertussen: Welk woord lees je? *Spraakmotorisch (of articulatorisch)*: Kijk naar je mond in deze spiegel en zeg /roos/ letter voor letter. Kijk naar mijn mond, en zeg elke letter na: r oo s. Verbind de klanken nu tot één mooi woord! "

VLL werkte niet met lettergroepen (b.v. eindrijmen als oom, oog, as, an, os, ik, in, eet) en verkorte synthese zoals b-oom, maar met aparte letters/klanken: b-oo-m. Dat leidt tot een grotere belasting van het werkgeheugen, tot spellend lezen en tot het afremmen van de automatisatie. De structuurmethodes namen afstand van de praktijk van het clusteren die voorheen voorkwam in de meeste normaalwoordenmethodes, in de klankmethodes en zelfs in de oude spelmethodes (Feys & Van Biervliet, 2010).

11.3 DSM versus structuurmethodes

Door het langdurig en te uitgebreid werken met het herkennen (en raden) van een groot aantal globale woorden (en zelfs van globaalzinnen als '*jan gaat naar de klas*') wordt de aandacht van het echte lezen afgeleid. Leerlingen worden op het verkeerde (lees)been gezet. De grote aandacht voor de globale herkenning suggereert dat leren lezen in wezen een geheugentaak is.

De leerlingen worden meteen overstelpt met een groot aantal ongekende letters. De differentiatie van de klinkers en medeklinkers komt te laat en verloopt te langzaam: slechts één letter per globaalwoord en die letter wordt ook aan dat woord gekoppeld (bijv. de oo van boom). De discriminatie van de eerste letters laat te lang op zich wachten en daardoor evenzo de eerste synthese-oefeningen. Ook de letterspellende synthese van afzonderlijke klanken en letters wordt te sterk geaccentueerd: b - oo - m.

Met de sobere en doelgerichte aanpak van de 'directe systeemmethodiek' probeerden we de pijnpunten weg te werken en de effectieve leestijd van elk kind per les drastisch te verhogen. Echt lezen vanaf de eerste les en vanaf het eerste woord is onze betrachting. Bij de DSM is er bovendien veel meer aandacht voor het inoefenen en de automatisatie, alsook voor de directe en mondelinge begeleiding door de leerkracht. De DSM wil zodoende de effectieve leestijd drastisch verhogen.

De leerlingen verliezen bovendien al te veel leestijd met niet-effectieve zaken zoals het invullen van werkblaadjes e.d., met *materiaalfetisjisme*.

In het schema op de volgende pagina vatten we de belangrijkste verschillen tussen de DSM en de structuurmethodes samen.

12 Besluit: DSM en praktijkonderzoek

In deze bijdrage beschreven we onze directe systeemmethodiek. We gingen ook in op de ontstaansgeschiedenis en op de doorbraak in de leesmethodes en in de klas- en remedieerpraktijk.

Met de beschrijving van de ontstaansgeschiedenis wilden we ook *onze eigen versie van praktijk- en ontwikkelingsgericht onderzoek illustreren*. We baseerden ons voor onze studie vooral op diepgaande reflectie op effectieve aanpakken bij ervaren leerkrachten en op de ervaringswijsheid zoals we die ook aantreffen in vroegere leesmethodes en publicaties. In de DSM herwaarderden we ook een aantal oerdegelijke aanpakken die in de loop van de tijd weggedeemd waren. Bij onze studie speelde uiteraard ook onze leerpsychologische voorkennis over de geheugenbelastingstheorie e.d. een rol. Hiermee is eens te meer aangetoond dat didactisch en praktijkgericht onderzoek veel meer veronderstelt dan wetenschappelijk onderzoek in de enge zin van het woord. Het wetenschappelijk onderzoek van de voorbije 20 jaar gebruikten we eerder achteraf ter legitimatie van de DSM-principes.

Ons DSM-verhaal illustreert ook ons pleidooi voor *vernieuwing in continuïteit* - met behoud van de beproefde waarden. Dit is/was ook een belangrijk uitgangspunt in onze vakdidactische studies en publicaties over wiskunde, spelling, grammatica, woordenschatonderwijs, wereldoriëntatie ... en in onze standpunten over onderwijsvernieuwing en over de geplande hervorming van ons secundair onderwijs.

DSM versus structuurmethodes	
<i>Sleutel- of signaalwoorden versus globaalwoorden</i>	
beperkt aantal sleutel-woorden	groot aantal globaalwoorden
Korte tweeklankwoorden	langere woorden
volledige analyse	eerst globaal inprenten
<i>Aanbreng van de letters, K en M</i>	
beperkt aantal ineens	groot aantal ineens
volledige discriminatie elke letter	één K of M per globaalwoord letterkennis verloopt te traag & M of K blijven achter
mede via covariante combinaties als ik, kim, mik	geen covariante combinaties
letterkennis verloopt vlug directe letteroriëntatie	echte letterkennis verloopt te traag letterkennis gebonden aan woord: i van vis
<i>Opeenvolging K en M</i>	
gelijktijdig optrekken met K en M	meestal blijven M achter (bij 'Veilig leren lezen': K)
in functie van vroege synthese	vroege synthese niet mogelijk
<i>Synthese en echte leeshandeling</i>	
van bij de start met gekende letters	synthese te lang uitgesteld
ook op basis van lettergroepen m-aan, b-oom, & lettergrepen	geen clustering spellend synthetiseren: m-aa-n, b-oo-m, b-o-s
werkgeheugen minder belast	werkgeheugen sterker belast
visuele én auditieve synthese	vaak ook aparte auditieve synthese
<i>Automatisatie en vlot verklanken & schrijven</i>	
automatisatie sterk beklemtoond stapsgewijs vastzetten in langetermijngeheugen	te weinig beklemtoond te weinig inoefening en drill
vereist veel mondeling werken	te weinig mondeling werk
tijds- en concentratiedruk	weinig of niet toegepast
schrijven ondersteunt lezen	schrijven kan lezen niet volgen
<i>Bordwerk en mondelinge (bege)leiding</i>	
heel veel in functie van automa- -tiseren, concentratiedruk en effectieve leestijd	te weinig mondelinge aanpak
<i>Leer- en leestijd</i>	
maximaliseren: elk kind leest veel	te beperkt, te veel niet-effectieve taken op werkbladen, enzovoort

Literatuur en verwijzingen

-Blok, H., Otter, M.E., de Glopper, K. (2000). Vergelijkend onderzoek naar methodes aanvankelijk leesonderwijs. *Pedagogiek*, jg. 20, nr. 3

-Broeders Maristen (1926,1949). *Lustig Volkje*. Brussel: Uitgeverij van de Broeders Maristen.

-Bosman, A. (2008). *Koordansen tussen Kunst en Kunst*. Oratie, 26.09.2008

-Chall, J.S. (1983). *Learning to read: the great debate* New York: Mc Graw-Hill.

-Crijns, J. (2010). Dyslectici en zwakbegaafde lezers in het eerste leerjaar. *Basis*, 16, 16-19.

-Crijns, J., Bauters, T. & Broere, R. (2008). *Leessprong. Ik lees met hup*. Wommelgem: Van In.

-Crijns, J. (2009). Aanvankelijk technisch en voortgezet lezen. Strategieën bij het identificeren van woorden. *Basis*, 7, 17-21.

-Dehaene, S. (2007). *Les Neurones de la lecture*. Paris : Éditions Odile Jacob.

- Decroly, O. & Degand, J. (1906). *Quelques considérations sur la psychologie et la pédagogie de la lecture*. L'École Nationale, Vol.15, 491-493.

-de Robien, G. (2006). *Apprendre à lire*. Via het internet op 06-10-2007: ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2006/apprendre_a_lire_circulaire.pdf

-Feys R. (1996). *Directe systeemmethode voor aanvankelijk lezen*. Cursus didactiek Normalschool Torhout.

-Feys, R. (1991). Leesmethoden en zorgverbreding. Directe systeemmethode in de beginfase. *Onderwijskrant*, nummer 68-69, p. 66-79.

-Feys, R. (1991b). Spelling werkwoordsvormen. *Onderwijskrant*, 68-69.

- Feys, R. (1992). Leesmethodes en zorgverbreding. Directe systeemmethode in de beginfase. *Basis-Pedagogische Periodiek*, november 1992.

-Feys, R. (1995). Aanvankelijk lezen: directe systeemmethode en zorgverbreding. *Gids voor het Basisonderwijs*, CURR 3421.

-Feys R. (1996). De directe systeemmethode bij het aanvankelijk lezen 'In de klas', Kluwer-Nederland, aflevering 13 & 14.

-Feys R. (1997). De directe systeemmethode bij het aanvankelijk lezen 'In de klas', Kluwer-Nederland, afl.2.

-Feys R. (1998). Rekenen tot honderd. *Praktijkgids voor de basisschool*, Diegem, Kluwer, 1998.

-Feys R. & Van Biervliet P., *Beter leren lezen. D e directe systeemmethodiek*. Acco, Leuven, 2010, 203 p.

-Hattie, J. (2008). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

-Legrand, V. & Spoelders, M. (2005). Leessprong en de Directe Systeemmethode (DSM) : Wat vindt de leerkracht ervan? *Onderwijskrant*, 135, 34-37.

-Mommers, F.C. (2001). Een contradictie: een structuurmethode met een globaliserende inslag. *Basis-Schoolwijzer*, 3.02.2001, 12-14.

- Mommers, C. (2004). De tweede maanversie van *Veilig leren lezen*. Het fonologisch coherentemodel als richtlijn. *Basis-Schoolwijzer*, 7 februari, 22-24. *de basisschool*, oktober, 131-148.

-Morais, J., Pierre, R. & Kolinsky R. (2003). *Du lecteur compétent au lecteur débutant : implications des recherches en psycholinguistique cognitive et en neuropsychologie pour l'enseignement de la lecture*. *Revue des sciences de l'éducation* (via het internet).

-Ros, B. (2008). 'Oefenen in de klas, zonder toeters of bellen'. Hoogleraar Anna Bosman pleit voor gerichte instructie. *Didaktief*, nr. 1-2.

-Seys, J., Van Biervliet, J. & Van Biervliet, P. (1995). *Leeskist*. Lier: Van In.

-Treiman, R., & Chafetz, J. (1987). Are there onset- and rime-like units in written words? In M. Coltheart (Ed.), *Attention and performance XII: The psychology of reading* (pp. 281-298). London: Erlbaum.

- Van den Broeck, W. (1997). *De rol van fonologische verwerking bij het automatiseren van de leesvaardigheid*. Doctoraatscriptie, Rijks Universiteit Leiden.

-Van den Broeck, W. Technisch lezen: de centrale rol van woordherkenning in de schriftelijke taalontwikkeling, in *Daems F., Van den Branden K. & Verschaffel L. (red.). Taal verwerven op school*, Leuven, Acco, 131-154.

-Veenker, H. (1994). Segmenteerstrategieën van kinderen met spraak- en/of taalproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 33, 326-339.

Bijlage

Op basis van de DSM-principes en het connectionisme construeerden collega *Pieter Van Biervliet* e.a. in 1995 *Leeskist*, een diagnostisch en remediërend softwarepakket voor leesproblemen - dat ook in Nederland ingang vond (J. Seys, J. Van Biervliet & P. Van Biervliet, Van In, 1995).



Wie zich wil verdiepen in de didactische, leerpsychologische en historische grondslagen van de directe systeemmethodiek, (DSM) verwijzen we naar het boek:

Beter Leren Lezen. De directe systeemmethodiek.
een publicatie van Raf Feys & Pieter Van Biervliet
(uitgeverij Acco, Leuven/Den Haag, 2010, 205 p.).



**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, Stella
Brasseur, Eddy Declercq, Ann Deke-
telaere, Raf Feys, Ignace Geurts,
Noël Gybels, Walter Lotens, Pieter
Van Biervliet, Hilde Van Iseghem,
Anita Wuestenberg, Danny Wyffels

raf.feys@telenet.be

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

Onderwijskrant wordt gemaakt met
medewerking van praktijkmensen en
van medewerkers uit de leraren-
opleidingen en de pedagogische en
wetenschappelijke centra.
Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

Buitenland: € 25
Rekening: 001-0965165-91
(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
owkrant@hotmail.com

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari-februari-maart 2011 – € 5,00

- *Vier West-Vlaamse scholengemeenschappen wijzen
hervormingsplan secundair onderwijs van minister Smet af 2
- *Prestatiegerichte, klassikaal-interactieve & meritocratische
aanpak in Oost-Aziatische landen: haaks op modieuze
onderwijsvisie van minister Smet & OESO 4
- *Pascal *de verzwijger & fabulator* misbruikt
PISA-2009 voor zijn hervorming van s.o. 13
- *Nico Hirtt verwerpt invoering van competentiegericht
onderwijs in Smets hervormingsplan 24
- *Prof. Wim Van den Broeck wijst Smets *zachte didactiek* af 25
- *Kritische reactie van prof. J.D. Imelman
op Smets hervormingsplan s.o 28
- *Directe systeemmethodiek lezen van Raf Feys 31
Basisprincipes, ontstaan en doorbraak
in leesmethodes aanvankelijk lezen



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!