

184



- *Controversiële richtlijnen onderwijskoepels over thuistaalgebruik op school
- *Reacties op GO!-taalrichtlijnen i.v.m. thuistaalgebruik op school
- *Parlementair debat 29 november over GO!-richtlijnen thuistalen
- *Piet Van Avermaet & Co: geen intensief NT2 maar intensief thuistaalgebruik Nederlands niet zo belangrijk
- *Steunpunt NT2 van Van den Branden & Jaspert werd Steunpunt ANTI-NT2 én PRO intensief gebruik van thuistalen op school
- *Doorstroming naar s.o.: Transbaso versus onze Leuvense studie 1970: doorstroming op basis schoolresultaten i.o., maar andere GOK-conclusies
- *December-kritiek professoren & schooldirecteurs op niveaudaling, pedagogische modes, softe evaluatiecultuur en tekort aan ambitie in Vlaams onderwijs

Controversiële richtlijnen onderwijskoepels over thuistaalgebruik op school: haaks op visie van de leerkrachten en de meeste ouders & leerlingen; minder kennis Nederlands, minder integratie, meer getto-scholen

Raf Feys & Noël Gybels

1 Geen overtuigende praktijkvoorbeelden, maar stellige uitspraken & zegeningen Richtlijnen negeren visie leerkrachten

Het GO! pakte eind november uit met *'Inspelen op de meertalige realiteit in het GO! Visietekst van het GO!'* Die publicatie lokte heel wat debat en controverse uit. Ook OVSG en KOV publiceerden richtlijnen - maar wel beperkter dan het GO!

De leerkrachten, ouders en meeste burgers hebben geen problemen met het sporadisch/pragmatisch gebruik van de thuistaal bij b.v. nieuwkomers die bepaalde zaken niet begrijpen en die dan uitleg krijgen van een medeleerling in de thuistaal, met leerlingen tso die in het atelier wat woordjes in het Turks uitwisselen, enz. *Jürgen Jaspers* (UA) heeft in een studie vastgesteld dat de leerkrachten meestal pragmatisch en soepel tewerk gaan inzake thuistaal, dat er al bij al zelden echt gestraft wordt. Leerkrachten handelen volgens *Jaspers* minder *monolinguaal* dan beweerd wordt door *Van Avermaet en Co*, de onderwijskoepels e.a. (*Tussen meervoudige vuren: Pedagogische Studiën*, 2015, nr. 4, p. 344-364).

Leerkrachten en de meeste ouders (ook Turkse in Gent b.v.) maken zich wel zorgen over meer intensief gebruik van de thuistalen omdat dit volgens hen veel meer nadelen dan voordelen oplevert. Volgens de HLN-poll waren 93% van de 35.000 respondenten tegenstander van de GO!-richtlijnen. In de MARS-studie ging 73% van de leerkrachten akkoord met de stelling *'Door op de school de eigen moedertaal te spreken, leren kinderen onvoldoende Nederlands'*. Maar de taalrichtlijnen van de onderwijskoepels houden geen rekening met de visie van de praktijkmensen.

Medewerkers van *Piet Van Avermaet & Kris Van den Branden* zochten onlangs nog naar geslaagde praktijkvoorbeelden van thuistaalgebruik maar vonden er geen. In het recente VLOR-rapport *'t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!'* over de stand van zaken inzake meertalig onderwijs schrijven ze: *"De meeste deskundigen gaven aan niet over overtuigende praktijkvoorbeelden te beschikken. We moeten verder concluderen dat ook de internationale deskundigen over weinig praktijkvoorbeelden beschik-*

ken." Men vond naar eigen zeggen ook geen wetenschappelijke studies over de effectiviteit van bepaalde projecten.

In de recente taalrichtlijnen van GO!, OVSG & KOV, en in het recente debat hierover vallen echter de stellige uitspraken over de vele zegeningen van het thuistaalgebruik op. Zo lezen we dat een bepaalde leertijd in de thuistalen tot meer vooruitgang inzake de kennis van het Nederlands leidt dan wanneer die anderstalige leerlingen die leertijd in het Nederlands zouden meemaken. Thuistaalgebruik wordt bestempeld als een belangrijke opstap voor het Nederlands. Maar zelfs in het intensief Gents thuistaalproject met 4 à 5 lessen in het kleuter en de eerste graad lager onderwijs, bleek dit niet het geval te zijn. In de taalrichtlijnen wordt ook gezworen bij de zegeningen van het thuistaalgebruik voor het welbevinden én de eigen identiteit van de leerlingen.

De richtlijnen lokten veel kritiek uit van leerkrachten, *Dirk Van Damme* (OESO-expert) & vele anderen. Ook ACOD-onderwijs Limburg liet weten tegen de voorstellen te zijn. Verzet ook vanwege allochtone ouders als *Darya Safai* (zie punt 2). Directeur Frank van de Mozaïek-school betrokken bij het Gents thuistaalproject getuigde destijds in dit verband: *"Voortdurend werden we op school aangesproken door ouders op onze aanpak. Ouders zegden: op die andere school mogen de kinderen geen Turks spreken. Dat is ook goed zo. Zo kunnen de kinderen veel meer Nederlands leren"* (De Katholieke Schoolgids, januari 2010, p. 8).

2 Meer dan sporadisch gebruik: Is verkeerd signaal & minder integratie & concentratiechool minder aantrekkelijk

De allochtone mensenrechtenactiviste *Darya Safai*, poneerde: *"Geen probleem als een anderstalig nieuwkomertje wat hulp nodig heeft van een klasgenoot om iets te begrijpen, maar dat moet de uitzondering blijven. Maar het kan toch niet de bedoeling zijn dat we de kinderen voortdurend herinneren aan hun afkomst, en dat we hun 'andere identiteit' voorrang geven op onze gezamenlijke identiteit? Deze richtlijn zal de kloof tussen de leerlingen onderling en tussen de etnisch-religieuze gemeenschappen alleen maar groter maken."* Ze zal volgens *Safai* ook tot minder kennis van het

Nederlands leiden (Knack 28 november). De kritiek van prof. Rik Torfs sluit hier bij aan.

Pedagoog Dirk Van Damme (OESO-expert) reageerde op 27 november heel scherp op de uitspraken van prof. Van Avermaet, Centrum Diversiteit en onderwijs, als boegbeeld van meertalig onderwijs: "Piet Van Avermaet vertegenwoordigt slechts één stroming in de sociolinguïstiek. Voor mij is het onderzoek duidelijk: bij heel jonge kinderen kan moedertaal tot op zekere hoogte helpen bij verwerving van de onderwijstaal. Maar in het vervolg van de schoolloopbaan te tolerant zijn is nefast. We moeten de ambitie voor het Nederlands voldoende hoog houden! Gebruik moedertaal op school kan ook snel leiden tot segregatie. De onderwijstaal Nederlands is ook een middel om ouders tot het leren en gebruiken van het Nederlands aan te zetten. De kennis van het Nederlands is bij anderstalige gezinnen in Vlaanderen opvallend laag. ... " In Vlaanderen is het verschil in PISA-score tussen migrantenleerlingen die thuis Nederlands spreken en die thuis een andere taal spreken 51 punten, één van de hoogste verschillen. Is het dan aangewezen de moedertaal in de school te brengen? We moeten eerder meer ambitieus zijn in het verwerven van Nederlands."

In het debat werd ook gesteld dat men in landen als Finland, Zweden ... goede resultaten bewaamt met het intens gebruik maken van de moedertalen. Moeder *Ida Willemsen* weerlegde die uitspraak en getuigde: "Onze dochter was 4 jaar toen we emigreerden. Zij is vanaf dag 1 naar school gegaan en daar wordt enkel in het Zweeds gesproken. Nu is ze bij de beste van de klas, ook voor het Zweeds." We noteerden een analoge getuigenis i.v.m. Canada. In veel landen wordt veel aandacht besteed aan extra-onderwijs van de schooltaal vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, maar geen intensief NT2 in Vlaanderen.

Darya Safai wees ook nog op een ander nefast gevolg: "Als andere talen dan het Nederlands worden toegelaten zullen nog minder ouders hun kinderen naar een concentratieschool sturen. Nog meer getto's dus." Straks dus minder kinderen van ambitieuze allochtone en autochtone ouders in concentratiescholen. In de protestbijdrage die *Karine Melitsetya* omtrent het Gents thuistaalproject stuurde naar *Onderwijskrant*, drukte ook de Turkse ouder de bezwaren vrij goed uit. "In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de Gentse overheid veel

aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten echter vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling door het feit dat die leerlingen een aantal gewone lessen missen. Ze vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij waarin ze leven.

Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren. De Turkse ouders krijgen de boodschap dat Nederlands toch niet zo levensnoodzakelijk is; en de leerlingen zelf zullen buitenschools voor spreken, lezen en schrijven nog minder het Nederlands gebruiken. De neiging van Turken om zich binnen de eigen gemeenschap op te sluiten, zal hierdoor toenemen. Men kan zich ook afvragen wat het effect is voor de anderstalige leerlingen die niet van Turkse afkomst zijn."

En wat denken de allochtone leerlingen? Uit een studie van *Agirdag, Jordens & Van Houtte* bleek dat er een 'correlatie is tussen het gebruik van meer Turks op school en een verminderd welbevinden van Turkse leerlingen' (*Speaking Turkish in Belgian primary schools*, Bilig, 70, 2014, nr.1, p. 7-28). In de Berlijnse Herbert-Hoover Oberschule, een concentratieschool, besloten de leerlingen zelf om ook onder elkaar alleen nog de landstaal te gebruiken. Niet alleen in de klas maar ook daarbuiten. "We hebben ook ingezien dat we zonder behoorlijke taalkennis geen behoorlijke baan kunnen vastkrijgen. Bovendien is dat de enige taal die we allemaal tenminste een beetje kennen" (Bericht in *Der Spiegel*, 2006).

3 Geen oproepen en richtlijnen i.v.m. aanleren van Nederlands & intensief NT2-onderwijs

De professoren *Dirk Van Damme*, *Wouter Duyck* & *Wim Van den Boeck* stelden dat men op basis van veel studies -ook PISA, TIMSS e.d. - kan concluderen dat de ontoereikende kennis van het Nederlands een belangrijke oorzaak is van de lagere schoolprestaties. Ook zij vinden dat hieraan te weinig aandacht wordt besteed en dat meer thuistaalgebruik tot nog minder kennis van het Nederlands zal leiden. Ook *wijzelf*, *leerkrachten* en *Koen Daniëls (N-VA)* betreurden vooral dat de recente richtlijnen geen oproep bevatten voor meer aandacht voor het Nederlands.

De onderwijskoepels zeggen in hun richtlijnen wel terloops dat ze ook wel de kennis van het Nederlands willen stimuleren; maar het ontbreekt hier aan concrete voorstellen. Geen woord overigens

over het belang van de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

Meer ruimte voor de thuistalen, maar geen concrete steun voor de intensieve taalverwerving Nederlands van de relatief grote groepen die fataal achterop hinken. Dat is ook de grootste kritiek op de taalrichtlijnen vanwege de praktijkmensen, de N-VA, Aangezien de onderwijskoepels zich expliciet beroepen op *Van Avermaet & Van den Branden*, wekken ze des te meer de indruk dat ze ook van NT2 geen prioriteit willen maken in de toekomst. Ook in het verleden hebben ze hier overigens nooit voor gepleit.

De grote promotors van het intensief gebruik van de thuistalen, bestrijden al 20 jaar de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Ze relativiseren de specifieke taalproblemen van anderstalige leerlingen en het belang van het Nederlands voor de integratie. Zo evolueerde het Leuven Steunpunt NT2 van Van den Branden al vlug tot een Steunpunt anti-NT2. *Piet Van Avermaet, Centrum diversiteit en leren*, poneerde: *"In een taalbad verzuip je"* (14 april 2014, *De Standaard*). Ook de huidige pedagogische KOV-directeur *Machteld Verhelst* liet in 2013 via twitter weten dat ze akkoord ging met prof. *Koen Jaspaert* die het taalprobleem als 'een aangepaard probleem' bestempelde. In de bijdrage *'Naar een volwaardig talenbeleid, omgaan met meertaligheid'*, pleitten *Verhelst en Van den Branden* niet voor NT2, maar enkel voor meertalig onderwijs (in: TORB, 2008).

Bij de voorstelling van de resultaten van het recente Validiv-project beweren *Van Avermaet en zijn medewerkers eens te meer* dat een taalbad Nederlands niet effectief is. Intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuter is wel nog iets anders dan een taalbad. Van Avermaet en Van den Branden hielden de invoering van NT2 tegen en schermen er nu mee dat een taalbad toch weinig uithaalde. In Denemarken, Finland, ... boekt men nochtans met intensief landstaalonderwijs heel goede resultaten. Ouders die niet vlot Nederlands spreken worden door Van Avermaet, Agirdag en Co zelfs aangespoord om thuis enkel de moedertaal te gebruiken.

4 Negatie visie leerkrachten, ouders, leerlingen en onterechte kritiek op leerkrachten

De pleitbezorgers van meer thuistaalgebruik, de onderwijskoepels, de meeste leden van de commissie onderwijs ... houden te weinig rekening met de ernst van de taalproblemen en met de visie en ervaringswijsheid van de leerkrachten. Uit tal van

studies blijkt dat de leerkrachten, de Gentse Turkse ouders ... vinden dat anderstalige leerlingen gestimuleerd moeten worden om zoveel mogelijk Nederlands te spreken - zelfs op de speelplaats. Op de (Turkse) Lucerna-colleges is dit ook de regel. Men vindt het intensief inspelen op de vele thuistalen niet wenselijk en ook niet haalbaar. Uit een al vermelde studie van Agirdag e.a. bleek dat ook Turkse leerlingen meer Turks op school nadelig vinden. Maar de onderzoekers Van Avermaet, Van den Branden, Agirdag, Van Houtte .. replikeren steeds met de stelling dat de leerkrachten en ouders zich vergissen en geïndoctrineerd zijn.

Tot ongenoegen van veel leerkrachten wekten ook Piet Van Avermaet, de media, minister Crevits, Jo de Ro & anderen de indruk dat het vaak voorkomt dat kinderen die op school af en toe hun moedertaal spreken, hiervoor gestraft en gestigmatiseerd worden. Alsof leerkrachten die leerlingen vaak steng bestraffen.

5 Monolinguale denken als oorzaak problemen, meertalige denken brengt verlossing!???

Ook de onderwijskoepels en tal van beleidsmakers houden geen rekening met de ervaringswijsheid van de leerkrachten en de meeste ouders, noch met studies die hen tegenspreken. Zo beweren ze dat leerkrachten 'monolinguaal denken' en dat dit een belangrijke oorzaak is van de leer- en taalproblemen.

In de OVSG-richtlijnen klinkt het: *"We dachten lange tijd dat we in het onderwijs alleen op het Nederlands moesten inzetten. We banden de thuistaal. Dit monolinguale denken vòòr alles strookt niet met de inzichten uit modern onderzoek in de diverse meertalige realiteit. Meertaligheid is een kracht."*

In de GO! richtlijnen klinken de zegeningen gelijkwaardig: *"Vanuit de growth-mindset zijn functioneel veeltalig leren, het erkennen van de identiteit van lerenden en het streven naar een positief partnerschap met alle onderwijsactoren richtinggevende elementen. We nemen het volledige talenrepertoire van alle lerenden als focus mee."* Ook Jo De Ro (Open VLD) beweerde in het parlementair debat dat de grote (taal)achterstand van de allochtone leerlingen precies een gevolg is van het 'monolinguaal denken in ons onderwijs'. Veel meer aandacht voor de thuistalen zou ook volgens hem tot een betere kennis van het Nederlands en tot betere leerresultaten en meer welbevinden leiden.

In de beperkte leidraad 'Alle leerlingen meertalig' van de KOV-koepel van 18 december lezen we analoge ronkende uitspraken: "Waardering en respect voor ieders identiteit is belangrijk in een katholieke dialoogschool. Net omdat taal en identiteit onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn, staat ons onderwijs ook open voor de thuistaal van de leerlingen. Om de betrokkenheid van de leerlingen - een basisvoorwaarde voor leren -, én om de leeransen te bevorderen, schenkt ons onderwijs positieve aandacht aan het gebruik van meertaligheid in de klas en op school. Door de positieve omgang met de thuistaal streven we naar leerlingen die meer zin hebben in leren en in leven, wat het uitgangspunt is van het leerplan Zin in leren! Zin in leven! Positief omgaan met meertaligheid heeft ook een sterke verbinding met de persoonsgebonden ontwikkeling, b.v. met het ontwikkelthema identiteit." Ook de propagandisten van de dialoog houden geen rekening met de visie van de praktijkmensen - net als bij het M-decreet e.d.

6 Weinig concrete richtlijnen - vaak dubieuze

In het VLOR- rapport 't Is goe, juf, die spreekt mijn taal!' luidt de ontgoochelende conclusie: "De meeste deskundigen gaven aan niet over overtuigende praktijkvoorbeelden te beschikken." Het is dan ook niet verwonderlijk dat de al bij al beperkte concrete taalrichtlijnen van de onderwijskoepels veelal vaag en wollig klinken.

Inzake concrete voorstellen noteren we b.v. bij het GO!: 'Laat ons op de speelplaats niet verbiedend optreden.; 'De leerlingen kunnen aan betekenisonderhandeling doen met leeftijdsgenoten die dezelfde moedertaal spreken.' Er wordt in dit verband verwezen naar groepswerken in de eigen moedertaal. 'Ook in het kader van differentiatie kan de leerkracht ervoor kiezen om homogene, eentalige groepen te vormen'; 'De opschriften aan de deuren van klaslokalen kunnen vertaald worden in alle op school vertegenwoordigde talen.'

Ik weet niet of het KOV nog van plan is om concrete richtlijnen te formuleren. We vermoeden dat het KOV mede als gevolg van de controverse die de GO!-voorstellen uitlokten, met opzet op 18 december weinig of geen concrete richtlijnen formuleerde. De pedagogische directeur Machteld Verhelst formuleerde wel enkele jaren geleden richtlijnen toen ze nog medewerker was van het Leuvens Centrum taal en onderwijs. We drukken ze even af.

*Laat leerlingen af en toe in taalhomogene groepjes samenwerken en geef hen de ruimte om bij het uitvoeren van taken met elkaar in de eigen taal te

brainstormen, te overleggen, ideeën op te schrijven, elkaar te helpen. Laat kinderen spelen en ravotten op de speelplaats in de taal die voor hen het meest vanzelfsprekend is.

*Zorg voor zinvolle, motiverende activiteiten waarbij de leerlingen de thuistaal kunnen inzetten voor het oplossen van problemen, verwerken van informatie om tot een creatief eindproduct te komen.

•Laat de leerlingen een taak oplossen in de eigen taal, bv. een brief schrijven naar een Turkse uitwisselingsklas, een artikel in de eigen taal schrijven voor de schoolkrant, informatie opzoeken op internet in de eigen taal, een (digitaal of papieren) vertaalwoordenboekje samenstellen voor de klas, een familielid interviewen...

*Vraag de kinderen hoe iets wordt gezegd of geschreven in hun thuistaal wanneer je dit relevant acht in het kader van een activiteit of het welbevinden van de leerlingen."

7 Besluiten & verdere bijdragen

Meer thuistaalgebruik zal leiden tot minder kennis van en tot minder integratie op school en in de maatschappij. Vlaame en ambitieuze allochtone ouders zullen hun kinderen minder vlug naar een concentratieschool sturen. Voor de leerkrachten betekenen de richtlijnen ook meer onzekerheid & werklast, en minder verstandhouding in klas. De vele nadelen wegen volgens de praktijkmensen dan ook niet op tegen de eventuele voordelen. In volgende bijdrage betogen leerkrachten, professoren e.a. dat de voorstellen verder reiken dan het sporadisch gebruik maken van de thuistaal, vaak niet wenselijk en moeilijk uitvoerbaar zijn.

De belangrijkste kritiek op de taalrichtlijnen slaat op wat er niet in staat: geen aansporingen om de echte problemen met de kennis van het Nederlands intensief aan te pakken. De onderwijskoepels en de GOK-Steunpunten van Van Avermaet en Van den Branden wezen de voorbije 20 jaar de invoering van intensief NT2 af. Ze zijn ook medeverantwoordelijk voor het feit dat er in ons kleuteronderwijs minder aandacht is voor voorbereidend lezen & intensief woordenschatonderwijs dan in andere landen.

Merkwaardig is ook dat onlangs extra overheidsgeld uitgetrokken werd voor het uitwerken van materiaal voor het thuistaalgebruik in klas, maar niet voor NT2. Nog merkwaardiger is dat de onderwijsministers de taalstudies steeds in handen geven van Van Avermaet, Van den Branden en Co, van mensen die hun taaloproepen als nonsens bestempelden en die als rijkelijk gesponsorde GOK-Steunpunten weinig of geen resultaat boekten in de periode 1991-2010.

Opiniebijdragen als reactie op GO!-taalrichtlijnen i.v.m. thuistaalgebruik op school

1 Lerares Martha Huybrechts: taalbeleid in de scholen vastgereden (De Bron, dec. '17)

Ik krijg steevast diarree als men kilo's hoge idealen opdringt, en tegelijk pijnlijke problemen negeert. Met de visietekst van het Vlaamse gemeenschapsonderwijs, het GO!, over meertaligheid en betere opvang van anderstalige leerlingen was het weer prijs. Veel ronkende voorstellen voor een beter taalbeleid in de scholen, die veel kritiek uitlokten en en veel reacties op de kritiek.

De visietekst *'Inspelen op de meertalige realiteit in het GO! Visie, vragen en antwoorden'* is zo'n 15 pagina's lang. Maar wat stelt het GO! nu eigenlijk concreet voor? Dat ontrafelen is geen sinecure. De tekst staat vol met ronkende volzinnen, nobele bedoelingen en hoge idealen als: *"Vanuit deze growth-mindset zijn functioneel veeltalig leren, het erkennen van de identiteit van lerenden en het streven naar een positief partnerschap met alle onderwijsactoren richtinggevende elementen"*; *"Een positieve attitude tegenover meertaligheid"*.

Meertalig onderwijs dekt blijkbaar ook vele ladingen. De tekst zaait dan ook verwarring. Zo begint paragraaf 3.1 (p. 7) over 'CLIL' – wat inhoudt dat tot 20% van de niet-taalkvakken in een andere taal dan het Nederlands mogen gegeven worden. Maar in het debat in de media sprak men daar niet over, maar wel over de niet-Europese thuistalen. ...

Het GO! zegt ook wel de taalvaardigheid in het Standaardnederlands te willen stimuleren en verhogen, maar precies dat ontbreekt bij de concrete maatregelen. *Dus: meer ruimte voor andere talen, maar geen sterkere steun voor de taalverwerving Nederlands van de relatief grote groepen die fataal achterop hinken.* De fatale achterstand in het Nederlands van duizenden jongeren zal hen nochtans levenslang blijven hinderen. En deze groep neemt nog toe, mede door de relatief grote toestroom van recente migranten met veel laaggeschoolden, én door de talrijke huwelijken met partners uit de landen van herkomst.

Daarna leest men in de GO!-richtlijnen een onwaarschijnlijk aantal varianten op het thema *"het volledige talenrepertoire van alle lerenden als focus mee in het talenbeleid opnemen"*. GO! wil dat de leerkrachten, de directies en de CLB's, ... dat eerst wel willen doen, daarna dat ze die meertalige beginsituatie in kaart brengen en er vervolgens ook

mee experimenteren. Daarbij zullen de leerkrachten e.d. die *'meertaligheid stimuleren'* en er *'open over communiceren'*. Het GO! voorspelt verder dat de leerkrachten e.d. dan ook de nood aan professionalisering rond meertaligheid zullen ervaren.

De concrete veranderingen die het GO! voorstaat zijn al bij al dun gezaaid. *"Anderstalige leerlingen moeten groepswerken in hun moedertaal kunnen uitvoeren. Aanduidingen van lokalen moeten in andere talen. ..."* Tekenend lijkt me dat inzake verdere concretisering de hete patat wordt doorgeschoven naar externen, met name *'Haal meer uit meertaligheid'*, het boek bij het Validiv-project. En voor de krachtlijnen van het talenbeleid wordt ook verwezen naar *'Handboek taalbeleid'* van de sterk gecontesteerde *Kris Van den Branden en Nora Bogaert* van het Leuvens Taalcentrum. Wie als leerkracht het fijne van het nieuwe beleid wil kennen, moet dus eerst dokken voor privé-uitgaven en deze bestuderen.

Over problemen met anderstalige leerlingen die anderen in hun taal beledigen of bespotten, of leerkrachten uitdagend beantwoorden ... blijft het GO! heel vaag. Die mogen nog wel gestraft worden, maar dan niet omwille van hun thuistaalgebruik. Maar hoe moet de leerkracht nu weten of een uitspraak in een vreemde taal – wat mag voor het GO! – nu opwinding uitdrukt, dan wel een belediging? Praktische problemen die in sommige scholen ernstige vormen aannemen, maar waar het GO! wereldvreemd uit de hoek komt.

Ook elders toont het GO! zijn wereldvreemdheid. Zo wekt het GO! de indruk dat momenteel het gebruik van vreemde talen zomaar verboden wordt. Alsof er anno 2017 nog scholen zijn waar elk gebruik van vreemde talen verboden is.

Mede gezien de richtlijnen maar vaag en mager uitvallen vroeg ik maar even bij enkele collega's in GO!-scholen, welke verschillen de richtlijnen voor hen zouden opleveren? Wat neigt eerder naar een stap achteruit? En wat wordt een slag in het water?

Bijna alle leerkrachten meenden dat de richtlijnen de integratie van anderstaligen zullen bemoeilijken. Wat het GO! zegt komt erop neer dat het Nederlands eigenlijk niet zo cruciaal is, dat onder mekaar de anderstalige leerlingen gerust in talige isolatie verder kunnen. Velen meenden dat deze richtlijn maar één reëel verschil zou opleveren:

agressieve anderstalige leerlingen zouden nog minder dan vandaag opgeroepen worden tot respect voor hun medeleerlingen en de leerkrachten. Eén opperde ook dat die allochtone leerlingen die zich hard inzetten voor het Nederlands voor seut zullen uitgemaakt worden door hun minder integratiegezinde klasgenoten. Een paar merkten op dat de wetenschappelijke studies waarop het GO! steunt selectief en weinig overtuigend zijn. Kris Van De Branden en gelijkgezinden wordt verweten dat ze de taalverwerving bij anderstalige jongeren jarenlang zwaar vertraagden door hun felle verzet tegen de intensieve taalverwerving via OKAN-klassen, NT2 e.d. Enkelen lieten weten dat hun school al wel werkt aan die nobele doelstellingen. Ze voelden zich misprezen voor hun inzet.

Een andere collega wees erop dat de leerkrachten nu nog meer overbevraagd zullen worden. Zij, en niet de ouders, zouden nu bijna exclusief de verantwoordelijkheid dragen voor het aanleren van Nederlands, én voor het welbevinden van de anderstalige leerling. (Noot: *ouders die niet vlot Nederlands spreken worden door Van Avermaet, Agirdag en Co aangepoord om thuis enkel de moedertaal te gebruiken.*) Het GO! bedenkt de leerkrachten met extra opdrachten als: *“gesprekken in de moedertaal voeren, verhalen vertellen, liedjes zingen, samen naar televisie-programma's in de moedertaal bekijken of de krant in de moedertaal lezen, ...”*.

De kritiek betrof ook de tendentieuze en selectieve lezing van bepaalde onderzoeksrapporten en onderzoekers, zoals Orhan Agirdag – die zagezegd vaststelde dat anderstalige leerlingen veel kans lopen op sancties bij het minste gebruik van hun thuistaal.

Andere collega's gaven kritiek op het ophemelen van het meertalengebruik in het Zweeds en Fins onderwijs. (Terloops: in Zweden enkel Zweeds tijdens gewone lessen, maar de valse indruk werd gewekt dat de leerlingen eerst lange tijd les krijgen in de moedertaal.) Voor autochtone leerlingen scoort Vlaanderen overigens – zoals prof. Wouter Duyck opmerkte - even goed als het Finse onderwijs, en voor allochtone die thuis ook Nederlands gebruiken even goed als het Zweedse dat Europees een middenmoter is.

Een ander probleem is het feit dat richtlijnen zelf zo vaag zijn, dat men er veel kanten mee uit kan. Dat geeft de inspecteurs een te grote interpretatieruimte en macht. Afgaande op ervaringen uit het verleden, vrezen velen dan dat het in die verkeerde zin kan/zal uitdraaien.

Ook op politiek niveau is er een stevige discussie ontstaan: Geert Bourgeois maakte vorig weekend duidelijk dat de top van het gemeenschapsonderwijs niet de onverdeelde steun heeft van de Vlaamse regering. Hij wreef het overtreden van de taalwet aan, naast andere bezwaren. Minister Hilde Crevits, wil het gemeenschapsonderwijs nog wel steunen, maar in het Parlementair debat formuleerde ze toch ook expliciete kritiek op bepaalde elementen van de GO!-richtlijnen.

Het is ook niet duidelijk wat het GO! uiteindelijk met die richtlijnen wil bereiken- en of dat meetbaar is. Moet dit nieuwe beleid ook zorgen voor betere doorstroming van allochtone leerlingen naar de arbeidsmarkt, of naar hoger onderwijs? Of wil men dat voor PISA de achterstand van de allochtone leerlingen gehalveerd wordt of verdwijnt?

Opvallend ook aan de GO!-richtlijnen is het enkel schermen met de vele voordelen van meertaligheid. We noteren ook enkele heel neerbuigende steken op tegenstanders die zagezegd radicaal tegen alle vormen van meertaligheid zouden zijn. Maar dergelijke tegenstanders blijken er niet eens te zijn.

Bij deze GO!-operatie gaat het wellicht vooral om de strijd voor de allochtone leerlingen - als tegenreactie op de ultravriendelijke opstelling van het katholiek onderwijs met zijn ronkende verklaringen over zijn zgn. open dialoogscholen.

2 Darya Safai: 'Nederlands op school' (Knack 2 november)

Darya Safai is Belgisch-Iraanse mensenrechtenactiviste, oprichtster van 'Let Iranian Women Enter Their Stadiums'

Volgens een nieuwe leidraad van GO! mogen de leerlingen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands die taal ook gebruiken op de speelplaats en zelfs in klas. Ik twijfel niet aan de goede bedoelingen van de onderwijskoepel en de visietekst over meertaligheid eerder dit jaar. *Maar volgens mij is dit voor onze kinderen niet de juiste manier om het Nederlands machtig te worden, en al helemaal niet om de noodzakelijke integratie te bevorderen.*

Het aantal anderstalige kinderen in ons onderwijs stijgt al jaren. Volgens cijfers van het Agentschap voor Onderwijsdiensten (Agodi) sprak een op de zes Vlaamse kinderen van wie de meerderheid in

Vlaanderen is geboren in 2016 thuis een andere taal dan het Nederlands. Het gaat hier dus niet om nieuwkomers die zijn opgegroeid in een andere cultuur. Mij lijkt het logisch dat die kinderen na drie jaar kleuterschool al redelijk Nederlands kunnen spreken.

Waarom hen dan toelaten en zelfs aansporen om op school hun thuistaal te gebruiken? *Wordt er op die manier niet juist meer verdeeldheid gecreëerd op de speelplaats en in de klas? Worden sommige kinderen zo niet geïsoleerd in plaats van samen te spelen? Geen beter verbindingsmiddel dan de taal die ze allemaal gemeen hebben: het Nederlands.* Zelfs ik heb mij, tijdens schoolzittingen op Vlaamse scholen, weleens buitengesloten gevoeld, toen enkele jongeren iets zegden in hun thuistaal.

Als andere talen dan het Nederlands worden toegelaten, *vrees ik ook dat nog minder ouders hun kinderen naar een concentratieschool zullen willen sturen.* Zo creëren we nog meer concentratiescholen en staan we een gezonde mix van de kinderen in de weg.

Heel belangrijk is dat onze kinderen correct Nederlands leren spreken, opdat ze zich later zo goed mogelijk kunnen ontplooiën. Wie op school zijn moedertaal mag spreken, zal waarschijnlijk nooit verder geraken dan een soort mengeltaaltje van het Nederlands, met woorden en accenten uit andere talen.

Meertaligheid is zeker een troef voor onze kinderen maar hoeft niet ten koste te gaan van het Nederlands op school. *Geen probleem uiteraard als een anderstalig nieuwkomertje wat hulp nodig heeft van een klasgenoot om iets te begrijpen, maar dat moet de uitzondering blijven. Het kan toch niet de bedoeling zijn dat we de kinderen voortdurend herinneren aan hun afkomst, en dat we hun 'andere identiteit' voorrang geven op onze gezamenlijke identiteit?*

Deze richtlijnen zullen ook de kloof tussen de leerlingen onderling en tussen de etnisch-religieuze gemeenschappen alleen maar groter maken. Terwijl het toch de taak is van het onderwijs om onze kinderen, ongeacht hun origine, een bewustzijn van Vlaamse identiteit mee te geven, en een gevoel van verantwoordelijkheid voor het land waarin ze leven."

3 Martine Motteux-Abeloos over problemen met gebruik thuistalen in Brussel

Adviseur van Senator Brigitte Grouwels bij Brussels Hoofdstedelijk Parlement

Ik ben sinds 1992 betrokken bij het Nederlandstalig onderwijs in Brussel. Ik stel me zeer veel vragen over het aanleren van het Nederlands aan kinderen met een migratieachtergrond. Hier in Brussel spreken de meeste leerlingen alleen Nederlands op school. De omgeving 'thuis en in de wijk' is dé thuistaal en hét Frans. (ik ben 10 jaar voorzitter van het schoolbestuur geweest in een bijna 100% wijk- en migrantenschool te Sint-Gillis). Het schoolteam doet een enorme inspanning om leerlingen het Nederlands aan te leren (ze starten meestal van nul). Ik vrees als we inzetten op de moedertaal (bij velen verschillend en vele dialecten) dat we vele jaren verliezen alvorens de leerlingen het Nederlands voldoende beheersen om bijvoorbeeld verdere studies aan te gaan. 9 jaar is al zeer kort voor sommige kinderen als ze alleen Nederlands spreken op school.

Ik vergelijk het ook graag met de scholen waar voornamelijk een Franstalig publiek aanwezig is. Gaan we toelaten dat alles in het Frans gebeurt in de klassen en op de speelplaats? Dit is in Brussel de overheersende taal, ook in de vrijetijdsbeleving. Wanneer is er dan plaats voor het aanleren van het Nederlands? Die taal kan ook speels aangeleerd worden op de speelplaats. Uit eigen ervaring, denk ik dat we hier beter alles inzetten op het aanleren van het Nederlands van in de kinderdagverblijven, doorstroming voorzien naar de kleuterklassen zo best en veel mogelijk, naar het lager onderwijs enz...om de leerlingen op een goed niveau te brengen en vervolgens ze zo op die manier klaar te stomen voor meertaligheid.

Oefenen, oefenen is belangrijk, zo veel mogelijk, met een stok achter de deur bij wijze van spreken, opdat ze voldoende woordenschat aangeleerd krijgen van bij de jongste jaren. Er zijn goede voorbeelden in Brussel. We halen resultaat met onze leerlingen! In een Nederlandstalige school moet de gemeenschappelijke taal het Nederlands zijn. Ik heb ouders ook steeds aangespoord het Nederlands aan te leren en mee te groeien met hun kinderen. En daarbij, in een multiculturele school, hoe praktisch organiseren? Dit belet niet dat er op school activiteiten worden georganiseerd om de vele culturen aan elkaar voor te stellen en die zo te leren kennen. De aanwezige culturen zijn een rijkdom voor elkeen. Ik zou voorzichtig zijn wil men

resultaat bereiken en zo veel mogelijk inzetten om de taal te beheersen, vooral de kinderen de kans bieden op alle mogelijke manieren woordenschat aan te leren.

4 Ook Rik Torfs kritisch voor GOI-richtlijn 28 november in *Het Laatste Nieuws*

Anderstalige leerlingen mogen hun moedertaal spreken, vindt het gemeenschapsonderwijs. In de klas blijft Nederlands de norm, maar leerlingen krijgen ruimte voor groepswerk in hun eigen klas. Experts juichen, leerlingen voelen zich meer betrokken en ontwikkelen een beter zelfbeeld, luidt het.

Toch maken we een vreemde evolutie mee. Terwijl tot voor kort integratie en verbondenheid over zowel ethische als sociale tegenstellingen als essentieel golden, primeren nu de betrokkenheid en het zelfbeeld van de leerlingen. Ze voelen zich beter als ze hun eigen taal mogen spreken. Ook als dat leidt tot een wankel kennis van het Nederlands waardoor ook hun kansen op de arbeidsmarkt verminderen? Zeggen dat wie zich beter in zijn vel voelt, vlotter talen leert, is al te simpel. Ik ken Franstalige politici met een positief zelfbeeld zonder dat zulks enige weerslag heeft op hun beheersing van het Nederlands.

Er is ook nog iets anders, je ziet zo al voor je de klikjes die op de speelplaats een gesprek voeren in hun moedertaal. Enigszins spottend, lichtjes grijnzend kijken ze naar een wat verlegen kind dat alleen op de speelplaats staat, geen woord van het gesprek begrijpt, maar voelt dat het bespot wordt, en beschimpt. *“Dat kind uitlachen, deden we niet, we spraken over voetbal”*, spreekt de anderstalige tegen de leraar. Spottende ogen zeggen dat de jongen liegt, maar de leraar staat machteloos. De taal van het grijnzende groepje begrijpt hij niet. Ik weet niet of experts ook daaraan denken. Aan de voor anderen onverstanebare moedertaal als vrijplaats voor spot en pesten op school. Waar schuchtere, onzekere leerlingen met neergeslagen ogen buigen voor de taal van de sterkste.

5 Leraar Philippe Clerick blogde over *‘wetenschap versus gezond verstand’*

Enkele passages. “Thuisstalen in de klas helpen om het Nederlands van de kinderen te verbeteren, zeggen studies. Mijn gezond verstand steigert. Als ik op een Spaanse cursus in het buitenland de Vlamingen opzoek en met hen mijn thuistaal Nederlands spreek, dan stagneert mijn Spaans. Zoek ik een groepje op waar men Spaans spreekt, dan verbetert mijn Spaans. Waarom zou dat met

een Marokkaans of Turks kind anders zijn? Dus: hoe minder een kind Turks en Marokkaans spreekt, en hoe meer het kind Nederlands spreekt, hoe sneller zijn Nederlands verbetert. Oefening baart kunst.

En die wetenschappelijke studies dan? Die bestaan wel, geloof ik. Misschien zijn ze zelfs tot de volgende besluiten gekomen: **Kinderen die gestraft worden omdat ze thuistaal gebruiken, vinden dat niet leuk. *Marokkaantjes die wiskunde-uitleg krijgen in het Arabisch, begrijpen sneller wiskunde. *Marokkaantjes die taalvaardig zijn in het Arabisch, leren sneller Nederlands dan Marokkaantjes die hun thuistaal slecht beheersen. *Marokkaantjes op scholen waar extra inspanningen worden gedaan om hen iets extra bij te leren, al was het Arabisch, zouden ook op andere terreinen betere resultaten boeken, zelfs voor Nederlands.*

Als die studies al bestaan, dan is daar niets bij wat ik zonder meer als een aprilgrap beschouw. Maar geen enkele van de conclusies lijkt mij een argument te zijn voor Arabisch of Turks in de klas. De straffen zijn een argument om een beetje redelijk met de kinderen om te gaan. De betere wiskunde is een voorbeeld van kortetermijndenken. Op langere termijn zijn de leerlingen beter af met goed Nederlands zodat ze wiskunde ook in die taal kunnen volgen.

Kunnen extra lessen Arabisch een hulp zijn om beter Nederlands te leren? Ik geloof het wel. Kinderen leren ook beter Nederlands door Latijn en Grieks te leren. Maar we moeten het anders bekijken. Stel, je krijgt als school vier uur extra. Je verdeelt je jonge Marokkaantjes in twee groepen. De enen krijgen vier aanvullende uren Nederlands en de anderen vier aanvullende uren Arabisch. En dan kijk je welke groep het meeste vooruitgang boekt. In het Nederlands bedoel ik. Zou dat wetenschappelijk onderzoek al eens gebeurd zijn?”

6 ‘Ook een goedbedoelde tegemoetkoming kan zijn doel voorbij schieten’

Edi Clijsters, kernlid van Vlinks, in Knack 16.12

Als de overheid gelijke kansen wil bevorderen en daardoor alvast ten dele toekomstige problemen voorkomen, moet een verantwoordelijke overheid er mee voor zorgen dat de taalkloof tussen autochtone en allochtone leerlingen reeds in het prilste onderwijs snel wordt gedicht. Onvermijdelijk duikt dan de vraag op hoeveel dwang daarbij te pas kan of mag komen, of hoeveel tegemoetkoming. Maar net zoals goedbedoelde dwang zijn doel kan

voorbijgeschieten, kan ook goedbedoelde tegemoetkoming dat. Het zou onverstandig zijn leerlingen te verbieden buiten de klas onder elkaar hun eigen taal te spreken. Het zou even onverstandig zijn af te zien van de eis dat in de klas alleen de taal wordt gehanteerd van het land waar zij willen wonen en later ook werk moeten vinden. Je bewijst leerlingen - om het even of die nu van allochtone of autochtone afkomst zijn - hoegenaamd geen dienst door nauwelijks nog eisen te stellen, door 'tegemotkomingen' die hun toekomstkansen eerder hypothekeren dan verstevigen. Je kan die kansen wel verstevigen door aan het eisenpakket ook een passend begeleidingspakket (voor het aanleren van het Nederlands) te verbinden en daarbij allesbehalve kreterig te zijn met mensen en middelen. (Maar daar sturen de richtlijnen niet op aan.)

Als een school dan haar aantrekkelijkheid voor allochtone jongeren wil verhogen door het hen te gemakkelijk te maken, dreigt ze precies verdere gettoforming in de hand te werken. Terwijl men toch mag aannemen dat dat zeker niet de bedoeling was. (Ook Clijsters waarschuwt dus dat minder ouders hun kinderen nog naar zo'n concentratieschool zullen sturen.) Misschien toch ook eens polsen wat leerlingen of hun ouders daar zelf over denken. (Noot: studies wijzen uit dat ouders en zelfs leerlingen daar anders over denken dan de onderzoekers en onderwijskoepels!).

Helemaal bedenkelijk wordt het wanneer oppervlakkige tegemoetkomingen de slechtst denkbare vorm van verzuiling weer zouden doen opleven. De financiering van het onderwijs is in dit land nu eenmaal wat ze is, en ze is niet volmaakt. Aangezien ze haast uitsluitend rekening houdt met kwantiteit (van de instroom) dreigt het gevaar dat scholen of onderwijsnetten leerlingen van elkaar proberen af te snoepen door de opgelegde eisen te verlagen, want voor het verhogen van de afgeleverde kwaliteit worden ze niét beloond.

7 Prof. J. Holslag: Meertaligheid op school? Je zou voor minder opstandig worden

De redenering van het GO! is begrijpelijk, maar niet correct in: DM, 29 november 2017

Beste mevrouw Raymonda Verdyck, Uw scholenkoepel heeft recent beslist om in de klassen een meertalenbeleid te voeren. Door de taal en identiteit te erkennen, vergroten we het welbevinden van anderstalige kinderen, zo lees ik in de beleidsnota, en dat zou op zijn beurt tot betere

leerresultaten leiden. Ik begrijp die redenering, maar ik vind ze niet correct.

Ik vind ze niet correct, ten aanzien van de talrijke vaders en moeders die zware inspanningen leveren om henzelf en hun kinderen het Nederlands machtig te maken. Sommige nieuwe gezinnen hebben het zo moeilijk om de eindjes aan elkaar te knopen dat er amper tijd rest om Nederlands te leren. Die gezinnen verdienen ademruimte.

Maar er zijn ook nieuwe gezinnen die niet het maatschappelijk engagement opbrengen en zelfs kiezen voor segregatie. Die gezinnen worden door het meertalenbeleid bevestigd in die keuze. Het is goed dat scholen anderstalige kinderen op hun gemak willen stellen, maar een bepaalde groep ouders mag best wat meer onder druk gezet worden om een inspanning te leveren. Kunnen we dat eens bekijken? Zonder veel meer ondersteuning dreigt meertalenbeleid in de praktijk te leiden tot meer permissiviteit.

Ik vind het meertalenbeleid ook niet correct, omdat het opnieuw de verantwoordelijkheid van de ouders doorschuift naar de scholen. Grenzen openbreken, taalsteun bieden, positieve taalfeedback leveren: het is slechts een greep uit hetgeen uw koepel verwacht van leerkrachten. Ik vraag me zo stilaan af of de opstellers van dit document zelf ooit nog in een klas komen. Begin maar eens aan meertalenbeleid in zo'n typisch overbevolkt en verouderd Vlaams klaslokaal waar gemakkelijk een handvol verschillende talen gesproken wordt. De bijkomende ondersteuning die aan het einde van de nota gepresenteerd wordt, zou mij als leerkracht alvast niet overtuigen. Ik zou er zelfs wat opstandig van worden.

Tot slot vind ik het initiatief niet correct omdat het nobele principe van democratisering dreigt te leiden tot nivellering. Meertalenbeleid moet leerlingen helpen leren en ongetwijfeld bestaat er pedagogisch onderzoek om dat te verantwoorden. Zonder veel meer ondersteuning dreigt dit in de praktijk echter te leiden tot meer permissiviteit. Het is essentieel dat leerlingen zich goed voelen, maar ze moeten ook leren dat succes inspanning, discipline en volharding vereist: zeker in het middelbaar. Laat andersstaligen net harder werken om Nederlands te leren en laat de Nederlandstaligen zich meer inspannen om nog een andere taal te leren. Ik vermoed dat we daar onze samenleving een grotere dienst mee bewijzen."

Parlementair debat 29 november over GO!-richtlijnen thuistalen: ophemeling aanwending moedertalen, negatie visie van leerkrachten, ouders & meeste burgers; enkel verzet van N-VA en Vlaams Belang

1 Ortwin Depoortere (Vlaams Belang)

Voor het *Vlaams Belang* kan deze GO!-leidraad absoluut niet door de beugel. Ten eerste zal het leiden tot heel wat praktische problemen, want in sommige scholen, zeker in grootsteden, is het aantal thuistalen zeer groot. Als we dit legitimeren in scholen, maken we van elke school een kleine toren van Babel. Want wie zal bepalen welke thuistaal wel of welke thuistaal niet aan bod zou moeten komen? Hoe zal dit praktisch worden georganiseerd? De spraakverwarring zal letterlijk en figuurlijk het deel zijn van vele scholen.

Ten tweede zal het Nederlands dat nu al in de verdrukking komt vanwege de verfransing in Brussel en zeker in de Rand rond Brussel, nog meer moeilijkheden ondervinden om zich te handhaven. Ten derde, leraars en directeurs die nu al het onderste uit de kan moeten halen om goed onderwijs aan te bieden, zullen zich geconfronteerd zien met een bijkomende opdracht die veel aandacht zal vergen. De vraag is ook of leerkrachten daarop zitten te wachten. ACOD Onderwijs Limburg liet nu al optekenen tegen de voorstellen te zijn. Het lijkt me dat het onderwijsveld, dat deze 'theoretische' leidraad in de praktijk moet brengen, daar eigenlijk helemaal niet mee gediend is.

Ten vierde, ook de Nederlandstalige leerlingen zullen de dupe worden, omdat er meer aandacht zal moeten gaan naar de leerlingen met een andere thuistaal. Het valt dus te vrezen dat ook het algemene onderwijsniveau hierdoor zal dalen. Ten vijfde, anderstalige leerlingen die wel de moeite hebben gedaan om Nederlands te leren, zien hun inspanningen eigenlijk niet meer beloond. Waarom nog inspanningen leveren, bijvoorbeeld door een taalbad te volgen, als er geen enkele plicht meer bestaat om Nederlands te gebruiken onder elkaar en/of in de klas?

Tenslotte hebben we ook nog twee principiële bezwaren. Het Nederlands is de voertaal in Vlaanderen, en dat moet voor ons ook zo blijven. Het Nederlands moet niet alleen de instructietaal en de leertaal zijn, dat is nogal wiesdes, maar het moet voor ons ook de omgangstaal en de spreektaal zijn. Grote groepen anderstaligen die zich hier vestigen, die hier willen blijven en die hier willen inburgeren,

die Vlaming onder de Vlamingen willen worden, moeten vooral het signaal krijgen dat ze inspanningen moeten leveren om de Nederlandse taal onder de knie te krijgen, want dat is toch de hefboom om te komen tot inburgering. De traditionele partijen zijn allemaal te vinden voor deze opgedrongen meertaligheid in onze scholen, waarbij het Nederlands dan wordt gedegradeerd tot een van de zovele talen, maar zeker niet wordt opgewaardeerd als de voertaal in Vlaanderen.

2 Koen Daniëls (N-VA)

Daniëls heeft het vooreerst moeilijk met wat er niet in de GO!-taalrichtlijnen staat: geen richtlijnen en extra engagement voor het bevorderen van de kennis van het Nederlands. Hij formuleerde ook kritiek op een aantal GO!-richtlijnen i.v.m. het gebruik van de moedertaal van anderstalige leerlingen. Daniëls: "Ik citeer: *'De opschriften aan de deuren van klaslokalen kunnen vertaald worden in alle op school aanwezige talen; de leerlingen kunnen ook aan betekenisonderhandeling doen met leeftijdsgenoten die dezelfde moedertaal spreken.'*" Er wordt dan verwezen naar groepswerken. "In het kader van differentiatie kan de leerkracht ervoor kiezen om in dit geval homogene, eentalige groepen te vormen".

Vindt u het normaal collega's dat GO!-richtlijn de scholen aanraadt om groepswork in de thuistalen te laten uitvoeren. I.v.m. groepswork in de thuistaal, liet prof. Van Avermaet zich gisteren op de radio enthousiast uit over groepswork in de thuistaal voor leerlingen in het vijfde leerjaar. Dit zijn veelal leerlingen van de derde generatie, en die kunnen dus zagezegd niet volgen in de klas. Ik vraag me dan af: *Hoe komt het dat die leerling, met ouders die hier geboren zijn, met grootouders die hier geboren zijn, nu in het vijfde studiejaar lager onderwijs zit, maar nog altijd niet de leerkracht en de medeleerlingen begrijpt?*

Ik hoor b.v. de CD&V e.a. ook zeggen: *'Voor ons is het goed dat aan het PC-lokaal e.d. de naam in alle thuistalen worden opgehangen. Voor ons is het goed dat er groepswerken worden gemaakt binnen eentalige groepen.'* U zegt ook: *'Ja, want dat is de vrijheid van de leerkrachten.'* Dit gaat echter in tegen artikel 4 van de wet inzake de taalregeling in

het onderwijs. Opschriften vallen ook onder de bestuurstaalwetgeving. Als u 'ja' zegt, zegt u eigenlijk dat een taalwet mag worden overtreden.

In de pedagogische richtlijn van het GO! wordt er gezegd dat de onderwijstaal Nederlands is. Maar bij de concrete richtlijnen voor de klas staat merkwaardig genoeg niets over het bevorderen van de kennis van het Nederlands. We hebben hier decreten goedgekeurd en de engagementverklaring voor de ouders waarin we vragen dat ze echt inzetten op het Nederlands thuis. Taalbaden Nederlands & taalscreening in de lagere school zijn hier goedgekeurd, maar niets hier over vinden we in de GO!-richtlijnen terug. Drie uur Nederlands naschools Nederlands in het secundair onderwijs is hier goedgekeurd. Ook niets daarover naar de leerkrachten toe.

Nederlands leren vergt enorm veel oefenen. Laat ons dat vooral stimuleren en die ambitie naar voren schuiven. Zoals professor Dirk Van Damme van de OESO gisteren nog stelde: *creëer zoveel mogelijk oefenkansen; toon dat het echt om die ambitie gaat*. En we willen toch ook geen gesegregeerde maatschappij waarin we naast elkaar blijven lopen als tweede, derde en vierde generatie. Dat is het belangrijke punt waarover het gaat: *Nederlands spreken doet verschillen vergeten*.

3 Jo De Ro (Open VLD)

Jo de Ro sprak zich heel enthousiast uit over de GO!- & OVSG-richtlijnen en verwierp de kritiek van de N-VA en het Vlaams Belang. Hij stelde o.a.: "Het GO! staat niet alleen met zijn richtlijnen. Ook de OVSG-koepel van Steden en Gemeenten heeft vijf gelijkaardige krachtlijnen meegegeven: *meertaligheid is een kracht. We dachten lang dat we in het onderwijs alleen op het Nederlands moesten inzetten. We banden de thuistaal. We integreren vreemde talen pas op relatief late leeftijd. Dit monolinguaal denken strookt niet met de inzichten uit modern onderzoek in de diverse meertalige realiteit*."

Volgens De Ro is de grote prestatiekloof tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen precies ook een gevolg van dit 'monolinguaal denken'. Aandacht voor de thustalen zou ook volgens hem tot een betere kennis van het Nederlands en tot betere leerresultaten leiden. Verder stelde hij: *"Ik draai de vraag om Koen: stel dat aangetoond wordt dat met die aanduiding in andere talen op het computerlokaal de kennis van het Nederlands ook*

mee bevorderd wordt. Is uw partij daar dan per se tegen?" Repliek Daniëls: "Zelfs als ik een andere taal spreek en ik zie een computerlokaal, dan weet ik dat dat in mijn taal een computerlokaal is. Als er bij staat 'computerlokaal', leer ik ook nog het Nederlandse woord 'computerlokaal' en niet het woord in mijn eigen taal, dat ik al ken."

Reactie Jo De Ro: "We verschillen blijkbaar van mening over twee zaken: over hoe cruciaal de taalrijkdom in de thuistaal & het welbevinden van de leerling is voor het slagen in onderwijs. Waarom is dat voor ons belangrijk? Als we bij die anderstaligen de taal-voorkennis wegschuiven, hen bestraffen, blameren & stigmatiseren, dan duwen we die voorkennis weg en komen die leerlingen niet tot leren. Als een beetje respect voor die thuistaal dat welbevinden kan opkrikken, zeggen we: geef de scholen die vrijheid om dat te doen."

Repliek Daniëls: "Wat dit welbevinden betreft gaf Raymonda Verdyck (GO!) nog zelf toe in De Tijd van 21 augustus 2016: 'Over het effect van het gebruik van de thuistaal op het psychosociale welbevinden kunnen we geen uitspraken doen'. (Maar de GO!-richtlijn gaat er wel van uit dat dit het geval is.) Reactie van Ann Brussee (Open VLD): "Het doel is: talen leren, meertalig worden, Nederlands en andere talen. En hoe men dat doel bereikt, dat is de vrijheid van onderwijs."

4 Elisabeth Meuleman (Groen)

Het gebruik van de moedertaal kan ook volgens ons een brug zijn naar het Nederlands. Als je als nieuwkomer in een klas toekomt en je begrijpt een taal niet, dan kan het nuttig zijn dat er iemand die ook jouw taal spreekt, af en toe eens een uitleg geeft in die eigen taal. Het tweede doel is die thuistaal als brug gebruiken om sneller en beter mee te zijn en om sneller het Nederlands te kunnen oppikken. Het derde is, zoals er letterlijk staat: *"Laat ons op de speelplaats niet verbiedend optreden."*

Het gaat hier over een heel positief verhaal, een verhaal waar veel scholen, in Gent al sinds 2008, al jaren mee bezig zijn en aan werken. En scholen die dit toepassen, geven aan dat ze op een positieve manier met de meertaligheid van hun leerlingen omgaan en ze merken dat het werkt. Er is een positief schoolklimaat, leerlingen voelen zich welkom en gelukkig, en dat bevordert het leren en het samenleven op school."

5 Caroline Gennez (Sp.a)

We moeten met respect voor ieders identiteit, voortbouwen op de taalrijkdom die in elk kind aanwezig is. Op die manier bouwen we ook voort op de talennota van de vorige Vlaamse Regering. Op die manier kunnen we met zijn allen, los van de emotie en de partijpolitieke profilering, een basis vinden om het algemeen niveau van ons onderwijs op te trekken en om iedereen beter Nederlands te leren zonder iemand achter te laten.

6 Kathleen Helsen (CD&V)

Kathleen Helsen stelde dat haar fractie de GO!-richtlijnen toejuichte. Ze beklemtoonde verder dat de politici zich niet mogen inlaten met het 'hoe' en poneerde: *"Ik stel vooral vast dat u Koen enorm veel moeite hebt om ruimte te geven aan het onderwijsveld, dat u zich zorgen maakt om de expertise in het onderwijsveld. We hebben in het Vlaams Parlement altijd gesteld dat wij bepalen wat de leerlingen moeten leren, maar dat we het aan de vrijheid van onderwijs overlaten te bepalen hoe de scholen en de leerkrachten dit moeten realiseren. We hebben ons hier als volksvertegenwoordigers niet mee in te laten. Dit is het domein van de experts (welke?), de leerkrachten en de scholen."*

7 Antwoorden van minister Hilde Crevits

In een eerste reactie had minister Crevits in de media gesteld dat ze de GO!-richtlijnen toejuichte. Toen Crevits op het einde van het debat reageerde op de tussenkomsten, gaf ze wel toe dat de richtlijn ook volgens haar een paar ernstige problemen opriep. Crevits: *"Ik moet inderdaad bekennen dat twee passages uit deze tekst mij ook wat zorgen baren. Is het wel zo'n goed idee om in veel talen naamplaatjes aan te brengen voor het computer-lokaal, of andere zaken. Ik vind dat eigenlijk wel raar. We hebben immers een taalregelgeving in het onderwijs en een regelgeving op de bestuurstaal. Je moet toch goed kijken of dat kan of niet. We zullen dat ook reglementair bekijken. Als het natuurlijk de bedoeling is dat je alles in 27 talen gaat orakelen, ben ik het daar ook niet mee eens."*

Het tweede voorbeeld gaat over onderwijstaken in de moedertaal? Ik heb er als bevoegd minister geen enkel probleem mee als nieuwkomers ook in het vierde, het zesde leerjaar die de taal niet machtig zijn – geholpen worden in de moedertaal om ze wegwijs te maken en om er in de klas voor te zorgen dat zo de goesting en het enthousiasme krijgen om Nederlands te leren. Maar het laten

maken van groepswork in groepjes volgens de thuistaal, lijkt me wel niet evident. Want dan kun je moeilijk zeggen: we werken hier aan een volledige integratie. Dat zou een omgekeerd effect kunnen hebben. (En wat denkt Crevits dan van het zo geprezen Gents thuistaalproject waarin de Turkse kinderen eerst mochten leren lezen en schrijven in het Turks à rato van 4 uren per week in kleuter-onderwijs en eerste graad lager onderwijs?)

Maar vervolgens zwakte Crevits haar kritiek weer af. *"Als je dat natuurlijk bekijkt in de context van: er zijn drie, vier nieuwe kinderen in de klas gekomen en er is er eentje dat dezelfde thuistaal spreekt, en op die manier kunnen we die drie nieu-we kinderen een betere context geven, dan heb je weer iets anders. Dan heb je een groepswork dat bedoeld is om de kennis van het Nederlands te verbeteren. ... Dus het hangt ervan af hoe je de dingen bekijkt. Als ik de nota van het gemeenschapsonderwijs bekijk, een nota waar ik dus, mijn goed- of afkeuring wel over kan uitspreken maar waar de regering geen goedkeuring aan mag verlenen, dan denk ik dat die nota een goede poging doet om van die meertaligheid van kinderen geen stigma te maken maar om er net een kracht van te maken, iets positiefs, om ook dat Nederlands machtig te worden."*

Dus: de taal is het Nederlands; de communicatietaal met de leerlingen is het Nederlands. Het is potverdikke in het belang van alle kinderen dat ze dat Nederlands goed leren beheersen. Maar, beste collega's, staan we in 2017 op een niveau waarop we voor alle kinderen al trots kunnen zijn? Neen. De PISA-testen waren voor mij een moment waarop ik als minister diepongelukkig was. Ik zag toen dat in onze scholen één op vijf leerlingen zelfs het basisniveau niet haalt om te kunnen functioneren in de samenleving. Collega's, dáárover moeten we ons druk maken. Het is onze plicht om te zoeken naar manieren om aan taalversterking te doen op school".

8 Commentaar

We merken dat de meeste politici geen rekenig houden met de afwijkende visie en concrete bezwaren van de leerkrachten, de meeste ouders en burgers. Dit bleek ook al in vorige debatten binnen de commissie onderwijs over dit thema. De meeste beleidsmakers gaan er ook ten onrechte van uit dat de beloofde zegeningen wetenschappelijk en in overtuigende praktijkvoorbeelden zijn aangetoond. Niets is minder waar. Ook minister Crevits houdt weinig rekening met de meeste bezwaren van de praktijkmensen en allochtone ouders.

Piet Van Avermaet & Co: geen intensief NT2 maar intensief thuistaalgebruik Nederlands niet zo belangrijk. Leerkrachten, Turkse ouders en leerlingen hebben ongelijk

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

1 Intensief moedertaal-gebruik & eerst leren lezen en schrijven in de thuistaal Negatie visie van leerkrachten en ouders

Piet Van Avermaet en zijn Steunpunt Diversiteit propageren al vele jaren het intens gebruik maken van de moedertalen op school. Ze begeleidden b.v. ook het Gents thuistaalproject 2008-2012 waarbij de Turkse leerlingen eerst leren lezen en schrijven in het Turks à rato van 4 lessen per week in het kleuter en de eerste graad lager onderwijs.

Zij beroepen zich hierbij op de controversiële theorie van Cummins/Krashen. In een kritiek op ons pleidooi voor intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs reageerde ook *Helene Passtoors* verontwaardigd met een beroep op Cummins: “*Feys beseft blijkbaar niet dat het af te raden is om iemand direct te leren lezen in een taal die hij/zij niet of onvoldoende kent. Dat moet eigenlijk eerst in een taal die de leerling vloeiend spreekt.*” De validiteit en betrouwbaarheid van de studies van Cummins en Krashen werden in talrijke studies betwist.

De controversiële visie van Cummins & Krashen leidde er toe dat b.v. in Californië de Spaanstalige leerlingen op de kleuterschool en eerste graad enkel les kregen en leerden lezen en schrijven in het Spaans. De introductie van het Engels gebeurde geleidelijk. Leerlingen zouden dus eerst een aantal jaren in de moedertaal les moeten krijgen. Op basis van de kennis van het Spaans zouden de leerlingen dan veel vlotter het Engels als tweede taal leren. De resultaten bleven uit en het leidde tot een schooloorlog in Californië. Het Gents thuistaalproject ging uit van dezelfde theorie, maar dan in een afgeslankte vorm. Ook het Gents thuistaalproject stootte op veel kritiek van Turkse ouders en leidde geenszins tot een betere kennis van het Nederlands.

De recente GO!-taalrichtlijnen over ‘meertalig onderwijs’ beroepen zich overigens ook expliciet op Cummins’ visie & publicaties. Op 28 november in ‘De Ochtend’ en in het programma Hautekiet (27 november) bejubelde Van Avermaet de taalrichtlijnen. Hij poneerde o.a.: ‘*De moedertaal is een hefboom om Nederlands te leren. Stel dat een leraar een*

wiskundeoefening geeft in de lagere school. Eén Turkse leerling begrijpt er niets van en een andere wel. Laat dan die laatste de oefening in het Turks uitleggen aan de andere leerling. De leraar kan daarna vragen aan de zwakkere leerling om in het Nederlands te vertellen wat hij net geleerd heeft.’ Hij stelde dat ook groepswork in b.v. het 5de leerjaar met medeleerlingen in de eigen moedertaal -zoals het GO! voorstelt - ook heel zinvol was. Hij beweerde verder nog dat b.v. kinderen die thuis enkel b.v. Turks spreken, ook nog de kans moeten krijgen om Turks te leren op school (cf. Gents thuistaalproject).

Hij verzweeg dat ook uit een studie van *Orhan Agirdag & Mieke Van Houtte* uit 2014 bleek dat de Turkse ouders willen dat hun kinderen aangespoord worden om zoveel mogelijk Nederlands te spreken. En uit een andere studie van Agirdag en Van Houtte bleek dat ook de Turkse leerlingen dezelfde mening waren toegedaan (zie punt 7).

Steven Delarue (Pedagogisch Centrum Stad Gent) beweerde: “*Het GO! heeft zich gebaseerd op tal van wetenschappelijke studies, proeftuinen en bronnen, maar ook op sterke noden en vragen uit het werkveld.*” Van Avermaet en Delarue weten nochtans maar al te best dat het Gents thuistaalproject geen positieve invloed had op de kennis van het Nederlands, dat niet enkel de leerkrachten, maar ook de Turkse ouders dat niet wensen. Volgens de HLN-poll waren ook 93% van de 35.000 respondenten tegenstander van de GO!-richtlijnen. En uit de vele reacties in de media bleek dat ook de leerkrachten, *Rik Torfs*, *Dirk Van Damme* (OESO) en vele anderen het een te verregaande en eenzijdige taalleidraad vonden.

Voorstanders verwezen ook graag naar landen als Zweden, Finland & Canada waarin gesteld werd dat b.v. Zweedse anderstalige leerlingen eerst jaren lang les krijgen in de eigen moedertaal en pas later in het Zweeds. *Ida Willemsen* reageerde op die uitspraak en op de nieuwe GO!-taalrichtlijn. Zij stelde “*Wij wonen al bijna 10 jaar in Zweden. Onze dochter was 4 jaar toen we emigreerden. Zij is vanaf dag 1 naar school gegaan en daar wordt enkel in het Zweeds gesproken. Dit is van groot belang voor een vlotte integratie en voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Momenteel is zij een van de beste*

leerlingen in haar klas, zelfs in de Zweedse taal. Alle vakken worden in het Zweeds gedoceerd. Wat heeft het gebruik van de landstaal in de school met respect voor culturele identiteiten te maken? Onderschat kinderen niet: als ze willen, leren ze een vreemde taal heel snel." Marianne Beniest getuigde over Canada: "Mijn kinderen hebben onderwijs in een Canadese school gevolgd. In de Canadese school zaten hoofdzakelijk Aziaten. In de klas werd alleen Engels gesproken."

Dirk Van Damme (OESO-expert onderwijs) reageerde op 27 november heel scherp op de uitspraken van Van Avermaet: "Piet Van Avermaet vertwoordigt slechts één stroming in de sociolinguïstiek. Gebruik moedertaal op school kan snel leiden tot segregatie. De onderwijstaal Nederlands is ook een middel om ouders tot het leren en gebruiken van het Nederlands aan te zetten. Is het dan aangewezen de moedertalen meer in de school te brengen, of eerder ambitieus te zijn in het verwerven van Nederlands?"

2 'In een NT2-taalbad verdrink je', en taalprobleem is 'aangepraat' door politici ed.

2.1 Geen NT2 : 'in een taalbad verzuip je' & verzet tegen taaloproepen van ministers

Tegelijk vinden Van Avermaet en zijn *Centrum Diversiteit & onderwijs* de kennis van het Nederlands niet zo belangrijk voor de leerresultaten en de integratie in de maatschappij. Zij verzetten zich de voorbije 10 jaar ook steevast tegen het taalalarm en de taaloproepen van de ministers Vandenbroucke, Smet en Crevits, tegen de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs; tegen de vele lessen Nederlands binnen OKAN-klassen,...

In 2008 poneerde Van Avermaet in zijn verzet tegen de taalplannen van minister Vandenbroucke, dat hij het absoluut NIET eens was met volgende stellingen: **dat migrantenkinderen vanuit hun achtergrond vaak een taalprobleem hebben *en dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties *dat men zonder Nederlands onmogelijk goed kan functioneren; dat kennis van het Nederlands maatschappelijk allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn.*" (*Taal, Onderwijs en de samenleving*, EPO, 2008).

Van Avermaets medewerkster Pulinx, drukte op december j.l. in 'De Ochtend' net als Van Avermaet haar verzet tegen de taaloproepen van de opeenvolgende onderwijs-ministers uit: "We stoten hier op de paradox: het beleid is erop gericht om alle leerlingen kansen Nederlands te geven om het goed te doen op school, maar door die dynamiek krijgen we net een tegenovergesteld effect."

Geen intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, want "In een taalbad verzuip je," poneerde Piet Van Avermaet op 14 april 2014 in de krant De Standaard – in een reactie op een aantal pleidooien voor meer aandacht voor het leren van het Nederlands: "We moeten af van de gedachte dat altijd Nederlands spreken op school beter is. Kinderen bloeien immers pas open als hun thuistaal niet verdrongen wordt. De metafoor van het 'taalbad' wordt al veertig jaar gebruikt, sinds er migrantenkinderen in onze scholen kwamen. En we merken dat dat bad geen garantie is om volwaardig het Nederlands te leren."

"Een hele dag instructie in het Nederlands, en nooit even in je eigen thuistaal tot rust komen, en de volgende dag weer in dat zwembad gegooid worden, doet leerlingen afhaken (voel je de link met 'gelijke onderwijskansen'? Om een tweede taal te leren heb je contact nodig in die taal, input. Maar het is nergens aangetoond dat je die input constant nodig hebt. Het duurt overigens minstens vijf jaar – sommige onderzoekers spreken over elf jaar – om je die tweede taal als instructietaal eigen te maken"

Het aantal minuten/uren per dag dat een anderstalige leerling de kans krijgt om daadwerkelijk Nederlands te spreken en te oefenen is vrij miniem in vergelijking met de vele uren waarin hij veelal zijn thuistaal kan spreken en beluisteren - en met de belangrijke eerste levensjaren waarin hij vaak enkel de thuistaal leert. Ons pleidooi voor intensief landstaalonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs betekent ook veel meer dan een taalbad en wordt in tal van landen met succes toegepast. Hoe jonger de leerlingen zijn hoe beter.

Van Avermaet en Co houden de invoering van intensief NT2 al 20 jaar tegen, en zijn dan achteraf verwonderd dat anderstalige leerlingen grote problemen blijven hebben met het Nederlands. Je moet maar durven!

2.2 Taalproblemen Nederlands enkel gevolg van van discriminatie, kansenongelijkheid!??

Piet Van Avermaet & Kris Van den Branden (Steunpunt NT2) beweerden in 2004 dat de problemen van anderstalige leerlingen enkel het gevolg zijn van sociale discriminatie: *“Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren zijn gelijk verdeeld over de verschillende volkeren en bevolkingslagen. Als kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren is er enkel sprake van systematische kansenongelijkheid en discriminatie* (Steunpunt GOK, *‘Beter, breder en met meer kleur’*, 2004).

Van Avermaet stelde *“Men gaat er ten onrechte van uit dat veel immigranten onvoldoende Nederlands kennen om te functioneren in onze samenleving. We hebben voorbijee decennia gezien hoe de ideologie van het belang van Nederlands zich steeds comfortabeler nestelde in de publieke opinie.”*

Van Avermaet & Co bekritiseerden ook herhaaldelijk het OKAN-onderwijs: *“Men gaat er ten onrechte van uit dat anderstalige kinderen vanuit hun achtergrond een taalprobleem hebben. Ook het doel van het opvangonderwijs (OKAN) is de kinderen te mainstreamen, ze nadien in de ‘gewone’ klassen te kunnen opnemen, waar ze dan na enige tijd naast Nederlands ook Frans en Engels aangeleerd krijgen, en zo een nieuw ‘meertalig’ individu worden. Dat laatste soort meertaligheid is geldig, en het danst op een solide vloer van Nederlandse eentaligheid. De meertaligheid van die anderstalige nieuwkomers heeft geen enkele waarde als taalbagage”* (in: *‘Wiens Nederlands? Over taal naïviteit in het beleid’*, in: *Sampol*, 31 maart 2006.)

In de recente OKAN-studie formuleren Van Avermaet, Van den Branden en Co ook kritiek op 1 jaar intensief taalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers in het s.o. – een aanpak die ook in het buitenland nochtans meestal wordt toegepast.

Zij dringen er op aan het OKAN-taalbad te beperken tot een periode van drie tot zes maanden (*Cartografie en analyse van het onthaalonderwijs voor anderstalige nieuwkomers en OKAN-leerlingen*, januari 2017).

2.3 Monopolie inzake GOK- & taalondersteuning

Niettegenstaande het verzet tegen de taaloproepen van de opeenvolgende onderwijsministers en tegen de invoering van NT2-onderwijs, kregen de GOK-

Steunpunten van Van Avermaet, Kris Van den Branden en Ferre Laevers in de periode 1991-2010 het monopolie inzake GOK- en taalondersteuning. En ondanks het feit dat die dure GOK-Steunpunten weinig of geen resultaten opleverden, mochten Van Avermaet en Co ook de voorbije jaren een 5-tal gesponsorde taalstudies leiden. Van Avermaet en Co pakten de voorbije jaren vooral uit met de vele zegeningen van frequent moedertaalgebruik, met b.v. ook het eerst leren lezen en schrijven in het Turks in een Gents experiment dat ze enkele jaren geleden begeleidden. Zo slaagden ze er ook in minister Crevits, de meeste leden van de commissie onderwijs, de VLOR en de onderwijskoepels te overtuigen van de zegeningen van het thuistaalgebruik.

Samen met 2 andere GOK-Steunpunten ontving het Steunpunt Diversiteit gedurende bijna 20 jaar jaarlijks 75 miljoen BFR voor invoering NT2 & voor achterstandsonderwijs, maar het resultaat was eerder contraproductief en de taalproblemen bleven even groot. In 2004 pakten de Steunpuntdirecteuren nochtans zelfvoldaan uit met de stelling dat door hun toedoen nu alles o.k. was in het basisonderwijs. Minister Crevits poneerde echter onlangs dat de grote GOK-investering blijkbaar weinig resultaten had opgeleverd. In PISA- & TIMSS-2015 werd immers vastgesteld dat de (taal)problemen van anderstalige leerlingen niet afgenomen zijn.

3 Gents thuistaalproject: eerst in thuistaal leren lezen en schrijven als wondermiddel?

3.1 Gents intensief thuistaalproject: ook eerst leren lezen & schrijven e.d. in het Turks

“In een taalbad verzuip je” van 14 april 2014 poneerde Van Avermaet niet enkel dat een taalbad niets uithaalt, maar wel het moedertaalgebruik op school. Hij verwees naar een door hem begeleid Gents thuistaalproject 2008-2012 waarbij Turkse kinderen eerst leren lezen en schrijven in het Turks à rato van 4/5 uren per week in kleuteronderwijs en eerste graad lager onderwijs; onderwijs dus in eigen taal en cultuur (OETC). We lazen: *“Het is de bedoeling om de Turkse kinderen eerst in het Turks te alfabetiseren. Dit moet ook leiden tot een verbetering van hun kennis van het Nederlands. Het aantal lestijden OETC voor de kleuters en de leerlingen 1ste graad lager is gemiddeld 4. We spreken hier van gemiddeld omdat wellicht bij de basale lees-instructie daaraan dagelijks minimaal 1 lestijd zal moeten gependend worden (5 dus).”*

3.2 Geen positief effect op kennis Nederlands

Propagandisten van het intens gebruik van de moedertalen en van recente GOI-richtlijn beroepen zich graag op het Gents Thuistaalproject. Ook Van Avermaet pakte op 27 november j.l. in 'Hautekiet' er mee uit. Maar hij verzweeg dat hij zelf na de evaluatie moest toegeven dat zijn hypothese weerlegd werd; dat zelfs dit heel intensief OETC-programma geen positief effect sorteerde op de kennis van het Nederlands. Steven Delarue beweerde in Knack 28 november dan ook ten onrechte: "Het Thuistaalproject toonde aan dat het gericht inzetten van de thuistaal in de klas een steiger kan zijn tot een betere verwerving van en taalvaardigheid in het Nederlands".

3.3 (Turkse) ouders niet akkoord met thuistaalproject & Turks op school

Van Avermaet & Delarue verzwegen dat de meeste Turkse ouders niet akkoord gingen met het experiment en het ook een slecht integratiesignaal vonden. Directeur Frank van de Mozaïek-school die betrokken was bij het experiment, getuigde "Voortdurend werden we op school aangesproken door ouders op onze aanpak betreffende het gebruik van de thuistaal Turks op school. Ouders zegden: Op die andere school mogen de kinderen geen Turks spreken. Dat is ook goed zo. Zo kunnen de kinderen veel Nederlands leren" (De Katholieke Schoolgids, januari 2010, p. 8). Zij verzwegen ook dat veel Turkse ouders het liefst hun kinderen naar een school sturen met weinig Turkse leerlingen, precies om te voorkomen dat ze te veel onderling Turks spreken. De tegenstand van Turkse ouders tegen Turks op school bleek ook uit een studie van Agirdag en Van Houtte uit 2014 (zie bijlage)

In een protestbijdrage die de Turkse ouder Karine Melitsetya omtrent het Gents thuistaalproject naar *Onderwijskrant* stuurde, lasen we volgende bezwaren tegen het project: "In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de Gentse overheid veel aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten echter vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling door het feit dat die leerlingen een aantal gewone lessen missen. Ze vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen

en de maatschappij waarin ze leven. Dergelijke projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren."

Tuba Yılmaz getuigde: "Ik zelf heb Nederlands moeten spreken op school en geen thuistaal en ben er echt blij mee." Dmonx Prtavyan: "Als 'allochtoon' ben ik tegen het toelaten van de thuistaal op school. De mensen die deze beslissing hebben genomen zijn niet echt wijs". Jordy Ronaldo: "Als allochtoon vind ik dit een vreselijk voorstel, op die manier hebben die kinderen nog veel minder kansen op de arbeidsmarkt later, meer kans op discriminatie omdat ze de landstalen niet beheersen, dus NEEN geen thuistaal op school aub! XY: "Als er 10 verschillende talen zijn, hoe ga je dan met elkaar spreken. Dat 'je eigen taal spreken' kan volgens mij ook echt alleen op concentratiescholen waar bijna iedereen dan je eigen taal spreekt, en dan riskeer je ook dat ouders van Nederlandstalige kinderen hun kinderen gaan wegnemen, omdat er tijdens de speeltijden geen Nederlands meer wordt gesproken en zo worden uitgesloten tijdens het spel."

3.4 Studie Agirdag & Co: gebruik thuistaal leidt tot minder welbevinden Turkse leerlingen

In zijn uitspraken over het intens aanwenden van de thuistaal beweert Van Avermaet al te vlug dat zo'n aanpak het welbevinden van de leerlingen bevordert. Agirdag, Jordens en Van Houtte stelden in hun studie precies het omgekeerde vast: 'correlaties tussen het gebruik van het Turks op school en een verminderd welbevinden onder Turkse leerlingen'. Maar volgens de onderzoekers zou dit enkel het gevolg zijn van het 'erg negatieve schoolklimaat wat hun talige achtergrond betreft (Speaking Turkish in Belgian primary schools, Bilig, 70, nr.1, p. 7-28). Ook Raymonda Verdyck stelde in De Tijd van 21 augustus 2016 nog: "Over het effect van het gebruik van de thuistaal op het psychosociale welbevinden van leerlingen kunnen we geen uitspraken doen". Maar de GOI-richtlijn beweert nu plots wel dat dit het geval is.

"In de Berlijnse Herbert-Hoover Oberschule, een concentratieschool, besloten de leerlingen zelf om voortaan ook onder elkaar alleen nog de landstaal te gebruiken. Niet alleen in de klas maar ook daarbuiten. Uit alle hoeken van het land stroomden politiek-correcte lieden toe die zich afvroegen of die

leerlingen niet gemanipuleerd waren of onder druk gezet. 'Wel neen', herhaalden ze telkens opnieuw, met een mengeling van ergernis en hilariteit over de bezorgde blikken van mensen die ze anders nooit te zien kregen. *'We hebben gewoon ingezien dat we zonder behoorlijke taalkennis geen behoorlijke baan kunnen vastkrijgen. Bovendien is dat de enige taal die we allemaal tenminste een beetje kennen; die moeten we dus gebruiken als we niet elk voor zich in het eigen taalhoekje willen blijven hangen maar ons samen laten gelden.'* (Bericht in Der Spiegel, 2006, gesignaleerd door Edi Clijsters).

4 Negatieve visie leerkrachten & valse beschuldigingen i.v.m. straffen

4.1 "Leerkrachten hebben ongelijk"!!!

In de al vermelde studies van Agirdag en Van Houtte, uit de recente MARS-studie ... blijkt telkens opnieuw dat de leerkrachten vinden dat de anderstalige leerlingen gestimuleerd moeten worden om zoveel mogelijk Nederlands te spreken op school. Maar Agirdag en Van Houtte reageerden met de stelling dat de leerkrachten het verkeerd voor hebben: *"Teachers perceived the use of the Turkish language as the antecedent of poor proficiency in Dutch, and of poor academic achievement."* In 'De Ochtend (VRT) van 23 december j.l. gaf ook Van Avermaets medewerkster Reinhilde Pulinx toe dat ze in haar eigen studie vastgesteld had dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten voorstander is van het stimuleren van de leerlingen om zoveel mogelijk Nederlands te spreken op school. Ook zij stelde dat de leerkrachten ongelijk hebben.

Een kleuterleidster stelde dat als ze b.v. Turkse kleuters toelaat om Turks te spreken bij vrij spel, deze dan steeds minder Nederlands spreken en andere leerlingen afstoten. De leerkrachten wezen ook op het feit dat ze de meeste problemen ervaren met Turkse leerlingen - veel meer dan met Spaanse, Griekse en Marokkaanse leerlingen. Vooral Turkse leerlingen zijn geneigd frequent Turks te spreken. Enkele citaten. *When I started working here, we used to have Italians, Spanish. And now, it is mostly Turks and Moroccan and some Belgian. And the difference is, back then, more Dutch was spoken, pupils among each other, and at the playground.* Ook in de Lucarna-scholen is het voor de Turkse leerlingen zelfs verboden op de speelplaats Turks te spreken.

In andere reacties lezen we dat anderstalige kinderen - die meestal al de basis van hun moedertaal verworven hebben als ze naar de kleuterschool komen - buiten de school nog heel veel de kans krijgen hun thuistaal te spreken en verder te ontwikkelen.

4.2 Leerkrachten bestraffen minimaal thuistaalgebruik & laten pragmatisch gebruik toe

Van Avermaet haalde op 28 november j.l. op de radio ook nog eens uit naar de leerkrachten: *"Door leerlingen constant te bestraffen wanneer ze hun thuistaal gebruiken, voelen ze zich minder betrokken op school en daalt hun zelfbeeld."* 'Dat zijn factoren die een negatief effect hebben op het leerproces van kinderen.' Ook van Avermaets medewerkster Pulinx beweerde dat de leerkrachten het gebruik van de thuistaal op school streng bestraffen. In de taalrichtlijnen van de koepels en in uitspraken van minister Crevits werd ook de indruk gewekt dat de leerkrachten al te vaak met straffen werken.

Niets is minder waar. In een grondige etnografische studie stelde prof. Jürgen Jaspers (UA) in 2015 vast dat de beschuldiging dat het gebruik van de thuistaal door leerkrachten vaak en streng bestraft wordt, absoluut niet opgaat. Hij constateerde na observatie in veel klassen dat de leerkrachten zich in de praktijk vrij mild en pragmatisch opstellen - ook al blijven ze het gebruik van het Nederlands principieel stimuleren: *'Tussen meervoudige vuren': Pedagogische Studiën*, 2015, nr. 4, p. 344-36. Jaspers vermeldt ook dat zijn vaststellingen haaks staan op de beschuldigingen van een aantal sociologen en taalkundigen aan het adres van de leerkrachten - denk maar aan van Agirdag, Pulinx, Van Avermaet ...

Jaspers wekt wel ten onrechte de indruk dat de leerkrachten met hun soepele opstelling ingaan tegen het officieel taalbeleid van minister Vandebroucke en Co die het sporadisch en pragmatisch gebruik van de thuistalen zou verboden hebben. Dat minister Vandebroucke in 2007 stelde dat gelijke kansen tot drie belangrijke prioriteiten leiden: *taal, taal en nog eens taal*' betekende wel dat er meer aandacht moest zijn voor het leren van het Nederlands maar niet dat hij het sporadisch gebruik van de thuistaal als nefast beschouwde. Dat Vandebroucke tegelijk opmerkte dat het inspelen op de moedertaal ook bemoeilijkt werd door de aanwezigheid meestal van *meerdere* thuistalen, lijkt

me verder ook correct. Jaspers schrijft “*Leerkrachten zijn geen passieve uitvoerders van het beleid. Het lijkt weinig waarschijnlijk dat ze de laatste 20 jaar doof zijn geweest voor de herhaalde suggesties dat zelfs binnen een eentalig onderwijsstelsel er ruimte is om thuistalen minimaal aan bod te laten komen.*”

Maar ook zonder die ‘suggesties’ deden leerkrachten dit ook al. Maar de voorstellen van de propagandisten van thuistaalgebruik reiken veel verder – zoals ook blijkt uit het Gent experiment met het eerst leren lezen en schrijven in het Turks dat door Van Avermaet en Co aanbevolen en begeleid werd, of in het voortel van het GO! voor het laten maken van groepswork in de eigen moedertaal.

5 GOK-Steunpunten en taalstudies in handen taalrelativisten en NT2-tegenstanders

Niettegenstaande Van Avermaet afstand nam van de taaloproepen en -plannen van de opeenvolgende onderwijsministers, kreeg hij samen met taalachterstandsnegationist Kris Van den Branden in de periode 1991-2010 de leiding van de GOK-Steunpunten in handen. En merkwaardig genoeg werd ook aan Van Avermaet en Van den Branden eveneens de leiding van de vijf recente taalstudies toegekend. We overlopen ze even.

Het in april 2016 verschenen onderzoek *MARS - Meertaligheid Als Realiteit op School* - werd uitgevoerd onder de leiding van twee superdiversiteitsideologen: Piet Van Avermaet en socioloog Orhan Agirdag. In MARS gaat veel aandacht naar het gebruik van de moedertalen op school, maar wordt met geen woord gerept over het belang van NT2. Uit de er in opgenomen bevraging bij leerkrachten bleek eens te meer dat de leerkrachten vinden dat de anderstalige leerlingen gestimuleerd moeten worden om zoveel mogelijk Nederlands te spreken: 73% gaat akkoord met de stelling ‘*Door op de school de eigen moedertaal te spreken, leren kinderen onvoldoende Nederlands*’. Slechts 3% gaat akkoord met de stelling: ‘*Anderstalige leerlingen moeten ook reguliere vakken aangeboden krijgen in hun moedertaal*’. Volgens de onderzoekers hebben de leerkrachten ongelijk. De vragen zijn ook vaak tendentius opgesteld. B.v.: “*De belangrijkste reden van de schoolachterstand van anderstalige leerlingen is hun gebrekkige kennis van het Nederlands.*” 78% gaat akkoord met die stelling; en de onderzoekers beweren dat de leerkrachten ongelijk hebben. Niemand beweert dat

de gebrekkige taalkennis de enige en de belangrijkste reden is, maar wel dat het een belangrijke oorzaak is. Ook het feit dat Vlaanderen opvallend veel laag- en ongeschoolde migranten opving speelt uiteraard een belangrijke rol.

Het Validiv-project -*Valorising Linguistic Diversity in Multiple Contexts of Primary Education* werd eveneens toevertrouwd aan Piet Van Avermaet en zijn Centrum Diversiteit en Onderwijs. De doelstelling luidt: *het valoriseren van de bestaande talige diversiteit en talige repertoires van de leerlingen*. Bij de voorstelling van de resultaten op lezingen beweren Avermaet & Co stevast dat wetenschappelijke onderzoek heeft uitgewezen dat een taalbad Nederlands niet effectief is. Het is ook merkwaardig dat de overheid geld besteedt aan het laten opstellen van instrumenten - teksten in de thuistalen e.d. - voor sensibilisering van de thuistalen, maar dat de leerkrachten er hun beklag over doen dat ze weinig of geen leermiddelen krijgen voor NT2.

Ook het KBS-*Project ‘Kleine kinderen, grote kansen*’ stond onder de leiding van Van Avermaet. Minister Crevits gaf samen met de Koning Boudewijn Stichting op 29 februari 2015 het startschot van het zoveelste onderwijsvoorrangproject. We lezen over het doel: *‘Wetenschappelijk onderzoek toont het belang aan van kwaliteitsvol (kleuter) onderwijs in de eerste levensjaren.*” Zo’n terechte stelling roept grote verwachtingen op. Bij verdere lezing waren we vlug ontgoocheld. Er gaat b.v. wel veel aandacht naar het belang van het kunnen spreken van de eigen moedertaal op school, maar er wordt eens te meer met geen woord gerept over de specifieke taalproblemen en het belang van intensief NT2 – ook voor het bieden van meer ontwikkelingskansen. Volgens TIMSS-2015 wordt er in ons kleuteronderwijs te weinig aandacht besteed aan voorbereidend lezen, systematisch woordenschatonderwijs ... We betreuren dat de drie GOK-steunpunten die enorm veel overheidsgeld ontvingen geen inspanningen deden voor een meer uitgebalanceerd curriculum voor het kleuteronderwijs.

In het recent VLOR-rapport ‘*t Is goe, juf, die spreekt mijn taal!*’ Over thuistaalgebruik en talensensibilisering pakken medewerkers van Van Avermaet & Van den Branden eens te meer uit met de vele zegeningen van het thuistaalonderwijs - ook als opstap voor het Nederlands. Ze zochten echter vooral naar uitgesproken voorbeelden van overtuigend thuistaalgebruik, maar vonden er geen. Ze reppen ook dit keer met geen woord over het

belang van intensief NT2-taalonderwijs. Bij lezing van het rapport wordt ook duidelijk dat talensensibilisering een wollig containerbegrip is dat alle mogelijke invullingen kan krijgen, naast gebruik van de thuishalen ook CLIL b.v.

De VLOR heeft voor de opstelling van dit rapport naar goede gewoonte enkel voorstanders van intens gebruik van thuistaalgebruik uitgenodigd. De VLOR-vrijgestelden wisten nochtans maar al te best dat de thematiek controversieel is en dat de gevraagde onderzoekers enerzijds de invoering van NT2 vanaf het kleuter bestrijden en anderzijds de idee van thuistaalonderwijs ophemelen.

Ook de recente OKAN-studie was in handen van Van Avermaet en Van den Branden; voorstelling in januari 2017. Dat zij het taalbad van 1 jaar voor OKAN-leerlingen in het s.o. willen beperken tot 3 à 6 maanden, is dan ook niet verwonderlijk, maar wel heel jammer.

6 Zonder veel Nederlands kan men goed functioneren in maatschappij - Nederlands werkt discriminerend i.p.v. emanciperend!???

Piet Van Avermaet en Jan Blommaert reageerden smalend op onze NT2-taalcampagne: "Onderwijskrant begrijpt blijkbaar niet dat men perfect sociaal geïntegreerd kan zijn in de marge van de samenleving" (In: 'De kloof tussen beleid en realiteit' (EPO, 2008).

In een studie opgestart in 2008 wezen de Limburgse prof. Johan Ackaert (U Hasselt) e.a. terecht op het cruciale belang van de kennis van het Nederlands: *'Taalbeheersing en -gebruik van Marokkaanse en Turkse allochtonen: resultaten van de Survey Integratie 2008'*. In het algemeen besluit lezen we dat het beheersen en het gebruiken van de Nederlandse taal *"cruciaal zijn voor de sociaal-culturele integratie van allochtonen en de sociale cohesie in de samenleving. Kennis van het Nederlands vergemakkelijkt en stimuleert contacten van allochtonen met autochtonen en draagt bij tot een positievere beeldvorming over autochtonen, zo stelden we vast. Taal maakt immers communicatie mogelijk, waardoor wederzijds begrip en sociale samenhang ontstaan"* (Gekleurde Steden - Autochtonen en allochtonen over samenleven). Het project werd uitgevoerd door Johan Ackaert & Kris Vancluysen (consortium UHasselt en UA).

Superdiversiteitsideologen als Piet Van Avermaet en Jan Blommaert zijn het daar niet mee eens. In *'Wiens Nederlands? Over taalnaïviteit in het beleid'*, beweren ze dat integratie van allochtonen in onze zogezegd superdiverse maatschappij niet mogelijk en ook niet nodig is. De kennis van het Nederlands is volgens hen ook van relatief weinig belang (in: Sampol, 31 maart 2006). We citeren even.

"Foute opvattingen liggen aan de grondslag van het beleid rond Nederlands aan migranten. Men gaat ervan uit dat Vlaanderen een eentalig Nederlands gebied is, dat men zonder Nederlands onmogelijk kan functioneren in dit land, dat kennis van het Nederlands allerhande mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn. De suggestie dat men enkel een goeie buur kan zijn wanneer men Nederlands spreekt, gaat uit van de veronderstelling dat men Nederlands nodig heeft in die buurt, en dat die buurt normaal gezien eentalig Nederlands is. Wanneer een Nigeriaan immigrereert in de Gentse Rabotwijk, een buurt waar de autoriteitsfiguren – de lokale middenklasse van handelaars en een opkomende generatie van intelligentsia – overwegend Turks zijn, dan is kennis van het Turks voor die Nigeriaan vaak belangrijker dan kennis van het Nederlands. Zijn huisbaas is immers Turks."

Eddy Bonte, Hogeschool Gent, reageerde: *"De waarheid luidt dat het valse discours van Blommaert, Van Avermaet, Maly ... invloedrijke allochtonen ertoe zal aanzetten de kennis van het Nederlands te contesteren en zo de derde en binnenkort de vierde generatie verder het getto zal induwen. De waarheid luidt dat een bepaald soort Vlamingen de allochtonen in deze zelfcastratie steunt, hun slachtofferrol voedt, hun achterstand vergoelijkt (nu met een academisch sausje) en ze paternalistisch behandelt als een bende achterlijke tsoek-tsoeks. Daarom noem ik het een wansmakelijk verhaal. No pasaran."*

In een opiniebijdrage schreef ook prof. Rik Torfs terecht: *"Progressieve geesten waren altijd voor de multiculturele samenleving, zonder veel inhoudelijke verduidelijking. Een paar jaar geleden pleitten heel wat progressieve geesten plots voor superdiversiteit, een radicalisering van multiculturalisme. Volgens propagandisten van de superdiversiteit was het echter niet langer duidelijk aan welke opvattingen en gebruiken 'minderheden' zich zouden moeten aanpassen. Het klassieke integratieproject en zelfs de notie multiculturaliteit zouden voorbijgestreefd zijn. Volgens de superdiversiteitpropagandisten betekent het radicaal opdoeken van het*

integratieconcept tevens dat de kennis van het Nederlands nog veel minder belangrijk geworden is en zelfs de emancipatie van de allochtone burgers hindert i.p.v. bevordert” (In: (Zijn we in oorlog? Niet in de klassieke zin, De Morgen, 17 november 2015).

Net als Van Avermaet en Blommaert pleit ook prof. Maurice Crul in zijn boek ‘*Superdiversiteit voor een nieuwe visie op integratie*’ voor het radicaal verlaten van de klassieke visie op integratie.’ Dit kwam ook tot uiting in zijn opiniebijdrage in De Morgen van zaterdag 18 januari 2014: ‘*Multiculturalisme is dood, rechtspopulisme is achterhaald.*’ Ook volgens Crul is het niet langer duidelijk aan welke opvattingen en gebruiken ‘minderheden’ zich moeten aanpassen. Het klassieke integratieproject zou totaal voorbijgestreefd zijn.

In het rapport ‘*Biedt het concept integratie nog perspectief?*’ (december 2013) nam het Nederlands Sociaal en Cultureel Planbureau terecht afstand van het schrappen van het integratie-concept vanwege superdiversiteitsideologen. Het Planbureau wil niet zomaar het belang van integratie en van de kennis van het Nederlands hierbij laten vallen. We citeren even. “*Superdiversiteit strijkt cultuurverschillen niet glad en met superdiversiteit zijn de discussies over de betekenis van verschillende normen niet belecht. In Europees verband bestaan er tal van activiteiten, zowel beleidsmatig als in het onderzoek, die vertrekken vanuit het concept integratie. Het is belangrijk om hierop te kunnen blijven aansluiten. Integratie als (beleids)concept is nog steeds waardevol. Deze argumenten voor en tegen afwegend zijn wij van mening dat integratie als (beleids-)concept in ere gehouden moet worden. Het integratievraagstuk speelt nog in volle omvang, en dan is het vreemd om dit niet als zodanig te benoemen.*”

Noot: de gewezen vrijheidsstrijder *Helene Passtoors* sprak zich op maandag 14 april 2014 in *De Wereld Morgen* eveneens smalend uit over onze NT2-campagne en beschuldigde mij zelfs van taalracisme: “*Raf Feys spreekt in zijn bijdrage over ‘taalachterstand’ (Nederlands), maar dit woordgebruik klopt niet: ‘Taalachterstand’ is een vakterm en betekent dat de taalontwikkeling van een kind niet normaal of te langzaam verloopt. Ik heb nooit gehoord dat je die term gebruikt voor ‘vreemde-taalachterstand’ of ‘tweedetaalachterstand’. Dat schijnt typisch lekengebruik en krijgt dan een connotatie die inderdaad verdacht veel neigt naar (taal)racisme. Het woord ‘achterstand’ is immers een*

fundamenteel begrip in het hele complex verbonden met racisme, ‘inferieure rassen’, de superioriteit van het blanke ras/Westerse cultuur/westerse talen enz. Het ‘probleem’ heeft ook te maken met de eeuwige verwarring tussen integratie en assimilatie – zoals het woord integratie in Vlaanderen meestal wordt gebruikt.”

7 Volgens Agirdag en Van Houtte vergissen leerkrachten, Turkse ouders en leerlingen zich; ze zijn allen geïndoctrineerd

7.1 Turkse ouders en leerkrachten: geen Turks op school a.u.b.

In een studie stelden de Gentse sociologen Orhan Agirdag en Mieke Van Houtte tot hun ongenoegen vast, dat niet enkel de leraars, maar ook de Turkse ouders wensen dat hun kinderen geen Turks, maar zoveel mogelijk Nederlands spreken in én buiten de klas: *Speaking Turkish in Belgian Primary Schools: Teacher Beliefs versus Effective consequences*, bilig/ SUMMER 2014 / NUMBER 70, zie Internet.

Uit de bevraging bleek dus dat ook de Turkse ouders meertalig onderwijs resoluut afwezen. Leerkracht Patrick drukte het zo uit: “*Turkse ouders komen soms met hun kinderen naar onze school omdat er bij ons minder Turkse leerlingen zijn. Ze stellen dan: ‘In andere scholen zijn er te veel Turkse leerlingen en die spreken dan Turks in klas, op de speelplaats, tijdens de middaglunch, en wij willen dat niet. Die ouders beseffen hoe belangrijk het is voor de toekomst van hun kinderen dat ze goed geïntegreerd zijn in onze cultuur. Because the future of those children is here, and they will have to speak Dutch in their professional life.*” Ook Turkse Islam-leerkrachten stelden dat het “*gebruik van de moedertaal van de Turks sprekende leerlingen nutteloos was.*”

Uit een andere studie van Agirdag, Jordens & Van Houtte bleek dat er een ‘correlatie was tussen het gebruik van het Turks op school en een verminderd welbevinden van Turkse leerlingen’. (Speaking Turkish in Belgian primary schools, Bilig, 70, 2014, nr.1, p. 7-28. Ook hier luidde de reactie dat de leerlingen het verkeerd voorhebben en geïndoctrineerd zijn

7.2 Onderzoekers kleineren visie van leerkrachten, Turkse ouders & Turkse leerlingen

Uit de twee studies bleek dus dat er opvallend veel overeenstemming was tussen de opvatting van de

leraars en deze van de Turkse ouders en leerlingen. Maar Agirdag en Van Houtte legden de argumenten van de leraars, de Turkse ouders en leerlingen gewoon naast zich neer. Volgens hen hebben de leerkrachten en de Turkse ouders volstrekt ongelijk. Ze zijn bevooroordeeld en beseffen niet eens hoe nefast hun opvattingen zijn en hoe ze haaks staan op de belangen van de Turkse leerlingen.

Agirdag en Van Houtte zochten dan maar naar een verklaring voor het 'vervreemd en fout bewustzijn' van de leerkrachten en ouders. De 'negatieve beliefs' van leerkrachten en Turkse ouders zouden in sterke mate een gevolg zijn van de Vlaamse politieke context *"that very much favors assimilation and Dutch monolingualism"*. Dit zou ook het geval zijn bij de Turkse leerlingen.

Agirdag en Van Houtte gaan ook geenszins akkoord met de stelling dat de taalachterstand een belangrijke oorzaak is van de leerproblemen van veel anderstalige leerlingen. De voorbije jaren manifesteerden ook zij zich herhaaldelijk als taalachterstandsnegationisten en tegenstanders van intensief NT2 vanaf het kleuteronderwijs.

7.3 Agirdag en Van Houtte beschuldigen Vlaamse leidende klasse van indoctrinatie

Agirdag en Van Houtte beweren dat de Vlaamse leidende klasse symbolisch geweld (à la Bourdieu) uitoefent op de leerkrachten en de anderstalige ouders en leerlingen.

"Social dominance can only persist because the dominant groups in society impose their judgments, such as beliefs about monolingualism, upon dominated groups, such as the bilingual Turkish community. Once the dominated groups internalize the point of view of the dominant, they will defend it as if it was a universal point of view, even when these judgments are completely against their own interests."

De gedomineerde ouders en leerlingen uit de lagere milieus zouden jammer genoeg de dominante visie van de leidende klasse, de machtigen in deze maatschappij, onbewust overnemen. Het zijn o.i. echter nog meer de *amibitieuze* allochtone ouders die voor hun kinderen bij voorkeur een school kiezen waar weinig of geen Turks gesproken wordt.

Bijlage: Petitie 'Gok van Pascal' van Orhan Agirdag en 21 ondertekenaars: 2009

In een reactie van de taaloproep en taalplannen van minister Pascal Smet onderschreven een grote groep 'academische' taalrelativisten een petitie met als titel: *Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs*: Orhan Agirdag, medewerkers van Steunpunt GOK e.a. (in: De Morgen, 30.10.09).

Agirdag en co gaan vooral niet akkoord met de stelling dat veel anderstalige leerlingen een grote taalachterstand hebben en mede daardoor opvallend minder presteren. Zij stellen vooreerst: *"Waar haalt het taalbadmodel zijn vanzelfsprekendheid en waar zijn de aanwijzingen dat het werkt? Wanneer we na zoveel jaren taalbaden nog steeds kampen met schrijnende onderwijsachterstanden, wordt het dan niet hoog tijd om de vanzelfsprekendheid van het taalbadmodel grondig in vraag te stellen? Voor zover wij weten, is er in Vlaanderen geen enkele wetenschappelijke legitimatie voor taalbadmodel."*

Het is o.i. voldoende bekend dat intensief taalonderwijs effectief is in landen als Finland, Denemarken ..., waar de leerlingen meer krijgen dan louter een taalbad samen met andere kinderen, maar ook voldoende uren apart genomen worden. Het zijn precies de taalrelativisten die zich steeds principieel gekant hebben tegen de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuter. Precies door hun schuld hebben we al te weinig vooruitgang geboekt.

Agirdag en co schrijven verder: *"Het taalbadmodel is in conflict met een elementair pedagogisch principe: voor een vruchtbaar onderwijs dienen de leefwerelden van de leerlingen aanwezig te zijn binnen de schoolmuren. Een primordiale voorwaarde tot een succesvolle schoolloopbaan is dat iedere leerling zich thuis kan voelen op school. Doordat anderstalige leerlingen hun thuistaal moeten achterlaten aan de schoolpoorten, laten ze voor een stuk ook hun identiteit achter. Met andere woorden, het verbieden van de thuistaal vergroot de kloof tussen de thuiscultuur en de schoolcultuur. Allochtone leerlingen spelen dus nooit een thuismatch en zolang dit het geval is, zullen ze geen kampioen worden."*

Agirdag en Co beweren verder ook: *"De taalachterstandsthese is een voorbeeld van het deficitdenken. Dit betekent dat de onderwijsachterstanden*

eenzijdig worden toegeschreven aan de veronderstelde gebreken van de doelgroep. Hierdoor worden de anderstalige leerlingen op voorhand al gestigmatiseerd als gebrekkige leerlingen. En wie kan er ontkennen dat stigmatisering kan leiden tot slechtere onderwijsprestaties?

De taalachterstandstheorie maakt zich verder schuldig aan wat het 'blaming the victim' perspectief genoemd kan worden. De claim is immers dat anderstalige leerlingen de leerachterstanden waarmee ze geconfronteerd worden vooral aan zichzelf te danken hebben. Hierdoor worden externe factoren zoals onderwijssegregatie, armoede, uitsluiting van huisvesting en arbeidsmarkt als verklaringen naar de achtergrond verschoven. En ten slotte focust de taalachterstandstheorie zo hard op de gebreken van anderstalige leerlingen, dat men voorbij gaat aan de culturele en talige bagage die deze leerlingen wél hebben: hun thuistaal."

Niemand beweert uiteraard dat de taalachterstand de enige verklaring is voor de schoolse achterstand, maar wel dat taalachterstand een belangrijke oorzaak is.

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

Noot: ook de Antwerpse socioloog Jürgen Jaspers vertolkte dezelfde visie als deze van Agirdag en Co in de bijdrage 'Over standaardtaal, gelijke kansen en diversiteit op school' op de website van Kif-Kif, 13.02.09. Jaspers stelde: "In deze tekst wil ik betogen dat dit AN-beleid niet zo vanzelfsprekend gelijke kansen zal opleveren. Dat komt onder meer omdat het AN geenszins de gelijkmaker is die men er vaak van maakt, maar veeleer functioneel is in een ongelijke sociale wereld. Bovendien draagt de focus op het leren van AN bij aan een problematische gelijke kansenpolitiek waarin de verantwoordelijkheid voor het bereiken van wezenlijke gelijkheid van de overheid naar het individu verschuift en uiteindelijk leidt naar aanvaardbare sociale uitsluiting." In deze bijdrage relativeerde Jaspers ook ten eerste de taalproblemen van Antwerpse allochtone leerlingen.

Steunpunt NT2 van Van den Branden & Jaspaert werd Steunpunt ANTI-NT2 én PRO intensief gebruik van thuistalen op school: 1991-2018

Raf Feys en Stella Braseur

Vanaf 1996 Steunpunt ANTI-NT2

Het Steunpunt NT2-Leuven van *Koen Jaspaert en Kris Van den Branden* ontving in de periode 1991-2010 jaarlijks 25 miljoen BFr voor invoering en ondersteuning van NT2-taalonderwijs. Maar al vlug lieten de Leuvenaars weten dat er volgens hen geen essentiële verschillen zijn tussen NT2- en NT1-onderwijs en dat extra instructie voor anderstalige leerlingen ook niet wenselijk is. Het volstond dat deze gewoon optrokken met NT1-leerlingen. Het Steunpunt manifesteerde zich sinds 1996 als een Steunpunt 'anti' intensief NT2 en de voorbije jaren als steunpunt 'pro' intensief gebruik van de thuistalen op school.

Koen Jaspaert was de eerste directeur van het Leuvens Steunpunt NT2 (1991-2010) dat in 1991 graag bereid was het NT2-overheidsproject uit te voeren. Merkwaardig genoeg verkondigde Jaspaert al na een paar jaar dat NT2 volstrekt overbodig was. In 1996 al formuleerde hij dit standpunt als volgt in Taalunie-voorzet 51:

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

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

Dat de Nederlandstalige kinderen al bij de start van het kleuteronderwijs vele duizenden woorden/zinnen beluisterd hebben en konden inprenten en ook later per week tien keer en meer de kans krijgen om Nederlands te leren spreken, was Jaspaert blijkbaar ontgaan. Het aantal minuten/uren per week dat een anderstalige leerling effectief Nederlands kan spreken in klas is overigens vrij beperkt.

Het Steunpunt NT2 stapte op eigen initiatief af van de specifieke NT2-opdracht: de ondersteuning van de NT2-leerlingen. Het veranderde ook zijn naam in CTO -Centrum Taal & onderwijs - en probeerde voortaan zijn eenzijdige en taakgerichte whole-

language-visie op te dringen aan de leerkrachten. Tegelijk werd gepleit voor het intensief gebruik van de thuistalen in klas.

Ontkenning specifieke taal- en leerproblemen bij heel wat allochtone leerlingen

Koen Jaspaert ontkende op 4 september 2013 eens te meer dat veel anderstalige leerlingen al te weinig Nederlands kenden en dat dit ook een belangrijke oorzaak was van het minder presteren. Hij stelde dat het taalprobleem een 'aangepaard probleem' was, aangepaard door ministers e.d. Jaspaert: *'Het probleem van het Nederlands spreken wordt gewoon aangepaard als een probleem. Taalvaardigheid is ook niet zozeer de motor van integratie, het is er vooral de barometer van'*. Hij ontkende ook dat er nood was aan intensief NT2-onderwijs en beweerde: *"Als je je in een groep opgenomen weet, dan leer je bijna vanzelf de taal die je binnen die groep nodig hebt."*

Ook Machteld Verhelst, pedagogisch coördinator katholiek onderwijs en ex-medewerker van het Steunpunt NT2, onderschreef op 4 september 2013 op twitter volmondig de anti-NT2-visie van Jaspaert en de ontkenning van het specifiek taalprobleem.

Volgens Jaspaert, Van den Branden & Verhelst is het taalprobleem van anderstalige leerlingen dus een 'aangepaard' probleem'. En als allochtone leerlingen zwakker scoren voor Nederlands e.d., dan is dit volgens hen vooral het gevolg van sociale discriminatie. In een publicatie van het GOK-Steunpunt van 2004 poneerde Van den Branden:

"Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren zijn gelijk verdeeld over de verschillende volkeren en bevolkingslagen. Als kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren (b.v. minder goed Nederlands kennen), dan is er dus sprake van systematische kansenongelijkheid en discriminatie" (Steunpunt GOK, *'Beter, breder en met meer kleur, 2004*).

Het was dan ook niet verwonderlijk dat de drie Steunpunten Zorgverbreding/GOK geen effectief voorrangs- en achterstandsonderwijs uitwerkten en de invoering van NT2 tegenwerkten.

Ook Ides Nicaise (HIVA) poneerde in 2007: *"De jonge allochtone leerlingen zijn taalkundig niet gehan-*

icapt; het gaat enkel om achterstelling in de maatschappij en op school." NT2 is gebaseerd "op het deficit-model, op de theorie van de 'socioculturele handicap" (De School van de Ongelijkheid, EPO).

Steunpunt verwacht alle heil van meertaligheid

In de bijdrage 'Naar een volwaardig talenbeleid, omgaan met meertaligheid in het Vlaams onderwijs', pleitten Van den Branden & Verhelst in 2008 niet voor NT2, maar enkel voor meertalig onderwijs(in: *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijs-beleid*, 2008).

Van den Branden en Verhelst stelden voor de bijdrage van thuistaal op school flink te verhogen bv. door de leerlingen af en toe een taalkaak in de eigen taal te laten uitvoeren: *informatie opzoeken, tolken, artikel in de schoolkrant, hun kennis van de thuistaal inbrengen in taalbeschouwingslessen, bij groepswork... en op de speelplaats hun eigen moedertaal te laten spreken.* "Enz.

Anderstalige leerlingen moeten dus ook volgens Van den Branden, Verhelst, ... vooral voldoende uren Turks b.v. kunnen spreken in aparte en vaak kleine groepjes in speelhoeken, bij groepswork, taken .. maar anderzijds mogen ze niet in een aparte groepje NT2-les krijgen.

In de bijdrage 'De school als meertalige leeromgeving? Tips voor het omgaan met thuistalen in het basisonderwijs, gaven Machteld Verhelst en Griet Ramaut, tips aan de leerkrachten Vooraf beloofden ze volgende zegeningen: "Door de thuistaal van kinderen een plaats te geven in het onderwijs, geef je kinderen niet alleen de kans om meer zichzelf te zijn op school en hun welbevinden te vergroten, het is ook een belangrijke hefboom voor het leren van het Nederlands en het ontwikkelen van andere schoolse vaardigheden." Dus: belangrijk voor eigen identiteit, voor welbevinden en hefboom voor het leren van het Nederlands.

In verband met de doelstelling *thuistaal als hefboom voor het leren van Nederlands* verwijzen ze ook naar de visie van Cummins, maar in die visie is het aanwenden van de thuistaal - ook voor het leren lezen en schrijven in de thuistaal - wel omvangrijker dan in de voorstellen van Verhelst en co. In de vorige bijdragen wezen we er al op dat men met intens thuisaangebruik die doelstellingen niet bereikt.

Machteld Verhelst & Griet Ramaut formuleerden volgende richtlijnen voor thuistaalgebruik

*Laat leerlingen af en toe in taalomogene groepjes samenwerken en geef hen de ruimte om bij het uitvoeren van taken met elkaar in de eigen taal te brainstormen, te overleggen, ideeën op te schrijven, elkaar te helpen.

*Laat kinderen spelen en ravotten op de speelplaats in de taal die voor hen het meest vanzelfsprekend is.

*Zorg voor zinvolle, motiverende activiteiten waarbij de leerlingen de thuistaal kunnen inzetten voor het oplossen van problemen, verwerken van informatie om tot een creatief eindproduct te komen.

•Laat de leerlingen een taak oplossen in de eigen taal, bv. een brief schrijven naar een Turkse uitwisselingsklas, een artikel in de eigen taal schrijven voor de schoolkrant, informatie opzoeken op internet in de eigen taal, een (digitaal of papieren) vertaalwoordenboekje samenstellen voor de klas, een familied interviewen...

*Vraag de kinderen hoe iets wordt gezegd of geschreven in hun thuistaal wanneer je dit relevant acht in het kader van een activiteit of het welbevinden van de leerlingen."

Die voorstellen reiken dus veel verder dan het sporadisch en pragmatisch thuistaalgebruik.

Reactie Van den Broeck op 'Meertaligheid is een troef, geen handicap'

Op de website van Klasse verscheen in mei 2013 een bijdrage van Kris Van den Branden onder de titel: 'Meertaligheid is een troef, geen handicap'. Dit wekte de indruk dat de anderstaligheid weinig problemen schept. Naast een aantal leraars reageerde ook prof. Wim Van den Broeck op Van den Brandens pleidooi.

Van den Broeck stelde: "Hoe wereldvreemd kan Van den Branden wel zijn? Echte meertaligheid is natuurlijk een troef, maar taalachterstand in het Nederlands is wel degelijk een handicap, zoals blijkt uit zovele studies die aantonen dat de onderwijskansen en de arbeidskansen zwaar gehypothekeerd worden indien de landstaal zwak of niet beheerst wordt. Het is inderdaad wellicht beter dat als kinderen thuis enkel een gebroken Nederlands horen praten, ze dan beter thuis in hun eigen taal

converseren, maar dat betekent niet dat thuistaal toelaten op school hen taalvaardiger zou 'maken'. Het maakt hen ook niet taalvaardiger in hun thuistaal, want op school spreken ze dan vaak een gemengde taal, en het maakt hen al zeker niet taalvaardiger in het Nederlands.

Dit pleidooi van Van den Branden lijkt sterk op het ontkennen of minimaliseren van een reëel maatschappelijk en sociaal probleem dat in grote mate ontstaan is door het ontbreken van een doeltreffend en doortastend taalbeleid. Men moet in sommige kringen toch eens weten wat men wil: ofwel is er geen probleem, maar dan is het geen issue, ofwel is er wel een probleem, en dan moeten we er iets aan doen!“(17 mei 2013).

De meeste leerkrachten, ouders en burgers vinden het vanzelfsprekend dat in klas Nederlands gesproken wordt en dat talen die slechts door enkele leerlingen begrepen worden niet intensief aan bod kunnen en moeten komen omdat iedereen iedereen moet kunnen begrijpen, en omdat het oefenen van het spreken en schrijven van het Nederlands heel belangrijk is.

Geen inzet voor NT2, maar verzet tegen NT2; geen specifieke methodiek nodig

We wisten al in 1996 dat het Steunpunt zich niet langer zou inlaten met de specifieke opdracht: het uitwerken van een methodiek voor het aanleren van het ABC van het Nederlands aan allochtone leerlingen. Het Steunpunt NT2 besloot op eigen houtje over te stappen op de verspreiding van zijn eenzijdige taakgerichte whole-language-taalvisie.

Met *Onderwijskrant* pleiten we al 20 jaar voor de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs en voor wat extra bijscholing voor de leerkrachten die dit NT2-pakket verzorgen. Maar Van den Branden poneerde in 2004 in een handboek taaldidactiek dat beide overbodig waren: *"Wat de leerlingen aan taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal en schooltaal moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal. Daarom gaan we er in de verschillende hoofdstukken van dit taalhandboek van uit dat we in het taalonderwijs geen onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2"* (Taal verwerven op school, Acco, 2004). In dit handboek – waaraan het Steunpunt meewerkte – wordt niet de minste aandacht

besteed aan specifieke aanpakken voor NT2-leerlingen die nog vaak het ABC van het Nederlands moeten leren als ze starten in de kleuterschool.

Van den Branden neemt afstand taaloproep en taalplan minister Smet: 2009

Eind augustus 2009 werd in Vlaanderen de grote taalachterstand van veel allochtone en zelfs autochtone leerlingen actueler dan ooit. Mieke Van Hecke, chef katholiek onderwijs, trok aan de alarmbel en gewaagde van niets minder dan een taaltijdbom. Ook minister Pascal Smet onderschreef de ernst van de situatie. Het taalalarm van *Mieke Van Hecke en Pascal Smet* en hun oproep voor intensief NT2-onderwijs, hield indirect een kritiek in op de falende en verzuimde NT2-aanpak door het Steunpunt GOK.

Kris Van den Branden kon dan ook moeilijk anders dan reageren op de oproep en impliciete kritiek. Hij probeerde met een opiniestuk op 1 september in *'De Morgen'* te weerleggen dat er nood was aan een intensieve NT2-aanpak en aan speciale taalactiviteiten voor anderstalige leerlingen in het kleuter en in het lager onderwijs. Hij wou daarmee ook voorkomen dat het onder vuur liggende Steunpunt werd opgedoekt.

In zijn reactie op het taalalarm repliceerde Van den Branden in *'Taal, taal en nog eens taal'* (DM, 1.09.09) dat volgens hem niet met NT2-onderwijs gewerkt moet worden, maar wel meertalig, vanuit de moedertaal van de anderstalige leerlinge: *"De tijd is rijp om in Vlaanderen de meertaligheid van leerlingen sterker aan te boren, en positief in te schakelen in het verwerven van het Nederlands."*

En verder luidde het: *"Zelfs als alle anderstalige ouders thuis Nederlands zouden spreken met hun kinderen, dan zou het 'schooltaal'probleem niet opgelost zijn. De taal die op school wordt gebruikt, is immers van een heel andere aard dan de taal die thuis wordt gebruikt. Leerlingen moeten op school het soort Nederlands verwerven dat hen helpt om op school tot leren te komen."*

Van den Branden vergeet dat de gewone moedertaal en woordenschat de basis vormen voor het leren van schoolse woordenschat en de geschreven taal en voor het schoolse leren. Anderstalige kinderen moeten die basis - die alledaagse AN-taal en woordenschat - nog leren en hier gaat het om. In de reacties op de stelling van Van den Branden

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

Op 29 januari 2014 hekelde ook *Geert Vanistendael* op Radio 1 een vurig pleidooi het taalrelativisme van Van den Branden en Co: *“Veel academische ‘weldenkenden’ blijven de nood aan doorgedreven NT2 ontkennen en bestrijden. Ze vinden zelfs dat de school de anderstalige leerlingen niet langer mag aansporen om Nederlands te spreken en te oefenen buiten de lessen. Jammer.”*

Van den Branden pro superdiversiteitsideologie & tegen integratie : 2014

Van den Branden schaarde zich op 2 februari 2014 in zijn blogbijdrage *‘Over superdiversiteit, onderwijs en erbij horen’* ook enthousiast achter de nieuwe superdiversiteitsideologie. Hij kantte zich hierbij ook tegen het streven naar ‘integratie’ van minister-president Geert Bourgeois & vele anderen: *“De verdere kwaliteitsverhoging van het Vlaamse onderwijs hangt minder af van didactische spitsvondigheden (als extra taal Nederlands) dan van ons vermogen om elke leerder het gevoel te geven dat hij/zij erbij hoort?”*

Reactie op Gents pleidooi voor thuistaal op de speelplaats en in klas : 2014

Van den Branden reageerde ook enthousiast op het Gents pleidooi voor het meer gebruiken van de thuistaal van de Gentse schepen Elke Decruynaere in *‘Welke taal op de speelplaats’* (Blog Duurzaam Onderwijs & Klasse 14.04.2014).

Prof. Wim Van den Broeck gaf zijn repliek op de website van Klasse. Hij stelde: *“Van den Branden is tegenstander van NT2 maar merkwaardig genoeg niet van aparte lessen thuistaal. In zijn reactie sluit hij zich aan bij de Gentse verordening en hij zwaait hierbij kwistig met het argument hét wetenschappelijk onderzoek wijst uit.*

Dit stuk van Van den Branden illustreert eveneens perfect dat de argumentatie pro het gebruik van de moedertaal op school van leerlingen die thuis geen Nederlands spreken niet gebaseerd is op solide wetenschappelijke argumenten, maar wel op een aaneenschakeling van aannames die in feite een ideologie weerspiegelen.”

In de vorige bijdrage beschreven we ook hoe Van den Branden en zijn medewerkers ook vaak betrokken werden bij de vijf recente taalstudies van het ministerie - en dit niettegenstaande ze de taaloproepen van de ministers als nonsens bestempelden.

Caroline Frijns pakte op 19 december j.l. nog eens uit met visie Jaspaert en CTO

Caroline Frijns, een medewerkster van de onlangs overleden prof. Koen Jaspaert, pakte op 19 december 2017 nog eens uit met het standpunt van het Leuvens Taalcentrum in de bijdrage: *“Thuistaal op school? Ja, maar ..’* in De Wereld Morgen. Frijns beweerde: *“We (de leerkrachten) hebben een (verkeerd?) beeld van taal en een beeld van onderwijs, dat vervolgens beïnvloedt hoe we ons taalonderwijs vormgeven. Kinderen uit de lagere sociale klasse, die vaak anderstalig zijn, hebben stevast minder kans op schoolsucces, precies omdat ze uit de lagere sociale klasse komen en gediscrimineerd worden.”*

Frijns praat Jaspaert & Co na en ontkent dat er nood is aan extra NT2-onderwijs. Zij fantaseert er op los: *“Je leert toch ook niet fietsen aan de hand van een werkblaadje over de onderdelen van een fiets, maar wel door op de fiets te kruipen omgeven door een volwassene die geborgenheid biedt. Taal leert een kind niet met woordenlijsten ingestudeerd aan de keukentafel. Taal leren en leren fietsen, het zijn beide vaardigheden die we al doende in een emotioneel veilige omgeving verwerven.”*

Voor de grote pleitbezorgers van gebruik van de moedertalen op school zijn de eventuele problemen van allochtone leerlingen net dezelfde als deze van andere leerlingen uit de lagere milieus en een gevolg van sociale discriminatie. En anderstalige kinderen hebben volgens hen geen nood aan intensief NT2-onderwijs. Ze leren dit al doende. Was het maar zo simpel.

Doorstroming naar s.o.: Transbaso versus onze Leuvense studie 1970: doorstroming op basis schoolresultaten i.o., maar andere GOK-conclusies & visie op 1^{ste} graad s.o.

Raf Feys

1 Samenvatting Transbaso-vaststellingen

De Transbaso-onderzoekers onderzochten de doorstroming van 12-jarigen naar het secundair onderwijs in 18 Antwerpse en 18 Gentse scholen. De onderzoekers volgden 3.300 leerlingen uit 36 scholen in Antwerpen en Gent op bij de overgang naar het secundair onderwijs. Ze wilden nagaan hoe het proces van studiekeuze voor het middelbaar onderwijs verliep.

Simon Boone en Co stelden vast dat de keuze voor al dan niet aso en het advies van de school en de feitelijke keuze voor een optie in de eerste graad vooral gebaseerd waren op de prestaties van leerlingen eind lager onderwijs, vooral voor wiskunde en Nederlands. Dat lijkt ons evident, maar blijkbaar niet voor de onderzoekers. 80% van de leerlingen kiezen voor typische aso-opties, voor Latijn of moderne wetenschappen. *'Je middelbaar onderwijs starten in de Latijnse of de moderne is dus nog altijd de norm'*, aldus onderzoeker *Simon Boone*.

Ook al in ons Leuvens CPSO-doorstromingsonderzoek van 1969-1971 bleek dat de doorstroming naar het s.o. vooral gebaseerd is op de schoolresultaten - met inbegrip ook van de resultaten voor de interdiocesane- of OVSG-toetsen, en niet op basis van afkomst. Uit LOSO-studies van prof. Jan Van Damme en uit Nederlandse studies weten we tevens dat ook de leerresultaten in het s.o. een grote correlatie vertonen met de schooluitslag eind lager onderwijs. Dit staat haaks op de beweringen van Vlaamse sociologen dat de doorstroming en de schoolresultaten in het s.o. in sterke mate samenhangen met de sociale afkomst. Dit zou volgens vooral het gevolg zijn van de gedifferentieerde structuur van onze eerste graad s.o. - die tot sociale discriminatie zou leiden. Maar die conclusie formuleren Boone en Co niet; intengedeel: onze eerste graad moet het weer ontgelden.

Boone en Co verbazen er zich ook over dat de meeste ouders liever alle opties openhouden voor hun kind en van de idee vertrekken: *'I'aten we zo hoog mogelijk mikken, en starten met Latijn of moderne wetenschappen, we zien later wel of het lukt'*. "Dat weten we ook al lang. In tegenstelling met de onderzoekers vinden we het echter positief dat ouders eerder wat te hoog mikken dan te laag

mikken en dat veel leerlingen een meer eisende aso-optie kiezen. Dit is ook de visie van prof. Jan Van Damme en van prof. Jaap Dronkers e.a. We komen hier straks uitvoerig op terug in de punten 3 en 4 - met 3 recente studies die er op wijzen dat onze unieke eerste graad erin slaagt om een grote mate van effectiviteit te koppelen aan onderwijskansen voor alle leerlingen - ook de zwakkere. Boone en Co kennen die studies ook wel, maar verwerpen ze, en maken van Transbaso misbruik om nog eens uit te halen naar de eerste graad. Ze vinden het te hoog mikken en de eventuele heroriëntatie ('waterval?') catastrofaal voor de leerlingen. Die volgens hen nefaste zaken zijn vooral te wijten aan onze gedifferentieerde eerste graad die opdeling en sociale discriminatie in de hand werkt. Ze pleiten eens te meer voor een brede eerste graad.

De onderzoekers verwonderen zich ook over het feit dat de ouders veelal beslissen en niet de kinderen. Een bevestiging van wat iedereen weet en de meesten ook logisch vinden. Merkwaardig genoeg vinden *Boone en Co* ook dit blijkbaar niet normaal en zelfs nefast. Het specifieke talent van elke leerling en de eigen voorkeur van de leerling zou volgens hen een grote rol moeten spelen.

Boone: *"Als een kind al op de lagere school zijn interesses leert kennen, zal het een positieve keuze maken voor een bepaalde optie"*. Dit is althans wat Boone en co veronderstellen, maar wat wij en vele anderen sterk betwijfelen. Het zomaar volgen van de interesses van de 12-jarigen zou volgens ons precies nadelig zijn voor getalenteerde kinderen uit lagere milieus die van huis uit minder ervaring hebben met meer intellectuele beroepen en zich meer spiegelen aan de beroepen van de ouders en familieleden. Meestal stellen de Vlaamse sociologen dat leerlingen pas op hun 14/16 jaar kunnen kiezen op basis van interesses. Dit lijkt ook de mening van socioloog Boone, maar nu zouden ze dit precies ook al op de leeftijd van 12 jaar kunnen doen. In een aanbeveling stellen Boone en Co dat de scholen hun studieadvies moeten baseren op alle talenten en interesses van de kinderen. Een andere conclusie luidt: *"Uit onze gesprekken met de leerlingen hebben wij vastgesteld dat de leerlingen zelf al zeer sterk denken in termen van sterk en minder sterk presteren, en van hoge en lagere richtingen."* Ook dat lijkt ons nogal normaal.

Transbaso stelde net als in onze Leuvense doorstromingsstudie verder vast dat er meer leerlingen uit hogere milieus op basis van hun schooluitslag iets te hoog mikken dan leerlingen uit lagere milieus. Hun ouders zullen vlugger dit risico willen lopen. En CLB's en leerkrachten veronderstellen ook wel dat die leerlingen in het s.o. van huis uit meer ondersteund zullen worden en meer slaagkansen hebben.

Te weinig keuze voor tso-opties? Gemeenschappelijke 1ste graad nadelig voor tso!

De onderzoekers betreuren verder dat slechts 15% van de leerlingen een technische optie kiest. Boone en Co gaan ervan uit dat een gemeenschappelijke eerste graad tot meer tso-leerlingen zou leiden. Ze zijn blijbaar vergeten dat het tso destijds het meest de dupe was van de invoering van het VSO (Vernieuwd secundair onderwijs) in de jaren 1970. De VSO-scholen van het Rijksonderwijs stapten massaal over naar het VSO met zijn gemeenschappelijke eerste graad. Het gevolg was dat de tso-scholen leeg liepen. In 1996 voelde onderwijsminister Herman De Croo zich al verplicht om opnieuw de technische opties in te voeren in de eerste graad s.o. - tot 9 lessen per week - en dus het VSO voor een groot deel weer af te schaffen.

Precies de invoering van een gemeenschappelijke en brede eerste graad zou opnieuw een aderslating voor het tso betekenen. Ook het feit dat sociologen, politici ... voortdurend spreken over waterval, tastte mede de waardering voor tso/aso aan.

2 CSPO-onderzoek 1969-1971: analoge vaststellingen maar andere conclusies over GOK-prioriteiten & eerste graad s.o.

2.1 CSPO-doorstromingsonderzoek 1969-71

Zelf participeerde ik aan de eerste Vlaamse doorstromingsstudie en dit voor 4.000 leerlingen die in 1969 het zesde leerjaar l.o. verlieten - net voor de invoering van het VSO. Onze steekproef was meer representatief voor de Vlaamse 12-jarigen dan deze van Transbaso.

Al in 1969-1971 stelden we ook al vast dat praktisch alle leerlingen met behoorlijke leerresultaten in het zesde leerjaar doorstroomden naar het aso. Dat verraste ons niet omdat we dat zelf al vastgesteld hadden bij onze eigen overstap naar het s.o. in 1958.

Ook de Transbaso-onderzoekers komen bijna 50 jaar later tot de vaststelling dat de doorstroming

naar het s.o. in heel sterke mate gebaseerd is op de leerprestaties- en dus niet op de sociale afkomst van de leerlingen - zoals sociologen al te vaak beweren.

Het feit dat in 1969-1971 de meeste handarbeiderskinderen met een behoorlijke schooluitslag doorstroomden naar het aso wees volgens ons op de grote sociale mobiliteit. De Transbaso-onderzoekers wijzen daar echter niet op. Ook al in onze Wetenschappelijke A (1961-64) zaten bijna uitsluitend handarbeiderskinderen die in 1964 vlot doorstroomden naar de universiteit. Maar volgens veel sociologen is er zelf nooit sprake geweest van echte democratisering en sociale doorstroming.

2.2 GOK-prioriteiten: wij: kleuter- en lager Boone en Co: brede 1ste graad

In verband met de prioritaire aangrijpingspunten voor verdere optimalisering van de onderwijskansen trekken de Transbaso-onderzoekers andere conclusies dan veel andere onderzoekers en dan deze die wij in 1971 al trokken. Zo luiden de conclusies in drie recentere studies die we in punt 3 en 4 voorstellen: "*Uit onze landenvergelijkende studies blijkt dat vroege selectie kan leiden tot een efficiëntere verwerving van typisch schoolse vaardigheden zoals wiskunde en natuurwetenschappen*" (cf. PISA). Ook het feit dat zwakkere leerlingen een meer passend curriculum kunnen volgen, wordt als belangrijk bestempeld.

We stelden zelf in 1970 vast dat 12-jarigen vooral op basis van hun leerresultaten doorstroomden naar een richting in het s.o. We concludeerden - net als Van Heek in het Nederlands Talentenonderzoek van 1968 - dat het optimaliseren van de ontwikkelingskansen zich vooral situeerde op het niveau van het kleuter- en het lager onderwijs. Van Heek sprak van '*weinig nog ontginbaar talent in het s.o.*' Vanaf een reeks VRT-uitzendingen over onderwijskansen in 1971 hebben wij dat standpunt dan ook steeds verdedigd. Boone en Co verwachten nog steeds veel heil van een gemeenschappelijke 1ste graad.

Boone zelf ondertekende in 2009 overigens de petitie tegen de oproep van minister Pascal Smet om meer aandacht te besteden aan de taalproblemen van anderstalige leerlingen in het kleuter en het lager onderwijs. Boone en Co kantten zich o.a. tegen de invoering van intensief NT2-onderwijs. Het is betreurenswaardig dat de sociologen en veel beleidsmakers de voorbije 50 jaar inzake GOK vooral op structuurhervormingen s.o. gokten - en dit niettegenstaande het VSO en comprehensief onderwijs in Engeland e.d. niet tot meer sociale

mobilititeit leidden en nefast waren voor het tso. .

Bij de bespreking van de Transbaso-studie pakten de pleitbezorgers van een gemeenschappelijke eerste graad vooral uit met het Tansbaso-voorstel voor een gemeenschappelijke eerste graad - ook in de commissie onderwijs was dit het geval.

Niettegenstaande het feit dat Transbaso uitwees dat vooral de schoolresultaten de keuze van een optie bepalen en niet de sociale afkomst, wekte men de indruk dat de Transbaso-vaststellingen er vooral op wezen dat onze eerste graad de sociale discriminatie in de hand werkt en tot minder tso-leerlingen leidt. In de punten 3 & 4 wordt die stelling in drie studies weerlegd.

3 Unieke combinatie van effectiviteit en GOK-in 1ste graad dankzij unieke differentiatie!

3.1 Hoog mikken en tijdige heroriëntatie is geen slechte, maar een goede zaak

In de officiële statistieken lezen we dat 70% van de leerlingen een algemeen vormende optie kiest in de eerste graad; bij de Transbaso-leerlingen zou dat zelfs 80% zijn. De Transbaso-onderzoekers vinden het feit dat zoveel leerlingen een aso-optie kiezen en dat een aantal ouders te hoog mikken een slechte zaak. In het verlengde daarvan bestempelen ze de heroriëntatie van een aantal leerlingen als een nefaste waterval die in sterke mate de motivatie van die leerlingen aantast.

Deze uitspraken staan haaks op de visie van de meeste praktijkmensen en op tal van studies die wijzen op het goed functioneren van onze eerste graad en op de relatief hoge mate van sociale gelijkheid. Op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* vermelden we 13 studies. En het feit dat Nederlandse en Vlaamse onderzoekers (o.a. Jan Van Damme) vaststelden dat er een grote overeenkomst is tussen de leerresultaten in het s.o. en deze in het l.o., wijst er verder ook op dat de gedifferentieerde structuur van onze eerste graad niet een belangrijke oorzaak is van de verschillen in leerresultaten.

3.2 Unieke 1ste graad: effectiviteit, passend onderwijs & onderwijskansen

De voorbije jaren toonden we in *Onderwijskrant* geregeld aan dat de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs gebaseerd waren op foute uitgangspunten en statistieken over sociale discriminatie, differentiatie in eerste graad, schooluitval, zittenblijven, ... We stelden ook dat het feit dat zoveel leerlingen in de eerste graad voor een sterke

(aso-)optie kiezen een goede zaak was.

We wijzen in dit verband naar 2 Nederlandse studies waarin geconcludeerd wordt dat onze eerste graad geprezen wordt omdat hij sociale gelijkheid en effectiviteit combineert - dankzij doeltreffende differentiatie (entrance selection).

We bekijken eerst de belangrijkste conclusies in de studie *"The high performance of Dutch and Flemish 15-year-old native pupils: explaining country different math scores between highly stratified educational systems* (Jaap Dronkers & Tijana Prokic-Breuer Maastricht University, 2012).

De basisconclusie luidt: *"Het Vlaams secundair onderwijs slaagt erin om een grote mate van sociale gelijkheid (gelijke kansen) te combineren met een hoge effectiviteit dankzij zijn unieke, gedifferentieerde en stimulerende onderwijsstructuur."* *"The entrance selection (gematigde selectie bij start s.o.) by schools is useful to strengthen their ambition and quality, which influence the performance."*

Dronkers: "We tonen in onze studie ook aan dat de grote deelname aan de 'higher tracks' (aso-opties in 1ste graad) niet enkel de gelijke kansen bevordert, maar tegelijk de motivatie van de leerlingen om in de sterke richtingen te blijven hoger is dan de motivatie om in een lagere richting terecht te komen. In Vlaanderen kiest 70% 12-jarigen voor een sterke (aso-)optie. In meer doorgedreven selectieve systemen (o.a. Duitsland) is de keuze voor een sterke optie minder het geval. In Nederland is het ook iets minder het geval dan in Vlaanderen.

Dronkers stelt verder *"In tegenstelling tot onderwijs-systemen met een gemeenschappelijke lagere cyclus - is het tevens zo dat in Vlaanderen het bestaan van 'lagere onderwijsrichtingen' (lowest tracks) de mogelijkheid biedt van 'downward mobility during secondary education."* Tijdige en soepele overgang naar meer passende opties is mogelijk. In landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus is het eenheidsprogramma voor veel leerlingen te moeilijk of niet aangepast. Ze geraken daardoor vlugger schoolmoe.

In *"Nieuws Onderzoeksresultaten"* van 12 juni 2016 treffen we een voorstelling aan van een gelijkaardig onderzoek van *Roxanne Korthals*. De conclusie luidt ook hier: *"Het indelen van leerlingen in verschillende onderwijsniveaus in het voortgezet onderwijs heeft een positief effect op de leerresultaten, mits de selectie plaatsvindt op basis van talent. En bij twijfelgevallen - hoort deze leerling thuis op het*

havo of het vwo (=aso)? – is het beter dat die leerlingen op het vwo terechtkomen.”

“Prior performance can be an important proxy for student ability when students are to be placed in tracks on ability. Therefore, schools can use entrance requirements on prior performance to help them decide student track placement.”. Dat Vlaanderen dit laatste ook bij de advisering voor het s.o. Toepast, blijkt ook uit het recent Transbaso-onderzoek.

De conclusies in deze twee studies staan dus haaks op de Transbaso-beweringen. Ook de recente studie waarin Herman Van de Werfhorst e.a. onderwijsstelsels van verschillende landen vergelijken komt tot analoge conclusies (zie punt 4). Op pagina 35-36 in dit nummer wijst ook prof. Wouter Duyck er ook nog eens op dat de sociologen met hun kritiek op onze eerste graad s.o. ongelijk hebben.

4 Rapport: ‘Onderwijsstelsels vergeleken - Leren, werken en burgerschap, - 2017’

Recente studie van Herman Van de Werfhorst, Louise Elffers & Sjoerd Karsten

In hun vergelijkende studie van onderwijsstelsels s.o in een aantal landen, formuleren drie Nederlandse sociologen andere - & veel minder stellige conclusies - dan de Transbaso-onderzoekers over differentiatie in de eerste graad en sociale (on-) gelijkheid. We citeren een aantal conclusies.

“We moeten ons vooreerst hoeden voor al te stellige uitspraken. In de eerste plaats is het niet zo dat er in stelsels met een latere selectie en zonder hiërarchisch geordende schooltypen geen kansongelijkheid tussen sociale milieus bestaat. De leerlingen worden dan vaak binnen de school ingedeeld naar niveau voor alle vakken of kiezen voor vakken op verschillende niveaus. De meeste internationale prestatie-indicatoren stellen ons niet in staat om leerlingen in de tijd te volgen, waardoor we niet met stelligheid kunnen aannemen dat de gevonden correlaties ook werkelijk oorzakelijke verbanden zijn.

“Gedifferentieerde systemen (zoals b.v. de eerste graad s.o. Vlaanderen) zijn efficiënter in de vorm van een hogere PISA-score op wiskunde en natuurwetenschappen, maar alleen als ze voldoende differentiëren én als de scholen leerlingen bij de toewijzing sterk selecteren op basis van cognitieve kenmerken. Uit onze landenvergelijkende studies blijkt dat vroege selectie kan leiden tot een efficiëntere verwerving van typisch schoolse vaardigheden

zoals wiskunde en natuurwetenschappen. (ook veel differentiatie in sterke Oost-Aziatische landen.)

Bovendien blijken leerlingen enkel beter te presteren als scholen dat vrij gedifferentieerd doen en als de toewijzing vooral gebeurt op basis van cognitieve instapvereisten. Met andere woorden: vroege selectie kan gunstig zijn, maar daarvoor geldt wel: doe het goed of doe het helemaal niet.

De rationale daarachter is vermoedelijk dat alleen in sterk gedifferentieerde systemen de leerstof echt wordt aangepast aan het niveau van de leerling. In ongedifferentieerde systemen moet een leraar ook rekening houden met verschillen in cognitieve prestaties, simpelweg door de grote verschillen binnen de klas. Leraren spelen daarop in door meer maatwerk te geven aan leerlingen. In de weinig gedifferentieerde systemen met maar twee of drie niveaus, passen leraren de leerstof wel aan de gemiddelde leerlingen in die niveaus aan, maar de heterogeniteit is toch nog te groot om dat goed te doen en weer te laag om maatwerk te leveren. Het is intuïtief eveneens goed te begrijpen dat differentiatie alleen werkt als het plaatsvindt op basis van een sterke selectie op cognitieve entreevereisten. Dit is immers de enige manier om meer homogeniteit binnen de niveaus te bewerkstellingen, zodat de leerstof ook optimaal op de leerlingen kan worden afgesteld.”

“Het feit dat Finland, een goed presterend land, pas op latere leeftijd selecteert wekt de indruk dat uitstel niet noodzakelijk nadelig hoeft te zijn voor het gemiddelde niveau. Dat is echter een onvoldoende bewijs, omdat ook andere factoren van invloed kunnen zijn op de prestaties van een land. Voor die factoren moeten we in ons onderzoek dus controleren. De meeste internationale prestatie-indicatoren stellen ons niet in staat om leerlingen in de tijd te volgen, waardoor we niet met stelligheid kunnen aannemen dat de gevonden correlaties ook werkelijk oorzakelijke verbanden zijn.

Commentaar: we zouden b.v. ook moeten kijken naar de situatie in de hogere cyclus s.o. En dan blijkt b.v. dat in Finland de correlatie SES-schoolresultaten veel hoger is dan in de lagere gemeenschappelijke cyclus. In Finland is er een heel sterke selectie na het 3de jaar s.o.)

December-kritiek professoren & schooldirecteurs op niveaudaling, pedagogische modes, softe evaluatiecultuur en tekort aan ambitie in Vlaams onderwijs

1 Inleiding

In het vorige nummer van Onderwijskrant wezen al heel wat professoren en docenten op de niveaudaling in ons onderwijs. Ze vreesden ook dat de nieuwe eindtermen en leerplannen tot een verdere daling van het niveau en van de ambitie zouden leiden. Dit blijkt uit het debat en de officiële consultatiecampagne waarin b.v. zelden de basiskennis ter sprake kwam. Ook het prestatievijandig klimaat, het schermen met 21ste eeuwse vaardigheden, de loskoppeling van de eindtermen van de vakdisciplines, de didactische perspectiefwisseling in de richting van *ontwikkelen leren* waarvoor de VLOR en de onderwijskoepel van het katholiek onderwijs pleiten,... baren de nodige zorgen.

In de maand december kropen de professoren-psychologen *Wouter Duyck & Wim Van den Broeck* in de pen om hun grote bezorgdheid uit te drukken - mede naar aanleiding van de recente publicatie van PIRLS-2016 waaruit bleek dat de score voor de Vlaamse 10-jarigen met 22 punten was gedaald in vergelijking met PIIRLS 2006. In de punten 2 en 3 komen hun standpunten uitvoerig aan bod. (Verderop in dit nummer brengt Raf Feys een genuanceerde analyse van de niveaudaling voor PIRLS, p. 43 e.v.)

Ook *Dirk Van Damme* (OESO) drukte in december nog eens zijn grote bezorgdheid uit tijdens de LISO-openingssessie van 12 december en via enkele tweets. We vatten even samen. *"Naar de leerresultaten van leerlingen gemeten, scoort het Vlaams secundair internationaal nog steeds uitstekend", aldus Van Damme. Maar hij waarschuwde wel voor de niveaudaling.*"

Van Damme wees ook op de *nefaste gevolgen van het grote taalrelativisme*. Hij twitterde hierover al op 5 & 6 december n.a.v. de tegenvallende PIRLS-score. Hij stelde: *"Misschien dat meer mensen er nu toch van overtuigd geraken dat er iets grondig mis is met ons taalonderwijs, dat we taalrelativisme en communicatief taalonderwijs grondig moeten herbekeken, en dat ambitie in talenkennis meer dan ooit noodzakelijk is."*

Hij stelde verder: *"Er zijn geen absolute standaarden meer, zegt men dan. Want taal evolueert zo*

sterk. Elke groep, elk individu heeft het recht zich op eigen manier talig uit te drukken. Dat inzicht in taal niet zo belangrijk is, enkel vaardigheid telt; dat dialect en tussentaal of dt-fouten toch niet zo'n enorm probleem zijn; dat migranten voldoende hebben aan basisbeheersing; dat men leerlingen niet moet sanctioneren op taalfouten in andere vakken."

Van Damme vroeg zich op de LISO-conferentie eens te meer en terecht af of de nieuwe eindtermen wel een juiste balans zullen bieden tussen kennis en vaardigheden. En op 23 januari j.l. twitterde hij: *"Competentiegericht onderwijs is volstrekt doorge-slagen in de eindtermen en leerplannen. Vooral in het taalonderwijs, maar ook in andere domeinen."*

Hij drukte ook al op 9 juni 2017 zijn grote bezorgdheid uit over de nieuwe eindtermen en leerplannen: *"Het debat over de nieuwe eindtermen en leerplannen gaat voorbij aan de essentie, nameijk dat veel uitspraken over eindtermen e.d. getuigen van vandaag achterhaalde onderwijskundige concepten: constructivisme, overtrokken pedagogisch optimisme, te radicale verwerping van kennis, naïeve visie op abstractie."* Naast een algemene niveaudaling vreest hij dat daardoor ook het aantal toppers verder zal afnemen. Van Damme vreest tenslotte ook *dat het compromis i.v.m. de modernisering van het s.o. moeilijk uitvoerbaar zal zijn*. Ook de voorbije dagen, maanden en jaren formuleerde Van Damme al een aantal van die waarschuwingen. Ook wij vrezen voor meer chaos en niveaudalig in het s.o.

Ook een paar directeurs s.o drukten in een interview in *De Tijd* hun bezorgdheid uit. In een interview stelden ze dat er al te veel schroom is voor prestaties, competitie en punten op het rapport (zie punt 4).

In het recente nummer van 'School- en klaspraktijk' publiceerden twee UCLL-lerarenopleiders de bijdrage 'Portretterend evalueren als motor voor leren en goed onderwijs'. *Ilse Geerinck en Sabine Dierick* schieten er met scherp op alles wat te maken heeft met klassieke evaluatie: toetsen, punten, gemiddelden, rapporten Ze formuleren een alternatief: *het uitgebreid portretteren van elke leerling*. Raf Feys vat hun visie samen en plaatst er kritische commentaar bij (zie punt 5).

2 Prof. Van den Broeck: kritiek op ervaringsgerichte, constructivistische visie

Bijdrage: 'Stop de radicalisering. *Niet alle leren is leuk*' in *De Morgen*, 8 december. Wim Van den Broeck is professor in de onderwijs- en ontwikkelingspsychologie aan de Vrije Universiteit Brussel

"De internationale studie over begrijpend lezen heeft Vlaanderen ruw doen ontwaken uit de mooie droom dat we nog altijd uitstekend onderwijs aanbieden. Zowel onderzoekers als politici reageerden verrast. Hoe kan dat? Vlaamse tienjarigen boeren sterk achteruit op vlak van leesvaardigheid, bleek deze week uit de PIRLS-studie. Onze leerlingen eindigen op een 32ste plaats, wereldwijd de scherpste daling.

Er zijn er die blijven geloven dat het probleem relatief geïsoleerd blijft: met wat oefeningen leesstrategie en bevordering van leesplezier zal het tij wel keren. Toch zijn er veel tekenen die erop wijzen dat het probleem algemener is en dus dieper ligt. Want ook voor wiskunde waren er al alarmsignalen: zowel in de PISA-studie bij 15-jarigen als in de LVS-toetsen bij basisschoolkinderen waren we flink gezakt. En vorig jaar bleek uit een studie van Thomas More dat ook de technische leesvaardigheid achteruitgaat.

Zonder blind te zijn voor al het goede in ons onderwijs, is het geen overdrijving: in 15 à 20 jaar tijd zijn we erin geslaagd een van de beste onderwijssystemen ter wereld (met ook uitstekende kansen voor de zwakken) onderuit te laten zakken tot een middelmatig niveau. Markant, ook, dat we uitgerekend zij die graag wijzen op de grote sociale verschillen in ons onderwijs deze week weinig hebben gehoord. Geen groter sociaal onrecht nochtans dan leerlingen die thuis de culturele bagage minder meekrijgen onvoldoende te vormen en te wapenen voor het leven.

Ervaringsgerichte, constructivistische modieus binnen onderwijskunde

Oplösungen zoeken vergt een grondige analyse. Er zijn behoorlijk wat knelpunten die elkaar versterken: de kwaliteit van de instroom van de leerkrachten daalt, er is steeds minder instructietijd, het aantal anderstaligen neemt toe, leerlingen hebben te weinig ambitie. Toch zou het unfair zijn de verantwoordelijkheid bij leerkrachten, leerlingen (en hun ouders) of zelfs politici te leggen. Die moet in essentie worden gezocht bij de mensen die de onderwijspraktijk uittekenen.

Al is er onder beleidslieden en opleiders nauwelijks eenstemmigheid, één specifieke onderwijsvisie was de laatste decennia wél dominant. *De ervaringsgerichte (en constructivistische) onderwijsvisie die stelt dat schools leren zoveel mogelijk moet lijken op natuurlijke vormen van leren (zoals een kind thuis leert praten) en moet aansluiten bij de leefwereld van het kind, heeft een grote aantrekkingskracht uitgeoefend op leerkrachten. Ze is de concrete praktijk geworden in veel klaslokalen. Prima dat leerkrachten lessen aantrekkelijk willen maken en zo bruggen proberen te slaan naar de leefwereld van de leerlingen. Maar een geradicaliseerde versie van die visie mondt uit in de idee dat alle leren leuk moet zijn, dat het zoveel mogelijk uit het kind moet komen.*

Stokoude vernieuwing brengt geen soelaas

Die kijk heet nog altijd vernieuwend, maar is eigenlijk stokoud. Het is een romantische visie, rechtstreeks weggelopen uit de tijd van Rousseau. Als op hogescholen en universiteiten jarenlang en systematisch de boodschap wordt verkondigd dat kennis en taal moeten worden gerelativeerd, mag het niet verbazen dat je oogst wat je zaaide: minder kennis en minder taalvaardigheid.

Schools leren is geen kwestie van natuur, maar van cultuur. Toch is het deze verwrongen visie waarmee heel wat leerkrachten worden opgeleid. Als het welbevinden van de leerling steevast wordt voorgesteld als een noodzakelijke voorwaarde om te leren, is het dan vreemd dat leerlingen nog moeilijk een inspanning kunnen leveren en ze steeds kwetsbaarder worden? Er is niets mis met het streven leerlingen een positief gevoel te geven op school, maar het heeft geen zin dit gevoel los te koppelen van het leren zelf. Leerlingen een goed gevoel geven bij het leren en bij wat er geleerd wordt – een stuk van die boeiende werkelijkheid waarin we leven – is iets heel anders dan het quasi psychotherapeutisch benaderen van leerlingen.

Bovendien staat die doorgesloten onderwijsvisie op gespannen voet met alles wat er in de wetenschap bekend is over leren en cognitieve ontwikkeling. Een kwalijke evolutie, want schools leren verloopt nooit als natuurlijke vormen van leren: er wordt geen kind geboren met de behoefte te leren lezen of rekenen, wel met de behoefte om de wereld te leren kennen. Geen kind ontdekt zelf het alfabetisch principe of de rekenkunde, daar hadden onze voorouders eeuwen voor nodig. Schools leren is dus geen kwestie van natuur, maar van cultuur.

Toch is het deze verwrongen visie waarmee heel wat leerkrachten worden opgeleid en waarnaar veel overheidsgeld is gegaan.

Cultuuroverdracht op de helling

Cultuuroverdracht als essentie van het onderwijs is zo op de helling komen te staan. In de plaats daarvan kwam het ideaal van het *geïndividualiseerd leren*. Individuele leerstijlen waren jarenlang de dada van veel onderwijskundigen. Cognitief psychologen weten al ruim 30 jaar dat leerlingen niet zo verschillend zijn in hun leerprocessen en dat dit concept onbruikbaar is voor het onderwijs. Al is differentiatie tot op zekere hoogte mogelijk en wenselijk, leerkrachten stellen de onderwijsdoelen vaak te snel naar beneden bij – aan de zwakte van de leerling. Beleidsmakers reiken daar zelfs ideologische alibi's voor aan.

Tijd voor 'moderne' visie: effectieve aanpak

Hoe moet het verder? Het is hoog tijd voor een moderne (geen postmoderne) visie op onderwijs, waarbij de essentie, cultuuroverdracht, niet ter discussie staat. Intellectuele verschillen tussen leerlingen zijn tenminste op klasniveau niet van dien aard dat ze het onmogelijk maken de lat voor alle leerlingen hoog genoeg te leggen. Dat doen we nu veel te weinig. Differentiëren doe je voor zwakkere leerlingen naar instructietijd zodat ze wel over de lat geraken, en sterkere leerlingen daag je uit zelfs boven de lat.

Ten slotte moet het wetenschappelijk niveau van de opleidingen, zowel aan hogescholen als aan universiteiten bewaakt worden. Onderwijs kan niet zonder ideologische visies, maar robuuste wetenschappelijke bevindingen moeten daarvan scherp onderscheiden blijven en mee de basis vormen van de verdere modernisering van ons onderwijs. De constructivistische onderwijsvisie hoort niet bij die wetenschappelijke basis. Ze is zoals de psychoanalyse in de psychologie: verouderd, pseudo-wetenschappelijk en potentieel schadelijk."

Prof. Paul Kirschner e.a. verdedigen in een opiniestuk een analoog standpunt: zie p. 48 e.v.

3 Prof. Wouter Duyck: daling ambitie & niveau

3.1 Passages uit 'De kanarie in de onderwijsschoolmijn' in DS 7 september.

Een kenniseconomie vereist ambitieus onderwijs, waarin leerprestaties cruciaal zijn. Welbevinden is

een voorwaarde voor, en zelfs een uitkomst van, goede prestaties. Maar onderwijs moet in de eerste plaats blijven gaan om leren en cognitieve ontwikkeling. Iemand moet de economie van de toekomst creëren, patenten aanvragen, innovatief zijn, ondernemingen starten en werkgelegenheid scheppen. Het is een illusie te denken dat we die internationale competitie kunnen aangaan met middelmatig onderwijs. Indien de overheid deze taak niet ter harte neemt, zal duur privaat onderwijs overnemen, zoals in de rest van de wereld.

Het is onbegrijpelijk dat deze focus op leerprestaties gaandeweg uit het uitstekende Vlaamse onderwijs verdwenen is. *Punten worden op vele scholen vervangen door bloemetjes en sterretjes. In allerlei kleuren. Wat vroeger ambitie was, is ondertussen vies, en elk verschil dient uitgevlakt te worden. Het onderwijs moet alle maatschappelijke problemen oplossen, van integratie tot burgerschap en radicalisering.* Het leren lijdt eronder.

Nu toont PIRLS dat nergens minder leerlingen zijn dan in Vlaanderen met een uitgesproken ambitie om goed te presteren op school. Ook in PISA bleken onze leerlingen reeds de laagste prestatie-motivatie te hebben. Zelfs na de bekendmaking van de dramatische PIRLS resultaten ging het in de kranten vooral opnieuw over leesplezier. Liedjes, woordspelletjes, iedereen blij! Maar laat ons het primaire doel van dat welbevinden en onderwijs niet uit het oog verliezen: leren.

Nivellering

Ons onderwijs heeft meer ambitie nodig en gelijke onderwijskansen voor iedereen. Ons beleid kent (terecht) talloze maatregelen voor wie het moeilijk heeft, terwijl er geen enkele maatregel te vinden is voor wie wat meer in zijn mars heeft. Het resultaat is nu een zeer kleine spreiding in de PIRLS resultaten (waarbij goeie en slechte scores zeer dicht bij elkaar liggen), maar een algemene daling. Onze leerlingen uit meer kwetsbare milieus doen het (gelukkig) beter dan elders. Maar de anderen doen het slechter! Dat kan niet de bedoeling zijn van een gelijke kansenbeleid. Al te vaak wordt ervan uitgegaan dat goeie leerlingen hun plan wel trekken. Ook leerlingen die moeiteloos de minimale eindtermen halen hebben het recht zich optimaal te ontwikkelen.

Meer nog, het is een voorwaarde voor onze toekomstige welvaart. En zelfs voor sociale mobiliteit. Die gebeurt (helaas) zelden in de staart van de klas. Dat wisten toenmalig onderwijsminister Frank Van-

denbroucke en Dirk Van Damme al meer dan tien jaar geleden in hun Talennota. Een veeleisend taalonderwijs werd toen nog geponeerd als dé voorwaarde voor sociale mobiliteit (met veel aandacht voor Nederlands én voor vreemde talen). Ondertussen trekken donkere wolken over Vlaanderen.

3.2 Interview met Duyck in DS 16 december

'Ook een goedbedoelde tegemoetkoming (aanwending moedertalen) kan zijn doel voorbij schieten' 'Dat kinderen door examens en punten burnouts krijgen? Onzin'

Wouter Duyck heeft het in dit interview over nivelering als gevolg van een gebrek aan ambitie en van de egalitaire ideologie, het belang van kennis van het Nederlands, te weinig instructietijd voor basis-kennis en basisvaardigheden, prestatievijandig klimaat

Gebrek aan ambitie en naïef egalitarisme

Duyck: *"Gebrek aan ambitie is een symptoom van het gelijkheidsstreven in het onderwijs, waar vooral een ideologische agenda achter zit. Verschillen zijn vies, die moeten uitgevlakt worden. Het doel van onderwijs moet zijn dat het salaris van je vader geen impact heeft op je leerprestaties. Maar dat betekent geenszins gelijke uitkomsten, want elk kind is verschillend. Kinderen en ouders vragen zelf naar feedback over waar ze staan. Vandaag overheerst ook het idee dat kinderen door examens en punten burn-outs krijgen. Onzin. Als je hen laat opgroeien in een luchtbel waarin ze nooit feedback krijgen, wordt het later hard ontwaken."*

DS: Is ambitie dan een vies woord geworden? "Ja. Dat merk ik in de hele Vlaamse cultuur. Je krijgt ook maar sociale mobiliteit als de mensen zich kunnen ontwikkelen. ...

Geen kampioen sociale ongelijkheid, sociologen heben ongelijk

Op Finland na is er geen enkel land OESO-land waar meer kinderen een hoger diploma haalden dan hun ouders. Ik begrijp die onheilstijdingen niet dat ons onderwijs kampioen is in sociale ongelijkheid.... Onze sociaal-kwetsbare leerlingen scoren in absolute termen beter dan in andere landen.

Afkomst bepaalt volgens PISA maximaal 15 procent van de punten. We zitten daarmee iets hoger dan het OESO-gemiddelde. Maar afkomst correleert met intelligentie. Dat is een heikel punt. Het misverstand is hardnekkig – vooral ook sociologen blijven daarmee uitpakken.

Neem b.v. de grafiek waarmee sociologen het verband tussen afkomst (SES) en resultaten voor lezen en wiskunde willen aantonen. Dat zou voor de sociologen de sociale bias (vertekening, discriminatie) van onderwijs verklaren. Terwijl psychologen weten dat dit verband grotendeels over IQ, intellectuele aanleg gaat. En dat er dus niets mis is: *mensen met betere vaardigheden (met meer aanleg is hier bedoeld) presteren beter.* Dat is wenselijk, toch?"

Je IQ bepaalt (grotendeels) hoe je studeert, in welke job je belandt en wat de economische positie zal zijn van de kinderen. In die 15 punten zit dus nog een groot stuk intelligentie. (Het is verder ook zo dat de school de invloed van het milieu niet zomaar/volledig kan wegwerken.)

(Commentaar: onze Vlaamse sociologen interpreteren inderdaad de correlatie met het scholingsniveau van de moeder louter als een invloed van nurture en niet van nature; SES-cijfer voor een groot deel gebaseerd op scholingsniveau van de moeder. Ze negeren de grote invloed van de intellectuele aanleg die mede het scholingsniveau bepaalt.

Centrale examens

Een quick-win om bij te sturen is volgens Duyck het centrale examen. "Scholen hebben dan schrik om slecht te presteren, en hebben er dus belang bij dat iedereen goed scoort, ook wie aan de staart van de klas zit. Daarom houden ze de lat hoog, en waken ze erover dat de sociaal kwetsbare kinderen mee zijn. Nu kunnen scholen met veel "moeilijke" leerlingen de norm ongemerkt lager leggen. Terwijl elitescholen zich vooral concentreren op de sterke. Centrale examens verhogen de drive voor scholen om het maximum uit elke leerling te halen."

DS: Dat is een opmerkelijk pleidooi op een moment dat examens, punten en gemiddelden ter discussie staan.

Taalproblemen allochtone leerlingen. Groepswerk in het Turks? Vooral NT2 nodig! Behoud van onderwijsvormen

Je kunt niet zomaar groepswerken in het Turks laten maken, als je geen leerkrachten hebt die dat in het Turks kunnen begeleiden. Los daarvan: de lat voor Nederlands moet hoger. Al vanaf de kleuterklas. Voor het zesde levensjaar moet je dat aanpakken, tegen dat ze naar het middelbaar gaan.

DS Vindt u het geen probleem dat 4 op tien leerlingen van allochtone origine zonder diploma de schoolbanen verlaat?

Duyck: Wat betekent 'migratieachtergrond precies. Met dat soort cijfers kun je alles bewijzen. Ik weet vooral dat de uitstroom zonder diploma in Vlaanderen, van de laagste is in de OESO. We zien wel dat de tweede generatie slechter presteert dan de eerste. Dat is een probleem. Alleen: dat los je niet op door een brede eerste graad in te voeren. Cognitief onderzoek wijst net uit dat leerlingen zo vroeg mogelijk differentiëren betere leerprestaties oplevert."

"Ik ben dus ook voor het behoud van de onderwijsvormen, van Latijnse en het Moderne, maar tegelijk vind ik dat we de allochtone kinderen die het aankunnen nog beter moeten kunnen identificeren. (Duyck pleit voor centrale toetsen in het zesde leerjaar ter aanvulling van de schooluitslagen en het oordeel van de klasleerkracht. Zo kan men ook voorkomen dat bepaalde allochtone leerlingen en leerlingen uit lagere milieus onderschat worden.)

Cognitieve ontwikkeling als motor van emancipatie, te weinig instructietijd

DS: Onderwijs is een belangrijke emancipatiehefboom. Legt u daarbij niet te eenzijdig de nadruk op cognitieve ontwikkeling?

Duyck: "Dat is net de motor van emancipatie. Daarom vind ik het een gevaarlijke evolutie dat de instructietijd voor leren in de klas afneemt. Voor lezen is de instructietijd met 40% verminderd! Intussen moeten de scholen wel inzetten op b.v. deradicalisering en burgerschap. Maar het is een illusie te denken dat je burgerschap kweekt zonder cognitieve vaardigheden. Opleiding is de beste garantie voor een normen en waardenstelsel. De politiek volgen, debatten over gelijkheid tussen man en vrouw volgen, democratie ... als je geen teksten begrijpt, moet je er niet aan beginnen. Humaniora betekent mens worden. Leren denken. Dat is de finaliteit van ons onderwijs, dat is al eeuwen zo.

4 Te veel schroom voor competitie & punten

Interview Barbara Moens in *De Tijd* - 19 december met twee directeurs s.o & prof. W. Duyck

Wanneer uw kind deze week zijn rapport krijgt, is de kans groot dat u er geen klagemiddelde op terugvindt. Leerlingen vergelijken bezorgt hen te veel stress, luidt het. Het gemeenschapsonderwijs (GO!) raadt scholen al langer af gemiddelden of medianen te gebruiken. Klassen zijn volgens het GO! te willekeurig samengesteld en inhoudelijke feedback vindt de onderwijsverstrekker relevanter. Maar het Ensorinstituut Oostende voerde vorig jaar opnieuw punten in. De directeur van het Brugs Sint-Lodewijkscollege vindt dat er te veel schroom is voor competitie. Ook volgens professor Wouter Duyck leidt het gebrek aan ambitie tot niveaudaling.

Summa cum laude, magna cum laude, cum laude, cum fructu. Tien jaar geleden verliepen veel proclamaties in Vlaanderen volgens punten. Leerlingen spraken er onderling niet over, maar iedereen deed wel zijn best om toch dat procentje meer te halen waardoor de directeur zijn of haar naam eerder zou afroepen dan die van jaargenoten.

'Op school moet de focus altijd op leren liggen, en op de capaciteit tot leren', zegt Koen Seynaeve, de directeur van het Brugse Sint-Lodewijkscollege. 'We gaan competitie niet uit de weg, maar ik zet die ook niet in de verf. Punten zijn geen instrument om leerlingen te vernederen. Dat is wat gebeurt wanneer je leerlingen naar voren roept op basis van hun eindscore.'

Seynaeve: evaluatie/feedback is belangrijk"

'We hebben wel te veel schroom voor competitie', zegt Seynaeve. Een cijfer is een aanzet voor het geven van die feedback, maar dan moet het wel objectief zijn. Als een leerkracht kan vermijden dat zijn leerlingen dubbelen omdat hij verbaal sterk is op de klassenraad, is dat niet rechtvaardig tegenover andere leerlingen. De cijfers moeten vergelijkbaar zijn. Daarom werkte de studiedienst van het college een nieuw systeem uit. De examens in dezelfde richting hebben - los van de leerkracht - dezelfde moeilijkheidsgraad. 80% van het examen is gelijk. De rest bepaalt de individuele leerkracht. 'Leerkrachten zijn geen robots. Die eigen accenten zijn belangrijk voor de passie.'

Net als veel andere scholen werkt het Sint-Lodewijkscollege met een mediaan in plaats van met een gemiddelde om het effect van uitschieters te

beperken. De mediaan die de Brugse leerlingen op hun rapport zien, is berekend voor alle leerlingen die dat vak volgen. 'Je hebt soms klassen die minder goed functioneren', zegt Seynaeve. 'Die dynamiek hoeft de mediaan niet te beïnvloeden.'

Hoe dan ook is een vergelijking volgens Seynaeve nodig. 'Er zijn nu eenmaal verschillen. Je moet erkennen dat niet elk kind voor alles is weggelegd. Soms liggen de talenten van een kind elders en cijfers kunnen daarop wijzen. Zo ontdekken leerlingen waar ze goed en minder goed in zijn. Ook ouders weten graag hoe hun kind het doet.'

Het is ook een manier om de lat hoog genoeg te leggen. *De focus op welbevinden ergert Seynaeve.* In Brugge ligt de nadruk op Bildung, een brede vorming naar het idee van de Duitse geleerde Wilhelm von Humboldt. 'Natuurlijk moet de school een plaats zijn waar leerlingen graag komen. Maar de focus moet altijd op leren liggen, en op de capaciteit tot leren.'

Terug punten in Ensorinstituut Oostende

Het Ensorinstituut in Oostende deelde tien jaar lang rapporten uit zonder punten. Leerlingen kregen een rapport met een A, B, C of D. 'Maar de letters vertaalden de inspanning van de leerlingen niet voldoende, zegt directeur Barbara Himpens. 'Een leerling die extra zijn best deed, werd daarvoor niet beloond. Normaal gezien zou hij of zij dan een zeven op tien in plaats van een vijf halen, maar in dat systeem bleef het bij een B. Leerlingen deden niet meer de moeite om beter te scoren, want een A was enkel weggelegd voor zij die eruit sprongen.'

Toen Himpens drie jaar geleden in Oostende directeur werd, kaartten zowel leerlingen als leerkrachten de pijnpunten in het evaluatiebeleid aan. 'Het systeem daagde de leerlingen te weinig uit', zegt Himpens. 'Nochtans zien we evaluatie als een middel om leerlingen te motiveren.'

Sinds 1 september maakt het Ensorinstituut daarom een onderscheid tussen kennis en attitude. Voor kennis en meetbare vaardigheden geven leerkrachten opnieuw punten. Voor niet-meetbare vaardigheden en attitude schrijft de school verwachtingen uit. Leerlingen zien via een schaal van een tot vier of ze die verwachtingen halen. Beide tellen mee voor het totaalcijfer van het vak.

'Binnen elke vakgroep spreken leerkrachten af waar ze het meest gewicht aan hechten', zegt Himpens.

'In een vak als wiskunde wordt meer gewicht aan kennis toegekend. In het derde jaar haarzorg bijvoorbeeld vinden we de kennis over de techniek belangrijk, terwijl in het laatste jaar de nadruk op het bredere verhaal ligt: kan een leerling zelfstandig een kapsel afwerken? Naast het eindresultaat zien de leerlingen ook altijd de mediaan voor dat vak zodat ze zich kunnen situeren tegenover hun medeleerlingen. Ook dat daagt hen uit om een extra inspanning te leveren.'

Prof. Duyck: ambitie, punten, mediaan ... nodig!

Meer ambitie is nodig, blijkt uit de internationale onderwijsvergelijking PISA. Leerlingen in Vlaanderen blijken het laagst van al te scoren op de motivatie om te presteren. Het gaat dan om vragen zoals: 'Hoe graag wil je de eerste van de klas zijn?'

'Hoe goed leerlingen presteren, hangt af van de verwachtingen', zegt ook Wouter Duyck, hoogleraar cognitieve psychologie aan de UGent. 'In ons onderwijs is een zesjescultuur ontstaan waarbij we al blij zijn wanneer iedereen over de lat springt. Het is ongelofelijk zorgwekkend dat de Vlaamse leerlingen zo weinig gemotiveerd zijn om hun best te doen.'

'De heilige schrik dat we onze kinderen te veel zouden belasten, is niet nodig. Als de motivatie zo laag ligt, is er niet bepaald een risico op burn-out bij scholieren. Hogere verwachtingen stimuleren leerlingen om het beter te doen en punten zijn een manier om die prestaties aanschouwelijk te maken. Kinderen moeten ook met die feedback en vergelijking leren omgaan, want ze zullen daar op de arbeidsmarkt hoe dan ook mee worden geconfronteerd.'

De internationale studie over begrijpend lezen was een belangrijke wake-upcall, meent Duyck. Daaruit bleek dat Vlaamse tienjarigen sterk achteruitboeren op vlak van leesvaardigheid. Ook voor wiskunde waren er eerder al alarmsignalen waaruit blijkt dat de kennis bij 15-jarigen zakt. 'Er staan enkele knipperlichten op oranje', erkende ook Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits (CD&V) in *De Morgen*. Een wake-upcall, noemde ze het zelfs. 'Ik ben een fan van meer ambitie op school. Misschien moeten we dat maar weer eens wat helderder durven uitspreken.'

'Die roep naar meer ambitie en excellentie is iets wat we in Vlaanderen al lang niet meer van een onderwijsminister hadden gehoord', aldus Duyck. 'Jarenlang lag de focus op de kloof tussen de hoge

en lage presteerders. Door de zorg voor de kwetsbaren ging er te weinig aandacht naar het leren. Daar doe je niemand een plezier mee. Een kenniseconomie vereist ambitieus onderwijs waarin leerprestaties cruciaal zijn. En daarvoor heb je punten nodig, geen bloemetjes en sterretjes in allerlei kleuren.'

5 'Werk niet met klassieke toetsen, cijfers, & gemiddelden: maak totaal portret' !??

5.1 Softe evaluatiecultuur rukt op & totaal portret i.p.v. klassiek rapport en punten

We ontvingen in december het nieuwe nummer van *School- en klaspraktijk*. In de bijdrage 'Portretterend evalueren als motor voor leren en goed onderwijs' schieten de UCLL-lerarenopleiders Ilse Geerinck en Sabine Dierick met scherp op beoordelingen waarbij gewerkt wordt met klassieke toetsen met punten, gemiddelden, medianen ...

We lezen: "Dit artikel werpt een kritische blik op de gangbare evaluatie- of toetspraktijk. We menen dat 'portretteren' een alternatieve manier van evalueren kan bieden die het 'leren' en de 'leerling' in zijn totale persoonlijkheidsontwikkeling in beeld brengt en 'vertelt' in plaats van '(op)telt".

Dit pleidooi voor softe evaluatie zonder klassieke rapporten, cijfers e.d. - sluit bijzonder goed aan bij het onderwijsdebat van de voorbije maanden en het huidige prestatievijandige klimaat. In de jaren zeventig noteerden we felle campagnes tegen de prestatiegerichtheid van het onderwijs de klassieke rapporten, het werken met cijfers, e.d. Na een aantal jaren werd de kritiek getemperd en durfde men weer uitpakken met klassieke rapporten, punten e.d. De voorbije jaren en maanden nam het propageren van een softe evaluatiecultuur weer toe.

In 'Laisser-faire-mentaliteit bedreigt kwaliteit Vlaams onderwijs' drukte Van Damme een tijdje geleden al zijn grote bezorgdheid uit over het in vraag stellen van alles wat te maken heeft met evalueren. "Punten, rapporten, attesten... zijn nochtans belangrijk; ze staan voor slagen en mislukken, bepalen studien beroepsloopbanen, geven houvast aan ouders legitimeren de autoriteit van leraren, bepalen de kwaliteitsperceptie van scholen" aldus Van Damme (DS 24 augustus 2014).

Van Damme: "Al jaren is er een tegenbeweging in onderwijsland om het evalueren te milderen. Het

pas gepubliceerde boek van Roger Standaert – de man die jarenlang in de Guimardstraat en later op het departement Onderwijs de pedagogische vernieuwing uitdroeg – tegen de cijfercultuur in het onderwijs, blaast het debat nu nieuw leven in. Standaert pleit tegen de cijfercultus in onderwijs en voor een zachtere manier van evalueren, zonder punten en eerder gericht op stimuleren en motiveren dan op bestraffen. Het boek doet onmiddellijk stof opwaaien en zal ongetwijfeld meegesleurd worden in het ideologische debat dat in Vlaanderen sinds kort over onderwijs gevoerd wordt.

Pleiten voor een softe evaluatiecultuur omwille van het welbevinden van leerlingen is eigenlijk zeggen dat we in onderwijs niet zulke hoge eisen mogen stellen aan leerlingen. Toen ik nog niet zo lang geleden pedagogische begeleiders hoorde zeggen dat ze in naam van gelijke kansen leraren de raad gaven wat minder streng te zijn en minder hoge eisen te stellen, besefte ik met enig afgrijzen hoe sterk deze pedagogische visie in onderwijs had wortel geschoten. Ik huiver hiervan, en zeker als gelijke kansen als argument wordt opgevoerd."

5.2 Totaal-portret van Anna als alternatief

De auteurs illustreren wat ze bedoelen met met het uitgebreid portretteren van elke leerling met een voorbeeld uit het secundair onderwijs, een portret van de 14-jarige Anna. We citeren dit portret vooraleer verder in te gaan op de argumenten van de twee lerarenopleiders.

"Anna is veertien jaar: ze kiest er in het derde jaar zelf voor om verder de studierichting Latijn te volgen. De voorbije jaren gaf ze aan dat dit vooral een keuze van haar ouders was. Het voelt goed aan voor haar, om hiervoor zelf te kiezen. De lange blonde haren zitten vaak in een staart, dat valt op, op het einde van vorig jaar hingen die vaak los, voor haar gezicht. Alsof ze onzichtbaar wou zijn in de klas, en elk oogcontact met de leraar ontweek. Ze had angst om aangesproken te worden om een vraag te beantwoorden.

Anna worstelt met wiskunde. Dan lukt het haar om goed te scoren, andere keren geeft ze aan dat ze geen inzicht heeft, en scoort ze minder. Ze weet dat ze haar oefeningen goed moet bijhouden. Ze twijfelt en aarzelt, en weet niet goed hoe te beginnen. En kan ontmoedigd geraakt als ze voelt dat ze achterop geraakt. Dan verliest ze meteen ook haar interesse, en wordt wiskunde 'dom'. Dan lukken

haar oefeningen niet meer en geraakt ze niet vooruit. Ze heeft geleerd dat ze vragen mag stellen in de klas, en ook ervaren dat er domme vragen zijn. Taal is haar meer genegen, althans schriftelijk en lezen. Presenteren en voor de klas spreken vindt ze altijd eng, dit is duidelijk ver buiten haar comfort-zone. In het bijzonder speelt haar dit parten bij de spreek-oefeningen Frans, door haar faalangstig gedrag en de zenuwen slaagt ze er niet in te tonen wat ze kan.

Ze heeft een goed werkritme gevonden om zich die Latijnse woordenschat eigen te maken. Het is geen moeten meer, maar een stil genieten geworden; dat blijkt uit de manier waarop ze in de les zit: ze stelt vragen en is al meer nieuwsgierig. Engels is haar lievelingsvak; ze beheerst de nodige grammatica en in haar uitspraak is ze 'very British'. Anna is erg gevoelig voor rechtvaardige leraren; onrechtvaardige leraren veroordeelt ze met een kwade blik. Ze denkt dat iedereen haar dom vindt, en dat beeld heeft ze ook van zichzelf. Het speelt haar erg parten. Ze toont zich als een aangename vriendin, met veel humor, een grote tolerantiegrens en vergevingsgezindheid?"

5.3 Kritiek op gangbare toetsingspraktijk!?

De lerarenopleiders beweren dat "de gangbare toetspraktijk niet de 'motivatie' bevordert, maar eerder de moe-tivatie. "... "Van kinds af leren we de kinderen dat punten 'competitief' werken: 'ik ben zwak', 'ik ben slim', 'ik kan dat niet', 'ik ben dom' ... Gewild of ongewild geven cijfers weer hoe leerlingen zich (hiërarchisch) verhouden tot elkaar. Cijfers dragen ook een schijn van objectiviteit met zich mee. Kinderen die doorgaans gemotiveerd worden om hoge punten te behalen, doen dat nog te vaak vanuit externe motivatie. Door enkel of te veel de nadruk te leggen op punten, verhinderen we een groei in (interne) motivatie.

De rol van de leraar als beoordelaar geeft hem een zekere machtspositie, waarmee hij enige autoriteit en tucht in de klas kan afwingen. Maar door op die manier te handelen stimuleert hij niet de interesse en de intrinsieke motivatie van leerlingen"

We merken vooreerst dat de lerarenopleiders eens te meer uitpakken met de kunstmatige scheiding tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie. Ze vergeten dat het op school vooral ook gaat om het opwekken van interesse voor zaken waarvan de leerling het belang en de zin niet eens kan bevroeden. De lerarenopleiders begrijpen blijkbaar ook niet dat het gezag van de school en van de

leerkracht heel belangrijk is, en niets te maken heeft met machtsmisbruik, maar met de school als maatschappelijke instelling en met de vakkennis & deskundigheid van de leerkracht en de cultuur-overdracht.

De auteurs willen het klassieke rapport vervangen door een heel specifiek en subjectief rapport van elke leerling dat slaat op de totale persoonlijkheid. Ze beweren verder: "Het huidige toetsingssysteem heeft ook een nefast effect op de doorstroom van jongeren in het onderwijs. Te veel jongeren kwamen de voorbije jaren wegens 'slechte punten' in het buitengewoon onderwijs terecht. Nog meer leerlingen kwamen in het bekende watervalsysteem terecht. En nog altijd horen we in de wandelgangen dat punten ook een positieve functie hebben: ze dienen 'om het kaf van het koren te scheiden', om een voorselectie te maken op keuze-richtingen in de aansluitende graad, enzovoort." De auteurs beweren dus ook dat de klasiseke rapporten tot waterval - en schooluitval leiden en dus leerlingen discrimineren.

Vervolgens beweren de twee lerarenopleiders dat cijfers weinig of niets zeggen. "Hoe drukken we in een cijfer uit dat deze leerling een heel proces heeft doorgemaakt voor wiskunde, met vallen en opstaan? Hoe drukken we uit dat we geloven dat het kind er zal komen? Slagen we er met cijfers in om ons uit te spreken over diens motivatie, goesting en interesse." ... Precies alsof leerkrachten geen commentaar geven bij de punten. De lerarenopleiders hebben blijkbaar zelf geen kinderen op school. We merken overigens dat ouders met hun totaalportret ook weinig vernemen over de evolutie van hun kind. Hoe kunnen ze achterhalen of hun zoon/ dochter ernstige tekorten heeft die moeten bijgewerkt worden om op het einde van het jaar te kunnen slagen/overgaan?

5.4 Verdere commentaar en vragen bij het werken met 'portretten'

Als alternatief pleiten de auteurs dus voor anders durven kijken naar leren en beoordelen van leerlingen. Ze pleiten voor het opmaken van een specifiek portret van elke leerling. De doelstelling klinkt mooi: "Een beeld is altijd 'subjectief': het wil iets meedelen van een leerervaring, van hoe iemand zich te kennen geeft in een bepaalde relatie en in een bepaalde context. ... Goed evalueren betekent vooral veel observeren en in gesprek gaan met kinderen om (de zin in) het leren gaandeweg en samen in beeld te brengen."

In punt 2 illustreerden we hun visie met het zgn. 'portret van Anna'. Of dit portret al dan niet fictief is, weten we niet. Aangezien het motto luidt *'teach what you preach'*, zou het overtuigender geweest zijn indien de lerarenopleiders hun visie zelf in de eigen praktijk zouden toepassen; en dit hadden geïllustreerd met portretten die ze zelf van hun studenten opstelden, met reacties van die studenten, met de wijze waarop men dan op basis van die portretten tot uitspraken komt over het al dan niet slagen voor de vakken en over het mogen overgaan naar het volgende jaar.

Al te vaak pakken lerarenopleiders uit met visies en hypes die ze in de eigen praktijk geenszins toepassen. Zo doceren ze vaak dat klassieke lessen voorbijgestreefd zijn, dat leraars ervaringsgericht moeten werken. Ze confronteren hun studenten enkel met de eigen visie over leren (b.v. ervaringsgericht of constructivistisch leren), maar prediken tegelijk dat kinderen zoveel mogelijk zelf hun kennis moeten construeren. En op het examen wagen de studenten het niet om wat afstand te nemen van b.v. de 'ervaringsgerichte' filosofie van hun 'ervaringsgerichte' professor Ferre Laevers.

De twee lerarenopleiders beroepen zich niet op de eigen ervaring, maar wel zich op de controversiële onderwijsvisie van het Leuvens *'Centrum voor ervaringsgericht onderwijs'* van prof. Ferre Laevers en Ludo Heylen. Ze citeren uitvoerig Ludo Heylen die stelt: *"Een school die in zijn visie schrijft dat het kind centraal staat, zal dit vooral in zijn evaluatiebeleid duidelijk laten zien; een school die zegt dat het gaat om de totale persoon, kan en moet dat in de evaluatie laten zien." ... "Toetsen meten vooral wat objectief meetbaar is, dit is wat de lerende op dat moment 'kent of kan'. Op die manier zoemt men onvoldoende in op alle ontwikkelingsdomeinen, de totale persoonsvorming en op de manier waarop men leert gedurende een jaar lang. Net omdat vele toetsen gestandaardiseerd zijn, zijn ze geen spiegel voor de harmonische ontwikkeling van elk individueel kind, maar werken ze verder normerend."*

De lerarenopleiders beweren verder: *'Verantwoord oordelen betekent op het einde van het jaar de verantwoordelijkheid te durven nemen om een uitspraak te doen en dit niet in handen te geven door ze te leggen in 'gestandaardiseerde testen'.*

De auteurs wekken vooreerst de indruk dat het onderwijs een 'total institution' is en dat het daar gaat om de *totale persoonlijkheidsvorming*. Het

onderwijs heeft echter een specifieke leeropdracht. En mogen we als groep leraren die wekelijks een paar uren lesgeven de pretentie hebben de persoon van de leerlingen/studenten te doorgronden? Geven leer-lingen zich wel bloot in klas en waarom doen ze dit vaak en het best ook niet? Mogen we ons als leraar zo sterk bemoeien met de persoonlijkheid van de leerling? Getuigt dit niet van een soort pedagogische incest en van een therapeutiserende ingesteldheid? Is het verder wel verantwoord en heilzaam om en zo'n stellige uitspraken neer te schrijven over de persoon(lijkheid) van een leerling?

Daarnaast zijn er de meer technische vragen i.v.m. het opstellen van totaal-portretten en de hantering bij de beoordeling van het slagen of mislukken. Hoe gaat men b.v. tewerk bij het opstellen van zo'n portret? Hoeveel tijd heeft men b.v. als groep leraren nodig om zo'n portret per leerling op te maken en om tot een consensus te komen?

En hoe komt men op basis van zo'n 'subjectieve' portretten tot een beslissing/eendoordeel? De auteurs beseffen blijkbaar ook niet dat leerlingen en ouders al na een paar maanden een voorlopig oordeel van de leerkrachten verwachten en dat dit oordeel niet louter subjectief mag zijn, maar gestaafd moet kunnen worden met examens, punten en dergelijke meer. Gestandaardiseerde centrale toetsen zijn b.v. ook dienstig en objectiverend voor leerkrachten die op het einde van het zesde leerjaar i.o. een studieadvies moeten formuleren.

De auteurs hebben hun alternatief niet zelf uitgetest. Je merkt dat ze niet spreken vanuit de eigen praktijkervaring en blijkbaar ook niet vanuit de ervaring met eigen schoolkinderen. Ik vermeldde al dat we na een paar jaar op de Normaalschool terug het werken met cijfers invoerden. Later werd dit zelfs ook weer wettelijk verplicht.

In de jaren 1970 dacht men dat voor toekomstige leraren een attituderapport enorm belangrijk was, maar we zijn daar na enkele jaren ook weer van afgestapt - net zoals we weer afgestapt zijn van het werken met te vage niveaubeoordeling A, B, C & D. We stelden o.a. vast dat de studenten niet opgezet waren met die attituderapporten en vaak zwaar tilden aan 'uitspraken op papier' over hun persoon. Zo kwam er hevig protest van de hele klas omdat een docent geschreven had dat een bepaalde student zich nogal kinderachtig gedroeg. Zelfs onschuldige uitspraken over 'inzet', 'schuchter zijn' ... werden veelal niet gesmaakt. Zelfs als een leerling/

student wat 'kinderachtig', 'minder gemotiveerd voor een vak', 'schuchter ... overkomt in de perceptie van bepaalde leraars, klinken uitdrukkingen als weinig gemotiveerd, kinderachtig, schuchter', 'weinig inzet' al te stellig. Des te meer als het zwart op wit op papier staat.

Dat leraars bij de mondelinge bespreking met de ouders/leerlingen b.v. hier iets over zeggen, komt genuanceerder en minder stellig over. Ik herinner mij ook dat men ons in het college in 1963 ook plots een attitude-rapport opsolferde over inzet e.d. en dat een aantal leerlingen weigerden dit rapport te laten ondertekenen door hun ouders. Zo waren er medeleerlingen die zich minder inzetten op de sectie, maar wel op het thuisfront voor de jeugdbeweging. Een aantal leraars gaven ons ook gelijk en het attituderapport werd meteen weer opgedoekt.

Zorgen over uitholling taalonderwijs & over niveaudaling begripend lezen mede n.a.v. tegenvallende PIRLS-score begripend lezen 10-jarigen

Samenstelling: Raf Feys & Noël Gybels

1 Taalrelativisme en uitholling taalonderwijs

1.1 Uitholling taalonderwijs & leerplannen

De niveaudaling voor begripend lezen zoals bleek in PIRLS 2016 lokte veel reacties uit. Een bezorgde Dirk Van Damme, pedagoog en OESO-expert hekelde de uitholling van het taalonderwijs in het algemeen. Op 5 december betreurde hij op twitter het taalrelativisme in Vlaanderen: *‘Misschien dat meer mensen er nu toch van overtuigd geraken dat er iets grondig mis is met ons taalonderwijs, dat we het taalrelativisme en het zgn. communicatief taalonderwijs grondig moeten herbekijken. Meer ambitie inzake talenkennis is meer dan ooit noodzakelijk.’*

En op 6 december omschreef hij de uitholling van het taalonderwijs als volgt: *‘Het gaat om de stelling dat inzicht in taal niet zo belangrijk is, dat enkel vaardigheid telt; dat dialect en tussentaal of dt-fouten toch niet zo’n enorm probleem zijn; dat migranten voldoende hebben aan basisbeheersing, dat men leerlingen niet moet sanctioneren op taalfouten in andere vakken... Taalrelativisme dus: er zijn geen absolute standaarden meer want taal evolueert zo sterk en differentieert. Elke groep, elk individu heeft het recht zich op eigen manier talig uit te drukken, zegt men.’*

Ook tal van anderen brachten de niveaudaling lezen in verband met de algemene uitholling van het taalonderwijs. In onze O-ZON-campagne 2007 over de ontscholing & niveaudaling kwam er opvallend veel kritiek op de uitholling van het taalonderwijs en het taalrelativisme van de taaltenoren, de Taalunie e.d. Een van de kritieken luidde dat het zgn. ‘communicatief taalonderwijs’ veel aandacht besteedde aan het mondeling taalgebruik (luisteren en spreken) en dit *ten koste van alles wat te maken heeft met het schriftelijk taalgebruik*: woordenschat en AN, spelling, grammatica, technisch & begripend lezen en literatuur.

In de recente PIRLS-2016-toets stelde men ook vast dat de instructietijd voor begripend lezen sinds PIRLS-2006 nog aanzienlijk was gedaald (40%); en in 2006 was dit al minder dan in het buitenland. En in TIMSS- 2015 stelde men vast dat ons kleuteronderwijs opvallend minder aandacht besteedde aan woordenschat, voorbereidende leesactiviteiten (letkennis e.d.) dan in andere landen.

In de korte gezamenlijke reactie van de onderwijskoepels op de tegenvallende PIRLS-score werd niet ingegaan op de mogelijke oorzaken van de achteruitgang en op de kritiek op de leerplannen. De koepels stelden wel expliciet dat de niveaudaling niets te maken heeft met de leerplannen Nederlands die volgens de koepels *“de nodige handvatten voor degelijk leesonderwijs aanreiken en dit vanaf het kleuteronderwijs.”* We merken ook dat het recente ZILL-leerplan Nederlands geen rekening hield met de kritiek op het leerplan van 1998.

Het katholiek onderwijs vergeet b.v. dat leerplanverantwoordelijken als Ides Callebaut & Bart Masquillier volop aanstuurden op minder aandacht voor AN en de *geschreven taal* (lezen, spellen, schrijven) en meer voor luisteren en spreken. Ze stuurden in 2009/2010 in hun pleidooi voor een sterke relativering van de standaardtaal tegelijk aan op een nog sterkere relativering van de geschreven taal - die die alles te maken heeft met de standaardtaal.

Het is o.i. geen toeval dat anderstalige leerlingen opvallend zwak scoren voor PIRLS-begripend lezen 4de leerjaar. Uitgerekend het Leuvens Steunpunt NT2 (1991-2010) hield de invoering van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs tegen. Het Steunpunt NT2 werd na een paar jaar een Steunpunt anti-NT2 (zie punt 3); en ook de onderwijskoepels maakten geen werk van intensief NT2. De recente taalrichtlijnen van de onderwijskoepels voor meer thuistaalgebruik zullen leiden tot nog minder kennis van het Nederlands bij allochtone leerlingen. Het Centrum *Diversiteit en leren* van prof. Piet Van Avermaet bestempelde de taaloproepen van de onderwijsinisters als nonsens en propageerde intensief thuistaalgebruik (zie punt 2).

We merkten enkele maanden geleden ook dat het recente *taalstandpunt van de Taalunie*, mede opgesteld door prof. Kris Van den Branden, het taalrelativisme en de eenzijdige kijk op taalonderwijs verder propageert. De nieuwe secretaris-generaal Hans Bennis stelde ook nog dat uitdrukkingen als ‘hun hebben’ geaccepteerd en gewaardeerd moeten worden. Hij voorspelt ook dat het lidwoord ‘het’ zal verdwijnen.

Het ziet er dus naar uit dat de uitholling van het taalonderwijs geenszins teruggedroefd wordt.

1.2 Reacties op niveaudaling PIRLS

De PIRLS-niveaudaling voor begrijpend lezen lokte veel reacties uit. Zelf waarschuwen we we al vanaf 1993 voor de uitholling van het taalonderwijs, maar toch pleiten we in punt 2 voor een meer genuanceerde analyse van de PIRLS-score.

In de commissie onderwijs en elders werd gesteld dat er in ons onderwijs wellicht te veel aandacht gaat naar technisch lezen en dit ten koste van begrijpend lezen. In een reactie op die stelling betogen leesdeskundigen in deze bijdrage terecht dat beide vormen van lezen een sterke verbondenheid vertonen en dat minder aandacht voor technisch lezen onverantwoord zou zijn. *Astrid Geudens en Wim Van den Broeck* pleitten er tegelijk voor een effectieve en leerkrachtgestuurde aanpak van de didactiek van het leesonderwijs én van ontluikende/beginnende geletterdheid in het kleuteronderwijs (zie punt 3).

We noteerden de voorbije jaren wel veel kritiek op op de uitolling van het taalonderwijs. Vanaf 1993 besteedden we er in *Onderwijskrant* tientallen bijdragen aan. In de gezamenlijke reactie van de onderwijskoepels op de tegenvallende PIRLS-score werd gesteld dat de niveaudaling niets te maken heeft met de leerplannen Nederlands die *“de nodige handvatten voor degelijk leesonderwijs aanreiken”*. Ook andere verantwoordelijken voor de uitholling van het taalonderwijs als het *Leuvens Centrum Taal & Onderwijs* van prof. Kris Van den Branden wassen nu de handen in onschuld. In punt 4 wijzen we op hun verantwoordelijkheid.

2 Genuanceerde analyse niveaudaling begrijpend lezen 4de leerjaar

De daling van de PIRLS-score-2016 voor begrijpend lezen heeft o.i. tal van oorzaken. Vooraf willen we wel even pleiten voor relativering van de tegenvallende PIRLS-score bij de 10-jarigen.

*Voor PISA-2015 begrijpend lezen behaalden onze 15-jarigen nog steeds een hoge score. Dit wijst er op dat overtrokken paniek niet gewettigd is. Vermoedelijk wordt er in de hogere leerjaren lager onderwijs meer aandacht besteed aan begrijpend lezen, en te weinig in de lagere leerjaren.

*Voor de eindtermtoets begrijpend lezen scoorden onze 12-jarigen ook vrij goed.

*Voor TIMSS-2015-wiskunde behaalden onze 10-jarigen wel een Europese topscore. De topscore voor

PISA-2015-wiskunde is ook te danken aan het lager onderwijs. Dit is o.i. mede het gevolg van het degelijke leerplan wiskunde 1998 lager onderwijs - dat we hielpen opstellen - en van de erbij aansluitende wiskundemethodes. Ook jongere leerkrachten die volgens PIRLS minder scoren voor lezen, presteren blijkbaar wel behoorlijk voor wiskunde.

*In Vlaanderen wordt er al vele jaren relatief weinig leertijd besteed aan ‘begrijpend lezen’ in vergelijking met andere landen; en momenteel nog opvallend minder dan in PIRLS-2010: nu 84 uren (9%) en 10 jaar geleden 146 uren (15%) : dus bijna 40% minder uren. Dit is mede een gevolg van het leerplan Nederlands dat minder aandacht besteedt aan de geschreven taal; en van de voortdurende uitbreiding van de leertaken van het lager onderwijs, waardoor de lagere school niet langer de moedertaalschool is.

*De steekproef van PIRLS-2016 verschilt in vergelijking met deelname in 2006; ook dit verklaart voor een deel de daling. Het aantal anderstalige leerlingen is sterk toegenomen en die presteren opvallend zwak. De deelnemende landen mogen ook een aantal leerlingen uitsluiten voor de toets. In 2006 sloten de Leuvense onderzoekers nog 7 % leerlingen uit en nu amper 2,3%. Voor het eerst participeerden ook leerlingen buitengewoon onderwijs betrokken - type 3, 1 en 8; 3,82% van de leerlingen komen uit het buitengewoon onderwijs. Die leerlingen behaalden een lage score. In vergelijking met PIRLS van 10 jaar geleden zitten er ook meer probleemleerlingen in het gewoon onderwijs, en ook hierdoor wordt het niveau gedrukt.

*Volgens TIMSS-2015 wordt er in ons kleuteronderwijs te weinig expliciete aandacht besteed aan voorbereidend lezen, systematisch woordenscha-onderwijs ... - opvallend minder dan in de meeste landen. Ook woordenschat is heel belangrijk voor het begrijpend lezen. Ons kleuteronderwijs biedt een te weinig uitgebalanceerd programma. Daarom lanceerde *Onderwijskrant* een kleuterschoolcampagne. Zie b.v. onze analyse in *Onderwijskrant* nr. 176 op www.onderwijskrant.be.

*Ons (kleuter)onderwijs besteedt ook al te weinig aandacht aan intensief NT2-taalonderwijs voor anderstalige leerlingen. En dit aantal is de voorbije jaren fors toegenomen. Onze taalrelativisten bestrijden al 20 jaar de invoering van NT2; en de onderwijskoepels & leerplannen besteedden er ook geen extra aandacht aan.

*Prof. Wim Van den Broeck en Astrid Geudens wijzen er in punt 3 op dat de 'officieel' gepropageerde ontdekkende/ontwikkende en gepersonaliseerde aanpak mede verantwoordelijk is voor de niveaudaling. Jammer genoeg propageren ook de ZILL-leerplanverantwoordelijken een perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend en ontdekkend leren.

*De uitholling van het taalonderwijs en de mindere aandacht voor lezen is ook mede een gevolg van de invloed van het Leuvens taalcentrum van prof. Kris Van den Branden. Jan Saveyn, de vroegere pedagogische coördinator van de koepel van het katholiek onderwijs, stelde in 2007 terecht dat het Leuvens taalcentrum met zijn ontdekkende/construktivistische aanpak de uitholling van het taalonderwijs bevorderde. Maar hij vergat te vermelden dat de uitholling mede een gevolg was van het leerplan Nederlands en het taalrelativisme van leerplanverantwoordelijken - en taalbegeleiders als Ides Callebaut en Bart Masquillier. In punt 4 gaan we hier verder op in.

*In de recentere Vlaamse leesboeken is er te weinig aandacht voor uitdagende informatieve leesteksten - ook voor het 2de, 3de en 4de leerjaar. Er wordt ook te weinig aandacht besteed aan het opstellen van dergelijke leesteksten en aan een passende methodiek. In 1991 waarschuwden we voor eenzijdige aanpakken (zie bijlage).

*Leerlingen van jongere leerkrachten presteren voor PIRLS minder goed dan leerlingen van oudere en meer ervaren leerkrachten. Er wordt als verklaring o.i. wel te eenzijdig gewezen op de daling van het niveau van jongere leerkrachten. We vermeldden al dat ze voor wiskunde wel betere resultaten behaalden.

Andere oorzaken voor zwakker presteren:

(1) Het lijkt ons evident dat ervaring belangrijk is. Op basis van ervaring zullen leerkrachten ook zwakke kanten van een leesmethode beter onderkennen en kunnen compenseren.

(2) Begrijpelijk ook dat oudere leerkrachten die meer zijn opgeleid met de klassieke leesmethodiek & erna ook met methodes met meer klassieke (uitdagende) leesteksten en vragen, beter presteren dan jongere leerkrachten die de klassieke Methodiek & methoden veel minder kennen. Tijdens hun opleiding zagen ze die aanpak ook minder gedemonstreerd dan op oefenschool van weleer. Universitaire onderwijskundigen & PIRLS-verant-

woordelijken die mede verantwoordelijk zijn voor de modieuze hypes waarmee jongere onderwijzers tijdens hun opleiding geconfronteerd werden, zijn nu verwonderd over het feit dat de leerlingen minder presteren. Ze wassen de handen in onschuld & pleiten nu voor een universitaire opleiding.

Bijlage: over de te eenzijdige leesmethodiek

We schreven als eerste in Vlaanderen een bijdrage over het doordacht aanleren van leesstrategieën. Maar we eindigden de bijdrage van 1991 met een waarschuwing: *"In publicaties van de Stichting Leerplanontwikkeling e.d. stel ik jammer genoeg vast dat de traditionele methodiek voor het begrijpend lezen al te vlug en al te radicaal als voorbijgestreefd wordt bestempeld. Zo vindt de SLO het verwerken van een tekst via een lijst met vragen die individueel beantwoord moeten worden totaal voorbijgestreefd. We noteren ook pleidooien om minder te werken met zakelijke teksten. Wij menen dat het werken met een wat langere tekst en een goed uitgekiende vragenlijst niet afgeschreven mag worden. In bepaalde methodes vinden we die aanpak onvoldoende aanwezig. Persoonlijk denken we meer eclectisch, in termen van én-én. de klas-sieke aanpak blijft o.i. waardevol."*

3 Geudens & Van den Broeck: meer aandacht voor effectieve/expliciete didactische aanpak én voor beginnende geletterdheid in kleuter

Vooraf. Raf Feys, Wim Van den Broeck & Astrid Geudens publiceerden de voorbije decennia veel bijdragen over (aanvankelijk) technisch lezen - en ook enkele over begrijpend lezen. Hun directe systeemmethodiek voor leren lezen (DSM = systematisch fonetische aanpak). wordt toegepast in de recente leesmethodes in Vlaanderen en Nederland. De leerkrachten zijn vrij enthousiast. We zijn ervan overtuigd dat de leerlingen met zo'n aanpak vlotter leren lezen - vooral ook de zwakkere leerlingen. Begin de jaren negentig pleitten neerlandici van het Leuvens taalcentrum nog voor de nefaste globale leesmethodiek.

Astrid Geudens: "Vanuit de onderzoekspijler taal- en leesdidactiek van Thomas More pleiten ook wij voor meer aandacht voor effectieve principes in de didactiek van lezen én van ontluikende/beginnende geletterdheid in het kleuteronderwijs. Onderwijs-onderzoek laat duidelijk zien dat 'directe instructie', het stellen van uitdagende doelen, leren met en van elkaar enz. principes zijn die een sterke invloed uitoefenen op het lesgeven. Geïndividualiseerd onderwijs en zelfontdekkend onderwijs blijken ineffectief -cf. ook Hattie, 2013. Waarom zou leesonderwijs volgens expliciete directe instructie niet hand in

hand kunnen gaan met leesplezier? Wat is er sterker dan intrinsieke motivatie? Kinderen die meer vertrouwen krijgen dankzij een gepassioneerde leerkracht die heldere en hoge doelen stelt, die monitort en opvolgt, kinderen die leren van elkaar

Er is geen enkele reden om aan te nemen dat leesplezier in dit geval zou afnemen. Het gaat er om hoe je deze effectieve principes vertaalt. En dat kan perfect in een rijk en prikkelend taalkader mét aantrekkelijke teksten, verhalen, aandacht voor leesbeleving enz. Dezelfde polemiek komen we geregeld tegen bij aanbevelingen voor kleuters. Gaat het over liedjes, verhalen ... dan vindt men dit doorgaans ook; maar vanaf het moment dat het gaat om aandacht voor klanken en letters krijg je vaak als reactie dat kleuters toch kleuter moeten kunnen zijn. Alsof ze dat niet ten volle zijn wanneer ze vanuit een betekenisvolle context worden geprikkeld om klanken en letters te onderzoeken (Geudens et al., 2017).

Juist voor kinderen die meer risico lopen op latere leesproblemen is dit expliciet aanbod des te meer van belang. Ze komen niet vanzelf tot klankbewustzijn (Van Druenen et al., 2017). En natuurlijk moet dat passen bij de eigenheid van kleuters. (Feys: zelf bestrijden we al 20 jaar de ontdekkende/constructivistische aanpak van *Kris Van den Branden*, leerplanveantwoordelijke *Ides Callebaut* e.a. We voeren ook al enkele jaren campagne voor een meer uitgebalanceerd kleuteronderwijs.)

Verder valt het op in het PIRLS-debat op dat de oorzaak veelal en ten onrechte gezocht wordt bij een zogenaamde overbeklemtoning van technisch lezen. Maar ook daar merken we de laatste jaren een significante daling, in vergelijking met de technische leesvaardigheid van onze noorderburen (Leysen et al., 2017, zie ook *deredactie.be* 'Vlaamse kinderen lezen minder vlot dan Nederlandse'). *Het zou al te gek zijn om de oplossing van het probleem voor begrijpend lezen te zoeken bij minder aandacht voor technisch lezen. Beide vaardigheden zijn immers onlosmakelijk verbonden met elkaar. Het moet m.a.w. gaan om een én-én verhaal.*

Basisprincipes van begrijpend lezen kunnen ook zonder enig probleem vanaf dag 1 meegenomen worden in het aanvankelijk leesproces. Zelfs in de eerste zinnen en tekstjes komen relaties tussen woorden voor (bijv. "Dit is een kip. Haar naam is pip") en daar kan je als leerkracht perfect hardop denkend mee omgaan en zo kinderen bewust

maken voor basisstrategieën van begrijpend lezen. Technisch lezen doe je immers ook in een betekenisvolle en interactieve taalcontext, waar intonatie en begrip worden meegenomen.

Daarbij blijft het belangrijk om in de lerarenopleiding niet alleen te gaan voor hapklare suggesties en de bovenlaag maar juist ook het waarom: reflecteren waarom we bepaalde dingen beter wel zouden doen of nog anders kunnen aanpakken op basis van wetenschappelijke inzichten én inzichten vanuit de praktijk (verbonden met elkaar).

Dus laat ons vooral aandacht hebben voor de essentie: vakdidactiek, voldoende tijd voor goed leesonderwijs en aandacht voor de weg ernaartoe. Met effectieve principes een betere leesvaardigheid én meer leesplezier creëren in plaats van heil te zoeken in een alternatieve route die ons niet op onze bestemming brengt."

Astrid Geudens, Onderzoeker taal- en leesdidactiek Leraaropleiding Thomas More

Reactie Van den Broeck (VUB) op Geudens

Ik ben het in essentie eens met wat Astrid Geudens hier zegt. Het zou een ramp zijn mocht men nu een oplossing voor het verhogen van het niveau begrijpend lezen zoeken in minder aandacht voor technisch lezen. *Kern van het probleem is echter dat de onderwijspraktijk teveel bepaald wordt door onderwijsgoeroes die denkbeelden verkondigen die geen wetenschappelijke basis hebben.*

Ook het sterk individualiserend/gepersonaliseerd onderwijzen is m.i. een belangrijkste oorzaak van de niveaudaling - die zich niet beperkt tot begrijpend lezen. Leerkrachten passen dan de doelen veel te vlug aan aan de zwakte van het kind. Logisch: als het individu de norm wordt, waarom zouden we ons dan nog zorgen maken om leerlingen die achterblijven?

Vergelijken met andere leerlingen, of het nu met een gemiddelde is of iets anders, blijft ook essentieel. Een leerling die zwak scoort is geen probleem indien we niet vergelijken met anderen, en ook de daling in PIRLS is geen enkel probleem als we uitsluitend op het individu letten.

Repliek Geudens op reactie Van den Broeck

De vraag naar *gepersonaliseerd leren* wordt ondanks alles sterker met de dag. Dat merk ik ook bij nascholingscursussen. Begrijpelijk ook want leer-

krachten willen hun kinderen verder brengen en als je sommigen erover bezig hoort ... Alsof we kinderen die meer moeite hebben, helpen met een apart traject, met de lat lager te leggen? Wel integendeel, zoals je in je reactie aangeeft. (Feys: *Jammer genoeg pleiten ook de ZILL-leerplan-architecten voor gepersonaliseerd/sterk gedifferentieerd leren.*)

Als we dan toch worden gevraagd om te kijken naar hypes, dan is er bijv. die van de 21st century skills - laat daar nu samenwerken, bevindingen delen en hierop reflecteren één van zijn - en de voedingsbodem hiervan ligt bij uitstek bij congruente differentiatie, toch?

Verder is de tegenstelling tussen technisch en begrijpend lezen een absurde tegenstelling. Men is op zoek naar aanbevelingen om begrijpend lezen te versterken en dan zou één van de kerncomponenten van begrijpend lezen, namelijk technisch lezen minder aandacht moeten krijgen?

4 Leerplannen & Leuvens Taalcentrum medeverantwoordelijk voor niveaudaling

4.1 Uitholling taalonderwijs & minder aandacht voor geschreven taal

We vermeldden al dat volgens een gezamenlijke reactie op de niveaudaling begrijpend lezen de onderwijskoepels de handen in onschuld wassen en stellen: *"Onze leerplannen bevatten de nodige handvatten" voor degelijk taalonderwijs*,. Maar het zijn toch de modieuze taalrelativerende opvattingen verspreid door de leerplannen en leerplanverantwoordelijken als *Ides Callebaut*, door onderwijsbegeleiders, door het Leuvens taalcentrum van Kris Van den Branden ... die mede verantwoordelijk zijn voor de uitholling.

Ook in het VLOR-rapport 2005 over taalvaardigheidsonderwijs stuurde *Van den Branden* aan op verdere uitholling van het taalonderwijs (zie punt 4.2). Ook daar werd gepleit voor minder aandacht voor de geschreven taal (lezen; spellen, schrijven) en meer voor de gesproken taal (spreken en luisteren).

Ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* pleitte in 2009 voor een nog sterkere breuk met het systematisch taalonderwijs. Dit kwam tot uiting in krasse beweringen waarin ook het belang van het gebruik van de standaardtaal ten zeerste gerelativeerd wordt:

"Als standaardtaal niet belangrijk meer is, dan moeten lezen, grammatica, spelling, ... plaats inruimen voor luisteren en spreken." Maar er is echter nu al te weinig tijd voor de geschreven taal, voor lezen, schrijven ...

Enkele krasse uitspraken van Ides Callebaut ter illustratie van de uitholling van het taalonderwijs
**Als standaardtaal niet meer belangrijk is, kunnen leerlingen geen taalfouten tegen die standaardtaal meer maken. *Als gesproken taal niet langer secundair is ten opzichte van geschreven taal, maar zelfs belangrijker, dan moet ook in het onderwijs de aandacht verlegd worden naar de gesproken taal.*

**Geen afzonderlijke werkwoordspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden. De speciale regels voor de werkwoordspelling zijn overbodig: "in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen 'antwoord' en 'antwoordt', tussen 'antwoorden' en 'antwoordden' en tussen 'heten' en 'heetten'. Dat brengt nooit verwarring mee als de spreker zich duidelijk uitdrukt."*

**Geen klassiek en stapsgewijs schrijfonderwijs meer, maar vrij schrijven over eigen ervaringen. *Systematisch onderwijs in woordenschat en AN komen ook niet meer aan bod. (Bij de fietsenmaker spreekt men toch niet over ventiel, maar over soupape). Callebaut pleit voor de zelfontdekkende & inductieve aanpak en is ook een tegenstander van de invoering van intensief NT2-onderwijs.*

We vragen ons af hoe het lees- en schrijfonderwijs er kan uitzien als er geen standaardtaal meer is? Nog een krasse uitspraak van *Bart Masquillier*, taalbegeleider Guimardstraat: *"De krachtlijnen van onze leerplannen komen in het boek van prof. Van der Horst over het 'einde van de standaardtaal' duidelijk tot uiting. ... Maar dan zal het onderwijs zich ook aan de nieuwe situaties en 'nieuwe taal' moeten aanpassen"* (Boekbespreking in 'School +visie, december 2009). Pleidooien dus van leerplanverantwoordelijken voor verdere uitholling van het taalonderwijs.

4.2 Van den Branden & Leuvens Taalcentrum Medeverantwoordelijk voor uitholling

Kris Van den Branden en zijn Leuvens Taalcentrum hadden een grote invloed op de opstelling van de eindtermen en leerplannen. En van 1991 tot 2010 ontving dit Centrum als *Steunpunt NT2* jaarlijks 25 miljoen BFR voor ondersteuning van het taalonderwijs, voor het opdringen van zijn eenzijdig,

taakgericht & zelfontdekkend whole-language vaardigheidsonderwijs. In zijn reactie op de tegenvallende PIRLS-score acht Van den Branden zich niet medeverantwoordelijk voor de niveaudaling.

Zijn relativistische en eenzijdige taalvisie vinden we ook terug in het door prof. Van den Branden opgesteld VLOR-rapport *Taalvaardigheidsonderwijs. Wat de leerlingen zelf doen, doen ze beter!* (2005). Met dit rapport wilden de VLOR-vrijgestelden de stand van zaken binnen het taalonderwijs laten opmaken en het bijsturen. Van den Branden pleit ervoor de eenzijdige taakgerichte & zelfontdekkende aanpak:

“De effectieve manier om de schooltaalvaardigheid van de leerlingen te bevorderen is de ‘taakgerichte’ aanpak. Die neemt de spontane taalverwerving in een natuurlijke (nietschoolse) omgeving als model. Terwijl je de taken van het dagelijkse leven uitvoert, leer je taal al doende, met het nodige vallen en opstaan, missen en treffen. En niet dankzij uiteenzettingen over hoe het systeem van de taal in kwestie in elkaar zit.

Bij de meeste leerders verloopt dat niet-gestuurde proces van zelfontdekking heel succesvol. Parallel met de situatie in het natuurlijke leven wordt bij de taakgerichte aanpak in klas uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald (niet-talig) doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd, een probleem opgelost. Ze leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over taal.”

In dit rapport beweert Van den Branden eens te meer dat systematisch onderwijs in woordenschat, NT2, spelling, grammatica uit den boze is: *“Expliciete aandacht voor de betekenis van een woord of voor een grammatica- of spellingregel heeft binnen taakgericht taalvaardigheidsonderwijs enkel een plaats binnen de ‘taakcontext’ en (bij voorkeur) als de leerlingen vastlopen op het taalelement in kwestie terwijl dat binnen de taak een essentiële rol heeft, bijvoorbeeld de woorden oorzaak en gevolg als de leerlingen een tekst te lezen krijgen over bedreigde diersoorten, of de vorming van de superlatief als ze een informatiefolder moeten schrijven over ‘buitengewone’ gebouwen in een (fictieve) stad.”* In Van den Brandens taakgerichte aanpak is er geen aandacht voor systematisch taalonderwijs en al te weinig voor de geschreven taal.

Jan Saveyn, pedagogisch coördinator katholiek basisonderwijs, betreurde in 2007 dat het Leuvens Taalsteunpunt opteerde “voor radicaal vaardigheidsonderwijs. Woordenschatrijtes, zinsontleding, aanleren van grammaticale – en spellingregels ... waren uit den boze. De leerling moest volgens de analytische taalverwervingsmethode al doende leren vanuit globale taaltaken (brief schrijven, telefoongesprek. ...) en zelfontdekkend zijn eigen taal analyseren. Vanuit de constructivistische leertheorie moesten de leerlingen enkel geconfronteerd worden met realistische en uitdagende taaltaken. De leraar was vooral coach van het leerproces. ...

Veel praktijkmensen nemen aanstoot aan de exclusieve keuze voor inhouden vanuit een louter functioneel oogpunt, evenals aan de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet zien te koppelen, aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch taalonderwijs, aan het geen aandacht schenken aan de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool.” (Nova et Vetera, september 2007). Saveyn vertelde er wel niet bij dat de taaltoren van het (katholieke) leerplan, *Ides Callebaut en Bart Masquillier*, in het zelfde taalbedje ziek waren.

Van den Branden stelde in in een eigen studie vast dat de leerkrachten van het lager en secundair onderwijs zijn taalvisie niet genegen waren, maar vond dat de leerkrachten het verkeerd voor hadden. Kris Van den Branden en zijn hun Leuvens Taalsteunpunt hebben destijds zelf een alternatieve taalmethode opgesteld. Hun *‘Toren van Babel’* werd een grote flop. Het Leuvens Steunpunt NT2 evolueerde na een paar jaar tot een Steunpunt anti-NT2 en nam de voorbij 10 jaar afstand van de taaloproepen van de onderwijsministers. In 2013 onderschreef Machteld Verhelst, pedagogische coördinator van het katholiek onderwijs nog de stelling van *prof. Koen Jaspaert* dat het taalprobleem van allochtone leerlingen een *‘aangepraat probleem’* was en dat NT2 overbodig en zelfs nefast was. Van den Branden en Co namen tegelijk het voortouw in het propageren van het intens gebruik van de thuishalen. Ook dit leidt tot minder taalkennis (pag. 24 e.v. in dit nummer).

5 Besluiten

Wijzelf en vele anderen maken zich al lange tijd zorgen over de uitholling van het taalonderwijs. We merken dat de verantwoordelijken voor die uitholling de handen in onschuld wassen: niveaudaling is geen gevolg van hun leerplannen, modieuze methodiek, enz.

De holle retoriek van 21st century skills. Kennis is belangrijker dan ooit! We hebben geen omwenteling van het curriculum nodig & jammer genoeg worden de eindtermen losgemaakt van de vakdisciplines

Inleiding

De voortdurende nadruk in onderwijsland op generieke vaardigheden brengt de positie van vakkennis in gevaar en heeft een negatieve invloed op de onderwijskwaliteit, betogen Erik Meester, Sarah Bergsen en Paul A. Kirschner (zie bijdrage).

Ook in Vlaanderen werd er in het debat over de toekomst van ons onderwijs veel gegoocheld met de zgn. 21ste eeuwse sleutelcompetenties die tot ingrijpende hervorming van de eindtermen en het curriculum zouden vereisen. Die gedachte vinden we ook terug in het pas gestemde decreet over de eindtermen. En jammer genoeg worden de nieuwe eindtermen totaal losgemaakt van de vakdisciplines. Daardoor zal er straks ook al te weinig gemeenschappelijkheid zijn in de leerplannen van de onderwijsnetten. In de bijlage pleiten we met een beroep op Vygotsky voor een herwaardering van de vakdisciplinaire kennis en vaardigheden.

Het begrip '21e-eeuwse vaardigheden' rukt op in de nationale en internationale onderwijssector. Hoewel er geen eenduidige wetenschappelijke definitie van bestaat en er talloze variaties te vinden zijn, lijkt er toch veel overeenstemming over het vermeende belang van deze generieke vaardigheden. Zo pleit de OESO al sinds het rapport *Knowledge and Skills for Life* (2001) ervoor dat scholen meer zouden moeten inzetten op vaardigheden als probleemoplossend handelen, creativiteit en inventiviteit. Het *Skills-Platform*, opgericht door het Nederlandse onderwijsministerie spreekt over vergelijkbare advanced skills die zich niet tot één domein zouden beperken maar over diverse domeinen heen kunnen worden ontwikkeld. De overheid promoot dan ook op diverse manieren de inzet op 21e-eeuwse vaardigheden. Zo krijgen hogescholen via het *Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek* (NRO) subsidies voor praktijkonderzoek ernaar

Daarnaast hanteert *Stichting Leerplanontwikkeling* het KSAVE-model, waarin wederom het ontwikkelen van vergelijkbare generieke vaardigheden als creativiteit en samenwerking worden gepropageerd & uitgewerkt: "Bij creatief en innovatief denken wordt een onderscheid gemaakt in drie vaardigheden,

namelijk creatief denken (nieuwe ideeën bedenken en deze kunnen uitwerken en analyseren), creatief samenwerken met anderen (waaronder bijvoorbeeld effectief communiceren over nieuwe ideeën) en het implementeren van innovatieve en creatieve ideeën. Daarbij zijn kennisaspecten aan de orde zoals het kennen van creatieve technieken (brainstorming en dergelijke), het kennen van weerstanden tegen vernieuwingen en weten hoe je daarmee om kunt gaan en het begrijpen van de impact van bepaalde vernieuwingen. Een open houding ten opzichte van nieuwe ideeën en het zien van fouten als leermogelijkheden vormen onder andere belangrijke houdingen voor deze generieke vaardigheid."

Ook het rapport *Hoe leren wij in de toekomst* van de Sociaal-Economische Raad (SER) loopt over van de 21e-eeuwse vaardighedenretoriek die steeds dezelfde opbouw kent. De wereld en de arbeidsmarkt veranderen door technologische ontwikkelingen razendsnel. Daarom kunnen we beter inzetten op het aanleren van generieke vaardigheden dan snel verouderende feitelijke en procedurele kennis die nu toch voor iedereen gemakkelijk toegankelijk is via het internet.

Dat het zo plausibel en aantrekkelijk klinkt verklaart mogelijk de populariteit van dit idee. Maar de onderwijswetenschap leert ons dat deze generieke vaardigheden niet bestaan en als zodanig ook niet zijn aan te leren. 21e-eeuwse vaardigheden zijn niet nieuw. Ook in voorgaande eeuwen vond het onderwijs dat het ontwikkelen van generieke vaardigheden een belangrijk doel was.

Maar leerpsychologisch gezien is deze redenering van (overheids)instanties e.d. problematisch. Vaardigheden zijn namelijk altijd, net zoals de kennis waarmee ze onlosmakelijk zijn verweven, domeinspecifiek en dus niet generiek. Zo is een student geschiedenis veel beter in staat om kritische vragen te stellen bij de rol van de Nederlandse regering in de aanloop naar de Tweede Wereldoorlog dan een student natuurkunde. Niet omdat zij beschikt over een beter kritisch denkvermogen maar simpelweg omdat zij meer over het onderwerp weet.

Pablo Picasso en andere beroemde kunstenaars imiteerden aanvankelijk andere meesters, voor ze zelf tot hun meesterwerken kwamen. We kunnen

het hem niet meer vragen, maar het is onwaarschijnlijk dat Picasso diezelfde creativiteit zou kunnen toepassen in een potje schaak. Het domeinspecifieke van vaardigheden gaat zo ver dat veel wetenschappers zich afvragen of transfer naar andere domeinen überhaupt wel mogelijk is.

Zo kunnen sommige geheugenatleten willekeurige cijferreeksen van meer dan vijfhonderd cijfers reproduceren, maar als het om letters gaat komen ze echt niet ver. Een beroemd onderzoek van de Nederlander Adriaan D. de Groot kwam halverwege de vorige eeuw al tot het verrassende resultaat dat schaakgrootmeesters niet beschikken over een bovengemiddeld strategisch inzicht, maar dat zij tot twee keer zoveel opstellingen uit hun hoofd kenden als andere goede schakers uit de competitie⁹ daardoor konden ze zich moeiteloos betekenisvolle schaakopstellingen herinneren. Zinloze opstellingen onthielden ze nauwelijks beter dan gewone schakers.

Ondanks deze inzichten heerst bij veel instanties, de misconceptie dat je kritisch of creatief leert denken door veel te oefenen en de bijbehorende technieken aan te leren. De learningexpeditions, hackathons en fablabs – leeractiviteiten of -ruimtes waarin je deze vaardigheden zou kunnen ontwikkelen – grijpen om zich heen.

Maar er is een groot verschil tussen het doel en het middel om dat doel te bereiken. Dit heeft te maken met de belangrijke rol van kennis. Net als bij begrijpend lezen speelt de gehanteerde (lees)strategie een beperkte rol in het begrijpen of analyseren van een tekst of idee. De achtergrondkennis over het onderwerp en de daaraan gekoppelde woordenschat is vele malen belangrijker – zeg maar gerust essentieel. Zo kan de beste docent Nederlands, met alle leesstrategieën van de wereld, een tekst over kwantummechanica niet goed begrijpen als zij er niets van weet.

Fundamentele denkfout

De 21e-eeuwse-vaardighedenretoriek benadrukt dat parate kennis minder belangrijk wordt omdat we door de digitale revolutie toch alle informatie direct kunnen opzoeken. Dit is een fundamentele denkfout. Het omgekeerde is waar. Kennis wordt juist steeds belangrijker om de waarde (betrouwbaarheid, bruikbaarheid, et cetera) van die tsunami aan informatie te beoordelen. Zonder gedegen basis-kennis en -vaardigheden is dit onmogelijk.

Sterker nog, al onze cognitieve vermogens zijn eigenlijk volledig afhankelijk van de aanwezige kennis in ons langetermijngeheugen. Dit heeft te maken met ons zeer beperkte werkgeheugen (of kortetermijngeheugen) waarin we maar een paar informatie-eenheden tegelijk kunnen verwerken. De enige manier om deze beperking te ondervangen is om heel veel informatie gestructureerd (in zogeheten chunks [brokken]) op te slaan in ons langetermijngeheugen. Het langetermijngeheugen kan bij grote hoeveelheden informatie het werkgeheugen als het ware te hulp schieten zonder het extra te belasten.

Hoe meer je weet over een bepaald onderwerp of domein, hoe complexer de taken zijn die je op den duur aankunt, hoe meer je dus kunt leren. *Cognitieve psychologen zijn het erover eens dat kennisoverdracht een essentiële taak is van het onderwijs. We zijn ons niet bewust van de enorme hoeveelheid kennis die in ons langetermijn-geheugen zit. Die stelt ons in staat om op een bepaald niveau te functioneren en helpt ons de wereld om ons heen te begrijpen.* Dit komt onder andere door expertise induced blindness. Als we iets hebben geleerd, vergeten we vaak de weg ernaartoe.

Neem autorijles. De rijinstructeur geeft jou de nodige kennis over autorijden en verkeersregels. Na voldoende instructie en veel oefening is er een grote kans dat je op een gegeven moment op de automatische piloot rijdt. Je vergeet snel dat je onder jouw autorijvaardigheden veel kennis ligt over autorijden en verkeersregels. Dit verklaart mogelijk ook waarom bekende onderwijsgoeroes als Sir Ken Robinson of Sugata Mitra (overigens geen onderwijskundigen of -psychologen) op TEDxTalks de waarde van kennis geheel ten onrechte miskennen of ondermijnen. Kennis is niet alleen waarover je denkt, maar ook waarméé je denkt. Een werkelijk creatieve oplossing komt niet uit het niets, maar put uit een uitgebreide kennisbasis, namelijk je langetermijngeheugen. Dit is ook een fout die *Paul Schnabel* maakte in zijn *Onderwijs2032*.

Bovendien veroudert kennis niet zo snel als deze goeroes suggereren. En als kennis veroudert dan helpt het om veel kennis te hebben om de nieuwe kennis te kunnen accommoderen. Dit betekent dat je jouw bestaande schema met kennis in je lang-termijngeheugen aanpast op basis van de nieuwe kennis. Doordat je al kennis hebt over het onderwerp kun je gemakkelijker nieuwe informatie hieraan verbinden en de bestaande informatie

veranderen. Hoe meer kennis je hebt, hoe meer je dan ook kunt leren. Neem als Sir Isaac Newton, die onderzoek deed naar de mechanica, naar de baan van de maan om de aarde. Er vielen al millennia lang appels van de bomen voordat ze Newton hielpen om te breken met de tweeduizend jaar oude natuurwet van Aristoteles. Niet voor niks schreef hij destijds aan een collega: *“Als ik verder heb gezien dan anderen, komt dat doordat ik op de schouders van reuzen stond.” Kortom: wat je weet bepaalt ook wat je ziet.*

Leerkrachtgestuurd onderwijs is effectiever

Het is niet verrassend dat veel wetenschappelijk onderzoek laat zien dat de kwaliteit van de leraar de bepalendste factor is als het gaat om de algehele onderwijskwaliteit. De eigenschappen van effectieve leerkrachten zijn uitgebreid onderzocht. Vrijwel al deze onderzoeken, ook die zich specifiek richten op het hoger onderwijs, wijzen op dezelfde conclusie: *anders dan populaire overtuigingen willen, is leerkrachtgestuurd onderwijs over het algemeen veel effectiever dan studentgestuurd onderwijs.*

Interessant detail uit de Nationale Studenten Enquête (NSE; 2017) is dat de thema's inhoud (0,63), leerkrachten (0,51) en uitdagend onderwijs (0,51) ook nog eens het hoogste correleren met de algemene tevredenheid van studenten.

Vanuit de onderwijswetenschap kunnen we de problemen rond docentenkwaliteit goed aanwijzen. *Effectieve leraren hebben een sterk ontwikkeld didactisch repertoire en investeren vooral in de acquisitie van kennis, door frequente herhaling en door veel directe instructie, feedback en begeleiding te bieden. De specifieke instructietechnieken die zij toepassen zijn daarbij van grote invloed op de mate van effectiviteit. Voor sommige instructietechnieken of didactische strategieën is geen wetenschappelijk bewijs of is er zelfs bewijs dat ze wel of niet werken. Het didactisch repertoire leunt daarbij als het ware altijd op de essentiële diepe conceptuele kennis van de docent over het vakgebied.*

Hoogleraar John Hattie, een van 's werelds bekendste onderwijsonderzoekers, zegt daarover in een interview:

“De autonomie van de docent als hoogste goed, dat is wat mij betreft een mythe. Waar ik mee worstel is dat iedere docent denkt dat hij het recht heeft om les te geven zoals hij dat wil. Ik denk niet dat we dat recht hebben. Zoals ik ook niet denk dat iedere piloot het recht heeft om te vliegen hoe hij wil. Het

leraarschap is een vak, niet iets dat je doet op gevoel en routine. Er zijn dingen die we wel en niet zouden moeten doen in de klas.”

Natuurlijk kent het traditionele onderwijsbestel en curriculum discutabele elementen. Er moet absoluut ruimte zijn om die te heroverwegen. *Maar er zijn geen aanwijzingen dat we fundamenteel op het verkeerde spoor zitten. Niet alles wat oud is, is slecht. Voor zover we weten is de manier waarop de menselijke hersenen zich ontwikkelen de afgelopen 50.000 jaar niet of nauwelijks veranderd. Niemand zit te wachten op een leraar die uren staat te oren terwijl studenten enkel luisteren. (Dit is trouwens een drogredenering die onderwijsgoeroes en -hervormers niettemin voortdurend gebruiken: in werkelijkheid zijn zulke leraren allang uitgestorven.) Zo'n manier van doceren heeft ook niks te maken met effectief leraarschap.*

Op basis van onze bevindingen stellen wij: leerkrachten moeten vooral goed leren lesgeven. Dat is zinvoller dan het onderwijs om de leraren heen organiseren (b.v. door de leraar te degraderen tot begeleider van een leerlinggestuurd leerproces).

Behalve kennis zijn sociale vaardigheden in high demand. Bekwame bouwkundigen zijn voor aannemersbedrijven lastig inzetbaar als zij niet goed kunnen communiceren met een klant. Het is dan ook terecht dat veel hogescholen hieraan steeds meer aandacht besteden. *Onderzoek van de HBO-monitor (2016) toont evenwel aan dat zowel afgestudeerden als werkgevers vak kennis nog altijd als belangrijkste 'competentie' zien. Het is moeilijk (zeg maar onmogelijk) om goed te communiceren over iets waarvan je weinig weet. Daarnaast 'blijkt dit de belangrijkste voorspeller voor het hebben van werk dat goed bij het niveau en de richting van de hbo-opleiding past één tot twee jaar na afstuderen'.*

In de HBO-monitor lezen we:

“Er is een zekere neiging ontstaan om automatisch aan te nemen dat nieuwe uitdagingen per se tot een nieuwe set competenties moet leiden, de zogenaamde “21st-century skills” die men in staat zou stellen om in de complexe en snel veranderende wereld te functioneren. Het is echter de vraag in hoeverre dit echt het geval is. In een complexe wereld zijn immers concrete en specifieke kennis en vaardigheden nog belangrijker dan ooit, omdat het onmogelijk is de complexiteit te lijf te gaan gewaard met slechts goede algemene competenties. Sociale vaardigheden, flexibiliteit, ondernemerschap en andere generieke competenties zijn

ontegenzeggelijk ook belangrijk, maar zijn van beperkt nut tenzij toegepast in combinatie met een gedegen basis in termen van specifieke kennis en vaardigheden.”

De conclusie luidt dat kennis en vaardigheden onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn en dat de ontwikkeling daarvan niet ‘vanzelf’ gaat. Waarom leert een kind dan wel al spelend spreken en klimmen zonder naar school te gaan? Psychologen maken een belangrijk onderscheid tussen evolutionaire primaire en evolutionaire secundaire kennis. Het verwerven van evolutionair primaire kennis zit ons als het ware in genen want die kennis was essentieel voor de overleving van de soort. Denk hierbij aan de mondelinge communicatie, motorische ontwikkeling, ruimtelijk inzicht en sociaal gedrag (samenwerken). Dat ontwikkelen mensen, maar bijvoorbeeld ook walvissen, zonder naar school te gaan. Zaken als wiskunde, natuurkunde, lezen en schrijven hebben we vanuit evolutionair oogpunt pas net verzonnen. Daardoor hebben we als soort nog niet de tijd gehad om ons daar genetisch op aan te passen. We zijn, kortom, van nature nieuwsgierig, maar eigenlijk geen goede denkers.

Daarom zijn scholen met goede lesprogramma's en effectieve leraren hard nodig en leren studenten bv. niet net zo gemakkelijk thuis of op de werkplek. Al met al is dit geen sexy, 'progressief' klinkend onderwijsverhaal over hoe het anders moet, maar een oproep om de geaccumuleerde kennis van de mensheid zo goed mogelijk over te dragen. Het onderwijs verbetert niet door het steeds maar anders te doen, maar door het beter te doen.

Leren blijft lastig en vraagt van leerlingen om aandacht en om investering in mentale moeite. Een goede leraar zorgt dat zijn of haar les die moeite waard is. We willen heel graag generieke vaardigheden ontwikkelen die we flexibel kunnen inzetten maar dat kan nu eenmaal niet.

Kennis is macht, schreef Francis Bacon al in 1597. We moeten de beschikking over kennis, bijvoorbeeld via internet, niet verwarren met het bezit van kennis. Als we deze kennis hadden gehad, waren we nooit massaal gevallen voor de perverse 21e eeuwse vaardighedenretoriek.

Bijlage : prof. Nathalie Bulle over visie Vygotsky:
pleidooi ook tegen losmaken van de eindtermen van de vakdisciplines in decreet eindtermen

Een visie die haaks staat op de competentiegerichte, contextuele & constructivistische visie - is destijds al ontwikkeld door de Russische psycholoog Lev Vygotsky. Volgens die visie zijn de capaciteiten van het humane denken en redeneren vooral afhankelijk van het beheersen van systematische en theoretische kennisinhouden. Zo'n systematische kennisinhouden kunnen niet zomaar gehaald worden uit de rechtstreekse ervaring, uit het informele leren, uit het leren al doende e.d. Deze strekking binnen de psychologie vertrekt van het principe dat de menselijke ontwikkeling heeft gebroken met de natuur. Volgens deze visie hangt 'une tête bien faite' niet vooral af van het oplossen van problemen in concrete situaties, maar van de intelligent verwerken van systematische kennis.

Wat telt is het begrijpen van de kennisinhouden, cultuurproducten als samenhangende kennissystemen, en het begrijpen van de rol die deze kennissystemen vervullen in deze wereld. In plaats van zich te richten op concrete (contextuele) activiteiten en situaties, en in dit opzicht de weg te volgen van het complexe (concrete) naar het simpele, volgt het intellectuele en meer formele leren de weg van het eenvoudige (elementaire) naar het complexe. Het gaat om een soort verinnerlijking of reconstructie van de kennisinhouden, die leiden tot dynamische en intellectuele culturele werktuigen.

Omdat de georganiseerde kennisinhouden zich ontwikkelen op basis van de constructie van een raster van concepten, vereisen ze expliciete en verbale instructie. En omdat zo'n instructie expliciet is moet ze opgedeeld worden en progressief ontwikkeld worden. Enkel zo kan men verder bouwen op de al verworven kennisinhouden van de leerlingen en enkel zo wordt kennisopbouw voor hen ook cognitief haalbaar. Omdat een typisch schools leerproces specifiek de ontwikkeling/verwerving van systematische of theoretische kennisinhouden viseert, kan het veel beter bijdragen tot het vermeerderen van het leer- en begripspotentieel – dan dit het geval is met het verwerven van alledaagse en informele kennis.

De elementaire & rationele kennisinhouden verwijzen naar wat men de grammatica van de vakdiscipline kan noemen. Bij het ontbreken van deze grammatica's ontstaan enkel oppervlakkige leerprocessen en kennisinhouden die al te weinig duurzaam, effectief en ontwikkelingbevorderend zijn.

Redactiesecretariaat

Noël Gybels
 Steyenhoflaan 11
 3130 Betekom
 tel. 016 56 93 46
 owkrant@hotmail.com

*www.onderwijskrant.be: al 475.000
 bezoekers, 100-den artikels

*Dagelijkse berichten op:

- Facebook 'Onderwijskrant
actiegroep'
- Tweets Raf Feys
- Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

Redactie tijdschrift:

Annie Beullens, Stella Brasseur,
 Renske Bos, Eddy Declercq, 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 beschrij-
 vingen van - en kritische
 reflecties over onderwijs en
 onderwijsvernieuwing.
 Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
 pelijk gestoffeerd; andere zijn een
 directe neerslag of weergave van
 opvattingen en ervaringen.
 Onderwijskrant wordt gemaakt met
 medewerking van praktijkmensen en
 van mensen uit de lerarenopleiding.
 Onderwijskrant is een tijdschrift
 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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari-februari-maart 2018 – € 6

*Controversiële richtlijnen over thuistaalgebruik	2
*Reacties op GO!-taalrichtlijnen i.v.m. thuistaalgebruik	6
*Parlementair debat over GO!-richtlijnen thuistalen	11
*Piet Van Avermaet & Co: geen intensief NT2 maar intensief huistaalgebruik. Nederlands niet zo belangrijk	14
*Steunpunt NT2 Van den Branden werd Steunpunt ANTI-NT2 én PRO intensief gebruik thuistalen	24
*Doorstroming naar s.o.: Transbaso versus onze Leuvense studie 1970: doorstroming op basis schoolresultaten i.o., maar andere GOK-conclusies	28
*December-kritiek professoren & schooldirecteurs op niveaudaling, modes, softe evaluatiecultuur	32
*Zorgen over uitholling taalonderwijs & over niveaudaling begripzend lezen	42
*Holle retoriek van 21st century skills. Geen omwentelin curriculum nodig & jammer genoeg worden de eindtermen losgemaakt van vakdisciplines	48



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!