

187



*Nieuwe eindtermen(domeinen) burgerschap, gezonde levensstijl, financiële geletterdheid, welbevinden e.d. in eerste graad s.o. : immense problemen & niveaudaling

*COC-lerarenvakbond: kwaliteit onderwijs onder druk!

COC-congres: Geef ons beroep terug

*Dirk Van Damme (OESO) over dalende onderwijskwaliteit,

hersenschim brede 1ste graad, prestatievijandigheid & obsessie met welbevinden

*Recent debat over niveaudaling & toenemende ontscholingsdruk. Verdere ontscholing en niveaudaling lijkt onafwendbaar

*Wim Van den Broeck: tanende onderwijskwaliteit vooral gevolg van ontscholing: afbraak kennis(overdracht), constructivisme, & ervaringsgericht & gedifferentieerd leren

*Over uitholling taalonderwijs door universitaire taaldidactici, taalbegeleiders ...

& de rol die relativisering van belang AN hierbij speelde

*Zweedse onderwijskundigen-ontscholers verontschuldigen zich.

Vlaamse nieuwlichters als Martin Valcke blijven doordrammen en bekennen geenszins schuld

*Taakanalytisch leerlingvolgssysteem van Pieter Goessaert

*Voorstellen docent Stijn Van Hamme in 'Scholen laten schitteren':

leraarschap in ere herstellen: leraren die zich focussen op kerntaak: het lesgeven

*Ervaren lerarenopleider Fons Exelmans: onderwijs moet zich beperken:

klasgroepen zo goed mogelijk aan het leren krijgen

Nieuwe eindtermen(domeinen) burgerschap, gezonde levensstijl, financiële geletterdheid, welbevinden e.d. in eerste graad s.o. : immense problemen & niveaudaling

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Inleiding

Met Onderwijskrant waarschuwen we al een paar jaar voor de gevolgen van het inlassen van een berg nieuwe eindtermen voor de eerste graad s.o. - omtrent burgerschapsvorming, financiële geletterdheid, gezondheidseducatie, welbevinden, STEM e.d. Het gaat om eindtermen die o.i. niet thuishoren in de eerste graad s.o.; en die in de klaspraktijk voor grote problemen en chaos zullen zorgen. Ze gaan verder ten onrechte uit van de school als een almachtige en totale instelling die ook allerlei maatschappelijke vraagstukken en persoonlijke problemen van de leerlingen moet aanpakken, van de idee ook van de school als *leefschool*.

Minister Hilde Crevits en andere leden van de commissie onderwijs spraken zich begin juli euforisch uit over de nieuwe eindtermen-domeinen. In een persmededeling pakte Crevits uit met de nieuwe eindtermen die volgens haar beantwoorden aan nieuwe noden en aan de voorstellen uit haar grootscheepse Consultatiecampagne

De spontane reactie van *Kurt Van de Poel* luidde: *"Ik heb eens even de voorbeelden gelezen die in de persmededeling van Crevits staan. Allesbehalve concreet en duidelijk, veel holle zinnetjes. En dat zijn dan nog maar een paar voorbeelden. Ik houd m'n hart al vast voor de rest."*

Al vlug bleek dat men geen rekening had gehouden met de gevolgen voor de klaspraktijk. Hoe kan men die vele nieuwe eindtermen inpassen in een curriculum dat nu al uitgebreid is, en waarin men tegelijk ook nog meer aandacht vraagt voor de taalvakken. Een onmogelijke opdracht. De topman van het katholiek onderwijs *Lieven Boeve* kondigde in september aan dat er voor een aantal van die eindtermen alvast een nieuw vak 'Mens en Maatschappij' wordt ingevoerd - ten koste van een lesuur Nederlands. Dat er ook een lesuur *Plastische Opvoeding* sneuvelde, werd verzwegen.

Het schrappen van een lesuur Nederlands lokte enorm veel kritiek uit; niet enkel van leerkrachten, directies & burgers, maar ook van de leden van de commissie onderwijs. *Kathleen Helsen* van de CD&V vond het wegvallen van een uur Nederlands helemaal geen probleem; maar haar collega's bin-

nen de commissie onderwijs en minister-president *Geert Bourgeois* namen het Boeve heel kwalijk.

Hun protest lijkt ons wel te goedkoop. Ze zijn immers zelf mede verantwoordelijk voor de vele problemen die de invoering van deze nieuwe leerinhouden zullen veroorzaken. De beleidsmakers die deze eindtermen opleggen, weten overigens ook niet hoe die kunnen ingepast worden in het Curriculum, in de 27/25 lesuren algemene vorming. Ze fantaseerden er maar op los: uren voor het vak Godsdienst of voor andere vakken schrappen, *Mens en Maatschappij* spreiden over twee leerjaren, een aantal eindtermen inlassen in wetenschappen, geschiedenis enz. De nieuwe eindtermen vereisen overigens een groot aantal lesuren.

We begrijpen maar al te best dat de onderwijsverstrekkers zelf niet weten wat de scholen moeten aanvangen met al die nieuwe en uitgebreide eindtermen(domeinen). Jammer dat ze hun tevredenheid uitspraken over al die nieuwe eindtermen.

2 Nieuwe eindtermen(domeinen) in juli-persbericht van minister Crevits

Minister Hilde Crevits en andere commissieleden spraken zich dus begin juli euforisch uit over nieuwe eindtermen en de nieuwe eindtermendomeinen in het bijzonder. De modelvoorbeelden die Crevits in haar persbericht vermeldde waren eindtermen die verwezen naar nieuwe leerstofdomeinen: burgerschapsvorming, gezondheidseducatie, welbevinden e.d. We citeren nu even drie eindtermen waarmee Crevits in haar juli-mededeling uitpakte.

***Burgerschap:** *De leerlingen lichten wijzen van vertegenwoordiging, deelname aan macht en democratische besluitvorming toe. Met inbegrip van conceptuele kennis: principes van verkiezingen, vertegenwoordiging en bestuur en de onderlinge relatie, principes van democratische besluitvorming en bestuur. Met inbegrip van context: relevant voor eigen leefwereld afhankelijk van de actualiteit, op niveau van gemeente, gewest, land, Europa, wereld."* Die Eindterm vertoont tal van deeleindtermen, thema's die vrij ingewikkeld zijn. Dit is slechts 1 van de 18 ET i.v.m. burgerschapscompetenties.

***Gezondheidseducatie:** *De leerlingen lichten de technieken voor eerste hulp bij ongevallen en nood-situaties toe. Conceptuele kennis: basisstappen EHBO zoals de vier stappen van eerste hulp (volgens geldende richtlijnen) - Kenmerken, risicofactoren en theorie van de technieken bij volgende ongevallen: verstuijing, wonde, bloedneus, brandwonden - Kenmerken, risicofactoren en theorie van de technieken bij volgende noodsituaties: verdrinking, verstikking, hart- en ademhalingsstilstand. De leerlingen passen technieken voor eerste hulp bij ongevallen in een gesimuleerde leeromgeving toe.*

Dit is 1 van de 7 ET i.v.m. gezondheidseducatie. Alleen al het aanleren van de theorie en deels ook praktijk bij de reeks ongevallen vergt veel lestijd. Dergelijke doelen vereisen ook veel biologische kennis. Je zou een aantal van die leerinhouden kunnen opnemen binnen het vak wetenschappen. Maar dit vak is in Vlaanderen al zo karig bedeed waardoor de Vlaamse jongeren op landenvergelijkende studies veel minder goed presteren voor wetenschappen dan voor wiskunde.

***STEM:** *De leerlingen relateren verschillende STEM-beroepen en - opleidingen aan natuurwetenschappelijke, wiskundige en natuurwetenschappelijke, technologische, wiskundige en STEM-competenties. Ik begrijp dat prof. Sintubin zuchtte: "Ik zou begot niet weten wat ik hiermee moet."*

3 Belangrijkste bezwaren op een rijtje

Al een paar jaar schrijven we in Onderwijskrant & elders dat we ons grote zorgen maken over het debat over de nieuwe & vage contouren voor de nieuwe eindtermen voor de eerste graad s.o. We waarschuwen ook voor de invoering van nieuwe eindtermen i.v.m. burgerschap, financiële geletterdheid e.d. voor 12- à 14-jarigen. Welke zijn onze belangrijkste bezwaren?

3.1 Heel omvangrijk en geen algemene vorming voor 12- à 14-jarigen

Het gaat veelal om eindtermen en nieuwe leerinhouden die vrij omvangrijk zijn en die o.i. geen algemene basisvorming bieden op het niveau van leerlingen van de eerste graad s.o. De leerlingen beschikken ook niet over de nodige voorkennis. En wat met tal van eindtermen voor 12- à 14-jarigen van het genre: *"Actief participeren aan de samenleving, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen binnen de rechtstaat."*

We illustreren nog even de grote omvang en com-

plexiteit. Voor het nieuwe domein 'burgerschap' alleen al werden niet minder dan 18 ET geformuleerd die alle nog een aantal deeleindtermen bevatten. Dit zijn geen gewone enkelvoudige ET als voor wiskunde b.v.

De omvangrijke eindterm 4.1 b.v. luidt: *"De leerlingen lichten de gelaagdheid en de dynamiek van identiteiten en de mogelijke gevolgen ervan voor relaties met anderen toe. Feitenkennis - Erkende symbolen van de Vlaamse gemeenschap, België en de Europese Unie *Conceptuele kennis - Gelaagdheid van identiteiten, met aandacht voor verschillende aspecten van identiteiten zoals gender, sociale, culturele, economische, deelstatelijke, nationale en internationale aspecten - Dynamiek van identiteiten doorheen ruimte en tijd, met aandacht voor de eigen achtergrond en de persoonlijke beleving van tijd en ruimte - Relationeel karakter van identiteiten *Metacognitieve kennis - Zelfkennis over aspecten van de eigen identiteiten. Affectieve dimensie: voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën,... Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken."*

Voor het bereiken van die ene eindterm heeft men al veel lessen nodig. Bij de opstelling van die eindtermen heeft men blijkbaar geen rekening gehouden met de factor leertijd e.d.

3.2 Enorme hoeveelheid en veel te complex

Het curriculum wordt dus uitgebreid met een grote hoeveelheid nieuwe leerinhouden. De nieuwe ET zijn ook veel omvangrijker dan klassieke vakeindtermen en veronderstellen veel (voor)kennis en abstractie die verder reikt dan wat 12- à 13-jarigen aankunnen. We illustreren dit nog even met de ET 4.18.

"De leerlingen onderscheiden het samenleven in een democratie van het samenleven onder andere regimes. Ze appreciëren het samenleven in een democratie en de principes waarop ze in Vlaanderen (sic!) gebaseerd is .

**Feitenkennis: democratie - rechtsstaat - Democratische principes, zoals vrijheid- en gelijkheidsbeginsel - Onderscheid tussen democratie en autoritaire regimes Met inbegrip van context* Referentiekader: Competences for democratic culture" - Raad van Europa."*

Ook uit ET i.v.m. 'duurzaamheid' blijkt dat veel nieuwe ET het petje van 12-14 jarigen ver te boven

gaat: ET 4.12: *De leerlingen lichten de complexiteit! en verwevenheid van duurzaamheidskwesities toe. Conceptuele kennis: duurzame ontwikkeling op het vlak van consumptie, energie, mobiliteit; oorzaak-gevolg relaties; onderscheid geheel-onderdeel binnen systemen - Verschillende perspectieven (planet, profit, people) op duurzaamheidskwesities. Affectieve dimensie: reageren op opvattingen, gedrag, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën.*...

In een reactie op de grote hoeveelheid nieuwe leerinhouden stelde de Brugse lerarenopleider *Peter Debrabandere* terecht (op website Doorbraak): *“Op die manier wordt de inhoudelijke manoeuvreerruimte voor alle vakken steeds smaller en moet er steeds meer op steeds minder tijd gerealiseerd worden. Na de middelbare school hebben ze dan wel van alles een beetje geproefd, maar er is op den duur niets wat ze echt goed onder de knie hebben, omdat er aan niets nog langdurig & breed aandacht geschonken kan worden. De oprichting van zo’n nieuw vak past perfect in een trend die we de voorbije jaren steeds nadrukkelijker waarnemen, het steeds verder uitbreiden van het takenpakket van het onderwijs. Het lijstje van taken is haast eindeloos.”*

In plaats van de beloofde afstopping kregen we extra overlading. Hoeveel uren zou b.v. Et 4.15 vereisen? *“De leerlingen lichten wijzen van vertegenwoordiging, deelname aan macht en democratische besluitvorming toe voor zover deze relevant zijn voor hun eigen leefwereld. Feitenkennis: bestuursniveaus: gemeente, provincie, gemeenschappen en gewesten met inbegrip van Vlaanderen, België en Europese Unie *Conceptuele kennis: principes van verkiezingen, vertegenwoordiging en bestuur en de onderlinge relatie - Principes van democratische besluitvorming en bestuur. Met inbegrip van context : relevant voor eigen leefwereld zoals, afhankelijk van de actualiteit, op niveau van gemeente, gewest, land, Europa, wereld. Democratische principes en democratische cultuur kaderen binnen de moderne rechtsstaat.”*

3.3 Ten koste van algemeen vormende leerinhouden op niveau leerlingen eerste graad

Door de vele nieuwe leerinhouden komen algemeen vormende doelstellingen op het niveau van leerlingen eerste graad in het gedrang. Voor een deel van die nieuwe eindtermen laat de katholieke onderwijskoepel al in het eerste jaar een lesuur Nederlands en een uur Plastische Opvoeding sneu-

velen. En het eventueel opnemen van de vele doelstellingen gezondheidszorg binnen het vak Wetenschappen zou ten koste zou gaan van de huidige leerinhouden.

De nieuwe leerinhouden zullen dus leiden tot een reductie van meer algemeen vormende leerinhouden binnen vakken als Nederlands, Frans, wetenschappen, geschiedenis,... En dat op een moment waarop de voorbije jaren al herhaaldelijk bleek dat de leerlingen eerste graad al te zwak presteren voor Wiskunde, Nederlands, Wetenschappen; waarop alom aangedrongen wordt op meer vreemde talen. Onze Brugse scholengemeenschap vindt o.i. ook terecht dat er ook Engels moet komen in het eerste en tweede jaar.

In een reactie van 4 juli j.l. poneerde *prof. Rik Torfs* terecht dat intellectuele leerprestaties en algemene vorming voorrang moeten krijgen op direct nuttige & alledaagse kennis. Een school moet volgens hem ook in eerste plaats een leerschool blijven! Hij wijst verder op de gevaren van een vak als burgerschap. (Knack, 4 juli j.l.). Torfs schrijft: *Nieuwe leerinhouden/vakken over sociale zekerheid, financiële geletterdheid, burgerschap...? Leerlingen springen niet ver, of niet ver genoeg, met vakkennis alleen, zegt men. Studeren is maar een begin, permanente vorming geldt als vanzelfsprekend. Tegelijk horen we pleiten voor vakken die juist wel op detailkennis en weetjes mikken, die dus de tegenovergestelde gedachte belichamen. Sociale zekerheid, EHBO, financiële geletterdheid, burgerschap. Nuttig, maar ze bevorderen geen brede algemene kennis of kritische zin. Terwijl de school jongeren weerbaar dient te maken, bestand tegen tegenslagen. Dat bereik je niet door hun een ideologie door de strot te duwen. Een vak burgerschap houdt een valstrik in.*

3.4 Overtuigingen, gedragingen, attitudes?

Torfs wijst dus ook op het delicaat en controversieel karakter van een vak ‘burgerschap’, op het gevaar van het opdringen van een ideologie, ... Samen met Torfs, de VLOR (zie 3.5) en anderen wijzen we op het controversieel karakter van veel eindtermen die slaan op voorgeschreven gedrag, attitudes en overtuigingen van de leerlingen. Dit is ook duidelijk het geval bij de eindterm 4.1: *“De leerlingen moeten een voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën,... Omgaan met diversiteit in het samenleven en het samenwerken.”* Men gaat er blijkbaar ook van uit dat leerkrachten almachtig zijn en zich moeten inlaten met het totale welzijn van de leerlingen.

*dat ze greep (moeten) hebben op de overtuigingen, attitudes, persoonlijke keuzes, belevingswereld ... van leerlingen; op zaken die in sterke mate door de omgeving buiten de school beïnvloed zijn;
*dat ze maatschappelijke problemen en spanningen moeten helpen oplossen
*dat ze intens begaan moeten zijn met gevoelsleven van de leerlingen, leerlingen kunnen/moeten bevrijden van psychische spanningen e.d.

Men veronderstelt ook dat er eensgezindheid bestaat omtrent b.v. het *omgaan met de superdiverse maatschappij*. We weten nochtans dat dit geenszins het geval is, dat ook heel wat allochtone ouders anders denken over zogezegd democratische waarden en politieke instellingen, dat er ook leerkrachten zijn die kiezen voor het Vlaams Belang en andere voor de PVDA ... Ik heb meegemaakt dat de uitnodiging van een voorzitter van de homo-beweging, van een lid van 'Christenen voor het socialisme' ... al tot veel discussie leidde in de leraarskamer. En de Turkse leerlingen & Turkse scholen zullen het dus ook moeten eens zijn met de stelling dat Turkije geen democratische rechtsstaat is. En hoe zullen veel Turkse ouders reageren? Vroeger werd zelfs gesteld dat men op katholieke scholen enkel katholieke en gedoopte leerlingen mocht toelaten om deze niet te veronzekeren bij contact met niet- of anders-gelovige. Leerlingen kunnen op die leeftijd nog niet echt kiezen, zei men dan.

In een Nederlandse evaluatiestudie lezen we dat de leraren degelijke problemen maar al te goed beseffen: "Leraren willen vaak neutraal blijven Ze geven daarnaast aan zich onvoldoende uitgerust te voelen om maatschappelijke controversiële onderwerpen te bespreken in de klas." Men zou dan ook tal van leerlingen moeten zeggen dat zijzelf en hun ouders er foute, ondemocratische, racistische ... opvattingen op nahouden.

Voor veel complexe thema's als b.v. superdiverse samenleving mag men ook niet verwachten dat 12- à 14-jarigen al een uitgesproken opvatting hebben en kleur moeten bekennen. En om b.v. "de wederzijdse invloed tussen maatschappelijke domeinen en ontwikkelingen en de impact ervan op de (globale) samenleving en het individu kritisch te benaderen" zouden de 12- à 14-jarigen al over veel historische kennis e.d. moeten beschikken.

Ook bij de eindtermen in de sleutelcompetenties 'lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn/gezondheid' gaat het veelal om overtuigingen, attitu-

des, persoonlijke opvattingen en gedragingen, allerindividueelst aanvoelen ... In die context vinden velen ook dat het recent decreet 'leerlingenbegeleiding' al te ver reikt en veel te veel verwacht van de leerkrachten - vooral inzake het psychisch en sociaal functioneren van de leerling en preventieve gezondheidszorg.

De evaluatie van eindtermen die slaan op attitudes en persoonlijke overtuigingen van leerlingen is overigens ook een moeilijke en al te delicate zaak.

3.5 Kritiek van VLOR i.v.m. opleggen attitudes, gewenst gedrag, overtuigingen

De VLOR formuleert analoge kritiek en illustreert deze o.a. aan de hand van de eindterm 4.1. De VLOR schrijft: "De verwoording van eindterm 4.1 veronderstelt bij leerlingen een bepaalde overtuiging binnen een geheel van conflicterende politieke overtuigingen Dit gaat verder dan inhoud aanreiken en leerlingen stimuleren er kritisch mee om te gaan. De VLOR stelt vast dat ook nog sommige andere attitudele eindtermen zeer dicht aanleunen bij een gewenste overtuiging gekoppeld aan leerlingengedrag (bijv. bij de eindtermen in de sleutelcompetenties 'lichamelijk, geestelijk en emotioneel bewustzijn & gezondheid'). De raad vraagt om hier omzichtig mee om te springen.

Impact op pedagogisch project. De grondwet garandeert alle aanbieders van onderwijs onder meer de vrijheid om pedagogische en didactische methodes te kiezen die passen bij hun mens- en maatschappijvisie. Het huidige voorstel grijpt mogelijk in op de genoemde vrijheid. De ET maken keuzes op het inhoudelijke vlak zoals bij burgerschap."

3.6 Nog andere bezwaren

Niet aangepast aan leeftijd, geen vervolg & wollig geformuleerd: moeilijke vormgeving en weinig lesmateriaal, geen opgeleide leraren

In tegenstelling met klassieke vakeindtermen zijn de vele nieuwe eindtermen zo vaag en rekbaar geformuleerd dat men er vele richtingen mee uit kan. Het lijkt ons ook onmogelijk om ze in gestructureerde leerpakketten of in vakdisciplines om te zetten. Peter Debrabandere betreurt in dit verband: "Er kunnen vraagtekens geplaatst worden bij het idee om een vak als 'Mens en Maatschappij' op te richten dat eigenlijk geen vak is, maar een som van inhouden die niet noodzakelijk een samenhangend geheel vormen." Zo'n containervak is heel iets

anders dan een gestructureerde vakdiscipline. We vrezden overigens dat we straks in de 5 optie-uren in het eerste jaar s.o. en 7 in het tweede jaar ook tal van weinig gestructureerde leerinhouden krijgen.

Het heeft verder weinig zin nieuwe leerinhouden/vakken als 'mens en maatschappij' even in te lassen in het eerste jaar s.o. als dit geen vervolg krijgt in hogere leerjaren. Die leerinhoud zal al te weinig beklijven. Een aantal van die nieuwe eindtermen i.v.m. burgerschap, duurzaamheid, financiële kennis e.d. zou men wel zinvol kunnen inlassen in de hogere leerjaren s.o. Het gaat vaak om complexe materies die meer aansluiten bij de belangstelling van oudere leerlingen. We beschikken voor die nieuwe leerdomeinen ook niet over opgeleide leraren en inspirerend lesmateriaal. Hierdoor zal ook de werkbelasting toenemen.

4 Dubieuze eindtermen i.v.m. welbevinden & therapeutisering & pedagogische incest

De voorbije maanden hoorden we *Lieven Boeve* e.a. niet graag verkondigen dat het stimuleren van de sociaal-emotionele vorming op school voortaan voorrang zou krijgen op de intellectuele vorming - meer *leef-school* dus dan *leer-school*. De 3 uitgebreide persoonsgebonden ZILL-leerdomeinen in het basisonderwijs wekken die indruk. Met de ET welbevinden in de eerste graad & het nieuwe decreet op de leerlingenbegeleiding wordt dit precies doorgetrokken in het s.o.

Men gaat inzake de *eindtermen welbevinden* voor eerst uit van een eenzijdige visie waarbij de belangrijkste vorm van welbevinden voor het onderwijs niet eens vermeld wordt. Op school is vooral het nastreven van het verdiend/diepgaand welbevinden, arbeidsvreugde belangrijk: de vreugde van het leren, de trots op het geleerde. De vaststelling dat men na een inspanning en geduldig oefenen iets gepresteerd/geleerd heeft, bevordert een diepgaand zelfvertrouwen, het gevoel van 'verdiend' welbevinden/arbeitsvreugde & zelfzeker meesterschap. Hier spreekt de leerkracht de drang naar begrijpen van de leerling aan; en hij gaat ervan uit dat dit diep/verdiend welbevinden bevordert. Op die wijze stimuleert de leerkracht ook het meest de ondernemingszin; aparte eindtermen zijn hiervoor niet eens nodig. Over dit soort welbevinden spreken de ET niet.

We illustreren even de invulling van welbevinden met de ET 7.15: *'De leerlingen verwoorden met behulp van richtvragen welke gebeurtenissen hen*

zelfvertrouwen geven en welke gebeurtenissen hen onzeker maken in het kader van hun welbevinden. Ze benoemen met behulp van richtvragen bij een gebeurtenis hun gedachten, gevoelens en gedrag en de gevolgen van die gebeurtenis voor zichzelf.' Zo'n invulling van 'welbevinden' ademt een hyperpedagogische visie uit die ook self-preoccupied individuals oplevert. Ze leidt ook tot een vorm van therapeutisering waarbij de leraar ook in de rol van psycholoog/psychiater geduwd wordt.

Ferre Laevers & CEGO spreken in deze context over *'bevrijdingsprocessen of 'genezingsprocessen*. De zgn. 'bevrijdingsprocessen' werden een van de belangrijkste pijlers van het EG(K)O. Prof. Laevers schreef hieromtrent: *"Via een ervaringsgerichte dialoog proberen we kinderen te bevrijden uit de emotionele moeilijkheden waarmee ze te kampen hebben. Daarnaast zal men ook bij de andere leerlingen de noodzaak ontdekken om hulp te bieden bij het verkennen van diepere gevoelens. We spreken hier ook over genezingsprocessen."*

Volgens Laevers en CEGO is het de bedoeling dat kinderen weer voeling krijgen met hun ervaringsstroom, oorspronkelijk aanvoelen. Voor de aanpak van agressieve kinderen raadde Laevers ook aan om te werken met de *methodiek van de 'motorische ontlading'*: opgekropte spanningen moeten een ontlading vinden. Dit afreageren kon volgens hem o.a. via het laten kloppen op de timmerbank, het laten slaan op dozen, een praktijk die we ook op de anti-autoritaire aantreffen. *Zo'n 'ontladingstechniek' bevordert eerder de toename van agressie - ook bij de observerende medeleerlingen. De mythe van het afreageren van agressie duikt momenteel weer op.*

Leerkrachten moeten zich o.i. niet inlaten met het openlijk doen opbiechten van de eigen gevoelens/emoties en de emotionele pijn van de leerling. Leerlingen moeten in klas ook niet te veel bezig zijn met hun gevoelens; ze appreciëren ook veelal niet dat hun privé-leven en thuissituatie openlijk in klas ter sprake komen. En dat is ook de visie van de ouders. Als lerarenopleider hield ik me op afstand van het privé-leven, al was ik als klastitularis wel attent voor een student die het op een bepaald moment heel moeilijk had.

Dirk Lorré, klinisch psycholoog UGent, wees destijds al op de grote gevaren en op de rolverwarring die ontstaan als de leerkracht naast de leraarsrol ook nog in sterke mate die van ouder en van 'psychiater' mag en moet opnemen - en voortdurend mag/moet inbreken in de gevoelswereld van de

leerlingen. De leerlingen appreciëren volgens hem niet dat hen wordt gevraagd zich uit te spreken over eigen gevoelens, dat voortdurend ingebroken wordt op hun intieme gevoelens en privé-leven, dat de leerkracht en/of medeleerlingen zich expliciet uitspreken over hun affectieve identiteit en welbevinden, dat de afstand tussen wat er zich afspeelt op school en thuis te klein wordt. Zo'n opstelling leidt volgens Lorré tot wantrouwen bij de leerlingen en tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs (Lorré, D., *De school als betovering*, Caleidoscoop, mei 1991).

Ook prof. Hans Van Crombrugge poneerde dat hij het niet eens is met het voortdurend inbreken in de leefwereld en de gevoelens die de eigendom van de leerlingen zijn; hij bestempelde dit zelfs als 'pedagogische incest'. *"Een leerling heeft recht op een eigen leefwereld en op eigen gevoelens die voor de leerkrachten tot op voldoende hoogte een geheim blijven. Ook het voortdurend laten opbiechten van gevoelens is o.i. een vorm van 'pedagogische incest'."* We zouden het ook een soort aantasting van de privacy kunnen noemen. Eindtermen die de leerkrachten opleggen affectief & sociaal welbevinden en een groot aantal affectieve en sociale houdingen na te streven, en tegelijk ook te controleren en te rapporteren, begeven zich ook volgens hem op glad eis.

Kathryn Ecclestone and Dennis Hayes evalueerden een aantal welbevinden-programma's in de VS en Engeland. Ze concludeerden dat geen enkele studie kon aantonen dat dergelijke programma's effectief waren en het welbevinden en positief zelfbesef bevorderden. Zij stellen dat dergelijke aanpakken zelfs eerder leiden tot *'anxious and self-preoccupied individuals rather than aspiring, optimistic and resilient learners.'* *Moet men 12-14 jarigen stimuleren om zich frequent af te vragen of ze zich wel goed voelen in hun vel op school en thuis, of ze wel voldoende vriendjes hebben, of ze al dan niet zwaarmoedig zijn, lijden onder de sociale en materiële omstandigheden thuis, of ze wel voldoende gezond eten en niet te dik zijn, ...*

Het gaat hier dus om delicate leerdoelen waarvoor ook doorsnee-leerkrachten weinig ervaring hebben en opleiding genoten hebben.

5 Burgerschapsvorming ook in Nederland controversieel & te weinig houvast

In Nederland is er al vele jaren veel te doen omtrent lessen burgerschap in het onderwijs. Maar ook daar is er nog steeds veel discussie.

In een Nederlandse studie over 'burgerschapsonderwijs' lezen we *"dat niet enkel politieke partijen, maar ook scholen en leerkrachten er worstelen met de normatieve aspecten van burgerschapsonderwijs"*. We lezen ook dat men nog altijd niet precies weet wat men zoal in zo'n vak kan en mag stoppen, dat de leraren er niet op voorbereid zijn en dat men ook nog niet over inspirerend leermateriaal beschikt.

"Politieke partijen die in de Tweede Kamer voorstellen deden om goed burgerschap beter te definiëren en de ontwikkeling ervan tot een taak van het onderwijs te maken zijn in de afgelopen decennia steevast teruggedroten door andere politieke partijen, omdat die definities als te (partij)politiek gekleurd of als staatsindoctrinatie werden gezien (De Jong, 2014)."

**Leraren willen vaak volledig neutraal blijven. Ze noemen maatschappelijke en politieke betrokkenheid stimuleren het minst frequent als belangrijk burgerschapsdoel. Ze geven daarnaast aan zich onvoldoende uitgerust te voelen om maatschappelijke controversiële onderwerpen te bespreken in de klas. Veel scholen hebben vrij algemene visies op burgerschap.*

**Zelfs wanneer scholen prioriteit geven aan burgerschapsonderwijs ontbreekt het op dit vlak aan professionaliteit in de onderwijsinfrastructuur. Leraren geven vrijwel allemaal aan geen of nauwelijks training te hebben ontvangen voor het bespreken van maatschappelijke controversiële onderwerpen met de klas. De meeste lerarenopleidingen besteden vooralsnog slechts beperkt aandacht aan burgerschapsonderwijs, en ontberen de expertise om leraren goed op te leiden in het ontwikkelen van burgerschapscompetenties.*

Er is ook de vrees voor ongewenst sterke beïnvloeding van leerlingen op bepaalde waardegedreven scholen, in het bijzonder wanneer deze waarden haaks staan op de fundamentele waarden van onze democratische rechtsstaat.

Besluit: *"Er is dus op dit moment weinig infrastructuur om expertise over burgerschapsonderwijs (e.g., kennis over werkzame mechanismes, kennis over technieken die ingezet kunnen worden bij het voeren van discussies over controversiële maatschappelijke onderwerpen of het oplossen van conflicten aan leraren in opleiding of leraren die reeds werkzaam zijn in het onderwijs over te dragen."*

6 Kritiek leraar Pieter Bauwens op nieuw vak

In de bijdrage *Burgerschap. Terug naar school, laat ons onderwijzen*' formuleerde leraar Pieter Bauwens, directeur Doorbraak, zijn bezwaren tegen een nieuw vak 'Mens en maatschappij' in het katholiek onderwijs.

Leerkrachten zijn geen opvoeders

"De eerste opvoeders zijn de ouders. Vandaar dat ik een vak 'Burgerschap' geen goed idee vind. In het GO! wordt het een leerlijn burgerschap, in het Katholiek onderwijs een vak 'Mens en Maatschappij'. Het draait om hetzelfde: burgerschap, mediawijsheid, ondernemingszin, en economisch-financiële competenties'. Niets dat niet thuis of in andere vakken onderwezen kan worden.

Omgaan met bronnen is iets voor geschiedenis en taalvakken. De moeizame weg naar democratie zit in de geschiedenislessen. Financiële algebra maakt deel uit van het curriculum wiskunde. Respectvol omgaan en aandacht hebben voor gelijkheid en verschil tussen religies zit in elk levensbeschouwelijk vak. Democratische waarden hoort onze maatschappij uit te stralen. Die zaken zijn ook allemaal facetten van een opvoeding. Moet de school dat echt overnemen? Hoeveel keer moeten we nog vragen om niet elk maatschappelijk probleem op de school af te wentelen? Laat ons eerlijk zijn, een vak 'Mens en samenleving' of een 'leerlijn burgerschap' moet de brokken lijmen van onze fragmenterende diverse samenleving. Alweer mag de school het oplossen. *Het is een slecht idee.*

Politiek op school: een gevaarlijk spel

'Mens en maatschappij' lijkt mij ook een vak dat per definitie een politieke ideologie binnenbrengt in de school. Dat is een paard van Troje binnenhalen. Wie zal dat vak geven? Wie zal de inhoud bepalen? Dreigt het niet het politieke modevak te worden? Dreigt niet elke regering de eigen politieke dada's om te zetten in eindtermen? Starten we straks elke schooldag met het hijsen van de vlag en het zingen van het volkslied als een mantra om het kwaad te bezweren?

Politici kunnen nu al geen maatschappelijk debat voeren zonder in partijpolitiek te vervallen. Die eindtermen burgerzin, dat wordt wat: *de werking van de democratie mag niet ontbreken, de liberale democratie, pluralisme, mensenrechten, ecologie, gezond eten, voldoende sporten, werking van de rechtstaat,*

sociale zekerheid, omgangsvormen, ... Ik zit niet te wachten op een politiek correcte collega die mijn kinderen vertelt wat ze wel en niet mogen denken.

In elke school zijn overigens al levensbeschouwelijke vakken. Daar komen mensbeeld en wereldbeeld van leerlingen ruim aan bod. Ze kunnen die aftoetsen en confronteren aan de mens- en wereldbeelden van hun medeleerlingen, hun leerkracht, denkbeelden die leven in de maatschappij en de (religieuze) traditie van het levensbeschouwelijk vak. Hebben we echt meer nodig?"

7 Omvangrijke & te complexe ET burgerschap

We vermeldden al 4 van de 18 nieuwe eindtermen 'burgerschap' in punt 3. We nemen er nog enkele op – mede om aan te tonen dat ze omvangrijk & complex zijn en veelal ook niet op het niveau van leerlingen eerste graad.

ET 4.3 De leerlingen hanteren strategieën om respectvol en constructief om te gaan met individuen en groepen in een diverse samenleving. Conceptuele kennis: diversiteit in de samenleving, met aandacht voor meerdere aspecten van diversiteit zoals fysieke, cognitieve, sociale, culturele aspecten *Procedurele kennis: strategieën om respectvol om te gaan met individuen en groepen. Affectieve dimensie: handelen vanuit een persoonlijk kader waarin voorkeuren voor waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën,... geïnternaliseerd zijn, maar waarbij nog aandacht nodig is voor de balans tussen conflicterende aspecten.

ET 4.4 De leerlingen lichten de mechanismen van vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk toe. Conceptuele kennis: vooroordelen, stereotypering, machtsmisbruik en groepsdruk. Affectieve dimensie: voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën,...

ET 4.7 De leerlingen onderbouwen een eigen mening over maatschappelijke gebeurtenissen, thema's en trends met betrouwbare informatie en geldige argumenten. (transversaal). Conceptuele kennis: feit en mening - realiteit en fictie - argumenten *Procedurele kennis: strategieën om een eigen mening te onderbouwen - Manieren om met elkaar in dialoog te gaan *Metacognitieve kennis: eigen mening - reflectievaardigheden en -proces - met inbegrip van context *Actuele maatschappelijke gebeurtenissen, thema's en trends. Affectieve

dimensie: voorkeur tonen voor en belang hechten aan waarden, opvattingen, gedragingen, gebeurtenissen, informatie, taken, strategieën,... Actief participeren aan de samenleving, rekening houdend met de rechten en plichten van iedereen.

8 Besluiten: chaos & forse niveaudaling

De mensen die dergelijke eindtermen voor de eerste graad opstelden en de commissies die ze enthousiast goedkeurden - ook topambtenaren, politici, onderwijskoepels - hebben blijkbaar weinig benul van de uitwerking in de klaspraktijk en van wat 12- à 14-jarigen aankunnen.

De voorbije jaren waarschuwden we herhaaldelijk voor de nieuwe contouren & procedures die opgesteld werden voor de opstelling van de nieuwe eindtermen - en voor de nieuwe eindtermen besproken in deze bijdrage. We schreven b.v. 2 jaar geleden in Onderwijskrant nr. 179: *"We maken ons zorgen over de visie van minister Crevits die euforisch schrijft: "Uit het Consultatierapport blijkt overduidelijk dat welbevinden, persoonsontwikkeling en burgerschap heel belangrijk zijn, zeg maar leren leven: gezond zijn, goed in evenwicht, met de voeten in maatschappij staan, verbonden zijn met elkaar, nadenken over maatschappelijke thema's, omgaan met diversiteit."* Veel van de nieuwe inhoudelijke voorstellen horen niet thuis in het onderwijs, o.m. omdat het gaat om 'alledaagse' kennis, of om zaken die mensen die degelijk onderwijs genoten hebben later zelfstandig aankunnen zoals een belastingsformulier invullen.

Minister Crevits en de eindtermenrapporten wekken de indruk dat zowat alles kan binnen de schooluren. Men stelt extra leerinhouden burgerschap, gezondheidseducatie, welbevinden, duurzaamheid ... voor - ook voor de eerste graad s.o. Een kenmerk van het onderwijs is echter de beperkte leertijd en de specifieke opdracht. Dat betekent o.a. dat men moet voorrang verlenen aan basisvorming, en aan zaken die enkel op school geleerd kunnen worden. Op school gaat het niet om willekeurige, sterk tijdsgebonden of vluchtige informatie die weinig beklijft. Het gaat vooral om 'eeuwige', 'duurzame' basis-kennis en -vaardigheden die ons in staat stellen om steeds opnieuw informatie op te nemen en te verwerken. Het gaat vooral om de vakdisciplines als cultuurproducten en gestolde cultuur.

We lezen ook veel controversiële voorstellen die slaan op aspecten van de persoonlijkheidsvorming, welbevinden en sociale & affectieve vorming, Dit zijn zaken waar de leerkrachten minder grip op

hebben; die zich vooral buiten het onderwijs situeren en die vrij controversieel zijn. Het is te gemakkelijk om al die nieuwe eindtermen te plaatsen op het onderwijs aan leerlingen vanaf de eerste graad s.o., die het al lastig genoeg heeft met het inwiden van leerlingen in de taal, de wetenschappen, de wiskunde ...

De berg nieuwe eindtermen zal vooral ook leiden tot een sterke niveaudaling voor de klassieke vakken taal, wiskunde e.d., tot chaos in de 1ste graad - naast de chaos die andere aspecten van de hervorming zullen veroorzaken; en tot veel extra-werkbelasting voor directeurs en leraren. We hopen voor -alsnog dat het parlement die eindtermen niet goedkeurt; maar ook dit is wellicht valse hoop. Met massale lippendienst & burgerlijke ongehoorzaamheid kunnen scholen de chaos en schade proberen te beperken.

Bijlage 1: 'Eindtermen' gezonde levensstijl opbouwen, onderhouden en versterken'

We beperken ons hier tot het citeren van de eerste zin van elke eindtermomschrijving, de algemene omschrijving zonder de concrete invullingen. Hier blijkt ook al dat het om een omvangrijk leerdomein gaat. En hier stelt zich ook de vraag in welke vakken of in welk nieuw vak moeten die inhouden aan bod komen.

7.1 De leerlingen verklaren het belang van een gezonde levensstijl. 7.2 De leerlingen stellen gezondheidsbevorderend gedrag binnen de schoolse context vanuit inzicht in het belang van preventie en mogelijke risicofactoren. 7.3 De leerlingen passen technieken voor een correcte lichaamshouding en voor ergonomische principes toe. 7.4 De leerlingen lichten de technieken voor eerste hulp bij ongevallen en noodsituaties toe. 7.5 De leerlingen passen technieken voor eerste hulp bij ongevallen in een gesimuleerde leeromgeving toe. 7.6 De leerlingen onderscheiden effecten van mogelijke verslavende middelen en handelingen op zichzelf en hun directe omgeving. 7.7 De leerlingen verklaren mentale en lichamelijke ontwikkelingen binnen de puberteit.

Bijlage 2: 'Het mentaal welbevinden opbouwen, onderhouden en versterken'

7.15 De leerlingen verwoorden met behulp van richtvragen welke gebeurtenissen hen zelfvertrouwen geven en welke gebeurtenissen hen onzeker maken in het kader van hun welbevinden. 7.16 De leerlingen uiten hun gevoelens respectvol. 7.17 De leerlingen benoemen met behulp van richtvragen bij een gebeurtenis hun gedachten, gevoelens en gedrag en de gevolgen van die gebeurtenis voor zichzelf. 7.18 De leerlingen zoeken hulp in het geval van intra- en interpersoonlijke problemen. 7.19 De leerlingen geven aan waar ze hulp kunnen vinden in geval van intra- en interpersoonlijke problemen.

COC-lerarenvakbond: kwaliteit onderwijs onder druk! **COC-congres: Geef ons beroep terug - september 2018**

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

1 Kwaliteit onderwijs steeds meer onder druk

We citeren even belangrijke stukken uit de krachtlijnen in de congresbundel. De COC dringt vooral aan op een herwaardering van basiskennis/leerstof, van voldoende klassikaal gericht onderwijs met de leraar als meester, van discipline, gezag en eisen.

**Een ontwikkeling die op gespannen voet staat met de vormende opdracht van onderwijs, is de tendens om aan het belang van leerstof te twijfelen en meer aandacht te hebben voor de ontwikkeling van algemene vaardigheden zoals probleemoplossend vermogen, samenwerken, creativiteit... Meestal verschijnt dan de figuur van de leraar als coach. Zij die aan het belang van leerstof twijfelen, vertrekken vaak van het beeld dat leerstofgericht onderwijs leerlingen opzadelt met een berg feiten die op hen overgedragen wordt of in hun lege hoofden wordt gestopt. De houdbaarheid van dat soort kennis is immers beperkt en tegenwoordig is die ook te vinden op het internet. Leerstof centraal stellen heeft echter niets te maken met een pleidooi voor pure kennisoverdracht. Als onderwijs gericht is op vorming, zijn de kennis en vaardigheden die daar verworven worden altijd een middel om zich tot iets te leren verhouden en om er vernieuwend mee aan de slag te gaan.*

**COC beklemtoont eveneens dat onderwijs discipline vraagt. Die steunt op de vakkundigheid van leraren en op hun vermogen om vanuit hun eigen passie aandacht te vragen voor gedeelde leerstof en om er interesse voor te wekken. Daarnaast moeten leraren van leerlingen inspanningen kunnen vragen en van hen kunnen verwachten dat ze met de leerstof bezig zijn. Daarvoor moeten zij kunnen rekenen op vertrouwen van en ondersteuning door collega's, directie en ouders.*

**Klassikale vormen van leren brengen (jonge) mensen met verschillende interesses, noden en achtergronden samen rond gedeelde leerstof.*

COC beklemtoont de cruciale rol van klassikale vormen van leren. Ze verhogen de kans om als leerling te worden aangesproken zoals alle anderen en niet als iemand die bij voorbaat dit wel kan en dat niet. Daar ontstaat de mogelijkheid om van

elkaar te leren, in discussie te gaan, verbanden te leggen, inzichten te verdiepen, eigen overtuigingen even tussen haakjes te zetten, in vraag te stellen, aan te scherpen of te nuanceren. Waar klassikaal leren omslaat in samen geïndividualiseerde trajecten afleggen, is dat niet langer mogelijk.

COC verzet zich tegen doorgedreven vormen van maatwerk die de verschillen tussen (jonge) mensen als basis nemen voor een gepersonaliseerd aanbod, gepersonaliseerde doelstellingen en diploma's op maat. Zij doet dat vanuit de overtuiging dat dergelijke vormen van maatwerk (jonge) mensen vastzetten in hun talent, hun beperking of hun identiteit en zo de verbindende opdracht van onderwijs in gevaar brengen.

Verschillen tussen (jonge) mensen op vlak van etnisch-culturele achtergrond, talenten, identiteit, levensbeschouwing, ondersteuningsbehoefte... zijn vandaag heel zichtbaar in onderwijs. Tegen die achtergrond experimenteren heel wat scholen met nieuwe werk- en organisatievormen die vertrekken vanuit de talenten, de noden of de identiteit van leerlingen voor een ontwikkelingsgericht aanbod of zelfsturend traject op maat.

Van onderwijspersoneel wordt verwacht dat het de leerling centraal stelt en aansluiting vindt bij heel verschillende beginsituaties en leefwerelden van leerlingen. Onderwijs moet (jonge) mensen samenbrengen vanuit de overtuiging dat zij, eventueel binnen de grenzen van hun beperking en met bijkomende inspanning, oefening of herhaling, kunnen leren en dat de gedeelde leerstof voor elk van hen relevant is.

2 Strijd voor sterker inhoudelijk onderwijs

We citeren even uit een interview met de COC-secretaris-generaal in *Het Nieuwsblad* van 1 okt.

Kennis/leerstof in verdomhoekje

De kwaliteit staat onder druk, zegt secretaris-generaal Koen Van Kerkhoven. Er is een trend aanwezig die kennis in het verdomhoekje plaatst. Een leraar Nederlands mag b.v. vandaag geen aparte lessen grammatica of spelling meer geven. Alles

moet vertrekken vanuit concrete situaties – zoals een sollicitatiebrief. Als ze bij het schrijven van een brief een werkwoord tegenkomen eindigend op -dt, mag de leerkracht pas dan uitleggen hoe dit komt. (Commentaar: dat is inderdaad de visie die taaltenoren als prof. Kris Van den Branden en zijn Leuvens taalcentrum al 20 jaar propageren.) Op de website 'De Wereld Morgen' drukt van Kerkhoven het zo uit: "Niet de leerling, wel de wereld staat binnen onderwijs centraal: de techniek, de taal, de muziek, de economie, de houtbewerking... Leraren delen er hun kennis, kunde en interesse voor die wereld zodat de nieuwe generatie er op haar beurt kritisch mee aan de slag kan gaan."

Competenties/ competentiegericht onderwijs?

In plaats van kennis heeft men in het onderwijs de mond vol van competenties, zoals ondernemingszin die de jongeren moeten kneden tot arbeidskrachten die vandaag inzetbaar zijn. De school moet o.i. jongeren via kennis tot inzicht brengen, zodat ze later kritisch in het leven staan. Daarom kijken we ook kritisch naar de nieuwe eindtermen en leerplannen. Ook die vertrekken telkens weer van competenties. (Commentaar: voor de opstelling van het VLOR-rapport over 'competentiegericht onderwijs'-2008 nodigde de VLOR enkel onderwijskundigen uit die voorstander zijn van radicaal competentiegericht onderwijs.)

Meester gereduceerd tot coach

Het klassiek onderwijs waarbij de leerkracht de leerstof voor de klas uitlegt, staat onder druk. De leerkracht wordt gereduceerd tot een coach zoals bij een voetbalploeg. Hij stapt tussen zijn leerlingen en grijpt pas in als iemand een vraag stelt. Dat is niet de gepassioneerde leerkracht die zijn vak aan alle leerlingen probeert over te brengen. We evolueren ook naar allerlei werkvormen met doorgedreven maatwerk waarbij groepjes leerlingen zelfstandig aan de slag moeten. Het moet andersom. Vertrek van de leerstof, en geef achteraf maatwerk.

Gezag en discipline ondermijnd

Klassikaal leerstof overbrengen vereist een inspanning van de leerlingen: ze moeten bij de les blijven. Daarvoor is discipline nodig op school. Het gezag van de leraar wordt nu langs alle kanten ondermijnd. ... B.v. een leerling straffen omdat hij drie keer te laat komt; dat wordt allemaal in vraag gesteld. Eerst moet de leraar een gesprek aangaan met de leerling en dan met de ouders. ...

Ieder zijn vak & belang van vakdisciplines

Een leerkracht die voor wiskunde gestudeerd heeft, moet ook wiskunde kunnen geven. Nu zien we al te vaak dat leraren vakken geven waarvoor ze niet zijn opgeleid. ... Door de modernisering van het secundair onderwijs kunnen scholen er nu ook voor kiezen om vakken samen te nemen. Ik heb al een lessentabel gezien voor het eerste middelbaar met zo'n clustervak Wetenschappen en Techniek dat Aardrijkskunde, Natuurwetenschappen en Techniek omvat. Dat wil zeggen dat een leerkracht techniek die hele cluster mag geven. Dat is nefast voor de beroepseer en kwaliteit van het onderwijs.

3 Trots op mijn vakbond & weerlegging kritiek Blog Philip Clerick 2 oktober

De Christelijke Onderwijscentrale (COC) komt met een opmerkelijk standpunt naar voren. Voortaan zal de bond niet alleen meer ijveren voor betere arbeidsvoorwaarden, maar ook voor een inhoudelijk sterker onderwijs. Ik ben daar erg blij mee. Natuurlijk heb ik op het einde van de maand graag een hoger loon, en aan het einde van mijn loopbaan een hoger pensioen. Maar ik ga daar niet graag voor in staking, want dat hoger loon en dat hoger pensioen moeten betaald worden door de hogere belastingsbijdragen van mijn buurman. Ik wil met die brave ziel geen ruzie. Maar inhoudelijk sterker onderwijs is goed voor iedereen: voor mij, voor mijn buurman en voor de kinderen van mijn buurman.

In *Het Nieuwsblad* van 1 oktober geeft Koen Van Kerkhoven van de COC de krachtlijnen van zijn programma: gestructureerde kennis in plaats van ervaringsleren en competenties, klassikale lessen in plaats van groepswork, discipline in plaats van eindeloze 'gesprekken', duidelijk afgebakende vakken gegeven door specialisten in plaats van allegaartjes gegeven door allrounders. I second these motions. En ik ben blijkbaar niet de enige.

Als zo'n vakbond die dingen zegt, dan moeten ze wel sterk leven aan de basis - om het jargon van de sector te gebruiken. De christelijke vakbond gaat hier immers in tegen wat de christelijke onderwijskoepel opdringt in leerplannen, omzendbrieven, bijscholingen en pedagogische richtlijnen.

Ik heb de foto van Koen Van Kerkhoven eens goed bekeken, en het lijkt mij een redelijke man. Ik veronderstel dus niet dat hij alle vaardigheden wil bannen, elk groepswork wil verbieden, of alle vakoverschrijdende initiatieven wil afschaffen. In

sommige vakken zijn zulke methodes meer op hun plaats dan in andere. Sommige leraren hebben daar een speciaal talent voor. Sommige leerlingen vinden dat fijn. Maar die methodes moeten een aanvulling zijn, en kunnen niet het hoofdbestanddeel vormen van een gezonde didactiek. Het werd tijd dat iemand dat eens in ronde woorden durfde te zeggen. Dat iemand erop wees dat – pas op voor het cliché – de slinger veel te ver was doorgeslagen.

Mijn cliché heeft zijn reden. Het wordt namelijk ook gebruikt in het nijdige commentaartje dat Peter Mijlemans in Het Nieuwsblad van 2 oktober aan de nieuwe COC-opstelling heeft gewijd. *Mijlemans beweert namelijk dat de COC op zijn beurt 'de slinger enkele decennia terugslaat'*. Hij gebruikt daarvoor een aantal onnozele beelden van 'stofjassen' en 'ijzeren linialen'. Mijlemans geeft toe dat veel 'onderwijsvernieuwingen' hebben geleid tot 'nivellering', maar, zegt hij erbij, ze hebben ook gezorgd voor 'nieuwe kansen'. Dan denk ik bij mijzelf: over welke onderwijsvernieuwingen heeft die idioot het eigenlijk? Hebben het ervaringsleren, het competentie-onderwijs, de groepswerken en de vakoverschrijdende obsessie gezorgd voor nieuwe kansen? Ik geloof het niet. En dát zijn nochtans de punten die de COC aanhaalde. Mijlemans stelt het voor alsof de bond tegen elke vernieuwing is. Dat is belachelijk. Zelfs ik ben niet tegen elke onderwijsvernieuwing.

Mijlemans houdt verder een pleidooi voor een 'opleiding op maat voor elke leerling' en haalt daarbij het voorbeeld aan van Joris Janssens (17) een leerling die door 'het watervalstelsel' in het beroepssecundair onderwijs (bso) terecht kwam waar hij niet thuishoorde. Die leerling krijgt nu door de 'nieuwlichterij' van een 'naamloos 7de jaar' toch de kans zich voor te bereiden op hoger onderwijs en een studie in de Rechten. 'In het klassieke model waartoe de COC zich bekeert, had hij die kans nooit gekregen,' schrijft Mijlemans. 'De onzin staat hier echt wel dicht opeengepakt. Het is om te beginnen al geen goed idee om het algemene onderwijsbeleid af te stemmen op de uitzonderingen – zoals iemand die wil overstappen van het bso naar een Rechtenstudie. Je moet rekening houden met die uitzonderingen, je mag die mensen niet dwarsbomen, je moet er ruimte voor voorzien, maar je mag ze het algemene design van een systeem niet laten bepalen.

Verder zou Mijlemans beter een keer toegeven dat de watervalregeling een broodnodig correctiemechanisme is in elk gezond onderwijsopzet. Een

leerling die verkeerdelijk een zware studierichting kiest waarvoor hij de aanleg of de studie-ijver mist, moet de kans krijgen in een minder zware richting verder te gaan. Zulke verkeerde keuzes kunnen geminimaliseerd worden door meer informatie, door goede adviezen van de klassenraad of door een betere begeleiding. Maar de kans op verkeerde keuzes zal blijven staan. Of heeft Mijlemans nooit verkeerde keuzes gemaakt die hij achteraf moest corrigeren? Dat zou me verwonderen.

Leerlingen kunnen hun verkeerde keuze ook in de omgekeerde zin maken. Ze kiezen dan voor een studierichting die niet zwaar genoeg is. Dat is wat Joris Janssens twee keer heeft gedaan: eerst toen hij van aso overschakelde naar Sociaal-technische wetenschappen en later toen hij van die richting overschakelde naar Kantoor. Ook dat zijn verkeerde keuzes die men achteraf moet kunnen rechtzetten. Elk initiatief dat die rechtzetting – de zogenaamde 'zalmbeving' – vergemakkelijkt, kan op mijn goedkeuring rekenen. Een voorbereidend 7de jaar hoort daarbij. Zo'n jaar moet misschien niet, zoals Joris vraagt in een interview met Het Nieuwsblad, in héél Vlaanderen worden ingericht. Daar zullen waarschijnlijk te weinig kandidaten voor zijn.

Maar het principe is gezond. Ongezond is alleen als men de zwaardere richtingen minder zwaar gaat maken met als enige doel om de zalmbeving te vergemakkelijken.* En men mag evenmin van een school verwachten dat ze buitensporig veel investeert in begeleiding van zalmkandidaten, ten koste van de reguliere leerlingen. De zalm zal toch vooral op eigen kracht, met forse slagen van zijn staart, omhoog moeten zwemmen.

Ook bazelt Mijlemans als hij beweert dat Joris in het 'klassieke model' zijn kans op hoger onderwijs zou hebben gemist. Dat is niet zo. Je kon in het verleden, net als nu, met een bso-diploma aan elke vorm van hoger onderwijs beginnen. Wij hebben op onze school een leerling gehad die rechtstreeks vanuit de beroepsopleiding Kantoor aan succesvolle Rechtenstudies is begonnen. Dat is een vergelijkbaar scenario met wat Joris voor ogen staat. Het komt niet elk jaar voor, maar gelukkig komt het voor en wordt het niet door reglementen onmogelijk gemaakt.

Mijlemans beweert dat 'nieuwlichterijen' nodig kunnen zijn om leerlingen toe te laten hun kansen te benutten. Ik zal dat niet tegenspreken. Maar mag ik er hem op wijzen dat het vaak net die 'nieuwlichterijen' zijn die die kansen vernietigen. Dat zien

we ook in het dossier van Joris. Joris kreeg in zijn tweede jaar Sociaal-technische wetenschappen een B-attest. Hij had dat jaar 'geen zin gehad om te studeren'. Hij had daar spijt van en wou het jaar overdoen, maar dat mocht niet van zijn moeder. Goed, dat is een zaak tussen moeder en zoon. Nu vraagt de oudere lezer zich wellicht af: als Joris spijt had van zijn verloren jaar, waarom probeerde hij dat niet goed te maken door aan herexamens mee te doen? Het antwoord zal de oudere lezer verbazen: de school liet dat niet toe. En waarom liet de school dat niet toe? Ook dat weet ik. Omdat die school bestoort werd met nieuwlichterijen vanuit Brussel, en één van die nieuwlichterijen was om géén herexamens meer te geven.

4 COC over dominant/modieus onderwijs-Verhaal, UDL & zelfsturend leren

4.1 Kritiek op 21ste-eeuwse competenties & gepersonaliseerd onderwijs

"Wanneer we ons oor te luisteren leggen bij beleids-makers of bij onderwijsonderzoekers, horen we dat onze samenleving snel verandert en dat de klassieke onderwijsinstelling hoogdringend een grondige transformatie moet ondergaan om aangepast te zijn aan de noden van de 21ste-eeuwse diverse kennissamenleving. De klassieke onderwijsinstelling, zo gaat het verhaal, was afgestemd op de industriële samenleving van de 19de eeuw en focuste op kennisoverdracht voor de gemiddelde leerling.

De 21ste eeuw vraagt functioneel onderwijs dat op effectieve en efficiënte wijze inzetbare leerresultaten produceert voor een snel veranderende kennissamenleving. Onderwijs kan daarom ook niet langer afgestemd zijn op de gemiddelde leerling, maar moet vertrekken vanuit de verschillende noden en behoeften van elke leerling. In grote lijnen gaat het om een verhaal over functioneel, effectief en efficiënt onderwijs waarin niet langer de leraar, maar de leerling centraal staat."

4.2 Kritiek op Universal design for learning (UDL) als toverwoord

Nauw verbonden met de aandacht voor krachtige leeromgevingen en leerlingenkenmerken is die voor *Universal Design for Learning* (UDL). UDL vindt zijn oorsprong in de architectuur, waar *Universal Design* gebouwen en ruimtes zo ging ontwerpen dat ze toegankelijk werden voor iedereen. Al van bij het ontwerp ging men rekening houden met de noden van verschillende groepen mensen. In het beste

geval zijn er nadien geen aanpassingen meer nodig voor specifieke groepen.

UDL hanteert dezelfde principes, maar voor het ontwerpen van leeromgevingen. Van bij de start wordt een leeromgeving ontworpen die het leerproces van zoveel mogelijk leerlingen maximaal ondersteunt. Ook daar is het uitgangspunt dat leerlingen verschillen op vlak van vaardigheden, leerbehoeften, interesses... In plaats van een standaardaanbod te voorzien voor de 'gemiddelde' leerling en achteraf specifieke aanpassingen aan te brengen voor bepaalde doelgroepen, is het uitgangspunt dat alle leerlingen van bij aanvang moeten kunnen profiteren van een aanpak die universeel of inclusief ontworpen is en bijgevolg toegankelijk voor een diverse leerlingenpopulatie.

Concreet betekent dat dat leraren de keuze van inhouden en methodieken, de formulering van doelen en de aanpak van evaluatie van bij aanvang afstemmen op een divers publiek. Dat moet ervoor zorgen dat er achteraf zo weinig mogelijk aanpassingen voor individuele leerlingen moeten gebeuren en dat er geen situatie van achterstelling of tekort ontstaat door een onaangepaste leeromgeving.

4.3 Kritiek op motivatiepsychologie en zelfdeterminatietheorie & zelfsturend leren

Ook de motivatiepsychologie en de zelfdeterminatietheorie (ZDT) in het bijzonder, drukken een stevige stempel op onderwijs. ZDT gaat ervan uit dat mensen van nature graag actief zijn, willen groeien en ontwikkelen. De enige voorwaarde opdat ze dat ook effectief zouden doen, is dat de omgeving zo ingericht is dat drie psychologische basisbehoeften worden vervuld: de behoefte aan autonomie (de ervaring keuzes te kunnen maken), de behoefte aan betrokkenheid (zich verbonden voelen) en de behoefte aan competentie (de ervaring iets te kunnen) (ABC). Eens die behoeften zijn vervuld, zullen mensen, en dus ook leerlingen, gemotiveerd zijn. Ze voelen zich beter, ze functioneren en presteren beter.

ZDT ligt aan de basis van heel wat innovatieve onderwijspraktijken. Concreet gaat het over de toegenomen aandacht voor ontwikkelingsgericht* onderwijs, zelfsturend leren, de waarderende benadering* en talentontwikkeling. Ook de verschuiving in de richting van curriculumontwikkeling op basis van ontwikkeldomeinen, vakkenintegratie en -clustering wordt vaak vanuit die invalshoek onderbouwd.

Dirk Van Damme (OESO) over dalende onderwijskwaliteit, hersenschim brede 1ste graad, prestatievijandigheid & obsessie met welbevinden

Passages uit 'Smileys in plaats van punten? Waanzin!' in DS, 1 september 2018

1 Brede eerste graad =achterhaalde visie Ook watervalstelsel is hersenschim

DS: *Critici vinden dat de hervorming van het secundair onderwijs, waarin de opdeling tussen aso, tso en bso overeind blijft, lang niet ver genoeg gaat.*

DVD: "Dat verwijt komt van mensen met heel radicale verwachtingen. Het watervalstelsel is nooit het echte probleem geweest, wel het verschil in maatschappelijke waardering tussen de algemeen vormende en de technische opleidingen.

Ook de brede eerste graad vind ik een hersenschim. Elke pedagoog zal je zeggen dat je moet kijken naar de talenten, de interesses en de mogelijkheden van ieder kind. En dat betekent differentiëren. In dat opzicht is een brede eerste graad een kunstmatige en achterhaalde oplossing."

DS: *De N-VA krijgt vaak het verwijt het discours van de elitecolleges te voeren.*

DVD: "Die elitecolleges zijn wel een belangrijke factor geweest in het succesverhaal van het onderwijs in Vlaanderen. Ze zijn in het verdomhoekje geraakt door de opkomst van het denken over gelijke kansen en welbevinden. Maar hun aanzien bij de Vlaamse gezinnen is er niet door verminderd. Bart De Wever zag dit ook en besefte daarenboven het electoraal potentieel. We mogen niet vergeten dat sommige van die colleges excellentieniveaus gehaald hebben bij veel jonge mensen. We zouden statistisch niet zo hoog zitten zonder die colleges."

DS: *"U was zelf een van de architecten van het gelijke kansenbeleid is dit een meaculpa?"*

DVD: Ik kom met pijn in het hart tot de conclusie dat we te naïef geweest zijn. Ik ging er, samen met Frank Vandenbroucke, vanuit dat de mechanismen die de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs garanderen altijd zouden blijven bestaan. We hebben niet gezien dat die aangevreten werden door een verkeerd denken over gelijke kansen en door nonchalance. We hebben nood aan nieuwe ideeën

om het gelijke kansenbeleid vooruit te helpen. De eenvoudige oplossingen zijn uitgeput."

DS: *Is de toon van het debat niet te hard geworden?*

DVD: In mijn periode als kabinetschef van minister Frank Vandenbroucke, van 2004 tot 2008, had ik Theo Francken (N-VA) als mijn tegenspeler. Hij was toen onderwijsspecialist van Geert Bourgeois, toen nog Vlaams minister. Wij begrepen elkaar. We konden veel zaken samen realiseren omdat iedereen zich toen bewoog binnen de lichtjes progressieve christendemocratische-liberale consensus over gelijke kansen, weliswaar met een paar kleine accentverschillen. In de eerste tien jaar van haar bestaan had de N-VA het nooit over het onderwijs. Tot Bart De Wever dat 'conservatieve' denken vanuit het buitenland naar hier importeerde. Begrijp me niet verkeerd: ik vind dit legitiem. Vanuit een democratisch standpunt is het gezond dat er een debat is over onderwijs. ...

Commentaar Raf Feys: *Tijdens de ambtsperiode van minister Vandenbroucke (2004-2009) konden we inderdaad voor onze kritiek op de o.i. nivellerende structuurhervormingsvoorstellen voor het s.o. nog niet op de steun rekenen van de N-VA. We deden dan ook ons best om de N-VA te overtuigen. Pas jaren later liet de N-VA een kritische stem horen.*

2 Dalende onderwijsniveau, tekort aan ambitie, obsessie welbevinden

DS: *De alarmberichten over het Vlaams onderwijs nemen jaar na jaar toe.*

DVD: In de jaren zeventig leefde in Vlaanderen nog sterk het idee dat wij dankzij ons onderwijs onze welvaart konden opbouwen. En dat is ook goed gelukt.

DS: *U spreekt in de verleden tijd. Is ons onderwijs ondertussen minder ambitieus geworden?*

DVD: Zeker in Europa vind ik ons onderwijs nog altijd top. Buiten Europa is de kloof met de Aziatische landen wat betreft cognitie en schools pres-

teren moeilijk te dichten. Tegelijk denk ik, dat we er met het vormende aspect van ons onderwijs, de Bildung, nog altijd bij de besten van de wereld zijn.“

DVD: De laatste PISA-bevraging bevat een grafiek over de aspiraties van onze vijftienjarigen. Willen ze de beste van de klas zijn. Willen ze zoveel mogelijk punten halen? De rest van de wereld antwoordt daar veel positiever op dan onze jeugd. Dat is zorgwekkend. ... Die mentaliteit hangt samen met de obsessie van het welbevinden, die aanwezig is in Vlaanderen. Ik vind dat een riskante houding. De leerlingen krijgen te horen (ook van de ouders e.d.) dat ze niet zoveel hoeven af te zien. Ook met wat minder zal het wel lukken. De drang om de samenleving verder op te bouwen en te ontwikkelen, is verdwenen.

3 Ook punten geven en huiswerk blijven zinvol

DS: De laatste jaren melden meer en meer scholen dat punten plaatsmaken voor kleurcodes, smileys of feedback om het welbevinden te verbeteren. Valt daar niets voor te zeggen?

DVD: Ik vond dat waanzin. Heel die weerstand tegen evalueren is een modieus verschijnsel. Ongemak maakt inherent deel uit van het leerproces. Je moet uit je comfortzone gehaald worden om een niveau hoger te raken. Een mens heeft in zijn functioneren veel behoefte aan feedback, zeker iemand die aan het ontwikkelen is.

Scholen die in een omfloerste manier feedback geven om het zelfvertrouwen niet te kwetsen, gaan lijnrecht in tegen alles waar pedagogie voor staat. Niet het evalueren is het probleem, wel de manier waarop de leerkracht de boodschap brengt en vervolgens methoden aanreikt om het beter te doen.

Ik heb ook grote moeite met de pleidooien om huiswerk af te schaffen. Huiswerk is ook een belangrijke manier van communicatie tussen scholen en gezinnen, om betrokkenheid bij de schoolse ontwikkeling te organiseren. Zeker in kwetsbare gezinnen moet je via huiswerk een positieve leercontext forceren.”

DS: Is het huiswerk niet de grote ongelijkmaker? Bevoorrechte leerlingen kunnen op veel meer hulp rekenen en zullen een voorsprong uitbouwen.

DVD: “We hebben de neiging om alle dimensies waarin sociale gelijkheid tot uiting komt af te schaffen. Nee, je moet als samenleving – de relatie herstellen. Dring desnoods het huis binnen en spel de ouders de les. Zeg dat ze elke avond met hun kleine rond de tafel moeten zitten om b.v. sommen te oefenen.”

DVD: Er is een te grote tolerantie voor tekorten in kwaliteit. Een doorgedreven kwaliteitsbeleid is nodig in het Gemeenschapsonderwijs, niet dat wishy-washy aan welbevinden en softe retoriek.

DS: Staat het Vlaams onderwijs dan teveel vrijheid toe? Zijn er te veel experimenten die nefast zijn voor de kwaliteit?

DVD: Ik vind het niet slecht dat er ruimte bestaat om te experimenteren. Ik heb mijn kinderen niet naar methodescholen gestuurd, maar ze mogen wel bestaan voor mij. Tegelijk zijn die puntenloze scholen symptomatisch voor een dieperliggend probleem: ons hele systeem van testen, proeven, examineren en assessments zit niet goed in elkaar. In het secundair is dit veel te decentraal geregeld.

Centrale examen hebben in elk geval het voordeel dat scholen weten hoe ze zich verhouden tot andere scholen. Tegenstanders vrezen voor rankings en teaching-to-the test. Niet ten onrechte. Maar in Vlaanderen gebeurt momenteel niets en ook dat is laakbaar: scholen weten niet waar ze staan – en het ontbreekt de samenleving aan objectieve informatie.”

4 Excellentie en gelijke kansen hand in hand & verantwoordelijken voor te lage lat

DVD: Toen Frank Vandenbroucke en ik de visie op zijn beleid aan het uittekenen waren, hebben we altijd gezegd dat er zonder kwaliteit geen gelijke kansen zijn. Maar in de praktijk is het zo niet uitgedraaid.

Het verhaal van gelijke kansen is niet correct in praktijk gebracht. Niet zozeer door de leerkrachten of de politici, maar door het middenniveau: de inspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten, de nascholing, de lerarenopleiding. Daar is impliciet – en soms ook expliciet het signaal gegeven: ‘Jongens, als we willen dat iedereen over de lat geraakt, dan moet de lat lager.’”

Ik herinner me discussies waarin mensen met goede bedoelingen zeiden: “*Wil je dat we de aankomende cohorte van migrantenleerlingen allemaal buizen?*” *De lat is dus lager gelegd.*”

5 Ook inspectie bevorderde niveaudaling

DVD: Ik erger me tot vandaag ook nog aan de inspectie die tegen scholen zegt dat de eindtermen de referentie zijn. Nee, de eindtermen zijn minimumdoelstellingen. Ik ken scholen die manifest door de inspectie gecorrigeerd zijn in hun ambities: dat ze te elitair bezig zouden zijn en hun doelstellingen naar beneden moeten bijstellen (zucht).

Kwaliteit is niet een conservatief maar een heel progressief streven. Het zijn juist de meest kwetsbare leerlingen die de prijs betalen voor de lage kwaliteit.”

6 Geen masters voor de klas nodig

DS: Door meer masters voor de klas te zetten, hoopt Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits ook het niveau omhoog te krijgen. Goed idee?

DVD: Ik ben daar niet enthousiast over. Leiden de universiteiten dan zoveel betere leraren op? Dat kan je niet zeggen. Ik ben wel te vinden voor de niet-bindende toegangsproof.

Commentaar Raf Feys

Dirk Van Damme bevestigde in het interview wat wij al vele jaren schrijven in *Onderwijskrant*. We appreciëren ook dat hij openlijk toegeeft dat hij en minister Vandenbroucke zich vergist hebben met hun plannen voor de structuurhervorming van het s.o. vanuit de optiek van meer gelijke kansen. Jammer dat we er destijds niet in slaagden hen te overtuigen van hun ongelijk. We deden nochtans ons uiterste best.

Ik ben het ook eens met de stelling dat een aantal instanties de onderwijslat hebben lager gelegd: de onderwijskoepels, de inspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten,...

Ik heb het wat moeilijk met zijn stelling dat enkel het zgn. ‘middenniveau’ de lat lager legde. Dit was evenzeer het geval bij politici, topambtenaren, een aantal universitaire onderwijskundigen, taaldidactici en sociologen, de VLOR-verantwoordelijken, de redactie van het overheidstijdschrift *KLASSE* ... Zo beweerde *KLASSE* in januari 2000 dat we nog les

gaven zoals in de 19de eeuw. Bijna uitsluitend de ideeën van nieuwlichters kwamen aan bod.

Minister Marleen Vanderpoorten stelde rond 2000 zelfs dat lesgeven totaal voorbijgestreefd was. Een leraar mocht volgens haar niet langer vooraan staan in klas. Dat was ook de mening van de groep ‘Accent op talent.’ Enkele onderwijskundigen applaudisseerden. Vanaf 1991 propageerde de *Dienst voor Onderwijsontwikkeling* volop de ontscholing en een competentiegericht en constructivistische onderwijsvisie. De DVO-tekst ‘*Uitgangspunten bij de eindtermen*’ van Roger Standaert en Co staat er bol van.

Georges Monard en andere topambtenaren opteeden in 2009 binnen het *rapport Monard* voor modieuze, zgn. actieve, werkvormen. Idem in het hervormingsvoorstel s.o. van minister Pascal Smet.

Voor de O-ZON-campagne-2007 van *Onderwijskrant* over niveaudaling e.d. kregen we ook weinig gehoor en steun van minister Vandenbroucke. De grootste tegenstanders-politici van de O-ZON-campagne bevonden zich bij Sp.a-Spirit & de Sp.a-studiedienst.

Een aantal onderwijskundigen taalkundigen ... propageerden de voorbije 25 jaar een nefaste constructivistische en competentiegerichte visie, een eenzijdige visie op het taalonderwijs, enz. Ze mochten hun ideeën volop verspreiden op hoorzittingen van de commissie onderwijs, via de VLOR-rapporten over vaardigheidsgericht taalonderwijs, competentiegericht onderwijs ... Het zijn ook die academici-nieuwlichters die heel sterk de onderwijskoepels, begeleiders en nascholers beïnvloedden.

In de periode 1990 tot 2010 kende het ministerie grote geldsommen toe aan drie GOK-Steunpunten die de ontscholing en uitholling van het taalonderwijs propageerden, het accent legden op het momentaan welbevinden, weinig afwisten van effectieve achterstandsdidactiek, de invoering van intensief NT2-taalonderwijs overbodig vonden ...

Het lijkt ons dus niet juist om de verantwoordelijkheid voor de lagere lat en de niveaudaling eenzijdig op naam te schrijven van het zogezegd middenniveau.

Recent debat over niveaudaling & toenemende ontscholingsdruk. Verdere ontscholing en niveaudaling lijken onafwendbaar - ten koste van kansarmere leerlingen

Raf Feys & Noël Gybels

1 Ontscholingsdruk, prestatievijandigheid en niveaudaling: recente kritiek

In de maanden augustus, september en begin oktober laaide de kritiek op de niveaudaling & ontscholing weer op. Ook de gebrekkige schrijfvaardigheid van de studenten universitair onderwijs kwam uitvoerig aan bod.

In de vorige bijdrage wees *Dirk Van Damme* (OESO) op het tekort aan ambitie, de obsessie van het welbevinden, de prestatievijandigheid. Op het congres van de COC-lerarenvakbond eind september werd eveneens geconcludeerd dat de kwaliteit van ons onderwijs steeds meer onder druk staat. We lezen o.a.: *“Het klassiek onderwijs waarbij de leerkracht de leerstof voor de klas uitlegt, staat onder druk. De leerkracht wordt gereduceerd tot een coach zoals bij een voetbalploeg. We evolueren ook naar allerlei werkvormen met doorgedreven maatwerk waarbij groepjes leerlingen zelfstandig aan de slag moeten. Gezag en discipline worden ondermijnd”*. COC hield een pleidooi tegen de toenemende ontscholingsdruk en voor het herstel van pedagogische aanpakken die hun effectiviteit aalang bewezen hebben (zie p. 2 e.v.)

We noteerden veel getuigenissen van praktijkmensen begin september in de kranten (zie punt 4.2).

Op 6 oktober trok ook een groep leerkrachten van het technisch en het beroepsonderwijs aan de alarmbel in *‘Het Nieuwsblad’*: *“We mogen nog amper theorie geven en examens zijn al helemaal uit den boze”, zegt een groep leerkrachten die zich onder druk voelt gezet door de inspectie en de onderwijskoepel “ (zie punt 4.3).*

De recente getuigenissen bevestigen onze O-ZON-campagne-2007 die door enorm veel leerkrachten en docenten onderschreven werd (zie O-ZON-witboek, nr. 140, 142 & 144 op www.onderwijskrant.be). Wijzelf, de Leuvense pedagogen Maschelein en Simons en nog anderen wezen ook al op het feit dat de voorbije 4 jaar in het discours over de toekomst van het onderwijs, ... vooral ontscholende voorstellen geformuleerd werden. Het thema van de ontscholingsdruk en niveaudaling is actueler dan ooit.

2 Toegenomen propaganda voor ontscholing, & ontkenning verantwoordelijkheid niveaudaling

De recente opflakking van de kritiek op de niveaudaling en ontscholing, is mede een gevolg van het feit dat ook de voorbije jaren de ontscholingsdruk en de ermee verbonden niveaudaling nog toenamen. Ook de recente hervormingen van Crevits en Co bevorderen ontscholing en niveaudaling.

2.1 Ontscholers blijven pleiten voor ontscholing tegen directe instructie e.d. & vinden gehoor

De voorbije drie jaar mocht prof. *Kris Van den Branden* op de VLOR-startdag 2015 en overal te velde zijn ontscholingsvisie uitdragen - veelal op uitnodiging van onderwijskoepels en begeleiders. Het Vlaams onderwijs met zijn directe instructie, indeling in vakdisciplines ... is volgens hem totaal verouderd en moet een totaal andere richting uit.

De directeur van het Leuvens taalcentrum - die volgens velen mede verantwoordelijk is voor de uitholling van het taalonderwijs - is veruit de meest gevraagde spreker. Hij is ook voorzitter van de VLOR-basisonderwijs. Tegenstanders van ontscholing die expliciet instructie e.d. blijven verdedigen, worden zelden als spreker uitgenodigd voor studiedagen van directies e.d. Dit is verontrustend.

De Leuvense onderwijskundige *Philip Dochy*, ponneerde op 8 maart j.l.: *“Klassikaal lesgeven is gewoon geen goed idee. Nee! De impact is bijzonder laag en dat is frustrerend. Stop ermee!* (Leeuwader Courant 8 maart j.l.). De hoofdadviser van het GO! - *Andries Valcke* - onderschreef die ontscholende visie van Dochy. Niet verwonderlijk dat *Dirk Van Damme* (OESO) kritiek formuleerde op het GO! dat volgens hem te weinig aandacht besteedt aan de leerprestaties. Volgens *Dochy* moeten we uitgaan van *“authentieke situaties & problemen. Er is niet noodzakelijk één objectieve waarheid i.v.m. de leerstof; leerlingen moeten hun eigen perspectief ontwikkelen: knowlegde building i.p.v. knowledge reproduction: constructiegericht onderwijs (TORB, 1999-2000, p. 290).*

In de PANO-reportage *‘Het basisonderwijs kraakt’* van 21 maart 2018 pleitte de Gentse onderwijskundige *Martin Valcke* eens te meer voor het

radicaal doorbreken van de klassieke schoolgrammatica en het jaarklassenprincipe (zie p. 42 e.v.).

De prestatievijandigheid kwam de voorbije jaren ook tot uiting op het vlak van de evaluatie. De laatste jaren melden meer en meer scholen dat punten plaatsmaken voor kleurcodes e.d. om het welbevinden te verbeteren. *Dirk Van Damme* (OESO) bestempelt dit in de vorige bijdrage als een modieus verschijnsel en waanzin, een uiting van lager leggen van de lat. Hij nam in dit verband ook expliciet afstand van de visie van prof. Roger Standaert - die de voorbije 50 jaar volop de ontscholing propageerde. Dit kwam ook overduidelijk tot uiting in zijn DVO- visietekst *'Uitgangspunten bij de eindtermen'*.

Lieven Boeve poneert geregeld dat voortaan de sociaal-affectieve vorming belangrijker is dan de cognitieve. Dezelfde trend merken we in het recente decreet leerlingenbegeleiding.

2.2 Recente ontkenning of sterke relativisering niveaudaling/ontscholing

Dat veel ontscholers niet bereid zijn te abdiceren, blijkt ook uit het feit dat ze de voorbije maanden hun best deden om de vele getuigenissen i.v.m. de niveaudaling, de kritiek op hun eenzijdige taalvaardigheidsvisie ... te weerleggen.

Eind augustus-begin september noteerden we veel standpunten & getuigenissen omtrent de niveaudaling in het Vlaams onderwijs. We gaan er straks uitvoerig op in. Net zoals destijds bij onze O-ZON-campagne 2007 merken we dat eens te meer topmensen van onderwijskoepels, CEGO-Leuven, prof. Kris Van den Branden en zijn Leuvens taalcentrum ... de niveaudaling & ontscholing, de nefaste invloed van eenzijdige onderwijs- en taalvisies die ze zelf propageerden ... ontkennen.

Topvrouw GO! *Raymonda Versyck* poneerde: *"Ook mijn collega's van de pedagogische begeleiding hebben overigens ook niet de ervaring dat de lat lager is gelegd."* Een paar maanden geleden poneerde de GO!-hoofdbegeleider nog dat lesgeven voorbijgestreefd is! Topman katholiek onderwijs *Lieven Boeve*: *"Er is alleszins geen wetenschappelijk onderzoek dat aantoonde dat er een systematische daling van de lat is."* Met de invoering van een centraal examen verliezen we meer dan we winnen." In de krant HLN gaf Boeve wel toe dat onze leerlingen minder goed kunnen schrijven. Hij relativeerde dit echter door te stellen dat ze beter met de computer overweg kunnen.

Prof. Ferre Laevers en zijn Leuvens Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs (CEGO) worden vaak mede verantwoordelijk gesteld voor de niveaudaling. CEGO voelde zich blijkbaar in september geroepen om dit te weerleggen. *Ludo Heylen*, directeur CEGO-Leuven op 17 september op VRT-website: *"Studenten komen vandaag met een andere bagage binnen. Ze zijn zeer goed in zoekoperaties, ze zijn meer oplossingsgericht en ze zijn creatiever in hun aanpak. Ik ben ervan overtuigd – 200 procent - dat ze niet alleen met een andere maar ook met meer bagage binnenkomen dan vroeger. ..."Misschien minder kennis, maar studenten zijn b.v. wel taalvaardiger."*

Ook volgens de directeur Leuvens taalcentrum *Kris Van den Branden* is de niveaudaling niet via onderzoek aangetoond (blog *Duurzaam onderwijs*). Dit is ook hét argument waarmee dezelfde mensen in 2007 de O-ZON-campagne bestreden.

Ook *Peter van Petegem*, pedagoog UA, reageerde met de stelling dat het moeilijk te meten is of de slinger te ver is doorgeslagen. Hij stelde in Het Nieuwsblad van 6 oktober j.l. : *'Vandaag is er een sterke focus op vaardigheden en competenties gekomen. Maar of de slinger te ver is doorgeslagen – en of leerlingen daardoor slechter presteren – is bijzonder moeilijk te meten.'* ... *Nu is wel volop de polarisatie bezig. Het is natuurlijk ook een stuk gemakkelijker om klassikaal les te geven dan om leerlingen op hun niveau in groepjes aan projecten te laten werken"*.

2.3 Recente hervormingen leiden tot ontscholing en niveaudaling i.p.v. omgekeerd

Minister van Onderwijs Crevits (CD&V) repliceerde dat ze al geruime tijd inspeelt op de dalende trend, en vraagt geduld. *"Hervormingen in onderwijs zijn een werk van lange adem."* Crevits wekt de indruk dat ze de voorbije jaren veel pogingen ondernam om de niveaudaling weg te werken. Ze beseft blijkbaar niet eens dat de ontscholingsdruk in recente officiële rapporten over de toekomst van het onderwijs precies nog toegenomen is. Erger nog: ze verwacht veel heil van haar hervorming van de eerste graad, maar die zal o.i. eens te meer tot een gevoelige niveaudaling leiden.

In de eerste bijdrage in dit nummer toonden we al aan dat de vele nieuwe eindtermen over burgerschap, gezondheidseducatie,... in de eerste graad s.o. tot een niveaudaling zullen leiden.

Minister Crevits en Co beseffen niet dat ze met hun bejubelde *Consultatiecampagne* voor de eindtermen vooral ontscholende voorstellen uitlokten, dat het 'officiële' rapport '*De Nieuwe school in 2030*' van topambtenaren en kopstukken van de VLOR en de Koning Boudewijn Stichting een regelrecht pleidooi inhoudt voor totale ontscholing, dat ook het M-decreet tot een niveaudaling leidt, dat de invoering van de vele nieuwe eindtermen 1^{ste} graad s.o. tot een vermindering van algemeen vormende & krachtige leerinhouden binnen de basisvorming zal leiden; dat de afschaffing van de B-attesten in het eerste jaar s.o. en het bemoeilijken van het zitten-blijven eveneens het niveau zullen aantasten.

Wijzelf en vele anderen vrezen dus dat de niveaudaling nog gevoelig zal toenemen. Vooreerst omdat de gevolgen van de ontscholing en nivellering op langere termijn duidelijker tot uiting komen. Vooral ook door de recente hervormingen, de ZILL-leerplanvisie van het katholiek onderwijs, ...

3 Gebrekkige schrijfvaardigheid van studenten

In de context van onze O-ZON-campagne 2007 ontvingen en publiceerden we tientallen getuigenissen over de achteruitgang van de taal- en schrijfvaardigheid.

We lazen in de krant 'De Morgen' van 16 augustus j.l.: "*Academici luiden alarmbel over desastreuze vaardigheden in hoger onderwijs: Studenten kunnen niet meer schrijven.*" Masterstudenten die niet weten wat een volzin is of hoe een tekst op te bouwen: academici klagen steen en been over de taalvaardigheid van de studenten hoger onderwijs.

"Verontrustend veel van mijn thesisstudenten (± 22j.) hebben moeite met het schrijven van volzinnen (onderwerp en ww. als minimum); de structuur van een tekst (inleiding, midden, slot); het correct/consequent gebruik van tijden. (Ik laat stijl nu nog even buiten beschouwing)." Dat postte Toon Vanheukelom, onderzoeker aan de faculteit Economie van de KU Leuven, dinsdag op Twitter. Onmiddellijk oogste de docent bijval van collega-academici.

"*Herre gij misschien niet verstaan wasse wilden bedoelen? Awel dan!*", riposteert professor mensenrechten Koen Lemmens (KU Leuven) onder meer. Om te vervolgen: "*Ja, de gedachte dat het schoolse taalonderwijs vooral moet inzetten op mondigheid en minder op de formele aspecten van de taal, daar plukken we allen dagelijks de vruchten van.*"

Volgens OESO-topman Dirk Van Damme *ligt het probleem duidelijk bij de eenzijdige nadruk op communicatief taalonderwijs* zoals het door prof. Kris Van den Branden, leerplanopstellers en begeleiders ... volop gepropageerd werd. Ook in het interview van 6 oktober j.l. in *Het Nieuwsblad* wijzen leerkrachten van het technisch en beroepsonderwijs op de nefaste taalvisie van de katholieke onderwijskoepel en zijn taalbegeleiders.

Volgens ex-leerplanvoorzitter en taalbegeleider *Ides Callebaut* opteerden leerplanmakers en taaldidactici al lange tijd voor *poststandaardtaal-Nederlands* - zie pagina 33. Het *Leuvens taalcentrum* sloot zich voor zijn taakgerichte aanpak ook aan bij de 'sociaal-constructivistische visie' en schreef: "*We pleiten voor het 'leren al doende' aansluitend bij de behoeften van de leerlingen en waarbij de leidersrol van de leerkracht verandert in een begeleidersrol. "Wat de leerlingen zelf ontdekken, blijft hangen en leidt tot fundamenteel leren, in tegenstelling tot het oppervakkige leren dat door een uitleg van de leraar bereikt wordt."* (*Taal verwerven op school, Acco, 2004 p. 321*).

Volgens *Van den Branden* is de niveaudaling niet via onderzoek aangetoond: "*Natuurlijk zijn er studenten die slecht schrijven. Er zijn ook proffen die slecht schrijven. Maar gaan de schrijffprestaties van jonge mensen zo significant en snel achteruit als wordt beweerd? Daarvoor bestaan vooralsnog geen harde wetenschappelijke aanwijzingen.*" Hij probeerde daarmee te weerleggen dat hij en zijn *Leuvens taalcentrum* mede verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het taalonderwijs.

Ook *prof. Martin Valcke* was het niet eens met de kritiek van Van Damme en vele anderen op de eenzijdige communicatieve en competentiegerichte aanpak. *Valcke stelde: "De eindtermen zijn volgens mij wel oké, ... De nadruk leggen op communicatief taalonderwijs is ook oké en kan gerust leiden tot een betere schrijfvaardigheid. Het hangt er maar van af hoe je dat als school invult."* Het is dus opnieuw de schuld van de leerkrachten. *Valcke* beweerde in 2007 ook al dat er geen sprake kon zijn van niveaudaling. Hij spande zich in om de O-ZON-campagne te dwarsbomen.

Als dan toch de schrijfvaardigheid van de studenten van een laag niveau 'zou' blijken te zijn, dan zou dit ook volgens *Van den Branden* enkel de schuld zijn van de leerkrachten: "*Veel studenten schrijven weinig gestructureerd omdat de schrijfdidactiek in het basis-, secundair en hoger onderwijs (sic!) zo*

weinig gestructureerd is." Van den Branden heeft zelf steeds gepleit tegen systematisch onderwijs voor spelling, grammatica, leren schrijven. Hij wekt ook de indruk dat de 18-jarige studenten nog schrijfdidactiek (moeten) krijgen in het hoger onderwijs.

Van den Brandens Taalcentrum ontving sinds 1991 enorme bedragen van de overheid voor de ondersteuning van het taalonderwijs, maar hij neemt geen verantwoordelijkheid op zich voor de gedaalde taalvaardigheid en taalkennis.

In dit nummer besteden we op pagina 35 e.v. een bijdrage aan de uitholling van het taalonderwijs door universitaire taaldidactici, leerplanopstellers en taalbegeleiders & aan de rol die hun relativering van het Standaardnederlands daarbij speelde.

4 Getuigenissen in HLN 1 & 3 september

4.1 Vlaamse leerling kent steeds minder

Het gaat bergaf met de kennis van leerlingen in Vlaanderen. Dat blijkt uit onderzoek van deze krant. Een analyse van 22 testen toont aan dat we de laatste 15 jaar voor alle vakken gedaald zijn. Die daling zet zich door bij alle leerlingen, ongeacht hun sociale achtergrond. De voorbije 15 jaar hebben onze leerlingen voor 11 vakken minstens twee keer dezelfde test afgelegd. Ze deden dat zowel op internationaal als op Vlaams niveau.

Uw krant zette alle testen voor het eerst op een rij en keek naar de evolutie in de resultaten. De conclusie is confronterend. Van wiskunde over economie tot wetenschappen en talen: nergens boeken we winst, overal boeren we achteruit. Soms een klein beetje, soms heel veel. Bovendien verliezen we in alle lagen van onze bevolking terrein. Niet alleen anderstaligen of kinderen van laaggeschoolde ouders hinken verder achterop, ook aan de top kalft het niveau af. *"En de komende jaren zal het nog erger worden"*, vrezen onderwijs-experts. Ook heel wat leerkrachten bevestigen de dalende trend. Zij zien vooral dat de algemene kennis klappen heeft gekregen.

"Zeggen dat we op een hellend vlak zitten, is stemmingmakerij", vindt Lieven Boeve van het Katholiek Onderwijs.

4.2 Veel getuigenissen over lagere lat

Passages uit *'Hoe de lat lager is gelegd'*, HLN, 3 september.

"Waarom ons onderwijs achteruitgaat? U stelt de vraag van één miljoen." Geen van de vijf wetenschappers die we de voorbije weken gesproken hebben over het niveau van ons onderwijs, kon ons exact vertellen waarom de prestaties dalen. De meesten gaan uit van een veelvoud aan factoren.

Onderwijskundige *Bieke De Fraine* van de KU Leuven: *"Een theorie die snel aan populariteit heeft gewonnen en die veel potentiële verklaringen met elkaar verbindt, is dat heel wat scholen de lat lager hebben gelegd. En dat gebrek aan ambitie zou zich ondertussen volop wreken."*

Leraar Bruno Leroi: *"Ik heb heroïsche discussies meegemaakt op klassenraden. Directies zeiden vlakaf: 'Heb je al eens geteld hoeveel A-attesten en hoeveel C-attesten we hebben?' Ze brachten alles terug tot die statistiek. De kentering is begin deze eeuw ingezet. De directie kwam toen steeds vaker met vragen als: 'Hoe kan het dat meer dan de helft van uw klas een onvoldoende heeft?' Ik heb de indruk dat er dwangmatig naar minder onvoldoendes gestreefd wordt."*

Van de twintig leerkrachten met wie we de voorbije weken gesprekken voerden, geven er vijftien toe dat ook zij ervaren dat leerlingen vandaag makkelijker kunnen slagen. Ze krijgen sneller het voordeel van de twijfel tijdens een deliberatie of leggen examens af die minder uitdagend zijn. Sommige leerkrachten hebben schrik voor te veel onvoldoendes in de klas en passen het niveau van de vragen aan. Anderen vrezen dan weer dat een C-attest juridisch aangevochten zal worden door de ouders van de leerling. Het valt wel op dat er grote verschillen zijn tussen scholen. Zo zijn er ook leerkrachten die aangeven dat hun school nog steeds streng selecteert. Ze weten van collega's in nabijgelegen scholen echter dat de diploma's daar net dat tikje makkelijker uitgedeeld worden.

Marc Van Eijmeren geeft al zeventien jaar wiskunde. Hij heeft de houding van scholen tegenover buizen, zittenblijven en herexamens in die periode drastisch zien veranderen. *"Een leerling laten blijven zitten mag soms gewoon niet meer"*, vertelt hij. "De inspectie keek op een bepaald moment zeer hard naar hoe je als school omging met deliberaties.

C-attesten mogen enkel nog in uitzonderlijke omstandigheden gegeven worden. Scholen moeten meer naar B-attesten grijpen. Ik geef echter les in het zesde jaar secundair, daar is een B-attest onmogelijk. En herexamens mogen we ook niet meer geven. Daardoor geraken sommige leerlingen er makkelijker door. Dat is gewoon zo."

Een collega van Marc beaamt. Hij merkt dat de directies en de inspectie de druk opvoeren om de lat lager te leggen. *'Als leerkracht wil ik graag mijn leerlingen zo goed mogelijk voorbereiden op het leven na de school. Ik wil hen zo veel mogelijk bijbrengen. Daarom staan er ook uitbreidingen in onze leerplannen. Alleen krijg ik regelmatig de suggestie van de inspectie of directie om te focussen op de basisdoelstellingen. 'Dat volstaat', klinkt het. Ik vind dat jammer.'*

De leerkracht, die al twintig jaar meedraait, geeft toe dat op zijn school leerlingen ondertussen makkelijker aan een diploma geraken. *'Er wordt gepusht om leerlingen sneller door te laten. Je merkt dat alle betrokken partijen impliciet een zekere druk uitvoeren. Ook ouders doen daaraan mee.'* De man haalt een voorbeeld aan. "Als je een kind met dyslexie in de klas hebt, dan verwachten ouders soms dat je het er zonder meer doorlaat. De visie binnen onze vakgroep is nochtans dat zo'n leerling ook de basisdoelstellingen moet halen. Weliswaar met veel meer begeleiding en ondersteuning dan andere leerlingen, maar we vinden dat een leerstoornis geen vrijgeleide is. Waarom zouden we voor zo'n leerling ook geen ambitie mogen hebben?"

Ik sprak daarover met iemand van de pedagogische begeleiding, maar die zei: *'Interne motivatie is eigenlijk genoeg voor die leerling.'* Als hij hard genoeg zijn best deed, dan volstond dat en moesten we hem laten slagen. Het toont aan hoe groot het verschil in visie en aanpak soms kan zijn tussen een leerkracht en de top van het onderwijs."

Verskillende leerkrachten uit ons panel bevestigden dat ze de voorbije jaren door inspectie en pedagogische begeleiding aangemaand zijn om zich soepeler op te stellen. Vooral in het tso, kso en bso blijkt die boodschap soms vrij expliciet te worden meegedeeld. Er spelen echter ook andere factoren.

Sommige scholen en leerkrachten zijn voorzichtiger geworden in hun beoordelingen, omdat ze beducht zijn voor klagende ouders en juridische procedures. *"Ik heb dat zien evolueren",* zegt Ivan De Winne. Hij

heeft een lange carrière in het onderwijs achter de rug en gaf wiskunde in het aso. *"Zelfs in een sterke richting als wiskunde-wetenschappen was het de laatste jaren soms onbegonnen werk om een leerling met een tekort te oriënteren naar een andere richting. In de klassenraad moest je als leerkracht veel meer verantwoording afleggen voor bepaalde beslissingen en ook ouders klaagden sneller. Onder die druk werd het niveau van examenvragen op den duur aangepast om meer leerlingen te laten slagen."*

Dat bovenstaande getuigenissen geen alleenstaande feiten zijn, mag blijken uit een groepsgesprek dat we organiseerden met vier leraren Frans. Ook daar ontstond snel een consensus over het feit dat deliberaties vandaag anders verlopen dan pakweg tien jaar geleden. Enerzijds wordt er grondiger gemotiveerd waarom een leerling al dan niet slaagt, wat zorgt voor meer objectiviteit; anderzijds zijn er tal van maatregelen genomen die het leerkrachten moeilijker maken om de lat even hoog te houden.

"Ik merk bijvoorbeeld dat waarschuwingen niet veel meer bijbrengen", zegt Karolien Voets, die al meer dan tien jaar lesgeeft in een Gentse school. *"Leerlingen die een tekort hebben voor Frans krijgen een waarschuwing, maar als ze het jaar nadien opnieuw falen, dan wordt er met die vorige waarschuwing niks meer gedaan. Ze krijgen gewoon een nieuwe."* De drie collega's herkennen haar verhaal.

Inge Gordts, al dertig jaar leerkracht Frans op een college in Roosdaal, vult aan. "Zo'n waarschuwing is eigenlijk een signaal: 'Volgend jaar moet je slagen, want anders kunnen we je geen A-attest geven.' Maar in de praktijk gebeurt dat niet." Ook herexamens zijn tegenwoordig in veel scholen niet meer gewenst. "Voor leerlingen met 48% had je vroeger nog een stok achter de deur", zegt Inge. "Iemand die er zijn voeten aan had geveegd, kon je een ultieme herkansing geven in de zomer. Nu past dat niet meer binnen de visie van het onderwijs."

Die visie is een dikke vijftien jaar geleden aan een opmars begonnen. Onder invloed van wetenschappelijk onderzoek aan de KULeuven & HIVA-Leuven werd ook zittenblijven in de ban geslagen, omdat het voornamelijk negatieve effecten zou hebben op de ontwikkeling van het kind. Volgens professor Wim Van den Broeck van de VUB is die conclusie te snel getrokken. Met alle gevolgen van dien. *"Men heeft daar een brede campagne rond gevoerd in*

ons onderwijs: 'Zittenblijven is slecht!' En iedereen is daarin meegegaan: de koepels, het politieke beleid, de inspectie... Alleen weten we dat wetenschappelijk helemaal niet zeker. De data uit het oorspronkelijke onderzoek zijn volgens mij niet helemaal correct geïnterpreteerd. Er is trouwens recent een internationaal toponderzoek uitgevoerd dat net positieve effecten laat zien van zittenblijven. We moeten ons dus opnieuw de vraag durven te stellen of zittenblijven écht zo slecht is." De doctrine zit ondertussen echter stevig ingebakken in ons onderwijssysteem.

Op de secundaire school in Antwerpen waar Dirk Saeyns chemie geeft, is 'de lat' een gespreks-onderwerp in het lerarenlokaal. "De discussie leeft bij ons. Laat je de lat dalen en geef je leerlingen enkel de basis van het leerplan mee, zodat iedereen meekan? Of geef je meer uitbreiding om leerlingen uit te dagen en hen voor te bereiden op hogere studies?" Dirk gelooft rotsvast in dat laatste en wil van geen wijken weten. Ook al levert hem dat de naam op een 'moeilijke' leerkracht te zijn. Die filosofie leverde Dirk in het verleden al problemen op. "Ik ben in scholen weggestuurd omdat ik de lat hoog wilde houden. Het leverde de directie te veel geklaag van ouders op. Ik heb heel wat gesprekken gevoerd met ouders, leerlingen en directies, waarin mij voortdurend gevraagd werd om de lat lager te leggen, zodat iedereen kon slagen."

Ook inspecteurs en begeleiders leggen lat lager

Dat hun verhalen niet louter anekdotisch zijn, bevestigt Dirk Van Damme, onderwijsexpert bij de OESO. "Ik weet pertinent van mensen in de inspectie en bij de pedagogische begeleiding dat zij aan scholen zeggen: 'Je mag zo streng niet zijn.' Je moet als leerkracht je leerlingen de eindtermen (het absolute minimum) laten halen, maar je moet daar niet te ver boven gaan. Want anders laat je een aantal leerlingen mislukken."

Van Damme ziet de toegenomen mildheid als een gevolg van de nadruk die ons onderwijs de voorbije vijftien jaar heeft gelegd op gelijke kansen. "Het ongewenste effect dat we daarmee gecreëerd hebben, is dat er onbewust een signaal is gegeven: 'Maak het toch maar wat gemakkelijker, zodat iedereen over de lat kan springen.'

Kopstukken onderwijsnetten ontkennen daling

Ondanks de vele getuigenissen van leerkrachten en de vaststellingen van wetenschappers, blijft men het aan de top van de onderwijskoepels moeilijk hebben om toe te geven dat de lat de voorbije jaren in bepaalde scholen lager is gelegd. Raymonda Verdyck, topvrouw van het Gemeenschapsonderwijs, begrijpt dat we het vreemd vinden dat leerlingen makkelijker slagen, maar ze heeft er naar eigen zeggen het raden naar hoe dat komt. "Ik kan erin komen dat u die koppeling maakt, maar ik kan het niet hardmaken. Mijn collega's van de pedagogische begeleiding hebben overigens ook niet de ervaring dat de lat lager is gelegd."

Bij het katholiek onderwijs klinkt eenzelfde geluid. "Lieven Boeve: "Er is alleszins geen wetenschappelijk onderzoek dat aantoonde dat er een systematische daling van de lat is."

Boeve heeft een punt. We hebben in Vlaanderen geen objectieve manier om te bepalen of scholen de lat hoog genoeg leggen.

5 Leerkrachten technisch en beroepsonderwijs trekken aan alarmbel, Het Nieuwsblad 6 okt.

"We mogen nog amper theorie geven en examens zijn al helemaal uit den boze", zegt een groep leerkrachten die zich onder druk voelt gezet door de inspectie en de onderwijskoepel."

Leerkrachten wijzen er op dat ze geen examens meer mogen afnemen en dat de opgelegde geïntegreerde aanpak de vakkennis ondermijnt. "Dat ze de leerstof nu bijna integraal geïntegreerd moeten aanpakken" is de leerkrachten een doorn in het oog.

Kurt Van de Poel, leerkracht elektromechanica derde graad getuigt: "Het komt erop neer dat we de leerlingen een bundeltje moeten geven waarin de theorie staat en de verschillende stappen die nodig zijn om bijvoorbeeld een robot te programmeren. Ze zouden dat allemaal op hun eigen houtje moeten verwerken. Dat werkt niet.

Bovendien leiden die projecten tot een enorme versnippering van de leerstof, want je mag enkel theorie geven die voor het project nodig is. Zo verliezen de leerlingen het overzicht. Je moet die theorie gestructureerd en klassikaal kunnen aanbrenge. Nog een gevolg van het projectwerk: het wordt heel moeilijk om nog examens te organiseren.

'De pedagogische begeleiding zou nog het liefst van al hebben dat we enkel punten geven voor dagelijks werk', zegt Wim De Haes (48), leerkracht technische vakken in de eerste graad. 'Kan ook moeilijk anders, want met de projecten zijn leerlingen op hetzelfde moment met andere leerstof bezig. Alles loopt door elkaar. Het is wel de bedoeling dat sommige van onze leerlingen later studeren aan de hogeschool en dat ze dus grote brokken leerstof kunnen verwerken.'

Pedagoog UA Peter van Petegem stelt: 'Vandaag is er een sterke focus op vaardigheden en competenties gekomen. Maar of de slinger te ver is doorgeslagen - en of leerlingen daardoor slechter presteren - is bijzonder moeilijk te meten.'

Volgens Van Petegem is nu volop de polarisatie bezig: 'Het is natuurlijk een stuk gemakkelijker om klassikaal les te geven dan om leerlingen op hun niveau in groepjes aan projecten te laten werken.' Van Petegem geeft wel toe: maar daarvoor heb je eigenlijk ook meer leerkrachten nodig' (Het Nieuwsblad, 6 oktober).

Elke Aerts (41) zag ook in de algemeen vormende vakken een trend richting vaardigheden. 'We mogen onze leerlingen geen grammatica of vocabularium meer vanbuiten laten leren. Maar je kan een taal toch niet leren als je de basis niet kent?'

Ik ben onlangs nog een examen van 15 jaar geleden tegengekomen', zegt Wim. 'Mocht ik dat nu geven, niemand zou slagen.' De leerkrachten zien ook de taalfouten die leerlingen nu maken als een schoolvoorbeeld voor de niveaudaling die al jaren geleden is ingezet in ons onderwijs. 'Op een bepaald moment mochten wij geen rekening meer houden met schrijffouten', zegt Eggers. ... Je geeft als onderwijs de indruk dat foutloos schrijven niet meer belangrijk is. Als je geen punten mag aftrekken heb je geen stok meer achter de deur. Dan trekken de leerlingen zich daar niets van aan.'

Ook de inspectie zet leerkrachten onder druk

"De belangrijkste kritiek van de inspectie luidt dat de lessen te weinig overeenkomen met wat in de leerplannen staat. Die zijn opgesteld door de katholieke koepel en vertalen de eindtermen naar de klas. In die leerplannen ligt de nadruk op vaardigheden en projecten. De leerkrachten zijn het dus fundamenteel oneens met de visie van de koepel.

Lieven Viaene, de baas van de onderwijsinspectie is formeel: "Als die leerkrachten bijvoorbeeld meer theorie willen geven, dan moeten ze maar een eigen leerplan schrijven voor de eigen school. Maar als ze zich scharen achter het leerplan van het katholiek onderwijs, dan engageren ze zich om dat uit te voeren. En dat is de enige basis waarop wij scholen mogen beoordelen". De inspecteur-generaal verschanst zich achter de stelling dat de leerplannen weinig aandacht schenken aan de taalkennis. Maar volgens het decreet moet de inspectie het product van het leerproces bewaken en niet de weg erheen, de specifieke methodiek.

'Ik had onlangs een jongen die geen inzicht had in het vak en onvoldoende vaardig was met zijn handen. Hij kreeg een B-attest', stelt Koen Voeten. 'Zijn ouders vochten dit aan voor een beroepscommissie. Hij kreeg toch een A-attest, terwijl hij zekeringskasten maakt vol losse vijzen en kortsluitingen. Dit zijn de stielmannen van morgen.

De leerkrachten staan allesbehalve alleen met hun kritiek. Verschillende directeurs uit het technisch en beroepsonderwijs delen hun bezorgdheid. 'De slinger is te ver doorgeslagen', zegt Armand De Lepeleire van het Scheppersinstituut in Wetteren. 'Projectwerk is goed om de leerlingen in een ruimere context te leren werken, maar de koepel gaat te ver. Klassiek onderricht is nog nodig om hen de bouwstenen mee te geven.'

Volta, dat de hele elektronische sector verenigt, stelt: "Ook wij blijven voorstander van een grondige theoretische kennis en willen niet dat mensen binnen dit en een aantal jaren geëlectrocuteerd worden omdat ze onvoldoende kennis hebben van veiligheid en elektriciteit? "

6 Ook 'SP.A moet toegeven dat haar gelijkemansbeleid heeft gefaald'

Knack-hoofredacteur Bert Bultinck over ons onderwijs in Knack 4 september: 'Na de ellende van de Derde Weg moeten de socialisten nu ook toegeven dat hun gelijkemansbeleid in het onderwijs heeft gefaald.'

Bultinck: "Dirk Van Damme kwam dit weekend in De Standaard zelfs tot een stevig mea culpa. De oud-cabinetarid van diverse socialistische ministers van Onderwijs is te naïef geweest, vindt hij zelf: 'Ik ging er, samen met Frank Vandenbroucke, vanuit dat de mechanismen die de kwaliteit van het Vlaamse on-

derwijs garanderen altijd zouden blijven bestaan. We hebben niet gezien dat ze aangevreten werden door een verkeerd denken over gelijke kansen en door nonchalance.'

Het siert Van Damme dat hij fouten durft toe te geven, maar als verkeerde inschatting kan het wel tellen. De biecht van Van Damme toont bovendien nog maar eens het belang aan van contact met de vloer. De vele verzuchtingen van topleerkrachten en zeer toegewijde schooldirecteurs en -directrices werden jarenlang in de wind geslagen. Didactici en vooral inspecteurs zadelden hen op met zware administratieve lasten en installeerden een sfeer van wantrouwen, waarin creativiteit en enthousiasme vaak gefnuikt werden. Leraars die vanuit hun ervaringen in hun eigen klas hamerden op meer kennisoverdracht krijgen nu gelijk. ... Onder sommige onderwijsexperts leeft nu het idee dat minder 'gepamper' mogelijk ook de ongelijkheid zal terugdringen. "

7 Van Damme, Van den Broeck, Debruyckere over niveaudaling in HUMO 28 augustus

In *Humo* lezen we op 28 augustus *Humo's grote onderwijsdebat: 'We staan aan het begin van nog grotere niveaudaling. "Universiteitsprofessoren zijn bezorgd over de abominabele taalbeheersing van hun studenten, ze klagen over het gebrek aan werkattitude en zuchten omdat ze veel tijd steken in het bijspijkeren van kennis die jongeren al hadden moeten hebben. De grote schuldige: het secundair onderwijs. Ooit waren onze middelbare scholen wereldvermaard, nu kachelen ze achteruit in de internationale rankings. Een tijdelijke dip? Of is er meer aan de hand?"*

Daling, maar nog steeds Europese PISA-topper

Pedagoog *Pedro De Bruyckere* van de Arteveldehogeschool Gent, vat de belangrijkste vaststellingen samen. "PISA is begonnen in 2000. Als je de allereerste uitslagen erbij neemt, zie je Vlaanderen in het absolute koppeloton opduiken. Op dat moment hadden we zelfs een voorsprong op de landen die we nu als de gidslanden beschouwen, Finland en de Oost-Aziatische tijgers Zuid-Korea en Singapore. Sinds die eerste mooie PISA-scores is de tendens wel dalend.

Al moet gezegd dat we het nu op verschillende vlakken beter doen dan het mythische Finland. Helaas is de reden cynisch: Finland is nog sterker gezakt. Maar laten we niet dramatiseren: we zitten in een groepje subtoppers, op enige afstand van de

Aziatische koplopers. En we zijn nog altijd wereldtop wat betreft economie. Alleen een Chinese regio doet beter.

Dirk Van Damme (OESO): "Ook ik wil waarschuwen voor te veel drama. Het klopt dat onderzoeken een daling tonen, maar we zitten internationaal nog altijd heel goed, terwijl veel landen in West-Europa dalen."

Commentaar: de beperktere achteruitgang in vergelijking met landen als Frankrijk, Zweden ... is mede een gevolg van het feit dat Vlaamse leerkrachten meer weerstand boden tegen de ontscholings- & innovatiedruk.

HUMO: kennen we de oorzaken van die daling?

Prof. Wim Van den Broeck: "Het heeft deels met demografie te maken: we zijn een superdivers land geworden. Dat confronteert het onderwijs met nieuwe uitdagingen, onder meer op het vlak van taal,

Maar ook culturele veranderingen spelen een rol. Als reactie op de nieuwe uitdagingen ontstond een nieuwe visie op onderwijs. *Ons klassikaal systeem van kennis- en cultuuroverdracht, met klassikaal onderwijs, examens en huiswerk, moest plaatsmaken voor een systeem dat inspeelt op de individuele leerbehoeften.* Met extra veel aandacht voor leerlingen met leerstoornissen en leerlingen uit kwetsbare sociaal-economische groepen.

Het welbevinden van de leerling werd ook belangrijker. Die extra aandacht is terecht, maar op den duur werden ook sterke punten van ons onderwijs aangetast. Elk kind individueel bedienen dat gaat niet zomaar. Zelfontdekkend en ervaringsgericht leren – denk aan de Freinet-scholen – zijn erg in de mode. Maar het mag niet de allesomvattende ideologie worden, want dan wordt kennisoverdracht verwaarloosd. Dat betaal je cash. Kennis is niet zomaar iets dat je kan oprapen, maar iets wat je in de loop der jaren opbouwt."

Dirk Van Damme: "Onze (die van minister Vandenberghe en zijn kabinetschef Van Damme) nadruk destijds op gelijke kansen werd verkeerd vertaald door de onderwijskoepels, de Centra voor Leerlingenbegeleiding & de pedagogische begeleidingsdiensten. Vaak werd letterlijk gezegd dat de lat lager gelegd moest worden. De scholen krijgen nog altijd het signaal dat de eindtermen de referentie zijn. Maar die waren bedoeld als minimale doelstellingen, die door een bepaald percentage van de leerlingen bereikt moeten worden. Het stond de scholen

vrij om de lat lager te leggen – dat was zelfs de bedoeling. De ambities werden verlaagd. Ik ben het er ook mee eens dat een overdreven nadruk is gekomen op het welbevinden, en dat dit een gevolg heeft gehad op de prestaties.”

HUMO: Een studie van de Koning Boudewijnstichting van socioloog Dirk Jacobs concludeert dat de onderwijsstructuren kansarme leerlingen verhinderen om het goed te doen.

Dirk Van Damme: “Ons onderwijssysteem maakt wel degelijk sociale mobiliteit mogelijk. Wij hebben een hoog percentage leerlingen uit achtergestelde milieus die het toch ver schoppen. “De Bruyckere: “Volgens de Nederlandse socioloog Jaap Dronkers heeft het watervalsysteem ook voordelen: het gidst leerlingen naar hun juiste plaats.”

Jan Van Damme KU Leuven: “Veel sociologen kijken te weinig naar de kwaliteit van het onderwijs. Leerlingen uit kansarme milieus zijn altijd de dupe van minder goed onderwijs. Als je de lat hoger legt, profiteren ook de kansarme groepen mee, maar dat gebeurt niet.”

8 Ontscholing troef in ZILL-visie kath.ond.

In vorige punten illustreerden we vooral de ontscholing en niveaudaling in het secundair onderwijs. Maar we vrezden minstens evenzeer de ontscholing in het basisonderwijs. We illustreren dit aan de hand van de ZILL onderwijs- en leerplanvisie van het katholiek onderwijs.

In nummer 176 - al bijna 3 jaar geleden - publiceerden we onze grote zorgen over de gevolgen van de nieuwe ZILL-leerplannen en de naïeve onderwijsvisie van de ZILL-kopstukken (ZILL is afkorting van *Zin in leven, Zin in leren.*) We illustreren even de vele vormen van ontscholing in ZILL. ZILL liet zich naar eigen zeggen adviseren door de professoren Van den Branden en Valcke - twee uitgesproken ontscholers.

ZILL opteert vooreerst voor contextueel en ontdekkend leren, voor een constructivistische aanpak, Volgens ZILL is dit in overeenstemming met ‘recente’ ontwikkelingen binnen de onderwijskunde. De constructivistische & contextuele aanpak stond al centraal in de tekst ‘Uitgangspunten bij de eindtermen’ van 1996, en wordt precies in veel landen mede verantwoordelijk geacht voor de niveaudaling. Voor het vak wiskunde kiest ZILL dus ook voor de constructivistische & contextuele aanpak à la Freu-

denthal Instituut. Als mede-ontwerper van het leerplan lager onderwijs van 1998, hield ik het constructivisme ver af. De leerkrachten en de inspecteurs vonden dit overigens het beste leerplan en de beste visie. In TIMSS-wiskunde 2016 behaalden onze 10-jarigen nog de Europese topscore. Indien de leerkrachten de ZILL-visie volgen dan zal dit straks niet meer het geval zijn.

ZILL kiest tegelijk voor sterk gepersonaliseerd onderwijs dat tot ontscholing en niveaudaling leidt. Werken met methodes voor wiskunde e.d. wordt dan eveneens moeilijk; ZILL raadt dit ook af. Vanuit de gepersonaliseerde aanpak stapt ZILL ook af van het jaarklasprincipe, van leerplannen & methodes per leerjaar. Een school in de buurt die op aanraden van ZILL vorig jaar afstapte van jaarklassen, heeft die dit schooljaar al weer vlug ingevoerd. Vooral zwakkere leerlingen waren er volgens de directrice de dupe van. (Zie ook *scherpe kritiek van de Leuvense pedagogen Masschelein en Simons op gepersonaliseerd en ontschoold leren op pagina 26*).

Zo'n gedifferentieerde ZILL-aanpak bemoeilijkt ook de niveaubewaking. Verder werken met het alom gebruikte leerlingvolgsysteem van de VCLB-koepel wordt onmogelijk als men b.v. stelt dat de tafels van vermenigvuldiging kunnen gegeven worden aan de rappe leerlingen in het eerste leerjaar, aan de middenmoot in het tweede en aan de zwakke in het derde. En heeft ook het collectief afnemen van de interdiocesane toetsen eind lagere school dan nog wel zin?

ZILL opteert ook voor totaliteitsonderwijs; een aanpak die in het leerplan-1936 en door Decroly gepropageerd werd, maar weinig bijval kende bij de leerkrachten. ZILL poneert: *“Als het b.v. gaat om een les over de tafels van vermenigvuldiging, dan moet men daar ook ‘ALLE’ andere leergebieden en leerdoelen bij betrekken. Het doel moet zijn om de verschillende leergebieden samen in één les aan te pakken.”* We lezen ergens dat men het in de lesnamiddagen Engels, niet enkel wat Engels zal leren, maar het ook zal hebben over het monster van Loch Ness, het Engels Koningshuis, Harry Potter, Mr Bean, Halloween, de Britse pond enz.

We vernemen dat ook een thema in de les godsdienst in verband gebracht moet worden met de andere leergebieden. Een bijbelverhaal over de vermenigvuldiging van de broden en vissen met vermenigvuldigen, brood bakken, soorten vissen, vis vangen...?

De ZILL-keuze voor *totaliteitsonderwijs* waarbij een thema uit 1 domein *via vrije associatie gemixt* wordt met onderwerpen uit de 9 andere leerdomeinen leidt tot een minder systematische leerstofopbouw en niveaudaling. Engeland, Frankrijk & Nederland werken momenteel bijna uitsluitend vanuit één bepaalde vakdiscipline en met ermee verbonden methodes per leerjaar. Zelfs voor wereldoriëntatie werkt men er minder met thema's, maar met een cursorische opsplitsing in natuurkennis, geschiedenis en aardrijkskunde. We drongen er op aan dat dit in de nieuwe leerplannen weer het geval geweest zou zijn voor de hogere leerjaren.

ZILL-verhalen van leerkrachten in dit verband doen me denken aan een persiflage van de Nederlandse onderwijzer A. Stokvis uit 1901 in *"Ontboezemingen van een doorsnee onderwijzer"*. Hij schreef: *"Een dozijn jaren geleden werd mij het officiële bewijs uitgereikt, dat ik de bekwaamheid bezat, als onderwijzer op te treden. Thans heb ik het schrijvende gevoel, dat ik die bekwaamheid op geen stukken na bezit, dat ik een kwakzalver en prul ben. Ik moet de deling van de breuken in verband brengen met de Engelse oorlogen, en de vervoering van een werkwoord met de zuurstofbereiding, en ik kan het niet. Ik moet de leerplannen van alle klassen leren kennen, ik doe het niet. Ik moet mijn gehele onderwijs zo inrichten, zodat de vluggen zich niet vervelen en de zwakken niet achterblijven. In één woord, zodat de school niet is een leerschool, maar een geliefd verblijf, een uitspanning bijna; en ik kan het niet."* We weten al lang wat er van het *totaliteitsonderwijs* van weleer geworden is. Leerkrachten vertellen me ook dat het ZILL-systeem zo dwingend & allesomvattend is, dat *lippendienst* bemoeilijkt wordt. We betreurden in *Onderwijskrant* 176 ook dat ZILL de eenzijdige taalvisie van het leerplan 1998 en van hun taalbegeleiders corrigeert. En nu belooft *Lieven Boeve* ook nog dat men die ZILL-visie zal doortrekken naar de leerplannen van het s.o.

In 1936 propageerden het leerplan en de inspectie ook *totaliteitsonderwijs*, globaal leren lezen .. à la Decroly. Maar veel leerkrachten volgden die richtlijnen niet. Leerkrachten vertellen me nu dat het ZILL-systeem zo dwingend & allesomvattend is, dat

lippendienst bemoeilijkt wordt. We vrezen dan ook dat ze zich gewilliger zullen opstellen tegen de nieuwlichterij dan destijds het geval was.

9 Pedagogen Masschelein en Simons over over toegenomen ontscholing in ZILL e.d.

De Leuvense pedagogen *Jan Masschelein* en *Maarten Simons* betreurden vorig jaar de toenemende ontscholingstendensen in hun boek *'De leerling centraal in het onderwijs? Grenzen van personalisering'* (2017, Acco-Leuven).

Ze stellen terecht: *"Het institutionele perspectief dat vandaag sterk aanwezig is in traktaten over het onderwijs van de toekomst gaat ervan uit dat de (klassieke) manier waarop we vandaag het onderwijs organiseren, namelijk gezamenlijk leren binnen een vastgelegde tijd en plaats – de school als instelling – niet meer van deze tijd is. Als je kijkt naar de voorstelling van de scholen van de toekomst, dan zijn dat vaak geen echte scholen meer die in een beperkte tijd en op een bepaalde plaats een gezamenlijk & vast curriculum afwerken, maar platformen en open leertrajecten die zichzelf presenteren als een plaats waar de innovatieve en creatieve vermogens van de individuele leerling aangesproken worden. Zo'n (gepersonaliseerd) leren (zoals gepropageerd wordt in ZILL e.d.) klinkt aantrekkelijk omdat de associatie met creativiteit een soort individuele vrijheid of bevrijding van opgelegde en gemeenschappelijke normen en van het gezamenlijk leren en optrekken binnen de klasgroep suggereert.*

Dat jonge mensen op een (echte) school leerling kunnen zijn, heeft onder meer te maken met het klassikaal organiseren van het leren, met een leraar die tot op een zekere hoogte tot iedereen moet spreken. Dit vergroot de kans dat je als leerling wordt aangesproken zoals alle andere, en niet als die speciale leerling die dit wel kan, maar dat niet kan.

*Het schools leren is ook tijd - en plaatsafhankelijk leren – in een bepaalde tijd en in klas een vastgelegd curriculum. Zo onderscheidt het onderwijs zich ook van open leertrajecten en kwalificaties. Naast elementen zoals de klassikale organisatie van het leren spelen de leerstof en de vakdisciplines een cruciale rol. Eigen aan vormend onderwijs is dat de wereld er via de middelen en methodieken bewerkt wordt tot leerstof; en dit is in die zin altijd kunstmatig. Het is deze bewerking die *Simons en Masschelein* ook aanduiden met het begrip 'grammatisering'. Men kan de taal grammatiseren, bijvoorbeeld via algemene grammatica, spellingregels en woordenboekdefinities, En dit geldt ook voor de andere vakdisciplines.*

Dit laatste staat haaks op het totaliteitsonderwijs van ZILL en op de vele propaganda voor frequent vakkenoverschrijdend & thematisch onderwijs. In Onderwijskrant publiceerden we de voorbije 20 jaar tientallen analyses over de oprukkende ontscholing. In onze analyses van recente 'officiële rapporten over de toekomst van ons onderwijs, van de resultaten van de Consultatiecampagne eindtermen van minister Crevits, van de nieuwe eindtermen eerste graad s.o. , van ZILL... wezen we erop dat er sterk aangestuurd werd op verdere ontscholing

In ons O-ZON-witboek van 2007 illustreerden we uitvoering de vele uitingen van ontscholingsdruk, prestatievijandigheid, niveaudaling, uitholling van de taalvakken ... We maakten hierbij wel een onderscheid tussen de grote ontscholingsdruk en de feitelijke niveaudaling/ontscholing. We kunnen moeilijk ontkennen dat het Vlaams onderwijs relatief gezien nog goed scoort in landenvergelijkende studies als TIMSS en PISA - al noteerden we de voorbije 15 jaar ook een achteruitgang van de Vlaamse scores. De niveaudaling in buurland Frankrijk voor PISA en TIMSS is spectaculair: voor PISA-wiskunde behalen de Franse 15-jarigen amper 486 punten, een jaar achterstand op de Vlaamse leerlingen.

Die sterkere daling in Frankrijk is vooral ook een gevolg van het feit dat de opleiding van onderwijzers en regenten er al lang in handen is van universitaire lerarenopleiders die volop de neomanie & de reformpedagogiek à la Freinet propageren. In Vlaanderen was er gelukkig meer weerstand tegen de vele nieuwlichterij en sterke ontscholingsdruk dan in veel andere Europese landen. Leerkrachten en tal van lerarenopleiders bewezen meer lippen dienst aan de beeldenstormerij van onderwijskundigen, beleidsmakers en het brede vernieuwingsestablishment.

10 Ontscholing tot uiting in woordgebruik

We illustreren nog even de vele uitingen van ontscholingsdruk zoals die tot uiting komt in de evolutie in het woordgebruik. De belangrijkste begrippen binnen de klassieke schoolgrammatica werden/worden steeds meer door alternatieve (ontscholende) termen verdrongen:

onderwijzen door leren, meester door begeleider (coach); cultuuroverdracht & expliciete instructie door 'zelfconstructie van kennis', leerling door 'lerende';

sturing door de leerkracht door 'zelfsturing of zelfregulering' & ontwikkelingsgericht leren; kennis & leerinhoud door vaardigheden & competenties; leer school door leefschoon;

hoge eisen, excelleren en ambitie door een prestatievijandig klimaat; aandacht voor presteren en objectief beoordelen versus weinig aandacht en zelfs afkeer voor examens, cijfers, individuele prestaties;

accent op de intellectuele dimensie door overaccentuering van het affectieve welzijn en van het 'sociale' (samen werkstukken maken, veel nadruk op group-mindedness); hoge eisen door 'knuffelen' en verleuken;

diepgaande reflectie door 'learning by doing'; educatie (uitleiden uit ego-wereldje) door 'ego-gerichte zelfontplooiing' à la CEGO, leren door 'leren leren'; school door 'leeromgeving, studiehuis & learning park;

belangstelling wekken voor brede cultuur door 'leren vanuit betrokkenheid op de eigen verlangens en belangstelling van de leerling' & intrinsieke motivatie; gezag & discipline door 'permanent onderhandelen';

basiskennis verwerven door 'kennis kunnen opzoeken'; inspanning, arbeidszin en verdiend wellbevinden & meesterschap door 'momentaan wellbevinden';

presenteren van kernachtige, transparante en coherente lessen door moeizaam zelf laten opzoeken van informatie; veelzijdig taalonderwijs door eenzijdig communicatief vaardigheidsonderwijs; ...

Prof. Wim Van den Broeck : tanende onderwijskwaliteit vooral gevolg van ontscholing: afbraak kennis(overdracht), constructivisme, ervaringsgericht leren, leren op maat van elke leerling ...

Ook *Wim Van den Broeck*, prof. onderwijs- en ontwikkelingspsychologie VUB, liet in de maand september zijn stem horen in het debat over de niveaudaling. Zijn standpunt over de nefaste invloed van de ontscholingsbeweging vanaf de jaren 90 sluit volledig aan bij de visie die we de voorbije 25 jaar in *Onderwijskrant* lieten beluisteren. We lanceerden destijds ook de term *ontscholing*.

1 Niveaudaling vooral gevolg van ontscholing

Opiniebijdrage die ook verscheen in *De Morgen* 3 september j.l. onder de titel: *Hoe onderwijs op maat van het kind onderwijs onder de maat is geworden*.

Meer dan klassieke slingerbeweging

De kranten staan dezer dagen vol over de tanende onderwijskwaliteit. Ook al zijn de feiten moeilijk te loochenen, de reacties lopen uiteen van alarmerende waarschuwingen, *over voorzichtig toegeven dat er een probleem is (de onderwijsminister) tot het minimaliseren of zelfs ontkennen van de feiten* (stemmingmakerij, zei een kopstuk van een koepel).

Zowel de feiten als de reacties erop hebben echter een gemeenschappelijke grond. Acht jaar geleden voorspelde ik deze daling van het onderwijsniveau in een lezing die ik gaf. Toen immers waren er al objectieve tekens waarneembaar dat vooral in het basisonderwijs de reken- en leesvaardigheid achteruitgingen; dat bleek uit de genormeerde CLB-toetsen die toen nog klassikaal werden afgenomen.

Vanwaar de daling en vanwaar de ontwijkende reacties erop? Veranderende visies op onderwijs en onderwijsbeleid zijn zo oud als het onderwijs zelf. Er is de klassieke slingerbeweging waarbij onderwijs schommelt tussen de zorg voor de afstemming op de kinderlijke mogelijkheden en een te zorgvuldige formalisering en ritualisering daarvan, waarna die dan weer bekritiseerd wordt als remmend voor de spontaneïteit van het kind.

Klassiek onderwijs sinds jaren 90 verketterd aan universiteiten, in lerarenopleidingen, ..

Maar er is nu toch meer aan de hand dan een teruglopende slinger. *Al sedert de jaren 90 werd het bon ton om alles wat klassiek tot het onderwijs behoort (klassikaal lesgeven, examens, huiswerk, rapporten, zittenblijven, etc.) in vraag te stellen of zelfs te verketteren*. De media gaven toen vol gas in het bekritisieren van het onderwijs: te veel zittenblijvers, te veel sociale ongelijkheid, te weinig aansluiten bij de leefwereld van jongeren, enzovoort. En zowat alle maatschappelijke problemen hoopte men te kunnen oplossen door middel van het onderwijs.

Deze niet-aflatende negatieve sfeer kwam uitgerekend op het ogenblik dat ons onderwijs wellicht een van de beste ter wereld was, zo bleek later uit de eerste PISA-peilingen. Het kwaad was echter geschied: *de ontscholingsbeweging schoot overal wortel, in de opleidingen van leerkrachten, aan de universiteiten, en in de scholen zelf. Kennisoverdracht moest zoveel mogelijk gerelativeerd worden* ('leren is saai' was de dodelijke boodschap), om ook in uren plaats te maken voor nieuwe doelstellingen, zoals aandacht voor welbevinden, en allerlei buitenschoolse 'leuke' activiteiten.

Niet veel mis met deze nieuwe doelstellingen, maar als kennis minder belangrijk wordt geacht, moet je geen bolleboos zijn om te beseffen dat het met die kennis van leerlingen ook navenant zal zijn. Sommigen verdedigen zich door te stellen dat voor die verloren kennis andere vaardigheden in de plaats zijn gekomen. Helaas zijn hiervoor nauwelijks objectieve gronden te vinden. *De zogenaamde 21ste-eeuwse vaardigheden blijken bij nader inzien niet echt te bestaan, of anders gezegd, om kritisch of probleemoplossend te kunnen denken, is er nog altijd – juist, ja – veel kennis nodig*.

Constructivisme & individualisering

Hele generaties aankomende leerkrachten werden volgepropt met de nieuwe heilsleer van het 'nieuwe leren' of constructivisme, waarbij de leerling zelf zoveel mogelijk de eigen kennis moet construeren.

Geloof en hoop waren hierbij sterker dan realiteitszin en steun van robuuste wetenschappelijke bevindingen. Daarbovenop kwam nog de veranderende demografische samenstelling met veel nieuwkomers. Een stevig onderwijssysteem had dat aangekund, maar het werd integendeel een context waarin het noodlottige idee dat onderwijsdoelen zoveel mogelijk moeten afgestemd worden op het individu stevig postvatte. Daardoor kwamen de gemeenschappelijke onderwijsdoelen zwaar onder druk te staan. Onderwijs op maat van het kind werd zo te vaak onderwijs onder de maat.

Zowel de daling als de reacties erop zijn het gevolg van een eng ideologische visie die de blik zodanig vertroebelt dat men de realiteit niet onder ogen kan zien. Om de problemen aan te pakken zal een doortastende, realistische aanpak nodig zijn waarbij de sterke elementen van ons klassiek onderwijs aangevuld worden met nieuwe effectief gebleken aanpakken.

2 Interview in Knack 5 sept.: belang van kennis

In Knack van 5 september verscheen een interview van Ann Peuteman met prof. Wim Van den Broeck: 'Een kind komt altijd uit waar de lat voor hem wordt gelegd. Niet hoger'. We citeren enkele passages.

Knack: Heeft het nog zin dat scholieren al die kennis in hun hoofd stampen als ze die ook op hun smartphone kunnen opzoeken?

'Natuurlijk!' zegt prof. Wim Van den Broeck 'Steeds meer mensen lijken te denken dat de vluchtige informatie die ze op het internet opzoeken, dezelfde waarde heeft als stabiele kennis. Maar dat is een illusie.'

Een beetje tegen de tijdgeest in blijft Van den Broeck het belang van basiskennis benadrukken. Niet alleen omdat je je geheugen traint door dingen uit het hoofd te leren, maar ook omdat veel kennis laag na laag moeten worden opgebouwd. 'De meeste kennis is hiërarchisch: ken je de basis niet, dan kun je niet verder gaan', legt hij uit. 'Dat geldt bij uitstek voor wiskunde. Daarom begrijp ik niet waarom sommigen het belang van de tafels van vermenigvuldiging in twijfel trekken. Hoe kan iemand ooit veeltermen of algebra onder de knie krijgen als hij niet kan vermenigvuldigen? Als de batterij van je smartphone leeg is, kun je niet eens controleren of de bakker je niet te veel aanrekent. Ook om al die mooie technologie op een nuttige manier te kunnen gebruiken, heb je basiskennis nodig.'

Kennis komt pas grondig binnen als je je erop hebt geconcentreerd, de materie hebt herhaald of diepgaand hebt onderzocht. Niet door het één keer op te zoeken. Je kunt dat vergelijken met een tennisster als Kim Clijsters, die eerst duizenden keren dezelfde slag heeft moeten herhalen voor ze er creatief op kon variëren.

Hoe komt het dan dat ik de meeste leerstof die ik uit het hoofd heb moeten leren - wiskundige formules, bijvoorbeeld - al lang weer ben vergeten?

Van den Broeck: Dat is helemaal niet zo. Soms volstaat het dat iets je eraan herinnert om kennis weer te kunnen ophalen. Iedereen hoort op de radio wel eens een liedje uit zijn jeugd dat hij tot zijn eigen verbazing nog helemaal kan meezingen. Dat is doordat de tekst al die tijd in het brein opgeslagen is gebleven. Soms ben je je er zelfs niet van bewust dat iets je gemakkelijk afgaat omdat je het ooit al hebt geleerd. Gaat u morgen weer wiskunde studeren, dan zult u veel vlotter door de leerstof gaan.

Alleen is de kans zo goed als onbestaande dat ik ooit nog een wiskundestudie zal aanvatten.

Van den Broeck: Dat kan best zijn, maar op andere vlakken hebt u wél veel aan die impliciete kennis. Vergeet niet dat we, wanneer jonge mensen naar school gaan, onmogelijk kunnen weten wat het leven hun zal brengen en welke kennis ze daarbij nodig zullen hebben. Ook daarom valt er veel te zeggen voor algemene vorming.

Wordt daar in de praktijk niet meer en meer van afgestapt?

Van den Broeck: Inderdaad. Zelfs in veel kleuterscholen is het niet meer in de mode om kinderen rijmpjes en liedjes vanbuiten te laten leren. Heel jammer, want zo laat je veel kansen liggen. Teksten uit het hoofd leren heeft enorm veel positieve effecten. Om te beginnen trainen kleuters op die manier hun geheugen, leren ze zich concentreren en worden ze aangemoedigd om vol te houden tot ze de tekst helemaal kennen. En dan heb ik het nog niet eens over het kunstzinnige aspect en het samenhangingsgevoel dat zo ontstaat.

Maakt die visie niet gewoon deel uit van de drang naar vernieuwing die sterk leeft in het Vlaamse onderwijs?

Van den Broeck: Op zich is er niets mis met vernieuwing. Waar ik het moeilijk mee heb, is dat sommigen het belang van kennisoverdracht te veel

terzijde schuiven of relativieren. Natuurlijk willen mensen graag geloven dat je alles zelf kunt opzoeken, ontdekken en verzinnen - dat is nu eenmaal een aantrekkelijke gedachte. Maar het klopt niet. Zeker wat rekenkunde en taal betreft, staan wij op de schouders van reuzen. De mensheid heeft er eeuwen over gedaan om die systemen te ontwikkelen. Dan kunnen we toch niet verwachten dat kinderen dat allemaal uit zichzelf ontdekken?

U bent geen voorstander van ervaringsgericht onderwijs, waarbij de betrokkenheid en het welbevinden van kinderen centraal staan?

Van den Broeck: Ik ben daar op zich niet tegen. Het is zelfs goed dat leerlingen af en toe zelf dingen ontdekken en ervaren. Het probleem is dat sommigen die methodes veel te radicaal doortrekken en niets anders meer doen. Op die manier wordt het hele onderwijs uitgehold. Iedereen blijft maar zeggen dat onderwijs kindgericht moet zijn. Maar dat is niet zo: het moet de blik van kinderen net op de wereld richten - en dus op de leerstof.

Onthouden scholieren niet beter hoe de zwaartekracht werkt of bij welke temperatuur water verdampt als ze dat zelf mogen uitzoeken?

Van den Broeck: Dat helpt soms, maar niet altijd. Of iets in je geheugen wordt opgeslagen, hangt niet af van de manier waarop het is binnengekomen. Het maakt niet uit of je het zelf hebt ondervonden of van een leerkracht hebt gehoord: als het je niet heeft geraakt, is de kans groot dat je het uiteindelijk weer zult vergeten.

Toch opperen veel onderwijsspecialisten dat leraren beter in dan voor hun klas kunnen staan.

Van den Broeck: Ook op dat vlak wordt er soms te ver gegaan. Ik ben wel voorstander van klassikale instructiemomenten, waarbij de hele groep, van de sterkste tot de zwakste leerling, dezelfde duidelijke, gestructureerde uitleg krijgt. Voor de oefeningen kunnen ze dan nog altijd op basis van hun kennisniveau in groepjes worden ingedeeld.

Eigenlijk komt het altijd weer op hetzelfde neer: met die vernieuwende concepten heb ik op zich geen probleem, met de te radicale manier waarop ze worden ingevoerd wél. De achterliggende gedachte is dat de klassieke elementen van ons onderwijs niet deugen en moeten verdwijnen.

Het is toch maar een minderheid van de Vlaamse scholen die voor radicale vernieuwing kiest?

Van den Broeck: Hoewel die ideologie niet overal tot even verregaande praktijken leidt, wordt ze steeds dominantier. Ook bij de grote onderwijskoepels.

Is dat geen logisch gevolg van het feit dat het Vlaamse onderwijs decennialang amper evolueerde?

Van den Broeck: Die slingerbeweging is al aan de gang sinds de tijd van Jean- Jacques Rousseau, de achttiende eeuw. ... Maar nu is er méér aan de hand: ons onderwijs verkeert in een diepe existentiële crisis. We lopen vast in de vraag wat we van ons onderwijs verwachten. *Moeten scholen in de eerste plaats inzetten op cultuuroverdracht, waarvan het doorgeven van kennis deel uitmaakt, of moeten ze zoveel mogelijk tegemoetkomen aan de individuele leerbehoeften van de leerlingen? Dat leidt tot een enorm spanningsveld, waarvan vooral leerkrachten de dupe zijn. Enerzijds moeten zij de leerdoelen respecteren en ervoor zorgen dat al hun leerlingen de eindtermen halen. Anderzijds wordt er meer en meer druk op hen uitgeoefend om op maat van elke leerling te werken.* Of het nu over gelijke kansen, het M-decreet of zittenblijven gaat: altijd weer wordt differentiëren als zaligmakende oplossing naar voren geschoven. In de praktijk valt dat niet zomaar met die kennisoverdracht te combineren. Maar daar staan al die onderwijsvernieuwers niet bij stil. Zij blijven het onmogelijke vragen van leerkrachten.

Hoe komt dat?

Van den Broeck: *Doordat ze in hun ivoren toren zitten en vooral op basis van ideologie nadenken over de toekomst van het onderwijs. Nu heb ik niets tegen een ivoren toren - ik zit er ook soms in, en dat kan nuttig zijn. Maar als je af en toe ook het terrein opgaat, merk je vanzelf dat niet alle mooie ideeën haalbaar zijn.*

Veel leerlingen/kleuters kunnen meer dan we denken?

Van den Broeck: We onderschatten onze kinderen systematisch. Dat begint al vroeg. Natuurlijk moeten kleuters nog veel spelen, maar het is ook goed om hen in de derde kleuterklas af en toe te laten kijken en luisteren naar de juf of meester die iets uitlegt. Zo leren ze zich concentreren en wordt de stap naar de lagere school vanzelf kleiner.

Over uitholling taalonderwijs door universitaire taaldidactici, taalbegeleiders ... & de rol die relativering van belang AN hierbij speelde

Raf Feys en Noël Gybels

1 Inleiding

De voorbije maanden noteerden we een aantal berichten over de gebrekkige taal- en schrijfvaardigheid van studenten in het universitair en hoger onderwijs. We merkten dat *Kris Van den Branden*, directeur Leuvens taalcentrum, e.a. repliceerden dat deze uitspraak voorbarig was omdat er geen wetenschappelijk onderzoek over bestaat. Hij zweeg uiteraard over het feit dat zijn Leuvens taalcentrum mede verantwoordelijk wordt geacht voor de niveaudaling.

In de bijdrage over recent debat over niveaudaling op pagina 17 e.v. stelden een aantal leraren eens te meer dat de eenzijdige communicatieve & vaardigheidsgerichte taalvisie van de onderwijskoepel en taalbegeleiders leidde tot de uitholling van het taalonderwijs. Ook de beperking van het woordenschatonderwijs tot wat zogezegd 'normaal functioneel' is, betekende een verarming. Een eindtermenopsteller stelde dat een term als b.v. *ventiel* niet normaal-functioneel is omdat een leerling bij de fietsenmaker toch veelal de term 'soupape' gebruikt.

We merkten dat de koepelkopstukken Lieven Boeve en Raymonda Verdyck niet zomaar toegaven dat er sprake was van een niveaudaling en dat ook de leerplannen Nederlands en hun taalbegeleiders mede verantwoordelijk waren.

We lazen de voorbije maanden ook bijdragen over toenemende verloedering van de standaardtaal en over het voorstel van *Kristen Hemmerechts* om de werkwoordsvormen in de spelling af te schaffen (zie punt 5). De uitholling van het taalonderwijs heeft veel te maken met de sterke relativering van het belang van het AN en van alles wat te maken heeft met de geschreven taal.

We publiceerden de voorbije 20 jaar al tal van bijdragen over die thema's. We betreurden ook dat zelfs de Nederlandse *Taalunie* niet langer pleitbezorger is van de standaardtaal. We wezen ook op het tekort aan aandacht voor het AN in de eindtermen en leerplannen van 1998. We tilden in dit verband bijzonder zwaar aan anti-AN-uitspraken van ex-leerplanvoorzitter & taalbegeleider katholiek

onderwijs *Ides Callebaut* -in een bijdrage met als titel: *Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?* Op basis van de uitspraken van Callebaut die lange tijd taalbegeleider was in het katholiek onderwijs en leerplanvoorzitter kan men moeilijk loochenen dat ook taalbegeleiders boter op het hoofd hebben. We staan er in punt 4 uitvoerig bij stil - mede omdat we merken dat de opstellers van het nieuwe ZILL-leerplan Nederlands geen rekening hielden met de kritiek op de leerplanvisie van Callebaut en Co.

In deze bijdrage laten we enkele professoren aan het woord over het belang en het prestige van het Standaardnederlands. We confronteren dit met standpunten van ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* e.a. die het belang van AN-woordenschat-, spelling en -grammatica ... ten zeerste relativieren. Het zijn precies die zaken die leid(d) en tot minder schrijf- en taalvaardigheid.

2 Leuvense onderzoekers: Standaardnederlands nog steeds enige prestige variant

Beweging in de perceptie van Standaardnederlands en tussentaal? Samenvatting bijdrage op *Nederlands in beweging*, 20ste Colloquium Neerlandicum 27-31 augustus KU Leuven

Vooraf: de Leuvense taalkundige prof. Van der Horst publiceerde in 2008 het boek *Het einde van de standaardtaal*. Ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* & andere taaltenoren sympathiseerden meteen met het *poststandaardtaal tijdvak* (zie punt 5). Uit een recente studie van *Laura Rosseel*, *Dirk Speelman*, *Dirk Geeraerts* Taalkunde KU Leuven blijkt evenwel dat het einde van het AN nog niet nabij is. We citeren even.

"In de Nederlandse taalkunde heerst debat over de status van de zogenaamde tussentaal ten opzichte van het Standaardnederlands in Vlaanderen. Deze variëteit verspreidt zich snel en volgens sommige taalkundigen zou zij zelfs kandidaat zijn om een nieuwe vitale standaardvariëteit te vormen (De Caluwe, 2009; Grondelaers et al., 2011). In dat geval kan men spreken van een scenario van de-standaardisering en endogene restandaardisering.

Wij onderzochten de status van beide variëteiten vanuit het oogpunt van de taalperceptie. In een reeks experimentele studies werden bij Vlamingen uit verschillende regio's zowel impliciete als expliciete attitudes gemeten met uiteenlopende methodes, van innovatieve sociaal-psychologische attitudemeettechnieken tot traditionele vragenlijsten. In een eventueel destandaardiseringsscenario verwachten we resultaten die aantonen, dat het aanzien van de standaardvariëteit taant, terwijl het prestige van tussentaal stijgt.

De resultaten van onze experimenten wijzen echter niet in die richting. *Respondenten staan positiever tegenover de standaardvariëteit dan tegenover regionaal getinte tussentaal, zelfs tegenover tussentaal uit de eigen regio.* Verder associëren ze Standaardnederlands met een hoge socio-economische status en formele situaties, al kan deze variëteit ook in informele contexten op een positieve evaluatie rekenen.

Hoewel tussentaal minder positief beoordeeld wordt dan Standaardnederlands, kan de variëteit wel op appreciatie rekenen in informele contexten. Sprekers die zich bedienen van tussentaal worden gezien als hip en entertainend, maar niet als prestigieus.

Op basis van deze resultaten besluiten we, dat op dit moment in het hoofd van de Vlaamse taalgebruiker Standaardnederlands nog steeds de enige prestigevariant is in formele situaties en dat in deze context (nog) geen plaats is voor tussentaal.

Noot: in een bevraging van MAX VANDAAG bij een 2.300 burgers in Nederland kwam men tot een analoge conclusie (zie punt 6).

3 Prof. Vandenbussche: nood aan pleitbezorger standaardtaal, zelfs Taalunie geeft verstek

Passages over Standaardnederlands in 'Er ligt een *wijd gapend gat open voor een pleitbezorger van de standaardtaal*' van prof. Wim Vandenbussche 4 september 2018 - op blog van *Ons Erfdeel*

"Wetenschappelijk onderzoek toont eenduidig aan dat de standaardtaal in Vlaanderen 'onder druk staat'. In een aantal domeinen sprak je vroeger standaardtaal zonder enige verdere discussie. Vandaag zien we dat informelere variëteiten van het Nederlands die plaats innemen, in het bijzonder de 'tussentaal' die door de organisatoren expliciet

vermeld werd in de aankondiging van dit debat. Wat men betreurt, is het feit dat er een informalisering optreedt in een aantal domeinen die vroeger onaantastbaar van de standaardtaal waren. Dit gaat vooral op voor radio en tv, waar het laatste bastion van de standaardtaal de nieuwsuitzendingen lijken te zijn....

Wat nog grotere zorgen baart, is de vaststelling dat de tussentaal de effectieve voertaal geworden is in het lagere, middelbare en hogere onderwijs – behalve in de lessen Nederlands. De boutade dat elke leerkracht ook een leerkracht Nederlands is, wordt van minister op minister doorgegeven op het kabinet onderwijs, maar recent onderzoek toont duidelijk aan dat dat in Vlaanderen in de praktijk niet zo is. ...

(Commentaar: in het basisonderwijs en in het aso wordt m.i. nog vooral AN gesproken. Aan de schoolpoort van basisscholen merken we ook dat de meeste autochtone kinderen AN spreken met grootouders/ouders. De kinderen spreken o.i. zelfs meer AN dan vroeger het geval was. Dit strookt m.i. met de studie van de Leuvense taalkundigen in punt 2).

Men vreest dat jongeren daardoor de standaardtaal niet meer aangeleerd zullen krijgen, vooral omdat schooldirecties volstrekt geen vat lijken te hebben op die evolutie, ook niet als ze ronkende taalbeleidsdocumenten hebben waarin staat dat het Standaardnederlands de voertaal is op school. Daar komt bovenop dat in het hogere onderwijs, maar ook in de zakenwereld, de sirenenzang klinkt van het Engels als lingua franca.

Wat doe je nu met die vaststellingen, als taalwetenschapper, taalleerkracht, taalliefhebber? Je kunt akte nemen van die evolutie, zonder meer, en berusten in die beschrijving. Dat is een steriele en veilige invulling van je taak als wetenschapper. In het debat zie je twee duidelijke tendensen, en achter beide visies zit een expliciete ideologische keuze.

Je hebt collega's taalkundigen die pleiten voor het aanvaarden van de realiteit. Ik paraphraseer even ongeremd: *"Tussentaal is er en gaat niet meer weg, het is de moedertaal van tienduizenden, misschien wel honderdduizenden sprekers, ze is al jaren de voertaal in 90 procent van ons onderwijs, ze is niet de uitzondering maar wel de norm, en veel meer dan de standaard dat ooit geweest is. Hou op met die taalgebruikers te verketteren voor lui en dom, en*

probeer die tussentaal een plaats en een erkenning te geven, in het bijzonder in het onderwijs en de media.”

De groep die dat luidop zegt en schrijft, is klein maar keelt luid, wordt beladen met pek en veren en met de beschuldiging van provincialisme, opgesloten in het eigen grote postmoderne gelijk. Ze worden ook wel eens de valse progressieven genoemd, die het omarmen van de ‘natuurlijke taalevolutie’ als de ultieme sociale emancipatie zien.

Hun tegenstanders schermen ook met sociaal-emancipatorische argumenten: “De standaard is en blijft hét ticket naar maatschappelijk prestige, hogere studies en belangrijke functies in de samenleving. Het is ook het bindmiddel met alle andere leden van de taalgemeenschap: zonder die standaard sluit je je af van al wie je regionale tongval niet deelt. Ze is de sleutel tot de rijke culturele erfenis van de Lage Landen.”

Dat laatste standpunt domineert het spraakmakende gedeelte van het academische en culturele middenveld. Critici beschimpen dit als naïeve visie op kunstmatig gecultiveerde sociale promotie, uitgedragen door een oude conservatieve elite, die niet wil inzien dat sociaal succes vandaag ook via andere wegen dan de standaardtaal bereikt wordt.

Waar is de stem van de neerlandici? Taalunie geen pleitbezorger van standaardtaal

Je kunt bovenal niet om de ontnuchterende vaststelling heen dat de stem van de neerlandici extra muros nauwelijks aan bod kwam in het hele debat. Los van wat je mening is over taalnormen en de standaard: als het de zelfverklaarde behoeders van de standaardtaal menens is met de verdediging van het Standaardnederlands, dan zal men daar ook de verantwoordelijkheid voor moeten opnemen.

Er is op dit ogenblik nauwelijks een instantie te noemen die die rol op wil nemen. De VRT is taalpaus tegen wil en dank, en wil af van die stempel. *De Taalunie nam in een vorige beleidsperiode een aantal onzalige beslissingen, en lijkt vandaag nog steeds onder vuur te liggen, vooral bij de Vlamingen die haar destijds zo graag in het leven wilden verlengen. Zij is volgens velen niet langer de onverdachte pleitbezorger van de standaardtaal. ...*

Er ligt dus een breed gapend gat open voor een spreekbuis en pleitbezorger van de standaardtaal. Of neerlandici intra en extra muros dat ook nodig vinden, is de kardinale vraag.

4 Ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut pleit zelfs voor post-standaardtaalonderwijs

4.1 Inleiding

Ides Callebaut publiceerde in 2009 een bijdrage waarin hij opteerde voor het quasi afschaffen van de standaardtaal: ‘*Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?* Volgens Callebaut is er zonder standaardtaal zelfs beter taalonderwijs mogelijk. (School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009; ingekorte versie in VONK, dec. 2009.)

Hij gaat er prat op dat zijn visie aansluit bij deze van prof. Van der Horst in zijn boek *Het einde van de standaardtaal*. Hij poneert ook dat ‘*de leerplanmakers en de taaldidactici*’ al lang het poststandaardtaal-Nederlands propageren’, maar betreurt tegelijk dat de meeste leerkrachten zijn visie niet genegen zijn.

In de bijdrage in dit nummer over het recente debat over niveaudaling stellen leerkrachten en een aantal professoren dat de leerplanmakers, taalbegeleiders en taaldidactici als Kris Van den Branden grotendeels verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het taalonderwijs. Ook Dirk Van Damme wees hier op.

Ides Callebaut bekent openlijk dat leerplanmakers en taaldidactici al lange tijd een breuk met het klassiek taalonderwijs propageren en opteren voor poststandaardtaal-Nederlands. Nog een geluk dat de meeste leerkrachten die visie niet genegen zijn en wat tegenwerk boden. Maar uit hun getuigenis blijkt dat ze zich moeilijk kunnen onttrekken aan de druk die uitgaat van het leerplan, van de taalbegeleiders en van de inspectie.

De bijdrage van Callebaut kenmerkt zich niet enkel door de banalisering van het Standaardnederlands en AN-woordenschat, maar ook van de belangrijke deeldomeinen spelling en grammatica. En zonder voldoende AN krijg je uiteraard ook grote problemen met schrijven en begrijpend lezen. De ex-leerplanvoorzitter schetst een vaag en idyllisch alternatief. Via de bijdrage van Callebaut krijgen we tegelijk meer zicht op de visie achter de eindtermen en leerplannen.

4.2 Banalisering AN; post-AN taalparadijs

Volgens Callebaut is er pas zonder standaardtaal goed taalonderwijs mogelijk. Hij beschrijft het post-standaardtaaltijdperk als volgt: *“Leerlingen hoeven geen taal meer te leren als een voorwerp (AN) dat ze moeten leren beheersen. Er is ook niet zoiets als een superieure taalcompetentie in absolute zin. In het echte leven moeten leerlingen allerlei situaties met alle daarbij meespelende factoren leren aanpakken en beheersen. Binnen de taalgroep zullen veel variaties en accenten mogelijk zijn. Wat nu nog de standaardvariant is, zal men waarschijnlijk nog onderwijzen, maar slechts als een vaak nuttige taalvariant, niet meer als ‘de’ taal. Er is dus niet één geprivilegieerde norm meer voor alle soorten van schrijven. En dat is waar het einde van de standaardtaal op neerkomt (Van der Horst).”*

Callebaut: “Er zullen waarschijnlijk nog mensen zijn die het zuivere Standaardnederlands willen blijven gebruiken, maar de meeste mensen zullen doen wat ze nu al doen: een tussentaal gebruiken. Het zal ook niet gaan om één tussentaal, maar om één van de vele tussentalen, naargelang van de spreker, het onderwerp, de luisteraar, de situatie... Je zult er gemakkelijker uit kunnen afleiden vanwaar de spreker komt, wat zijn opleiding is geweest enzovoort.”

“Als er geen standaardtaal meer is, kunnen leerlingen ook geen taalfouten tegen die standaardtaal maken. Taalleraren en taalpuristen zullen niet meer van zuiver Nederlands kunnen spreken. Het ideaal van een Standaardtaal leeft nog altijd bij zeer veel mensen. Maar daarnaast hebben steeds meer hedendaagse denkers een hekel aan de uniformiteit die heel de wereld aan het veroveren is en dus ook aan taaluniformiteit. Ze zien daarin juist een vreselijke armoede.”

Straks dus schrijven zonder spellingregels en in een tussentaal of dialect. Kennis van AN-woordenschat, AN-uitspraak, schrijven in AN, kunnen lezen en begrijpen van AN-teksten, AN-spelling, AN-grammatica, ... zijn blijkbaar in het post-AN-tijdvak niet meer belangrijk.

Gesproken taal centraal

Volgens Callebaut en Van der Horst staan in poststandaardtaallessen niet langer de geschreven maar de gesproken taal centraal, de babbelles. We vragen ons hierbij ook af welke taalvarianten in klas

gestimuleerd moeten worden. Hierover schrijft Callebaut heel vaag en utopisch: *“De leerlingen leren die varianten en registers die ze nodig zullen hebben. Ze zullen zich vooral moeten leren aanpassen aan verschillende situaties en daarbij de gepaste strategieën moeten leren gebruiken. En vaardigheden en kennisaspecten die nu nog altijd in hoog aanzien staan, zullen niet nuttig meer gevonden worden.”* En wat met klassituaties waarin de tussentaal van de leerlingen sterk gevarieerd is?

Als we de logica van Callebaut volgen, dan moeten we de leerlingen wellicht in de taallessen vooral tussentaal laten en leren spreken en ook schrijven. Opvallend is ook dat Callebaut – net als Van der Horst – geen onderscheid maakt tussen de gevolgen voor het gesproken Nederlands en de veel grotere gevolgen voor de geschreven taal: schrijven in AN; lezen van moeilijke AN-teksten.

4.3 Standaardtaal = discriminatie

Een uniforme standaardtaal is volgens de relativisten ook niet langer een belangrijke hefboom voor emancipatie en sociale promotie, maar zelfs een middel tot discriminatie en onderdrukking. Callebaut schrijft: *“De standaardtaal was enkel een middel ter verdrukking: Wie die ene standaardtaal niet beheerst, wordt immers om die reden als minderwaardig beschouwd. Of zoals Blommaert en Van Avermaet het zeggen in hun ook heel interessant boek.”*

En vervolgens citeert Callebaut uitvoerig Blommaert en Van Avermaet: *“Wanneer ‘gelijkheid’ vertaald wordt als ‘uniformiteit’, dan zijn degenen die al te verschillend zijn de klos.’ Nu ‘worden leerlingen vaak naar lagere onderwijstypen georiënteerd op grond van hun vermeende taalarmoede’. Als er geen standaardtaal meer bestaat, zullen we toch al niet meer kunnen zeggen: ‘Je bent slecht in taal’ omdat iemand geen perfect AN spreekt” of “Je taal is slecht” omdat het geen zuiver AN is.*

In de huidige samenleving is het ook niet meer zo dat je het AN perfect moet beheersen. Luister maar naar het taalgebruik van de BV's. En het is nog minder zo dat je de grammatica van de standaardtaal moet kennen en de canon van de literatuur. Meer en meer zijn andere factoren doorslaggevend voor succes. Hoe kun je nu beweren dat je iets voor de sociale ontvoogding van mensen doet als je hen een kunstmatig obstakel als de standaardtaal oplegt en hen zegt dat hun taal niet goed is en dat ze jouw

taal moeten leren? In het poststandaardtaaltijdperk zal de 'goede taalbeheersing geen paspoort meer zijn voor sociale vooruitgang'."

Als handarbeiderskinderen hebben we de confrontatie met de standaardtaal op school nooit als een vorm van verdrukking ervaren. Integendeel: we waren meer dan wie ook gemotiveerd om AN te leren en beseften dat dit ook belangrijk was voor onze toekomst.

4.4 Geen grammatica & spelling werkwoorden

De voorbije maanden noteerden we ook veel getuigenissen van leraren die betreurden dat universitaire taalidactici, opstellers van leerplannen en taalbegeleiders grammatica en spelling niet belangrijk meer vonden. We illustreren nu even het gelijk van de leerkrachten aan de hand van krasse uitspraken van ex-leerplanvoorzitter Callebaut die gedurende vele jaren ook de taaladviseur was binnen de koepel van het katholiek onderwijs.

Callebaut vindt grammatica totaal overbodig en schrijft: *"We kunnen toch moeilijk stellen dat al die miljarden mensen die nooit iets van spraakkunst geleerd hebben, daarom slechter spraken of schreven. Heb je trouwens iemand al een interessanter, boeiender, leuker spreker of schrijver gevonden omdat hij het verschil kende tussen bijvoorbeeld een voegwoord en een voorzetsel?"*

Hij schreef in Onderwijskrant 142: *"Ik las dat sommigen weer het lijdend & het meewerkend voorwerp in de lagere school zouden willen invoeren. Ik heb er ook nog nooit een zinnige motivering gehoord voor het weer invoeren van het lijdend en meewerkend voorwerp."* Als we de logica van Callebaut volgen dan moet een leerling nooit (kunnen) uitmaken of hij respectieve of respectievelijke moet schrijven, of het al dan niet "ik geef hun/hen een boek is" of "je lui donne un livre", enz.

In het leerplan Nederlands VVKBaO van Callebaut en co lezen we uitspraken als: *"Spellingafspraken raken de essentie van een taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter."* De recente uitspraken van Callebaut tonen nog duidelijker aan vanuit welke ingesteldheid dergelijke uitspraken destijds in het leerplan terecht kwamen. Op 22 oktober 2009 schreef Ides Callebaut op de DS-website: *"Zoals prof. Van der Horst voorspelt, zal de huidige werkwoordspelling heel waarschijnlijk verdwijnen."*

De speciale regels voor de werkwoordspelling zijn overbodig: in de gesproken taal hoor je het verschil niet tussen 'antwoord' en 'antwoordt', tussen 'antwoorden' en 'antwoordden' en tussen 'heten' en 'heetten'. Dat brengt nooit verwarring mee als de spreker zich duidelijk uitdrukt. Daarenboven kan de spellingcontrole van je pc dftfouten niet detecteren. De werkwoordspelling vereenvoudigen is helemaal niet moeilijk: pas ook bij werkwoorden de normale spellingregels toe. Schrijf dus altijd 'antwoord' zoals we altijd 'brood' schrijven."

In zijn recente bijdrage schrijft Callebaut: "De kans bestaat ook dat de taalgebruikers sommige regels van de overheid niet meer zo strikt zullen volgen. Nu zijn de regels opgesteld door 'geletterden', die vaak gekozen hebben op basis van een persoonlijke, elitaire voorkeur. In tegenstelling tot normale mensen die liever schrijven zoals ze het horen, vonden ze grammaticale logica soms belangrijker. Vandaar onze werkwoordspelling. Of vonden ze dat je de oorsprong van woorden in hun schrijfwijze moest kunnen herkennen. Vandaar de etymologie zoals in het woord etymologie."

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

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

4.5 Besluiten

Relativisten als Van Avermaet, Blommaert, Jaspaert, Van den Branden, Van Gorp, Callebaut, ... hangen al te graag een karikatuur op van het klassieke taalonderwijs dat ze totaal achterhaald vinden en dat hen weinig of niets zou hebben bijgebracht. Ze plei(t)ten voor een totaal ander taalonderwijs.

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

**gesproken taal is belangrijker binnen taallessen dan geschreven taal,*

**als er geen standaardtaal meer is, kunnen we ook geen taalfouten tegen die standaardtaal maken',*
**grammatica is overbodig*

**geen afzonderlijke werkwoordspelling meer, maar werkwoorden als vaste woordbeelden*

**geen klassiek & stapsgewijs schrijfonderwijs meer*
**geen systematisch onderwijs in AN-woordenschat, AN-uitspraak ... komt niet meer ter sprake.*

De ex-leerplanvoorzitter ijvert al heel lang voor het afleggen van de oude taalgewaden. Callebaut betreurt dat de meeste leerkrachten de taalvisie van de Vlaamse taaltenoren niet genegen waren. Wat een geluk dat de leraren waar mogelijk lippendienst bewezen. Wij ijverden al die tijd voor 'vernieuwing in continuïteit, met behoud van de beproefde waarden. We werkten tegelijk aan een optimalisering van de leesmethodiek, de spellingregels ... De meeste leesmethodes passen onze 'directe systeem-methodiek toe, de meeste spellingmethodes vereenvoudigde spellingregels ...

Jammer genoeg bestreden dezelfde taaltenoren de *Onderwijskrantcampagnes* voor de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. We betreuren ook dat de verantwoordelijken voor het nieuwe ZILL-leerplan Nederlands niet bereid waren om de eenzijdigheden en tekorten uit het verleden weg te werken. We hopen vooralsnog dat de nieuwe eindtermen lager onderwijs b.v. wel weer elementaire grammatica als lijdend en meewerkend voorwerp zullen invoeren.

5 Kristien Hemmerechts: 'Dt-regel gaat/moet verdwijnen' & andere spellingrelativisten

5.1 Kristien Hemmerechts over dt-regel

Leerkrachten moeten niet langer hameren op de juiste toepassing van de dt-regel, stelde schrijfster Kristien Hemmerechts in de 7^{de} dag van 13 juni j.l. 'Je kan niet meer verwachten van leerlingen dat ze iets leren wat ze kunnen doen met een appje.' Schrijfster en docente Kristien Hemmerechts mocht in het Eén-programma *De Zevende Dag* aanschuiven bij het debat over de kwaliteit van het onderwijs. Hemmerechts, die zelf begon met lesgeven in 1980, vindt alvast niet dat de alarmbel moet worden geluid. 'Je merkt dat de situatie enorm veranderd is, wat je als docent kan doen en wat de leerlingen verwachten. Die verhoudingen zijn helemaal veranderd, maar er is niet alleen verlies, ook veel winst. Ik vind mijn studenten nu creatiever en ondernemender dan wij vroeger waren', meent Hemmerechts.

De schrijfster haalt daarbij het voorbeeld van de dt-regels aan. 'Vroeger was het dictee enorm belangrijk, maar nu heeft elke computer een spellingscheck. In alle eerlijkheid, ik denk dat de dt-regel gaat verdwijnen. Ik heb nu al studenten die systematisch d schrijven: hij antwoord (sic) met een d. Ik denk dat heel veel dingen die wij nu nog altijd heel belangrijk vinden over pakweg tien à twintig jaar compleet verdwenen zijn.'... 'Taal evolueert enorm snel. Spreektaal is een andere status gaan krijgen dan schrijftaal. Als je dat toelaat in de klas, kunnen er interessante dingen gebeuren.' Er kwam veel kritiek op die uitspraken van Hemmerechts.

5.2 Spellingrelativisme van neerlandici

Op pagina 35 vermeldden we al dat ook ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut afwil van de specifieke werkwoordspelling. Hij wil werkwoorden gewoon laten schrijven als vaste woordbeelden.

Ook universitaire taaldidactici vinden spelling allang niet meer belangrijk. In de jaren 1970 pleitten ze nog in het taaltijdschrift VONK e.d. voor de *odeklonje*-spelling. Later zwakten ze hun beeldenstormerij wat af. En dan kregen we te horen dat spelling sterk gerelativeerd moest worden, of dat de werkwoordspelling mocht afgeschaft worden. We laten in dit verband even prof.em. Frans Daems UA aan het woord die de voorbije decennia veel invloed had op de eindtermen en leerplannen.

In 'Taal verwerven op school' (Acco, 2004) poneerde Daems samen met prof. Kris Van den Branden dat systematisch onderwijs voor spelling, grammatica ... niet nodig was. Op 15.10.2003 publiceerde hij de bijdrage 'Waarom nog zwaar tillen aan t of d... Alle reden om niet zwaar te tillen aan werkwoordspelling' - mede als reactie op prof. Rik Torfs die schreef dat ook de werkwoord-spelling belangrijk bleef.

Daems schreef: "Werkwoorden fout spellen, hoe erg is dat? Sinds de regels voor de werkwoordspelling tussen ruwweg 1700-1800 vastgelegd zijn geraakt, worden er heel wat fouten tegen gemaakt, ondanks het feit dat de regels heel logisch zijn en ondanks langdurige training. Scholieren, studenten, ministers en ambtenaren, leraren, professoren, taalkundigen, journalisten, de Bond tegen het Vloeken, Van Dale, laag- en hogeschoolden: hoewel (vrijwel) iedereen dt-fouten maakt, worden mensen er toch op aangekeken.

Zo schreef een aantal jaren geleden iemand in *Onze Taal* dat spellingsfouten hem vertelden welke zorg een sollicitant aan zijn sollicitatiebrief besteedt, maar verderop in zijn artikel schreef hij over een met redenen omkleedde afwijzing. Volgens De Morgen (06.02.02) meende de Leuvense prof. Rik Torfs dat jonge priesters geen sociologisch leiderschap meer hebben, en dat bracht hij o.a. in verband met het feit dat ze "geen tekst kunnen schrijven zonder dt-fouten". En de Leuvense taalkundige *Freek Van de Velde* verbond in de *Campuskrant* (30.06.02) het schrijven van dt-fouten met het geringere 'cultureel kapitaal' dat studenten uit lagere sociale klassen bezitten.

Is *dt-fouten schrijven erg*? Sinds de 19e eeuw wordt het schrijven van dt-fouten vaak bestempeld als een uiting van onzorgvuldigheid, slordigheid, ongeschooldheid, gebrek aan cultuur of zelfs domheid. De regels heten immers strikt logisch te zijn, maar dat ook verstandige hogeschoolden die fouten maken wijst erop dat er iets anders aan de hand is. Wij denken dat je niet kunt voorkomen dat je die fouten maakt. Je kunt wellicht wel je tekst achteraf op fouten nalezen en de fouten corrigeren. Helaas blijkt uit onderzoek dat dezelfde factoren die ervoor zorgen dat we die fouten maken er ook voor verantwoordelijk zijn dat we ze bij het nalezen wel eens over het hoofd zien.

Het fundamentele probleem met de werkwoordspelling is dat het een artificiële constructie uit de

tijd van de Verlichting is. Middeleeuwse vormen als hi voedet, hi voedede zijn ze om historische redenen (de band met de oudere vorm bewaren) gaan spellen als hij voedt, hij voedde - de oudere vorm met weggevallen e - in plaats van gewoon op te schrijven wat ze hoorden. Maar daar hebben ze wel ogenschijnlijk logische, in feite moeilijk hanteerbare regels voor moeten bedenken, die bovendien niet overeenstemmen met de manier waarop een schrijver werkelijk spelt. *Er is zeker alle reden om niet al te zeer aan een enkele dt-fout te tillen.*"

6 Kritiek burgers op taalverloedering

De Nederlandse taal verloedert, overheid treed op! - bijdrage in MAX Vandaag - op basis van bevraging Nederlandse burgers

"Ouderen klagen massaal over de verloedering van de Nederlandse taal. De taal verloedert, maar niet volgens de kopstukken van de Nederlandse Taalunie en volgens een aantal neerlandici.' Hun – de kopstukken van de Taalunie - hebben zich vergist. *Er is een groot verschil tussen taalverandering en taalverloedering, 'hun hebben' is taalverloedering*

'Hun hebben' is in het Noorden van het Nederlandse taalgebied bijvoorbeeld al zo ingeburgerd dat de voorzitter van de Nederlandse Taalunie er zelfs geen graten meer in ziet. Er gaan ook stemmen op om de dt-regel af te schaffen. De gewone burgers denken daar echter anders over. Dit blijkt uit een peiling.

Zo heeft 89% grote problemen met 'hun hebben zich vergist' (89%) Het resultaat van een peiling onder bijna 2.300 deelnemers aan het MAX Opinie Panel over de Nederlandse taal ligt er niet om. Die taal verloedert, meent bijna 5 op de 6 (ruim 84%).

Het is volgens bijna driekwart (73%) zo ernstig gesteld, dat de Nederlandse taal zoals zij die hebben geleerd, op termijn zal verdwijnen. Nog geen 10 procent vindt straattaal als 'dope' en 'leipe shit' een aanwinst. Management/kantoortaal, zoals 'out-of-the-box-denken' en iets 'aanvliegen', vindt maar 15 procent een aanwinst. Sms/chattaal als 'ff w88' in plaats van even wachten', scoort met 16 procent net iets beter. En gebruik van Engelse woorden krijgt de goedkeuring van net iets meer dan één op de vijf (21%).

Gevraagd naar voorbeelden van echt storend taalgebruik scoort 'die meisje is stom' het hoogst (93%),

nog boven 'hun hebben zich vergist' (89%) en 'me moeder is niet thuis' (73%).

Slechts een vijfde (20%) vindt het een goede zaak dat de Nederlandse taal aan alle kanten verandert. Een overgrote meerderheid (68%) vindt juist niet dat je maar mee moet met de tijd en alle taalverandering. De rest heeft hierover geen mening. De overheid moet ten strijde trekken tegen taalverloeding, vindt een overduidelijke meerderheid (80%). Er lag jarenlang een voorstel om de Nederlandse taal te verankeren in de Grondwet. Het nieuwe kabinet gaat dat voorstel intrekken. Helemaal verkeerd, vindt ruim twee derde (69%) van het MAX Opinie Panel."

Commentaar: voorliggende bevraging van MAX bevestigt eigenlijk ook de conclusies in de Leuvense studie van prof. Geerts en Co die we hebben samengevat in punt 2.

7 Prof. L. Behey over belang AN voor identiteit en als exclusieve omgangstaal in klas

Passages uit spreekbeurt op ontmoetingsdag op 1 maart 2018 van Algemeen Nederlands Verbond & Lerarenopleiding PXL: *"Betekenis van taalidentiteit, historische identiteit en geografische identiteit in een superdiverse maatschappij"*

Geen gemakzuchtig cultuurrelativisme maar zelfbewuste culturele identiteit

Taalidentiteit

"In die aandacht voor de culturele mobiliteit in de identiteitsproblematiek zal het zaak zijn dat het onderwijs in de eerste plaats een volwaardige plaats blijft opeisen voor de Nederlandse standaardtaal. In de toenemende Babelse spraakverwarring blijft het belang van het Nederlands maatschappelijk cruciaal. Die positie van het Nederlands moet onaangetaast blijven. Het Nederlands is nog steeds beleids taal, onderwijstaal en cultuurtaal van de Vlaamse en de Nederlandse gemeenschap. Nog steeds is de eerste voorwaarde voor een volwaardige deelname aan de Nederlandstalige samenleving de vertrouwdenheid met de lingua franca van deze samenleving en dat is tot nader order het Nederlands.

De nieuwkomer, de anderstalige die deze belangrijkste expressie van de samenleving niet kan delen, zal nooit volwaardig kunnen deelnemen aan de cultuur die deze samenleving bijeenhoudt en draaiende houdt. Maar nog belangrijker is dat de nieuw-

komer die dit symbolensysteem niet beheerst ook niet kan bijdragen aan die cultuur. Voorwaarde voor een dynamische cultuur, waarin ook nieuwe deelnemers de dynamiek van de cultuur meebepalen, is een gedeelde taal.

Als wij, in de woorden van de vroegere burgemeester van Amsterdam Job Cohen "de boel bij elkaar willen houden", dan zullen wij moeten inzetten op de blijvende volwaardigheid van het Nederlands. Het onderwijs heeft daarin volgens mij een cruciale rol te vervullen. Mijn pleidooi is dus om, met het onderwijs, van laag tot hoog, het geloof in de volwaardigheid van het Nederlands mee te stimuleren door het Standaardnederlands met de ermee verbonden cultuur te blijven promoten.

Het volstaat niet het Nederlands aan te bieden als een krukkelig overlevingsinstrument: het moet een volwaardige emancipatiehefboom zijn. Overheid en onderwijs hebben de dure plicht de standaardtaal met de ermee verbonden cultuur aan te bieden als het mooiste cadeau waarop de hele samenleving waarin de superdiversiteit moet functioneren recht heeft. Ik zeg heel expliciet 'recht heeft', omdat alle deelnemers aan de nieuwe superdiversiteit recht hebben om mee de nieuwe cultuur vorm te geven.

Dit houdt geenszins een ontkenning in van de waarde van de thuishalen of de dialecten. Integendeel, overtuigd geloof in de volwaardigheid van het Nederlands moet ons juist vrijmaken van een verkrampt verzet tegen de ons omringende thuishalen, tussentaal, dialecten, of zelfs het Engels en een openheid creëren voor het een en het andere. We hebben geen behoefte aan een kiemvrije in vitro gecultiveerde taal, geen behoefte aan puristisch afgeschermd Nederlands.

Het Nederlands moet ook voor de nieuwe 'Nederlanders' een creatief expressiemiddel kunnen worden waarin ze zich onbevangen kunnen uiten, waarmee ze hun doorstijgkansen optimaliseren en waarmee ze mee boetseren aan die nieuwe complexe Nederlandse identiteit.

Nederlands als exclusieve omgangstaal in klas

Maar dat vergt een onbeschoemd geloof in de waarde van de eigen cultuur en taal. En die ontbreekt nu. Het voorstel van het Vlaamse Gemeenschapsonderwijs om kinderen toe te laten om een andere taal dan het Nederlands te spreken in de klas is een symptoom van een ongepast cultuurrelativisme. Het is in allerlei opzichten een onver-

standig voorstel. *Ten eerste al omdat de Babelse diversiteit in thuistalen het praktisch onmogelijk maakt om alle thuistalen evenwaardig aan bod te laten komen. Er zal een nieuwe discriminatie gecreëerd worden tussen talen die ruim vertegenwoordigd zijn zoals het Turks of het Arabisch/Berbers en de kleine verdrukke minderheidstalen.*

Bovendien introduceert het onderwijs op die manier de maatschappelijke segregatie. Nu al zit het onderwijs opgezaaid met groepjes leerlingen die zich met hun taal isoleren van de rest. *Als we andere talen dan het Nederlands als werktaal toelaten in de klas verschaffen we leerlingen een perfect alibi om niet in te zetten op de verwerving van de lingua franca van de gemeenschap en om niet te participeren aan de culturele mobiliteit die de boel moet samenhouden.*

Een tweede reden om het Standaardnederlands het exclusieve communicatie- en instructiemiddel van het onderwijs te houden is de wetenschappelijk erkende wijsheid dat het adequaat verwerven van een tweede taal afhankelijk is van twee belangrijke voorwaarden: voldoende taalaanbod en voldoende motivatie. De eerste voorwaarde is voldoende taalaanbod. Een grote hoeveelheid geschikte input is een eerste vereiste om een taal te leren en geslaagde taalverwerving is afhankelijk van de hoeveelheid en de diversiteit van dat taalaanbod. Het is daarbij van belang dat ook het taalgebruik van de leeftijdsgenoten in dat taalaanbod bijdraagt. We weten immers uit onderzoek dat taalverwerving ook grotendeels gestimuleerd wordt door interactie met de peer group, en dat de 'peer group input', de taal van leeftijds- en klasgenootjes de taalontwikkeling in grote mate mee bepaalt.

Anderstalige kinderen hebben er dus alle belang bij dat vooral in de klas het Nederlands de exclusieve omgangstaal is en blijft. Dat betekent niet dat een occasionele vertaling van een onbegrepen woord door een taalgenootje verboden moet worden, maar het betekent wel dat interacties in anderstalige moedertalen uit de klas geweerd moeten worden.

(Terloops: uit een studie van Orhan Agirdag en Mieke Van Houtte bleek overigens dat dit ook de mening is van Turkse ouders in Gent. Maar volgens de onderzoekers vergissen die ouders zich omdat ze geïndoctrineerd zijn door minister president Geert Bourgeois en Co.)

Het is overigens bekend uit internationaal PISA-onderzoek dat er een kloof gaapt in leesvaardigheid en wetenschappelijke en wiskundige vaardigheid tussen migrantenkinderen die thuis niet het Nederlands spreken en zij die dat wel doen. Kennelijk speelt ook hier een tekort aan taalaanbod een belangrijke rol. Voldoende blootstelling aan Nederlands taalaanbod is de primaire voorwaarde voor adequate verwerving.

Naast voldoende aanbod is motivatie de tweede belangrijke factor bij de verwerving van een tweede taal. Op die motivatie wordt een zware hypotheek gelegd als de leerlingen ook zonder vlotte beheersing van het Nederlands kunnen functioneren in de klas. Dan gaat al gauw de mentaliteit heersen dat dat Nederlands alles bij mekaar toch niet zo belangrijk is en dan is de weg van de minste weerstand geplaveid. Leerlingen zullen zich al te gemakkelijk terugtrekken in de eigen taal en het zal hun aan de instrumentele motivatie ontbreken om te streven naar een optimale verwerving van het Nederlands.

Vergeeten wordt dat dit funeste gevolgen heeft voor hun kansen in het hoger onderwijs, voor hun maatschappelijk functioneren in de Nederlandstalige gemeenschap en voor hun bijdrage aan de culturele mobiliteit van de Nederlandse identiteit. Het Nederlands moet ook voor de nieuwe Nederlanders een creatief expressiemiddel kunnen worden waarin ze zich onbevangen kunnen uiten, waarmee ze hun doorstijgkansen optimaliseren en waarmee ze mee boetseren aan die nieuwe Nederlandse identiteit.

Zweedse onderwijskundigen-ontscholers verontschuldigen zich. Vlaamse nieuwlichters als Martin Valcke blijven doordrammen en bekennen geenszins schuld

Raf Feys en Noël Gybels

1 Prof. Linderoth: onderwijskundigen moeten zich verontschuldigen voor niveaudaling

Het Zweeds onderwijs scoort al vele jaren heel zwak op de internationale ranglijst. Het wordt tijd dat een generatie van 'wrong-headed' academici zich verontschuldigen voor het uithollen en ondermijnen van de rol van leerkrachten vanaf de jaren negentig, zegt pedagogie-professor Jonas Linderoth: *"We harmed Sweden's teachers and should apologize."*

Een aspect dat vaak over het hoofd wordt gezien bij het analyseren van de steile val van Zweden in de jaarlijkse ranglijst van PISA, is de actieve rol die onderzoekers/onderwijsexperten twintig jaar lang speelden bij het demoniseren van traditionele leermethoden, schrijft Linderoth in dagblad Dagens Nyheter.

"De eeuwenoude vorm van instructie, waarbij iemand die iets weet het uitlegt aan iemand die dat iets nog niet weet, werd geassocieerd met machtsmisbruik en blinde discipline", zegt de professor aan de universiteit van Göteborg. *"In plaats daarvan moest een goede leraar het zelfstandige leren van een leerling ondersteunen, het klaswerk moest de natuurlijke/intrinsieke motivatie van de leerling als vertrekpunt nemen, de grenzen tussen verschillende vakken moesten worden opgedoekt; en de fysieke omgeving in een school en klas moest meer worden afgestemd op het individueel werk van een leerling dan op de instructie van een leraar."* De eisen die in de leerplannen aan de leerlingen werden gesteld daalden ook aanzienlijk.

Als gevolg van tal van 'progressieve hervormingen' werd volgens Linderoth de traditionele rol van de leraar geleidelijk uitgehold, en dit alles onder de aansporing van universitaire onderzoekers en lerarenopleiders, topambtenaren en politici.

Linderoth poneert dat de nieuwlichters die vanaf de jaren 90 zulke ingrijpende veranderingen hebben gepropageerd - inclusief zichzelf, zich publiekelijk moeten verontschuldigen voor de schade die ze hebben aangericht. Bij overmaat van ramp brachten die beeldenstormers die ook de lerarenopleidingen in handen hadden die nefaste onderwijsvisie ook over bij toekomstige leraren.

Hij schrijft verder: *"Een verontschuldiging zou ook de vele leraren kunnen rehabiliteren die er de voorbije decennia toch in slaagden de modieuze onderwijstrends te weerstaan, die de leidende rol van een leraar bleven beklemtonen. Het zou leraren in staat stellen om hun eigen professionele identiteit opnieuw met trots te bekijken en vanuit een historisch perspectief"*. Een verontschuldiging is ook belangrijk voor het herstellen van de diepe breuken die ontstonden tussen de oudere leerkrachten en de universitaire onderwijskundigen en lerarenopleiders die hun wereld op zijn kop zetten.

2 'Education in Sweden' over ontscholing

In de lijvige studie *'Education in Sweden'* van Harry Fletcher-Wood lezen we: *"In Zweden werd zelfgestuurd leren de norm, niet alleen in theorie, maar veelal ook in de praktijk. De vele problemen van het Zweeds schoolsysteem zijn in niet geringe mate het resultaat van het gepropageerde kennisrelativisme en de daaruit voortvloeiende pedagogiek. Toekomstige leraren kregen al die jaren ook geen training aangeboden om leerlingen te instrueren. Ook het feit dat de academische component van het werk van leerkrachten geleidelijk aan plaats heeft gemaakt voor sociaal-affectieve verantwoordelijkheden, heeft bijgedragen aan de dalende status van het lerarenberoep en een daaruit voortvloeiende afname van de kwaliteit van de leraars."*

De dalende resultaten in internationale vergelijkende studies als PISA en TIMSS komen overeen met het feit dat leerlingen te veel aan zichzelf werden overgelaten om kennis te ontdekken in plaats van te profiteren van het onderwijs volgens de meest effectieve methoden. De sterke toename van leerproblemen, bij Zweedse leerlingen is ook niet onverwacht in een leeromgeving die het werkgeheugen van de leerlingen voortdurend overbelast, omdat de leerlingen de informatie zelf in sterke mate moeten samenstellen.

Het postmoderne, het sociaal-constructivistische paradigma heeft bijgedragen aan de toename van psychiatrische stoornissen onder Zweedse adolescenten. Ook storend leerlinggedrag in klas nam in sterke mate toe: *"Around a third of Swedish students say they are disturbed by their peers in*

most or nearly all of their lessons. Over a fifth describe a disturbingly high noise level”.

In *Post-Truth. Schooling and Marketized Education Explaining the Decline in Sweden’s School Quality* van 9 augustus 2018 analyseren de professoren *Magnus Henrekson & Johan Wennström* uitvoerig de evolutie van de curricula vanaf 1994 die in Zweden tot een sterke niveaudaling hebben geleid.

Ook de Zweedse onderwijseconoom *Gabriel Heller Sahlgren* publiceerde een uitgebreide studie over de nefaste evolutie in Zweeds onderwijs. Hij wees vooreerst op de spectaculaire daling voor PISA en TIMSS. Hij schrijft: “vanaf de jaren 1980 werd al in officiële documenten de focus gelegd op zgn. progressieve pedagogische ideeën - zoals al het nieuwe curriculum dat in werking trad in 1986. Leerlingen moesten inspraak krijgen op wat er gebeurde in klas en er werd gepleit voor differentiatie en personalisering van het leerproces. De grootste verandering kwam er evenwel pas met de oprichting van een instituut voor de zgn. ‘*progressieve wending*’, opgericht in de jaren 1990 door het ministerie van onderwijs. Met de intrede van het curriculum-1994 kregen de leerlingen meer invloed op de inhoud en de aanpak van het onderwijs. De focus werd ook verlegd naar *levenslang leren* en het voorbereiden van de leerlingen om hun eigen weg te vinden in de veranderende wereld. Ook het klassieke beoordelingssysteem moest eraan geloven. Voortaan moesten de leerlingen hun progressie in logboeken e.d. bijhouden. De persoonlijke ervaringen en verlangens speelden een prominente rol in het leerproces, en de rol van de leraar nam af. Dit alles betekende de grote doorbraak van het ‘*progressivisme*’ in de Zweedse klaslokalen - met alle nefaste gevolgen vandien. “

3 Ontkennende reactie Vlaamse ontscholers in recent debat over niveaudaling

Het Zweeds onderwijs scoort al minstens 20 jaar heel zwak, maar Vlaamse onderwijsexperts prezen veelal het Zweeds onderwijs. Vier Leuvense onderzoekers stelden nog in 2012 het Zweeds onderwijs met zijn ‘*nieuwe leren-aanpak voor als hét model voor Vlaanderen*: in: OBPWO-studie ‘*Zittenblijven in vraag gesteld van B. De Fraine, G. Juchtmans, G., M. Goos, & A. Vandenbroucke.*

We toonden op pagina 17-18 ook aan dat Vlaamse ontscholers de voorbije maanden en jaren bleven pleiten voor ontscholing en tegen directe instructie e.d., voor ‘*progressieve aanpakken*’ die in Zweden

verantwoordelijk worden geacht voor de niveaudaling. Ook in de recente ZILL-onderwijsvisie van het katholiek onderwijs staan ‘*progressieve*’ ideeën centraal die in Zweden tot een malaise leidden. Ook de Gentse onderwijskundige Martin Valcke pleitte in maart j.l. nog voor radicale ontscholing (zie punt 4).

In het recente Vlaams debat over de niveaudaling bleek dat de Vlaamse ontscholers nog veelal de niveaudaling ontkennen. Ze voelen er zich in elk geval niet verantwoordelijk voor. Op pagina 18 wezen we al op de ontkenning of sterke relativisering van de niveaudaling/ontscholing door de professoren Kris Van den Branden en Peter Van Petegem, CEGO-directeur Ludo Heylen, Raymonda Verdyck en Lieven Boeve ... Geen reactie ook op de vele kritiek op taaldidactici, leerplanopstellers en taalbegeleiders, geen *mea culpa*.

Opvallend was ook de reactie van prof. Martin Valcke die begin 2007 nog zijn uiterste best deed om onze O-ZON-campagne te bestrijden en de niveaudaling te ontkennen. Hij verweet O-ZON & Onderwijskrant dat wij een ‘*discussie voerden op basis van anekdotes en verhalen.*”

In de bijdrage ‘*Studenten kunnen niet meer schrijven*’ van 16 augustus in ‘*De Morgen*’ onderschrijft Valcke echter de klachten van de universitaire collega’s over de zwakke schrijfvaardigheid van de studenten e.d. Hij lamenteerde dat niet enkel het niveau van het taalonderwijs maar ook van de andere vakken beneden alle peil was.

We lazen verder: “*Vandaag heeft Valcke bij wijze van boutade het wel eens over het ‘buitengewoon universitair onderwijs’. Omdat we teveel moeite moeten steken in het bijspijkeren van kennis die studenten al hadden moeten hebben. Dat geldt niet alleen voor taalonderwijs, maar voor alle vakken.*”

In de krant ‘Het Nieuwsblad van 23 april j.l. stelde hij ook al: “*Als ouder heb je geen enkele garantie dat je kind goed onderwijs krijgt. Scholen kunnen niet bewijzen dat ze kwaliteit leveren en uit de feiten blijkt dat ze hun werk niet doen. Kijk b.v. naar de eindtermen wiskunde in het aso: naargelang het onderdeel haalt dertig tot vijftig procent van de leerlingen die niet. Dat is onaanvaardbaar. Het gaat om jongeren die doorstromen naar het hoger onderwijs. Geen wonder dat de slaagcijfers daar zo verschrikkelijk zijn.*” Dit alles is dus volgens Valcke de schuld van de scholen, de leerkrachten, die hun werk niet doen. De jarenlange ontkenner van de niveaudaling overdrijft nu in de andere richting. Als

verantwoordelijke voor PISA-Vlaanderen weet hij maar al te best dat one 15-jarigen nog een Europese topscore voor wiskunde behaalden. De niveaudaling voor wiskunde is opvallend lager dan in landen als Zweden, Frankrijk ... waar universitaire ontscholers als Valcke nog meer invloed hadden.

Valcke is het als propagandist van de competentiegerichte aanpak uiteraard wel niet eens met de stelling dat de niveaudaling te maken heeft met de communicatieve & competentiegerichte aanpak die veel universitaire taaltentoren, begeleiders en leerplanontwerpers al decennialang propageren. We lezen in het al geciteerde krantenartikel van 16 augustus: *'Precies de nadruk op communicatieve vaardigheden kan volgens Valcke gerust leiden tot een betere schrijfvaardigheid.'* Er is volgens Valcke helemaal niets mis met de taalfilosofie in de eindtermen, en met zijn gedweep voor een competentiegerichte aanpak. Het zijn de leerkrachten en de leerplannen die verantwoordelijk zijn voor de niveaudaling. De ontscholer & beeldenstormer Valcke voelt zich dus allesbehalve mede verantwoordelijk voor de niveaudaling en nivellering. Valcke pleit al heel lang voor een radicaal competentiegerichte aanpak, voor een nivellerende gemeenschappelijke cyclus secundair onderwijs, voor een eenzijdige communicatieve aanpak van het taalonderwijs, ... We gaan hier in de volgende punten dieper op in.

4 Valcke pleitte in maart voor ontscholing

In de PANO-reportage *'Het basisonderwijs kraakt'* van 21 maart 2018 pleitte Valcke eens te meer voor het radicaal doorbreken van de klassieke schoolgrammatica en het jaarklassenprincipe. Hij beweerde dat de klassieke aanpak in het huidige onderwijs absoluut niet meer werkt: *"Het klassieke onderwijsmodel kraakt en is eigenlijk kapot. We zullen de scholen ingrijpend moeten verpoppen naar de school 5.0, 6.0."* Hij pleitte voor sterk geïndividualiseerd onderwijs: voor elk kind a.h.w. een apart potje koken. *"Gezien het M-decreet en de feitelijke toestand van grote diversiteit"* is dit volgens hem de enige oplossing.

In een scherpe reactie op deze uitspraken poneerde prof. Wim Van den Broeck: *"Ons basisonderwijs kraakt volgens de PANO-reportage. Inderdaad; zoals uiteengezet en voorspeld in mijn rapport over het M-decreet. Dan krijg je als de gepropageerde oplossing (van Valcke e.d.) onderwijs op maat, maximale differentiatie. Maar dit maakt de problemen veelal nog groter. Onderwijs*

op maat van elke leerling is een onderwijskundige fictie van enkele onderwijskundigen waarvoor geen wetenschappelijke basis bestaat. Net als de illusoire suggestie van prof. Martin Valcke, dat men dit ergens kan leren. Het zijn volgens veel onderwijsdeskundigen precies de pleidooien voor radicale differentiatie, sterk heterogene klassen in het s.o. en afbraak van het schoolse leren die tot een niveaudaling hebben geleid."

We voegen er tussendoor nog een pikant verhaaltje aan toe over Valckes schooltijd in het s.o. en de volgens hem ideale school (video op internet) Als leerling in het secundair onderwijs was Martin naar eigen zeggen een totale mislukking: *"15 onder nul voor wiskunde, enz. Ik verstond ook de leraar Engels niet."* Zijn vader versaste hem naar een nieuwe, een totaal alternatieve school in een andere stad. Martin was daar meteen de eerste van .de klas. Het gaat om een alternatieve school waar *"alle leraars dicht bij de werkelijkheid stonden"*. *De leraar boekhouden was zelf boekhouder, de leraar recht een jeugdrechter, de leraar Duits iemand van de Duitse ambassade."* Die ideale school is volgens hem jammer genoeg later 'verschoolt' geworden. En de twee Nederlandse interviewsters geloofden blijkbaar dit verhaaltje. Valcke poneerde in die video ook dat voor hem een ideale school een school is waar leerlingen ook leren koken, waar er een fietswerkplaats is, e.d. ...

5 Valcke als bestrijder O-ZON-campagne 2007

In 2007 bestreed ontscholer Valcke de groot-schalige O-ZON-campagne 2007 van Onderwijskrant tegen de niveaudaling en ontscholing. Er was volgens hem geen sprake van niveaudaling e.d. Als reactie op de O-ZON-campagne-2007 probeerde Valcke ook de Brugse leerkracht *Marc Hullebus* die in de krant de niveaudaling aanklaagde te intimideren en te imponeren; o.a. met de stelling: *"U als leerkracht weet evengoed als ikzelf dat het voeren van een discussie op basis van anekdotes afbreuk doet aan de complexiteit van wat leren en onderwijzen is."* Vanuit zijn ivoren toren poneerde Valcke verder dat er absoluut geen kloof is tussen beleid en werkvloer. Ook de discussie over de verhouding tussen kennis en vaardigheden vond Valcke nutteloos. Slechts enkele leraren waren het volgens hem eens met de kritiek van Hullebus en Co.

6 Valcke als pleitbezorger van nivellerende gemeenschappelijke lagere cyclus s.o.

In de al vermelde bijdrage in het Nieuwsblad van van 23 april 2018 opteerde Valcke ook eens te meer voor een radicale structuurhervorming van het s.o. *“Stop kinderen niet al vanaf hun twaalfde in aso, tso of bso. De hervorming van het middelbaar onderwijs is de meest belachelijke operatie die er is. Sorry, maar dat is geen hervorming. Onderwijsminister Hilde Crevits verschuilt zich achter de vrijheid van onderwijs en daardoor blijven broodnodige hervormingen uit. Bovendien is alles wat goed was aan de plannen, geschrapt. We moeten leerlingen zo veel mogelijk samenhouden tot hun 15, 16 jaar. Wat doen we nu? Als een leerling buist voor wiskunde, dan sturen we die naar een lagere richting met minder uren wiskunde. Dat is de wereld op zijn kop. Ze hebben net minstens evenveel uren nodig om die achterstand in te halen. Wie niet slaagt, moet m.i. toch overgaan naar het volgende jaar en extra begeleiding krijgen. Daar zijn grotere lesblokken voor nodig om te experimenteren en te oefenen in verschillende groepjes, afhankelijk van het niveau van de kinderen. Het lessenrooster is nu helemaal in kleine stukjes gekapt: één uurtje chemie, één uurtje aardrijkskunde. Daar kan je niets in doen.”*

Dirk Van Damme (OESO) sprak zich de voorbije jaren geregeld uit tegen de invoering van een gemeenschappelijke/brede eerste graad. In het interview in HUMO van 31 januari 2017 klonk het zo: *“In de jaren zestig zag je twee grote stromingen ontstaan: de ene groep landde koos ervoor om de leerlingen in de eerste jaren van de middelbare school zoveel mogelijk samen te houden in een brede eerste graad. Engeland en Schotland waren daar voorlopers. De andere groep koos voor een model waarin de leerlingen al vrij vlug een bepaalde richting moesten kiezen. Nu groeit er een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen. Die hebben allemaal andere talenten, want ieder kind is uniek, en dus moet je streven naar een flexibeler onderwijs. Ik ben dus geen voorstander van een brede eerste graad. Om een aantal vaardigheden te bereiken of kennis op te doen, kun je niet zo lang wachten. Om uitstekende muzikanten te vormen, start je toch ook niet vanaf 14 jaar?”*

7 Valcke als vurige propagandist van competentiegericht & constructivistisch onderwijs

Voor de opstelling het VLOR-rapport ‘competentiegericht onderwijs’-2008 nodigde de VLOR enkel radicale voorstanders uit. In dit rapport pleitte Valcke voluit voor de competentiegerichte aanpak. Hij verwees als model voor competentiegerichte lerarenopleidingen naar de mini-ondernemingen in het secundair onderwijs en de experimenten met ‘leerbedrijven’ opgezet als vervanging voor een compleet opleidingsjaar in het beroepsonderwijs.

Valcke illustreerde ook hoe authentieke opdrachten er volgens hem zouden kunnen uitzien: *“In een lerarenopleiding zullen volledige situaties worden aangeboden: bijv. een disciplineprobleem op een schooluitstap.”* De lerarenopleiding zou volgens Valcke dus uitgebouwd moeten worden vanuit dergelijke contextgebonden & toevallige problemen. We geloven geenszins dat we de lerarenopleiding moeten en kunnen ophangen aan dergelijke problemen (=gesitueerd leren), of aan het zelfstandig laten maken van een groot aantal taken.

Projectleider prof. Herman Baert vatte in het VLOR-rapport de conclusies van de bijdragen van de onderwijskundigen Valcke, Philip Dochy, Roger Standaert ... samen in een aantal polaire tegenstellingen waarbij hij *instructief* onderwijs plaatst tegenover *constructivistisch* onderwijs: **Instructie versus radicaal competentie-ontwikkende & constructivistische leeromgeving. *Uiteenzettingen & frontale lessen versus studentactiverende taken en opdrachten. *Lerende als passief lerende versus actief/groeiende zelfsturing. *Leerkrachtgestuurd onderwijs versus sturing door de lerende. *Instructie-modules zijn disciplinair versus competentie-modules zijn grotendeels interdisciplinair.* Het zijn precies die zaken die in recente rapporten over het Zweeds onderwijs verantwoordelijk worden geacht voor de niveaudaling en malaise.

8 Besluit: strijd tegen ontscholing

De Zweedse onderwijskundige Jonas Linderoth vindt dat hij zelf en collega's-ontscholers zich moeten verontschuldigen voor het vele onheil dat ze aanricht(t)en. In Vlaanderen voerden de ontscholers de voorbije jaren nog het grote woord. De koepel van het katholiek onderwijs liet zich voor zijn ZILL-visie inspireren door twee ontscholers: Valcke en Van den Branden. Enz. Met Onderwijskrant bestrijden we al 25 jaar de ontscholing; *nous continuons le combat.*

Taakanalytisch leerlingvolgssysteem van Pieter Goessaert

Paul Dudal, vroeger CLB-psycholoog in Torhout

In de zomer 2018 publiceerde Pieter Goessaert (vroeger clb-psycholoog in Oostende) bij de nieuwe wetenschappelijke uitgeverij Gompel-Svacina een TAAKANALYTISCH LEERLINGVOLGSYSTEEM WISKUNDE én SPELLING (twee aparte handboeken).

In deze bijdrage ga ik dieper en genuanceerd in op de eigen waarde van dit T-LVS-pgo (pieter goessaert).

Eerst geef ik een aantal bedenkingen en eigen meningen over dit T-LVS-pgo en vergelijk ik het met het (gelijkaardig, maar veel ruimer uitgewerkte) volgsysteem van VCLB. Beide volgsystemen hebben heel wat vergelijkbare kenmerken, maar er zijn ook verschillen. En uiteindelijk stelt zich voor onze Vlaamse basisscholen een keuzeprobleem.

1 Vergelijkbaar

*Zowel vclb als pgo volgen dezelfde denkweg. Ze starten met een klassikale screening van alle leerlingen. Dit gebeurt met gestandaardiseerde en genormeerde toetsen. Voor leerlingen die zwak presteren op deze signalerings- of signaaltoetsen, volgt een individueel analytisch/diagnostisch onderzoek, dat aanwijst voor welke leerstofonderdelen bijwerking is gewenst.

*Beide systemen kiezen voor dezelfde leerinhouden om leerlingen te evalueren en te blijven volgen in hun lagere schoolloopbaan: wiskunde (globaal) en taal (bij pgo: spelling; bij vclb: spelling en technisch lezen).

*De methodiek is gelijklopend: gebruik van genormeerde tests met percentielen en vaardigheidszones als meetresultaten. Er zijn klassikale overzichten van de signaleringstoetsen en individueel uitgewerkte analyses voor de probleemleerlingen.

*In beide systemen is de hoofdbedoeling kinderen met leerproblemen te signaleren, maar vooral om via een individuele benadering van diepgaander onderzoek hun zwakke punten te analyseren en duidelijk te maken met het oog op aangepast handelen.

2 Verschilpunten

*De klassikale signaleringstoetsen van vclb willen alle leerlingen op hun juiste positie rangschikken binnen de grote groep. Zo scoren knappe leerlingen hoger dan gemiddelde leerlingen. Er is m.a.w. een betrouwbaar en duidelijk onderscheid, gaande van heel goede naar zwakke presteerders.

In het t-lvs-pgo wordt bewust gekozen om de zwakke leerlingen te herkennen en hen met een grote mate van betrouwbaarheid aan te wijzen.

De klassikale signaaltoetsen zijn bij pgo korter en inhoudelijk minder moeilijk. Goede en gemiddelde leerlingen behalen hoge scores en onderscheiden zich nauwelijks of niet van elkaar. Voor zwakkere leerlingen maakt het de signaaltoetsen op die manier aantrekkelijker om op te lossen. De opgaven zijn voor hen beter haalbaar en handelen steeds over veronderstelde basiskennis.

*De klassikale vclb-signaleringstoetsen zijn landelijk genormeerd, terwijl dit voor het lvs-pgo enkel regionaal is gebeurd. Die geografische beperking kan (zal) bij ruimere verspreiding gezien worden als een nadeel.

* Het onderdeel waarop het t-lvs-pgo sterk wil zijn, is het analytische toetsengeheel. Voor dit onderdeel zijn er goed uitgewerkte objectieve toetsen opgesteld die alle belangrijke leerstofonderdelen meten. Zo krijgen we een zeer gedetailleerd en trapsgewijs opgebouwd beeld van de precieze graad van leerstofbeheersing van de zwakke leerling.

Om deze vergaande taakanalytische toetsing en de verwerking ervan mogelijk te maken, is een toegankelijk en gebruiksvriendelijk computerprogramma ontwikkeld dat automatisch voorzien is in het aangeboden t-lvs-pakket.

* Het sterke punt waarmee vclb uitpakt is het aspect van een breedgesitueerde remediëring (in oorsprong uitgewerkt door Erik Billiaert en Renée Gryssolle), dat aansluit bij de resultaten van de analyse. De auteurs bieden in hun lvs een algemeen didactisch en orthodidactisch kader met daarin meerdere routes om vastgestelde tekorten te behandelen.

Het remediëringsaspect ontbreekt voorlopig bij pgo. Het behandelingsluik, dat onmiddellijk zal aansluiten bij de taakanalytische toetsen, wordt in een nabije toekomst ook bij pgo voorzien.

3 Het probleem

* In onze Vlaamse scholen (de drie netten) is het lvs-vclb een groot succes. Er zijn weinig basisscholen gewoon onderwijs in Vlaanderen die geen gebruik maken van dit lvs.

In de beginperiode waren er pogingen van Cito Nederland en van Laevers (KU Leuven: het beoordelen van 'welzijn' 'betrokkenheid' en 'competenties') om veralgemeend door te breken in de Vlaamse scholen. Beide systemen hebben het na een tijd van gelijkopgaande concurrentie, in gebruikscijfers moeten afleggen tegen het lvs-vclb, dat een blijvend succes is geworden.

* Het toepassen van het lvs-vclb in zijn volledigheid (wat de bedoeling blijft) is voor leerkrachten een serieuze opdracht. In té (?) veel scholen beperkt men zich tot het eerste onderdeel: het afnemen van de klassikale toetsen en het aanwijzen en bespreken van de uitvallende leerlingen. De aansluitende onderdelen waarbij de analyse en het handelen uitgewerkt zijn, worden soms of dikwijls achterwege gelaten. De kwaliteit van de omvangrijke volledigheid van deze delen lijkt een nadeel geworden voor courant gebruik. Veel leerkrachten haken af bij de veronderstelde inspanning.

* In vroegere tijden (succesperiode van Laevers en de opkomst van lvs-vclb) werd door sommigen gesuggereerd om beide volgsystemen samen en aanvullend toe te passen. Zelf ben ik daar nooit een voorstander van geweest. (o.a. in een Caleidoscoopartikel van toen). Een combinatie van twee systemen is voor leerkrachten in hun dagelijkse praktijk, moeilijk haalbaar. Ik blijf pleiten om te kiezen voor ofwel één (waardevol) ofwel een ander (waardevol) volgsysteem en om het volgsysteem dat men kiest, in zijn volledigheid toe te passen zoals voorzien door de auteurs.

* We stoten op dit probleem bij het lanceren van het t-lvs-pgo. Het nieuwe t-lvs-pgo lijkt een waardevol en bruikbaar volgsysteem, dat op zich (als eigen systeem) zinvol gebruikt kan worden. Zeker indien ook het remediëringsluik in de toekomst beschikbaar komt.

Er rijst wel een probleem als scholen dit nieuwe pgo-systeem willen combineren met het reeds vertrouwde en gebruikte lvs-vclb.

Voor scholen wordt het in plaats van combineren, misschien kiezen: ofwel het vclb-lvs ofwel het t-lvs-pgo. Een combinatie van beide systemen - met de voorziene investering in tijd en administratie - lijkt moeilijk te realiseren. Men moet de praktijk en de werkbelasting van de leerkracht realistisch bekijken.

Voor het t-lvs-pgo zie ik échte mogelijkheden in het buitengewoon onderwijs.

Het lvs-vclb is niet opgesteld voor gebruik in BLO-scholen. Zo zijn bv. de gemakkelijkere signaaltoetsen van pgo aantrekkelijker voor klassen met zwakke leerlingen en worden de taakanalytische toetsonderdelen verdergaand en meer in detail uitgewerkt.

Gebruik van het t-lvs-pgo sluit ook aan bij de oorspronkelijke startidee van dit systeem en bij de eerdere BLO-toepassingen in het verleden. T-lvs-pgo kan -in diezelfde doorlopende gebruikslijn - succesvol worden in blo-scholen.

Ook voor individuele leertherapeuten, voor revalidatiecentra en voor logopedisten zie ik meer toepassingsmogelijkheden dan voor het lvs-vclb.

Zelfs clb's zijn mogelijk testgebruikers. Binnen hun eigen onderzoeks-instrumentarium is het niet de bedoeling dat zij de lvs-vclb toetsen inschakelen. Tegenwoordig beschikken clb's voor de lagere school nauwelijks over eigen recent opgebouwde en genormeerde meetinstrumenten van schoolse kennis. Dit is voor een stuk een braakliggend terrein.

Zelf vind ik het ideaal (ik ben daar altijd voorstander van geweest) dat het vclb-lvs exclusief voor scholen gewoon lager onderwijs voorbehouden blijft en dat randinstanties een beroep doen op andere genormeerde en objectieve meetinstrumenten. Het t-lvs-pgo kan voor deze gebruikers een omvattend en samenhangend toetsenarsenaal aanbieden, volledig losstaand van het lvs-vclb.

4 Besluiten

Het t-lvs-pgo is een recent en eigen, op zich staand geheel, met positieve eigenschappen:

- korte, genormeerde signaaltoetsen die vooral de basisleerstof bevragen en zich richten naar de zwakke presteerders. De lage moeilijkheid van de opgaven is een pluspunt voor gebruik bij groepen/klassen van kinderen met schoolse problemen. We denken aan BLO-scholen.

- Het taakanalytische toetsengedeelte is sterk uitgewerkt en wordt op die manier ook voor therapeuten /logopedisten /revalidatiecentra geschikt onderzoeks- en testmateriaal. Een pluspunt is ook dat er binnenkort een remediëringsluik wordt voorzien dat aansluit bij de taakanalytische toetsen.

- Een combinatie met een ander lvs (vooral dan vclb) wordt moeilijk haalbaar.

We denken dan aan de leerkracht en zijn steeds toenemende takenpakket. Dat is een keuzeprobleem dat zich vooral stelt voor de gewone scholen.

Indien scholen gewoon lager onderwijs kiezen voor het t-lvs-pgo (wat een mogelijkheid is), dan zullen zij het lvs-vclb eventueel opzij schuiven ofwel sterk beperken in hun toepassing ervan.

In dat geval vermoed ik een weerstand van de clb's om dit nieuwe t-lvs-pgo te introduceren en te begeleiden in hun scholen. Er is een voortdurende inspanning vanuit de vclb-koepel, en dit met een uitgebreid team en met medewerking van alle clb's, om hun eigen lvs aan te passen aan de nieuwe onderwijsinhouden.

Dat betekent dat het moeilijk wordt, indien men denkt aan een ruime verspreiding van het t-lvs-pgo in scholen van het gewoon lager onderwijs.

De mogelijkheden voor succesvol gebruik van het t-lvs-pgo zie ik in BLO-scholen. Ook voor revalidatie-centra, logopedisten en zelfs clb's biedt dit nieuwe lvs waardevolle en recente onderzoeks- en (in de toekomst) remediërings instrumenten.

Paul Dudal, 28 augustus 2018

P.S. Raf Feys

We vrezen dat met de introductie van de nieuwe ZILL-onderwijsvisie het gebruik van het LVS van het VCLB minder evident wordt.

In een recent gesprek hierover met Paul Dudal bleek dit ook voor hem een probleem. ZILL opteert voor doorgedreven gepersonaliseerd/gedifferentieerd onderwijs. In het leerplan wiskunde 1998 plaatsten we b.v. het aanleren van de tafels van vermenigvuldiging in het tweede leerjaar. ZILL verbindt er nu geen specifiek leerjaar meer aan vanuit de stelling dat de leerkracht zich moet aanpassen aan de uiteenlopende ontwikkeling van de leerlingen. Zo lazen we dat de tafels van x leerstof konden zijn voor de rappe leerlingen van het eerste leerjaar, voor de middenmoters van het tweede leerjaar en voor de zwakkere leerlingen in het derde leerjaar.

Lvs-vclb is gebonden aan leerjaren. De afname ervan door scholen die de ZILL-visie toepassen heeft dan nog weinig zin. Ook de afname einde zesde leerjaar van interdiocesane toetsen wordt dan ook veel minder zinvol. We vermoeden en hopen wel dat veel scholen en leerkrachten de ZILL-visie niet zullen volgen en de leerlingen nog voldoende samen zullen laten optrekken. Dat sluit extra-taken voor de sterkere en zwakkere leerlingen niet uit.

Voorstellen docent Stijn Van Hamme in 'Scholen laten schitteren': *leraarschap in ere herstellen: leraren die zich focussen op kerntaak: het lesgeven*

Op de website Knack van 30 mei 2018 verscheen de bijdrage: *Wanneer leerkrachten dan toch toekomen aan lesgeven, wordt hun pedagogische vrijheid langs alle kanten beknot*

'We moeten het leraarschap opnieuw in ere herstellen', schrijft Stijn Van Hamme (docent Frans UGent) naar aanleiding van zijn nieuwe boek 'Scholen laten schitteren' (Beefcake Publishing). 'Laten we ervoor zorgen dat leerkrachten zich opnieuw volledig kunnen focussen op hun eigenlijke kerntaak: het lesgeven.'

Professioneel leraarschap uitgehoid

In het verleden was leraar een nobel beroep, een beroep met aanzien in de maatschappij. Gevraagd naar de notabelen in het dorp, noemde men de leerkracht in een adem met de pastoor, notaris, apotheker en burgemeester. Het leraarschap werd dan ook, en volkomen terecht naar mijn mening, beschouwd als een roeping voor inhoudelijk sterk opgeleide mensen met een passie om kinderen iets bij te brengen. De laatste jaren, of zeg maar gerust decennia, is de ster van het leraarschap serieus tanende. Het lijkt er soms op dat leraars niet langer beschouwd worden als gerespecteerde figuren maar eerder als gepatenteerde luiaards die slechts 20 uur per week werken en vijf maanden vakantie hebben per jaar, van notabelen zijn ze vervallen tot de pispaal van de samenleving.

Wanneer leerkrachten dan toch toekomen aan lesgeven, wordt hun pedagogische vrijheid langs alle kanten beknot. Alle goede intenties van de beleidvoerders, koepels, vakbonden... ten spijt, raakt het probleem niet opgelost. Verder dan hoogdravende verklaringen dat men 'het beroep van leraar opnieuw aantrekkelijk wil maken' komt men helaas niet. Toch dringen doortastende maatregelen zich op als we een pedagogische leegloop van onze scholen willen vermijden.

Een beroep in crisis

Ik zal niet in detail treden over de verschillende oorzaken waarom niet-benoemde leerkrachten massaal het onderwijs ontvluchten. Daaraan besteed ik uitgebreider aandacht in het eerste deel van mijn boek. Vele van deze oorzaken werden reeds aangehaald en omschreven in eerdere columnns.

Een belangrijk deel van het probleem is, volgens mij althans, dat leraren niet meer toekomen aan de essentie van hun job: lesgeven. Los van de (vaak absurde) administratieve last die leerkrachten op hun bord krijgen, worden tal van andere zaken vanuit de maatschappij afgeschoven op het onderwijs. Problemen met radicalisering? De leerkrachten zullen de signalen wel opvangen. Kinderen met leerstoornissen? De leerkrachten zullen het wel oplossen. Problemen met intolerantie? De leerkrachten zullen dat wel kaderen.

Materiaal om in de les te gebruiken? De leerkrachten zullen het wel zelf ontwerpen (of aankopen met hun eigen centen). Onhandelbare kinderen? De leerkrachten zullen hen wel opvoeden. De organisatie van buitenschoolse activiteiten? De leerkrachten zullen dit wel op zich nemen. Klaslokalen verven, onkruid wieden...? De leerkrachten zullen dit wel onbezoldigd uitvoeren. Men zou zich afvragen wanneer er nog tijd overblijft om lessen voor te bereiden en effectief les te geven.

Beknotting pedagogische vrijheid

Wanneer leerkrachten dan toch toekomen aan lesgeven, wordt hun pedagogische vrijheid langs alle kanten beknot. Vanuit de onderwijskoepels worden zij om de oren geslagen met 'vernieuwende pedagogische aanpakken', leerplannen die zichzelf tegenspreken of eerder gebaseerd zijn op inbreng van pedagoogchelaars die weer een of andere nieuwe theorie uitdokterden en op het onderwijs willen los laten zonder echter zelf ooit één seconde voor de klas te hebben gestaan.

Op school zelf komt dan de leerlingenbegeleiding zich met de lespraktijk moeien. Balorig gedrag dient immers niet gesanctioneerd maar met 10 opmer-

kingen in de trant van "Wil je dat alsjeblieft niet meer doen?" of "Braaf zijn in het vervolg, he" aangepakt te worden. Stel je voor dat een kind een trauma overhoudt wanneer het omwille van ongepast gedrag een straf krijgt.

Miskennen van professionalisme

Los van deze problemen is het miskennen van het professionalisme van onze leerkrachten een tweede problematisch gegeven. Het valt niet te ontkennen dat (een deel van) de maatschappij leerkrachten ziet als een bende profiteurs die niet weten wat echt werken is (slechts 20 uur werken per week voor een fulltime job, nietwaar?) en wier autoriteit men niet moet erkennen. Zitten er gepatenteerde luiaards in ons lerarenkorps? Zonder twijfel. Net zoals men gepatenteerde luiaards ook tegenkomt in alle andere beroepssectoren. Iedereen kent immers wel een collega die er de kantjes van af loopt. Ik durf echter volmondig en expliciet te ontkennen dat ons onderwijs vol zit met vegeterende figuren.

Waarom denken bepaalde ouders meer te weten over lesgeven dan speciaal daarvoor opgeleide personen? Wat betreft onderwijs is het echter een realiteit dat bepaalde ouders; ik expliciteer nogmaals dat het echt niet gaat om alle ouders, de vakkennis en het professionalisme van leerkrachten in twijfel trekken. Hoe vaak hoort men op familiebijeenkomsten of bij de bakker of in de krantenwinkel niet zeggen dat X of Y een slechte leerkracht is? Waarop baseert men zich om dergelijke zaken te zeggen? Op mindere resultaten van de kroost? Kan men met recht en reden oordelen over iemands kwaliteiten als lesgever op basis van resultaten van de kinderen of omdat het kind beweert dat de leerkracht een piek op hem/haar heeft?

Zoekt men in zo'n geval niet eerder naar excuses om de eventuele luiheid of het (wan)gedrag van het eigen kind te vergoelijken? Waarom denken bepaalde ouders meer te weten over lesgeven dan speciaal daarvoor opgeleide personen? Gaat men de bakker vertellen hoe hij brood moet maken? Gaat men de garagist de les lezen over het onderhoud van de wagen? Zegt men de tandarts hoe hij of zij aan een gebit moet werken?

Een bijkomende paradox is dat (sommige) ouders weigeren de autoriteit van leerkrachten te aanvaarden. Enerzijds verwachten bepaalde onderhen immers dat de leerkrachten hun kroost in hun

plaats opvoeden. Anderzijds zijn dat dan de eersten die komen protesteren wanneer zoon- of dochterlief een aantekening in de agenda of straf krijgt. Hoe vaak hoort men niet zeggen: 'Als wij vroeger straf kregen op school, kregen we er van onze ouders nog een pak slaag bij'?

Constructief samenwerken

Karikaturaal kan men stellen dat wanneer kinderen vandaag straf krijgen, de leraar het (al dan niet verbale) pak slaag van de ouders krijgt. Denken deze mensen misschien dat leerkrachten over een toverstaf beschikken waarmee zij kinderen op magische wijze waarden en normen kunnen aanleren zonder duidelijke grenzen te (moeten) stellen? Ofwel verwacht men inderdaad dat de school de kroost opvoedt en dan geeft men deze ganse verantwoordelijkheid aan de leerkrachten, zonder te zich te komen moeien. Ofwel maakt men hiervan, en hiervoor pleit ik vurig, een gedeelde verantwoordelijkheid waarbij ouders en school constructief samenwerken aan de opvoeding van de jeugd met wederzijds onderling respect en zonder elkaars gezag aan te tasten.

Het imago probleem van het leraarschap heeft verschillende, al dan niet terechte oorzaken. Samen vormen deze vaststellingen echter een verontrustende cocktail: omdat (een deel van) de maatschappij leerkrachten stelselmatig als pispaal blijft beschouwen en behandelen dreigt het leraarschap zijn aantrekkingskracht definitief te verliezen, net zoals het zijn prestige al volledig kwijt is. Het uitblijven van echte oplossingen vanuit de beleidvoerders zorgt ervoor dat dit probleem blijft sluimeren.

Naar een leraarschap 2.0

De oplossing voor bovenvermeld probleem is eigenlijk heel eenvoudig. Het enige wat nodig is, is een herbalancering van het pedagogisch proces. We moeten ervoor zorgen dat de as leerkracht-leerling opnieuw echt centraal komt te staan en een stevige tandem vormt die het ganse leerproces stuurt.

Het is essentieel om het pedagogisch proces te onttrekken aan de moeizucht van de vele randfiguren en de pedagogische modeverschijnselen die om het paar jaar wisselen.

De leerkracht moet opnieuw evolueren "tot een echte onderwijsprofessional, naar analogie met een chirurg in het medisch landschap die de eigenlijke zeggenschap heeft over zijn aanpak in het genezingsproces maar voor bepaalde aspecten ervan ondersteund wordt door verplegend personeel en andere diensten zoals radiologie." (Scholen laten schitteren, p. 60-61)

We moeten er met andere woorden voor zorgen dat leerkrachten zich opnieuw volledig kunnen focussen op hun eigenlijke kerntaak: het overbrengen van kennis en de vaardigheden om deze kennis in de praktijk te brengen; dus met het eigenlijke lesgeven. Om dit te kunnen realiseren moet de leerkracht de volledige autonomie, verantwoordelijkheid en vooral de absolute pedagogische vrijheid krijgen binnen het leerproces. De manier waarop een leerkracht vorm geeft aan het leerproces komt dus volledig in zijn of haar handen om op basis van persoonlijke authenticiteit de doelstellingen met de leerlingen te bereiken. Het is essentieel om het pedagogisch proces te onttrekken aan de moeizucht van de vele randfiguren en de pedagogische modeverschijnselen die om het paar jaar wisselen.

Dit betekent vanzelfsprekend niet dat leerkrachten volledig op zichzelf aangewezen zijn. De klasexterne diensten blijven een rol spelen, maar dan een louter ondersteunende. Al deze diensten moeten louter dienen om alle in de loop der jaren op leerkrachten afgeschoven taken over te nemen.

Laat de onderwijskoepels nog leerplannen opstellen, maar dan louter als vrij te volgen suggesties en niet langer als eenzijdig van bovenaf opgelegde dictaten. Laat de leerlingenbegeleiding nog steeds een rol spelen, maar dan enkel op aangeven van leerkrachten en zonder zich te komen moeien met de eigenlijke lespraktijk. (Voor de exacte rol van al deze instanties, verwijs ik naar pagina 66 en volgend van mijn boek.)

Leraarsopleiding met ingangsexamen

Daarnaast moeten we er ook voor zorgen dat de instroom van leerkrachten kwalitatief op niveau blijft. Dit kan enkel door de lerarenopleiding inhoudelijk te versterken. Zo pleit ik onomwonden voor een bindend ingangsexamen waarbij enkel de geslaagden effectief een opleiding tot leerkracht mogen volgen. Op deze manier vermijden we dat het leraarschap een tweederangs keuze is, zoals tegenwoordig

steeds meer het geval is. Deze opleiding moet evenmin 'leuk', 'tof', 'speels' of 'aangenaam' zijn, maar bovenal een gedegen vorming bieden die van onze leerkrachten opnieuw echte educatieve experts maakt die inhoudelijk sterk staan.

Daarom dient ook de stagecomponent sterk uitgebreid te worden: laat studenten een volledig jaar stage lopen in verschillende scholen om op deze manier voeling te krijgen met het echte leraarschap. Bijkomend dient na afstuderen permanent bij scholen een volwaardig onderdeel te worden van het takenpakket. Slechts op deze manier kan men de opgebouwde expertise blijven actualiseren.

Deskundigheid leerkracht centraal stellen

Slechts door de deskundigheid van onze leerkrachten opnieuw te erkennen en hen centraal te plaatsen binnen het pedagogisch proces kunnen we het leraarschap in ere herstellen. Op deze manier zullen we er hopelijk in slagen om onze leerkrachten opnieuw de plaats te geven die zij verdienen: zij zijn het immers die de toekomstige generaties zullen opleiden en verdienen daarvoor ons respect. Ik besef dat deze mentaliteitswijziging niet van vandaag op morgen zal (kunnen) plaatsvinden en mogelijks is het zelfs ijdele hoop, maar ik hoop oprecht dat ik met mijn boek kan bijdragen aan de herwaardering van het leraarschap of toch op z'n minst een discussie ten gronde kan (helpen) opstarten om het leraarschap opnieuw te versterken en onze scholen te laten schitteren.

Stijn Van Hamme, Scholen laten schitteren, Uitgeverij Beefcake Publishing, 88p., 20 euro.

Stijn Van Hamme (1985) stapte na het behalen van zijn licentiaatsdiploma Romaanse Talen in het onderwijs. Hij gaf les in verschillende vakken aan leerlingen van de eerste, tweede en derde graad van het secundair onderwijs in verscheidene scholen in Vlaanderen, zowel in aso, tso als bso. Daarnaast was hij gedurende enige tijd lector in het hoger onderwijs. Sinds september 2015 werkt hij als praktijkassistent aan de UGent, waar hij Frans geeft in de opleiding Bestuurskunde en Publiek Management. Zijn boek 'Scholen laten schitteren' verschijnt bij Beefcake Publishing.

Ervaren lerarenopleider Fons Exelmans: onderwijs moet zich beperken: klasgroepen zo goed mogelijk aan het leren krijgen

Mandaat van de leraar

UCLLOpinie: lerarenopleider Fons Exelmans
– op website UCLL 13 september

Aan de start van het nieuwe schooljaar blijkt Fons Exelmans, oud-docent aan hogeschool UCLL en expert in gelijke kansen, terug op een boeiende onderwijs carrière van bijna 40 jaar. "Onderwijs zou in de toekomst nog meer moeten leiden tot gelijke kansen. Om dat te kunnen bereiken moet onderwijs zich terug beperken tot haar essentie: klasgroepen van kinderen zo goed mogelijk aan het leren krijgen."

Veel warmte en waardering geven

Het eerste contact met leerlingen op de speelplaats of in de klas zet de toon. Kinderen willen zich continu welkom en gewaardeerd voelen. Iedereen aanspreken bij het binnenkomen, echt luisteren naar leerlingen en contact maken zijn dus geen overbodige luxe. Dat heeft niets te maken met klasorganisatie. Leerlingen willen voelen en ervaren dat een leraar hen als groep, zichzelf en zijn taak belangrijk vindt.

Vooraf leerlingen die het moeilijker hebben en minder kansen krijgen, worden - vaak onbewust - verkeerd benaderd vanuit de mislukking. Als het niet goed met hen gaat, worden ze verwacht om extra inspanningen te doen. Terwijl we eerst een goede relatie met hen moeten opbouwen om erna hoge eisen te kunnen stellen. Die relatie bouwt een leraar alleen op vanuit een warme en menselijke basishouding.

Geen oordeel vellen hoort daar ook bij. Een etiket zoals ADHD kan wel helpen om je als leraar beter te richten tot de noden van een individu, maar handelen vanuit een kansenperspectief blijft de enige juiste aanpak. En loopt het niet met elke leerling even vlot, dan kan de leraar terugvallen op zijn autoritaire aanpak

Duidelijkheid scheppen en leraar autoriseren

Een aanpak waarbij grenzen stellen een groot aandachtspunt blijft. Leraren moeten ergens voor durven staan en geen millimeter achteruit gaan. Ze blijven immers vertegenwoordigers die gemandateerd zijn door de samenleving om kinderen kennis en vaardigheden bij te leren. Door teveel water bij de wijn te doen, leer je hen niks.

Als leerlingen dwars liggen, geef hen dan veel kansen om in orde te zijn zonder je autoriteit te verliezen. Een goed lerarenkorps trekt aan hetzelfde zeil en durft grenzen stellen. Ze laat jongeren zelf kiezen om het goede of foute te doen en duwt hen niet in een bepaalde richting. Zo leren jongeren hun eigen leerproces in handen nemen en verantwoordelijkheid nemen voor hun handelen. Dat is cruciaal om te komen tot een hoger niveau van leren.

Individuele zorg & leertrajecten beperken

Zorg en begeleiding blijven een noodzakelijk goed voor kansrijk onderwijs, maar individuele leertrajecten mogen niet het uitgangspunt worden. Het onderwijsniveau daalt immers door een te sterke individualisering: de klasgroep blijft het uitgangspunt. Scholen moeten trachten om zoveel mogelijk kinderen in het gezamenlijk aanbod van de groep te doen passen.

Focussen op essentie

"Er zijn geen middelen om te investeren in extra begeleiding", een verzuchting die vaak klinkt. We moeten dus proberen om meer te bereiken door met minder te doen – focus op het essentiële: kinderen leren lezen, rekenen, aan het denken zetten. Goede leraren combineren een duidelijk aanbod met veel herhalings- en oefenkansen alsook een heldere terugkoppeling. Dat geldt eveneens voor toetsen, examens en andere evaluatievormen.

Een evaluatie schept duidelijkheid over de verwachtingen van wat kinderen moeten kunnen en kennen, maar de terugkoppeling op evaluaties ontbreekt echter nog te vaak waardoor het leren van

kinderen abrupt stopt. De manier van evalueren zou meer het echte leren moeten sturen en de resultaten van leerlingen moeten bijgevolg leiden tot concrete vervolgacties.

Werken met grote lesgehelen

Naast meer feedback en feedforward wordt leren ook zinvoller en kansrijker door te werken met grote leergehelen. Leraren moeten zich niet focussen op een lesuur of één geplande activiteit. Ze moeten het grote geheel overzien en meer leergericht bezig zijn. Differentiëren op niveau, interesse ... wordt in zo'n groter kader ook haalbaar.

Binnen grote modules kunnen de te behalen doelen meer gespreid worden over de beschikbare periode. Dat zou trouwens al in de lerarenopleidingen aangeleerd moeten worden. Aspirant-leraren zouden samen grote lesgehelen en lesvoorbereidingen moeten ontwikkelen en die integreren tijdens hun stage. Zo gaan ze minder handboekgericht en meer leerprocesgericht werken. We roepen scholen op om die vrijheid en verantwoordelijkheid te nemen om grote lesgehelen te organiseren.

Goed leraarschap nastreven

Zo'n scholen hebben sterke leraren nodig die weten hoe en waarom ze iets moeten doen. Leraren die naast een warme en waardevolle grondhouding ook inhoudelijk expert zijn en jongleren met hun kennis. Onderwijs als een stiel met leraren die weten wat kinderen nodig hebben en daarop kunnen inspelen.

Maar ook leraren met een ruime interesse in de wereld en de mensheid. Zij die voldoende rust gevonden hebben en in verbinding staan met zichzelf. Dat gaat niet voor alle toekomstige leraren haalbaar zijn over een periode van 3 jaar.

Onder de Leeslamp

Het menuet van Kondratieff

Walter Lotens
Uitg. Gompel&Svacina 2018 234 blz. 17x24
cm softcover 29,00 euro
ISBN 9789463710565

Aansluitend bij zijn vorige publicaties verwerkt filosoof-wereldreiziger Lotens diverse autobiografische gegevens in deze zoektocht via mensen en boeken naar een solidaire samenleving zonder hang naar materialisme.

Als leraar en AKO-medewerker zocht hij naar een uitbouwen van de ideeën van Freinet en Oury ook via projecten in 3^{de} Wereldlanden.

Via volwassenonderwijs en ontwikkelingswerk groeide zijn interesse voor Latijns-Amerika en probeerde hij als bevlogen rugzakreiziger op zoek te gaan naar en te helpen bij diverse coöperatieve projecten van de inheemse bevolking. Altijd primeerde de solidariteit, die de golfbewegingen in de maatschappij moet proberen te overwinnen.

Daarvan bracht hij dan geregeld verslag uit in zijn boeken en verslagen, die ook in Onderwijskrant aan bod kwamen.

Rwanda, Tanzanië, Bolivië, Mozambique, Cuba, Suriname, Borgerhout ... altijd zoekt de religieuze atheïst naar oplossingen voor samenlevingsproblemen, zet hij zijn eigen evolutie af tegen de Kondratieffgolven van de maatschappij en blijft hij geloven in de uitwegen, die een solidaire samenleving kan bieden.

Een inspirerende terugblik van een onvermoeibare actievoerder op zijn persoonlijke geschiedenis, sterk beïnvloed door literatuur en denkers en beslist een boeiende kennismaking met deze kosmopoliet.

Meer info : www.walterlotens.net

Noël Gybels

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

*www.onderwijskrant.be:
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

Hoofdredacteur: Raf Feys
raf.feys@telenet.be. - 050.312409

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

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



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20
Buitenland: € 30
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Oktober-november-december 2018 – € 6

- *Nieuwe eindtermen(domeinen) burgerschap, gezonde levensstijl, financiële geletterdheid, welbevinden e.d. in eerste graad s.o. : immense problemen & niveaudaling** 2
- *COC-lerarenvakbond: kwaliteit onderwijs onder druk! COC-congres: Geef ons beroep terug** 10
- *Dirk Van Damme (OESO) over dalende onderwijskwaliteit, hersenschim brede 1ste graad, prestatievijandigheid & obsessie met welbevinden** 14
- *Recent debat over niveaudaling & toenemende ontscholingsdruk. Verdere ontscholing en niveaudaling lijken onafwendbaar** 17
- *Wim Van den Broeck: tanende onderwijskwaliteit vooral gevolg van ontscholing: afbraak kennis(overdracht), constructivisme, & ervaringsgericht & gedifferentieerd leren** 28
- *Over uitholling taalonderwijs door universitaire taaldidactici, taalbegeleiders ... & de rol die relativering van belang AN hierbij speelt** 31
- *Zweedse onderwijskundigen-ontscholers verontschuldigen zich. Vlaamse nieuwlichters als Martin Valcke blijven doordrammen en bekennen geenszins schuld** 40
- *Taakanalytisch leerlingvolgssysteem van Pieter Goessaert** 44
- *Voorstellen docent Stijn Van Hamme in 'Scholen laten schitteren': leraarschap in ere herstellen: leraren die zich focussen op kerntaak: het lesgeven** 47
- *Ervaren lerarenopleider Fons Exelmans: onderwijs moet zich beperken: klasgroepen zo goed mogelijk aan het leren krijgen** 50



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!