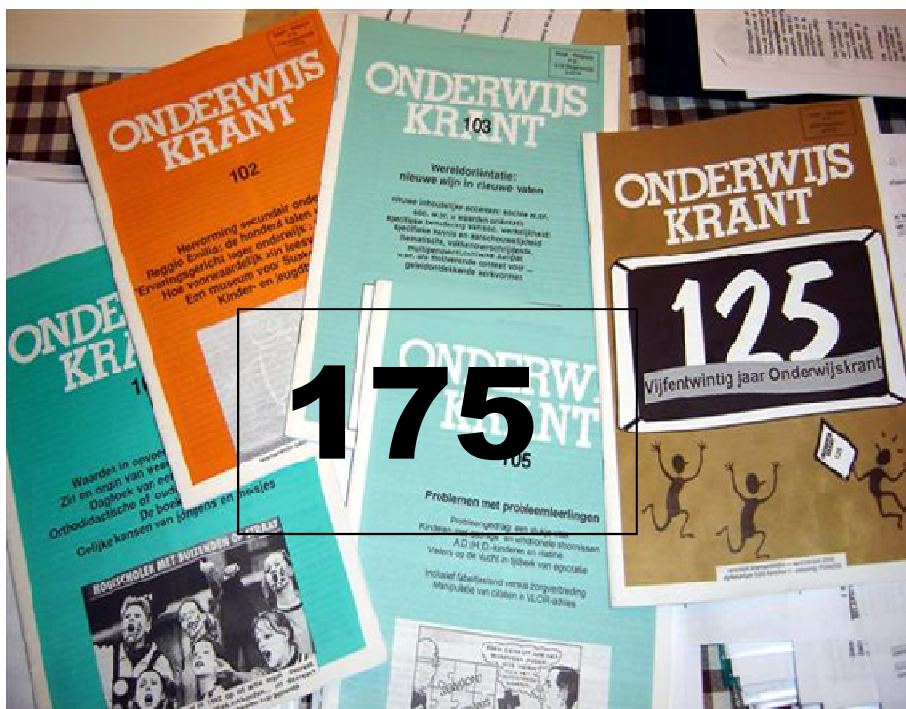


175



- *175 Onderwijskranten vanaf 1977, honderden bijdragen op Onderwijskrantwebsite, dagelijkse bijdragen op blog en facebookpagina sinds 2013
- *Minister Crevits over zorgzame invoering M-decreet, eerste graad, aso & B-attest, zinloos zittenblijven, grote schooluitval & duaal leren, meerstemmige STEM; learning park & ontscholing, ontstopping leerplannen ... Een eerste balans
 - *B-attest: vroeger nefaste waterval, straks heilzame stroomversnelling?
- Van afschaffing B-attest naar afdwingbaar B-attest & quasi verbieden zittenblijven
 - *De school: a place to be - visie van een directeur en pedagoog
- *Vlotte synthese via lettergroeplezen en rol binnen de 'Directe Systemethodiek'
 - *Multiple-choice-examens: kritiek op schrappen giscorrectie in UGent & pleidooi voor alternatieve aanpak van Dudal in Onderwijskrant nr. 170
 - *VLOR-stemmingmakerij-startdag 17 september j.l
 - *Faire onderwijskansen versus egalitaire onderwijsideologie: prof. Marc De Vos bevestigt onze standpunten in zijn boek 'Ongelijk maar fair'

175 Onderwijskranten, honderden bijdragen op Onderwijskrantwebsite, dagelijkse bijdragen op blog en facebookpagina sinds 2013

Redactiecomité *Onderwijskrant 175*

1 175 nummers: 38 jaar (1977-2015)

Voor u ligt de 175^{ste} editie van *Onderwijskrant*. We zijn fier u dit jubileumnummer te kunnen aanbieden. *Onderwijskrant* is een product van de *sociaal bewogen mentaliteit* en *debatcultuur* van de jaren zestig-zeventig. De redactie wou impulsen geven voor een effectief en doordacht onderwijs en onderwijsbeleid waarin de *ontwikkelingskansen van alle leerlingen centraal staan*.

Onderwijskrant is een ongebonden en netoverschrijdend onderwijstijdschrift - in Vlaanderen nog steeds een zeldzaam product. *Onderwijskrant* heeft geen opdrachtgever en geen binding met een of ander onderwijsnet, begeleiding, inspectie ... Er waren/zijn geen hoofdkwartieren die vertellen wat mag en wat niet mag. We wilden niet zomaar de spreekbuis zijn van een bepaalde partij of koepel, noch de impuls van onderwijsbegeleiders en andere vrijgestelden ... Het contact met het onderwijsveld was/is heel belangrijk.

Het tijdschrift stimuleert en stoffeert al 38 jaar een *open debat over onderwijs*. Confrontatie van verschillende meningen stond en staat centraal. In de context van de veelal eenzijdige en tendentieuze berichtgeving in Klasse, in de media ... was en blijft die 'open- informatie-opdracht' heel belangrijk. In *Onderwijskrant* verwijzen we ook naar de standpunten en publicaties van anderen – ook deze waarmee we het geenszins eens zijn; *du choque des idées jaillit la lumière*. De jongste jaren slagen we nog beter in onze informatie-opdracht via de informatie die we dagelijks verspreiden via de blog '*Onderwijskrant Vlaanderen*', fb '*Onderwijskrant actiegroep*' en tweets @FeysRaf. In die nieuwe initiatieven stoppen we nu zelfs meer energie dan in de samenstelling van het tijdschrift.

Het eerste *Onderwijskrant*nummer verscheen in oktober 1977. Zelfs de grootste optimist binnen de redactie had nooit gedacht dat we ooit de 175 zouden halen. De voorbije jaren zijn overigens heel wat onderwijstijdschriften gesneuveld. Toen we in 1988 het *jubileumnummer 50* opstelden, vroegen sommige redactieleden zich al af of we er niet beter mee ophielden. Na tien jaar *Onderwijskrant* bleek het al veel moeilijker om mensen te mobiliseren

voor de onderwijszaak dan bij de start in 1977. Het klimaat was sterk veranderd en het aantal abonnees was gevoelig gedaald. 27 jaar geleden was het ook al moeilijk om nieuwe redactieleden en voldoende nieuwe bijdragen te vinden.

We waren de voorbije 38 jaar telkens tevreden als er weer een nieuw nummer van de persen rolde. Er waren steeds voldoende doorzetters die probeerden een nummer samen te stellen. Bepaalde redactieleden werden in tijden van nood zelfs superproductief. Na een aantal jaren moesten redactieleden bij gebrek aan centen ook het typewerk en de layout voor hun rekening nemen. Al vele jaren staat bijvoorbeeld de hoofdredacteur ook in voor de layout. De redactieleden en auteurs betaalden de voorbije 38 jaar ook steeds de eigen verplaatsings- en schrijfkosten.

2 Nieuwe succesvolle initiatieven: website, blog, facebook, twitter

Onderwijskrant is sinds januari 2007 niet enkel een tijdschrift, maar ook een website waarmee we een veel groter lezerspubliek bereiken. Op de website vindt men de honderden bijdragen vanaf *Onderwijskrant* nr. 133 (2005). Momenteel staat de teller op 362.000 bezoekers. We willen op termijn het bestand nog via een trefwoordenregister ontsluiten.

Sinds de hoofdredacteur met pensioen ging en een paar jaar geleden ook stopte als coördinator-docent van het Hoger Instituut voor Opvoedkunde-Brugge, investeerde hij veel tijd en energie in een aantal nieuwe initiatieven: de *nieuwe blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'*; de *facebook-pagina 'Onderwijskrant actiegroep'* en tweets @FeysRaf.

Eind 2013 werd *Onderwijskrant* dus ook een echte 'krant' met bijna dagelijks meerdere berichten en bijdragen over actuele onderwerpen. Via blog, facebook en twitter kunnen we vlotter inspelen op de actualiteit en de aandacht vestigen op evoluties en interessante bijdragen uit Vlaanderen en de wijde wereld. Naast de 200 pagina's die we jaarlijks in het tijdschrift publiceren, verspreidden we er de voorbije jaren enkele duizenden via de blog en de facebookpagina. Overname op -en verspreiding via de facebookpagina e.d. van bezoekers, is ook een

belangrijk verspreidingskanaal. Bij *Onderwijskrant* hebben we steeds afgezien van copyright en de lezers aangespoord om onze bijdragen en berichten te helpen verspreiden.

Op de blog '*Onderwijskrant Vlaanderen*' noteerden we sinds eind 2013 al meer dan 23.500 bezoekers. Via ons facebook bereikten we nog meer mensen. En dan zijn er ook nog de al meer dan 10.000 verzonden tweets van *Raf Feys* sinds mei 2013. Deze tweets bevatten veelal ook links naar bijdragen in de (inter)nationale onderwijzerspers. We hopen dat er op termijn een breed netwerk van Vlaamse onderwijsblogs, facebookpagina's, onderwijstwitteraars ... ontstaat.

De blog '*Onderwijskrant Vlaanderen*' bevat ook een trefwoordenregister. Zo zal men bij trefwoorden als M-decreet, hervorming s.o., (grootschalige) scholengroepen ... tientallen bijdragen aantreffen. Op de *facebookpagina* schommelt het aantal mensen dat een bericht bekijkt heel sterk. Met berichten en standpunten over het M-decreet bereikten we volgens de teller vaak een 1.000 bezoekers; bij meer theoretische en langere bijdragen is dit veel minder.

Op onze website *www.onderwijskrant.be* plaatsen we sinds 2007 vooral de nummers van vroegere jaargangen vanaf nummer 133 van mei 2005. Momenteel al meer dan 2.000 pagina's. Sinds januari 2007 werd de website al 362.000 keer bezocht. Met de website beogen we een driedubbele doelstelling. We bereiken vooreerst veel meer lezers. We zorgen er tegelijk voor dat bijdragen uit vorige jaargangen ook in de toekomst toegankelijk blijven. Met een website kunnen we in geval van nood overschakelen op een elektronische editie. Als we wat tijd vinden dan nemen we in de toekomst ook nog belangrijke themanummers uit het verdere verleden op onze website op – over 'moderne wiskunde', zorgverbreding, eindtermen, alternatieve methodescholen, wereldoriëntatie, onderwijsvernieuwing, kunst en onderwijs Het gaat om bijdragen die niet enkel een historische waarde bezitten, maar ook nog in de toekomst het nadenken over ons onderwijs kunnen inspireren.

Jammer genoeg zijn de mogelijkheden om op het internet gestoffeerde Vlaamse onderwijsbijdragen te vinden nog steeds vrij schaars. Veel onderwijskundigen en docenten pakken wel uit met de informatieve functie van het internet, maar verzaken zelf aan het stofferen ervan. *Onderwijskrant* probeert die leemte wat op te vullen en roept

anderen op dit voorbeeld te volgen. We zouden ook kunnen samenwerken en een gezamenlijke onderwijswebsite, onderwijsblog-pagina ... creëren. Kwalitatief hoogstaande internetpublicaties lijken ons heel belangrijk. Veel mensen publiceren artikels en boeken die weinig gelezen worden en/of enkel gelezen worden door gelijkgezinden. Vlaamse leerkrachten kruipen ook nog te weinig in de pen. Onze sociale-media-initiatieven willen hen daartoe stimuleren. Dit besef is ook bij *Onderwijskrant* doorgedrongen. Dit betekent echter niet dat 'papierene' tijdschriften onbelangrijk geworden zijn.

De voorbije 15 jaar zijn ook in Vlaanderen veel onderwijstijdschriften gesneuveld: *Persoon en Gemeenschap*, *IVO*, *VONK*, *Katholieke Schoolgids*... Het is uiterst moeilijk geworden om vrijwilligers en redactieleden te vinden die zich voor een langere periode en intensief willen engageren. Docenten van lerarenopleidingen zeggen ons dat ze als gevolg van de vele hervormingen weinig of geen tijd meer vinden voor studie- en schrijfwerk. Tijdschriften zagen het abonnee-bestand ook sterk verminderen. Weinig mensen nemen nog een individueel abonnement op een tijdschrift.

3 Intentieverklaring van 1997: actualiteit en realisaties

Voldoende redactieleden bleven al die tijd geloven in het unieke en waardevolle van het *Onderwijskrantproject*, een tijdschrift en een project die nog steeds in sterke mate beantwoorden aan de intentieverklaring van 1977 in het nulnummer, maar tegelijk voortdurend in beweging waren. Het onderwijs en *Onderwijskrant* evolueerden de voorbije 38 jaar, maar de lezers van *Onderwijskrant* zullen veel van de kerngedachten van de voorbije jaargangen terugvinden in de beginselverklaring van 1977. We menen dat een groot deel van de ambities in voldoende mate waargemaakt werden/worden. We nemen de belangrijkste passages van de intentieverklaring van 1977 nog eens op. We plaatsen telkens commentaar en illustraties bij de oorspronkelijke doelstellingen.

3.1 Vernieuwing in continuïteit, geen neomanie strijd tegen ivoren-toren-beleid

**1977: "Als actieve vernieuwers willen we bijdragen tot de vernieuwing en optimalisering van het onderwijs. Tegelijk stellen we ons echter vragen bij het vaak ongenueanceerd sloganeske en kortzichtige karakter van goedbedoelde vernieuwingspogingen."*

We streefden optimalisering en vernieuwing in continuïteit na – waarbij het behoud en het optimaliseren van aanpakken die in het verleden hun deugdelijkheid bewezen hebben, heel belangrijk zijn: Aufhebung dus - verder bouwen op de verworvenheden en opgeslagen ervaringswijsheid.

De Leuvense *prof. Jan Masschelein* betreurt dat 'continue verandering' steeds meer de norm werd. Hij schrijft: "Vasthouden kan niet meer, want het roept een beeld op van verstarring. Iets wat duurzaam is, is precies iets dat weerstand biedt tegen verandering. En wat duurt wordt nu precies negatief gewaardeerd (*Caleidoscoop, oktober 2000*). Vanuit hun revolutionaire bevoegenheid gaan nieuwlichters er van uit dat radicaal anders steeds beter is. Essentiële vragen als: 'wat zijn de beproefde waarden en hoe moeten we die veilig stellen', 'zal ons alternatief wel beter zijn', 'moet het wel', 'moet het zo', 'moet het nu', 'hebben we hier voldoende centen voor over', worden niet gesteld. De nieuwlichters geloven in de 'mythe van de permanente vernieuwing'. "Zelfingenomen progressieven bekijken het verleden alleen maar als iets om zich tegen af te zetten. Het is echter niet omdat 'vroeger' voorbij is of omdat 'vroeger' niet alles beter was, dat het nieuwe boven alle kritiek verheven is" (Knack 12.02.03).

De dweperige beeldenstormers hebben voortdurend geschopt en getrapt tegen het onderwijs, maar ze hebben weinig blijvends neergezet, veel verwarring gesticht en het niveau van het onderwijs aangetast. Van de cultuuromslagen en copernicaanse revoluties kwam weinig terecht. De 'verlossers' wijten hun mislukking meestal aan de omstandigheden.

Volgens de professoren *W. Jochems* en *P. Kirschner* en het rapport 'Dijsselbloem' was de onderwijsmalaise van de voorbije decennia vooral het gevolg van het feit dat "het ministerieel beleid er enkel op gericht was 'alle kennis van het onderwijs buiten de scholen te zoeken – in de educatieve infrastructuur (pedagogische centra e.d.) en in de onderzoeksinstellingen".

Vernieuwers in continuïteit' worden niet gesubsidieerd en moeten veelal nog eigen centen investeren in de uitwerking en verspreiding van hun ideeën. Maar we merken met voldoening dat onze ideeën en publicaties wel hun weg vinden in de klaspraktijk: het zo belaagde jaarklassensysteem en de ermee verbonden instructie en leerplannen bleven overeind, onze vakdidactische publicaties drongen door in methodes voor leren lezen, rekenen, spelling ...

Bij de oprichting van *Onderwijskrant* in 1977 waren we er al van overtuigd dat er te weinig geluisterd werd naar de praktijkmensen. Vier redactieleden waren overigens al sinds 1972 vanuit de Stichting Lodewijk-de-Raet actief bezig met het organiseren van inspraak-colloquia over belangrijke onderwijs-thema's. Zo kreeg onze campagne tegen de 'Moderne Wiskunde' in 1983 een vervolg in een druk bijgewoond colloquium over de toekomst van ons wiskundeonderwijs. Op aansturen van *Jan Van Damme* moest de stuurgroep in 1992 plots totaal 'verjongd' & 'bebloed' worden - tegen de zin van *Raf Feys* e.a. in. *Onderwijskrant* verdween uit de stuurgroep en dit betekende jammer genoeg ook het einde van de grote en open colloquia. Zo verloren we een belangrijk actie-instrument. De voorbije decennia stelden we ook vast dat het steeds moeilijker werd om op te tornen tegen het oprukkende en uitdijende vernieuwingsestablishment, tegen de naïviteit en de vernieuwingsdrift van nieuwlichters en beleidsmakers.

We besteedden de voorbije 38 jaar veel aandacht aan het behoud, in ere herstellen en optimaliseren van deugdelijke aanpakken. Hierbij bestreden we de permanente aanvallen op de basispijlers van degelijk en democratisch onderwijs, de vele pleidooien voor de verlossing uit de ellende vanwege de neomaniakken, onheilsprofeten, onderwijsgoeroes... Een voorbeeld. De jaarklas werd/wordt door veel universitaire onderwijskundigen al vele decennia als de oorzaak van alle mogelijke kwalen bestempeld. We merken dat de Vlaamse beleidsmakers en nieuwlichters in hun plannen voor het onderwijs in 2030/2050 het jaarklassenprincipe eens te meer willen opdoeken. We waren met *Onderwijskrant* ongeveer de enigen die de voorbije decennia het belaagde jaarklassensysteem openlijk bleven verdedigen. Terecht blijkbaar: zelfs na het schrappen van het jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997 bleven de scholen dit principe gewoon verder toepassen. De brede invoering van het jaarklassensysteem - met de eraan verbonden gestructureerde leerplannen, groepsinstructie e.d. - was een revolutionaire en duurzame hervorming (zie themanummer over jaarklassen, nr. 134).

Zelf investeerden we veel energie in het behoud en optimaliseren van effectieve en duurzame zaken: het jaarklassensysteem, de sterke en belaagde eerste graad secundair onderwijs, de gecontesteerde *geïntegreerde lerarenopleiding*, de klassieke financiering van het secundair en lager onderwijs die minister Van den Bossche en Monard in 1995

wilden vervangen door de enveloppefinanciering, het geraffineerde systeem van A-, B- en C-attesten... Jammer genoeg verloren we soms ook de strijd: in het hoger onderwijs tegen de enveloppefinanciering, de radicale flexibilisering en de outputfinanciering, de opname van de lerarenopleidingen in multisectorale hogescholen - i.p.v. behoud van aparte sector met specifieke cultuur, niveaubewaking e.d. zoals in de meeste landen

We werkten aan de optimalisering van de vele sterke kanten van het klassiek onderwijs voor rekenen, lezen, spellen ... En de resultaten drongen al vlug door in de klaspraktijk. Zo wordt onze 'directe-systeem-methodiek' voor aanvankelijk lezen grotendeels toegepast in recente leesmethodes in Vlaanderen én Nederland. We werkten voor wereldoriëntatie zowel aan het optimaliseren van *old basics* voor geschiedenis e.d., maar tegelijk aan *new basics* – aan de invulling van rijke vakkenoverschrijdende thema's (cf. ons *Projectenfonds*). Vanuit ons streven naar behoud van deugdelijke aanpakken voor rekenen, voerden we een lange strijd tegen het extreem van de formalistische en 'hemelse' New Math en daarna tegen het extreem van de constructivistische en 'aardse' wiskunde.

We bestreden de vele pedagogische hypes, hervormingen en beleidsmaatregelen die haaks staan op effectief onderwijs, op een doeltreffend achterstands- en GOK-beleid, op ontwikkelings- en doorstromingskansen We bekampten pedagogische mythes als kennispiramide, leerstijlen (ook deze van Vermunt voor het hoger onderwijs), meervoudige intelligentie, multitasking, constructivisme, competentiegericht onderwijs, ... Over die mythes werd het voorbije jaar opvallend veel gepubliceerd. Onderwijskrant stelde ze al vele jaren geleden aan de kaak. Het verwondert ons dat er ook nog de voorbije jaren in de bijscholing zoveel aandacht ging naar de propaganda en verspreiding van die hypes.

We namen de voorbije 38 jaar ook afstand van tal van ideologieën: de egalitaire gelijke-kansen-ideologie van veel sociologen en beleidsmakers, het zelfontplooiingsmodel, de ontscholingsideologie à la *Ivan Illich*, ... We liepen niet achter het vaandel van sociologen als *Pierre Bourdieu* die de school vooral zagen als de producent van maatschappelijke ongelijkheid; en evenmin van de 'wantrouwige' *Michel Foucault*, die poneerde dat de school en de jaar-klas, ingevoerd werden om de leerlingen te disciplineren. Foucault maakte ook geen onderscheid tussen de legitieme macht/gezag en onderdrukking.

We bekampten van bij de start van Onderwijskrant al het *anti-autoritaire zelfontplooiingsmodel* dat b.v. ook tot uitdrukking kwam in het zgn. ervaringsgericht (kleuter)onderwijs van Ferre Laevers (vanaf 1976) en het Leuvense CEGO - met het vrij initiatief en de prestatievrijheid als centrale gedachten. In de jaren zeventig stak de prestatievrijheid de kop op en werd alles wat rook naar prestaties, punten en rapporten als negatief en frustrerend bestempeld - ook in documenten als *Eigentijdse Opdrachten voor een katholieke basisschool van 1974, in publicaties van VSO-coördinatoren...* We reageerden in 1973 o.a. met de boutade: *weg met de prestatiedwang, leve de prestaties.*

De voorbije 20 jaar stak de prestatievrijheid van de jaren zeventig weer de kop op - ook vanwege de *Dienst Voor Onderwijsontwikkeling* (DVO) o.l.v. Roger Standaert. Dit kwam ook tot uiting in de eindtermen en in de (taal)leerplannen. We lanceerden in 2007 de groots opgezette O-ZON-campagne tegen de ontscholing, niveaudaling, prestatievrijheid, uitholling leerplannen e.d. ... Nu er momenteel gewerkt wordt aan concepten voor nieuwe eindtermen en leerplannen is deze thematiek opnieuw heel actueel. De prestatievrijheid klinkt o.a. door in het recent *leerplanconcept* van de koepel van het katholiek onderwijs dat radicaal wil breken met de praktijk van de huidige leerplannen en leermethodes (zie volgende Onderwijskrant).

De voorbije maanden nam de fantasierijke neomanie ook weer toe in publicaties van - of in opdracht van - de overheid. In *'De Nieuwe school in 2030'*, een publicatie van het *Departement Onderwijs, VLOR & KBS*, wordt uitvoerig geschetst hoe een toekomstige (ontschoolede) school er als een soort *leerpark* zal uitzien. We lezen o.a.: *"In het Learning Park zullen de kinderen gecoacht worden om hun eigen leertraject aan te sturen. Vijftien tot twintig kinderen zullen samen deel uitmaken van een 'leereenheid' of 'leerfamilie'. Die vervangt de vroegere klassen. Binnen zo'n leereenheid kunnen leerlingen twee jaar ouder of jonger zijn. Leerlingen van een leereenheid brengen ongeveer de helft van de dag samen door. 's Morgens is er een gesprekskring en ze kunnen er ook 's avonds één bijwonen, afhankelijk van de activiteiten."*

In het recente actie-plan *Vlaanderen 2050* lezen we eveneens: *"De school van de toekomst is een learning park, waar leerlingen, ouders, leerkrachten, ondernemingen en verenigingen elkaar fysiek of virtueel ontmoeten en kunnen leren, waarin*

vrijtijdsactiviteiten gekoppeld worden aan het leerplan.” (In de volgende Onderwijskrant besteden we een bijdrage aan het ‘learning park’-concept.)

Dergelijke voorspellingen doen ons denken aan deze van *Ellen Key* in haar boek *‘De eeuw van het kind’* van 1900; er kwam niets van terecht. We vonden/vinden ook niet dat enkel heil mogelijk was binnen het alternatieve circuit van de Freinet-scholen en dergelijke. We merken overigens dat men ook op die scholen leert lezen, rekenen, spellen... met klassieke methodieken die we zelf hielpen optimaliseren - en niet met een nefaste globale leesmethodiek à la Freinet e.d. De Freinet-boekvijandigheid die we nog in de jaren zeventig aantreffen in een aantal scholen, is ook al lang verdwenen. Zelfs de door Freinet verfoeide jaarklassen doen steeds meer hun intrede. Als reactie op het opdringen van grootschalige scholengroepen zullen in de toekomst wellicht meer kleinere, autonome scholen en privéscholen opgericht worden.

De voorbije 38 jaar wezen we geregeld op het ivoren-toren-beleid en de vervreemding van de praktijk. De vernieuwingsdrift en de vervreemding zijn mede een gevolg van de toenemende bemoeienis vanuit Europese en internationale instellingen: Europese commissie; Europese conferenties van de onderwijsministers, OESO, Unesco, PISA, de Wereldhandelsorganisatie, ... Bijna wekelijks worden we geconfronteerd met een of ander Europees rapport. Veel hervormingen vertonen daardoor een sterk economische en utilitaire kant en kenmerken zich door formalistische stroomlijning - vooral ook in het hoger onderwijs.

Volgens *Karl Dittich*, oud-directeur van de NVAO-accreditatie-organisatie leidde de europeanisering tot kwaliteitsverlies in het hoger onderwijs. Hij schreef: *“Meer en meer probeert men in Brussel de regie naar zich toe te trekken. Het Europese register, de stimulans om quality-labels op te leggen, leidde tot steeds meer gedetailleerde regels en steeds meer pogingen tot europeanisering. Het subsidiariteitsprincipe kwam steeds meer onder druk te staan door de pogingen van de EU om het (hoger) onderwijs aan regels te onderwerpen. Naar mijn overtuiging kan een dergelijke beweging slechts met kwaliteitsverlies gepaard gaan”* (Q&A magazine, maart 2011). *Onderwijskrant* reageerde tijdig tegen tal van Europese ingrepen als Bologna die het niveau van ons hoger onderwijs hebben aangetast. Pas de voorbije maanden en jaren verschenen er veel kritische Bologna-evaluaties.

3.2 Externe en interne democratisering

*In de beginselverklaring van 1977 stelden we: *“We willen ons als Onderwijskrant in het bijzonder inzetten voor de verdere interne en externe democratisering van het onderwijs. Maar we hebben ook geleerd dat de school niet zomaar de maatschappelijke ongelijkheid kan compenseren en dat democratisering geen louter onderwijskundig probleem en project is.”*

Een aantal redactieleden, zelf kinderen van handarbeiders en van de democratisering van het onderwijs, beseften hoe belangrijk de democratisering voor hen was geweest. We waren de voorbije 38 jaar sterk begaan met de verdere democratisering, maar geloofden wel niet dat de school almachtig was, in staat was de maatschappelijke ongelijkheid weg te werken. We waren er wel van overtuigd dat het onderwijs in 1977 al een grote ‘externe’ democratisering had meegemaakt en dit vooral ook dankzij de hoge kwaliteit van het onderwijs. Zo konden handarbeiderskinderen hun sociaal-culturele handicaps compenseren en zich optrekken.

De voorbije 38 jaar was het ons niet enkel te doen om de juiste kijk op faire ontwikkelingskansen, maar nog veel meer om het werken eraan op het vlak van de klaspraktijk. Bij het ontwikkelen van methodische aanpakken om de kwaliteit van het onderwijs voor lezen, rekenen ... te verhogen, zochten we steeds naar aanpakken waar ook de zwakkere leerlingen optimaal profijt konden uit halen. We besteedden in die context b.v. veel aandacht aan onderwijsvoor-rangsbeleid, zorgverbreding en achterstandsdidactiek. We kwamen/komen op voor de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs en bestreden in dit verband de vele (taal)achterstandsnegationisten. We verzetten ons tegen de afbraak van ons buitengewoon onderwijs en streefden naar optimalisering ervan. We komen op voor het recht van de ouders die niet verplicht willen worden hun kinderen te laten verkommeren in het gewoon onderwijs. We roepen hen op om samen naar het ministerie en wellicht ook naar de rechtbank te trekken.

Bij het streven naar verdere democratisering bestempelden we de egalitaire en defaitistische theorieën à la Bourdieu als deterministisch, simplistisch en ontmoedigend. We begrijpen niet dat tot op vandaag de egalitaire, simplistische en nivellerende GOK-ideologie à la Dirk Jacobs, Ides Nicaise, Orhan Agirdag ... nog zoveel aanhangers telt binnen

beleidskringen. De egalitaire ideologie negeert de *natuurlijke begaafdheid*. Prof. Marc De Vos bevestigde onlangs onze standpunten in het boek 'Ongeleijk maar fair' (zie p. 51 in dit nummer)

De voorbije jaren probeerden we ook de beleidsmakers die beweerden dat de sociale (diploma-) doorstroming en democratisering opvallend kleiner waren in Vlaanderen, te overtuigen van hun ongeleijk. Het Vlaams onderwijs was zagezegd minder democratisch en dat was vooral het gevolg van onze differentiatie in de eerste graad. Ook volgens een recent OESO-rapport over *sociale doorstroming* behaalt Vlaanderen een Europese topscore, net na Finland. Dit betekent nog niet dat de beleidsmakers bereid zijn om openlijk te bekennen dat hun aantijgingen over de grotere sociale discriminatie en schooluitval in het Masterplan e.d. op een kwakkel berusten.

Met *Onderwijskrant* ijverden we ook voor de *interne democratisering* van het onderwijs. Enkelen onder ons hadden zich in de jaren zestig al ingezet voor de democratisering van de universiteit. In 1973 formuleerde een van ons ook al een aantal voorstellen voor interne democratisering en welbegrepen decentralisatie in een boekje van het tijdschrift 'De Nieuwe Maand' over de herziening van het schoolpact. Die herziening moest o.i. meer inspraak en pluralistische samenwerking mogelijk maken.

Bij het opkomen voor meer betrokkenheid en inspraak, namen we in onze publicaties tegelijk afstand van het verdacht maken van alles wat te maken had met gewettigd gezag en met discipline, van de slogan 'interdit d'interdire', van de anti-autoritaire en anti-pedagogische strekkingen en 'opvoeding tot ongehoorzaamheid' (G.Bott), van de onderhandelings- en knuffelpedagogiek à la Ferre Laevers en CEGO. Die strekkingen waren vooral beïnvloed door psychiatrische theorieën à la Freud, Rogers en Co, en door postmoderne filosofen als Foucault die ook het gewettigd gezag in vraag stelden, ontscholers als Illich, enz. In de late jaren zestig en zeventig kwamen studenten, leraren en vele anderen terecht op voor meer inspraak en solidariteit, maar dat betekent geenszins dat ze anti-autoritaire en prestatievaardige refreintjes debiteerden. Er zijn soorten 'mei-'68'.

We pleit(t)en de voorbije decennia geregeld voor meer inspraak van de leerkrachten en voor vertrouwensmanagement vanwege de leidinggevers. In management-publicaties wordt dit laatste de voorbije jaren steeds meer geprezen. Inzake

democratisch bestuur hebben we ons ook steeds verzet tegen grootschalige schoolbesturen die een goed bestuur en de betrokkenheid van leraars en directeurs ten zeerste afremmen. Ons verzet tegen recente schaalvergrotingsplannen van minister Pascal Smet en van de koepel van het katholiek onderwijs, is eveneens ingegeven door het streven naar goed bestuur en betrokkenheid van de praktijkmensen. Enkele redactieleden hebben de overgang naar de immense schaalvergroting in het hoger onderwijs meegemaakt; zij spreken in dit verband vanuit de eigen ervaring.

3.3 Kritisch-constructief volgen van het beleid: luis in de pels beleidsverantwoordelijken

Beginselverklaring van 1977: "*We willen op beleidsvlak ernstig genomen worden en zouden graag zien dat praktijkervaringen veel meer zouden meespelen bij beleidsbeslissingen.*"

Het beïnvloeden en kritisch volgen van het *onderwijsbeleid* was van meet af aan een heel belangrijke doelstelling. Als tijdschrift dat een kritische waakhondsfunctie wou vervullen, lieten we telkens op tijd onze stem horen, meestal tijdig en niet achteraf als het kalf al verdrongen is. Zo anticeerden we in *Onderwijskrant* al vele jaren op het debat over de hervorming van het secundair onderwijs. Op die wijze konden we het ook beter stofferen en beïnvloeden.

Naar aanleiding van 20 jaar *Onderwijskrant* bestempelde *Hein De Belder* ons in *De Standaard* als de luis in de pels van de beleidsmakers: "*Onderwijskrant is de tribune van waaraf redactieleden hun vermaningen uitspreken en ervoor zorgen dat in het vlees van de beleidsvoerders altijd een angel zal zitten. Als Feys en Co onder een auto zouden lopen, dan zou het muisstil worden in onderwijsland*". *De Belder* stelde verder: "*Het is ook de grote verdienste van Onderwijskrant dat een aantal ontsporingen werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet.*" Zo slaagden we er b.v. niet in om de invoering van de 'moderne wiskunde' in het lager onderwijs te voorkomen, maar we slaagden wel in de latere afschaffing.

In 2008 stelden we met voldoening vast dat onze kritische analyse van veel hervormingsplannen bevestigd werd in het Nederlands rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie.

We hoopten dat het nieuwe Vlaamse beleid vanaf 1989 doordachter en serener zou verlopen, maar

kwamen bedrogen uit. In een balans van dit beleid in 2001 luidde de conclusie van *Misjoe Verleyen en Ann Peuteman*: *“Als we bedenken wat de opeenvolgende ministers van Onderwijs allemaal hebben bedacht, doorgevoerd en afgeschaft, dan zijn de goede schoolresultaten van onze leerlingen eigenlijk een echt mirakel”* (Knack, 12 december 2001). Dit mirakel is mede te danken aan het verzet tegen de afbraak vanwege *Onderwijskrant* en vele anderen, aan de lippendienst vanwege de praktijkmensen, aan het feit dat het vaak bij mooi klinkende slogans bleef zonder concrete uitwerking en uitvoering ...

Een oud-leraar, -directeur en -kabinetsmedewerker drukte zijn beoordeling van het beleid zo uit: *“Het onderwijs wordt omgeven en gekanaliseerd door de administratie (topambtenaren), door de onderwijskoepels, door sociologen en onderwijskundigen, door het bedrijfsleven, waardoor de stem van op het veld geen weerklank vindt. Dat leidt al decennia tot frustraties bij de gewone onderwijsgeevenden, temeer daar pogingen tot onderwijsvernieuwingen legio zijn, de vernieuwingsdrift mateloos is en de beste stuurlied vaak aan wal staan. Het is een zittende klasse die een staande klasse permanent bevoogdt. Het politiek correcte denken is het grote paradigma van de smaakmakers in het onderwijs”* (*Res Publica*, oktober 2012). De meeste beleidsmakers en nieuwlichters gingen/gaan ook ten onrechte uit van de maakbaarheid van de maatschappij en van het onderwijs en van de almacht van de school. Veel politici en onderwijsbobo's geloofden in een volledige pedagogisering en vervolmaking van de maatschappij. Ze gedroegen zich hierbij als onheilsprofeten én verlossers uit de ellende. De beleidsmakers geloofden vooral ook in top-down-ingrepen en toverformules.

Met onze beleidscampagnes boekten we behoorlijk veel succes. Een paar voorbeelden. In 2012 dacht iedereen dat de hervorming van de structuur van het s.o. al beklonken was en dat verder verzet niets meer kon uithalen. We staken een tandje bij. We reageerden met een petitie die door 13.000 mensen ondertekend werd, vertolkten onze visie tijdens een hoorzitting, deden het nodige lobbywerk ... We stellen met tevredenheid vast dat de brede/gemeenschappelijke graad er dan toch niet komt, dat onderwijsvormen als aso mogen blijven bestaan, dat er geen structuurhervorming komt ...

Onze campagne tegen de 'moderne wiskunde' en voor het herwaarderen en optimaliseren van het klassieke reken- en wiskundeonderwijs, duurde

meer dan 20 jaar. Nu er opnieuw gewerkt wordt aan een nieuw leerplan, zullen we die operatie weer aandachtig moeten volgen. In de jaren negentig hadden we wel iets meer succes verwacht van onze acties tegen de uitholling van de taalvakken. In het vooruitzicht van de nieuwe eindtermen en leerplannen publiceerden we het voorbije jaar alvast eens te meer onze kritische analyses op de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' en elders. We voeren ook al 20 jaar campagne voor de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs en zullen dat blijven doen zolang het nodig is. We merken vandaag in de 'Gazet van Antwerpen' dat bepaalde leden van de commissie onderwijs daar wel oor naar hebben. De context van de komst van een groot aantal vluchtelingen is vermoedelijk een gunstig moment om dit actiepunt opnieuw kracht bij te zetten.

Aan de hand van de 175 nummers van *Onderwijskrant* kan men het debat over de hervormingen vanaf de jaren 1970 vrij goed reconstrueren. Dit is heel iets anders dan de afstandelijke en brave beschrijving van het officieel onderwijsbeleid in bijvoorbeeld het boek *'Een kwarteeuw onderwijs in eigen beheer'* (Acco, 2013) van Fannes, Vranckx, Depaepe en Simon. De auteurs geven dit ook grif toe. In de inleiding lezen we: *“Het gekozen bronnenmateriaal betreft in de eerste plaats teksten en documenten van de beleidsmakers. ... Het gebruik van deze bronnen maakt dat de tekst onvermijdelijk gekleurd is door het 'zelfdiscours' van de beleidslieden”* (pagina 10). Met deze bekentenis hebben de professoren Depaepe en Simon zichzelf voor kritiek willen indekken. Bij de 'geraadpleegde literatuur' komt *Onderwijskrant* niet eens voor. Op pagina 42 wordt *Onderwijskrant* wel even vermeld, maar tegelijk wordt de indruk gewekt alsof onze campagne over niveaudaling (O-ZON-2007) enkel begaan was met het lot van de sterke leerlingen. We stelden nochtans expliciet dat de zwakkere leerlingen nog het meest de dupe waren van niveauverlaging e.d.

Sinds het Vlaams onderwijs in 1989 totaal autonoom werd, merkten we overigens dat de kranten en de media zich steeds meer aansloten bij de visie van de beleidsmakers en veel minder openstonden voor kritische stemmen dan in de periode 1970-1990. Leraren en docenten bekenden ook minder kleur en deden aan zelfcensuur. In 1982 kreeg ons themanummer *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'* veel aandacht in de pers. Als gevolg daarvan keerde het wiskunde-tij en mochten we

1500 exemplaren bijdrukken en verspreiden. Onze recente publicaties over de hervormingsplannen s.o. kregen echter weinig aandacht in de pers en op TV. Dit was ook het lot van onze petitie van 2012 die door 13.000 mensen in een mum van tijd ondertekend werd.

In het interview van 1997 in De Standaard vond De Belder terecht dat andere onderwijstijdschriften en -bladen, de media, de universitaire onderwijskundigen ... al te weinig begaan waren met het kritisch volgen van het beleid. Sinds de lovende bijdrage van De Belder werden we echter nog meer 'persona non grata' voor Guy Tegenbos en zijn Standaard. Vanaf Tegenbos' aantreden rond 1989 was dit al het geval. We werden sinds die tijd 'als niet bestaand' behandeld, gewoon doodgezwegen. Tegenbos was voorheen woordvoerder van het duo Coens-Monard. Onze kritiek op het onderwijsbeleid en naderhand ook op Tegenbos' permanente stemmingmakerij, was er blijkbaar te veel aan. Zo verkondigde Tegenbos vanaf september 1991 en gedurende 25 jaar dat het Vlaams onderwijs maar van matige kwaliteit was (internationaal gezien) en al te duur. We lieten niet na telkens het tegendeel aan te tonen.

Ook in publicaties van de onderwijskoepels wordt *Onderwijskrant* meestal doodgezwegen. De leerkrachten, directies en schoolbesturen mogen blijkbaar niet vernemen dat *Onderwijskrant* hun plannen voor de hervorming s.o., bestuurlijke schaalvergroting ... niet genegen is. Dit wijst tegelijk op de vrees voor de grote respons.

Een markant voorbeeld. Begin 2007 lanceerde *Onderwijskrant* de O-ZON-campagne over niveaudaling e.d. die veel instemmende reacties uitlokte. In september publiceerde het verbond van het katholiek secundair onderwijs een dik themanummer van 'Nova et Vetera' om onze aantijgingen te weerleggen - zonder de naam van *Onderwijskrant* en O-ZON te vermelden. De visie van de achterban, van de vele leerkrachten en directies s.o. die de O-ZON-stellingen onderschreven, werd genegeerd. Ook in publicaties van GO! was dit het geval.

En toch brachten O-ZON en *Onderwijskrant* in korte tijd een breed debat op gang. Een belangrijk debat ook in het perspectief van de nieuwe eindtermen en leerplannen waarbij het gevaar voor verdere ontsholing en ontstopping vrij groot is (zie punt 3.1).

3.4 Goed doordachte theorievorming & praktijkgericht studiewerk

*In de beginselverklaring van 1977 klonk het: "We betreuren de kloof tussen deskundigen in hun ivoeren wetenschappelijke toren en de sleutelaars in de praktijk, boordevol goede wil, energie en praktijkervaring. We ervaren een gebrek aan 'kritische' bezinning over onderwijsideeën en de onderliggende mens-, maatschappij- en toekomstvisie. We streven naar blikverruimende informatie over het onderwijs en het onderwijsbeleid die duidelijk en betrouwbaar is, naar deskundige analyses en een meer doeltreffende en gefundeerde aanpak."

We wilden de lezers ook laten kennis maken met de 'hogere' onderwijskunde en met de conclusies van wetenschappelijk onderzoek, maar betreurden de te grote kloof tussen de theorievorming en de onderwijspraktijk. Ook de voorbije jaren stelden we vast dat de beleidsmakers al te veel heil verwachtten van empirisch onderwijsonderzoek, van de universitaire *expertisecentra* en *Steunpunten* en van de 'zondagse' onderwijskunde. Naar de praktijkmensen werd/wordt weinig geluisterd. En de vele relevante en praktijkgerichte publicaties - de 'doordeweekse' onderwijsexpertise - krijgen weinig of geen aandacht. Nooit wordt er naar verwezen - ook niet in publicaties van de VLOR. In de vele officiële hoorzittingen krijgen enkel universitaire onderzoekers het woord. Tegelijk lieten/laten onderwijsonderzoekers zich al te graag voor de kar van de sponsorende overheid spannen.

We streefden als *Onderwijskrant* naar theorievorming en expertise die veel verder reikt dan het strikt positief wetenschappelijk onderzoek. In onze eigen publicaties illustreerden we dat onze theorievorming en standpunten in sterke mate ook gebaseerd waren/zijn op de ervarings- en praktijkkennis van leerkrachten uit het verleden en heden. Dat blijkt bijvoorbeeld in onze standpunten omtrent de structuur van het s.o, het jaarklassensysteem, de directe instructie, buitengewoon en inclusief onderwijs, zittenblijven, B-attesten (zie bijdrage in dit nummer) Dit komt ook tot uiting in onze vakdidactische publicaties over lezen, rekenen. Bij het opstellen van onze 'directe systeemmethodiek' (DSM) voor het aanvankelijk lezen putten we veel inspiratie uit getuigenissen van leerkrachten, uit vroegere methodische aanpakken en leerboekjes, uit de negatieve reacties destijds op de grote propaganda van inspectie e.d. voor het 'globaal lezen' à la

Decroly in de jaren vijftig ... Ook onze publicaties over rekenen, meten en metend rekenen, meetkunde, spelling ... kwamen grotendeels zo tot stand.

De voorbije 38 jaar besteedden we ook veel aandacht aan de o.i. manklopende studies over zittenblijven, democratisering en sociale discriminatie, schooluitval, spelling, nieuwe leren, e.d. Veel aandacht ging ook naar de kritische analyses van de zichzelf opvolgende modes binnen de onderwijskunde en (vak)didactiek. Zo besteedden we kritische analyses aan het oprukkende constructivistisch en competentiegericht leren. In 1974 had redactielid *Raf Feys* in *Persoon en Gemeenschap* al afstand genomen van de rage van het gesloten didactisch model van de operationele doelstellingen en doel-middel-programmering dat o.a. door de professoren *Mager, De Corte en De Block* als een wondermiddel werd voorgesteld. Toen Eric De Corte e.a. jaren laten een andere extreme visie propageerden - het *open didactisch model van het constructivisme*, pakten we die andere extreme visie aan – ook in debatten aan de Universiteit Limburg en de KUL-Kortrijk.

3.5 Instrumentalisering van vernieuwingen

Bij de start van *Onderwijskrant* in 1977 schreven we ook dat we de instrumentalisering/materialisering van vernieuwingen belangrijk vonden – zoals het opstellen van doorwrochte methodieken en leerpakketten. We publiceerden veel vakdidactische bijdragen, waren actief in commissies voor de eindtermen en leerplannen, adviseerden educatieve uitgeverijen, gaven bijscholingen ...

Naast gestoffeerde en onderbouwde bijdragen en analyses wilden we aanvankelijk ook veel praktijkverslagen van leerkrachten publiceren. We namen de eerste jaren een aantal praktijkverslagen op, werkmateriaal voor thematische wereldoriëntatie e.d.. We stelden echter vast dat een tijdschrift zich niet goed leent voor dergelijk materiaal en anderzijds dat praktijkmensen niet vlug in de pen kruipen.

Voor het samenstellen en publiceren van lijvige ideeënbundels voor thematische wereldoriëntatie, geschiedenis en natuurkennis richtten we daarom in 1980 een apart (Projecten)fonds op. Dit Projectenfonds verspreidde in de periode 1980-1999 een 30.000 thematische ideeënbundels over heel Vlaanderen (zie lijst op pagina 13).

4 Actietijdschrift & campagnes

Onderwijskrant is een project dat verder reikt dan het uitgeven van een tijdschrift, het was/is ook een actiegroep en een actietijdschrift. We pakten geregeld uit met specifieke en dringende campagnes. Bij de verschillende hervormingen en nieuwe decreten vanaf 1977 hebben we steeds actief en constructief geparticipeerd aan het debat en geregeld ook actie gevoerd. We besteedden niet enkel aandacht aan het bestrijden van bepaalde opvattingen en hervormingsplannen, maar stelden steeds alternatieven voor. Het kritisch en tegelijk constructief volgen van het onderwijsbeleid was en blijft één van onze prioriteiten. We gaan ervan uit dat progressieven zich niet mogen opsluiten in hun werk aan de basis of in de onderwijsoppositie, ze moeten ook proberen het beleid te beïnvloeden.

Bij de verschillende hervormingen en nieuwe decreten vanaf 1977 hebben we geregeld campagnes opgezet en lobbywerk uitgevoerd: de hervormingen van de lerarenopleiding, inspectie, VSO, VLO, OESO-voorrappport van 1991, begeleiding en nascholing, inspectie, leerplichtverlenging, eindtermen en leerplannen, zorgverbreding en gelijke onderwijskansen, onderwijsvoorrangsbeleid, non-discriminatiebeleid, besparingsbeleid, schaalvergroting, hervorming hoger onderwijs buiten de universiteit en enveloppefinanciering, Bolognahervorming, doorlichting & accreditatie, PMS-hervorming, inclusief onderwijs en M-decreet, de vele plannen voor hervorming s.o. ...

Voor het lobbywerk deden we eveneens een beroep op politici – ook uit oppositiepartijen. Zo konden we via *André Denys* (VLD) in 1995 bereiken dat scholen hoger onderwijs met 600 studenten zelfstandig mochten blijven, dat de betoelaging lineair werd i.p.v. meer centen naargelang de hogeschool groter was, enz. In verband met de hervorming van het s.o. spraken we de voorbije jaren ook de politieke partijen aan. Een drietal partijen waren luisterbereid, andere niet. Het leidde niet enkel tot een uitnodiging van de hoofdredacteur als spreker op een hoorzitting, maar beïnvloedde ook de politieke standpunten omtrent de hervorming van het s.o. *Onderwijskrant* stelt zich ten aanzien van de politici en andere beleidsverantwoordelijken onafhankelijk op. Het verraste ons wel dat bepaalde beleidsverantwoordelijken die niet open stonden voor een gesprek, achteraf betreurden dat anderen profijt hadden gehaald uit onze s.o.-campagne.

Naast de *Onderwijskrant* als actie-instrument, maakten redactieleden ook gebruik van andere kanalen om de besluitvorming te beïnvloeden: colloquia, kranten, petitie's, lezersbrieven, mede oprichten van allerhande actiegroepen, organisatie colloquia samen met de *Stichting Lodewijk de Raet*, actieve deelname aan een zestal nationale onderwijsdagen rond 1980 (1000 deelnemers in 1981 in de Blandijnberg). Redactieleden participeerden ook in allerhande commissies. Verschillende redactieleden engageerden zich b.v. zowel binnen de eindtermen als binnen de leerplancommissies voor wiskunde en wereldoriëntatie en engageerden zich op het vlak van de bijscholing en het maatschappelijk dienstbetoon.

5 Enkele campagnes van *Onderwijskrant*

*De geslaagde campagne rond de 'moderne wiskunde' in 1982. Meteen na de publicatie van *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'* (april 1982) en de ruime aandacht in de pers was het wiskunde-tij gekeerd. Er verschenen geen zegebulletins meer. Zelfs een rabiante voorstander als prof. Warrinnier die ons in 1982 nog fel bekampte, draaide achteraf bij. We voerden de erop volgende jaren verder actie rond wiskunde en werkten begin de jaren negentig mee aan de opstelling van de nieuwe eindtermen en leerplannen wiskunde. Zo slaagden we erin om uit de leerplannen lager onderwijs van 1998 extreme opvattingen te weren: zowel het extreem van de 'hemelse' en abstracte 'moderne wiskunde als dit van de aardse, contextgebonden en constructivistische wiskunde (à la Freudenthal Instituut). 4 jaar geleden werd *Onderwijskrant* nog vanuit Nederland gefeliciteerd voor het afhouden van de Freudenthal-wiskunde binnen het lager onderwijs. Zo voorkwamen we ook een wiskunde-oorlog rond constructivistische wiskunde als in de VS, Canada, Nederland ...

*In 1991 voerden we een intense campagne voor de invoering van zorgverbreding en we vonden gehoor bij minister Van den Bossche en zijn kabinetschef Roger Peeters. Jammer genoeg deed men iets later een beroep op de Steunpunten CEGO-Leuven, NT2-Leuven en Diversiteit en leren - Gent, die een onderwijsvisie vertolkten die haaks staat op effectief achterstandsonderwijs en NT2 overbodig vonden.

*Vanaf 1991 bestreden we de vele nefaste hervormingsplannen voor het hoger onderwijs, de enveloppe-financiering e.d. We voerden actie tegen de

plannen voor de academisering van de lerarenopleidingen, de Bologna-hervorming, de radicale flexibilisering, de outputfinanciering, de accreditatie-aanpak ... We stonden soms bijna alleen in die strijd; maar de voorbije jaren bleek dat onze kritiek op Bologna, enveloppefinanciering, outputfinanciering, flexibilisering, accreditatie ... bevestigd werd. De recente kritiek op de accreditatie vanwege rector Rik Torfs hadden we al bij het accreditatieplan van 2002 geformuleerd.

*We besteedden sinds 1982 bijzonder veel aandacht aan de vele hervormingen van de lerarenopleidingen en participeerden in dit verband aan tal van studie- en actiegroepen. We bereikten hiermee een en ander en konden ook de academisering van de geïntegreerde opleidingen voorkomen. We betreuren tegelijk dat de beleidsmakers geen rekening hielden met de voorspelde nefaste gevolgen van tal van hervormingen. Zo wilden we dat de sector van de lerarenopleidingen een aparte sector bleef zoals in bijna alle landen het geval is; maar Monard en Co wilden hier per se het afwijkende Nederlandse voorbeeld volgen en de lerarenopleidingen integreren binnen de multisectorale hogescholen.

*In januari 2007 richtten we de actiegroep O-ZON (*Onderwijs Zonder ONtscholing*) op om de ontscholing en niveaudaling te bestrijden en vormen van herscholing te stimuleren. O-ZON stuurt aan op een herwaardering van basiskennis, basisvaardigheden, doorzettingsvermogen, niveaubewaking, professionaliteit van de leerkracht ... We publiceerden sindsdien een boek en honderden pagina's over de O-ZON-thematiek. Deze actie kende een groot succes. Uit recentere enquêtes bleek dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten, docenten en professoren het O-ZON-gedachtegoed onderschreven. In het perspectief van de nieuwe eindtermen en leerplannen waaraan momenteel gewerkt wordt, is de O-ZON-thematiek weer vrij actueel. We proberen dit ook aan te kaarten bij leden van de commissie onderwijs. Zo verheugt het ons dat enkele commissieleden op 2 juli j.l. tijdens een vergadering zich zorgen maakten over de taalbeheersing van de leerlingen. Op de commissievergadering van 11 januari 2007 waren er nog een paar commissieleden die de O-ZON-kritiek afwezen en de collega's opriepen om expliciet afstand te nemen van onze campagne.

*De voorbije 15 jaar besteedden we ook opvallend veel bijdragen en themanummers aan de *hervormingsplannen voor het secundair onderwijs*.

Met het nodige succes: de brede/gemeenschappelijke eerste graad komt er niet, de B-attesten werden in ere hersteld ... Op 7 oktober gaf Crevits in het Vlaams Parlement zelfs toe dat Vlaanderen inzake sociale doorstroming (= gelijke kansen) heel goed scoorde. We contesteerden al in 2002 de conclusies van de Rondetafelconferentie. Onze petitie van mei 2012 werd vlot door 13.000 mensen ondertekend – ook al werd ze na drie weken al geboycot. Zo doorprikten we ook de fabel van de grote consensus waarmee de beleidsverantwoordelijken voortdurend uitpakten. We slaagden erin de monopolisering van het debat door de voorstanders te doorbreken. Uit latere enquêtes bleek eens te meer dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen die voorgestelde hervormingen niet genegen waren.

In onze petitie van 2012 focusten we het meest op de nefaste gevolgen van een gemeenschappelijke en bredere graad. In dit verband bestreden we ook de vooropgestelde knelpunten: de stelling dat onze gedifferentieerde eerste graad dé probleemcyclus was. De structuur van onze eerste graad leidde zogezegd tot grotere sociale discriminatie, schooluitval en zittenblijven, nefaste waterval, afremming van sociale doorstroming, zwakke leerresultaten voor de zwakkere leerlingen ... We toonden aan dat de hervormers precies de sterke kanten van onze eerste graad, de vlotte (her)oriëntering, de B-attesten als knelpunten voorstelden.

We voorspelden ook dat de voorstanders er nooit zouden in slagen om deze algemene principes omtrent een gemeenschappelijke en bredere graad te doorbreken. De koepel van het katholiek onderwijs deed wel een poging om een deel van de principes te concretiseren, maar gaf al vlug die poging op. Onlangs nog bevestigde minister Crevits dat die 'brede en gemeenschappelijke eerste graad' en andere structuurhervormingen er dan toch niet zouden komen. We besteedden gestoffeerde bijdragen aan andere hervormingsvoorstellen als de invoering van zgn. domeinscholen. De voorbije maanden hoorden we ook hier niet veel meer over. We mogen dus stellen dat we een geslaagde campagne tegen de geplande structuurhervormingen voerden.

*In verband met *inclusief onderwijs* voeren we al 20 jaar campagnes tegen de vele hervormingsplannen, voorstellen van drie professoren om het buitengewoon onderwijs op te doeken (1996), adviezen en rapporten van de VLOR en van het verbond van het

katholiek buitengewoon onderwijs, de vele door de VLOR-secretaris vervalste citaten in het VLOR-advies van 1998, ... In februari 2007 lanceerden we een inclusie-petitie. We stelden o.a. dat inclusie enkel zinvol was voor leerlingen die voldoende profijt konden halen uit het volgen van de gewone lessen en bekritiseerden LAT-inclusie (learning apart together) of exclusie binnen de klas. We lieten de beleidsverantwoordelijken weten dat een grote meerderheid van leerkrachten en directies gekant waren tegen inclusie van leerlingen die het grootste deel van de lessen niet kunnen volgen. We wezen er ook op dat dit tot de ontwrichting van het buitengewoon onderwijs zou leiden.

We slaagden er in om de aanvankelijke inclusie-ontwerpen af te zwakken, maar stellen jammer genoeg vast dat de beleidsmensen geen rekening hielden met het feit dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen het M-decreet niet haalbaar vond. We stellen vast dat toch veel kinderen die het curriculum geenszins kunnen volgen in het gewoon onderwijs terecht kwamen. Het M-decreet nam hieromtrent geen sluitend standpunt in. We sloten ons aan bij de actie van ouders als de moeder van Flo die vinden dat hun kind rechtstreeks naar het buitengewoon onderwijs moet kunnen i.p.v. noodgedwongen te moeten verkommeren in het gewoon onderwijs. We stelden ook voor om samen met een aantal ouders naar de rechter te trekken om daar het recht op (rechtstreeks) buitengewoon onderwijs af te dwingen. We zijn ervan overtuigd dat die ouders gelijk zouden halen via de rechtbank net zoals in Duitsland het geval is.

9 Inzet voor (vak)didactiek en invloed klaspraktijk

Een aantal redactieleden investeerden de voorbije 38 jaar ook veel energie in alles wat te maken heeft met de curricula en (vak)didactiek, met wat er in klas gebeurt. We streefden ook hier zowel het behoud van de vele sterke kanten en traditie van ons Vlaams onderwijs na, als vernieuwing in continuïteit. Enkele voorbeelden.

*We zijn fier dat we de voorbije decennia onze stempel konden drukken op het wiskunde-onderwijs en hierbij voor het lager onderwijs zowel het extreem van de *hemelse* moderne wiskunde als het extreem van de *aardse* en constructivistische Freudenthal-wiskunde konden wegwerken. Naast de vele bijdragen in *Onderwijskrant* publiceerden we hier ook drie boeken over: *Rekenen tot honderd*,

Meten en Metend Rekenen en Meetkunde (uitgeverij Wolters-Plantyn). In Nederland kwam er de voorbije 10 jaar veel kritiek op de constructivistische en 'aardse' wiskundevisie van het Freudenthal Instituut die al te sterk ingang had gevonden in het Nederlands onderwijs.

*We merken dat praktisch alle recente(re) leesmethodes in Vlaanderen en Nederland grotendeels gebaseerd zijn op onze 'directe systeem-methodiek' (DSM) die we al rond 1990 via *Onderwijskrant* verspreidden. In 1996 pleitte de directeur van het Steunpunt NT2-Leuven, *Koen Jaspaert*, nog voor de globale leesmethodiek. Ook de Freinet-scholen pleitten destijds voor een globale leesmethodiek à la Freinet. Vanaf de jaren zeventig deden we ons best om die foute visies de kop in te drukken. Tegelijk werkten we aan ons alternatief, de (fonetische) directe systeemmethodiek.

Ook '*Veilig leren lezen*' dat destijds zwoer bij de zgn. *structuurmethode* van C. Mommers, schakelde in recentere versies grotendeels op onze DSM over. Ontwerpers van de laatste versie deelden mee dat hun methode geen structuurmethode meer was, maar aansloot bij onze DSM. Op vraag van een paar uitgeverij gaven we ook her en der mondeling uitleg. De laatste keer leverde dat ons een Hollandse peperkoek en een paar Bol.com-bonnen op. *Raf Feys* en *Pieter Van Biervliet* publiceerden in 2010 ook het boek '*Beter leren lezen*' (Acco, 200 pagina's), waarin naast de eigen DSM-methodiek ook de geschiedenis van de vele soorten leesmethodes wordt beschreven.

*We stimuleerden en stoffeerden met succes de uitwerking van systematische spellingpakketten – ook al stond dit haaks op de visie in de eindtermen en leerplannen. Redactielid *Pieter Van Biervliet* patroneerde de uitgave van een eerste spellingpakket. *Raf Feys* publiceerde in 1991 vereenvoudigde regels voor de spelling van de werkwoordvormen. We vonden ze onlangs nog in een Nederlandse publicatie terug.

*Andere redactieleden waren heel actief op het vlak van het werken met kinderliteratuur, filosoferen met kinderen ...

*In de eerste 20 jaargangen was er opvallend veel aandacht voor wereldoriëntatie. Ook met de brede verspreiding van een 30-tal leerpakketten thematische wereldoriëntatie (1980-1993) via ons Projectenfonds stimuleerden we de uitwerking van *rijke W.O.*-thema's. Tegelijk propageerden we het behoud van voldoende cursorische aanpak voor de

klassieke zaakvakken in de hogere leerjaren. We werkten ook mee aan een cursorische methode voor geschiedenis en aardrijkskunde. Jammer genoeg werd in de leerplannen van 1998 en in de praktijk minder aandacht geschonken aan de cursorische zaakvakken. Het is dan ook geen toeval dat we b.v. voor natuurkennis zwakker scoorden voor TIMSS en voor de eindtermenevaluatie. De beleidsmakers grepen vorig jaar in en eisten dat wetenschappen (gecombineerd met techniek) weer een afzonderlijk domein werd. We begrijpen niet waarom niet hetzelfde gebeurde met de andere zaakvakken.

10 Besluit

We zijn best tevreden over het werk dat de voorbije 38 jaar gepresteerd werd, over de respons en over de invloed op de onderwijspraktijk en op het onderwijsbeleid. Met de *Onderwijskrant*-website en met recentere initiatieven -blog, facebook & twitter - bereiken we nog een breder publiek. Wat de toekomst brengt, valt moeilijk te voorspellen. Maar sinds nummer 50 luidt het parool: we publiceren minstens nog een volgend nummer. En zo bereikten we al nummer 175. Op naar 200?

PROJECTENFONDS

Beschikbare projecten & prijslijst

REEKS BASISONDERWIJS		25. Sport-én ...	87 p 105 F
1. Onze School	110 p 120 F	26. Geld & Handel	100 p 125 F
2. Wonen	170 p 155 F	27. Werk & Werkloosheid	82 p 105 F
4. Verjaardag-Feestvieren	90 p 110 F	28. Ik en mijn beestie (huisdieren)	80 p 100 F
5. Reclame	95 p 115 F	29. Kind en Dood	95 p 120 F
6. Jongen-Meisje (roldoorbrekend ond.)	100 p 130 F	30. Aftal	100 p 130 F
7. Misdaad, Politie, Gerecht, Gevangenis	115 p 140 F	31. De Krant	
9. Armoede in België	60 p 65 F	IV. Wereldoriëntatie in kinderopzie	60 p 90 F
10. Kind & T.V.	115 p 135 F		
11. Strip-verhaal kritisch lezen	12 p 20 F		
12. Supermarkt-Superklant ?!	85 p 90 F		
13. Afrikanen in Tanzania, Z.-Afrika & bij ons	110 p 115 F		
14. Leerdoel Zelfkennis	45 p 60 F		
15. Discriminatie, ruzie & solidariteit in de leefwereld v.h. kind	60 p 75 F		
16. Sociaal leren : grondslagen	70 p 100 F		
17. Tederheid, seksuele opvoeding, intermenselijke relaties	130 p 150 F		
18. Voeding	185 p 170 F		
19. Gezin	105 p 125 F		
20. Vriendelijk & onvriendelijk gedrag	72 p 75 F		
21. Beslissen & handelen	72 p 75 F		
23. Indianen & (wilde) Westen	105 p 110 F		
24. Kinderen zijn stout & ouderen te ouder worden-relatie met bejaarden	110 p 135 F		

REEKS OBSERVATIEGRAAD & BEROEPSONDERWIJS (nieuw!)	
1. Reclame	106 p 110 F
2. Fiets & Wielersport	145 p 140 F

Ook de volgende op de lijst van het Basisonderwijs voorkomende projecten zijn bruikbaar voor het Beroepsonderwijs en deels ook voor de Observatiegraad : 1-2-5-6-7-9-12-18-20-21-23-24-25-26-29-30-31 & IV

Voor bestellingen en inlichtingen i.v.m. beschikbare projecten kan men terecht bij het "Secretariaat Projectenfonds", p.a. Gijbels Noël, Stijenhoflaan 11, 3230 Betekom.

Ook verkrijgbaar in de Onderwijswinkels :

- Grétrystraat 26, 1000 Brussel
- Lange St. Annastraat 20, 2000 Antwerpen
- Ter Platen 26, 9000 Gent
- Oxfam, Geldmuntstraat 8, Brugge



Minister Crevits over *zorgzame* invoering M-decreet, eerste graad, aso & B-attest, zinloos zittenblijven, grote schooluitval & duaal leren, meerstemmige STEM; learning park & ontscholing, ontstopping leerplannen ... Een eerste balans.

Redactiecomité Onderwijskrant

Drie kanttekeningen vooraf

*In deze bijdrage maken we een eerste en voorlopige balans op van het onderwijsbeleid van minister Crevits en van haar uitspraken over tal van thema's. We laten de besparingen en de gevolgen ervan buiten beschouwing.

*Het spreekt voor zich dat niet enkel minister Crevits verantwoordelijk is voor het gevoerde beleid en dat zij deels ook decreten die gestemd zijn in de vorige legislatuur moet invoeren: b.v. het M-decreet.

*We zijn het absoluut niet eens met de uitspraken van minister Crevits omtrent de hervorming van het B-attest en de zinloosheid van zittenblijven. We behandelen dit belangrijk en actueel thema in een aparte en volgende bijdrage.

1 M-decreet: *zorgzame* invoering? Crevits steekt de kop in het zand!

In de geactualiseerde regeringsverklaring van de Vlaamse Regering (8 september) lezen we: *"Met de zorgzame uitvoering van het M-decreet zetten we een belangrijke stap in de richting van inclusief onderwijs."* Ook minister Crevits wekte de voorbije maanden de indruk dat de inclusie-operatie heel vlot verliep. Dit is een stelling die weinig of geen onderwijsmensen uit het gewoon en buitengewoon onderwijs zullen onderschrijven. De invoering lijkt allesbehalve zorgzaam, maar eerder geïmproviseerd. Het M-decreet leidde nu al tot grote problemen en die zullen de komende jaren enkel maar gevoelig toenemen. De uitdrukking dat het M-decreet *'een stap is in de richting van inclusief onderwijs'*, suggereert ook dat er nog verdere stappen in de richting van radicaal inclusief onderwijs moeten/zullen gezet worden. Voor de meeste praktijkmensen is het M-decreet echter al een aantal stappen te ver.

Er waren eind augustus en ook de maanden ervoor al veel scherpe kritieken op het M-decreet te beluisteren; maar minister Crevits stak meestal de kop in het zand. Ze beweerde ook in de regeringsverklaring van 8 september en in recente interviews dat alles goed en zorgzaam verloopt.

De hashtag #Mdecreet alleen al staat vol met kritieken. *Prof. Wouter Duyck* (UGent) poneerde terecht: *"Ik ken (bijna) niemand in het onderwijsveld die het M-decreet een goed decreet vindt."* Ook *prof. Wim van den Broeck* en wijzelf lieten dit via twitter e.d. herhaaldelijk weten. Volgens *Van den Broeck* gaat het in het M-decreet niet enkel om het recht van een kind om gewoon onderwijs te volgen, maar ook om de plicht (verplichting) van de ouders om hun kind naar het gewoon onderwijs te sturen. Kinderen mogen volgens de nieuwe beleidsfilosofie niet meer blijven zitten, maar ze mogen ook niet naar het buitengewoon onderwijs. Daardoor neemt *funcioneel analfabetisme* als maar toe; b.v. 8 van de 23 leerlingen in een Antwerpse klas met AVI-niveau nul voor lezen ... De zorgcoördinatoren zijn nu nog meer met vergaderen bezig en dus minder met de begeleiding van zorgleerlingen. Van den Broeck merkte verder op dat de CLB's de hoge verwachtingen vanwege minister Crevits niet kunnen waarmaken. Leerkrachten getuigen dat een inclusieleerling met een zware gedragsstoornis het leerproces van de andere leerlingen ernstig verstoort ...

In het interview met de krant *De Standaard* van 29 augustus werden vragen i.v.m M-decreet-problemen die in de pers kwamen voorgelegd. In haar antwoord wekte Crevits de indruk dat alles naar wens verliep en dat er geen grote problemen opgedoken waren. Vraag van *De Standaard*: *"Uit onze rondvraag blijkt dat het buitengewoon onderwijs leegloopt in de basisscholen"*. Crevits reageerde: *"Ik wacht nog op de eerste cijfers, maar de eerste signalen geven ons aan dat er geen aardverschuiving plaatsvindt. De scholen van het buitengewoon onderwijs zullen blijven bestaan, zoveel is zeker... Ik heb het buitengewoon onderwijs echt nodig!"* Andere vraag van DS: *"Hebt u bezorgde berichten over M-decreet ontvangen?"* Crevits: *"Ik heb mails gekregen van ouders die niet terecht kunnen in het buitengewoon onderwijs. Maar niet omgekeerd."* Crevits verzwijgt de aard van die mails en verzwijgt de vele klachten die gesignaleerd werden.

Crevits wekte in dit interview ook de indruk dat de inclusieleerlingen voldoende extra-ondersteuning zouden krijgen, met de stelling dat er 180 perso-

neelsleden uit het b.o. ingezet worden om de scholen te helpen bij de opvang en begeleiding van de inclusie-leerlingen. Wat betekent dit laatste concreet? Niet veel! Personeelsleden uit slechts drie West-Vlaamse katholieke CLB's zullen enkele scholen in hun regio kunnen ondersteunen. Dat betekent b.v. dat een logopediste tijdens de uren die ze verliest in het b.o. een aantal kinderen verspreid over een aantal gewone scholen zal kunnen ondersteunen. Effectief lijkt dit niet. Crevits wekt zo de valse indruk dat de inclusie-leerlingen overal voldoende extra-ondersteuning zouden krijgen. Ze verzwijgt ook dat die kinderen geen recht meer hebben op (gratis) paramedische ondersteuning zoals dit in het b.o. het geval is. De ouders van die inclusie-leerlingen zullen die hulp moeten zoeken buiten de school en er ook voor moeten betalen.

Crevits stelde in het interview van 29 augustus ook ten onrechte dat de CLB's in staat zijn om veel M-decreet-problemen op te lossen en dat daar heel veel heil werd van verwacht. Ze verzwieeg de vele klachten i.v.m. de CLB-werking. Prof. Wim van den Broeck twitterde terecht dat het grote vertrouwen van Crevits in de CLB's gebaseerd was op "een cruciale misvatting" en stelde verder: "CLB-ers kennen het curriculum onvoldoende om een kind goed te oordelen", om te kunnen beoordelen of een kind al dan niet op zijn plaats zit in het gewoon onderwijs. Inderdaad. Sinds de hervorming van het CLB hebben deze zich nog weinig bezig gehouden met zaken als curriculum, vakdidactiek voor de basisvaardigheden De beslissingsbevoegdheid van de CLB's over een materie waarop ze te weinig zicht hebben, zal tot veel conflicten en foute beslissingen leiden. Van den Broeck voegde er in zijn reactie ook terecht aan toe dat de compensatie- en dispensatiemaatregelen waarover het decreet het heeft, ook volstrekt onduidelijk zijn.

Minister Crevits ontweek in het interview ook de alarmerende berichten vanuit het gewoon onderwijs, b.v. omtrent het feit dat veel leerlingen die weinig of geen profijt kunnen halen uit het volgen van gewoon onderwijs, toch verplicht worden dit onderwijs te volgen. Denk maar aan de klachten van leerkrachten basisonderwijs die stellen dat ze nu heel veel aandacht moeten investeren in 1 inclusiekind (ook bij toezicht op de speelplaats) en dit ten koste van de vele anderen. Denk ook maar aan de klacht vanwege een Gentse KTA-school waar 16 van de 32 leerlingen in het eerste beroepsjaar uit type-1-lager onderwijs kwamen met een niveau van 2^{de}-3^{de} leerjaar.

Veel leerlingen die weinig kunnen opsteken uit het volgen van de gewone lessen en het gewone curriculum zijn in het gewoon onderwijs beland en dit niettegenstaande een aantal beleidsverantwoordelijken (politici, Mieke Van Hecke ...) steeds beweerd hebben dat het bij inclusie enkel ging om leerlingen die het curriculum kunnen volgen. Kathleen Krekels (N-VA) die het voorbije schooljaar dit probleem al aankaartte, herinnerde minister Crevits hier aan tijdens de vergadering van de commissie onderwijs van 24 september j.l.. Krekels stelde: "Het verbaast ons dat zulke zware vormen van autisme, het syndroom van Down, enzovoort nu al in het gewoon onderwijs belanden. Deze bezorgdheid hebben we al voor de vakantie gehoord. De N-VA heeft er altijd voor gepleit dat scholen zich moeten kunnen beroepen op redelijke aanpassingen en dat het in de eerste plaats de bedoeling is dat het gemeenschappelijk curriculum kan worden gevolgd.

Het verbaast ons dat scholen zich dan toch niet kunnen beroepen op die twee delen van het decreet. Er is een inschrijving onder ontbindende voorwaarden waardoor een school eerst stappen kan zetten. Als dan blijkt dat het toch niet lukt, kan de school zich daarop beroepen. Maar daar loopt het stroef. Ook in de samenwerking met het CLB blijken bepaalde regelgevingen niet altijd even duidelijk." Zelf schreven we al herhaaldelijk dat het M-decreet op tal van vlakken heel vaag geformuleerd is en uiteenlopend geïnterpreteerd zou worden. Ook de (vrije) CLB-koepel wees Crevits onlangs op de vaagheid van het decreet en de (on)duidelijke richtlijnen.

Op de bezorgde tussenkomst van Krekels kwam ook dit keer een ontwijkend antwoord vanwege minister Crevits die lamenteerde: "Vandaag is precies alles stoornisgedreven. We willen echter gaan naar een toestand waar niet met de stoornis, maar met de specifieke behoeften van het kind rekening wordt gehouden. Een stoornis op zich betekent immers niet automatisch dat men nood heeft aan gon-begeleiding e.d., en iemand zonder een stoornis zou daar wel nood aan kunnen hebben." Ook op de grote problemen met de rol en het functioneren van de CLB's ging ze evenmin in. Ze wekte eens te meer de indruk dat er geen grote en dringende problemen waren.

In een aantal types buitengewoon onderwijs als het vroegere type 8 waren er dit jaar heel weinig nieuwe inschrijvingen. Het mixen van type-1 en type-8 leerlingen in het basisaanbod maakte het b.o. voor

type-8 kinderen veel minder aantrekkelijk. De achteruitgang wordt de komende jaren cumulatief en zal dus in sterke mate toenemen. Spermalie-Brugge meldde dat er voor 42 dove/blinde inclusieerlingen geen GON-ondersteuning toegekend werd en dat al enkele personeelsleden hun ontslag kregen. Al maanden geleden was dit al geweten en kwam de GON-problematiek ter sprake in de commissie onderwijs. Leerlingen die in het basisaanbod zitten, maar eigenlijk in type-3 thuishoren, kunnen in de loop van het jaar niet overstappen. Enzovoort.

Crevits wist eind augustus ook maar al te best dat er al een drastische reductie was van de 'nieuwe' inschrijvingen in het buitengewoon onderwijs, dat heel wat leerlingen uit type-1 met een peil 2^{de}-3^{de} leerjaar ingeschreven waren in de 1B-klassen s.o. of in het eerste jaar beroepsonderwijs ... Ze weet ook dat de terugloop van het buitengewoon onderwijs de komende jaren fors zal toenemen en dat dit tot een ontwrichting en verlies aan expertise zal leiden. Er zijn nu al heel wat banen verloren gegaan in het b.o., maar dit wordt gemaskeerd door het afdanken van tijdelijken, door de overstap van b.o.-leerkrachten naar het gewoon onderwijs binnen de eigen scholengroep. De grote afvloeiing van b.o.-personeel zal ook pas volgend jaar plaatsvinden gezien nu nog de telling van februari 2015 telt. Niettegenstaande dit alles beweerde Crevits dat het buitengewoon onderwijs *"uiterst waardevol is en nog veel toekomst heeft"* (Interview 29 aug. in DS).

2 Geen brede 1ste graad na 13 jaar gepalaver, en geen structuurhervorming

2.1 Van 'van alles proeven' (18 januari), naar toch geen brede 1ste graad (29 augustus)

In VETO van 19 oktober stelde Crevits: *"De hervorming van het s.o. hoeft geen structuurhervorming te zijn."* In het interview met *De Standaard* van 18 januari 2015 wekte minister Crevits nog de indruk dat er toch een soort brede eerste graad ingevoerd zou worden: *"Mij interesseert het dat een kind bij de overstap naar het s.o. eerst twee jaar de tijd krijgt om van alles te proeven. Vervolgens moet het pas in de tweede graad kunnen kiezen tussen een waaier van uiterst abstract naar uiterst praktisch."*

De uitspraak 'van alles kunnen proeven' wekte bij velen de indruk dat er in de eerste graad een breder en gemeenschappelijker curriculum zou komen. In onze reactie op die uitspraak van Crevits lieten we weten dat we niet gelukkig waren met Crevits' uitspraak. Prof. Martin Valcke, de onderwijs-socio-

logen, tal van beleidsmensen ... veronderstelden dat die brede eerste graad er toch wel kwam.

In het interview van 29 augustus stelde *De Standaard* opnieuw de vraag over de hervorming van de eerste graad. Crevits' antwoord klonk nu anders dan in januari: *"Onze eerste graad is redelijk oké zoals hij vandaag is. De brede eerste graad van Pascal Smet, de eenheidsworst, komt er niet. Er blijft ruimte voor differentiatie."*

In de krant *De Morgen* voegde Crevits eraan toe: *"Eigenlijk is de eerste graad nu al breed opgevat."* In de huidige eerste graad zijn er inderdaad niet minder dan 27/28 gemeenschappelijke lessen. Minister Crevits stelde nu duidelijk dat er geen brede eerste graad komt en ze sprak ook niet meer 'over kunnen proeven van alles'. Ze sprak ook niet langer over de verbreding van de eerste graad met nieuwe vakken als Economie, Engels... waarover er destijds ook veel te doen was.

We merken dus dat Crevits haar uitspraken over de eerste graad sinds januari 2015 heeft aangepast, onder druk van ... De evolutie en grotere duidelijkheid in de uitspraken van de minister, juichen we uiteraard toe. Vertegenwoordigers van Groen en Sp.a en de pleitbezorgers van de gemeenschappelijke eerste graad zijn hier minder gelukkig mee.

2.2 Leerlingen 2^{de} graad moeten toch nog alle richtingen kunnen inslaan!?

In het vermelde interview stelt Crevits dat de brede eerste graad er niet komt, maar tegelijk poneerde ze dat de hervorming van de 2^{de} graad wel doorgaat, dat leerlingen na de eerste graad nog alle mogelijke richtingen kunnen inslaan. De in de eerste graad gevolgde opties mogen geen voorafname betekenen op de richtingen van de 2^{de} graad.

De invoering van de gemeenschappelijke eerste graad was uiteraard steeds de voorwaarde om de keuzes in de 2^{de} graad voor iedereen toegankelijk te maken. Dat is uiteraard niet mogelijk na een vrij gedifferentieerde eerste graad. Crevits koestert de illusie dat dit wel nog mogelijk is. Wishful thinking! We kunnen leerlingen die in de eerste graad al 10 jaar Latijn, STEM, ... gevolgd hebben, niet zomaar laten optrekken met leerlingen die dit niet gevolgd hebben. Hiervoor zou ook het niveau van veel richtingen in de 2de graad sterk omlaag gehaald worden. Crevits trekt dus geen conclusies uit het wegvallen van het fundament, de bredere eerste graad, voor de hervorming van de 2de graad.

2.3 Geen afstand van foute uitgangspunten 'brede eerste graad'

Nu onze eerste graad blijkbaar toch deugdelijk is, zou men verwachten dat Crevits en Co expliciet afstand nemen van de foute uitgangspunten van het Masterplan, de zgn. knelpunten in de eerste graad, van de sociale discriminatie, de grote schooluitval, nefaste waterval e.d. die de structuur van onze eerste graad zou veroorzaken. De grote stemmingmakerij tegen onze (pri-ma) eerste graad. Begon al in 1991 met de kwakkel omtrent het grote aantal zittenblijvers in het eerste jaar s.o. in *'Het educatief bestel in België'*.

In een recente studie van de (Nederlandse) *Onderzoeksgroep sociale gelijkheid* werd onlangs nog geconcludeerd dat vroege(re) selectie in het s.o. vaak beter uitpakt dan een gemeenschappelijke eerste graad/lagere cyclus. - op voorwaarde uiteraard dat men tijdig kan heroriënteren. De Nederlandse socioloog Jaap Dronkers toonde overigens destijds al aan dat de relatief vroege selectie in combinatie met een groot aantal leerlingen in sterke opties, vrij goed functioneert.

De *Onderzoeksgroep* concludeerde ook dat het bij de plaatsing van leerlingen in het s.o. beter is om op een hoog niveau te starten. Als men een groot aantal leerlingen op een hoog niveau laat starten en ook kan uitdagen, dan is een nivellerende gemeenschappelijke graad uiteraard niet mogelijk en niet wenselijk. Dit alles bevestigt de visie van de praktijkmensen en het standpunt dat we sinds 1991 in *Onderwijskrant* bleven verdedigen. In de volgende bijdrage maken we ook duidelijk dat vanuit dit perspectief overzitten in b.v. een eerste jaar s.o. heel zinvol kan zijn.

In het interview in *De Standaard* van 29 augustus j.l. gewaagde Crevits denigrerend van "de *brede eerste graad als de eenheidsworst van Pascal Smet.*" De brede eerste graad en eenheidsworst was niet zomaar een bevestiging van Pascal Smet. Al sinds 2002 is dit het belangrijkste hervormingsdoel vanwege de beleidsmakers, Georges Monard, de katholieke onderwijskoepel, de GO!-koepel, de onderwijssociologen, onderwijskundigen als Martin Valcke, de GOK-steunpunten... Ook de CD&V-partijleden (Kathleen Helsen op kop!) omhelsden de invoering van die 'brede' eerste graad. Crevits gewaagde in januari 2015 zelf nog van een 1ste graad waarin leerlingen 'van alles kunnen proeven'.

2.4 13 jaar gepalaver over eerste graad, structuurhervorming en vermeende knelpunten

Het officieel gepalaver over de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad is al gestart op de Rondetafelconferentie van de toenmalige minister Marleen Vanderpoorten in 2002. Men verwachtte er alle heil van de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad. We publiceerden er in 2002 al kritische bijdragen over in *Onderwijskrant*. De gemeenschappelijke (comprehensieve) eerste graad was ook het centraal thema en actiepunt binnen de groep *'Accent op talent'* en binnen talrijke publicaties en studies van onze onderwijssociologen, van de Koning Boudewijnstichting e.d.

Het gepalaver en de stemmingmakerij tegen de eerste graad en de structuur van het s.o. sleept dus al 13 jaar aan. Er werden enorm veel tijd, energie en centen in geïnvesteerd. De uitgangspunten voor een drastische hervorming van de eerste graad blijken nu vermeende knelpunten te zijn. Het bleef de voorbije 13 jaar ook steeds bij vage en algemene principes en slogans. We voorspelden dat pas bij de concretisering de grote problemen zouden blijken. De katholieke onderwijskoepel ondernam de voorbije jaren wel een poging tot concretisering, maar slaagde er niet in om een concrete invulling uit te werken.

Door het verzet van *Onderwijskrant* en vele anderen komt de brede eerste graad er nu niet. Tijdens een hoorzitting in 2012 twitterde een lid van de commissie onderwijs nog dat we met onze visie in het museum thuishoorden. Door 13 jaar gepalaver, hervormingsnota's e.d. werd de aandacht echter al die tijd afgeleid van de echte en haalbare verbeterpunten, van de grote taal- en achterstandsproblemen, van de niveaudaling, de ontscholing en de uitholling van de leerplannen taal, het minder aantrekkelijk worden van het leraarsberoep, enz.

3 Aso blijft bestaan, geen structuurhervorming geen referentiekader voor domeinscholen

Het verdwijnen van de onderwijsvormen was lange tijd een van de belangrijkste strijdpunten van de hervormers en van kopstukken van de onderwijsnetten. Maar deze onderwijsvormen mogen nu toch blijkbaar blijven bestaan. Crevits stelde in het al geciteerde augustus' interview: *"Het Masterplan maakt het college niet onmogelijk. Ik heb daar geen probleem mee. Ik zeg niet dat ze zullen blijven bestaan. De maatstaf moet altijd het kind zijn. En*

dat kind moet een aanbod krijgen van zeer abstract tot zeer praktisch.”

Crevits wijst niet op het belang van het zo vaak ver-guisde ‘algemeen secundair onderwijs’ dat in prak-tisch alle landen bestaat. Ze zal blijkbaar toch het college dulden, omdat de schrapping ervan niet voorzien is in het Masterplan. Crevits zei ook al dat de invoering van domeinscholen niet opgelegd zou worden. In verband met die domeinscholen is het de voorbije maanden ook opvallend stil geworden. Ook hier ontbreekt de nodige concretisering en referen-tiekader. Ook dit zal moeilijk uitvoerbaar blijken. De scholen die zagezegd al met domeinscholen werken, vullen dat meestal totaal verschillend in; soms beperkt tot de 2de graad.

4 GOK- en achterstandsleerlingen in de kou; Crevits’ slogan ‘Elk kind heeft een talent’

De voorbije 10 jaar was er in het beleid veel te doen rond de thematiek van de GOK- en achterstandsleerlingen. Als gevolg van de invoering van het M-decreet zullen de leerkrachten, begeleiders en CLB-mensen echter heel veel aandacht moeten besteden aan de nieuwe inclusieleerlingen en dit ten koste van de klassieke GOK-leerlingen. Er is voor die (inclusie)kinderen voortaan zelfs minder GON-ondersteuning.

De bestaande GOK-aanpak was in het verleden al te weinig effectief, maar voortaan dreigen de GOK- en achterstandsleerlingen nog meer in de kou te staan. *Prof. Wim Van den Broeck* liet ook nog weten dat mede als gevolg van het M-decreet de plan- en vergaderlast van de zorgcoördinatoren nog in sterke mate is toegenomen. Hierdoor komen ze nog minder aan effectieve ondersteuning van de zorg-leerlingen toe.

De krant *De Morgen* van eind augustus stelde *minister Crevits* in dit verband de vraag: *“Hoe heeft u de verhalen van kansarme kinderen in de krant DM beleefd? Crevits* maakte er zich ook nu van af met slogans: *“We moeten naar een nieuwe woordenschat. Elk kind heeft een talent.”* Bij die slogan voegde ze er nog een sneer aan toe over de GOK-aanpak van minister *Pascal Smet*: *“Kan je geloven dat er wordt gesproken van sterke en zwakke leerlingen in het masterplan van mijn voorganger Pascal Smet. En dat wordt dan sterk verbonden met cognitieve capaciteiten.”*

Crevits bekritiseert het spreken over zwakke & sterke leerlingen zoals in de bekende hervormings-slogan *‘ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke’*. Ze pakt echter zelf uitmet een nieuwe en verhullende slogan: *‘elk kind heeft een talent’*. Elk kind heeft vanzelfsprekend een talent. Maar die slogan negeert de grote verschillen tussen de leerlingen en de gevolgen voor het onderwijs. En zo ontwijkt Crevits eens te meer een antwoord op de vraag.

Met die slogan zegt Crevits overigens ook nog niets over haar visie op de aanpak van de GOK- en achterstandsleerlingen. Crevits geeft inzake onderwijs-kansen wel geregeld toe dat kennis van het Neder-lands cruciaal is, maar in haar beleidsplan 2014-2019 wordt er b.v. met geen woord gerept over de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Crevits voegde er in het interview ook onmiddellijk een relativisering van het belang van het Nederlands aan toe: *“Maar dat neemt niet weg dat ook een andere taal als een hefboom kan werken.”* Steunt Crevits experimenten zoals een paar jaar geleden in Gent waarbij Turkse leerlingen zelfs eerst leerden lezen in het Turks en - tegen de zin van de Turkse ouders in - ook aangespoord worden om Turks te spreken in de speelhoeken en op de speelplaats?

Nog dit. Het spreken in termen van sterke en zwakke leerlingen en de slogan *“ons onderwijs is sterk voor de sterke leerlingen,* is niet afkomstig van *Pascal Smet*, maar van het duo *Frank Vandenbroucke - Dirk Van Damme*. Het is overigens die foute slogan die mede aan de basis ligt van een aantal masterplanhervormingen die destijds ook door Crevits en Co ondersteund werden. Het Masterplan is niet enkel door *Pascal Smet* opgesteld en goedgekeurd, maar evenzeer door *CD&V-mensen* en minister-president *Peeters*. Ook de kopstukken van de onderwijsnetten onder-schreven dit plan en de slogan van minister *Vandenbroucke*. Het is dus al te goedkoop om het Masterplan en de verwoordingen erin enkel op naam te plaatsen van *Pascal Smet*.

Crevits’ nieuwe slogan *‘Elk kind heeft een talent’*; en haar stelling: *“Vandaag is precies alles stoornis-gedreven”* ... klinken overigens al even simplistisch, sloganesk en probleemontwijkend als deze van *Vandenbroucke* en *Van Damme*.

5 Grote schooluitval? NEE! Nieuwe aanpak duaal leren: eindelijk!

In het interview van 18 januari 2015 en elders stelt minister Crevits dat de schooluitval in Vlaanderen een enorm probleem is; een stelling die aansluit bij het Masterplan. Ook Crevits verzwijgt dat de schooluitval in feite opvallend minder is dan in de andere Europese landen: 7,5% volgens Eurostat-cijfers (zelfs minder dan de Finse 9,3%). Ze vraagt zich ook niet af waarom er minder schooluitval is. Zo zorgen precies onze gedifferentieerde graad, de B-attesten met de ermee verbonden tijdige (her-)oriëntering voor minder schooluitval.

De schooluitval is deels ook een gevolg van de toename van het aantal anderstalige leerlingen. De uitval is voor een aanzienlijk deel ook een gevolg van de ondoordachte verlenging van de leerplicht in 1983 door CVP-minister Coens - onder impuls ook van het ACW. Er werd onvoldoende geluisterd naar de kritiek van o.m. de Torhoutse CVP-politicus Roger Windels. (In Finland is er nog steeds geen verlenging van de leerplicht tot 18 jaar.) Ook in *Onderwijskrant* werden destijds kritische vragen gesteld. We voorspelden de problemen voor jongeren die op 15-16 jaar al schoolmoe zijn. De voorbije jaren hebben we binnen het debat over de schooluitval herhaaldelijk gesteld dat er voor een aantal leerlingen doorgedreven duaal leren nodig was en dat de geplande invoering van een gemeenschappelijke eerste graad tot meer schoolmoeheid en schooluitval zou leiden.

Crevits en Co hebben 32 jaar na de verlenging van de leerplicht eindelijk ingezien dat er voor jongeren die op een leeftijd van 15 of 16 jaar schoolmoe zijn, er meer aangepast leercontract-onderwijs, intense vormen van duaal leren in samenwerking met de bedrijfswereld, nodig zijn. Zowel in de eerste Conceptnota 'Duaal Leren' als in de conceptnota bis staan de opwaardering en versterking van *duaal leren* als een volwaardige leerweg centraal. We vinden dit een positieve hervorming; al beseffen we dat er nog een en ander uit te klaren valt.

6 Meerstemmigheid en chaos over STEM-optie

6.1 MeerSTEMmigheid en chaos

De voorbije weken sprak minister Crevits zich ook euforisch uit over het succes van de nieuwe STEM-optie in de eerste graad s.o. Op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* plaatsten we het voorbije jaar

al een aantal bijdragen over STEM als nieuwe optie voor de eerste graad. Zo stelden we onder meer dat er veel onduidelijkheid was omtrent het STEM-concept en dat de scholen die dit inrichten die STEM-optie totaal verschillend invulden. We maakten ons ook zorgen over de mix van wetenschappen, wiskunde, techniek, engineering ... en dit vanaf de eerste graad. We stelden verder dat er door het ontbreken van een referentiekader een chaos zou ontstaan, dat de tso-scholen de dupe zouden worden van het feit dat vooral aso-scholen uitpakten met de nieuwe STEM-optie. We schreven ook dat universitaire STEM-ondersteuners slechts pleiten voor STEM vanaf de tweede graad, o.m. omdat de leerlingen dan al over meer kennis van wiskunde en wetenschappen beschikken.

Het debat over STEM in de commissie onderwijs van 1 oktober bevestigde onze stellingen omtrent de STEM-chaos en -improvisatie. Er werd gewezen op de totaal verschillende invulling van de STEM-optie, op de bedreiging voor het tso, enzovoort. Minister Crevits gaf grif toe dat dit alles mede het gevolg was van het ontbreken van een referentiekader en stelde dat daar momenteel werk werd van gemaakt. Dit referentiekader is voor midden november gepland, maar we vrezen dat de uitwerking ervan geen gemakkelijke klus zal worden gezien de uiteenlopende interpretaties van STEM en het feit dat dit referentiekader moet gelden voor STEM-leerplannen voor alle soorten leerlingen binnen aso en tso en bso.

Binnen het debat in de commissie onderwijs viel het op dat ook minister Crevits zelf niet al te best weet wat STEM precies inhoudt en voor welk publiek het bedoeld is. Ze stelde vooreerst enthousiast: "*STEM als alternatief voor Latijn is een meerwaarde*", een abstracte STEM dus. Maar er zijn o.i. toch ook heel wat typische tso-leerlingen die per 1 september in STEM-aso belandden en die dit alles behalve zien als een 'abstracte' optie en als alternatief voor Latijn. Iets later beweerde minister Crevits dan weer dat STEM ook een ideale optie was voor de eerste graad in tso/bso-scholen en dat tso-scholen daar te weinig mee uitpakten.

Universitaire STEM-ondersteuners als *prof. Wim Dehaene* gewagen steeds over 'Abstracte' STEM (zie *Impuls*, september 2015) en vullen dit ook vrij abstract in. Zo lezen we: "*We richten ons op leerlingen met een sterk abstraherend vermogen*" (p. 7). We maken ons zorgen omtrent de visie van de universitaire STEM-ondersteuners in de bijdrage

Een nieuwe didactiek richting abstract, geïntegreerd STEM-onderwijs in *Impuls* van september 2015. We merken bijvoorbeeld ook dat Dehaene en Co resoluut kiezen voor een vakkencombinatie. Ze kiezen ook voor een constructivistische aanpak vertrekkende van contextrijke situaties. Ze zijn van plan projecten in de 2de en 3de graad te ondersteunen. We vermoeden ten stelligste dat ze STEM niet wenselijk vinden in de eerste graad. En precies daar werd het op veel scholen ingevoerd; vaak ook omdat een school in de omgeving het zou invoeren.

6.2 Debat in commissie onderwijs 1 oktober

Zorgen van Kathleen Krekels (N-VA)

“Mijn fractie is erg blij met het succes van de STEM-richtingen. Ik houd evenwel vast aan het pleidooi dat ik in de plenaire vergadering van 6 mei heb gehouden. In *Klasse* las ik dat de technische scholen vrezen dat hun richting industriële wetenschappen overbodig zal worden. Want de gelijkenissen met STEM in het aso zijn zo groot dat alle specifieke deskundigheid in die technische richtingen zal verdwijnen. We blijven betreuren dat voor de eerste opmaakoefening STEM in het tso - en dan in de industriële wetenschappen en in tso-techniek in het bijzonder - niet meer in de verf is gezet.

In de brochures over de STEM-richtingen in het aso komt het er doorgaans op neer dat men via verschillende uitdagende projecten wiskundige, technologische en wetenschappelijke problemen zal leren oplossen en dat men abstract, probleemoplossend zal leren denken. Het basispakket van de aso-scholen wordt dan aangevuld met die vijf uren extra, met wiskunde, wetenschappen en programmeren.

De invulling van die STEM-keuzevakken gebeurt wel erg uiteenlopend. De vraag naar het referentiekader is dan ook logisch. In een brochure van het tso – eerste graad industriële wetenschappen of techniek – staat exact hetzelfde. Ik citeer: *“Industriële wetenschappen richt zich op bollebozen, zowel meisjes als jongens, met interesse voor techniek en wiskunde, en een goed redeneervermogen. Dit model biedt een perfecte basis voor verdere studies op masterniveau. De technische richting richt zich op meisjes en jongens met interesse voor techniek en praktijk. Dit model biedt een perfecte basis voor het professionele bachelorniveau.”* Het komt er eigenlijk op neer dat de

lessenroosters van de STEM-richtingen in het aso en het tso voor industriële wetenschappen mekaar dekken: ze bevatten evenveel wiskunde, evenveel techniek, evenveel Nederlands en Frans ... In de oefening voor de 1ste graad secundair onderwijs zal het erg belangrijk zijn om de STEM-richtingen goed tegen elkaar af te wegen en oog te hebben voor een correcte en eenduidige studie-oriëntering voor alle leerlingen. Onze fractie pleit ervoor om te behouden wat goed is en enkel te veranderen wat beter kan.”

Bezorgde Jos De Meyer (CD&V): wat met tso en STEM in 2de graad?

Veel scholen voor algemeen vormend onderwijs zijn gestart met een optie STEM (science, technology, engineering and mathematics) in de eerste graad. Aso-scholen die STEM aanbieden, lijken het goed te doen: ze hebben duidelijk een gat in de markt gevonden.

De STEM-initiatieven staan echter volgens de top van het katholiek onderwijs nog los van de visie op het geheel van het secundair onderwijs. Ze mogen de keuzemogelijkheden na de eerste graad niet beperken. ... Belangrijk is vooral dat we duurzaam bouwen aan een sterk beroepsgericht onderwijs. Daarbij is het belangrijk dat de huidige tso- en bso-scholen er een duidelijke plaats in krijgen. Hoever staan we ondertussen met het kader waarbinnen deze optie geplaatst wordt? Welke vervolgotrajecten worden voorzien? Welk initiatief zult u hierrond zelf nemen? Hoe worden de eerste graad STEM en het uitwerken van de vervolgotrajecten ingewerkt in de broodnodige waardering voor beroepsgericht onderwijs?

Minister Crevits: referentiekader ontbeekt, ...

STEM kent inderdaad een opmerkelijke groei. We kunnen daar niet naast kijken. ...Maar, en daar hebt u zeer terecht aan gerefereerd, *er moet nog een referentiekader komen*, zodat de kern van wat STEM is en kan zijn, zeer helder afgelijnd wordt en zich plaatst in een internationaal perspectief én tegelijk ruimte laat voor pedagogische vrijheid. Ik stel vast dat het label ‘STEM’ nu vooral wordt gebruikt door aso-scholen. Het verbaast me dat technische scholen niet trotser zijn over het feit dat zij per definitie ‘STEM’ zijn. Men kan zich zorgen maken over het feit dat het aso STEM aanbiedt, maar er zijn nu eenmaal vrije programmatie-uren. Als dat past in het referentiekader, hoeft dat geen slechte zaak te zijn.

De afgelopen maanden heeft mijn administratie werk gemaakt van een ontwerp tekst. Hierbij werden experts betrokken, zoals de lerarenopleiders, een aantal onderzoekers en scholen. De input wordt verwerkt. Begin oktober – en we zijn vandaag begin oktober – is het de bedoeling dat dit referentiekader wordt aangeleverd aan de Vlaamse Onderwijsraad (Vlor) voor een spoedadvies. Het is de bedoeling dat het kader voor STEM tegen half november in alle scholen is. Het zal een kader zijn voor alle niveaus en alle richtingen, niet alleen voor de eerste graad, ook al beseft ik dat daar vandaag wellicht de meeste vragen bestaan.

Wat STEM in de eerste graad betreft, herhaal ik mijn eerder ingenomen standpunt: STEM als verdieping en alternatief voor Latijn is een meerwaarde. Maar het kan niet dat STEM in de eerste graad als een voorselectie voor de tweede en derde graad zou fungeren. Dat is niet de bedoeling. Het is van belang dat leerlingen kunnen kiezen voor de richting van hun keuze, ook in de tweede graad, ook in het bso en het tso. Het is mijn bedoeling om het kader tegen medio november aan de scholen te bezorgen.”

7 Leerinhouden sterk beperken, vage competenties & ‘learning parks’

Minister Hilde Crevits gaf haar dienst ‘Agentschap voor kwaliteitszorg’ de opdracht om een kader voor de opstelling van de nieuwe eindtermen uit te werken. In een interview in *De Standaard* liet ze al haar mening hieromtrent ontvallen. Ze poneerde vooral: *“We kunnen serieus wieden in de eindtermen en leerplannen”*. Dit lasen we ook al in haar beleidsnota van 2014.

Ook kopstukken van de onderwijsnetten gewaagden van een grondige ontstopping. Wij vragen ons af wat er bij de verdere ontstopping van b.v. de al uitgeholde taalleerplannen nog zou overblijven. Gelukkig wezen een paar bezorgde leden van de commissie onderwijs begin juli 2015 minister Crevits in deze context al op het probleem van de gebrekkige taalbeheersing van de leerlingen. Dit is precies ook een gevolg van de uitholling van de taaleindtermen en - leerplannen.

In een recent VLOR-advies is er ook sprake van reduceren van de eindtermen/kerndoelen, ontwikkelingsgericht werken ... Ook al in het Masterplan lasen we dat de nieuwe eindtermen enkel nog zullen uitgedrukt worden in termen van competenties en losgemaakt zullen worden van de vakken.

Als mede-opsteller van eindtermen en leerplannen wiskunde vinden we dit niet enkel uiterst moeilijk, maar ook heel nefast. De opstellers van de leerplannen zullen aan dergelijke eindtermen of kerndoelen al te weinig houvast hebben.

In het recente *actieplan Vlaanderen 2050* schrijven Crevits en Co dat scholen in de toekomst ‘leerparken’ moeten worden waarin het *leerlinggestuurd leren en de ontscholing centraal staan*: *“De school van de toekomst is een learning park, waar leerlingen, ouders, leerkrachten, ondernemingen en verenigingen elkaar fysiek of virtueel ontmoeten en kunnen leren, waarin vrije-tijdsactiviteiten gekoppeld worden aan het leerplan.”*

In *‘De Nieuwe school in 2030’*, een publicatie van het ‘Departement Onderwijs, VLOR & KBS, wordt heel uitvoerig geschetst hoe een toekomstig ontschoold onderwijs er als een soort *leerpark* zal uitzien. Deze officiële blauwdruk ‘versterkt nog in sterke mate de ontscholingstendensen van de voorbije decennia. Als de opstellers van de eindtermen en leerplannen zich afstemmen op de visie van *‘De Nieuwe school in 2030’* dan wordt dit een regelrechte ramp. Het relatief hoge peil van het Vlaams onderwijs is in sterke mate gebaseerd op expliciete instructie binnen jaarklassen, gestructureerde leerplannen, werken met vakdisciplines ..., allemaal zaken die de propagandisten van ‘de nieuwe school’ de helling op willen.

8 Improvisatie, chaos en onzekerheid

In de volgende bijdrage formuleren we nog scherpe kritiek op de ingrijpende hervormingsplannen voor de B-attesten en op het quasi verbieden van zittenblijven. In deze bijdrage maakten we duidelijk dat we gelukkig zijn met Crevits’ uitspraken over de eerste graad en het aso, en over de nieuwe plannen voor duaal leren.

We zijn het absoluut niet eens met Crevits’ stelling dat hervormingen als M-decreet, STEM, bestuurlijke optimalisering ... zorgzaam en vlot verlopen. Vaak ontbreken ook de begeleidingskaders of decreten. En zo doet iedereen maar wat. De minister ontwijkt al te vaak de problemen; struisvogelpolitiek dus. We wezen in de bijdrage ook op tal van foute of ongeannuceerde uitspraken over schooluitval, zittenblijven, eindtermen e.d. We houden ook niet van simplistische en ontwijkende slogans als *‘elk kind heeft talent’*, *‘vandaag is heel het onderwijs stoornisgedreven’* ...

B-attest: vroeger nefaste waterval, straks heilzame stroomversnelling? Van afschaffing B-attest naar afdwingbaar B-attest & quasi verbieden zittenblijven: haaks op visie van praktijkmensen, ouders, leerlingen ...

Raf Feys en Noël Gybels

1 Vroegere pleidooien voor afschaffen van B-attest als oorzaak watervalstelsel

Het B-attest kreeg het lange tijd hard te verduren. Beleidsmakers, onderwijssociologen, Metaforum Leuven ... pleitten voor de radicale afschaffing. B-attesten waren volgens hen mede de oorzaak van het zgn. watervalstelsel, van het 'afzakken'. In een interview met *De Morgen* van 19 juni 2012 kondigde minister Pascal Smet aan: "Een van de speerpunten wordt een brede eerste graad, waarin geen enkele leerling nog een B-attest kan krijgen". Het Leuven Metaforum - met Bieke De Fraine, Ides Nicaise e.d. - stelden in die tijd het afschaffen van B-attesten in de eerste drie jaren van het s.o. voor.

Op die wijze probeerden Smet en Co naar eigen zeggen het afzakken naar een 'lagere' richting uit te sluiten. B-attesten leidden ook tot sociale discriminatie; enzovoort. Smet kreeg veel bijval van politici, onderwijssociologen, kopstukken van de onderwijsnetten, ... Vanwege de praktijkmensen kwam er enorm veel kritiek - ook op het verband dat gelegd werd tussen B-attesten en het 'nefaste' watervaleffect. Ook *Onderwijskrant* deed hier zijn uiterste best. Wij stelden dat de B-attesten een belangrijk instrument waren bij de oriëntering en tijdige heroriëntering van de leerlingen. Zo kon ook het overzitten en schoolmoeheid worden beperkt. We betwistten ook de term 'waterval'. Ook *Peter De Roover*, momenteel N-VA-parlementslid, verdedigde in 2012 als leraar nog de B-attesten en de wijze waarop ze tot nog toe op een uitgekende wijze gehanteerd en geïnterpreteerd werden.

In november 2013 wees de Leuvense onderzoeker *Carl Lamote* plots op de zinvolheid van B-attesten voor de vlotte (her)oriëntering. Een aantal beleidsmakers en kopstukken van onderwijskoepels - b.v. ook Chris Smits - waren niet gelukkig met de conclusies van dit onderzoek. Volgens het Masterplan moesten de B-attesten nog steeds afgeschaft worden op het einde van het eerste jaar: "Na het eerste jaar van de eerste graad is een B-attest niet mogelijk" (pagina 23). Wij hebben ook dit voorstel onmiddellijk als nefast bestempeld.

2 Dwingend karakter van B-attest: van waterval naar stroomversnelling?

Minister Crevits stelde in een interview in *De Standaard* van 29 augustus: "Te veel jongeren met een B-attest blijven zitten, terwijl uit internationaal onderzoek blijkt dat dit lang niet altijd zinvol is. Alleen als de klassenraad er in uitzonderlijke gevallen mee akkoord gaat, moet een jaar overdoen met een B-attest nog mogelijk zijn." In de commissie onderwijs van 17 september verwoordde Crevits het zo: "We vinden allemaal dat leraars moeten worden geherwaardeerd. Ik vind dan ook dat je klasseraden moet waarderen. Als men een B-attest geeft, dan zou dat eigenlijk moeten zijn met de bedoeling om jongeren een zicht te geven op heroriëntatie. Het besluit is nog niet goedgekeurd door de Vlaamse Regering, maar aangezien het inherent deel uitmaakt van het masterplan, ga ik ervan uit dat er ook op dat punt gestaag werk wordt gemaakt van de uitvoering." Tegelijk stelde Crevits dat men zo ook het zinloos zittenblijven quasi kon verbieden en vermijden.

De beleidsmakers maakten blijkbaar een grote bocht. B-attest-adviezen moeten nu niet enkel blijven; ze krijgen zelfs een afdwingbaar karakter. De C-attesten moeten als gevolg daarvan in principe verdwijnen; omdat overzitten volgens Crevits en Co praktisch steeds zinloos is. De verfoeide B-attesten leiden nu plots niet meer naar de diepe waterval, maar naar een heilzame stroomversnelling - in feite naar nog vlugger naar een lager of ander niveau, en vlugger doorheen het onderwijs.

Uit de reacties van leerkrachten, directies, ex-zittenblijvers, leerlingen ... merken we dat de meesten het niet eens zijn met deze hervorming en met de stelling dat overzitten meestal zinloos is (zie punten 3 tot 5). Ze vinden dat er al bij al veel meer nadelen dan voordelen aan het hervormingsplan verbonden zijn en dat zittenblijven behouden moet blijven (zie punten 3 en 4). Minister Crevits en Co bazuinen voortdurend uit dat ze de visie van de praktijkmensen willen respecteren, maar ook inzake B-attesten, zittenblijven ... houden ze er helemaal geen rekening mee.

Na de vele kritiek - ook vanwege de dochter van minister Geens die getuigde dat overzitten voor haar een zegen was geweest - stelde Crevits in de commissie onderwijs van 14 oktober: *"We willen de B-attesten-beslissing laten respecteren, ook om de keuze van de ouders niet steeds doorslaggevend te laten zijn. Ik maak wel abstractie van de keuze van de leerling zelf. Want als een leerling bijzonder gemotiveerd is om het jaar over te doen en dat ook expliciet aan de klassenraad vraagt, dan kan de klassenraad daar rekening mee houden."*

Dit laatste betekent dus dat niet de ouders, maar wel leerlingen vanaf 12 jaar toch nog een C-attest mogen aanvragen. Crevits en co zeggen dus expliciet dat ouders niet langer mogen beslissen dat hun zoon/dochter vanaf 12 jaar het best om een of andere reden een schooljaar overzit. Dit lijkt ons een aantasting van de rechten en de pedagogische verantwoordelijkheid van de ouders. Het leidt ook tot veel juridische betwistingen, tot het overstappen naar privé-scholen... Dit besluit doet ons denken aan de ouders van kinderen als Flo die geen toestemming krijgen om hun kind naar het buitengewoon onderwijs te sturen om zo te voorkomen dat het een jaar zit te verkommeren in het gewoon onderwijs. Als ouders i.v.m. het recht op overzitten, het recht op buitengewoon onderwijs ... naar de rechtbank trekken, dan krijgen ze o.i. gelijk. Dit was vorig jaar het geval in Duitsland.

Deze hervorming van de B-attesten zou volgens de leerkrachten, directies ... tot heel veel problemen en betwistingen leiden (zie punten 3 tot 5).

Professor onderwijsrecht Gunter Maes (UHasselt) stelde in dit verband nog: "Crevits' hervormingsvoorstel zorgt er ook voor dat de klasseraad nog duidelijker zal moeten aangeven waarom een overstap naar een andere richting de juiste weg is. Maar scholen zijn Madame Soleil niet. Zij lopen dan natuurlijk het risico dat ouders het vernieuwde B-attest accepteren en een jaar na de heroriëntering het besluit van de klassenraad aanvechten, omdat hun kind het ook in de nieuwe richting niet heeft gehaald. Schadeclaims zijn in dat opzicht niet meer ver weg".

3 Crevits en Co willen zittenblijven quasi verbieden = aantasting ontwikkelingskansen

De hervorming van de B-attesten is vooral bedoeld om het zittenblijven quasi te verbieden. Vooraleer in punt 4 het behoud van de huidige toepassing van

de B-attesten te bepleiten, staan we even stil bij de Crevits' stelling *dat zittenblijven niet zinvol is*. In het VRT-journaal van 17 september klonk het zo: *"Uit 'alle' studies blijkt dat zittenblijven niet zinvol is!"* In de commissie onderwijs van 17 september stelde Crevits: *"Ik vind het in de discussie (lees: vele kritiek) die is ontstaan, totaal fout te doen alsof zittenblijven het meest romantische ideaal is voor jongeren die 15, 16 jaar zijn."* Dat zittenblijven zinloos is, was ook de unanieme mening van de politici tijdens de commissie onderwijs van 14 oktober.

Het is bekend dat de overgrote meerderheid van de leraren, directeurs, schoolbestuurders, ouders, leraren, ex-zittenblijvers ... zittenblijven veelal wel zinvol vindt. Dit betekent geenszins dat ze dit als een 'romantisch ideaal' beschouwen - zoals Crevits beweerde. De Brusselse onderzoeker *Wim Van den Broeck* repliceerde terecht: *"Los van de rol van B-attest als heroriëntatie kunnen we over effecten van zittenblijven wetenschappelijk niets zeggen. Die studies deugen niet."* Eens te meer blijkt ook dat Crevits en Co enkel rekening houden met een dubieuze Leuvense studie, maar niet met de ervaringswijsheid van praktijkmensen en ouders uit heden en verleden.

De beleidsmakers baseren zich voor de uitspraak over de zinloosheid van zittenblijven naar eigen zeggen op het (o.i. dubieuze) *OBPWO-rapport over zittenblijven* - in opdracht van de overheid (2012). Hier valt alles op af te dingen. *De Fraine en Co* gaven in het rapport-2012 al zelf toe dat amper 0,5% van de studies over zittenblijven betrouwbaar is. Crevits poneerde dat *alle studies* in de richting van de zinloosheid wijzen. De studies zijn tegenstrijdig en *wijzelf en prof. Van den Broeck* toonden in een themanummer aan dat ook de Leuvense studies van *De Fraine en Co* en hun OBPWO-rapport geenszins betrouwbaar zijn. (Zie *Onderwijskrant* nr. 171). Twee jaar na het verschijnen van het rapport moesten de Leuvense onderzoekers zelf toegeven dat ze zich hadden vergaloppeerd.

De Fraine en Co bekenden in 2014 o.a. *"In ons OBPWO-rapport staat de aanbeveling om het zittenblijven in het onderwijs af te schaffen. Die drastische aanbeveling zouden we vandaag - met wat we nu weten - niet meer doen. Omtrent zittenblijven in het eerste leerjaar hadden we moeten vermelden dat we enkel de 'twijfelgevallen' bekeken en niet de 'duidelijke.... Vanuit onze onderzoeksresultaten kunnen dan ook weinig adviezen geformuleerd worden voor de praktijk. Een recen-*

tere studie relativeert ons vroeger onderzoek - in die zin dat zittenblijven niet als eenduidig goede of slechte maatregel gezien kan worden." In een laatste Leuvense studie over zittenblijven (nu: in derde kleuterklas) werd zelfs geconcludeerd dat overzitten voor veel zwakkere kleuters veruit de beste keuze is. De Leuvense onderzoekers distantiëerden zich dus een paar jaar later van hun uitspraken van 2012. Maar intussen was het kwaad geschied. Dit bleek eens te meer tijdens de onderwijscommissie van 14 oktober j.l. waar we voortdurend de stelling zittenblijven=zinloos beluisterden en dit met een beroep op het *OBPWO-rapport*.

We merkten dat Crevits en de leden van de onderwijscommissie er ook van uitgaan dat er heel veel zittenblijvers zijn in b.v. de eerste graad s.o. en dat de meeste ten onrechte overzitten. Dat is geenszins het geval. In 2014 waren er amper 2,58% gemiddeld in de eerste graad s.o. Slechts een beperkt percentage was blijven zitten na een B-attest (naar schatting 0,7%). Jammer genoeg weten we niet hoeveel van die groep slaagden in het bisjaar. We voegen er nog aan toe: In de regio Antwerpen zijn er 4x meer zittenblijvers (8,54%) dan in Roeselare (2,2%). Het zittenblijven heeft dus weinig of niets te maken met het B-attest.

Lerares *Sophie Wuyts* schreef terecht: *"De leerlingen die een B-attest krijgen, maar eigenlijk de richting wel aankunnen, kunnen bij de hervorming dan hun capaciteiten niet ten volle benutten of doen wat ze écht graag doen. Leerlingen mogen in de visie van Crevits dan ook geen fouten meer maken of geen steken laten vallen. Het kan toch niet de bedoeling zijn om dit als boodschap aan de jongeren mee te geven? Dit zou tevens een extra druk op de leerlingen (en ouders) leggen."*

Het recht op zittenblijven is in de eerste plaats bedoeld om de ontwikkelingskansen van leerlingen - met vooral tijdelijke problemen- te bevorderen. Hiertoe behoren ook opvallend veel kinderen uit benadeelde milieus en met taalproblemen. In het eerste jaar s.o. zitten Antwerpse leerlingen vier maal meer het eerste jaar over - onder hen heel wat die omwille van hun taalachterstand niet tijdig de meet halen. Verbod op zittenblijven zou betekenen dat vooral ook anderstalige leerlingen minder kans krijgen om een sterke richting te (blijven) volgen. Het zou dus ook leiden tot sociale discriminatie en vooral ook nadelig zijn voor allochtone leerlingen. Een leerling in Antwerpen kost gemiddeld uiteraard meer, maar dat lijkt een verant-

woorde en faire investering. In punt 5 komen nog tal van andere argumenten voor het behoud van het overzitten ter sprake.

De meeste mensen - ook politici - denken ook nog steeds dat er ongeveer 10% zittenblijvers zijn in eerste jaar i.p.v. 2,58% - een kwakkel uit een rapport van 1991. Er zijn veel minder zittenblijvers dan Crevits en de beleidsmensen laten uitschijnen. De toename in het 3de, 4de en 5 de jaar wordt ook niet veroorzaakt door de attestering, maar vooral omdat de huidige VSO-structuur met 3x2 jaar de (misleidende) indruk wekt dat de eigenlijke keuze kan uitgesteld worden tot na de 2de graad, tot bij de start van de zgn. determinatiegraad. Ook *prof. Jan Van Damme* stelde herhaaldelijk dat de klassieke structuur met een meer definitieve keuze na het derde jaar mislukkingen zou voorkomen. Het is geen toeval dat men overal ter wereld werkt met een systeem van lagere en hogere cyclus.

4 Doordacht karakter klassieke B-attest & algemene kritiek

An Verelst repliceerde terecht: *"Minister Crevits wil te vlug veralgemenen, en bezondigt zich aan een enorme simplificatie van de situatie te velde."* Minister Crevits, de leden van de commissie onderwijs ... blijken inderdaad niet op de hoogte te zijn van de geraffineerde en meervoudige wijze waarop B-attesten functioneren. Zij gaan er ten onrechte van uit dat een B-attest-advies betekent dat leraren het overzitten per se afraden. Dat bleek ook tijdens de commissie onderwijs van 14 oktober j.l.

Het huidige B-attest betekent in de eerste plaats dat de klasseraad van oordeel is dat het zomaar overgaan naar een volgend schooljaar in dezelfde richting niet wenselijk en haalbaar is. Tegelijk wil men principieel de keuze open laten tussen een andere richting kiezen of het jaar overdoen. Lerares *An Verelst* schreef terecht: *"In tal van gevallen zal de klasseraad bij een B-attest tegelijk adviseren om bij voorkeur toch het jaar over te doen."*

Bij sommige leerlingen zal de klasseraad naast een B-attest een leerling tegelijk adviseren om het jaar toch het liefst niet over te doen. De betekenis van het B-attest is ook mede afhankelijk van de specifieke richting die een leerling volgt. Als de klasseraad de mening toegedaan is dat een richting veel te moeilijk uitvalt dan zal ze in haar advies bij het B-attest ook wel uitdrukken dat overzitten weinig zin heeft. Binnen de klasseraad is er overigens niet

steeds eensgezindheid over het veranderen van richting of overzitten. Er zijn ook vaak leraars die op basis van hun eigen ervaring toch vinden dat die leerling die richting zou aankunnen mits overzitten, soms ook verandering van school. De klasseraad wil een leerling dus niet principieel beletten het jaar over te doen en zeker niet als de leerling en zijn ouders overzitten verkieslijk vinden en dat ook kunnen motiveren.

De uitgekende en gevarieerde interpretatie van een B-attest betekent ook geenszins een aantasting van het gezag en de wensen van de klasseraad - zoals Crevits beweert. Integendeel. De meeste leraren en directeurs pleiten voor het behoud van het oorspronkelijke concept en van de kans op zittenblijven. De klassieke en flexibele interpretatie van een B-attest vergroot ook de mogelijkheid om binnen de klasseraad tot een vergelijk te komen. Leerkrachten beseffen tevens dat zij bij hun beslissing soms onvoldoende weten wat een leerling buiten en in de school zoal aan problemen meegemaakt heeft, die een invloed hebben op hun prestaties. De ouders en leerlingen verkiezen ook vaak om gedurende het schooljaar niet openlijk met die problemen uit te pakken. De praktijkmensen beseffen ook dat de hervorming niet enkel zou leiden tot een toename van de taak- en verantwoordingslast, maar tevens tot veel conflicten met ouders/leerlingen/collega's-leraren – en tot juridische betwistingen en gewetensproblemen.

Het verraste ons dat *Lieven Boeve*, topman katholiek onderwijs, meteen op TV enthousiast verklaarde dat hij Crevits' hervormingsvoorstel een goed voorstel vond. Zijn verklaring leek ons voorbarig en hield eens te meer geen rekening met de visie van de leerkrachten, directies en schoolbesturen. Een paar jaar geleden stemde zijn adjunct Chris Smits nog in met het afschaffen van de B-attesten. Ook prof. *Bieke De Fraine* vond het onmiddellijk een goed voorstel. Het is niet de eerste keer dat De Fraine van mening verandert. Enkele jaren geleden opteerde ze nog voor het radicaal afschaffen van B-attesten als lid van het Leuven Metaforum. Ze vergaloppeerde zich ook in het rapport over zittenblijven van 2012.

5 Kritische reacties van praktijkmensen

Een van de eersten die in de pen klom om Crevits terecht te wijzen was niemand minder dan de dochter van CD&V-minister Geens. We lezen: "*Lut Geens, maatschappelijk werker en dochter van Cd&V-minister Koen Geens heeft een kritische open*

brief geschreven aan haar vaders partijgenote en Vlaams onderwijsminister Crevits. In een post op haar Facebook beschrijft ze haar eigen ervaring op school. Zij koos ervoor om met een B-attest toch haar jaar over te doen. Een keuze die ze zich niet beklagt. Een nieuwe kans krijgen om hetzelfde te mogen doen maakt bij jongeren alles wakker om het met een propere lei te doen. Met het verschil dat ze dan heel anders in het leven staan dan het jaar voordien", aldus Lut Geens. Zij weigerde achteraf de publicatie van haar brief in de krant na overleg met de entourage van minister Geens."

Intussen kon men al op websites e.d. lezen dat veel leerkrachten het niet eens zijn met Crevits' B-attesthervorming en met het quasi verbieden van het zittenblijven. Het huidige uitgekende systeem van attestering draagt de goedkeuring weg van de overgrote meerderheid van de praktijkmensen. Enkele rake reacties van leerkrachten (op website Knack e.d.).

Philippe Clerick schreef: "*De ouders kunnen de capaciteiten en de inzet van hun kind soms fout inschatten, maar de klassenraden kunnen zich ook vergissen. Ik heb aan veel klassenraden deelgenomen en heb vaak met volle overtuiging bijgedragen aan een advies dat achteraf fout bleek. Statistisch zijn de beslissingen van de klassenraad wellicht vaker juist dan die van de ouders, maar als ouder wil je je kind niet tot een statistiek laten herleiden. Leerlingen die moeten veranderen van studierichting riskeren ook gedemotiveerd te raken, net als de zittenblijvers. De zittenblijvers met een B-attest vormen slechts een kwart van het totaal van de zittenblijvers. Ik vermoed dat de problemen met het zittenblijven bij de overige driekwart – die met een C-attest – groter zijn. Om al die redenen is het huidige systeem beter dan de vernieuwing die wordt voorgesteld. Het is niet ideaal. Leerlingen zijn niet ideaal, ouders zijn niet ideaal, leerkrachten zijn niet ideaal. Wie kiest kan zich vergissen. Maar ik huiver bij de gedachte aan een maatschappij waar mijn keuzes in handen liggen van een 'raad', die overigens het beste met mij voor heeft."*

Leraar Frans Depeuter getuigde: "*Ik heb 40 jaar lesgegeven in het aso en stond ontelbare keren verbaasd dat leerlingen die een jaar hebben gedoudeerd in dezelfde richting, later zelfs universitaire studies hebben gedaan en een succesvolle carrière hebben gemaakt. Door de voorgestelde maatregel zouden al zulke mensen tot een 'lager' niveau gedwongen worden. Wie praktiseert hier het watervalsysteem? Volgens het Crevitsplan is een leerling*

die in een aantal vakken onvoldoende scoort en dus volgens het heersende systeem een B-attest zou halen maar toch dezelfde richting zou willen voortzetten, tevens slechter af dan iemand die in zijn globaliteit niet voldoet en een C-attest krijgt, want de eerste mag het jaar niet overdoen, de tweede wel. Begrijpe wie begrijpen kan. “

Ignace Geldhof bevestigde: “Dus, ben je beter af met een C-attest dan met een B-attest, want dan blijven alle opties nog open: je jaar overdoen in dezelfde richting, of je jaar overdoen, maar je ook heroriënteren.”

Hansie Godefridi stelde “Ik vrees dat dit het omgekeerde effect gaat hebben en dat er meer C-attesten zullen worden gegeven om de jongeren toch nog een kans te geven in de richting die ze volgen.”

Danielle Dergent: “Sommige leerlingen behalen een B-attest door allerlei omstandigheden die niets met de school te maken hebben (gezinstoestand, ziekte, trauma ...). Heel wat scholen richten ook geen herexamens in. Het zou verkeerd zijn de toekomst van deze leerlingen te hypothekeren door ze geen tweede kans te geven hun jaar over te doen en ze tegen wil en dank in een richting te duwen waar ze misschien geen voeling mee hebben ... Dat is pas problemen creëren ... Laat ouders en leerling hierin a.u.b. zelf beslissen.”

Willem Van den Branden: “Voorbeelden bij de vleet van B-attest/zittenblijvers die nadien schitterende studies hebben gedaan op universitair/hogeschool niveau. Meer macht geven aan klassenraden is nefast voor het kind. Laat het kind kiezen wat het verder wil doen op studiegebied. Financiële argumenten zijn hier uit den boze.”

Boris Michel Lecompte: “Volgens mij geen oplossing, leerlingen die echt niet naar een andere richting willen, maar tijdens het jaar minder scoorden, zullen dan misschien het einde van het jaar bewust zeer slecht scoren om op die manier een C-attest te halen. Die wijziging van de wetgeving lijkt me op termijn zinloos...”

Maxime De Clerck poneerde: “Schandalig. Ik ken een pak gevallen waarin de klassenraad een B-attest heeft gegeven met de boodschap: “jongen ik denk dat hier geen plaats is voor jou”. Waarbij de leerling in kwestie zich totaal herpakt heeft en nadien primus werd en hogere studies afmaakt met

succes die hij/zij nooit zou hebben begonnen indien ze afgezakt waren. Een klasseraad is gevuld met een (adjunct-directeur (die uw naam in vele gevallen amper kent) een klastitularis en een paar leraren van hoofdvakken en nog enkele leraren die je 1-2 uur gezien hebt per week. 1 minder resultaat en 1 vertroebelde relatie met een leerkracht kan genoeg zijn om in zo'n deliberatie een verkeerd oordeel te krijgen. En nu zou je nog compleet afgestraft worden op basis van een puberjaar (iedereen is puber geweest). Kijk naar Maggie De Block zij zou nooit zijn wie ze nu was moest ze de raad van haar toenmalige leraar opgevolgd hebben (ik weet dat ze geen B-attest heeft ontvangen) maar het principe is hetzelfde.”



De eerste Onderwijskrant - oktober 1977

De school: a place to be - visie van een directeur en pedagoog

Danny Van De Velde, directeur OLVA-college Brugge

Wat zouden jongeren vandaag antwoorden op de vraag wat voor hen een 'place to be' is? Rock Werchter, Dancing de Carré, Tomorrowland? De sportclub, het jaarlijkse kamp met de jeugdbeweging en de fuif na het laatste examen zullen ook wel hoog in de ranking staan. Zouden er jongeren zijn die in alle eerlijkheid kunnen antwoorden: voor mij is de school de place to be? De meeste jongeren verkiezen het samenzijn met leeftijdsgenoten buiten schoolverband boven het schoolleven. En toch zijn velen na een vakantieperiode blij om hun schoolkameraden terug te zien. Is de school dan toch een beetje een place to be?

Het zal een andere 'to be'-beleving zijn op school dan de kickervaring op massa-events. Als er één milieu is dat de mogelijkheid heeft om de jongere tot 'werkelijk zijn' uit te nodigen dan is het de school. Heeft de school dan meer of andere troeven in handen dan het thuismilieu, de peergroep, de vrijetijdsector of de werkomgeving?

Initiatie of ontgroening?

Als kinderen de veilige cocon van het gezin verlaten, is de school de eerste publieke ruimte die ze betreden. Het is de plaats waar ze zichzelf kleur geven door de interesses die ze ontwikkelen, de keuzes die ze maken, de meningen die ze vormen, de gevoelens die ze vertolken, de verwachtingen die ze koesteren. Wie ze willen zijn, hoe ze hun 'to be' willen invullen, verkennen jongeren tastenderwijs door zich met anderen te vergelijken, door de reacties die ze van elkaar krijgen op hun gedrag, hun overtuigingen, hun voorkeuren en door de manier waarop ze zich op hun beurt afstemmen op en laten beïnvloeden door anderen.

Jongeren staan voor de uitdaging om in eigen regie vorm te geven aan hun leven. In de jeugd jaren leggen ze de fundamenteën voor de eigen plek die ze in de samenleving zullen verwerven. Dat de school hierbij een belangrijke rol kan spelen, is een centrale gedachte die ik in dit artikel wil ontwikkelen. Ik ben me er wel van bewust dat dit niet het klassieke 'discours' over onderwijs is. Als ik me focus op de school als het forum waarop leerlingen 'verschijnen', besteed ik vooral aandacht aan wat onderwijssocioloog Biesta (1) onder de Engelse

term 'individuation' een van de hoofdfuncties van onderwijs noemt. Ik vertaal dit als 'subjectwording' en dit lijkt me een betere term dan 'persoonlijkheidsvorming'. Bij dit laatste is het alsof we in opvoeding en onderwijs mensen vorm geven binnen een mal van vooraf na te streven persoonlijkheidskenmerken, vaardigheden, attitudes en competenties.

Subjectwording of individuation leidt tot het leren opnemen van verantwoordelijkheid voor het eigen leven. En omdat het leven van een mens neerkomt op 'in-de-wereld-staan', leidt subjectwording ook tot het opnemen van verantwoordelijkheid voor de wereld. De 'individuation'-functie van het onderwijs houdt in dat de school de opdracht heeft om de individualiteit van elke jongere kansen te geven. Scholen moeten geen massamensen produceren, maar ruimte scheppen voor het ontwikkelen van zelfbewuste mensen.

Als ik het onderwijs vandaag bekijk, zie ik dat we ver afgedreven zijn van de oorspronkelijke betekenis van scholè. Die indruk zag ik bevestigd bij het lezen van het boek Apologie van de school van Jan Masschelein en Maarten Simons (2). In ons onderwijs vandaag staan twee andere functies voorop: socialisatie en kwalificatie. Sinds de moderne tijd is de school – naast het gezin – meer dan vroeger een plaats van socialisatie. Jongeren worden er voorbereid op deelname aan de maatschappij. Gewoonten en praktijken, waarden en normen worden ten dele via onderwijs aan de jonge generatie overgedragen. Ook de kwalificatiefunctie of zeg maar 'beroepsvoorbereiding' staat voorop.

Het aandeel van elk van de drie hoofdfuncties van het onderwijs - socialisatie, kwalificatie en subjectwording - evolueert doorheen de tijd. Daar is niets mis mee, maar het is wel problematisch als de balans op een bepaald moment uit evenwicht is. En dat is volgens mij vandaag in ons onderwijs het geval. Kwalificatie en socialisatie zijn vandaag de twee benen van een passer waarmee we de cirkelomtrek van het onderwijsgebeuren afbakenen. Daardoor dreigt subjectwording een randverschijnsel te worden. Op het einde van dit artikel heb ik het nog over de actuele frictie tussen de kwalificatiefunctie en subjectwordingsfunctie. Maar

eerst iets over het feit dat socialisatie en subjectwording in ons onderwijs vandaag niet altijd goed samengaan.

Socialisatie staat altijd op gespannen voet met subjectwording. Bij socialisatie probeert men gemeenschappelijkheid tot stand te brengen om zo tot een maximale afstemming te komen van mensen die met elkaar samenleven. En in dat proces is altijd een flinke dosis controle, conditionering en disciplinerende vervat. Een van de eerste tijdschriftartikels die ik las in het begin van mijn opleiding onderwijskunde in Leuven halverwege de jaren zeventig ging over deze socialisatiefunctie. Ik herinner me nog de titel: *De school: een wrede initiatieritus* (3). De strekking van het artikel was dat jongeren op school de eerste harde wetten van de samenleving leren (concurrentie, prestatiedrang, uitsluiting, vooroordelen) en dat ze de waarden en normen leren die hen helpen om hun plaats in de maatschappelijke pikorde in te nemen.

Mijn indruk is dat jongeren vandaag meer dan vroeger tot volgzaam mensen gekneed worden. Een tweede 'mei 68' acht ik niet voor mogelijk. Schreef men zo'n veertig jaar geleden nog over de school als een wrede initiatieritus, vandaag stelt men de stilzwijgende 'pampering' en het in slaap wiegen van de jeugd niet eens meer in vraag. In onze maatschappij leven een aantal waarden die de jongeren gemakkelijk overnemen: consumeren, concurreren, presteren, produceren, flexibel zijn en voor de rest zoveel mogelijk genieten van het leven in ons soma-paradijs. Ik ga niet zo ver te zeggen dat de school dit stimuleert. Eerder lijkt het me zo dat de school er niet in slaagt een tegenwicht te bieden aan instanties die de genoemde waarden bij de jongeren inlepen: de economie, de reclame, de vrijetijdsector, de amusementsindustrie, de media. En eerlijkheidshalve moet ik eraan toevoegen dat in veel gezinnen deze waarden met de moedermelk worden meegegeven. Door de dominante socialisatieprocessen van deze instanties is de initiatie van jongeren in onze wereld een daad van ontgroening. Dat de school pas opnieuw een plaats van kritisch-creatieve initiatie zal zijn als ze die andere functie van subjectwording meer op de voorgrond plaatst, wil ik in deze bijdrage aantonen.

Initiatie: leren samen-leven

Zoals een boreling in het gezin verwelkomd wordt in de dynamiek van het leven, zo wordt het kind in de school opgenomen in de dynamiek van het samenleven. Met een boutade zeg ik soms – ik ben

directeur van een school voor middelbaar onderwijs – dat ik dit jaar geen 120 nieuwe leerlingen heb ingeschreven, maar 120 keer één leerling heb ingeschreven. Die nieuwe leerling krijgt er plots een identiteit bij, want hij of zij wordt (beetje bij beetje) een echte 'Olvaan' (OLVA is de naam van onze school). Dit evenwicht van 'jezelf mogen zijn' en de realisatie daarvan 'in dialoog met de groep waartoe je nu behoort', is de kracht van onze school als opvoedingsgemeenschap. Het is goed als leerlingen de schoolidentiteit ervaren in gemeenschapsvormende activiteiten: een start- en eindejaarsviering, een open deur dag, de lancering van een nieuw logo, een jubileumfeest. Maar ook de deelname aan interscholengedreven wedstrijden waarin leerlingen de kleuren van de school verdedigen of de bekendmaking van de resultaten van peilingsproeven waaraan de school deelnam, dragen ertoe bij dat leerlingen zich verbonden voelen met de schoolidentiteit. Jezelf mogen zijn op school krijgt een meerwaarde als dit gebeurt in dialoog met het schoolprofiel.

Pas als een leerling zich verbonden voelt met de school, wil hij of zij zich meten aan de waarden die deel uitmaken van het schoolproject. Niet al onze leerlingen zijn na zes jaar middelbaar onderwijs 'echte Olvanen', maar de meesten hebben toch wel een 'iets Olvaans' overgenomen: een flinke dosis creativiteit of een sterk gevoel voor solidariteit, een neus voor initiatief, een flinke scheut doorzettingsvermogen of een streven naar innerlijkheid. Subjectwording en socialisatie zijn hier in balans, het is dus geen kwestie van of/of maar en/en.

De school is niet de eerste gemeenschap waarin jongeren opgenomen worden – dat is het gezin – maar het is de eerste publieke gemeenschap waarin ze ervaren dat samenleven betekent dat anderen op jouw identiteit reageren. Je gedrag, je kledij, de meningen die je verkondigt, de interesses die je toont, de vrienden waarmee je omgaat, Je ervaart van anderen bevestiging of kritiek, je krijgt interesse of desinteresse, je hoort spottende opmerkingen of woorden van waardering, anderen sluiten je uit, laten je links liggen of nemen je op in de groep en geven je misschien zelfs een leidersstatus. Een belangrijke uitdaging voor elke jongere is zichzelf te tonen en laten kennen in deze eerste leefgemeenschap.

Op school ervaart de leerling dat hij iemand is en dat alle anderen ook 'iemand' zijn. De jongere ervaart dat die anderen ook anders zijn: er andere ideeën op na houden, zich op een andere manier kleden, anders praten, andere hobby's en interes-

ses hebben, andere gezinservaringen hebben, enz. Of om het met een begrip dat Hannah Arends gemunt heeft te zeggen: op school wordt elke jongere met 'pluraliteit' geconfronteerd (4).

Het heerlijke van het schoolleven is dat op school de eerste vriendschappen ontstaan. In die vriendschappen ontdekken jongeren wat een belangrijke motor is van gemeenschapsvorming: het delen van een gemeenschappelijke wereld van ervaringen en interesses. Maar de niet-gemeenschappelijkheid met leeftijdsgenoten die anders in de wereld staan, kan deze motor doen sputteren. Dat je anderen niet op basis van vooroordelen en etiketteringen mag benaderen, is een van de pedagogische opdrachten van een school. Respect, openheid voor het anders-zijn, vertrouwen en eerlijkheid zouden het cement moeten vormen van deze eerste ruime leefgemeenschap waar jongeren in terecht komen.

De mate waarin een school ruimte creëert waarin jongeren kunnen tonen wie ze zijn is een van de criteria die ik – daarbij afwijkende van het klassieke discours over onderwijskwaliteit - hanteer om de kwaliteit van een school te evalueren. Een school moet elementaire leefregels nastreven en een duidelijk schoolreglement hebben, dat staat buiten kijf. De hamvraag is of het reglement er voor zorgt dat het samen-leven op school vlot kan verlopen. Bij wijze van illustratie wijs ik er even op hoe leerkrachten soms onbewust een socialisatiebril opzetten als ze leerlingen terecht wijzen. "Later moet je op je werk ook op tijd komen!" (leerling komt vijf minuten te laat in de les); "Later zal je ook op je tanden moeten leren bijten en doorzetten" (leerlingen krijgen drie toetsen op dezelfde dag); "je werkgever wil later ook niet dat je op Facebook zit tijdens de werkuren" ("kan mijn werkgever toch niet controleren, denkt de leerling dan").

Als een school het doel van 'subjectworden' wil vrijwaren, moet ze ook de vraag stellen of de school ruimte laat voor het ontwikkelen van eigenheid, of in de school de leerling zichzelf kleur mag geven? Hoe tolerant is het schoolreglement tegenover persoonlijke kledij (dat vraag ik me elk jaar af als het begint te zomeren in de lijven van onze leerlingen)? Mogen de leerlingen in hun voorkomen zichzelf een persoonlijke touch geven (haardracht, piercings, schmink)? Mag de leerlingenraad bepaalde schoolregels in vraag stellen? Krijgt hij een vinger in de pap bij het zoeken naar een *modus vivendi* voor nieuwe zaken die de school binnen duikelen (de *gsm* is het recentste voorbeeld)? Worden leerlingen die voor problemen zorgen zomaar van school

weggestuurd? Samen-leven is ook leren leven in verscheidenheid en daarom denk ik dat een schoolreglement het zoeken naar eigenheid niet al te zeer mag inperken.

Ruimte voor subjectwording betekent niet dat een school alles zou toelaten. Het gaat er eerder om dat je niet alles vooraf regelt, verbiedt of stroomlijnt omdat individualiteit dan geen kans krijgt. Als leerlingen ruimte krijgen, kunnen ze een persoonlijke touch geven aan het klas- en schoolgebeuren. Het brengt alleszins leven in de brouwerij ... Maar daarmee eindigt de rol van de school niet. Leerkrachten en opvoeders mogen immers niet nalaten feedback en kritiek te geven op het gedrag van jongeren. Je mag zijn wie je bent, maar jouw vrijheid eindigt waar de vrijheid van anderen begint. Dit zou een goed motto kunnen zijn om jongeren gedragswaarden en normen bij te brengen.

Onderwijs genieten: mogen leren, mogen proberen, mogen zijn

Een andere vraag is of leerlingen voldoende initiatief mogen nemen in onze scholen? Ik hoop het, want leerlingen die zich vervelen worden vervelende leerlingen. Als leerlingen eigen speelruimte krijgen, houdt dit natuurlijk risico's in. Als ze een vrij podium organiseren, zullen niet alle nummers even fijngevoelig zijn. Als de leerlingenraad zelf een filmvoorstelling wil organiseren, zal het niet de forumfilm zijn die de leerkrachten voor ogen hadden. Een zelf ingerichte ontspanningsruimte zal niet volledig aan onze smaaknormen voldoen. En wellicht zullen we meer sympathie opbrengen voor de werkgroep 'wereldsolidariteit' dan voor een werkgroep speelplaatsanimatie die voorstelt om een cowboydag te organiseren. Maar de school moet dit risico durven nemen, omdat er naast minder goede ook heel goede initiatieven kunnen groeien.

Bovendien geldt ook hier wat ik zopas reeds aangaf: leerkrachten mogen niet nalaten om feedback te geven. De vraag is dus of we, om te voorkomen dat oppervlakkigheid, banaliteit, vooroordelen, gebrek aan voorbereiding of groepsdruk naar boven komen, de kans op het verschijnen van creativiteit, originaliteit, kunstzinnigheid, solidariteit en engagement moeten opgeven. Als de school geen 'place to be' wordt en voor de jongeren 'het leven elders klopt', zullen jongeren niet veel experimenteren met het vorm geven aan hun ideeën.

Ik wil hier een ode brengen aan de zovele leerkrachten in zovele scholen die de creativiteit en de talenten voor leerlingen stimuleren door op vrij-

willige basis parascolaire activiteiten op het getouw te zetten. Geprezen zij de leerkracht die al jarenlang het jongerentoneel op school regisseert, en ook de dirigent van het schoolkoor of het jeugdorkest, de sportleraar die de leerlingen aanspoort om deel te nemen aan interscholengedoeftes, de collega die met de leerlingen nieuwe en creatieve gezelschapsspelen verkent, de trekker van de sociale werkgroep die een wereldsolidariteitdag met de leerlingen uitwerkt, de creatieve duizendpoot die het jaarlijkse free podium in goede banen leidt, de godsdienstleerkracht die voor de vrijwilligers een reeks ochtendmeditaties aanbiedt, de promotor van de sociale stages die jongeren in contact brengt met bejaarden of met mensen die in armoede leven. Zij zijn voor mij stille helden omdat ze onze jongeren helpen ontdekken dat ergens voor gaan en ergens voor staan de manier is om je eigenheid uit te bouwen en zo iets te betekenen voor je omgeving (en voor jezelf).

Even terzijde wil ik nog opmerken dat het goed zou zijn dat het onderwijs bruggen slaat naar de vrije tijdssector en de hobbywereld en samenwerkt met de sport- en muziekverenigingen om op die manier het opvoedingsmilieu te verbreden. Nu werken deze milieus als middelpuntvliedende krachten en slagen jongeren er niet in om al deze vormende activiteiten op elkaar af te stemmen.

Op school wordt in de eerste plaats onderwijs gegeven. Leervakken en leerinhouden staan er terecht centraal. Daarom moet dit artikel niet enkel gaan over het schoolklimaat en de parascolaire activiteiten, maar ook over het lesgeven en de leervakken. Bij de keuze van leerinhouden staat volgens mij het nuttigheids criterium al te zeer voorop. Niet de persoonlijke interesse of de algemeen vormende waarde, maar het nut voor later geeft de doorslag. Dat wijst op het primaat van de kwalificatiefunctie: een beroep leren, een diploma halen, voorbereiden op de arbeidsmarkt. Ook het belang van de socialisatiefunctie staat voorop: later moet je je mannetje staan (vandaar het belang van talen, financiële geletterdheid, ondernemingszin, digitale geletterdheid, ...).

Laat er geen twijfel over bestaan dat leerlingen op school, juist omwille van het belang van kwalificatie en socialisatie, heel wat moeten leren. Maar krijgen ze ook de kans om door de verkenning van leerinhouden te ontdekken wie ze zijn en wie ze willen worden? Ik illustreer dit even. Als ik wiskundeleerkracht was en de term 'wiskundige reeks' zou moeten uitleggen, dan zou ik niet nalaten de

volgende ervaring te vertellen. Ik werd eens uitgenodigd door de toenmalige huisdokter van mijn kinderen. Hij zocht mensen om mee te werken aan een initiatief. Ik was benieuwd. Maar die avond steeg mijn verontwaardiging tot ongezonde hoogte toen ik door had dat deze dokter mensen wilde inschakelen in een kettingverkoop. Tegenwoordig is de kettingverkoop wettelijk aan banden gelegd, maar toen was het nog een lucratieve bezigheid (tenminste als je – zoals deze dokter – hoog in de verkoophiërarchie stond omdat je altijd deelde in de winst van al diegenen die onder jou stonden).

Waarom zou ik dat vertellen aan mijn leerlingen? Zij moeten uiteraard eerst en vooral de mathematische wetmatigheid van deze kettingverkoop goed inzien. Maar ik zou niet nalaten om aan mijn leerlingen te vertellen dat die huisdokter voor mij afgedaan had. Ik zou hen vragen hoe ze zelf zouden reageren. Is het leven voor de rappe, zoals ze dat in West-Vlaanderen zeggen (en dikwijls ook doen) of zijn er leerlingen die durven zeggen dat deze dokter misbruik maakt van mensen die het systeem niet door hebben? En dat dit voorbeeld het belang van financiële geletterdheid onderstreept, kan ik als leerkracht gebruiken om mijn leerlingen te motiveren voor het vak wiskunde.

Dit voorbeeld illustreert dat er meer mogelijkheden zijn dan we denken om via de leerinhouden de subjectwording te stimuleren. Het is een kwestie van pedagogische intuïtie om de juiste link te leggen. Voor de wetenschapsvakken bijvoorbeeld is het boeiend om niet alleen een wetenschappelijke uitvinding van een geleerde uit de doeken te doen, maar ook de weg daar naartoe. Het doorzettingsvermogen van de wetenschapper, de nauwkeurigheid van werken, zijn creatieve aanpak, het toeval dat hem of haar een beetje hielp, de weerstand van vakgenoten die hij of zij in het begin moest overwinnen. Elk wetenschapsvak moet de nodige dosis narrativiteit bevatten. En als de leerkracht vertelt over het wel en wee van een geleerde, is dat niet alleen goed om leerlingen te boeien, maar ook om hen de impliciete vraag voor te leggen: wat waardeert jij aan deze persoon? Aan welke eigenschappen zou jij je willen spiegelen?

Ook humane vakken zoals geschiedenis, godsdienst, zedenleer, gedragswetenschappen en de muzische vakken kunnen een rol spelen bij subjectwording. Terloops wijs ik er op dat de taalvakken deze functie als vanouds in zich droegen, maar dat dit door het benadrukken van taalvaardigheid boven literatuur verminderd is.

Een ander mogelijk aanknopingspunt om de doelstelling subjectwording via de leervakken na te streven ligt in de werkvormen die de leerkracht hanteert. Het voorbeeld van daarnet toont aan dat er zeker niets mis is met het doceren of vertellen van de leerkracht. Enthousiaste leerkrachten die hun vak weten over te brengen, blijven goud waard. Maar ook de leerlingen moeten het woord kunnen nemen. Daarbij heb ik niet zozeer het socratisch gesprek voor ogen, waarbij de leerkracht door een gestuurde vraag-antwoordtechniek de leerlingen het antwoord dat de leerkracht voor ogen had laat formuleren (zogezegd zelf laat ontdekken). Ik bedoel hier wel degelijk een klasgesprek of - discussie waarin leerlingen hun persoonlijke ervaringen of meningen leren formuleren.

Daarnaast moet de leerkracht ook voldoende ruimte geven aan de leerlingen om de leerstof persoonlijk te verwerken en te presenteren. Soms werken leerlingen alleen, soms is groepswork aangewezen. In dat laatste geval moet elke leerling een positie innemen en proberen anderen van zijn of haar ideeën en opvattingen te overtuigen. In die zin is dat een bijdrage in de subjectwording van de leerling: wat denk ik er zelf over? Welk inzicht wil ik verduidelijken?

Accent op (w)elk talent?

Mijn pleidooi voor leerlingeninitiatief in het kader van een pedagogische ruimte voor subjectwording mag niet verward worden met een pleidooi voor leerlinggecentreerd onderwijs. Ik ben van oordeel dat het eenzijdig tegemoetkomen aan leerbehoeften en andere noden van leerlingen en het terzijde schuiven van de leerstof nefast is voor het leerrendement, maar ook voor de subjectwording van de leerling.

Leerlinggericht onderwijs ruikt voor mij al te zeer naar de 'Vom Kinde aus'-pedagogiek van de peetvader van de moderne pedagogiek, Jean-Jacques Rousseau. En rond deze eenzame wandelaar zoemen al te zeer de bijtjes van het naturalisme: alles komt goed als we aansluiten bij de natuur van het kind (wat dit ook moge betekenen). De vraag is hoever we komen als de leerling zelf zijn leertraject mag uittekenen, zonder een leerkracht die de leerstof uitlegt en demonstreert, die de leerling motiveert en controleert, die de leerresultaten evalueert en bijstuurt.

Het is naïef te denken dat er in elke jongere een Einstein verborgen zit. De leerresultaten van het zelfontdekkend leren zijn zeker niet beter dan bij een klassikale verwerking van de leerstof. Onderschat trouwens het positieve effect op de subjectwording niet van het feit dat leerlingen gezamenlijk een jaartraject afleggen in een klasgroep, waarbij leerlingen voortdurend met mekaar interageren. Een jongere leert immers zichzelf situeren door de confrontatie met anderen.

De voorstanders van leerlinggericht onderwijs denken verkeerdelijk dat onderwijs kan uitgaan van de interesse van de leerling. Persoonlijk denk ik dat onderwijs niet moet vertrekken, maar moet toekomen bij die interesse. Inter-esse betekent juist buiten jezelf treden en door confrontatie met de wereld (en hoe anderen tegen de wereld aankijken), ontdekken waar je voor staat, waar je voor gaat.

Wie gelooft in subjectwording ziet de persoonlijkheid als een 'ek-sistente' werkelijkheid: je bestaat alleen maar in relatie tot de wereld (5). Zou het kunnen dat de spirituele armoede die we bij zovele mensen aantreffen het gevolg is van het niet stimuleren van een sensibiliteit voor alles wat groter is dan het eigen kleine ik? De zoektocht naar innerlijke identiteit, het ervaren van verbondenheid en transcendentie is in elk geval ook een aspect van subjectwording.

Een ander veel gehoord pedagogisch refreintje is de lofzang op talent- en competentiegericht onderwijs. 'Accent op talent' is trouwens de naam van een actieplan van de Vlaamse regering. De talentenmetafoor is de hedendaagse variant van het Rousseau's naturalisme en zegt iets over de kwalificatiefunctie van het onderwijs. Competentiegericht onderwijs wil alle talenten zo goed mogelijk benutten en inzetten. Maar in de term competentiegericht onderwijs klinkt de economische marktgerichtheid al te zeer door. 'Accent op talent' voelt beter aan (want wie kan er nu iets op tegen hebben om alle talenten te stimuleren), maar het is enkel een leuker jasje.

Ik kan hier de ideologische aannames van dit soort denken over onderwijs niet ten gronde behandelen (6). Ik beperk mij tot de gedachte dat er een frictie is tussen deze talentenjacht en subjectwording. Het valt immers op dat de promotoren van 'Accent op talent' vooral competenties benadrukken die nuttig zijn als we jonge mensen willen klaarstomen voor de arbeidsmarkt. Op die manier wordt het onderwijs

de dienstmaagd van de economie. Het competentie-lijstje bevat bovendien vooral bekwaamheden die stuurbaar en controleerbaar zijn.

Deze aanpak is overgewaaid uit de modulair gerichte beroepsopleiding en uit de praktijk van de evaluatie van werknemers. Om deze competentiegerichtheid in het onderwijs verteerbaar te maken overgieten de promotoren dit alles met een pedagogisch sausje van talentontwikkeling, gelijke kansen, gelijkwaardigheid van talenten, enz Dit alles klinkt sympathiek, maar het spoort echter niet met de idee van subjectwording. Voor subjectwording heb je geen lijstje van programmeerbare competenties nodig, maar een sfeer, een ruimte, een place to be. In die ruimte krijgt de jonge mens letterlijk en figuurlijk ruimte om vorm te geven aan de eigenheid en uniciteit van zijn persoon.

Het competentiegericht onderwijs ziet de mens al te eenzijdig als een 'animal laborans' en een 'homo faber' (Hannah Arendt). Als toekomstig 'zoön politikon' zou de jonge mens op school moeten ervaren hoe je gemeenschap sticht door naar anderen te luisteren, met hen samen te werken, pluriformiteit te aanvaarden en zelfs gestalte te geven. De mogelijke uitkomst - die evenwel niet programmeerbaar is - is de jongvolwassene die getuigt van inspiratie en enthousiasme, van gedrevenheid en authenticiteit. Dit zijn geen competenties, maar kwaliteiten van *zijn*. En ook hier geldt dat het onderwijs dit niet in een doelstellingenlijstje of leerplan kan gieten.

Besluit

De functie van onderwijs mogen we niet verenigen tot jonge mensen klaarstomen voor de arbeidsmarkt of hen invoegen in de bestaande orde. We moeten in onze scholen de functie van subjectwording meer gewicht geven. Tenminste als we willen dat jongeren zich op een kritisch-creatieve manier integreren in de samenleving. Op school kan het besef ontluiken dat je als mens moet handelen en dat je ertoe kunt bijdragen om je omgeving te humaniseren. Deze opdracht om te handelen is veel ruimer dan het uitoefenen van een beroep. Als burger, gezinslid, buurtbewoner, consument en participant in de wereld van de vrije tijd moet elke mens keuzes maken.

Bij elke nieuwe leerling die ik op mijn school verwelkom, kijk ik daarom hoopvol uit naar het nieuwe dat deze jonge mens de wereld zal binnendragen. Als het onderwijs erin slaagt om de leerlingen tot subjectwording uit te dagen, wordt de school voor hen 'a place to be'. Ik ben me ervan bewust dat in de uitgangsvraag van dit artikel een subtiele betekenisverschuiving zat: van een plaats (Rock Werchter, bijv.) waar de jongeren willen zijn (om zich uit te leven), naar een plaats - de school - waar de jongeren moeten zijn (om hun menswording te bevorderen).

De school is een 'place to be', niet om zich uit te leven maar om zich in te leven. Als het onderwijs voldoende focust op *individuation* (Biesta), ervaren jongeren de school als een plaats waar ze mogen zijn: ze mogen er zichzelf zijn en vooral - door confrontatie met het andere en de andere - zichzelf worden.

Bibliografie

1. Biesta, Gert. Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Boom, Lemma. 2012, p.31. Biesta, Gert. Het prachtige risico van onderwijs. Phroneses, 2014, p. 20.
2. Masschelein, Jan en Simons, Maarten. Apologie van de school. Een publieke zaak. Leuven, Acco, 2012.
3. Van Gennip, Pieter Anton. De school: een wrede initiatieritus. Jeugd en Samenleving 3, 1973, p. 363-378.
4. Arendt, Hannah. De menselijke conditie. Amsterdam, Boom, 2009.
5. Debaene, Raf. Onderwijs op maat van het individu: een mythe. In: Streven, 2002, nr. 8, p. 683.
6. Zie hierover bijvoorbeeld: Hirtt, Nico. Competentiegericht onderwijs: een pedagogische mystificatie. De democratische school 39, september 2009, 28 p.

Danny Van De Velde (°1958), studeerde pedagogische wetenschappen aan de KU Leuven. Hij werkte achtereenvolgens in de lerarenopleiding in Leuven en Torhout en was ook jarenlang stafmedewerker onderwijs van de Stichting-Lodewijk de Raet. Sinds 2002 is hij directeur van het Onze-Lieve-Vrouwecollege in Assebroek (OLVA). Hij is auteur van twee boeken: *De groep in actie* (Acco, 2002) en *Op schouders van ouders*. Het opvoedingsgebeuren tussen wens en realiteit. (Garant, 2013). Adres: Hendrik Baekelandlaan 3 Aartrijke 8211

Vlotte synthese via lettergroeplezen en rol binnen de ‘Directe Systemmethodiek’

Pieter Van Biervliet

Inleiding: lettergroeplezen en DSM

Sommige kinderen hebben moeite om te leren lezen. Meestal valt het wel mee met hun letterkennis; toch slagen ze er niet in om de klanken van die letters tot een woord samen te voegen. Men spreekt dan over een synthese probleem. Doorgaans typeert dat synthese probleem zich door spellend lezen, d.w.z. dat het kind letter-voor-letter leest. Hoe los je dat probleem nu op? Is het probleem überhaupt op te lossen? Kan het preventief worden aangepakt, bijvoorbeeld door het volgen van een goede methodiek voor het aanvankelijk lezen? In dit artikel staan we ‘kritisch’ stil bij verschillende aanpakken van het synthese probleem, om uiteindelijk een methodiek met lettergroeplezen aan te bevelen.

Het lettergroeplezen is een van de principes van de directe systemmethodiek (DSM) voor het aanvankelijk lezen (Feys, 1995). De DSM heeft intussen de methodemakers geïnspireerd, o.a. bij de ontwikkeling van *Leessprong* (Crijns e.a., 2001), van de tweede Leessprongversie: *ik lees met hup* (Crijns, 2008) en van *mol en beer* (Walleghem, 2005). Ook vanwege Nederlandse methodemakers was er de voorbije jaren veel interesse voor de DSM-methodiek. Dit komt o.a. tot uiting in de methode ‘lijn 3’ van de uitgeverij Malmberg. Ook de laatste versies van ‘Veilig leren lezen’ evolueerden steeds meer in de richting van de DSM. Men is naar eigen zeggen afgestapt van de principes van de *struc-tuurmethodiek* van wijlen C. Mommers - met zijn globaliserende inslag tijdens de eerste maanden.

1 Ook radende lezer heeft moeite met synthese

De voorbije decennia zagen heel wat behandelingsmethoden het licht om onder andere het synthese probleem op te lossen. De ene was al spectaculairder dan de andere. Het hemisfeerspecifieke model van de Nederlandse neuropsycholoog Dirk Bakker (1987) spreekt nog het meest tot de verbeelding. In dat model wordt er vanuit gegaan dat bij het lezen de beide hemisferen – de ‘talige’ linker-hersenhelft (L-hemisfeer) en de ‘perceptuele’ rechterhersenhelft (R-hemisfeer) – in

balans moeten samenwerken. Als bij het lezen vooral de L-hemisfeer actief is, dan zal de lezer radend leesgedrag vertonen omdat hij vooral op zijn taal-gevoel teert: hij gebruikt de rest van de zin of tekst om (goede of foute) voorspellingen te maken. Is vooral de R-hemisfeer actief, dan zal de lezer spellend en traag lezen omdat de R-hemisfeer het meest geëigend is voor het onderscheiden van visuele vormen (hier: de letters). Bakker spreekt over L-dyslexie (linguaal) respectievelijk P-dyslexie (perceptueel). Beide problemen kunnen volgens Bakker worden opgelost door de hemisferen weer in balans te brengen. Kortom: de L-dyslecticus moet meer zijn R-hemisfeer leren gebruiken (hij moet dus beter leren kijken), voor de P-dyslecticus is dat andersom (hij moet dus meer zijn taalgevoel leren gebruiken).

Als nu een lezer hoofdzakelijk spellend – letter-voor-letter – leest, dan moet dus de L-hemisfeer worden gestimuleerd. Daarvoor ontwikkelde Bakker verschillende technieken. Zo leest de P-dyslecticus woorden in het rechter visuele veld van een computerscherm om op die manier de L-hemisfeer te stimuleren (wat je rechts ziet, gaat naar de L-hemisfeer). Tot daar kunnen we Bakker nog volgen. Maar hij laat de P-dyslecticus bijvoorbeeld ook driedimensionale letters uit plastic of karton e.d. in een soort tastbak (waarbij de letters dus uit het zicht worden gehouden) met de R-hand aanraken en benoemen, om zo de L-hemisfeer te activeren. Of hij biedt met dezelfde bedoeling luisteroefeningen aan waarbij de woorden alleen in het rechteroor via een koptelefoon worden gehoord. De effecten van zulke behandelingen zijn echter nog nooit experimenteel bewezen (Billiaert, 1995, VIII, 10).

Een andere bedenking heeft betrekking op het feit dat er eigenlijk geen zuivere P- of L-types zijn, zeker niet in de dagdagelijkse zorgpraktijk van leraren, logopedisten enz. (Seys e.a., 1995, 8). Meer zelfs, waar Bakker het radend en spellend lezen als twee verschillende problemen ziet en die volgens hem ook apart moeten worden behandeld, durven wij op basis van onze vroegere CLB-praktijk als psychopedagogisch consulent suggereren dat het radend en spellend lezen precies oplossingen zijn die door het kind zélf worden aangereikt. Het zijn oplos-

singen voor eenzelfde probleem: deze kinderen slagen er niet in om de elementaire leeshandeling verder te automatiseren. Het kind staat dan als het ware voor een keuze: ga ik raden of ga ik spellen zodat ik toch tot lezen kom? Soms heb je de indruk dat eenzelfde kind een kort woord eerder gaat spellen, en een lang woord gaat raden. De elementaire leeshandeling automatiseren betekent evenwel dat een kind een vlotte synthese leert maken, en dus het spellen of raden als oplossingsstrategieën achterwege laat.

Op basis van het voorgaande komen we tot een eerste reeks conclusies: Het spellend lezen (en ook het radend lezen) is eigenlijk een oplossing die het kind zelf aanreikt om het syntheseprobleem te 'omzeilen'. Een aparte aanpak voor het spellend lezen – zoals bijvoorbeeld door Bakker wordt voorgesteld – is volgens ons niet nodig. Het échte probleem is het wegblijven van een vlotte synthese.

2 De synthese is geen algemene vaardigheid

De verleiding is groot om de synthese als een algemene vaardigheid te zien. Je leert de letters en dan hoef je maar één klik te maken om die letters tot een woord samen te voegen; alsof er ergens in de hersenen een mechanisme bestaat dat daarvoor kan zorgen. Het belangrijkste model in dat verband is dat van de deelvaardigheden (Struikisma e.a., 1997), wat nog altijd in bepaalde zorgpraktijken zeer sterk wordt gevolgd. In dat model worden verschillende deelvaardigheden onderscheiden die een kind moet beheersen om te kunnen lezen: de leesrichting, de letterkennis, de visuele discriminatie (het visueel kunnen onderscheiden van letters), de auditieve discriminatie (het auditief onderscheiden van letterklanken), de auditieve analyse (het kunnen opdelen of 'hakken' van een woord in aparte klanken), de auditieve synthese (het kunnen samenvoegen of 'plakken' van aparte letterklanken tot een woord) enz. Als een kind nu letter-voor-letter leest en dus spellend leesgedrag vertoont, dan moet volgens het model vooral de (auditieve en visuele) synthese worden aangepakt. Eerst gebeurt dat met eenvoudige woordjes, daarna komen meer complexe woorden aan de beurt.

Een voorbeeld van een auditieve syntheseoefening is: 'k'-a'-t'... welk woord heb je gehoord? Of: 'r-o-e-p-t'... welk woord heb je gehoord? Een voorbeeld van een visuele syntheseoefening is dat waarbij een woord als 'wol' in een soort raster met drie hokjes staat afgedrukt (voor elke letter een hokje): Welk

woord lees je? Dergelijke oefeningen zouden tot een vlottere synthese moeten leiden. Zelfs in de kleuterklas worden (nog steeds) auditieve syntheseoefeningen gegeven. In het aanvankelijk leesleerproces en ook in allerlei vormen van leeshulp (taakklas, zorgklas, logopedie...) probeert men het synthetiseren te 'vergemakkelijken' via techniekjes zoals het lezen met verlengde klankwaarde, het zingend of zoemend lezen. Kinderen moeten dan bij het lezen de klank van de eerste letter (het kopje) verlengen totdat de tweede (het buikje) is geïdentificeerd; vervolgens wordt de klank van de tweede letter verder aangehouden en met de laatste letter (het staartje) verbonden. Bijvoorbeeld: 'lllll-ooooo-p' wordt 'loop'.

We formuleren hier twee bedenkingen. De eerste slaat op het auditief synthetiseren als noodzakelijke vaardigheid om tot een vlotte synthese bij het lezen te komen. Er zijn voldoende onderzoeken waaruit blijkt dat de beheersing van de auditieve synthese het vlot synthetiseren bij het lezen zelf hoogstens kan faciliteren (zie voor een samenvatting van die onderzoeken: Van Biervliet, 1998). Volgens sommige onderzoekers is het zelfs zo dat juist het leren lezen – precies door de vele hak- en plak oefeningen (kopje/buikje/staartje) – in sterke mate de beheersing van o.a. de auditieve synthese beïnvloedt (zie o.a. De Jong & Van der Leij (1999), Ehri (1987), Morais (1991) en Tunmer & Nesdale (1985), gecit. in Aarnoutse, 2004, 13).

De meeste onderzoekers zijn het tegenwoordig eens over het feit dat zuiver auditieve syntheseoefeningen weinig zin hebben (cf. onder andere onderzoek van Ball & Blachman (1991), gecit. in Aarnoutse, 2004, 38). Lezen is horen én zien tegelijk. Als je het syntheseprobleem wil aanpakken, dan moet je de synthese tegelijk auditief en visueel inoefenen. Met andere woorden: het leren vlot synthetiseren gaat het best hand in hand met het lezen. Daarom spreken we liever gewoon over 'synthese' (en niet over 'auditieve synthese' of 'visuele synthese').

De tweede bedenking heeft betrekking op het feit dat men de synthese te vlug als een algemene vaardigheid ziet. Al te vaak wordt de synthese 'in het wilde weg', d.w.z. met willekeurig gekozen woorden ingeoefend. Hoogstens houdt men dan rekening met de structuur van de woordjes: eerst komt de synthese van woordjes met een eenvoudige mkm-structuur aan bod (medeklinker-klinker-medeklinker woordjes zoals 'kat', 'bal'...);

daarna zijn mmkm-woordjes (woordjes met een dubbel kopje zoals 'fles', 'bril'...) en mkmm-woordjes (woordjes met een dubbel staartje zoals 'kant', 'wild'...) aan de beurt, enz. Toch zien we bijvoorbeeld bij een 1-minuut-leestest dat de synthese bij het ene mkm-woord lukt, bij het andere dan weer niet, zelfs al zijn alle letters van die woorden gekend. Kan men dan wel spreken over dé synthese als algemene vaardigheid? Volgens ons is de synthese een woordspecifiek probleem en moet dit dus ook woordspecifiek worden aangepakt.

Modellen zoals het connectionisme (Van den Broeck, 1993) ondersteunen deze visie. In het connectionisme is sprake van een neurale netwerk (in onze hersenen) van verbindingen tussen beeldfragmentjes (bijv. verticale, horizontale en schuine lijnstukjes die samen een letter vormen) en klankdeeltjes (die samen een letterklank vormen). Als we een woord lezen dan worden verbindingen tussen die deeltjes – specifiek voor dat woord – geactiveerd. Bij het lezen van een ander woord worden dan andere verbindingen geactiveerd. De synthese situeert zich dus in het activeren van die woordspecifieke verbindingen.

Als men er vanuit gaat dat het syntheseprobleem een woordspecifiek probleem is, dan bestaat evenwel het gevaar dat men zijn toevlucht neemt tot allerlei technieken om woorden waarvan de synthese niet of moeilijk lukt, in te prenten. Sommigen laten zich daarbij inspireren door het zogenaamde twee-routemodel (Billiaert, 1996, 20-22). Dat model onderscheidt bij het lezen twee routes: een directe (of lexicale) route waarbij een woord in één oogopslag wordt herkend (zowel de uitspraak als de betekenis e.a. van het woord), en een indirecte (fonologische) route waarbij een woord eerst letter voor letter, stukje voor stukje, in een klankbeeld wordt omgezet.

Beginnende lezers bewandelen eerst de indirecte route om dan na een tijd (van leren lezen en veel herhaling) via de directe route tot 'echte' synthese te komen. Zeker voor hoogfrequente woorden is dat zo. Bij minder frequente of ook moeilijke en vreemde woorden blijft de lezer evenwel een beroep doen op de indirecte route of minstens op een tegelijk activeren van de indirecte én directe route (omdat men dan bijvoorbeeld 'delen' van een woord direct herkent).

Sommige probleemlezers blijven evenwel ook bij die hoogfrequente woorden 'verletteren'. Via inprentingstechnieken probeert men dan bij de kinderen het gebruik van de directe route te 'forceren'. Het is duidelijk dat dergelijke inprentingstechnieken weinig zinvol zijn als we kinderen echt willen leren lezen. De ingeprente woorden zullen ze dan misschien wel 'herkennen' (als een prentje of plaatje) maar van echt lezen – en dus van echte synthese – is hier geen sprake (dat was trouwens ook de kritiek op de globale leesmethoden). De synthese van een woord moet immers zeer zorgvuldig worden opgebouwd. Hoe dat het best gebeurt, leren ons verschillende andere theorieën (zie verder). In die theorieën krijgt het lettergroeplezen een belangrijke rol toebedeeld.

Zo komen we tot een tweede reeks conclusies, namelijk dat men het syntheseprobleem bij het lezen niet moet opsplitsen in een auditieve en een visuele component, en ook zo aanpakken. Lezen is horen én zien tegelijk. Syntheseoefeningen gebeuren dus hand in hand met het lezen. De synthese is ook geen algemene vaardigheid die je bijvoorbeeld via lezen met verlengde klankwaarde, zingend of zoemend lezen kunt leren. Die technieken kunnen de synthese hoogstens vergemakkelijken. Het syntheseprobleem is een woordspecifiek probleem en moet dus ook woordspecifiek worden aangepakt. Woordspecifiek betekent echter niet dat men elk woord systematisch moet gaan inprenten. De synthese van een woord moet zorgvuldig worden opgebouwd. Richtlijnen daarvoor vinden we terug in verschillende theorieën waarin o.a. het lettergroeplezen centraal staat.

3 Via lettergroeplezen naar een vlotte synthese

Syntheseproblemen kunnen zeker worden aangepakt, ook bij dyslectici (zie o.a. Dehaene, 2007, 338). Maar dan moet die synthese zorgvuldig worden opgebouwd. Dat blijkt uit verschillende theorieën waar we nu even bij stilstaan. We gaan eerst dieper in op allerlei praktijken van ervaren leraren.

Daarvoor nemen we een duik in de geschiedenis en leggen we ons oor ook te luisteren bij leraren van vandaag. Volgens ons moeten ervaringen van leraren omtrent het leren leren, in casu het leren lezen, au sérieux worden genomen, zelfs al zijn ze niet modieus 'evidence-based'. Een analyse van die ervaringen kan ons immers heel wat leren over allerlei vormen van effectieve instructie, zoals bij het leren lezen.

3.1 Lettergroepenlezen in vrij oude methoden

Het lettergroepenlezen is een beproefde techniek die we in veel oudere leesmethodieken terugvinden. Al op middeleeuwse ABC-plankjes en later ook in ABC-boekjes zien we vaak kolommen met allerlei letterverbindingen zoals ab, eb, ib, ob, ub; ac, ec, ic, oc, uc; ad, ed, id, od, ud... *Het inslijpen van deze lettergroepjes was wellicht bedoeld om de synthese te vergemakkelijken*, zeker als men weet dat toen (en zelfs tot in de jaren 1800) de letters met hun alfabetische klank werden benoemd (Feys & Van Biervliet, 2010, 57 e.v.). Zo werd 'cat' (d.i. de Middelnederlandse schrijfwijze van 'kat') gelezen als 'ce'-a-'te' om daarna deze klanken tot 'cat' te verbinden. Het gebruik van de alfabetische klanken maakte de synthese natuurlijk vrijwel onmogelijk. Maar door ook lettergroepjes aan te leren werd dat alfabetische letter-voor-letter spellen beperkt en werd dus de synthese verkort (en daardoor gemakkelijker): 'ca'-t' of 'c'-at'.

Maar ook later, als de letters niet meer met hun (alfabetische) letternaam maar met hun natuurlijke klank worden gelezen, blijft men lettergroepen lezen. Zo komen bijvoorbeeld in de klankmethode van Pieter-Johannes Prinsen (1817) eerst de klinkers en medeklinkers aan bod, om daarna lettergroepen als 'aad', 'eug', 'ook' enz. aan te leren. Prinsen noemt ze 'slotklanken' (Prinsen, 1817, 31) omdat ze in een volgende fase herhaald worden, maar nu met telkens een medeklinker ervoor: 'b-aad', 'h-eug', 'k-ook' enz. (Prinsen, 1817, 38 e.v.).

Het lettergroepenlezen treffen we verder nog aan in leesmethoden tot in de eerste helft van de 20^{ste} eeuw. Een van de laatste methoden die dat deed, was *Lustig Volkje van de Broeders Maristen* (1949). Voor zover we daarvan op de hoogte zijn, verdwijnt daarna het lettergroepenlezen uit de leesmethoden. Eerst was er de concurrentie met de globale leesmethodiek. Omdat die in het leesleerproces het visueel en globaal herkennen van woorden centraal stelde, was er voor het lettergroepenlezen natuurlijk geen plaats meer. Vanaf de jaren 1960 volgde dan de structuurmethode die enerzijds ook een globaliserende inslag kent, maar aan de andere kant heel sterk het analyseren (hakken) en synthetiseren (plakken) beklemtoont (Caesar, 1982, 42). Bij het analyseren en synthetiseren wordt echter vertrokken van de drieledige structuur van een woord (bijvoorbeeld 'roos' in kopje-buikje-staartje: 'r'-oo-'s') en is voor deze methode het lettergroepenlezen geen optie meer.

3.2 Lettergroepenlezen bij ervaren leraren

We schreven al dat het lettergroepenlezen in de tweede helft van de 20^{ste} eeuw geleidelijk uit de leesmethoden was verdwenen. *Tot onze grote verrassing ontmoetten we in de jaren 1980-1990 tijdens stagebezoeken als lerarenopleider meermaals leraren van een eerste klas die bij het lettergroepenlezen bleven zweren*. Zo was er een leerkracht van de lagere oefenschool (juf Dina), destijds verbonden aan de Torhoutse lerarenopleiding RENO (vandaag een campus van de West-Vlaamse Hogeschool VIVES), die op het krijtbord een soort matrix tekende met op de horizontale as de klinkers en op de verticale as de medeklinkers die de kinderen tot dan toe hadden geleerd (zie fig. 2). In de matrix werden de klinkers en medeklinkers tot lettergroepjes verbonden: is, in, ik, it...; es, en, ek, et...; os, on, ok, ot...; as, an, ak, at...; us, un, uk, ut...

De kinderen van deze klas haalden jaar in jaar uit topprestaties bij het leren lezen en waren bovendien ook – zonder uitzondering! – zeer enthousiaste lezertjes. Het geheim van juf Dina: het lettergroepenlezen. Elke dag stond de juf bij het bord met de matrix om dan met een stok aan te wijzen welke lettergroepjes de kinderen (eerst samen, dan de jongens, vervolgens de meisjes...) moesten lezen. Volgens de juf was dat lettergroepenlezen de sleutel voor een vlotte synthese. Als de kinderen bijvoorbeeld 'ek' heel vlot hadden leren lezen, dan werd de synthese van woorden zoals 'l-ek', 'h-ek', 'b-ek', 'r-ek'... veel gemakkelijker, precies door de signaalfunctie van het lettergroepje 'ek'. Lettergroepjes worden daarom ook wel eens 'signaal-groepjes' genoemd.

Eenzelfde aanpak troffen we aan bij een juf van de gemeenteschool te Ichtegem (ook in West-Vlaanderen). Het enige verschil met de vorige juf was dat ze niet alleen lettergroepjes met een km-structuur (is, in, ik, it...) maar ook met een mk-structuur aanleerde (si, ni, ki, ti...). Er zijn inderdaad voorstanders van het aanleren van mk-woordjes (beginletterverbindingen). Volgens hen is het gemakkelijker om achteraan een medeklinker bij te voegen (bijv. ree-p) in plaats van vooraan (r-eep) en wordt de uitspraak van de klinker in het midden meer beïnvloed door de medeklinker ervoor dan door de medeklinker die erachter komt (Feys & Van Biervliet, 2010, 185). Zelf zijn we geen voorstander van deze mk-woordjes. In het verdere betoog geven we daarvoor enkele redenen.

3.3 Lettergroeplezen en het connectionisme

We legden al eerder het belangrijkste uitgangspunt van het zgn. connectionistische leesmodel uit: bij het lezen wordt in het neurale netwerk een specifiek patroon van verbindingen tussen letterkenmerken en klankkenmerken geactiveerd. Als een kind leesproblemen (radend of spellend) heeft, dan betekent dit dat er 'zwakke' verbindingen zijn. Diagnostisch onderzoek zal dan naar die 'zwakke' verbindingen op zoek gaan.

Rond 1995 ontwierpen we daartoe het computerprogramma *De Leeskist* (Seys e.a., 1995). In een eerste fase zochten we naar zwakke verbindingen op letterniveau door telkens letters via een flitsprogramma aan de probleemlezer te tonen. Letters die niet geautomatiseerd waren, vormden dan het materiaal voor verdere remediëring. Maar daarmee was er nog geen oplossing voor het syntheseprobleem. Het is niet omdat bijvoorbeeld de letters 'b', 'a' en 'l' na remediëring goed zijn geautomatiseerd, dat de probleemlezer in staat zal zijn om die letters op een vlotte manier tot het woordje 'bal' te synthetiseren. Daarom zouden we in een tweede fase van het onderzoek 'grotere' combinaties van verbindingen controleren. Eerst dachten we aan zowel mk- als km-groepjes. Als de probleemlezer 'ba' en ook 'al' kent, dan moet de synthese tot 'bal' wel lukken. Uiteindelijk kozen we exclusief voor de controle van km-groepjes. Alle mogelijke combinaties van korte, lange en andere klinkers met een medeklinker werden dan aan de probleemlezer getoond (lettergroepjes als 'ek', 'ol' enz. maar ook 'eef', 'ied' enz. werden geflitst) om dan de 'zwak geactiveerde' km-groepjes voor verdere remediëring te weerhouden.

Voor de keuze van km-groepjes baseerden we ons op onderzoek van Herman Veenker (1994). Volgens Veenker zouden kinderen bij het lezen spontaan geneigd zijn letters te clusteren, met name via km-patronen. Veenker onderzocht namelijk hoe beginnende lezers zgn. pseudowoorden geleidelijk uitspreken terwijl ze die lezen. Bijvoorbeeld bij *taaf*: taa-f, t-aaf of t-aa-f? Hij stelde een sterke voorkeur vast voor *t-aaf* boven *t-aa-f*, en ver boven *taa-f*. De leesstrategie volgens km-clusters leidde bij zwakke lezers het meest tot een goed antwoord (dus ook beter dan het letterspellend lezen). Volledigheids halve vermelden we dat in een laatste fase van het diagnostisch onderzoek met *De Leeskist* ook letterclusters als 'br', 'fl' enz. (de zgn. dubbele kopjes) en 'lf', 'rk' enz. (de zgn. dubbele staartjes)

werden gecontroleerd. Uit o.a. onderzoek van Stanislas Dehaene (2007, 271) blijken ook die lettercombinaties een rol bij de synthese te spelen (zie verder).

De deugdelijkheid van *De Leeskist* als diagnostisch en remediërend instrument blijkt uit allerlei effectenstudies die tussen 1996 en 2000 door medewerkers van de toenmalige Prof. A.J.J.M. Ruijsenaars en Dr. W. Van den Broeck (vandaag professor aan de Vrije Universiteit Brussel) aan de Rijksuniversiteit te Leiden zijn uitgevoerd. Alles samen beschouwd kan men uit die onderzoeken besluiten dat kinderen die via *De Leeskist* onderzocht en geremedieerd werden, beter op leesnauwkeurigheid en -tempo scoren dan kinderen die via andere programma's werden geholpen (voor een overzicht van die studies: cf. Van Biervliet, 2012).

Tot dezelfde conclusies komen de Vlaamse CLB (toen PMS)-onderzoekers H. Van Overmeire (1999-2000) en J. Coenegrachts (1998). De eerste toetste de effecten van *De Leeskist* bij kinderen van een lagere school, de tweede bij kinderen van een school van het buitengewoon (in Nederland: speciaal) onderwijs. Verbetervoorstellen van alle genoemde onderzoeken hebben geleid tot een nieuwe versie: *De Leeskist 2000* (Seys e.a., 2000). Ook die bleek een succes. Een onderzoek door het Leuvense CLB van het Gemeenschapsonderwijs bevestigde opnieuw de waarde van het instrument (Hoebrechts, 2001-2002, 2-9).

3.4 Lettergroeplezen en covariaat leren

Een heel belangrijk leerprincipe in de theorie van het connectionisme is de covariatie (Van den Broeck, 1993). Als we het activeren van zwakke verbindingen willen versterken, dan gebeurt dat het best via het herhaald aanbieden van lettergroepen/woorden die op elkaar gelijken. Men past dan het zogenaamde covariatieprincipe toe: een deel van een lettergroep/woord blijft gelijk (co), een ander deel verandert (variatie). Als we bijvoorbeeld op letterniveau de connectie tussen de letter 'f' en de klank /f/ willen versterken, dan doen we dat via een covariaat rijtje als 'af, ef, if, of, uf'. Lettergroeplezen is dus een uitstekend middel om een bepaalde letter via covariatie met telkens een andere letter te oefenen. Maar ook de lettergroepen zelf kunnen op die manier worden versterkt, zoals 'of' via de woordjes 'l-of', 't-of', 'b-of', 'd-of', 'h-of'...

3.5 Lettergroep lezen belast minder het geheugen

Het is heel belangrijk dat kinderen zo snel mogelijk woorden in grotere eenheden dan de letter analyseren, precies omdat het ook minder belastend is voor het werkgeheugen (zie o.a. Smeets & Van der Leij, 1995, 146). Bij het letterspellend lezen van mkm-woordjes moeten de leerlingen drie letters in het geheugen vasthouden om dan de synthese te maken. De synthese gaat daarentegen beter als ze vooraf lettergroepjes leren identificeren. Zo wordt de synthese 'korter' omdat er slechts een beperkte moeilijkheid – het vooraan toevoegen van een medeklinker – blijkt (bijv. b-oor). Er zullen ook minder fouten worden gemaakt. Bovendien zullen kinderen die gedurende lange tijd de letterspellende synthese via kopje-buikje-staartje aangeleerd krijgen, achteraf nog moeilijk van het spellend lezen loskomen.

3.6 Lettergroep lezen als oplossing voor het co-articulatieprobleem

Het lezen van 'bot' is anders en klinkt ook anders dan het aan elkaar rijgen van de losse klanken /bə/ /o/ /t/. Het is méér dan een gewone optelsom van losse klanken. De uitspraak van een klinker/medeklinker wordt namelijk mede beïnvloed door de omringende medeklinker/klinker. Dat is het zgn. co-articulatiefenomeen (Feys & Van Biervliet, 2010, 160-161). Nu blijkt dat het lettergroep lezen eigenlijk ook een oplossing biedt voor dat co-articulatieprobleem. Zo wordt de 't' in alle mogelijke combinaties met een klinker aangeboden: ot, et, it, ut... (bijv. in de woordjes *b-ot*, *v-et*, *r-it*, *p-ut*; d.i. dus woordjes in een tweeledige structuur geanalyseerd). De uitspraak van de 't' wordt dus telkens door de klinker ervoor licht beïnvloed. Dat is niet zo bij het letterspellend lezen. Daar is de uitspraak van de 't' telkens gelijk: : o-t, e-t, i-t u-t... (bijv. in de woordjes *b-o-t*, *v-e-t*, *r-i-t*, *p-u-t*; d.i. woordjes in een 'kopje-buikje-staartje' analyse). Men kan dus besluiten dat zowel het tegengaan van het letterspellend lezen als het belang van het lettergroep lezen óók vanuit het zgn. coarticulatiefenomeen verantwoord kunnen worden.

3.7 Lettergroep lezen en bigrammen

Interessant als ondersteuning voor onze visie op het lettergroep lezen is ook de theorie van de 'neurale recyclage' van de Franse neuropsycholoog *Stanislas Dehaene* (2007). In die theorie is sprake van zgn. bigrammen, d.i. combinaties van twee letters

(Dehaene, 2007, 207 e.v.). We zien dus een verband tussen die bigrammen en het lettergroep lezen.

Volgens Dehaene spelen bigrammen een rol bij de vorming van een abstracte code die we aan elk woord geven. Waarom is er sprake van een 'abstracte code'? Volgens Dehaene worden woorden niet 'globaal' herkend. Trouwens, dat zou ook niet mogelijk zijn omdat we elk woord in zoveel variaties tegenkomen: variaties in grootte (in bijschrift, op reclameborden...), in vorm (lettertype, hoofd- en kleine letters...), in plaats (de ene keer lezen we een woord links in het visuele veld, dan eens rechts, boven, onder enz.). Van een 'globale' herkenning kan bijgevolg zeker geen sprake zijn (Dehaene, 2007, 43 e.v.). Op een bepaald ogenblik moet er dus (in de hersenen) een onveranderlijke herkenning (van letters) van een woord mogelijk zijn. Bovendien moeten 'de hersenen' dan ook beseffen dat het enige wat niet varieert, de lettervolgorde van een woord is. Op dat moment spelen de genoemde bigrammen een belangrijke rol. Hoe zit dat proces nu in elkaar?

Volgens Dehaene 'recycleren' we bij het (leren) lezen neuronen die oorspronkelijk (en nog steeds bij andere primaten) voor andere doeleinden zijn bedoeld. Met andere woorden, Dehaene is ervan overtuigd dat we niet met 'leesspecifieke' neuronen geboren worden, om de eenvoudige reden dat het schriftsysteem nog geen 6000 jaar bestaat. Die periode is veel te kort opdat genen zich zouden kunnen aanpassen en er aldus 'aparte' neurologische circuits voor het (leren) lezen ontstaan (Dehaene, 2007, 24). We hergebruiken dus neuronen die oorspronkelijk misschien bedoeld waren om bijvoorbeeld pootafdrukken van dieren te herkennen (volgens oude legenden zou bijvoorbeeld het oorspronkelijke Chinees schrift zich daardoor hebben laten inspireren; cf. Dehaene, 2007, 282), of om gezichten van andere primaten te identificeren (een vaardigheid die we als baby omtrent de 9^{de} maand na de geboorte als gevolg van ontbrekende training zouden verliezen; cf. Dehaene, 2007, 264)...

Hoe gaat dat 'recycleren' nu in zijn werk? Als we een woord zien, dan vindt er op het netvlies een soort explosie van alle mogelijke fragmentjes plaats en moeten onze hersenen die weer tot een woord samenvoegen, d.i. synthetiseren (Dehaene, 2007, 35 e.v.). De eerste visuele verwerking van de hersenen (via het corpus geniculatum laterale in de thalamus, en via de visuele gebieden V1 en V2

achteraan in de hersenen, zowel in de L- als in de R-hemisfeer) levert elementaire grafische vormen op: contrasten, lijnen en contouren (Dehaene, 2007, 205 e.v.). Van 'neurale recyclage' is hier eigenlijk nog geen sprake omdat het hier gewone processen betreft die bij elke vorm van waarneming (van voorwerpen, gezichten enz.) in gang worden gezet. Maar dan worden die vormen gecombineerd tot letters, wat in het visuele gebied V4 (in beide hemisferen) gebeurt. Vooral vanaf dan moet het kind leren neuronen te 'recycleren' om vervolgens letters te kunnen identificeren. Hier herkent men alleen letters die dezelfde vorm hebben en op dezelfde plaats worden gezien.

Het is pas in het visuele gebied V8 (in beide hemisferen) dat letters een meer abstracte code krijgen want op dat moment herkennen de hersenen bijvoorbeeld een kleine letter a, een hoofdletter A, een andere lettertype van a... als dezelfde 'a'! Hier worden dus de variaties in lettervorm door de hersenen als het ware weggewerkt (Dehaene, 2007, 206).

Aan de andere kant moeten deze letters wel op dezelfde plaats worden gelezen. Via experimenten met o.a. technieken waarbij de hersenactiviteit in beeld kan worden gebracht, heeft Dehaene (2007, 132 e.v.) kunnen aantonen dat wanneer na een woord zoals 'slak' het woord 'LAKS' wordt getoond, de hersenactiviteit in dat gebied vermindert. Dat wil zeggen dat de neuronen in dat gebied gevoelig zijn voor 'herhaling' want het vraagt de hersenen blijkbaar minder moeite om op 'LAKS' te reageren, zelfs als de vorm van de letters anders is. 'Lak' en 'LAK' moeten dan wel precies op dezelfde plaats worden getoond. Het herhalingseffect verdwijnt immers als het woord 'LAKS' bijvoorbeeld een letter naar rechts in het visuele veld verschuift waardoor 'lak' en 'LAK' niet meer op dezelfde positie vallen. Hier is dus een oplossing voor de variaties in de vorm van de letters, maar nog altijd geen oplossing voor de variaties in de positie van de letters.

Het is pas in een volgend stadium dat ook dat probleem wordt opgelost, met name in het ventraal (onderaan) gelegen occipito-temporaal gebied van de hersenen (d.i. het overgangsgebied van de occipitale en temporale kwab, achter in de hersenen). Die regio wordt ook 'het visueel woordgebied' genoemd (Dehaene, 2007, 97). Daar worden voor de eerste keer letters herkend, ongeacht de vorm maar ook de positie waarin die letters in het visuele veld worden getoond. Let wel, dat gebeurt

uitsluitend in de L-hemisfeer. Dat wil zeggen dat ook letters die in het linker visuele veld worden getoond en dus eerst de R-hemisfeer passeren, nu door het visueel woordgebied in de L-hemisfeer worden verwerkt. Opnieuw via hersenbeeldtechnieken heeft Dehaene (2007, 132-133) kunnen aantonen dat er na het zien van 'slak' een herhalingseffect optreedt bij het zien van 'LAKS', zelfs als dat woord op een heel andere plaats wordt getoond (bijvoorbeeld aan de andere kant van het visuele veld). Dat er een herhalingseffect optreedt, betekent dat in dit visueel woordgebied morfologische relaties worden herkend: lettergrepen, dubbele kopjes en staartjes, voor- en achtervoegsels,... Bijvoorbeeld is bij 'slak' en 'LAKS' het herhalings-effect in de eerste plaats te wijten aan de gemeenschappelijke lettergroep 'lak'. Het is ook hier dat Dehaene (2007, 208 e.v.) de zgn. bigrammen, d.i. combinaties van twee letters, een centrale rol toebedeelt.

Bigrammen zijn theoretische constructies maar die wel het een en ander kunnen verklaren. Zo legt Dehaene uit dat bijvoorbeeld na het lezen van 'slak' het woordje 'laks' vlugger zal worden gelezen dan bijv. 'klas'. Nochtans bestaan de woorden alle drie uit dezelfde letters. Als nu deze woorden in bigrammen worden 'gecodeerd' dan krijg je het volgende resultaat: in 'slak' heb je 'sl', 'sa', 'sk', 'la', 'lk', 'ak'; in 'laks' heb je 'la', 'lk', 'ls', 'ak', 'as', 'ks'; in 'klas' heb je 'kl', 'ka', 'ks', 'la', 'ls', 'as'. Na vergelijking stelt men vast dat 'slak' en 'laks' meer gemeenschappelijke bigrammen hebben (nl. 3 bigrammen: 'la', 'lk' en 'ak') dan 'slak' en 'klas' (nl. slechts 1 bigram: 'la'). Dus: hoe meer bigrammen woorden gemeenschappelijk hebben, des te vlugger ze worden gelezen. Dat is een bijzonder interessant gegeven waarmee men bijvoorbeeld rekening kan houden bij de constructie van woordenrijen voor leesoefening.

Bigrammen geven elk woord een unieke code. Die zegt uiteindelijk iets over de lettervolgorde van elk woord. Afzonderlijke letters doen dat niet. Met 't', 'a', 'i', 't' kan je verschillende woorden vormen. Ook met groepen van twee letters die elkaar opvolgen, kom je er niet. Zo kun je met 'ti' en 'ta' het woordje 'tita' maar ook het woordje 'tati' vormen. Alleen bigrammen waarbij elke letter in leesvolgorde met telkens een andere letter gecombineerd wordt, zorgen dus voor een unieke code (bijvoorbeeld voor 'tita' is de unieke code: 'ti', 'tt', 'ta', 'it', 'ia' en 'ta'). Het is wellicht in hetzelfde visueel woordgebied (maar dan nog iets meer naar voren gesitueerd) dat deze code een rol speelt bij de 'volledige' woordherkenning. Neuronen reageren dus daar op-

nieuw iets selectiever en zorgen uiteindelijk voor dé synthese. Uit het onderzoek van Dehaene (2007, 133) blijkt immers dat in dat gebied het herhalings-effect van b.v. 'SLAK' op 'slak' (ongeacht dus de lettervorm, maar ook de positie) veel groter is dan dat van 'SLAK' op 'laks'.

Volgens Dehaene wordt een woord dus eigenlijk eerst volledig ontleed en vervolgens opnieuw samengesteld tot letters, bigrammen, lettergrepen, morfemen... Het is pas in de laatste fases dat de zgn. twee routes (cf. vroeger) in werking treden: ofwel herkent de lezer het woord direct (en ook de betekenis van dat woord), ofwel is het een volledig nieuw of vrij complex woord en kiest hij (deels) voor de route waarbij er moet worden verklankt (Dehaene, 2007, 147). We zetten 'deels' tussen haakjes omdat elke lezer zelfs bij nieuwe of vrij complexe woorden toch nog lettercombinaties blijft herkennen (zoals in een pseudowoord als 'verbnistaring'...). We willen nog eens benadrukken dat met 'directe herkenning' hier niet een herkennen van een 'globaal visueel' woordbeeld wordt bedoeld, maar wel een herkennen van een 'abstracter' woordbeeld dat het resultaat is van een heel analyse- en syntheseproces.

Wat moeten we nu met die bigrammen als we kinderen willen leren lezen? We hebben daar niet meteen een antwoord op. We zien natuurlijk wel een link tussen die bigrammen en het lettergroepenlezen. Zoals gezegd focussen we dan vooral op lettergroepen – bigrammen – van het km-type (zoals ak, ek, ik, ok, uk, aak, ook...). We verwezen al naar het onderzoek van Herman Veenker waaruit blijkt dat kinderen beter via km-clusters tot synthese komen. Tot die bevinding kwamen trouwens ook Rebecca Treiman en Jill Chafetz in een vroeger onderzoek (1987). Zij stelden evenzeer vast dat kinderen bij het lezen van drieletterwoorden veelal tweeledig segmenteren, en dus als volgt: m-aan, k-at...

Bovendien constateren we dat km-clusters op zich al heel frequent als woord voorkomen. Dertig procent van de woorden in teksten die kinderen in de lagere school lezen, bestaat uit 56 klinkermedeklinkerverbindingen: op, aan, is, en, een, al, of... (Verhagen e.a., 1996). En nog veel meer vinden we die km-clusters terug als (eind)rijm in mkm-woordjes (bijvoorbeeld 'os' in 'vos', 'bos', 'ros', 'tos', 'los', 'mos').

4 Lettergroepenlezen in leesmethoden

In het voorgaande is duidelijk geworden dat we het lettergroepenlezen in het leesleerproces als de belangrijkste sleutel tot een vlotte synthese zien. We baseren ons daarvoor op ervaringen van leraren van vroeger en nu, op de connectionistische leestheorie (met o.a. het covariaat leren), op problematieken zoals de belasting van het werkgeheugen en het zgn. co-articulatieprobleem, en tenslotte op de theorie van de 'neurale recyclage' waarin o.a. bigrammen een essentiële rol spelen. Tegenwoordig zijn er ook verschillende leesmethoden waarin het lettergroepenlezen een centrale rol krijgt toebedeeld. Zo zijn er Leessprong (Crijns e.a., 2001), mol en beer (Walleghem, 2006) en de tweede Leessprong-versie: ik lees met hup (Crijns e.a., 2008). Ze worden directe systeemmethoden (DSM) genoemd.

Leessprong (ook de tweede versie) kiest uitdrukkelijk voor km-woordjes; mol en beer kiest voor zowel mk- als km-clusters. De clusters worden in de lees oefeningen systematisch en duidelijk als lettergroepjes visueel voorgesteld. Kopje-buikje-startje oefeningen (bijv. 'k-a-t') blijven grotendeels achterwege omdat die het letterspellend lezen in de hand werken. In plaats daarvan wordt bijvoorbeeld in de woordenrijen tussen de eerste medeklinker en de km-cluster van elk woord een liggend streepje of een spatie geplaatst (bijv. 'k-at' of 'k at'); of wordt de medeklinker in een ander kleurtje dan dat van het lettergroepje weergegeven. Uit een onderzoek van Vicky Legrand en Marc Spoelers (UGent, 2005) bij 85 leraren die de eerste Leessprongversie in hun klas gebruikten, blijkt dat 94% van die leraren ervaart dat de synthese vlotter gaat als gevolg van dat lettergroepenlezen.

Leesoefeningen met aparte km-clusters, bijvoorbeeld met een km-matrix zoals we die destijds bij juf Dina van de Torhoutse oefenschool hebben gezien, treffen we in deze methoden evenwel nog te weinig aan. ICT-technieken bieden vandaag heel wat mogelijkheden om dat wel te doen. Zo ontwikkelden mijn studenten van de lerarenopleiding VIVES-campus Torhout, allerlei ICT-oefeningen voor het inslijpen van km-patronen. Bijvoorbeeld is er een eenvoudige powerpointoefening waarbij een vergrootglas over een km-matrix glijdt. Het vergrootglas komt dus in de plaats van de vroegere aanwijzstok van juf Dina. De kinderen lezen dan telkens de km-cluster welke in het vergrootglas te zien is.

In een andere powerpointoefening verdwijnen km-clusters in de zak van de Sint. Voordat ze verdwijnen, moeten de leerlingen die zo vlug mogelijk kunnen lezen.

Natuurlijk speelt het lettergroeplezen vooral een rol in de eerste fase van het aanvankelijk lezen, bij het leren lezen van woordjes met een mkm-structuur. *Leessprong* doet dat van meetaf aan door 10 km-woordjes als sleutelwoordjes te gebruiken: *ik, an, uk, el, oom, uil, aap, op, eet, ijs*. Met de letters van die woordjes worden dan via allerlei oefeningen nieuwe km-woordjes gevormd (*an, al, as; ik, in, is; el, en, es...*), die dan als signaalgroep moeten fungeren bij het ontsleutelen van drieklankwoorden (*p-an, v-al, w-as...*). De methode *mol en beer* daarentegen start meteen met drieletterwoorden als steunwoord: *ik, mol, beer, an, tom, pen...* De letters ervan worden evenwel direct gediscrimineerd en tot signaalgroepjes in nieuwe drieletterwoorden gecombineerd: *m-ol, l-ol, k-ol* maar ook *ki-l, ki-k, ki-m...*

Daarna komen natuurlijk complexere woorden aanbod. Zoals blijkt uit de beschrijving van de theorie van de 'neurale recyclage' zullen voor het lezen van die woorden ook andere morfologische eenheden herkend moeten worden: dubbele kopjes (kn-, fl-, pr-...), dubbele staartjes (-lk, -pt, -nk...), lettergrepen (pa-len), voorvoegsels (ver-, on-...), achtervoegsels (-er, -ig, -baar, -dom) enz. Daarom zal een goede leesmethode met een methodiek van progressieve complicering werken, waarbij nieuwe elementen (letters, lettergroepen, mkm-woordjes, woordjes met dubbel kopje en/of staartje, tweelettergripige woorden enz.) pas aangebracht worden als de vorige voldoende zijn ingeoefend. Slechts zo'n opbouw biedt garanties voor een vlotte synthese van ook deze complexere woorden.

5 Besluit

Het spellend – letter-voor-letter – lezen kan slechts achterwege blijven als de synthese goed en vooral geleidelijk wordt aangepakt. Als we kinderen leren lezen dan confronteren we hen aanvankelijk met een beperkt aantal letters en korte woordjes die meteen volledig worden verkend en vastgezet. Nieuwe en complexere leespatronen bouwen dan steeds verder op reeds geautomatiseerde deelpratronen. In een eerste fase spelen vooral lettergroepen een rol. Lettergroeplezen moet een verkorte synthese mogelijk maken (bijv. *v-is, r-ot, p-il...*).

In het artikel probeerden we het lettergroeplezen vanuit verschillende invalshoeken te motiveren: vanuit ervaringen van vroeger en nu, vanuit verschillende theorieën en onderzoeken... Tegenwoordig zijn er ook methoden voor het aanvankelijk lezen die het lettergroeplezen een centrale plaats geven. Er kan ook nog gezocht worden naar meer uitdagende oefeningen (o.a. via ICT) om het automatiseringsproces naar een vlottere woordsynthese beter te ondersteunen.

Literatuur

- Aarnoutse, C.A.J. (2004). *Ontwikkeling van beginnende geletterdheid*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen. Internet, 2013-01-06 (http://dare.ubn.kun.nl/bitstream/2066/19451/1/19451%20_ontwvabeg.pdf)
- Bakker, D. (1987). *Zijdelings. Neuropsychologische methoden ter behandeling van dyslexieën*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Billiaert, E. (1995). *Dyslexie, een zoektocht door een labirint*. Mortsel: Vrij PMS-Centrum 1.
- Billiaert, E. (1996). *Behandeling van leesproblemen. Technieken om leeszwakke kinderen te begeleiden*. Diegem: Kluwer Editorial.
- Broeders Maristen (1926, 1949). *Lustig Volkje*. Brussel: Uitgeverij van de Broeders Maristen.
- Caesar, F.B. (1982). *Vorbereidend en aanvankelijk leesonderwijs. Studie- en werkboek voor opleiding en bijscholing van leerkrachten*. Tilburg: Zwijsen.
- Coenegrachts, J. (1998). Trainen van technisch lezen volgens het connectionistische leesmodel: een verslag over de effecten van een behandeling bij kinderen in het buitengewoon onderwijs. *PMS-leven, 2-10*.
- Crijns, J., Bauters, T. & Broere, R. (2008). *Leessprong – ik lees met hup*. Wommelgem: Van In.
- Crijns, J., Broere, R. & Bauters, T. (2001). *Leessprong*. Lier: Van In.
- Dehaene, S. (2007). *Les neurones de la lecture*. Paris: Odile Jacob.
- Feys, R. (1995). Aanvankelijk lezen: directe systeem-methode en zorgverbreding. *Gids voor het Basisonderwijs*, CURR 3421.
- Feys, R. & Van Biervliet, P. (2010). *Beter leren lezen. De directe systeemmethodiek*. Leuven/Den Haag: Acco.

Hoebrechts, N. (2004-2005). Leeskist: een remediërend ICT programma voor technisch lezen uitgeprobeerd. *Zorgbreed : tijdschrift voor integrale leerlingenzorg*, 5 (jrg. 2), 2-9.

New England Primer (2009). Bloomington: Indiana University. Internet, 2014-04-13 (<http://www.indiana.edu/~liblilly/NewEnglandPrimerWeb/syllabarium.html>)

Prinsen, P.J. (1818). *Leerwyze om kinderen te leeren lezen*. Amsterdam: Johannes van der Hey.

Seys, J., Van Biervliet, J. & Van Biervliet, P. (1995). *Leeskist. Een diagnostisch en remediërend softwarepakket bij het aanvankelijk lezen*. Lier: Van In.

Seys, J., Van Biervliet, J. & Van Biervliet, P. (2000). *Leeskist 2000*. Lier: Van In.

Smeets, H. & Van der Leij, A. (1995). Effecten van een multicomponentieel computergestuurd programma op technisch lezen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 34, 128-149.

Stuiksma, A.J.C., van der Leij, A. & Vieijra, J.P.M. (1997). *Diagnostiek van technisch lezen en aanvankelijk spellen*. Amsterdam: VU Uitgeverij.

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

Van Biervliet, P. (1998). Zijn er nog leesvoorwaarden? *Onderwijskrant*, 102, 24-27.

Van Biervliet, P. (2012). Wat nu met de Leeskist? In A. Mottart & S. Vanhooren (red.), *Zesentwintigste Conferentie Het Schoolvak Nederlands*(pp.345-348). Gent: Academia Press.

Van den Broeck, W. (1993). Theorieën van woordherkenning en praktische implicaties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 32, 474-488.

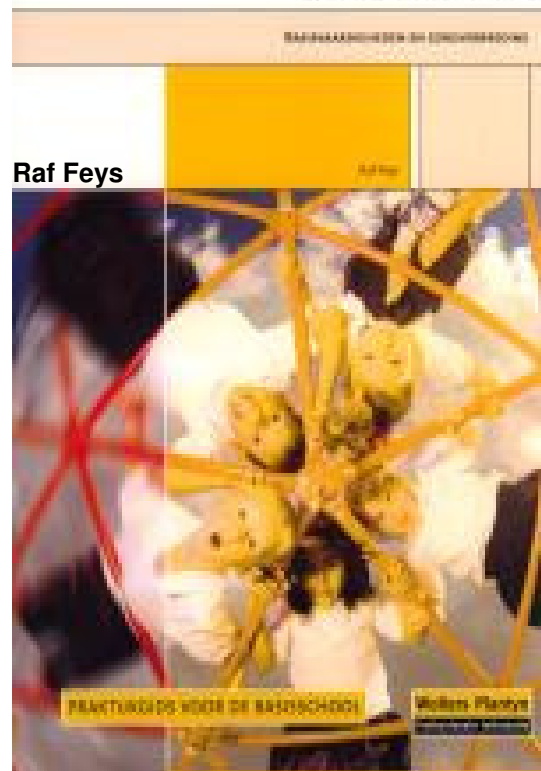
Van Overmeire, H. (1999-2000). Training in fonologisch coderen, door leesouders, aan de hand van connectionistische woordenrijen. In *Brochure van het Centrum voor Nascholing van het Gemeenschapsonderwijs n.a.v. het Project: Het leerbedreigde kind in de basisschool* (pp.1-8).

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

Verhagen, W., Cleary, J., Landman-Rijkschroeff, J. (1996). *Toch nog leren lezen?* Twisk: Visiria.



REKENEN TOT Honderd



Multiple-choice-examens: kritiek op schrappen giscorrectie in UGent & pleidooi voor alternatieve correctie van Dudal in Onderwijskrant nr. 170

Leraar aso wetenschappen & student 3de jaar UGent

Vooraf: situering brief

In Onderwijskrant nr. 170 publiceerde Paul Dudal een voorstel voor een alternatieve en meer adequate beoordeling van *multiple-choice-vragen*. Hierbij werd ook stevige kritiek op het afschaffen van de giscorrectie door UGent e.a. geformuleerd.

Deze bijdrage werd ook verstuurd naar de UGent en KU Leuven, naar de onderwijskoepels e.d.

Er kwam op korte termijn minder reactie dan verwacht; wel meer op langere termijn. 2 voorbeelden:
**Een paar maanden later ontvingen we een enthousiaste reactie van een leraar aso en zijn zoon (student 3^{de} jaar UGent). Zij stuurden ook een brief naar UGent waarin ze aandrongen op een aanpassing van het correctiesysteem en hierbij naar Dudal verwezen.*

**We stellen met tevredenheid vast dat de KU - Leuven inmiddels zijn systeem van scores aangepast heeft in de geest van het voorstel van Paul Dudal in Onderwijskrant. UGent houdt het bij ons weten bij het afschaffen van de giscorrectie. Maar wellicht draaien die ook wel eens bij.*

Brief

*Aan de heer Kristiaan Versluys, professor UGent en directeur Onderwijsaangelegenheden
Betreft: kritiek op afschaffen van giscorrectie en alternatief in Onderwijskrant nr. 170*

Geachte professor, Ik ben leerkracht wetenschappen in de hogere leerjaren aso en naast vakgeïnteresseerd, ben ik ook onderwijsgeïnteresseerd. Zo probeer ik via krant en tijdschriften recente evoluties en denkbeelden op onderwijsgebied te volgen.

1 Kritiek op MC-beoordeling van UGent

Mijn zoon heeft vorig academiejaar met succes (grote onderscheiding) het tweede jaar afgesloten aan de UGent. Zoals veel van zijn collega-studenten wordt hij geconfronteerd met examens met meer-

keuzevragen. Hij heeft als plichtsbewuste student veel moeite met de logica die vooral de manier van antwoorden en de verbeterwijze van deze examen-vorm kenmerkt. Wanneer een correctie wordt toegepast voor foute antwoorden (en men wordt – terecht overigens – aangezet om toch te raden, liever dan niet te antwoorden), dan voelt hij zich daar niet gemakkelijk bij. Indien hij de juiste oplossing niet weet, dan antwoordt hij liever niet (ook al speelt dat uiteindelijk in zijn nadeel).

Wie gemakkelijk durft gokken, wordt immers beloond met het nieuwe beoordelingssysteem (= geen giscorrectie), terwijl de voorzichtige (meestal goede) student wordt bestraft. Wat uiteraard niet de bedoeling kan zijn.

UGent wekt(e) de indruk dit probleem opgelost te hebben. Iedereen (dus ook mijn plichtsbewuste en nauwkeurige zoon) moet vanaf nu alle vragen beantwoorden volgens de nieuwe richtlijn. Zo wordt iedereen gelijk voor de wet en willen of niet, je moet gokken, ook als je twijfelt of als je het antwoord helemaal niet weet. Voor de betere student is dit dikwijls frustrerend.

U begrijpt dat een individuele student geluk of pech kan hebben bij dit verplichte gokken. Zo worden de scores ten onrechte (en nog meer dan bij het vroegere systeem met giscorrectie) voor een deel door louter toeval bepaald. Studenten met precies dezelfde cursuskennis zullen in dit beoordelings-systeem zelden hetzelfde resultaat behalen. Men verwacht in de onderliggende Gentse redenering (en dat is een serieuze denkfout) de wet van de grote aantallen met wat er zich afspeelt bij de individuele student.

Het zomaar afschaffen van de giscorrectie lijkt dus - bij diepgaande studie - geen betere oplossing voor het scoren van dit soort examens te zijn. Ik betwijfel of de 'goede', nauwkeurige en wetenschappelijk ingestelde student dit nieuwe systeem zal toejuichen. Mijn zoon (en ook ikzelf) alvast niet. Hij vindt deze oplossing minder passend, zeker niet in belangrijke situaties zoals examens.

Enkele maanden geleden las ik een dubbelinterview (met ook de onderwijsverantwoordelijke van de KULeuven) waarin het duidelijk werd dat u de M.C-examenvorm niet genegen bent. Deels vermoedelijk terecht, maar die examenvorm is er en zal er ook blijven (en vermoedelijk zelfs nog toenemen.) Misschien moet er intussen dringend worden nagedacht (door u en door uw medewerkers) over meer eerlijke en verantwoorde correctiewijzen voor de vele multiple-choice-examens. Het Gentse alternatief - het schrappen van de giscorrectie - lijkt me veeleer een slag in het water.

2 Alternatief van Paul Dudal in Onderwijskrant nr. 170

Ik schrijf deze brief omdat ik onlangs een artikel heb gelezen (in Onderwijskrant nr. 170 onder redactie van Raf Feys) waarin uitvoerig wordt ingegaan op het beantwoorden en scoren van MC-examens. Ik heb een in het bewuste artikel besproken alternatieve scoringswijze - het aanstrepen van foute antwoorden- bestudeerd en samen besproken met mijn zoon en enkele collega's.

De door Paul Dudal voorgestelde scoringswijze lijkt ons juist en eerlijker vanuit het standpunt van de student. Gokken wordt zo goed als overbodig en is niet langer voordelig – integendeel. De student wordt niet gedwongen om een antwoord te geven en om dus te gokken. Hij kan zijn kennis aanduiden in zijn volledigheid en komt hierbij niet in stress-situaties terecht. Een heel belangrijk voordeel: de regels van het kansspel worden aan de kant gezet. Het lijkt me een systeem dat past bij een nauwgezet en precies redenerend student die een juist beeld wil en kan geven van zijn aanwezigheid – ook gedeeltelijke kennis.

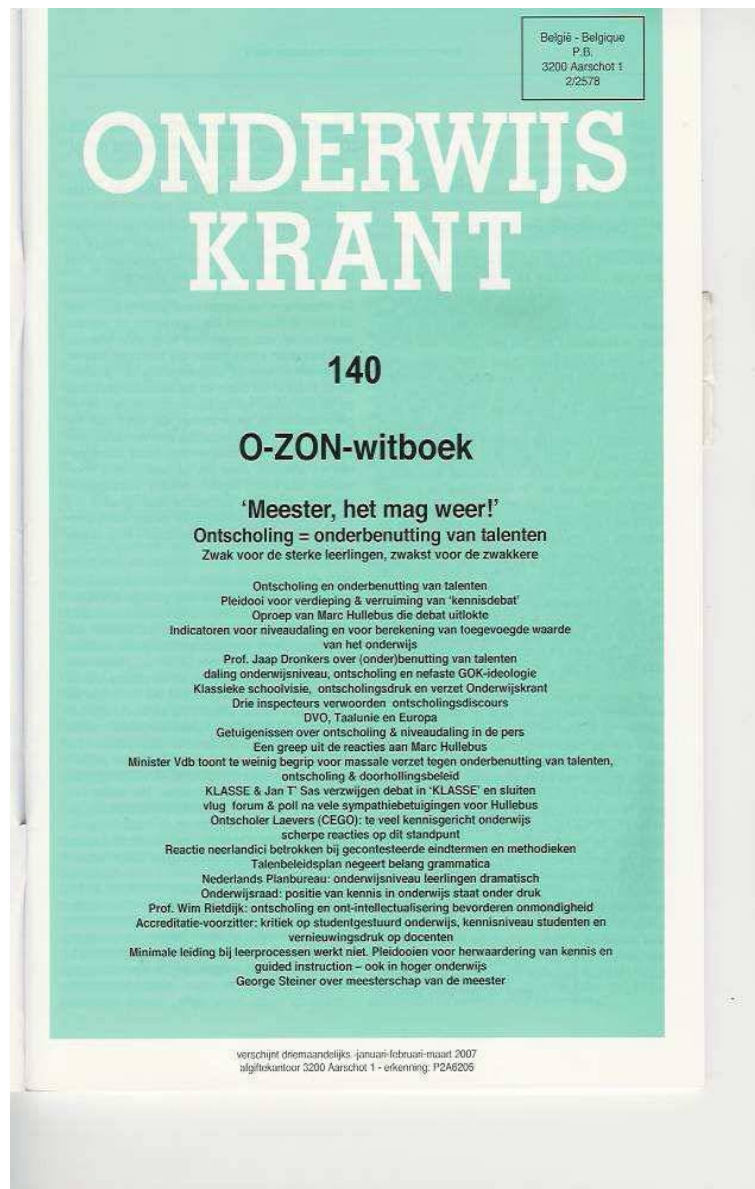
Mag ik u (en uw medewerkers) stevig aansporen om dit systeem van antwoorden te bestuderen en vooral ook uit te proberen (een vaste regel overigens binnen de cyclus van het wetenschappelijk denken.) Voor de verantwoordelijken voor een optimaal onderwijs (waartoe de evaluatie behoort) lijkt het me een soort plicht om deze ruim uitgeschreven zienswijze op het beoordelen van studenten & M.C-examens in het bijzonder, ernstig te bekijken.

Ik heb op het internet ook even enkele gegevens over de auteur Paul Dudal opgezocht. Het blijkt een psycholoog te zijn die steeds actief is geweest in de wereld van de testconstructie. Een leek in het vak zal het dus niet zijn. Op aandringen van mijn zoon

onderteken ik dit schrijven niet met mijn persoonlijke gegevens. Dit was zijn voorwaarde om onze mening naar u door te sturen. Dit doet echter niets af van de belangrijkheid van dit onderwerp waarvan de relevantie voor zoveel studenten hoger onderwijs erg groot is.

Met de meeste hoogachting, D.V. en zoon J.V.
leraar wetenschappen aso en student 3de jaar UGent.

P.S. Ik stuurde die brief ook door naar de redactie van Onderwijskrant en naar Schamper.



VLOR-stemmingmakerij-startdag 17 september j.l.

Geen kritiek van minister Crevits & Co op negatieve beeldvorming onderwijs op VLOR-startdag, in overheidstijdschrift Klasse, ... maar wel op toevallige uitlating in soap 'Thuis'

Raf Feys

1 Inleiding: VLOR-stemmingmakerij

Op 15 september in het radioprogramma *'De Ochtend'* betreunde minister Crevits de negatieve beeldvorming over het onderwijs. Een acteur had zich volgens Crevits de avond ervoor in de soap *'Thuis'* blijkbaar iets te weinig positief uitgelaten over de beroepskeuze van Olivia die Normaalschool zou volgen. Merkwaardig genoeg formuleerde minister Crevits geen kritiek op de veel grotere stemmingmakerij van de voorbije jaren en weken in het overheidstijdschrift *Klasse*. In het zo door Crevits geroemde eerste nummer van de 'nieuwe' *Klasse* over differentiatie, nefaste verwachtingen ... hadden de leraren weeral prijs. Geen kritiek ook op de negatieve berichtgeving in de kranten en media van de voorbije maanden. Via #Crevits wezen we de minister hier bijna dagelijks op. We stuurden onze kritiek op de stemmingmakerij op de VLOR-startdag van 17 september ook naar Crevits en het VLOR-secretariaat.

Het thema van de VLOR-startdag luidde *'Onderwijs en de arbeidsmarkt van morgen'*. We lazen in de aankondiging: *"In het licht van de digitale evolutie, delokalisering en globalisering wordt druk gespeculeerd over de toekomst van de arbeidsmarkt. Hoe kunnen we generaties best voorbereiden op een snel veranderende samenleving? Maar vooral: hoe geeft onderwijs mee vorm aan de toekomst? Op de startdag staat de Vlor stil bij deze vragen en reflecteert over welk onderwijs we willen voor morgen."*

Die voorstelling van de startdag alleen al suggereert dat volgens het VLOR-secretariaat het onderwijs er morgen heel anders zou moeten uitzien. De vooringenomenheid bleek nog meer uit het feit dat men voor dit thema drie sprekers had uitgenodigd waarvan men wist dat volgens hen het bestaande onderwijs absoluut niet deugde en dat we dringend een andere richting moeten inslaan.

Drie sprekers dus die pleit(t)en voor een radicale koerswijziging en met geen woord repten over de vele kwaliteiten van het Vlaams onderwijs - met inbegrip van de hoge Europese scores op vergelijkende studies, de hoge kwaliteit van ons beroeps-onderwijs (tso en bso)... In tegendeel!

2 'Scholen zijn hopeloos verouderd'

De twee professoren van de KU Leuven hingen allesbehalve een fraai beeld op van ons onderwijs. En de Nederlandse spreekster repte met geen woord over (de kwaliteit van) ons beroeps-onderwijs, maar pleitte wel voor een ander soort beroeps-onderwijs voor de toekomst.

De basisstelling van de Leuvense neerlandicus *Kris van den Branden* luidde: *"Met de deur in huis... De wereld is drastisch veranderd, de school niet. De scholen zijn gewoon hopeloos verouderd."* Dit is een stelling die hij al 25 jaar debiteert. Zo poneerde hij in 2005 nog dat er nooit sprake was geweest van democratisering van het onderwijs. Neerlandicus *Van den Branden en Co* slaagden er de voorbije kwart eeuw ook al in om ons degelijk taalonderwijs uit te hollen en om de invoering van NT2 in het kleuteronderwijs tegen te houden (zie *Onderwijskrant* nr.148).

Het Vlaams onderwijs haalde voor TIMSS en PISA sinds 1995 Europese topscores. Maar de tweede Leuvense spreker, economie-professor *Maarten Goos*, probeerde de toehoorders wijs te maken hoe door onze zwakke leerprestaties van de voorbije decennia (= veel te lage PISA-score volgens Goos) het economisch rendement van ons onderwijs vrij laag was en is. Door het verhogen van de PISA-score met een 26 punten zou dit rendement fors verhoogd kunnen worden.

3 Goos over economische kostprijs van onze lage PISA-score van de voorbije decennia

Maarten Goos gaf een spreekbeurt over *'Vaardigheden voor de toekomst: een economisch perspectief'*. *Goos* is een van de zovelen die bij de beoordeling van ons onderwijs de bekende en misleidende Belgen-truc toepaste en deed alsof de de eerder lage Belgische PISA-score ook de 'onze' was.

Prof. Wim Van den Broeck twitterde in dit verband: *"Prof Goos slaagde erin een presentatie te houden voor Vlaams onderwijspubliek met uitsluitend PISA-cijfers over België (faut le faire)."*

We bekijken even de belangrijkste passages uit het eerste deel van Goos' spreekbeurt. Hij beweerde op basis van de PISA-scores dat het *economisch rendement* van ons onderwijs de voorbije decenia vrij laag was in vergelijking met Finland. Bij een verhoging van onze PISA-score met amper 1,3 punten per jaar zou dit tot een fabuleuze meeropbrengst leiden.

“Veronderstel een stijging van de gemiddelde PISA score van 514 punten in België naar het niveau in Finland van 546 punten tegen het jaar 2035 (dit zijn 32 punten of 1,3 punt per jaar, dit is 1 standaarddeviatie in PISA testcores en is dus haalbaar).

•Elk jaar zouden dan de vaardigheden toenemen en dit zou leiden tot extra groei.

•De verdisconteerde waarde van deze extra groei over een periode van 90 jaar (wanneer de kinderen die in 2035 de PISA toets aflegden op pensioen zullen gaan) is 1 586 miljard euro of 3,8 maal het huidige BNP.”

Het is vooreerst verbazend dat Goos op een dag over het 'Vlaams' onderwijs verwijst naar de *Belgische PISA-score*, en niet naar de score voor Vlaanderen die stukken hoger is dan deze van Franstalig België. Goos weet maar al te best dat Vlaanderen voor PISA (sinds 2000) en TIMSS (sinds 1995) veelal een Europese topscore behaalt en Franstalig België een eerder zwakke score. Goos plaatst de Finse score van 546 (?) punten tegenover de Belgische van 514.

Die Belgentruc werd de voorbije kwart eeuw al vaak toegepast om uitspraken te doen over 'ons' onderwijs. Dat is geen toeval. Een andere truc bestaat er in om een uitslag voor Franstalig België te extrapoleren voor Vlaanderen. Dit was b.v. het geval i.v.m. het cijfer voor zittenblijven in het eerste jaar s.o. in het rapport *'Het educatief bestel in België'* (Monard en Co) van 1991, i.v.m. een zwakke leesscore in een studie waaraan enkel Waalse leerlingen deelnamen, enz.

Het is verder niet duidelijk waar Goos zijn PISA-cijfers vandaan haalt. PISA-2012 was in de eerste plaats een studie waarin het vak wiskunde centraal stond en het meest diepgaand werd getoetst. Vlaanderen behaalde de Europese topscore (samen met Zwitserland): 531 punten. Finland behaalde slechts 519 punten (geen 546). Zelfs de Vlaamse tso-leerlingen behaalden nog 519 punten.

Ook voor TIMSS-wiskunde scoorde Vlaanderen in het verleden beter dan Finland. Vlaanderen heeft vroeger voor PISA/TIMSS wiskunde nog 560 punten behaald en de gemiddelde score voor de laatste 20 jaar bedraagt ongeveer een 546 punten. Dit was ook gemiddeld hoger dan Finland.

Goos maakt vervolgens een merkwaardige en fabuleuze rendementsberekening op basis van de PISA-score. Als het niveau van het onderwijs gedurende de volgende 20 jaar elk jaar met 1,3 punt zou stijgen, dan zouden we in 2035 een 546 punten behalen. En dat zou dan tijdens de periode 2015-3005 een economische meeropbrengst van bijna vier maal het huidige BNP opleveren.

Goos verzwijgt dus dat Vlaanderen de voorbije 20 jaar - sinds de eerste TIMSS-studie van 1995 - al een gemiddelde wiskunde-score behaalde van een 546 punten. Hij beweert dus ook ten onrechte dat door de lage PISA-score het economisch rendement van 'ons' onderwijs de voorbije decennia vrij laag was.

Op basis van zijn economische rendementsberekening had Goos kunnen uitrekenen hoeveel het Vlaams onderwijs sinds de landenvergelijkende studie van TIMSS-1995 economisch had opgebracht in vergelijking met de andere Europese landen - en met Franstalig België. We zijn er ook van overtuigd dat de Vlaamse 15-jarigen in de periode vóór 1995 nog hoger scoorden dan in de voorbije 20 jaar. Op basis van zijn berekening zou het degelijk Vlaams onderwijs de voorbije 50 jaar een enorme meeropbrengst hebben opgeleverd in vergelijking met de meeste landen - Finland inbegrepen. Prof. Goos wekte echter de indruk dat ons onderwijs in het verleden slecht presteerde en al te weinig economisch rendement opleverde.

Goos wekte de indruk dat Finland dankzij zijn uitzonderlijk onderwijs economisch heel sterk presteert. Hij zou vooreerst moeten weten dat de wiskunde-score voor PISA-2012 amper 519 punten bedroeg - en dat voor een land met weinig allochtone leerlingen. Volgens evaluatiestudies van de universiteit Helsinki presteren de Finse leerlingen al in 2005 voor wiskunde e.d. eerder zwak. Er is in Finland zelf al lange tijd veel interne kritiek op de leerprestaties. En Finland presteert economisch al jaren eerder zwak en telt meer werkloze jongeren. Dit leidde ook tot grote besparingen.

3 Prof. Goos: school moet ander soort vaardigheden aanleren

De stelling dat ons onderwijs veel te weinig economisch rendement oplevert, leidde in het tweede deel van Goos' spreekbeurt tot de conclusie dat we het in de toekomst over een andere boeg moeten gooien.

Goos had het dan over de vaardigheden die de arbeidsmarkt in de toekomst zal nodig hebben; de vaardigheden die tot een economische meeropbrengst zouden leiden. Hij beweerde vooreerst dat er op de arbeidsmarkt een totaal ander soort vaardigheden zou nodig zijn, dan deze die het onderwijs momenteel nastreeft: *"Verandering in de soort van vaardigheden gevraagd op de arbeidsmarkt: cognitief-abstracte en niet-cognitieve vaardigheden die niet kunnen worden geautomatiseerd vervangen cognitieve vaardigheden die wel kunnen worden geautomatiseerd."*

We zijn het niet eens met de stelling dat ons onderwijs momenteel vooral cognitieve vaardigheden aanleert die gemakkelijk geautomatiseerd kunnen worden, geleverd kunnen worden door machines, robots e.d. Ook de onderwijskundige *Paul Kirschner* toonde onlangs nog aan dat "21st Century Skills are so 20th Century."

Goos poneerde verder dat we ook dringend de overwegend vakdisciplinaire aanpak met afzonderlijke studierichtingen moeten ruilen voor een 'integratie van de verschillende studierichtingen: *"Betere integratie van verschillende studierichtingen Er is b.v. een richting Wetenschap & Technologie en Humane Wetenschappen maar er is geen richting "Technologie & Samenleving" over de ethische, wettelijke en socio-economische aspecten van de digitale revolutie."*

We zijn het er ook niet mee eens dat de huidige studierichtingen en vakdisciplines niet deugen, en dat we moeten overschakelen op brede en vakkenoverschrijdende richtingen als 'technologie en samenleving'. Er is momenteel overigens ook nog geen sprake van een brede en uitgeteste richting als 'wetenschap en technologie'. Er is wel al veel over gepalaverd maar de vraag blijft of zoiets wel wenselijk, realiseerbaar en effectief is.

4 Stemmingmakerij van Kris van den Branden en nietszeggende alternatieven

De Neerlandicus van den Branden betitelde zijn spreekbeurt met 'Onderwijs voor de 21^{ste} eeuw. Is het onderwijs nog mee met de tijd?' De titel alleen al verradt welke richting het zou uitgaan.

Kris van den Branden zette meteen de toon van zijn spreekbeurt: *"Met de deur in huis... De wereld is drastisch veranderd, de school niet. En dus falen onze scholen niet. Ze zijn gewoon hopeloos verouderd."* Zijn basisboodschap luidde dus dat het onderwijs hopeloos verouderd is en dat we in de 21^{ste} eeuw een totaal ander onderwijs nodig hebben. Zoals gezegd, beweert hij dit al 20 jaar.

In zijn verder betoog pakte van den Branden uit met wollige en weinig zeggende alternatieven, over competenties voor de 21ste eeuw e.d. We citeren uitvoerig:

(1) *"Sleutelcompetenties voor de 21ste eeuw: taal en informatie doen werken; kennis doen werken; verbeelding doen werken; moderne technologie doen werken; sociale relaties doen werken; verandering doen werken; je eigen leerkracht doen werken; je leven doen werken; het leven op deze planeet doen werken."*

(2) *"Dat roept vragen op... •Moeten de vakken dan niet afgeschaft worden? •Gaat het niveau niet omhoog? •Is er een draagvlak voor die sleutelcompetenties? •Welke mensen willen we vormen?"*

(3) *Welke mensen willen we vormen? *Mensen in balans "We hebben mensen nodig die in balans zijn met zichzelf, anderen en hun omgeving. Mensen die persoonlijke, sociale, maatschappelijke, economische en ecologische belangen evenwichtig kunnen verzoenen... We hebben mensen nodig die niet alleen goed kunnen redeneren, maar ook gedreven zijn om goed te doen *Curriculum in balans Cruciale competenties worden ontwikkeld: leerlingen en studenten ontwikkelen de competenties die cruciaal zijn voor hun toekomstig leven en voor de toekomst van de planeet."*

(4) *Energie voor leren wordt hernieuwd: de energie die leerlingen en studenten investeren in onderwijs wordt maximaal omgezet in leren en ontwikkeling, wat op haar beurt nieuwe energie voor leren oplevert. •Er gaat geen talent verloren: onderwijs werkt optimaal voor elke leerling/student, ongeacht*

zijn of haar achtergrond. •De leraar maakt het cruciale verschil •Geen hervorming zonder vorming van leraren."

We vinden de geformuleerde alternatieven heel vaag en wollig. Met weinig zeggende stellingen als *'de energie die leerlingen investeren in het onderwijs wordt maximaal omgezet in leren en ontwikkeling'*.

En wat moeten we begrijpen onder *'kennis doen werken'* en *'taal doen werken'* als typische vaardigheden voor de 21ste eeuw? *Deze '21st Century Skills are so 20th Century'* zou prof. Kirschner repliceren. En jammer genoeg werkten uitgerekend mensen als *Kris Van den Branden* de niveaudaling van kennis en taal in de hand. Hij is mede verantwoordelijk voor de uitholling van het vak Nederlands en de daling van het niveau van de taalbeheersing: via zijn invloed op de eindtermen en leerplannen Nederlands, via zijn propaganda voor eenzijdig taakgericht en communicatief taalonderwijs, via zijn sterke relativering van alles wat te maken heeft met woordenschat, spelling, grammatica

Van den Branden stelt terecht dat er ook geen talent mag verloren gaan bij allochtone leerlingen. Maar hij is medeverantwoordelijk voor het uitblijven van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Hij ontving met zijn Leuvens Steunpunt NT2 in de periode 1990-2010 niet minder dan 12,5 miljoen euro om na een paar jaar te verkondigen dat er geen verschil is tussen NT2 en NT1, en dat het volstaat dat anderstalige kleuters de gewone lessen volgen, met elkaar optrekken in de speelhoeken, enz. Niets is o.i. minder waar.

5 Anneke Westerhuis pleitte voor beroepsonderwijs van de toekomst en prees in dit verband (zwak) Zweeds onderwijs

Voor de bijdrage over het beroepsonderwijs had de VLOR als derde spreker de Nederlandse Anneke Westerhuis uitgenodigd. In haar spreekbeurt *'Uitdagingen voor het secundair beroepsonderwijs: vooruitlopen of volgen?'* behandelde ze de vraag: *"Kan het secundair beroepsonderwijs de race met de technologie bijhouden?"* Uit de titel alleen al kan men afleiden dat ook Westerhuis zou pleiten voor een ander soort beroepsonderwijs.

De VLOR had iemand uitgenodigd die weinig bleek af te weten over het unieke Vlaamse tso/bsv en er daar dan ook maar over zweeg. Westerhuis vergeleek dan maar het beroepsonderwijs in Duitsland

en Zweden. Ze concludeerde: *"Het Duits beroepsonderwijs volgt de vraag van de bedrijven; Het Zweeds anticipeert op de ontwikkeling binnen de bedrijfswereld."* Westerhuis vergat erbij te vertellen dat het Zweeds onderwijs zowel voor PISA als TIMSS al vele jaren heel zwak scoort, dat het beroepsonderwijs er heel zwak uitgebouwd is en dat ook de Zweedse economie er veel minder goed presteert dan in Duitsland.

6 Besluiten

De VLOR-startdag muntte uit in stemmingmakerij tegen het onderwijs. In deze bijdrage ergerden we ons vooral ook aan het feit dat de VLOR-secretarissen eens te meer hun eigenzinnige onderwijsvisie opdrongen, door de keuze en formulering van het thema en van de drie sprekers.

We illustreerden dit ook al herhaaldelijk in het verleden. In 2008 verscheen een VLOR-rapport over en pro-competentiegericht onderwijs waarvoor enkel voorstanders als auteur waren uitgenodigd. Denk verder maar aan de drie orthopedagogen die in 1996 het VLOR-rapport over inclusief onderwijs mochten opstellen en een pleidooi hielden voor radicaal inclusief onderwijs en afschaffing van het buitengewoon onderwijs. ...

VLOR-vrijgestelden hebben ook een te grote invloed bij de opstelling van de VLOR-adviesteksten. Een straf verhaal. Bij de opstelling van het VLOR-advies over 'inclusief onderwijs' van 1998, had de adjunct-secretaris-generaal er niets beter op gevonden dan het totaal vervalsen van uitspraken van prof. W. Ruijsenaers. VLOR-voorzitter Van Beneden bevestigde dit pas '14 jaar later' in een gesprek. We vroegen in 1998 om een rechtzetting - tevergeefs.

Nog dit. De meeste berichten in de media over het onderwijs sinds eind augustus waren negatief (zie dagelijkse analyse op Blog *'Onderwijskrant Vlaanderen'*). Pleidooien van minister Crevits voor meer waardering klinken ongeloofwaardig. Ze stoorde zich blijkbaar ook niet aan de stemmingmakerij in het recente nummer van Klasse en op de VLOR-startdag. Haar uitspraken over 'grote' schooluitval, zinloos en frequent zittenblijven, ontstoffen van eindtermen en leerplannen ... en haar vele hervormingsplannen voor de lerarenopleidingen e.d. dragen ook niet bij tot een positieve beeldvorming.

ONDER DE LEESLAMP

Uit het soms overweldigende lecturaanbod een greep aanraders ...

Noël Gybels

Assepoester

V. Decampo in een vertaling van E. van de Vendel en J. Chabel 4 + Uitg. De Eenhoorn (www.eenhoorn.be) 48 blzn. 31 x 28,5 cm 14,95 euro ISBN 9789462910423

Een prachtig geïllustreerde versie van het overbekende verhaal. Luxeuzen vormgeving met gewatteerde kaft. In de tweede helft van het knap gebonden boek ontdek je hoe Valeria Decampo het sprookje met potloden, inkt en kleuren tot leven brengt. Betoverend geheel!

Het grote slaapjesboek

G. Zoboli en S. Malazzani vert. E. van de Vendel 3 + De Eenhoorn 32 blzn. 32 x 23,5 cm 16,95 euro ISBN 9789462910430

Stevig gekartonneerd prentenboek met poëtische rijmpjes en speelse prenten. Ideaal voorleesboek bij het slapengaan. Alle dieren gaan naar bed. Thema: dieren, slapen en dromen.

Vos en goudvis

Nils Pieters 5 + De Eenhoorn 32 blzn. 30,5 x 21,5 cm 14,95 euro ISBN 9789462910652

Stevig gekartonneerd prentenboek over echte vriendschap, die je soms toch moet loslaten. Sterven en afscheid nemen komen op een tedere wijze aan bod, wanneer Vos zijn vriend Goudvis meeneemt op een laatste reis voor het definitieve afscheid.

De grote hond

Andrea Hersgenill. Béatrice Rodriguez 3 + De Eenhoorn 32 blzn. 19 x 26 cm 13,95 euro ISBN 9789058389824

Woordenloos prentenboek met een ontroerend, vertederend verhaal over de vriendschap tussen mens en dier. Thema: vriendschap, helpen, bang zijn.

Een hoop vrienden

Kerstin Schoene 2 + De Eenhoorn 32 blzn. 21 x 30,5 cm 13,95 euro ISBN 9789058389831

Een pinguïn wil absoluut vliegen, wie kan hem daarbij helpen? Aangenaam, soms aandoenlijk verhaal met vrolijke tekeningen en een inventieve opbouw via een grote uitvouwpagina. Thema's die aan bod komen: vriendschap, het belang van het hebben van vrienden, streven naar het onmogelijke.

Feest voor de machines

Edward van de Vendel ill. Liesbeth De Stercke 3 + De Eenhoorn 32 blzn. 25 x 25 cm 14,50 euro ISBN 9789058389671

Een vrolijk, bont prentenboek over dieren, voertuigen en machines. Fantasierijk, kleurrijk in een feestelijke sfeer. Beperkte tekst maar fraaie tekeningen. Thema: dieren, voertuigen en machines, feestvieren.

Wie wil met de bal spelen?

Sylvie Misslin en Amandine Piu 2 + De Eenhoorn 18 blzn. 33 x 25 cm 14,95 euro ISBN 9789058389800

Degelijk gekartonneerd flapjesboek vol verrassingen (21 flapjes). Grote, kleurrijke en speelse tekeningen. Boordevol leuke ontdekkingen. Samen spelen, vriendschap, zoeken en daarbij elkaar helpen.

Prinses Arabella en de Sint

Mylo Freeman 3 + De Eenhoorn 2de druk 32 blzn. 30,5 x 21,5 cm 14,50 euro ISBN 9789058389725

Vrolijk en verrassend verhaal uit de reeks over een kleine prinses, die dit keer als geschenk de Sint zelf wil. Die vraag veroorzaakt heel wat problemen. Tot 31/1/2016 bij aankoop van dit boek de geschenkeeditie "Een miljoen vlinders" gratis mee zo lang de voorraad strekt.

Het Ding

Stéphane Servantill. Cécile Bonbon vert. Siska Goeminne 3 + De Eenhoorn 32 blzn. 25,5 x 24 cm 14,50 euro ISBN 9789058389770

Humoristisch, fantasierijk prentenboek met een grappig, verrassend einde. Fijne illustraties boordevol leuke details. Thema: dieren, fantaseren, kleding.

Super Uil meester in vermomming

Sean Taylor ill. Jean Jullien vert. Jesse Goossens
5 + Uitg. Lemniscaat (www.lemniscaat.nl) 48 blzn.
Gebonden 13,95 euro ISBN 9789047700296

Heerlijk prentenboek boordevol verrassende gegevens. Thema: vermommen, bedrog, verrassen.

Sprookjes en verhalen

Hans Christian Andersen (1805 – 1870) Vertaling
dr. Annelies van Hees Illustraties Jan Jutte
Lemniscaat 629 blzn. Gebonden 24,95 euro
ISBN 9789047702726

Imponerende uitgave in een prachtig boek. Men zoekt naar een evenwicht tussen het respect voor de overbekende auteur en zijn teksten t.o.v. de verwachtingen van de moderne lezer. Zoveel mogelijk bleef men trouw aan de oorspronkelijke tekst en het resultaat kan op zijn minst bijzonder genoemd worden. Een onmisbaar (voor)leesboek!

Zoevende zebra

Jenny Desmond vert. Jesse Goossens 3 +
Lemniscaat 2014 40 blzn. Gebonden 13,95 euro
ISBN 9789047700005

Zebra zoekt zoveel dat zijn vrienden er duizelig van worden. Maar na een storm is alles anders. Overleeft de vriendschap ook beproevingen? Via de website van de kleuteruniversiteit (www.kleuteruniversiteit.nl) is een gratis pakket met 10 lessen rondom dit erg leuke prentenboek te verkrijgen.

Tel je mee?

Julia Donaldson ill. Axel Scheffer 3 + Lemniscaat 5
puzzels met dieren gebonden op stevig karton 9,95
euro ISBN 9789047700593

Prettig puzzelen en leren tellen van 1 tot 5 met de bekende Gruffalo-figuur. Spelen en kennis op een leuke wijze ontwikkelen.

Poesje Mauw

Mies van Hout 3 + Lemniscaat Stevig kartonboek
met CD 32 blzn. 14,95 euro ISBN 9789047706625

Dankzij de CD kunnen de liedjes bij de voortreffelijke prenten direct meegezongen worden. Een liedjesboek voor de allerjongsten met dieren in kunstige kleuren en vormen. Het testpubliekje zong al snel ijverig mee!

Van Dale Beeldwoordenboeken

www.vandale.be Telkens 400 blzn. 14,99 euro per
deel (Engels / Frans / Duits / Spaans / Italiaans)

Per deel meer dan 15000 woorden/begrippen naast 3000 kleurige afbeeldingen. Geschikt voor beginnende taalleerlingen en ook voor gevorderden, die hun kennis willen uitbreiden/oefenen. Handig zakformaat, een praktisch hulpmiddel bij het talenonderwijs telkens verdeeld over 13 themahoofdstukken en afgesloten met een degelijk dubbel register. De aangeboden woordenschat biedt eenvoudige gegevens voor dagelijks gebruik.

Heerlijk Helder

Jan Hautekiet en Ann De Craemer Uitg. Polis
(www.polis.be) 159 blzn. ISBN 9789463100052

Interessant taalboek dat aansluit bij de radiocampagne (Hautekiet – Radio 1) rondom “krommunicatie” ofte nodeloos ingewikkeld/onduidelijk/wollig taalgebruik. Uitlatingen en teksten van politici, juristen, overheidsdiensten, banken, dokters enz. worden met lachwekkende maar vaak ook schrijnende voorbeelden belicht. Boeiende interviews met specialisten uit die taalsfeer vullen de uitgebreide besprekingen aan. Vaak verwijst men naar “Alice in Wonderland”, een werk dat krioelt van dialogen met taal als onderwerp. Geen stijlgids, maar een doeltreffende kijk op warrig taalgebruik!

Paul Claes: Het pedagogisch paradijs

Hier komt het nieuwe onderwijs ...
het pedagogisch paradijs.
De minister heeft het gezegd:
de luiheid is een mensenrecht.

De meesters krijgen op hun broek,
de juffen moeten in de hoek.
De kinderen leren allemaal
de politiek correcte taal:
de domoor is andersbegaafd,
de vlerk alternatief beschaafd
de sufferd heeft een superbrein,
de eerste zal de laatste zijn.

De school maakt ons autodidact,
er is geen leerling die nog zakt.
Wij malen niet om wetenschap
en doen het hele jaar geen klap.
Ten slotte krijgen wij een bul
en heeft het onderwijs een nul.

Faire onderwijskansen versus egalitaire onderwijsideologie: prof. Marc De Vos bevestigt onze standpunten in zijn boek 'Ongelijk maar fair'

(Gebaseerd op passages uit bijdrage van Jonathan Witteman over dit boek in 'De Volkskrant' 24 okt.)

1 Erkennen van genetische aanleg/natuurlijke begaafdheid & gezinsongelijkheid

'Dat intelligente ouders meer kans maken op intelligente kinderen, is onmiskenbaar'. (Dit wordt wel nog vaak genegeerd in studies van Vlaamse sociologen en in uitspraken van beleidsmakers). De toegenomen gezinsongelijkheid - hoogbegaafden trouwen steeds meer met hoogbegaafden - versterkt de genetische ongelijkheid en leidt ook tot grotere verschillen qua gezinsinkomen.

We voegen er in die context ook nog aan toe dat precies ook de democratisering van het onderwijs geleid heeft tot een intellectuele afroming van de handarbeidersklasse. Voeg daarbij ook nog eens de ongelijke gevolgen van computer- en robotisering op de arbeidsmarkt, die abstract denk talent steeds belangrijker maakt, en we zien *'economisch succes als een quasi-erfelijke eigenschap opdoemen'*.

2 Verschillen in ondersteuning thuis kan de school niet zomaar compenseren

'Hoogopgeleide, hardwerkende, drukbezette ouders besteden gemiddeld meer tijd en energie aan de opvoeding van hun kinderen dan lager opgeleide, werkloze of professioneel minder actieve ouders.'

'Op de leeftijd van 12 jaar hebben kinderen uit de middenklasse 6.000 uren meer leertijd en leeransen gehad dan kinderen die opgroeien in arme gezinnen. ... Tussen hun 1ste en 2de levensjaar horen kinderen van gegoede ouders gemiddeld 11 miljoen woorden, die van ouders met een gewone baan 6 miljoen en die van ouders zonder baan gemiddeld 3 miljoen.' Ongelijkheid van opvoeding draagt bij tot de economische ongelijkheid.

3 Faire onderwijskansen = vroeg ingrijpen

Willen we voorkomen dat 'genen' en sociaal-culturele ondersteuning tot te grote inkomensongelijkheid leiden, dan moeten we vooral vroeg durven ingrijpen voor kinderen van ouders onderaan de inkomenspiramide, b.v. door meer belastinggeld te stoppen in voorschools onderwijs voor kinderen uit achterstandsgezinnen. De Vos vraagt ook meer aan-

dacht voor (taal)problemen van allochtone kinderen. *Onderwijskrant* pleit al decennia voor een effectief achterstandsbeleid m.i.v. van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs! Het Steunpunt NT2-Leuven en ex-Steunpuntster Machteld Verhelst, momenteel pedagogisch chef van de katholieke onderwijskoepel, vinden dit overbodig.

4 Faire kansen=niveau verhogen i.p.v. verlagen

De niveaudaling in het onderwijs en het dogma dat er steeds meer hoogopgeleiden nodig zijn, leveren perverse effecten op. *'De manier waarop we 'verdiensite' gewoontjes maken en de bijna georganiseerde afbouw van alles wat naar selectiviteit ruikt'*, noopt gegoede ouders tot het zoeken van het academisch succes van hun kroost buiten het onderwijs, via professionele studiebegeleiding en buitenschoolse activiteiten. Het resultaat: 'een top-laag waarvan de prestaties nagenoeg onbereikbaar zijn voor buitenstaanders' en minder ontwikkelingskansen voor sociaal-cultureel benadeelde leerlingen.

In *Onderwijskrant* hebben we steeds gesteld dat de kwaliteit van het onderwijs de belangrijkste hefboom is voor faire onderwijskansen, democratisering en sociale doorstroming. Dit stimuleerde ons ook tot het opzetten van onze O-ZON-campagne begin 2007 (OZON= Onderwijs Zonder Ontscholing). Jammer genoeg ontkenden veel onderwijsverantwoordelijken de niveaudaling & het gebrekkig zorgverbredingsbeleid. De beleidsmakers lieten zich ook niet in met de grote problemen, maar des te meer met vermeende of kleine knelpunten. De nagestreefde ontstopping e.d. binnen de nieuwe eindtermen dreigen opnieuw het niveau te verlagen.

5 Immigratie: import van ongelijkheid; integratie heel belangrijk

De immigratiegroep is samengesteld uit immigranten met beperkte scholing. Migrantenkinderen met islamistische ouders presteren statistisch ook minder goed dan b.v. Aziatische met een andere godsdienst en cultuur (cf. studies van Dronkers e.a.). *'We moeten ons afvragen hoe we die leerlingen zo vroeg mogelijk bij de les kunnen krijgen en hun de skills en waarden kunnen geven om actief te worden in ons land'*, - ook al denken politiek correcte denkers daar vaak anders over.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com
 *www.onderwijskrant.be: al 362.000
 bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

*Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'
 met trefwoordenregister
 *Facebook 'Onderwijskrant
 actiegroep'
 *Tweets: @FeysRaf

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
 Renske Bos, Eddy Declercq, Ann
 Deketelaere, Raf Feys, Ignace
 Geurts, Noël Gybels, Pieter Van
 Biervliet, Hilde Van Iseghem, Danny
 Wyffels

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt
 beschrijvingen van - en kritische
 reflecties over onderwijs en
 onderwijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn
 wetenschappelijk gestoffeerd;
 andere zijn een directe neerslag of
 weergave van opvattingen en
 ervaringen. Onderwijskrant wordt
 gemaakt met medewerking van
 praktijkmensen en van mensen uit
 de lerarenopleiding. Onderwijskrant
 is een onderwijstijdschrift met
 redactieleden uit de drie
 onderwijsnetten. *Onderwijskrant
 streeft vernieuwing in continuïteit na.*



Lid van de Unie
 van de Uitgevers van
 de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

Buitenland: € 30
 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

Oktober-november-december 2015 – € 6,00

*175 Onderwijskranten, honderden bijdragen op Onderwijskrantwebsite, dagelijkse bijdragen op blog en facebookpagina sinds 2013	2
*Minister Crevits over zorgzame invoering M-decreet, 1ste graad, aso & B-attest, zinloos zittenblijven, grote schooluitval & duaal leren, meerstemmige STEM; learning park & ontscholing, ontstopping leerplannen ... Een eerste balans	14
*B-attest: vroeger nefaste waterval, straks heilzame stroomversnelling?	22
*De school: a place to be - visie van een directeur en pedagoog	27
*Vlotte synthese via lettergroeplezen en rol binnen de 'Directe Systemmethodiek'	33
*Multiple-choice-examens: kritiek op schrappen giscorrectie in UGent & pleidooi voor alternatieve aanpak van Dudal in Onderwijskrant nr. 170	43
*VLOR-stemmingmakerij-startdag 17 september j.l	45
*Onder de leeslamp	49
*Faire onderwijskansen versus egalitaire onderwijs- ideologie: prof. Marc De Vos bevestigt onze standpunten in zijn boek 'Ongelijk maar fair'	51



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!