

Onderwijskrant

154



**Witboek Moedertaalonderwijs: veel respons en vervolg
Hoe verantwoordend opstellers nieuwe eindtermen en leerplannen de
verdere reductie van de grammatica?
Nederlandstalig onderwijs Brussel: taal- en leerachterstand, meertalig
onderwijs & OETC, spreidingsbeleid, ...
Recent onderzoek van prof. Jaap Dronkers
over multiculturele scholen, migrantenonderwijs, heterogene klassen e.d.
Politieke partijen over onderwijskansen en lot migrantenleerlingen**

***Mensen scholen in scholen voor mensen:*
over veelzijdige en kwetsbare professionaliteit van de leerkracht versus
eenzijdig en controversieel performativiteits- en competentiediscours
Prof. Eric Verbiest: beperk inspectie tot bewaking leerresultaten
De Leuvense professoren Maarten Simons en Jan Masschelein
over de essentie van het leraarschap en de school**

Witboek Moedertaalonderwijs: veel respons en vervolg

Raf Feys, Noël Gybels & Marc Hullebus

1 Veel respons op witboek

Ons 'Witboek Moedertaalonderwijs' (Onderwijskrant 153) over de uitholling van het moedertaalonderwijs lokte veel reacties uit. Lezers van Onderwijskrant, docenten Nederlands van lerarenopleidingen, een paar begeleiders taalonderwijs, een paar professoren onderwijskunde, taalexpersten als prof. Philippe Hilgsmann, Ruud Hendrickx ...meldden ons dat ze het witboek met veel interesse gelezen hadden.

Paul van Dam, ex-hoofd van het Nederlandse CITO (=Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) schreef: "Ik heb het Witboek met genoegen gelezen. Het is allemaal zo herkenbaar. Ik ben het met de strekking geheel eens. Maar ik word er ook zo moedeloos van. Waarom moet dit nog geschreven worden? Het is toch zo evident wat er mis is met het moedertaalonderwijs en wat er moet gebeuren? Waarom wil men dit niet zien? Ga in ieder geval door. Als ik vanuit Nederland een bijdrage kan leveren ben ik daartoe in principe bereid."

Peter Debrabandere - hoofdredacteur Neerlandia en docent Nederlands KHBO - liet ons weten: "Op het eerste gezicht kan ik me helemaal in het witboek terugvinden. Ik heb ook een geweldige hekel aan dat taalrelativisme. Wat me het meest stoort, is de toon die daarbij vaak gezet wordt. De taalkundigen en didactici die het allemaal niet meer zo nodig vinden, die het nu ook zonder standaardtaal kunnen stellen, die minder grammatica willen enzovoort enzovoort, verkondigen hun stellingen onder het mom van wetenschappelijke juistheid. Maar eigenlijk gaat het om een taaldidactisch en taalkundig dogma van het taalpolitiek correcte denken, dat elke afwijkende mening bij voorbaat uitsluit. In ruil voor het witboek bezorg ik je hierbij enkele artikelen van me (over aanverwante onderwerpen) die recent verschenen zijn in het tijdschrift Neerlandia." Peter Debrabandere is net als vader Frans Debrabandere een fervente pleitbezorger van het Standaardnederlands. Van andere lerarenopleiders ontvingen we analoge reacties. Een docente Nederlands van een lerarenopleiding uit het Gemeenschapsonderwijs schreef: "Het witboek moedertaalonderwijs biedt een sublieme analyse van de triestige evolutie van ons taalonderwijs. Het lijkt me een interessante

publicatie voor de lerarenopleiding". Waar bepaalde aggregatiedocenten Nederlands, opstellers van eindtermen & leerplannen, begeleiders ... het belang van de standaardtaal, grammatica, woordenschatonderwijs, spelling, literatuuronderwijs ... in sterke mate relativeren, merken we dus dat veel docenten Nederlands en andere lerarenopleiders het hiermee helemaal niet eens zijn.

Net zoals bij de reacties destijds op het O-ZON-manifest en in het *Taalpeilonderzoek 2007*, bevestigden opnieuw veel leerkrachten dat er wel degelijk sprake is van een uitholling van het moedertaalonderwijs. Het zijn nagenoeg dezelfde commentaren als deze welke we al uitvoerig opnamen in ons O-ZON-witboek en in onze taaldossiers (zie www.onderwijskrant.be of www.o-zon.be).

Voorals menschen uit het basisonderwijs wezen op het schuldig verzuim inzake intensief NT2: "*Mieke Van Hecke stelt terecht dat het wegwerken van taalachterstand een basisobsessie moet zijn in het basisonderwijs en dat op 12 jaar de kansen al vast liggen.*" Zij begripen niet dat de chef van het katholieke onderwijs geen respons kreeg op haar taalalarm binnen de eigen koepel en taalbegeleiders.

De actiegroep 'Beter Onderwijs Nederland' (BON) nam het witboek over op haar website. Via BON hebben al meer dan duizend Nederlandse onderwijzers kennis mee genomen. BON is van plan een studiedag te wijden aan de problematiek van het taalonderwijs. We willen hiervoor ook een bijdrage leveren.

Op de BON-website noteerden we volgende reactie vanwege een zekere Bart. Bart schrijft: "*Ik heb hier al vaak gesteld dat uitholling van het vak Nederlands niet enkel in Nederland voorkomt. Ik heb er al geregeld op gewezen dat ook in Vlaanderen de kwaliteit van het (taal)onderwijs is gedaald en verder daalt. Dit uit zich o.a. in een slechte spelling, een minder goede basis voor taal en wiskunde, regentaatsdocenten die vertellen dat je als leraar niet te lang aan het woord mag zijn (discussiëren wordt belangrijker gevonden dan het overdragen van parate kennis). Ik denk ook aan de populaire immersiemethode voor vreemde talen (niet gestruc-*

tureerd woorden + grammatica aanleren, maar direct beginnen met teksten en daar wat zinnen uit vertalen). Welke conclusies moeten we daaruit trekken over de oorzaken van de onderwijsvernieling en de bestrijding hiervan. Te veel onderwijskundigen, sociologen, pedagogen enz. die problemen zoeken die er niet zijn? Te lage salarissen voor leraren waardoor de leraren over onvoldoende kwaliteiten beschikken?"

Op basis van ons 'Witboek Moedertaalonderwijs' werden we in extremis uitgenodigd om deel te nemen aan het congres 'Wat moet de leraar Nederlands?' van de Landelijke Vereniging van Neerlandici op zaterdag 5 juni j.l. Het bestuur van de LVVN is sterk begaan met de uitholling van het taalonderwijs en vond de standpunten in het witboek blijkbaar relevant en uitdagend (zie punt 3).

De bezorgdheid omtrent het Standaardnederlands kwam ook op 29 april j.l. tot uiting tijdens een recent colloquium van de Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (KANTL) over de taaltoestand. De meeste sprekers trokken aan de alarmbel en onderschreven de standpunten uit ons witboek (zie punt 2).

We danken hierbij ook de lezers die ons actuele bijdragen en studiedagen over het moedertaalonderwijs signaleerden. Een lezer deelde mee dat nu ook de voorzitter van de Vlaamse Vereniging voor MoedertaalDidactici (momenteel: *Netwerk Didactiek Nederlands*) ingezien heeft dat het tijd wordt om wat afstand te nemen van taalrelativistische standpunten als deze van Ides Callebaut, Piet Van Avermaet, Jan Blommaert, Jürgen Jaspers ... Beter laat dan nooit! (zie punt 7). NDN-voorzitter Ghislain Duchâteau vindt dat het NDN hieromtrent een duidelijk standpunt moet innemen. We zijn benieuwd.

We kregen ten slotte ook waardering voor onze daadwerkelijke inzet voor het onderwijs van de spelling, grammatica, woordenschat, lezen ... "Met de recente systematische spellingpakketten behalen we weer betere leerresultaten", aldus F. D. Enkele leerkrachten eerste leerjaar drukten hun voldoening uit over onze 'directe systeemmethodiek' voor aanvankelijk lezen. Een paar scholen vroegen om advies bij het zich aanschaffen van een nieuwe leesmethode. Sinds het verschijnen van ons boek 'Beter leren lezen. De directe systeemmethodiek' (Acco, Leuven, april 2010) merken we ook meer interesse vanuit Nederland. Een professor onder-

wijskunde stuurde ons informatie omtrent een recente aanpak voor 'lezen' die hem beloftevol leek en vroeg om een beoordeling. In deze vervolgbijdrage gaan we verder in op reacties op het witboek en op recente stellingen omtrent thema's die in het witboek aan bod kwamen.

2 KANTL-colloquium over taaltoestand

In ons taalnummer maakten we duidelijk dat ook veel taalkundigen zich grote zorgen maken over het standpunt van *van der Horst, Callebaut* e.d. Na lezing van ons witboek liet Philippe Hiligsmann - professor Nederlandse taalkunde aan de Université catholique de Louvain - ons weten dat hij dit witboek met veel aandacht en instemming had gelezen. Hiligsmann maakt zich samen met vele anderen al lange tijd zorgen over de toekomst van onze standaardtaal en over de sterke relativering ervan. Eind april riep hij nog wetenschappers, pedagogen en opiniemakers dringend samen om over de taaltoestand te debatteren. Op donderdag 29 april organiseerden de prestigieuze Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (KANTL) en de UCL een colloquium over *Belgisch-Nederlands in het spanningsveld tussen Verkavelingsvlaams en standaardtaal*. Het colloquium bracht diverse specialisten bij elkaar, met als doel de status quaestionis van de problematiek op te maken en de verschillende standpunten met elkaar te confronteren, met name van de sociolinguïstiek, lexicografie, grammatica, historische taalkunde, media en buitenlandse neerlandistiek. Het colloquium bood een wetenschappelijke benadering van de situatie van het Nederlands in België, met ook een taalpolitieke invalshoek, en het perspectief van de 'taalzorg'.

Twee linguïsten van de K.U.Leuven - Joop van der Horst en Dirk Geeraerts - verdedigden er tegengestelde standpunten. *Van der Horst* wees op de sterke achteruitgang van de standaardtaal en propageerde de relativering van alles wat ermee te maken heeft binnen het vak Nederlands. *Prof. Geeraerts* was het hiermee allesbehalve eens. In zijn conclusies stelde *Geeraerts* dat er er in Vlaanderen precies een ruime toename blijkt te zijn van het Algemeen (Belgisch) Nederlands, een aanzienlijke afname van het informeel Nederlands en een heel duidelijke vermindering van het dialectgebruik en een lichte toename van de vreemdtaligheid (Engels e.a.). De prangende slotvraag van *Geeraerts* luidde dan: "Evolueren we naar een linguïstische 'wijk- en wereld'-situatie, of zullen we Vlamingen zijn om Europeeërs te worden"?

Auteur *Geert van Istendael* verdedigde er zijn bekend standpunt, een pleidooi voor de standaardtaal en voor de emancipatorische functie van het Standaardnederlands. Een taalnorm is volgens hem nodig om het Nederlands taalgebied bij elkaar te houden. Taalkundigen willen alle stoplichten verwijderen en gaan dan de verkeersongevallen tellen. Niets is natuurlijk in de taalevolutie. Niet ingaan tegen tendensen in die evolutie is volgens Van Istendael een ultra-reactionair standpunt. We moeten het Verkavelingsvlaams als "Ge zij nie goe bezig gij" niet consacreran. Je kan en mag regels opleggen. Standaardtaalregels worden gemaakt, opgelegd enz. *Een goede school stamp de regels in de koppen. En dat is democratisch. Kansarme kinderen profiteren ervan op school. Dat is veelal hun enige kans om de taal te leren.* Denk ook aan de enorme en ondankbare inzet van de onderwijzers in Brussel. De school is voor die kinderen hun enige en laatste kans. 'Dat is puur een emancipatorisch standpunt', aldus nog een bevlogen Van Istendael. Dit is ook het standpunt dat we in ons *Witboek Moedertaalonderwijs* uitvoerig hebben toegelicht en verdedigd en dit tegen de visie van sociolinguïsten als Van Avermaet, Blommaert, Jaspers, Callebaut ... in die precies het omgekeerde beweren. *Geert van Istendael* kreeg op het congres een daverend applaus voor zijn pleidooi tegen 'bijziende taalkundigen' die beweren dat het al lang goed is als 'de boodschap overkomt'. Ook *Ruud Hendrickx*, de taaladviseur van de VRT, betoogde eens te meer dat hij over de standaardtaal zal blijven waken.

In *Knack* (19.05.2010) verscheen naast een korte impressie van de studiedag nog een interview met prof. van der Horst en Geert Van Istendael. Van der Horst bleef bij zijn standpunt. Volgens hem zijn taalpolitieke pleidooien en het beklemtonen van het belang van de Standaardtaal in het onderwijs achterhoedegevechten. We moeten ons volgens de professor geen zorgen maken over de talige versplintering: "Dankzij e-mail, chat en sms communiceren jong en oud met de hele wereld. Indien nodig via steenkolenengels of door vertaalprogramma's, maar er wordt gecommuniceerd. Er is geen toename van onverstaanbaarheid, maar een gigantische toename van verstaanbaarheid. En ja, desnoods wordt die gerealiseerd door ondertiteling. Why not?" Van verstaanbaarheid gesproken: op een recente studiedag van de Gentse faculteit wiskunde begreep de Nederlandse prof. Jan van de Craats enkele in het plat dialect gestelde vragen van laatstejaarsstudenten nauwelijks. Een lerarenopleider vertelde me dat een van zijn studenten achteraf

verontwaardigd reageerde omdat hij op stagebezoek aan de stageleidster gezegd had dat de student in kwestie 'leergierig' was. Een stageleider deelde hem mee dat een student 'belezen' was; hij kon volgens de stageleider goed *luidop voorlezen*.

Naar aanleiding van de KANTL-studiedag vonden we op het internet volgende reactie van de Leuvense taalleraar en regisseur *Steven Devillé*. Devillé schrijft: "Er is inderdaad een groeiend probleem. Taal-kennis in het onderwijs moet alsmaar verder wijken voor praktijkvakken, grammatica wordt alsmaar summierder en later (vanaf volgend schooljaar pas in de tweede graad secundair!) aangeleerd. Op TV hoor je alsmaar vaker taalfouten maken als 'ik ben gewonnen', 'hij is gedemarreerd', 'hij is groter als mij', 'het is belangrèk', enz. Niet alleen sportatleten maken zulke fouten, ook politici, en zelfs journalisten en presentatoren! Er is dus wel degelijk een probleem." Een paar jaar geleden troffen we in *Knack* al volgend standpunt van dezelfde Devillé aan: "Leerlingen moeten kunnen synthetiseren en analyseren, moeten kritisch kunnen zijn. Daarvoor hebben ze een behoorlijke kennis nodig van de gebruikte taal (woordenschat én grammatica) en een zekere kennis van het onderwerp in kwestie. Het is geweten dat 'pedagogen' vanuit hun obsessie voor ervaringsgericht onderwijs maar weinig vertrouwen hebben in de algemene vakken. Het is dan ook niet verwonderlijk dat die algemene vakken voortdurend onder druk staan" (*Steven Devillé*, *Knack*, 3.01.07).

3 Congres & zelfkritiek van LVVN: Landelijke Vereniging van Neerlandici

Op zaterdag 5 juni was er te Utrecht het congres van de *Landelijke Vereniging Van Neerlandici* met als titel: 'Wat moet de leraar Nederlands?'. In de voorstelling en motivering van de LVVN-congresdag lezen we kritiek op de uitholling van het moedertaalonderwijs: "Het voortgezet onderwijs is volop in discussie. Actualiteitenprogramma's op de televisie besteden aandacht aan onderwijs, en op de opiniepagina's van kranten verschijnen kritische beschouwingen over de staat ervan. In juli vorig jaar verscheen een rapport van het Sociaal Cultureel Planbureau met kritiek op het niveau van de lerarenopleidingen. De Landelijke Vereniging van Neerlandici (LVVN) houdt daarom op 5 juni in Utrecht een congres over de leraar en de lessen Nederlands – in Nederland én in Vlaanderen. De LVVN waarschuwde al eerder dat het schoolvak Nederlands dreigde te verworpen tot een onsamenvatbare restant van de Nederlandse taal." (L. Van der Horst, *Knack*, 19.05.2010)

hangend en tot weinig of niets verplichtend pakket vaardigheidstrainingen. Het is tijd voor een discussie over de huidige stand van zaken, over de eisen die aan een leraar Nederlands gesteld worden en de mogelijkheden die hij of zij krijgt voor een adequate vakinvulling. Met andere woorden: wat moet de leraar Nederlands? Daarbij is het raadzaam om over de grenzen te kijken, en na te gaan in hoeverre de inhoud en positie van het schoolvak Nederlands in Nederland te vergelijken is met die van het schoolvak Nederlands in Vlaanderen. De LVVN heeft een aantal sprekers uit Nederland en Vlaanderen uitgenodigd om deze problematiek vanuit Nederlands en Vlaams perspectief te belichten. Eén van de vragen die de sprekers aan bod zullen laten komen luidt: Als er nog een eenduidig schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs bestaat, is dat dan aantrekkelijk genoeg om toekomstige leraren aan te trekken?"

Het verheugt ons dat de Nederlandse LVVN wijst op her feit dat het "schoolvak Nederlands dreigt te verworden tot een onsamenhangend en tot weinig of niets verplichtend pakket vaardigheidstrainingen." In tegenstelling met het bestuur van onze VON en NDN vertolkt LVVN meer de stem van de praktijkmensen.

In een reactie op ons witboek op de BON-website lazen we omtrent deze congresdag: "Er zijn op de congresdag ook enkele Vlaamse sprekers die in discussie gaan met ondermeer Ad Verbrugge. Jammer genoeg vooral zij die voor de nieuwlichterij opteren." In die reactie wordt betreurd dat vanuit Vlaanderen vooral sprekers zouden optreden die mede verantwoordelijk zijn voor de uitholling van het moedertaalonderwijs: Jan T'Sas (praktijk-assistent U.A., eindredacteur Klasse) en André Mottart (lerarenopleiding Nederlands U Gent). Het zijn uitgerekend die twee mensen die de voorbije jaren het meest te keer gingen tegen onze kritiek op de uitholling van het moedertaalonderwijs. Mede op basis van die kritische reactie op de BON-website werden we door LVVN op 20 mei uitgenodigd om deel te nemen aan het debat over het vak Nederlands. Jammer genoeg hadden we op 5 juni al andere verplichtingen.

In Vlaanderen werden we nog nooit uitgenodigd op congresdagen van VON, NDN e.d. Belangrijk is in elk geval dat we al met ons witboek moedertaalonderwijs heel wat leerkrachten in Vlaanderen en Nederland hebben bereikt en zo het debat helpen voeren.

4 Krimpene woorenschat

4.1 Inleiding

In onze taaldossiers en in ons witboek besteedden we veel aandacht aan de sterke achteruitgang van de kennis van de woorenschat - in de brede zin van het woord. Zo merken we binnen de lerarenopleiding hoe studenten systematisch de betekenis van relatief eenvoudige woorens als pertinent moeten opzoeken in het woorensboek. We brachten dit in verband met de verwaarlozing van systematisch woorenschatonderwijs en de foute filosofie van de beperking tot normaal-functionele woorenschat. Woorens als ventiel, pertinent, cruciaal ... zijn dan niet langer cruciaal en functioneel; de leerlingen spreken thuis toch van soupape, aldus opstellers van eindtermen & leerplannen. Onderzoekers van het CTO (voorheen:Steunpunt NT2-Leuven) verfoeiden onlangs nog taalleerkrachten die de AN-term *strafschop* voor *penalty* aanleerden.

Onlangs schreef leraar en auteur *Graa Boomsma* een beklijvende bijdrage over de 'krimpene woorenschat' bij aso-leerlingen (De Groene Amsterdammer, 4.05.2010).

4.2 Oproep van Graa Boomsma: 'Taalonderwijs heeft deltaplan nodig'

"De moderne leerling is ogenschiijnlijk goedgebekt, maar daarachter gloort een afgrond van onwetendheid en niet-nieuwsgierigheid. Het taalonderwijs heeft een deltaplan nodig. V5-leerling Tommie (= 5de jaar aso) is geconcentreerd bezig met het beantwoorden van profexamenvragen over een NRC-beschouwing die de Balkanoorlog behandelt. Zijn onbeduimelde woorensboek ligt binnen handbereik. Opeens kijkt hij verstoord op, tegelijkertijd schiet zijn rechterarm omhoog. 'Meneer, wat betekent vergeldingsactie?' Hij heeft echt geen idee. Tommie is een kei in googelen en teksten kopiëren, maar de krant ziet hij zelden, en dan nog blijft hij een koppen sneller. Hij volgt liever het journaal, als hij al kijkt. Nergens overheen lezen? Moeilijke woorens opzoeken? Geen urgente zaak ('urgent, wat bedoelt u?').

'Vergelding is wráák, Tommie, niet helemaal maar dat woord komt er wel het dichtste bij.' Hij knikt en noteert het synoniem. Wat wraak is weet hij wel. Gelukkig ben ik nog steeds verbaasd, en soms verbijsterd, over de tekortschietende, zelfs krimpende woorenschat van de gemiddelde vwo'er (= leerling aso). Dat een term als 'verorberen' onbekend is,

kan ik me nog voorstellen. Ouderwets, niet meer van deze tijd. Maar 'cruciaal' is een courant woord ('archaïsch, courant, waar heeft u het over?'). ...

Wat te doen? Vroeger, sprak opa, op de hbs, hadden we een apart schriftje waarin we de moeilijke woorden die we tegenkwamen moesten noteren, met daarnaast de mogelijke synoniemen (hiaat = leemte=gat). Die termen moesten we later voor een proefwerk uit ons hoofd kennen en kunnen toepassen en herkennen in een nieuwe tekst. En zo groeide onze woordenschat. Ik weet nog goed dat ik leerde wat 'prefereren' betekende, en meteen gebruikte ik dat woord in de praktijk: op de gymclub in mijn woonplaats mocht ik uit een grote groep leerlingen een volleybalploegje kiezen. 'Ik prefereer...' zei ik telkens wanneer ik een leerling boven een andere verkoos. Hoongelach was mijn deel. Praat maar gewoon, joh, was de reactie.

Die mentaliteit is nog steeds alomtegenwoordig. Het is een niet-nieuwsgierige houding tegenover de taal en de mogelijkheden die de taal biedt. Wie minder goed gebekt is, wie over een beperkt aantal taalregisters beschikt en niet in staat is om hetzelfde in afwisselende bewoordingen te formuleren, komt zichzelf tegen. Taal is een vehikel ('nog een keer, meneer') dat de mens sociaal en intellectueel verder brengt, en ook een middel om jezelf op emotioneel gebied duidelijk te maken. Wie gebrekkig spreekt en schrijft, leeft gebrekkig.

Als ik dat zeg in de klas zie ik soms meewarige glimlachjes of hoor verontwaardigde reacties. Taal is cruciaal? Veel leerlingen maskeren hun tekortschietende taal met deze stoplappen en andere betekenisloze opvulsels. Hoe groter de verbale actieradius, hoe steviger je in je schoenen staat. ... Er zijn remedies, er is een beetje tegengif.... Het taalonderwijs heeft een deltaplan nodig. De moderne leerling is ogenschijnlijk goedgebekt, maar daarachter gloort een afgrond van onwetendheid en niet-nieuwsgierigheid. De beschroomdheid van vroeger is dan wel weggevallen, maar de 'brutaliteit' van nu (we zijn niet meer op ons mondje gevallen) ontbeert een taalgevoelige en woordenschatrijke basis.

Een schriftje met losse, moeilijke woorden is niet meer genoeg. Een systematische opbouw van taligheid op alle niveaus - mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid is noodzakelijk. Wat zeg ik? Cruciaal! Minder gefragmenteerd taalonderwijs. Daar horen ook leerkrachten bij die eminent ('wat betekent dat nu weer, meneer?') spreken en schrijven.

4.3 Woordenschatbeheersing is dramatisch

In een reactie op deze bijdrage schreef A. Goossens: "Ik deel de zorg van de auteur geheel. De afname van de omvang van de gemiddeld beheerste woordenschat is dramatisch. Als het op de woordenschat aankomt is een van de cruciale zaken de afbraak van de onderwijskwaliteit. Het past allemaal in een tendens van teloorgang van het algemene onderwijs, in het bijzonder ook het basisonderwijs. Onplooiing in de plaats gekomen van vorming en het in spelvormen oefenen in plaats van het stampen."

In twee recente Lesartikelen over woordenschat (in: Les 156 en 161) stellen de auteurs dat "de huidige taakgerichte methodes als nadeel hebben dat er geen systematische aandacht is voor het leren van nieuwe woorden". Ook in ons Witboek betreuren we dat de eindtermen en de modieuze taalmethodiek sterk beïnvloed zijn door de 'taakgerichte en normaal-functionele visie' van het Leuvense CTO (=het vroegere Steunpunt NT2) en de VON (Vereniging voor onderwijs in het Nederlands). We schreven dat dit ondermeer tot uiting komt in de verwaarlozing van systematisch woordenschatonderwijs. Vanuit een normaal-functioneel standpunt sneuvelen heel veel woorden en is systematische aandacht overbodig.

Op het nieuw 'Meldpunt Taal' treffen we volgende reactie aan: "Ik vind het erg jammer dat de Nederlandse taal zo achteruit gaat. Ik kan mij bijna niet voorstellen dat dit een normaal verschijnsel is, een voorbeeld van hoe een taal kan veranderen in de loop der tijd. Ik vind het een voorbeeld van taalverarming en een gevolg van slecht onderwijs."

Soms kan ik mijn oren niet geloven als ik op televisie door journalisten of in talkshows onderstaande taal hoor bezigen. Zij zijn juist diegenen die het voorbeeld zouden moeten geven.

Enkele taalverschijnselen en ergernissen. – hij vertelde tegen haar (i.p.v. aan haar) – ik kreeg enkel (i.p.v. slechts) een adressenlijst – nergens vind je prachtigere bomen (prachtig kun je niet verlengen) – hij is er niet van bewust (i.p.v. hij is er zich niet van bewust) – ergens geen (i.p.v. niet) genoeg van krijgen – de piloot heeft zijn koplampen gebruikt voor te landen (i.p.v. om te landen) – ze hebben er allemaal geen zin in (i.p.v. geen van allen) – iets niet herinneren (i.p.v. iets zich niet herinneren) – en toen vertelde hij mij over zijn eigen (i.p.v. over

zichzelf) – ik denk dat ik mijn ouders bij mijzelf in huis neem (i.p.v. bij mij) – ik vind het leuk, net als jou (net zoals jij) – hen en hun. Kan onze taal nog gered worden of moeten we ons hier lijdzaam in schikken?'

Terloops: op de website www.lerarenforum.be leggen leerkrachten momenteel zelf een lijst aan van veel voorkomende taalfouten.

5 Literatuuronderwijs: niet normaal-functioneel?

Een lerarenopleider maakte ons attent op een recente kritiek op de eindtermen en leerplannen vanwege de bekende taalleraar *Erik de Smedt* (Internet, 3 mei 2010). Het gaat vooral over het lot van de literatuur. We citeren even enkele passages: *"Er is de leraar grondig ingepeperd (zie eindtermen en leerplannen) dat Nederlands een 'normaal-functioneel' vak moet zijn. Praktische vaardigheden staan centraal. Wie daar ook literaire leesvaardigheid toe rekent (wat vooral in 5 en 6 toch nogal wat literair-historische, cultuur-historische en stilistische kennis veronderstelt), krijgt bij 'doorlichting' het deksel op de neus. In de eerste graad aso mag '(literair) leren lezen' geen (u leest goed: géén) kennis inhouden, geen inzichtsvragen, zeker geen literaire begrippen bijbrengen. Het dient louter het leesplezier te dienen. Dat plezier op bevel een contradictio in terminis is, drong blijkbaar nooit tot eindtermenfabrikan-ten door.*

Nederlandse letterkunde is (dat heb ik al in mijn studentenjaren ervaren) een vakgebied met een uiterst laag zelfbeeld – omgekeerd evenredig mis-schien met dat van literatoren. Een tijdlang werd geprobeerd dat te compenseren door het vak te (exact-)verwetenschappelijken. Toen dat onhaalbaar bleek, en de 'vrije expressie' opgeld deed, heeft men zich beperkt tot 'als de leerlingen het maar prettig vinden', 'als ze maar hun zegje kunnen doen', 'iedere tekst kun je interpreteren zoals jij het wilt' (het verschil met de Rorschachtest bleek futiel). Intussen stelden andere vakken almaar hogere eisen. Nederlands offerde aan het nut én aan de vrije expressie. Leerlingen hadden al gauw door dat je het erg bont moest maken voor je daarbij een onvoldoende kreeg. De uittrekselboeken en het doen-alsof-lezen-voor-de-lijst via internet deden er een schepje bovenop." Deze reactie ondersteunt de kritiek die we in onze taaldossiers publiceerden.

6 VON-kopstukken zetten uitholling verder & wijzen alle kritiek af

6.1 T'Sas (VON): uitspraaklessen overbodig 'ABN-campagne was kunstmatige regenbui'

In ons *Witboek Taalonderwijs* kwam ook de gebrekkige uitspraak van het Standaardnederlands ter sprake. In een reactie verwees een taalleraar in dit verband naar een recent standpunt van *Jan T'Sas*, kopstuk van VON (Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands). T'Sas poneert in zijn bijdrage *"De he-laasheid van uitspraaklessen"* dat uitspraaklessen totaal overbodig zijn en dat Standaardnederlands een vreemde taal geworden is (bijdrage verschenen in *Taalpeil 2009* en in *Taalschrift*).

T'Sas schrijft: *"De inspecteur vond dat onze leerlingen te veel dialect praatten in de klas. En dat de leraren daar te weinig aan deden. We hebben nu voor iedereen uitspraaklessen ingeroosterd. Wat vindt u daarvan?' Ik herinner me die vraag van de leraar Nederlands nog heel goed. We zaten samen achteraan in haar klas, vooraan stond een student van me een stageles te geven. ... Ik stel me de leraren van die school voor aan een vergadertafel, na het bezoek van de inspecteur: de handen in het haar, een frons op het gezicht, balpen en papier om maatregelen en ideeën te verzamelen. Eén van de oudere leraren herinnert zich de uitspraaklessen uit zijn tijd. 'Elke week kregen we een uur dictie. ... Dictielessen. Het product van de ABN-hype die in de jaren zeventig als een kunstmatig veroorzaakte regenbui door heel Vlaanderen woei. Alles moest in het Algemeen Beschaafd Nederlands. ... Wat ik van dergelijke uitspraaklessen voor pubers vind? Ik vind het maar niks.*

Wat ik dus van uitspraaklessen op school vind? Voor anderstaligen of studenten 'Woord of Drama' kan ik er nog inkomen dat ze soms aparte uitspraaklessen krijgen, maar daar houdt het op. Het heeft vandaag de dag volstrekt geen zin meer om de doorsnee Nederlandstalige jongere op een geïsoleerde manier, in een taallab (!) of ergens van negen tot tien, de hoge kunst van de 'aa', de 'ee' en de 'i' bij te brengen. Dan loop je namelijk tegen een berg aan waar onderwijzmensen dagelijks overheen proberen te komen: ze leren het wel in de klas, maar nemen het niet mee naar buiten. AN blijft immers een vreemde taal voor hen. Bestaat er ergens een cursus 'ontvreemden'?"

Dit standpunt lokte heel wat kritiek uit in 'Taal-schrift' (zie website). Taalleraar Jaak Coudeville reageerde als volgt: "Geachte heer T'Sas, ik ben er nu wel van overtuigd - zoals ik eerder al eens schreef in een lezersbrief in De Standaard - dat mensen als u mee verantwoordelijk zijn voor die evolutie naar slordiger Nederlands (meer dan alleen uitspraak). Na het lezen van uw tekst moet ik namelijk vermoeden dat u van uw studenten ook wel niet zult verwachten dat hun Nederlands zo algemeen mogelijk is en ze in staat stelt zo juist mogelijk met zoveel mogelijk Nederlandstaligen (en Nederlands lerenden) te converseren."

T'Sas repliceerde op de kritiek van Coudeville: "Beste Jaak, Mijn punt is dat het A.N. voor de doorsnee scholier steeds meer een vreemde taal is geworden (als het dat al niet altijd was), waarin hij/zij zich helemaal niet thuis voelt. En waar men zich niet goed in voelt, daarvan neemt men afstand. De keuze voor het gebruik van het Standaardnederlands gebeurt steeds meer en steeds bewuster op puur functionele gronden, voor de schoonheid ervan kiest nog slechts een enkeling. Daar is niemand verantwoordelijk voor, je kunt het enkel jammer vinden en hopen dat je een motiverend draagvlak vindt om daar iets aan te doen. Dat zal niet lukken met de betuttelende vinger en zeker niet met geïsoleerde ingrepen die niets met het dagelijks leven te maken hebben (zoals lessen in het taallab op school of zoals het nu wel erg lachwekkend klinkende 'Hier spreekt men Nederlands' van destijds op de radio." T'Sas pleit verder voor het 'au naturel-spreken'.

Het Standaardnederlands en alles wat ermee samenhangt, heeft dus volgens de VON-kopman weinig te maken met de taal van het dagelijks leven en het au-naturel; en wat niet dagelijks of *normaal-functioneel* is hoort niet thuis in klas. Dan is er geen plaats meer voor AN-woordenschat en -uitspraak, literatuur, grammatica, spelling, enz. De hierbij aansluitende kritiek vanwege Evelien Hauwaerts luidt: "Maar wanneer het Standaardnederlands relevant of belangrijk is, in een formeel gesprek bijvoorbeeld, dan willen en moeten ze het wel kunnen." Om het te kunnen, moet je het toch eerst leren? En daar zijn scholen toch net voor? Volgens mij kan je ook enkel 'au naturel' AN spreken als je het gewend bent om AN te spreken. Oefening baart kunst. Nog een argument dus om tijdens de schooluren onze mooie Nederlandse taal te eren." Terloops: een kandidaat-leraar die geen sollicitatiegesprek in het AN kan voeren, zal bij veel directeurs geen kans krijgen.

Nog een andere reactie: "Wie zoals T'Sas binnen een tiental regels tekst al aarzelt tussen taallabo en taallab, en talenpracticum niet kent... 'schrijft' zelf erg au naturel. En dan gaat het wat ver, zeker in dit forum. Bij het schrijven mag je wel wat discipline opbrengen. Bij het spreken maakt iedereen fouten, en je mag tot op zekere hoogte horen waar iemand vandaan komt. Standaardnederlands is altijd al 'slechts' een vorm van Nederlands geweest, die door niemand bereikt werd. Maar het lijkt erop dat men nu doodgewoon elke taalzorg overboord wil gooien. En het kan nochtans op een wat ontspannen manier gebeuren, niet met het boze vingertje (want wie dat opsteekt, mag zelf geen foutjes maken."

Leraar Paul Koenen reageerde: "Het is heel goed om het dialect in de klas te beperken. Persoonlijk heb ik nog dagelijks last van mijn dialect hoe goed ik ook mijn best doe dit te vermijden. Verbieden lijkt me niet mogelijk gezien de diversiteit bij leerlingen in milieu en taalgevoeligheid. Echter, als leerkrachten zich sterker maken voor het Nederlands is er zeker een gedragsverandering te realiseren. Dit geldt dan wel voor iedere leerkracht ongeacht welk type les naast de Nederlandse taal hij doceert. Als iedereen zijn steentje bijdraagt wordt het tenslotte een gewoonte in plaats van een drempel. Het gaat tenslotte om de toekomst van de leerlingen en deze zal zonder uitzondering beperkt worden als er niet serieus aan de taal gewerkt wordt."

6.2 VON(K) & uitholling taalonderwijs

VON(K)-kopstuk Jan T'Sas stelde dus onlangs nog onomwonden dat de leerlingen geen interesse meer hebben voor de standaardtaal en dat AN-uitspraaklessen zinloos zijn. De voor Vlaanderen belangrijke ABN-campagne - waaraan ook wij als leerlingpromotor in de jaren zestig meewerkten - noemt hij minachtend een 'kunstmatige regenbui'. Uit de reacties blijkt dat de taalleerkrachten het daar helemaal niet mee eens zijn en mensen als T'Sas medeverantwoordelijk achten voor de uitholling van het taalonderwijs. Dit wijst er eens te meer op dat tal van zaken uit het Witboek heel actueel zijn en de mening van de leerkrachten vertolken.

Opvallend bij dit alles is dat de Nederlandse Landelijke Vereniging Van Neerlandici zich wel zorgen maakt over de uitholling van het taalonderwijs en aan zelfkritiek doet (cf. punt 3), maar dat dit geenszins het geval is bij de Vlaamse VON (Vereniging voor het onderwijs in het Nederlands). VON en

VONK proberen ook krampachtig alle kritiek af te wijzen of te verzwijgen.

Ides Callebaut kreeg onlangs in VONK nog alle ruimte voor zijn aanval op het Standaardnederlands en alles wat ermee te maken heeft: 'Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?' (VONK, december 2009). VON(K) vond dit blijkbaar een aanbevelenswaardige denkpiste. De voorbije 2 jaar besteedden T'Sas & VONK ook veel aandacht aan de afwijzing van het grammatica-onderwijs. In VONK werd de voorbije 25 jaar het belang van veel klassieke onderdelen van het moedertaalonderwijs in sterke mate in vraag gesteld. VON pakte samen met het Steunpunt NT2-Leuven (CTO) uit met het radicaal alternatief van het 'taakgericht taalonderwijs' en besteedde nooit aandacht aan de grote taalproblemen. VON opteerde voor normaal-functioneel taalonderwijs en dat betekent een regelrechte uitholling van het taalonderwijs. Recentelijk zorgden VON-kopstukken Frans Daems, Rudy Wuyts ... nog voor de verdere reductie van de grammatica (zie volgende bijdrage)

T'Sas deed vorig jaar in de rubriek 'Grof geschud' van VONK wel zijn best om de indruk te wekken dat wij en O-ZON alleen staan met onze kritiek. Naar onze taaldossiers en onze concrete kritiek durfde hij echter niet eens verwijzen. Als eind-redacteur van 'Klasse' weigert T'Sas ook melding te maken van het bestaan van O-ZON, van de gestoffeerde *Onderwijskrantwebsite* die al door vele duizenden mensen werd bezocht, van het verschijnen van ons Witboek ...

7 NDN-voorzitter neemt afstand van standaardtaalrelativisme van Callebaut

7.1 Ghislain Duchâteau, NDN-voorzitter, over standaardtaalrelativisme

In een reactie op het taalnummer signaleerde taal-leraar P.V. dat de voorzitter van de *Vlaamse Vereniging voor MoedertaalDidactici* - momenteel: *Netwerk Didactiek Nederlands* - nu ook ingezien had dat het tijd werd om wat afstand te nemen van recente taalrelativistische standpunten als deze van Ides Callebaut, Jan Blommaert, Piet Van Avermaet (directeur Steunpunt GOK 'Diversiteit en leren'), ...

In een nieuwsbrief van het *Netwerk Didactiek Nederlands* (NDN) neemt voorzitter *Ghislain Duchâteau* afstand van de relativistische visie van Callebaut en co. In een standpunt over 'De status van

de Standaardtaal in het onderwijs' schrijft hij: "Heel actueel is dat door veelvuldige publicaties in boek- of artikelvorm en in gesprekken bij academici de status van het Standaardnederlands opnieuw onder vuur komt te liggen. Laat mij toe hier het meest recente voorbeeld daarvan te citeren in de publicatie van het artikel van Ides Callebaut "Als er geen standaardtaal meer is, wat doen we dan met ons taalonderwijs?" in het vaktijdschrift *Vonk* 32ste jg. Nr. 2 – december 2009 blz. 33-45. De suggestieve titel spreekt al voor zichzelf.

We moeten er wel voor opletten dat we niet verzeilen in de situatie dat we de discussie laten verzanden in een pro- en contra-debat van twee kampen waarbij we uiteindelijk niet bijdragen aan een oriëntering van het dispuut in de richting van een degelijke en gefundeerde attitude in het belang van het taalonderwijs Nederlands. Het zou integendeel goed zijn dat we een ruim en doelgericht overleg opzetten, dat wél kan uitmonden in een weloverwogen geschreven advies voor de beleidsinstanties van het Vlaamse onderwijs. Mijn persoonlijke overtuiging blijft in dat verband dat voor het Standaardnederlands onomstotelijk een prioritaire status gehandhaafd moet blijven tegenover de andere taalvariëteiten waarmee wij als professionelen die met taal bezig zijn, geconfronteerd worden."

We zijn tevreden dat voorzitter Duchâteau het nodig vindt om eindelijk afstand te nemen van de sterke relativisering van de standaardtaal door mensen als Callebaut en van der Horst. De NDN-voorzitter vindt het ook noodzakelijk dat NDN een duidelijk standpunt omtrent die materie zou opstellen en beseft dat er hieromtrent in VON- en NDN-kringen verdeeldheid bestaat. We zijn benieuwd of het NDN-bestuur hem zal volgen.

7.2 Enkel kritiek op deelaspect van uitholling

We betreuren wel dat de kritiek van Duchâteau al te summier, oppervlakkig en vaag blijft. Bij Callebaut en co gaat het overigens niet enkel om de relativisering van het AN, het gaat nog meer om de sterke relativisering van de geschreven taal en van de klassieke ingrediënten van degelijk taalonderwijs, om het bejubelen van de controversiële taalvisie die in de eindtermen en leerplannen Nederlands tot uiting komt (zie witboek moedertaalonderwijs).

De NDN-voorzitter vindt het blijkbaar niet opportuun om zijn standpunt verder te verduidelijken, en nog minder om te reageren tegen de *algemene* uitholling

van het moedertaalonderwijs in de bijdrage van Callebaut. Het NDN-bestuur heeft overigens in het verleden nooit kritiek geformuleerd aan het adres van de dominante en modieuze vakdidactiek die nauw aansluit bij de visie van de eindtermen, de VON, de academische vakdidactiek Nederlands van de UA, U Gent, CTO-Leuven (vroeger Steunpunt NT2), Frans Daems (ex-voorzitter van de Vereniging van Vlaamse moedertaalleerkrachten) ,...

In zijn eerdere kritiek op het boekje *Taal, onderwijs en de samenleving* van Van Avermaet en Blommaert (zie 7.4) gaat Duchâteau er overigens prat op dat neerlandici als professor Daems erin slaagden om de oorspronkelijke belofte van meer grammatica in het talenbeleidsplan van minister Vandembroucke om te buigen tot minder grammatica. Hier schaarde de NDN-voorzitter zich achter de verdere uitholling van het grammatica-onderwijs door de nieuwe eindtermen en leerplannen. We stuurden alvast ons witboek naar de NDN-voorzitter en zijn benieuwd of het een vermelding zal krijgen binnen de NDN-nieuwsbrief.

7.3 Kritiek van Daems op relativisme i.v.m. standaardtaal van Jaspers & Callebaut

In dezelfde NDN-nieuwsbrief neemt ook *prof. Frans Daems* even wat afstand van de sterke relativisering van de Standaardtaal. Ook Daems beperkt zich tot kritiek op de relativisering van de standaardtaal en schrijft: *“Sinds enkele jaren stellen sommigen zelfs dat de standaardtaal helemaal aan haar eind is gekomen (Joop van der Horst, Het einde van de standaardtaal, 2008). Anderen, onder wie bijvoorbeeld Jürgen Jaspers (UA) in diverse publicaties, menen dat men van taalgebruikers nergens mag vragen hun taalgebruik aan de normen van een standaardtaal aan te passen. Dat zou asociaal of antimulticultureel zijn. In beide gevallen liggen een paar conclusies voor de hand. De eerste is dat het onderwijs dan maar geen inspanningen meer hoeft te doen om jongeren Standaardnederlands aan te leren. En ten tweede, dan moet de school maar alle taalvormen van leerlingen accepteren, ook als ze buiten de verbrede marges van het SN vallen. Ik vrees dat die simpele conclusies een slechte zaak zouden zijn voor een grote groep leerlingen die geen kansen hebben om buiten de school de standaardtaal te verwerven, en dat juist zoiets asociaal zou zijn. Ik vrees ook dat daarmee de taalontwikkeling van alle leerlingen geschaad zou worden omdat ze de onderscheiden functies van sociale, situationele of stilistische taalvariatie onvoldoende*

dreigen te leren beheersen, kortom dat een belangrijk aspect van taalvaardigheidsontwikkeling zo de mist ingaat. Ten slotte, ik betwijfel sterk of we snel in het 'poststandaardtaaltijdperk' zullen belanden zoals Ides Callebaut lijkt te verwachten in zijn artikel 'Als er geen standaardtaal meer is, wat doen we dan met ons taalonderwijs?' (Vonk 39/2, december 2009).”

In zijn bijdrage pleit Callebaut voor een heel sterke uitholling van het vak Nederlands en hij doet dat al vele jaren. Ook Daems neemt enkel summier afstand van de relativisering van de standaardtaal in de bijdrage van Callebaut. Daems is overigens mede verantwoordelijk voor die uitholling en voor de verdere reductie van de grammatica. Het valt ook op dat Daems zijn collega taalkunde, prof. Piet Van Avermaet, niet vermeldt als boegbeeld van het standaardtaalrelativisme. Van Avermaet werkte vroeger voor het Steunpunt NT2-Leuven dat samen met de VON het zgn. *taakgericht taalonderwijs* propageerde als radicaal alternatief voor het klassieke moedertaalonderwijs.

7.4 Kritiek van NDN-voorzitter op Van Avermaet en Blommaert

In zijn commentaar bij het boekje *Taal, onderwijs en de samenleving: kloof tussen beleid en realiteit (Epo, 2008)* van de sociolinguïsten Jan Blommaert en Piet Van Avermaet schrijft Duchâteau: *“De auteurs hebben zich bijzonder beijverd om die standaardtaal te discrediteren in haar huidige status. Zij schakelen die variëteit van de taal gelijk met een hoeveelheid andere taalvariëteiten die in het maatschappelijk taalgebruik voorkomen. Standaardnederlands is een taalvariëteit die een andere status moet hebben, omdat hij andere functies heeft, de regionale verschillen overstijgt, geschikt is voor volwaardig algemeen schriftelijk taalgebruik en kwaliteiten en potentialiteiten in zich vervat die een hoge gebruikswaarde in vele maatschappelijke taalgebruik-situaties waarborgt. Dat geldt voor het gebruik in schoolsituaties, dat geldt voor communicatieve situaties buiten het onderwijs. Denk even aan de contacten van vreemden met elkaar, aan situaties van hiërarchische rangorde b.v. in het werkverkeer en bij het solliciteren, aan discussies op niveaus van diepgang en abstractie over maatschappelijke of onderwijsbetrokken thema's.*

De standaardtaal is en blijft een hoogwaardig instrument van algemene en ruime maatschappelijke weerbaarheid en is daarom de bruikbare taalvorm

bij uitstek in ons schoolsysteem. Lezen en schrijven doe je zo al in het Standaardnederlands, luistergelegenheden zijn legio als je inderdaad denkt aan spreekprogramma's op radio en televisie. Standaardnederlands is bij uitstek de taalcommunicatievorm die stilaan maar zeker met individuele en regionale en sociale niet relevante deviaties toch veld wint en bijvoorbeeld in het winkelverkeer in de steden de meest gebruikelijke en ook (sociolinguïstisch) de meest passende taalgebruiksvorm is voor algemeen intermenselijk taalverkeer. Ook dat is een sociolinguïstische realiteit. Zelf blijf ik ervan overtuigd, dat bewustmaking van het fenomeen van de taalvariatie in het taalgebruik in diverse communicatieve situaties voor lerenden bijzonder nuttig kan zijn voor hun eigen taalbenadering. Bij die bewustmaking is het echter nodig afdoende te verwijzen naar de bijzondere prioritaire status van het Standaardnederlands voor het taalgebruik in de Nederlandse taalgemeenschap in Vlaanderen en Nederland." (NvdR: moeten we aan de bewustwording van taalvariatie zoveel eindtermen en schaarse leertijd besteden en dit vanaf het eerste leerjaar?)

De kritiek van de NDN-voorzitter komt overeen met de kritiek die we al sinds 2004 formuleren op de visie van Blommaert, Van Avermaet, Jaspers ... Daarom stelden Van Avermaet en Blommaert ons in hun EPO-publicatie als taalgeobsedeerden voor. We betreuren dat Duchâteau en Daems pas recentelijk op de taalrelativistische visie reageerden.

8 Taalbocht van Piet Van Avermaet

In het *Huis van het Nederlands* organiseerden BOCO e.a. op 29 april 2010 een gespreksavond over hoe omgaan met al die talen het Nederlands-talige onderwijs in Brussel. In het verslag op de BOCO-website merken we dat Van Avermaet in zijn spreekbeurt afstand nam van zijn visie in *'Taal, onderwijs en de samenleving'* (Epo 2008) "waarin hij zich leek af te zetten tegen het Standaardnederlands als 'middenklasse'-vehikel tot kennisoverdracht." Dat was volgens Van Avermaet naar eigen zeggen een verkeerde voorstelling van zijn visie. We lezen in het verslag: "Nu stelde Van Avermaet dat de norm van het Standaardnederlands het einddoel blijft, maar dan wel op het einde van de rit. Hij pleitte wel voor enige ruimte voor dialect, tussentaal, Frans, Turks, maar in gecontroleerde schoolsituaties."

Het is o.i. overduidelijk dat Van Avermaet hier een grote bocht genomen heeft. We vermoeden dat

onze scherpe kritiek haar effect niet heeft gemist en dat Van Avermaet ons nu niet langer als taalgeobsedeerden zal afschilderen. *Ides Callebaut* en co zullen ook niet langer meer een beroep kunnen doen op de visie van Van Avermaet.

9 Besluit

Al vanaf 1993 ageren we tegen de uitholling van het moedertaalonderwijs (in de eindtermen, enz.) en tegen het uitblijven van intensief NT2-onderwijs. We publiceerden sinds 2004 talrijke taaldossiers en spraken ook de minister hierover aan.

Net als taaldocent *Peter Debrabandere* stoorden we ons de voorbije 20 jaar het meest aan "het verkondigen van stellingen onder het mom van wetenschappelijke juistheid. Maar eigenlijk gaat het om een taaldidactisch en taalkundig dogma van het taalpolitiek correcte denken, dat elke afwijkende mening bij voorbaat uitsluit." In 1993 stelden de universitaire opstellers van de eindtermen en de DVO-voorzitter Roger Standaert al dat wetenschappelijk bewezen was dat bijvoorbeeld begrippen als lijdend en meewerkend voorwerp veel te abstract waren voor de leerlingen en ook niet belangrijk waren voor de taalbeheersing. In de hierop volgende bijdrage beroepen ook verantwoordelijken voor de verdere reductie van de grammatica vanaf september 2010 zich opnieuw op dé wetenschap.

Ons recent *Witboek Moedertaalonderwijs* wou dezelfde rol vervullen als destijds onze publicatie *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'* (1982) die het wiskundetij deed keren. De vele positieve reacties doen ons denken aan de massale respons op de 'modderschuit' destijds. Het grote verschil met 1982 is wel dat de pers op vandaag niet meer bereid is om veel aandacht aan onderwijsthema's te besteden en dat het modieuze (taal) establishment veel groter is dan destijds in verband met het wiskunde-onderwijs. Zelf vinden we de inzet voor degelijk taalonderwijs en NT2 nog belangrijker dan destijds de inzet voor het wiskunde-onderwijs. Ook het recente taalalarm en de taalobsessie van Mieke Van Hecke wijzen hierop.

We zullen en moeten doorgaan. In de hierop volgende bijdragen gaan we verder in op thema's die ook al in het witboek aan bod kwamen: het belang van de Standaardtaal en van NT2, de verdere reductie van de grammatica, de grote taalproblemen van migrantenleerlingen, al dan niet OETC, concentratiescholen, Brusselse toestanden ...

Hoe verantwoordend opstellers nieuwe eindtermen en leerplannen de verdere reductie van de grammatica?

Raf Feys & Noël Gybels

1 Inleiding

In ons 'Witboek Moedertaalonderwijs' en in onze taaldossiers besteedden we ook veel aandacht aan het grammaticaonderwijs en aan de vele pleidooien van taalkundigen en leerkrachten voor de herwaardering van essentiële grammatica en dit vanaf het lager onderwijs. De voorbije maanden lazen we een aantal reacties op de verdere reductie van de grammatica in de nieuwe eindtermen en leerplannen. Op het internet vonden we bijvoorbeeld volgende reactie van de Leuvense leraar en regisseur Steven Devillé naar aanleiding van de recente studiedag van de *Koninklijke Academie voor Nederlandse Taal- en Letterkunde* (KANTL). Devillé schrijft: *"Er is inderdaad een groeiend probleem. Talenkennis in het onderwijs moet alsmaar verder wijken voor praktijkvakken, grammatica wordt alsmaar summierder en later (vanaf volgend schooljaar vooral pas in de tweede graad secundair!) aangeleerd."*

In deze bijdrage bekijken we in punt 2 hoe Rudy Wuyts als mede-ontwerper van de nieuwe eindtermen de verdere reductie van de grammatica in de eerste graad s.o. toejuicht en verantwoordt. In punt 3 illustreren we hoe eveneens Bart Masquillier, leerplanvoorzitter VVKBaO en pedagogisch begeleider, zich laatdunkend uitspreekt over grammatica in het lager onderwijs. *Wat ons in hun betogen het meest stoort is dat Wuyts en Masquillier hun stellingen verkondigen onder het mom van wetenschappelijke juistheid. In hun taalpolitiek correcte denken sluiten ze elke afwijkende mening bij voorbaat uit - ook al gaat het om de mening van de meeste leerkrachten en taalkundigen.*

2 Eindtermenopsteller Rudy Wuyts banaliseert grammatica

2.1 Verdere reductie van grammatica

Rudy Wuyts, praktijkassistent Nederlands U.A. en mede-opsteller van de nieuwe eindtermen taalbeschouwing, verdedigde onlangs de verdere reductie van de al beperkte grammatica in de eerste graad s.o. Hij schreef hierover in *TaalMakers s.o.*, december 2009 (Van In): *"Die aanpassing van de eindtermen is geen willekeurig geesteskind van het Minis-*

terie van Onderwijs. Heel wat recente veranderingen zijn ingegeven door recente inzichten uit de (!) wetenschap. De eindtermen worden immers niet uitsluitend opgesteld door leraren, vakgroepverantwoordelijken en begeleiders uit de verschillende onderwijskoepels. In de eindtermencommissie zitten ook experts uit de wetenschappelijke of universitaire wereld."

Het is o.i. precies door de dominantie van 'praktijkvreemde' academische neerlandici dat het zo fundamenteel fout gelopen is met de eindtermen Nederlands. Ook binnen de commissie die destijds de eindtermen wiskunde (basisonderwijs) opstelde was het zo dat universitaire vakdidactici ons wiskundeonderwijs de richting wilden opsturen van de modieuze *constructivistische wiskunde* van de Amerikaanse 'Standards' en van het universitaire Nederlandse Freudenthal Instituut - een uitholling van het wiskunde-onderwijs. We hebben dan wel ons uiterste best gedaan om daar de nodige weerstand te bieden. Pas nu wordt in Nederland afstand genomen van de constructivistische en 'realistische' contextwiskunde. De wiskundemethodes worden grondig herwerkt, maar intussen hebben de leerkrachten de oerdegelijke aanpakken niet meer in de vingers. We vrezen hetzelfde voor ons grammatica-onderwijs.

We volgen even hoe de *academische* neerlandicus Rudy Wuyts de verdere reductie van de grammatica verantwoordt. Hij schrijft: *'Eigenlijk zijn de meeste leerlingen van 12 of 13 jaar psychologisch nog niet in staat om klassieke zinsontleding of allerlei ingewikkelde grammaticaregels aan te kunnen. Dat vraagt een vorm van abstract denken die ze doorgaans pas op latere leeftijd, 15-16 jaar, ontwikkelen. Wat gebeurde er tot nog toe? Leerlingen leerden een of ander handig trucje, maar begrepen eigenlijk niet hoe de relatie tussen die woorden en zinsdelen nu echt in elkaar zit.'* *De nieuwe eindtermen en leerplannen worden nu dus beter afgestemd op de vermogens van jongeren op een bepaalde leeftijd. Om die reden zullen bepaalde (grammaticale) leerinhouden verschuiven naar de tweede en derde graad.*

Daarnaast proberen de nieuwe eindtermen ook iets te doen aan de groeiende groep taalzwakke leer-

lingen. Ze willen er voor zorgen dat scholen meer leerlingen kunnen afleveren die beter zijn in taal. Daarom zullen lessen taalbeschouwing zich nog meer richten naar het leven buiten de school, naar de taal die daar gebruikt wordt en de taalvaardigheid die je later in een werksituatie nodig hebt.”

2.2 Grammatica: te moeilijk en overbodig

Wuyts vervolgt: “Over geen enkele term doen zo veel misvattingen de ronde als over taalbeschouwing. Precies op dit punt worden de eindtermen Nederlands aangepast. Reden genoeg om het begrip even onder de loep te nemen. Neem nu de traditionele zinsontleding, met haar handige regels en trucjes. Het hoofddoel is om zinnen perfect te ontleden, de juiste vormen en zinsdelen feilloos te benoemen. Alleen hebben de meeste leerlingen daar nogal wat problemen mee. Eigenlijk blijkt uit wetenschappelijk onderzoek dat hun brein nog niet in staat is om op die abstracte manier met taal bezig te zijn. (NvdR: er wordt altijd naar onderzoeken verwezen, maar deze worden nooit vermeld.)

Bovendien betwijfelen steeds meer experts of je door dat soort zinsontleding en kennis van grammaticale regels eigenlijk wel een betere taalgebruiker wordt. Een doorsnee-Engelsman kent zijn moedertaal perfect, maar kan zijn zinnen niet ontleden. Omgekeerd, kunt u wellicht nog de ‘aus-bei-mit-nach-seit-vonzu-regel’ uit uw schoolduits opdreunen, maar aarzelt u misschien als u in Duitsland een brood wilt bestellen.”

2.3 Modieuze aanpak resterende grammatica

“Om die redenen (NvdR: omdat grammatica overbodig en te moeilijk is?) is jaren geleden al het idee gegroeid om op een andere manier met de structuur van een taal - het taalsysteem of grammatica - om te gaan. In plaats van uit te gaan van losse en artificiële zinnen zonder context, leek het boeiender én efficiënter om stukjes taalsysteem te ontdekken in herkenbaar taalgebruik. Taalbeschouwing is namelijk de vaardigheid om waarnemingen te doen over de vorm van taal. De primaire doelstelling van taalbeschouwingsonderwijs is dan ook reflectie, het nadenken over taalgebruik.

Belangrijk daarbij is ook dat leerlingen zélf een systematiek ontdekken of een regel afleiden. Op die manier bouwen ze de intuïtieve kennis van hun moedertaal verder uit. En jongeren verbeteren daarmee niet alleen hun taalgevoel, ze oefenen tegelijk

een waardevolle denkmethode van leren vergelijken, analyseren en verbanden leggen. Een voorbeeld: ‘Op school hebben we leren voetballen’. De leerlingen ontdekken zélf dat die zin twee betekenissen heeft (‘leren’ als werkwoord en als bijvoeglijk naamwoord). Samen kunnen ze dan de kenmerken van de verschillende woordsoorten formuleren” (NvdR: zelf ontdekken en samen de eigen kennis construeren; het klinkt zo simpel en evident.)

De eindtermen moedigen leerkrachten aan om af te stappen van geïsoleerde zinnestukjes, los van betekenis en situatie. Uiteindelijk maakt taalbeschouwing dat jonge mensen hun taal beter gaan gebruiken. (NvdR: in 2.2 lezen we nog dat grammatica geenszins bijdraagt tot betere taalbeheersing). Ze leren het taalsysteem stap voor stap doorgronden, gaan het beter begrijpen, beginnen met taal te spelen en worden stilaan taalvaardiger. Zo leren ze, deels onbewust, het juiste taalgebruik toepassen in een bepaalde sociale situatie. Het is iets wat geleidelijk wordt opgebouwd.

De complexere taalbeschouwing verschuift daarom straks naar de tweede en derde graad. Maar zelfs in de eerste graad of met zwakke taalgebruikers kun je aan een eenvoudige vorm van taalbeschouwing doen. En nog een laatste voorbeeld: ‘Antwerpen begint met een a en eindigt met een e.’ Die zin heeft een dubbele betekenis. Waar zit de dubbelzinnigheid? Uw beurt om met taal te spelen. Boeiend toch, die nieuwe aanpak van taalbeschouwing?”

2.4 Onze commentaar

In onze taalodssiers maakten we duidelijk dat de leerkrachten en veel taalkundigen het absoluut niet eens zijn met de visie van Wuyts die zich ten onrechte beroept op dé wetenschap (taalkunde en psychologie). Wat bedoelt Wuyts precies met zich richten naar de taal die buiten de school wordt gebruikt? Nog minder aandacht voor de standaardtaal? Bevordert zijn nieuwe taalbeschouwing over taalregisters, taalgenres e.d. in sterke mate de taalvaardigheid? En waarom toont Wuyts niet met voorbeelden aan hoe die nieuwe aanpak belangrijk zou zijn voor de latere werksituatie van de leerlingen?

Spelen met taal als in ‘leren voetballen’ en ‘Antwerpen eindigt met een e’, lijkt verdacht veel op Spielerei - weinig leerrijk en boeiend. De nieuwlichters lopen ook al te hoog op met de zegeningen van zo’n

modieuze, terloopse en geïntegreerde zelfontdekkende aanpak. Ze spreken zich tegelijk al te lichtzinnig uit over de klassieke grammatica en de leerkrachtgestuurde methodiek. We vinden overigens dat 'eindtermen' en 'leerplannen' geen methodiek mogen opleggen.

Ook Wuyts' Antwerpse collega *Rita Rymenans* drukte in 2005 nog haar grote voldoening uit over het feit dat (bepaalde) Vlaamse taalkundigen erin geslaagd waren om in de eindtermen de grammatica sterk te reduceren ('*Weg met de grammatica*', *De Morgen*, 20.01.05). Het interview eindigde met de stelling: "*De leerlingen zullen niet langer meer het verschil tussen lijdend en meewerkend voorwerp, tussen 'jou' en 'jouw'... kennen, 'maar ze zullen voortaan tenminste weten waarover ze het hebben*".

Rymenans wekte - net als Wuyts - de indruk dat de meeste taalkundigen het daar over eens waren. Ten onrechte. *Prof. Taeldeman* tilde zwaar aan de sterke relativering van de spelling en grammatica in de eindtermen, de leerplannen en de visie van taalkundigen als Rymenans en Wuyts. Hij stelde o.a.: "*Dt-fouten vind ik zware fouten, want dit is allemaal mooi beregelbaar én beregeld. Hierbij komt wel de zinsontleding op de proppen. 'Kom je', maar 'Komt je vader', want daar heb je een bezittelijk voornaamwoord. En zo vinden we veel fouten door gebrek aan zinsontleding. Het grammatica-onderwijs laat op dat vlak enorm te wensen over. Op een basis die niet deugt, kun je geen huis bouwen. Het vak Nederlands besteedt al te weinig aandacht aan degelijk taalkundige, grammaticale vorming. Dit is natuurlijk wel saai, maar ja, dat is zoals bij eten: af en toe moet een kleine ook eens iets eten wat hij niet lust, maar wat goed is voor zijn gezondheid*".

Hoeveel leerkrachten, leerkrachten en taalkundigen zouden het eens zijn met de stelling dat de leerlingen niet langer het verschil tussen *jou* en *jouw* moeten kennen, of tussen '*kom je*' en '*komt je vader*'. Het verrast ons dat kopstukken van de aggregatie Nederlands en van de VON dat durven zeggen. Betekent dat ook dat de toekomstige leerkrachten dat niet meer moeten weten?

In ons Witboek en in onze taaldossiers beluisterden we veel leerkrachten en taalkundigen die pleitten voor herwaardering van de grammatica en tegen een louter inductieve en geïntegreerde methodiek. Voor de argumentatie verwijzen we naar het witboek en naar de taaldossiers.

3 Minachting vanwege leerplanvoorzitter

3.1 Karikatuur klassieke grammatica

Bart Masquillier, leerplanvoorzitter en pedagogisch begeleider Nederlands VVKBaO, liet zich in een bijdrage eens te meer laatdunkend uit over alles wat te maken heeft met klassieke grammatica. Zijn visie is een echo van die van zijn voorganger en leermeester *Ides Callebaut*, die we in het *Witboek Moedertaalonderwijs* en in onze taaldossiers al uitvoerig bespraken. Voor Callebaut is grammatica quasi zinloos en zelfs de begrippen onderwerp en persoonsvorm zouden niet nodig zijn indien men de werkwoorden zou spellen als de gewone woorden. We citeren even de belangrijkste passages uit Masquilliers vurig betoog '*Wat hebben taalbeschouwers en automecaniciens gemeen?*' in: VVKBaO: Onderwijsinhoudelijk aanbod: taalopvoeding Nederlands, 02. 2007. Het is mede een antwoord op onze kritiek op de verwaarlozing van het grammatica-onderwijs.

Masquillier schrijft in zijn inleiding: "*De discussie over de kennis van taalstructuren en taalkennis laait weer hoog op. Mijn mentor Ides Callebaut heeft al honderden bladzijden aan het thema taalsystematische kennis besteed, en nog wordt het niet ten volle begrepen*". Masquillier weet dus maar al te best dat de meeste leerkrachten – en vooral ook deze van de derde graad lager onderwijs - het niet eens zijn met het grotendeels schrappen van het grammatica-onderwijs. Hij geeft zelfs toe dat zijn mentor 'honderden' bladzijden geschreven heeft om de leerkrachten te overtuigen van de onzin van grammatica, maar er blijkt niet in geslaagd is deze te overtuigen. Masquillier probeert nu de leerkrachten te overtuigen, te misleiden via een gemene taaltruc, een vergelijking: "*Misschien kunnen we het eens uitleggen aan de hand van een vergelijking. Wat hebben taalbeschouwers en automecaniciens gemeen?*"

Masquillier verwijst in zijn inleiding naar de *laatste versie* van de talenbeleidsnota van minister Vandenbroucke. Deze beloofde aanvankelijk het terug invoeren van meer grammatica – net zoals dit in andere landen de voorbije jaren het geval was. Achteraf zijn mensen als prof. Frans Daems erin geslaagd dit voornemen om te buigen. Masquillier citeert dan ook met instemming volgende passage uit de definitieve beleidsnota: "*De keuze om het traditionele grammaticaonderwijs te vervangen door het huidige taalbeschouwingsonderwijs (vooral over*

taalgebruik, maar ook over het taalsysteem) werd gestoeld op de overweging dat: *het traditionele grammaticaonderwijs een te hoog abstractieniveau heeft voor de kinderen van basisschoolleeftijd; het traditionele grammaticaonderwijs weinig effect heeft op de taalvaardigheid van leerlingen*". Masquillier besluit hieruit: *"Het is dus niet de bedoeling (van de nieuwe eindtermen) terug te grijpen naar het traditionele grammaticaonderwijs."*

Net als Wuyts illustreert Masquillier nergens de vele zegeningen van de nieuwe taalbeschouwing. Over het klassieke spraakonderwijs schrijft Masquillier minachtend: *"In de jaren zestig tot tachtig beschouwden we taalstructuren en zinnen op een analytische, structuralistische manier. Wij leerkrachten waren blij als de leerlingen op het einde van de basisschool de verschillende onderdelen in zinnen konden aanduiden. En daar staken we heel veel tijd in, om dan achteraf nog te horen dat de leerlingen er niets van bakten in het s.o.. Ik kan het weten want ik stond toen zelf in het zesde leerjaar. En collectief dachten we dat de leerlingen op deze wijze inzicht kregen in de werking en de structuur van onze taal. Maar dat was niet zo, want de ontleding gebeurde te 'technisch' en er werd geen rekening gehouden met de betekenis van zinnen, wat toch wel merkwaardig is. Hadden zinnen toen wel een structuur maar geen betekenis?"*

We begrijpen vooreerst niet dat de leerplanvoorzitter het inzicht in de grammaticale structuur van een zin uitspeelt tegen de *betekenis van de zinnen*. Masquillier wekt hier ook ten onrechte de indruk dat zijn 'povere' ervaring inzake het grammatica-onderwijs gedeeld wordt door de leerkrachten ('wij leerkrachten', 'ik kan het weten'). Niets is minder waar. Uit de vele contacten met ervaren leerkrachten blijkt dat ze ten zeerste het quasi schrappen van de grammatica betreuren. Masquillier weet dit maar al te best. Hij wijst in de inleiding op het feit dat *"De discussie over de kennis van taalstructuren en taalkennis weer hoog opstaat"* en dat niettegenstaande zijn voorganger Callebaut al herhaaldelijk het quasi schrappen van de grammatica heeft verantwoord.

We raden Masquillier ook aan om eens te kijken naar de resultaten voor grammatica op de vroegere interdiocesane toetsen. Masquillier houdt geen rekening met deze toetsresultaten, met de ervaring en de mening van de praktijkmensen.. Hij wekt de indruk dat de 'domme' leerkrachten destijds niet inzagen dat grammatica nutteloos was. Verderop

worden ook de methodemakers verweten dat ze het leerplan niet toepassen. Nog dit: als Masquilliers leerlingen na de vakantie weer alles vergeten waren, dan pleit dit ook niet in zijn voordeel. De leerkrachten vreemde talen uit het s.o. betreuren precies dat de huidige 12-jarigen niet langer over deze basiskennis beschikken.

Masquillier houdt geen rationeel betoog en gaat niet in op onze argumenten pro basisgrammatica. Hij vlucht in een vergelijking met een automechanicier: *"Ik wil dit even vergelijken met een opleiding automechaniek. Zouden we op het einde van de opleiding tot auto-mecanicien ook blij mogen zijn als de student automechaniek perfect zou kunnen aanduiden welke de verschillende onderdelen zijn van de automotor, maar geen inzicht in die motor zou hebben? Of zouden we verlangen dat de toekomstige automechanici vaardig en vlot zou weten te ontdekken wat er juist fout gaat bij onze motor en die ook zou kunnen herstellen? M.a.w. zouden we ook een mecanicien willen die niet alleen de onderdelen zou kunnen benoemen, maar die ook inzicht in onze motor zou hebben? Vandaag de dag verwachten we van een leerling op het einde van de basisschool dat hij inzicht krijgt in hoe mensen zinnen en teksten opbouwen en vaardig wordt in het ontdekken van structuren in onze taal. Dat is meer en waardevoller dan het exact kunnen benoemen van alle delen van een zin."*

M. schoffeert al die duizenden leerkrachten van vroeger door te stellen dat ze de leerlingen enkel zinsdelen zinloos lieten benoemen - los van het inzicht in de structuur van de zinnen. Met de grammatica bereiken ze precies dat de leerlingen ook inzagen waarom het *jou* of *jouw* was, waarom het *'kom je naar huis was'* en *'komt je vader naar huis'*, recentelijk als bijwoord en recent als bijvoeglijk naamwoord, ... De kritiek luidt precies dat de leerlingen nu minder inzicht hebben in de structuur van de zinnen dan in de 100 jaar vóór de invoering van het leerplan van 1998. Masquillier maskeert de kritiek door het omgekeerde te beweren.

3.2 Vage en warrige omschrijving van alternatief en zelfontdekkende aanpak

Vervolgens omschrijft de leerplanvoorzitter de nieuwe aanpak idyllisch als volgt: *"Bedoeling van het nadenken over zinnen bestaat erin de kinderen inzicht te geven in de structuren van onze taal, zoals we ook inzicht proberen te krijgen in bomen, het dierenrijk, de werking van ons lichaam. Het is*

een poging om onze eigen taal te beschrijven. Kinderen uit de basisschool worden met die simplistische spraakkunst wel geen betere taalgebruikers.” Een leerplanvoorzitter en taalbegeleider die ten stelligste beweert dat grammatica niets te maken heeft met beheersing van de moedertaal en van vreemde talen, lijkt hoogst merkwaardig.

Daarna poneert M. - net als Wuyts - dat voortaan enkel de zelfontdekkende, informele en inductieve aanpak zaligmakend is. Niet enkel leerpsychologen, maar ook ervaren leerkrachten weten dat zo'n inductieve, zelfontdekkende en informele aanpak niet deugt en al te veel tijd vergt. M. schrijft: *“Taalbeschouwing anno 2000 wil de kinderen inzicht geven in hoe zinnen zijn opgebouwd. Gaandeweg, na heel veel ervaringen, leren de kinderen daarbij ook de juiste begrippen. Maar niet zo veel als vroeger, want dat ging hun abstractievermogen ver te boven. Nu vragen de leerlingen zich af – zoals elke normale mens een hele dag door – waarover of over wie wordt er iets gezegd (onderwerp) en wat wordt erover gezegd (gezegde). Bijvoorbeeld zeggen journalisten in uw krant elke dag iets over iets of iemand. Zegt het gezegde wat het onderwerp is of wordt of zegt het gezegde wat het onderwerp doet of wat ermee gebeurt? Is dat op zich een betekenisvolle zin of is er nog een aanvulling nodig om een goede zin te hebben?”*

In taalbeschouwing komt het erop aan vanuit zinvolle en realistische contexten de kinderen, speels en inductief, inzicht te laten verwerven in enkele eenvoudige structuren die aan de basis liggen van alles wat we zeggen en schrijven. Daarvoor onderzoeken we best zinnen die van de kinderen zijn: we bespreken ze, bouwen ze terug op en maken een analyse, b.v. in een zin wordt altijd iets gezegd over iets of iemand. Boeiend voor kinderen kan volgens mij zijn dat ze kunnen ontdekken hoe hun eigen zinnen op een ingewikkelde manier in elkaar zitten en dat ze die ingewikkelde dingen zelf gebruiken zonder dat te beseffen. Voorwaarde daarvoor is natuurlijk dat de leerkracht zinnen van de kinderen gebruikt i.p.v. schoolboekzinnen.” Eindtermen en leerplannen mogen volgens ons geen methodiek opleggen en in geen geval een methodiek waarvan de meeste leerkrachten en leerpsychologen weten dat hij niet effectief & efficiënt is.

3.3 Enkel binnen context werkwoordspelling?

Vervolgens verduidelijkt M. dat de weinige zinsontleding die nog overblijft niet apart, maar enkel in de context van de *werkwoordspelling* aan bod mag komen en dit enkel omdat de 'grammaticafreaks' zo

fanatiek waren dat ze de werkwoorden anders spel- den dan de gewone woorden. Ook zijn leermeester Callebaut opteerde in zijn recente bijdrage in VONK voor het afschaffen van de specifieke werkwoord- spelling.

Masquillier schrijft: *“Voor het inzicht in de opbouw van zinnen heeft het minder waarde om de persoonsvorm te zoeken en werkt het zelfs verwarrend met de manier waarop de ‘officiële’ spraakkunsten (en dus ook het leerplan) voorschrijven hoe je zinnen inzichtelijk kunt beschouwen. (NvdR: het leerplan zou hier volgens M. dus fout zijn!?) ... Enkel bij de werkwoordspelling heb ik graag dat leerlingen snel en accuraat de persoonsvorm en het onderwerp vinden. ... De ontwerpers van de werkwoordspelling hebben die immers gebaseerd op de overeenkomst tussen onderwerp en persoonsvorm. Ze hadden dat beter niet gedaan en het gehouden bij de weergave van de correcte uitspraak en eventueel bij de gelijkvormigheid (ik antwoord wegens wij antwoorden). Maar ze waren waarschijnlijk grammat- icafreaks en ze wilden dus ook analogie in de werk- woordspelling (hij antwoordt, wegens hij werkt). Precies daardoor is de Nederlandse werkwoordspel- ling zo moeilijk.”*

Masquillier eindigt zijn betoog met een uithaal naar de critici, methodemakers en leerkrachten die zich niet zomaar neerleggen bij de eindtermen en leerplannen, een eigen methodiek volgen en af en toe iets meer aanbieden dan het leerplan. Hij schrijft: *“De methodemakers zouden best rekening houden met wat het leerplan voorschrijft. Makers van lesmaterialen die de ‘oude’ spraakkunst verlaten en zich scharen achter de aanpak en terminologie van leerplannen en officiële spraakkunsten verdienen een pluim. Hoge bomen vangen veel wind. Een halfslachtige aanpak van de ‘oude’ en de ‘nieuwe’ spraakkunst is echter verwarrend voor de leerlingen.”*

3.4 Besluit

Dit 'warrige' betoog van de leerplanvoorzitter toont o.i. aan hoe diep de crisis binnen het grammatica- onderwijs wel is. Het is ook heel verwarrend voor de leerkrachten.

Het betoog toont ook aan hoe weinig 'hoge bomen' rekening houden met de mening van de leerkrach- ten, met de uitkomsten van het *Taalpeilonderzoek 2007* waarin zowel leerkrachten, ouders en leer- lingen om meer grammatica vroegen, met de visie van veel bekende taalkundigen ...

Nederlandstalig onderwijs in Brussel: taal- en leerachterstand, meertalig onderwijs & OETC, spreidingsbeleid, ... Standpunten van BOCO-begeleider Marc Maes, leerkrachten, Piet Van Avermaet, ...

Samenstelling en commentaar: Raf Feys & Estella Brasseur

1 Inleiding

In onze taaldossiers besteedden we veel aandacht aan de dramatische situatie van het onderwijs in Brussel, de concentratiescholen, de taalproblemen en de vraag naar *meertalig onderwijs en OETC*, NT2, ... Een oudstudent en leerkracht in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel, vestigde onze aandacht op een bijdrage over een aantal van die thema's. Het betreft een overzichtsartikel van *Marc Maes*, begeleider BOCO, en gepubliceerd op de BOCO-website (24.04.2008). BOCO= Overleg- en coördinatiecentrum voor het officieel onderwijs in Brussel (www.bocobrusssel.be). In die bijdrage heeft Maes het over taalaanpakken in Brussel, zijn vragen bij OETC, zijn kritiek op de relativisering van het belang van het Standaardnederlands door Van Avermaet en Blommaert, ... (zie punt 3).

Op de BOCO-website troffen we ook een verslag aan van een Brusselse gespreksavond op 29 april 2010 met als titel: *'In welke talen onderwijzen we?'* In punt 2 gaan we hier uitvoerig op in. Daarna bekijken we de overzichtsbijdrage van Marc Maes.

2 Verslag gespreksavond 29 april over (taal)problemen Brussels onderwijs

2.1 Inleiding

De gespreksavond over het Brussels onderwijs was georganiseerd door BOCO samen met het *Masereelfonds* en *Oproep voor een democratische school*. BOCO verkondigt al een tijdje een gematigd standpunt inzake taalonderwijs. Maar gezien de radicale en *politiek correcte* standpunten van *'Oproep ...'* hadden we ons tegelijk verwacht aan een aantal radicale standpunten in verband met de spreiding van leerlingen, meertalig onderwijs en OETC, sociale discriminatie van migrantenleerlingen ... We vreesden ook dat *Piet Van Avermaet* als één van de inleiders er eens te meer zijn standaardtaalrelativisme zou debiteren. Uit het verslag op de Boco-website blijkt echter dat de thematiek vrij realistisch benaderd werd, maar jammer genoeg ook vrij vaag.

De twee leerkrachten die er getuigden bevestigden beide dat het in het Brussels onderwijs 5 voor (of over) 12 was. De taal- en leerachterstand is enorm. Het valt verder op dat Van Avermaet zijn standaardtaalrelativisme bijstelde en nu wel het aanleren van het Standaardnederlands belangrijk vond. Hij nam merkwaardig genoeg zelfs wat afstand nam van het Gents experiment met OETC (= Taalonderwijs in het Turks - ook leren lezen).

Standpunten als deze van mede-inrichter *'Oproep voor een democratische school'*, GOK-ideologen als Ides Nicaise, Nico Hirrt, Dirk Jacobs, de vele voorstanders van meertalig onderwijs en OETC, ... vonden hier weinig of geen gehoor vonden. Een reddingsplan voor het Brussels onderwijs kan maar slagen als men vertrekt van een realistische analyse. Jammer genoeg vernamen we al bij al weinig over de concrete invulling van zo'n reddingsplan en over het aanleren van het Nederlands in het bijzonder.

2.2 5 over 12 voor Nederlandstalig onderwijs

"Gerlinda Swillen schetst vooreerst de *evolutie naar steeds meer taaldiversiteit*. Zij is erelerares en Masereelfondsvoorzitter. Gerlinda herinnert aan de jaren '50 toen er in Brussel nauwelijks drie Nederlandstalige athenea waren en de meeste Nederlandstalige klasjes in Franstalige scholen eventueel getolereerd werden. Pas met de taalwetgeving en onder druk van minister Vermeylen kwamen er kleuterklasjes. Vanaf de jaren '70 komt er een grote toestroom van leerlingen uit het Franstalige onderwijs naar het Nederlandstalige. Dat had te maken met het doelbewust aantrekken van taalgemengde gezinnen, maar ook met een verslechterend imago van het Franstalig onderwijs, ondermeer door vele stakingen in de jaren '90.

Frank Delaere werkt al zes jaar in 14 Brusselse Nederlandstalige athenea en bevestigt deze trend, waarbij niet alleen homogeen Nederlandstalige, maar ook taalgemengde gezinnen stilaan een minderheid vormen in het Nederlandstalige onderwijs.

Uit peilproeven blijkt dan dat een derde van de leerlingen op het einde van het basisonderwijs een vergelijkbare taalvaardigheid hebben met leerlingen uit het vierde leerjaar in Vlaanderen, een derde in de grijze zone zit en een derde echte leesproblemen heeft – een hypotheek op hun secundaire studies.”

Commentaar. *In Onderwijskrant stellen we al vele jaren dat het al 5 over 12 is in Brussel. Het Nederlandstalig onderwijs in Brussel zou o.i. een en ander kunnen leren van de aanpak in concentratiescholen als Het Mozaïek in Arnhem dat tot de 7% beste scholen voor de CITO-toets behoort. Er wordt heel veel tijd besteed aan het aanleren van het Nederlands en van de basisvaardigheden (zie ook p. 25).*

2.3 Spreiding leerlingen opleggen? Concentratie op taalbeheersing: maar hoe?

Vooraf: momenteel is slechts 10 % van de leerlingen volwaardig Nederlandstalig. Minister Smet, de Vlaamse ouders, een aantal van politici ... vinden het noodzakelijk dat er een voldoende aantal Nederlandstalige kinderen aanwezig zijn. In de hierop volgende bijdrage over onderzoek van prof. Jaap Dronkers zal de thematiek van de invloed van de samenstelling van de klas- en schoolpopulatie expliciet én genuanceerd aan bod komen.

“De norm die minister Pascal Smet voorstelt om in elke klas minimum één derde Nederlandstalige leerlingen op te leggen snijdt volgens leraar Frank Delaere geen hout: de scholen hebben nu eenmaal geen vat op de instroom; wat doet men met die grote percentages echte anderstaligen? Moet men niet juist naar een zo groot mogelijke leerwinst streven met deze leerlingen, waarbij – zoals algemeen directeur Jacky Goris het stelt – men een engagement van de leerlingen en liefst ook van de ouders voor een betere kennis van het Nederlands eist?”

Of het nastreven van een sociale mix dan toch niet belangrijk is, wil de vereniging ‘Oproep voor een democratische school’ weten. Men kan dit wel nastreven, maar de wens van de ouders om hun kinderen naar een school van hun keuze te sturen is heel sterk. Het Franse model waarbij kinderen een school toegewezen krijgen is in België moeilijk haalbaar en een zekere sociale segregatie plus de mogelijkheid om onderwijsstromen te verlaten of weg te vluchten van scholen zijn nauwelijks te vermijden.

Frank Delaere kan zich hierbij aansluiten. Volgens hem moet men zich vooral concentreren op het bevorderen van groei in woordenschat en taalbeheersing, vooral bij kleuters. Inhaaloperaties hebben hun beste effect in de leeftijdsgroep van 10 tot 14 jaar. Van groot belang is het zorgen voor succeservaringen door de leerlingen (en ook de leraren) – ook succeservaringen in hun omgeving zijn belangrijk: het zgn. ‘grote broer en grote zus’-effect.

Piet Van Avermaet (U Gent) sloot zich op zijn beurt ook aan bij de visie dat het proberen beheersen van de instroom geen hoofdfactor is, maar wel het realiseren van leerwinst. Daartoe zijn een krachtig beleid, een sterk team met een duidelijke taalvisie, een taalcoördinator die vooral een aanspreekpunt is voor de leraren nodig.

Een tweede belangrijke invalshoek is volgens hem het aanhouden van een thema-aanbod dat aansluit bij de leefwereld van de leerlingen, dat hun kennispakket kan uitbreiden door interesses op te wekken en tot eigen verkenningen (op internet b.v.) aan te zetten. Overigens moet men volgens Van Avermaet dat kennispakket ook relativeren: wat je in het dagelijkse leven echt nodig hebt, heb je normaal al op het einde van het basisonderwijs geleerd: lezen, schrijven, rekenen, kennis van de wereld.”

Commentaar: Het is jammer dat men na 25 jaar voorrangbeleid zo weinig heeft bereikt. Steunpunten & taalachterstandsnegationisten vonden intensief en apart NT2-onderwijs zoals in Finland verwerpelijk & anti-emancipatorisch. Het valt op dat Van Avermaet nu wel taal belangrijker vindt, maar niets concreets zegt over een ‘intensievere’ aanpak van NT2. Terloops: op school gaat het ook om veel meer dan wat je ‘in het dagelijks leven’ aan taal, woordenschat, ... nodig hebt om je te redden.

2.4 Positie van andere talen en OETC

“In een laatste gespreksronde werd gevraagd naar naar de positie van andere talen in het Nederlandstalige onderwijs. Piet Van Avermaet verwees naar het Turks project in Gent met schepen Coddens, dat uit twee luiken (mogelijkheden) bestaat: initiatie in schrijfonderwijs in het Turks in het eerste leerjaar; daarnaast functioneel meertalig lezen: in informele leerprocessen (zeker in de kleuterschool en het eerste leerjaar) kunnen beredeneerd andere talen ingezet worden, zodat kleuters spontaan onder elkaar gaan ‘vertalen’.

Zijn persoonlijke voorkeur gaat uit naar de tweede optie (en niet naar het Gentse OETC.) Ook in Gent wordt de bevolking immers steeds diverser en de tijd van 100 % Turkse klasjes is stilaan ook voorbij. Meertalig onderwijs wordt in zo'n context steeds moeilijker te organiseren. Er is ook het algemene gelijkheidsprincipe dat elke klas voor iedereen toegankelijk moet zijn, ook talig. Het niet kiezen voor de eerste optie (OECD zoals in Gent) sluit niet uit dat men kan toelaten dat leerlingen aan elkaar b.v. een niet begrepen rekenopdracht in een andere taal uitleggen en daardoor nog gemotiveerder worden. Maar dit mag er zeker niet toe leiden dat andere leerlingen zich daardoor uitgesloten voelen. Daarom moet het Standaardnederlands wel degelijk einddoel blijven, zeker in meer formele leerprocessen." (NvdR: *het verrast ons dat uitgerekend de directeur van het Steunpunt Diverseit nu plots én pas nu afstand neemt van het Gents experiment.*)

"Boco zelf verwees naar het *Stimulerend Meertalig Onderwijs in Brussel* (STIMOB), dat in het basisonderwijs herhalingslessen Frans (en sedert kort ook Engels) met native speakers organiseert waarbij zowel de Franstaligen een steun krijgen in hun opstap naar het Nederlands als de Nederlandstaligen op een actieve en inhoudsvolle, taakgerichte manier Frans en Engels leren gebruiken. Men mag echter niet de vergissing maken om het speels open staan voor al die talen aanwezig in de kleuter- en lagere school (Frans, maar ook Urdu, Swahili) te verwarren met meertalig onderwijs, dat een totaal andere taalvaardigheid nastreeft."

"Wat het aantrekken van native speakers betreft, maakte BOCO in het informele nagesprek volgende bedenking: het laten lesgeven door een Franstalige leerkracht in een Nederlandstalige school (of omgekeerd) brengt een aantal personeelsproblemen met zich mee (statuut, verloning, affectatie) en zal nooit meer dan enkele uurtjes per week effect kunnen hebben. Anderstalige ouders die het beste voor hebben met de meertalige opvoeding van hun kinderen en daaronder ook goed Nederlands willen aanleren, hebben het misschien niet zo verkeerd voor als ze hun kinderen naar een Nederlandstalige school sturen: daar zijn in principe alle leraren native speakers, is er een natuurlijke immersie en zijn die andere talen toch ook aanwezig."

(Commentaar: uit een onderzoek van Brauns bleek toch wel dat Nederlandstalig onderwijs een negatief effect had op de Franse moedertaal van Franstalige leerlingen – zie p. 24).

3 Begeleider Marc Maes (BOCO-website, 2008) over talensensibilisering versus OETC, belang van Standaardnederlands, ...

3.1 Probleemstelling

"Zeker in een door en door meertalige stad als Brussel duiken steeds meer vragen op naar hoe om te gaan met de diversiteit aan thuistalen. ... Een argument (voor onderwijs in de eigen moedertaal) is dat sommige wetenschappelijke onderzoeken zouden aangetoond hebben dat men eerst de moedertaal grondig moet kennen voor men een andere taal (in casu het Nederlands) kan aanleren"

(NvdR: *in het witboek moedertaalonderwijs verwezen we naar onderzoeken die dit weerlegden.*)

"Er zijn ook al pleidooien geweest voor de erkenning van andere talen, zoals het Arabisch, als officiële taal of toch als keuzevak. Ter overweging herinneren we hieromtrent even aan een uitspraak van mevrouw Karin Heremans, directeur van het K.A. Antwerpen. Zij stelde dat ongeveer het enige wat haar leerlingen uit een vijftigtal verschillende talen, culturen en godsdiensten gemeen hebben, is dat ze samen les krijgen in dezelfde taal, namelijk het Nederlands."

Binnen de huidige Belgische wetgeving is er alleen ruimte voor ofwel Nederlandstalige ofwel Franstalige scholen, terwijl de instroom van leerlingen zeer divers is. De scholen hebben natuurlijk wel ruimte voor vreemdetalenonderwijs en beperkt voor onderwijs in eigen taal en cultuur. De VGC-cijfers van de scholentellingen in Brussel proberen deze diversiteitsgegevens te kanaliseren door 6 categorieën te hanteren: homogeen Nederlandstalige gezinnen, taalgemengde gezinnen (waar Nederlands aanwezig is), overwegend Franstalige gezinnen, en noch Nederlandstalige/noch Franstalige gezinnen; komt daar nog een opdeling bij naargelang de al dan niet 'westerse' achtergrond van de leerlingen.

BOCO las voor u een aantal recente publicaties, keek naar de actualiteit en luisterde op een studievoormiddag van Foyer over *Talensensibilisering*. De ingrijpende wijzigingen van de (leerlingen)populaties sedert een kwarteeuw en het feit dat die onomkeerbaar zijn, nopen ons om af te stappen van een beleid dat dateert uit de dagen toen er in onze Brusselse Nederlandstalige scholen hoofdzakelijk leerlingen uit homogeen Nederlandstalige gezinnen zaten.

Van Nederlands als de taal waarvoor je gestraft wordt als je ze niet spreekt, naar een positief omgaan met de thuistalen die de leerlingen meebrengen als stapsteen naar de betere beheersing van het Nederlands – als conversatietaal, maar ook als instructie-/schooltaal – is een klik die steeds meer onderwijzers aan het maken zijn. Vervroegde talensensibilisering en taalinitiatie werden nog maar pas, onder druk van Europa, mogelijk gemaakt door het decreet uit 2004 van onderwijsminister Marleen Vanderpoorten.

3.2 Talensensibilisering in Foyer

Sofie Jonckheere (Foyer) vertelde tijdens een studiedag over 'Talensensibilisering' in Foyer op 11 april 2008 dat ze drie jaar geleden een dergelijk initiatief hadden moeten afblazen wegens te weinig inschrijvingen, terwijl er nu ontdebeld moest worden, gezien er meer dan 80 belangstellenden zich hadden aangemeld.

In haar uiteenzetting ging *mevrouw Jonckheere* vooral in op de praktische ondersteuning van leerkrachten kleuter-, basis- en ook secundair onderwijs, die een stap in de richting van de al dan niet in de klas aanwezige 'vreemde talen' willen zetten, om zo meer wederzijds respect voor al die talen en culturen te creëren en anderzijds ook in te zien dat een gemeenschappelijke officiële taal, het Nederlands, een goed sociaal bindmiddel is. *Het is duidelijk niet de bedoeling om die vreemde talen ook grondig te leren, maar wel om in te zien hoe dezelfde dingen anders geformuleerd worden in andere talen.*

In een eerste voorbeeld moeten leerlingen b.v. zeer verschillende manieren van meervoudsvorming op een speelse manier leren ontdekken en vergelijken. Ze verwijst ook naar de internationale evolutie ter zake en geeft de leraren aan hoe Language Educator Awareness (LEA) van de Raad van Europa gratis materialen en reflectie daarover ter beschikking houdt: *Plurilingual and Pluricultural awareness in language teacher education – A training kit* is een uitgave met CD-Rom, te verkrijgen via <http://book.coe.int>.

Zelf maakte de *Foyer* al een heel pak bruikbare materialen aan. Enkele voorbeelden van gepresenteerde en daarna in werkgroepen besproken materialen: "Wat is het mooiste woord in jouw taal?", "Hoe druk je gevoelens uit?" (te rangschikken op een 'emometer' – het valt op hoe weinig genuan-

ceerd onze woordenschat is in vreemde talen die we toch dachten te kennen zoals Engels, Frans ...), spreekwoorden vergelijken (ze kunnen dikwijls niet letterlijk vertaald worden en zeggen veel over de culturele verschillen). Verder: korte typering van beroepen, foto's van onbekende mensen, de vergelijkende geschiedenis van talen en woorden."

3.3 BOCO: talensensibilisering, geen OETC!

"Speciaal voor de leerkrachten werd de studiedag over 'Talensensibilisering' afgesloten met een discussie over een aantal stellingen over *meertalig onderwijs*. In het kader van CONBAT werken een heleboel lerarenopleidingen momenteel aan de uitbouw van losse ervaringen en leermaterialen tot een samenhangend curriculum. *(NvdR: ook het Vlaams Minderhedencentrum pleit resoluut voor meertalig onderwijs)*.

Boco drong in een reactie toch aan op meer duidelijkheid. Als het project talensensibilisering niet de bedoeling heeft om de andere talen ook grondig te leren en zeker het aanleren van het Nederlands niet in het gedrang wil brengen, dan moet men immers duidelijk een onderscheid maken met CLIL (inhouds- en taakgericht taalonderwijs) en zeker met OECT (onderwijs in eigen taal en cultuur).

Mevrouw Jonckheere gaf toe dat de referentie naar CLIL alleen een aantal methodes inhoudt om leerlingen speels, zinvol, interactief met taal te laten bezig zijn en niet de bedoeling heeft de taal grondig te leren via het lesgeven in bepaalde vakinhouden in die andere talen. Hoewel de *Foyer* in het verleden goede resultaten boekte met het lesgeven voor een bepaald aantal uur in de week in het Italiaans of Turks, kan men er niet omheen dat men ondertussen hier met een derde hier geboren generatie zit die meestal niet van plan is ooit nog naar een land terug te keren dat ze alleen van tijdens de vakanties kennen. *(NvdR: Maes stelt hier dus ook kritische vragen bij het Foyer-experiment met tweetalig onderwijs)*.

Maes (BOCO) beklemtoont: "Talensensibilisering is iets anders dan OECT (Onderwijs in de eigen taal en cultuur) - zoals in het Gentse experiment met Turkse leerlingen. Het eerste wil immers de leerlingen in contact brengen met veel andere talen, het tweede trekt de leerlingen uit de klas terug in hun eigen taalgemeenschap. Als dat voor een beperkt aantal lessen en voor een beperkte tijd gebeurt,

kan dat op termijn uiteraard wel de kennis van en de band met de officiële taal van de regio helpen versterken.” (NvdR: *we vagen ons af of ‘spreekwoorden vergelijken in verschillende talen’ e.d. zo gemakkelijk en boeiend is voor de Brusselse lagere-school-kinderen. Kunnen we de beperkte tijd niet beter besteden?*).

3.4 Onderzoek Luk Van Mensel: allochtone ouders wensen geen OETC

In het taalsociologisch onderzoek ‘Onderwijs in een meertalige samenleving - Het oversteken van grenzen tussen taalgemeenschappen: niet-Nederlandstalige ouders in het Nederlandstalige onderwijs’ van Luk Van Mensel (2007, website BRIO), werd aan de ouders de vraag naar de wenselijkheid van onderwijs in hun eigen thuistaal expliciet gesteld. *Minder dan één procent vond OETC zinvol*, vooral ook omdat de kennis van de officiële talen plus het Engels als een must voor sociale emancipatie wordt gezien. Wie meer wil weten over dit onderzoek kan dit gratis downloaden van <http://www.briobrusssel.be>. Aangezien er ook uitvoerig bevestigd werd over de motivering van een keuze voor het Nederlandstalig onderwijs, is dit een leerrijk onderzoek. Zo blijkt duidelijk dat een dergelijke keuze niet alleen te maken heeft met de noodzaak om Nederlands te kennen, maar ook met het sterke kwaliteitsimago van onze scholen.”

NvdR: ook in een vroegere BRIO-studie van Helder De Schutter lezen we al dat het ‘veld niet in de OETC-optie gelooft, om zowel conceptuele als praktische redenen’ (*Taalpolitiek en multiculturalisme in het Brussels Nederlandstalige onderwijs*, BRIO – zie internet).

3.5 Maes’vragen bij Gents OETC-experiment

Toen de polemiek oplaaide rond het voorstel van de Gentse onderwijsschepen Rudy Coddens om onderwijs in het Turks te organiseren, schreef uw coördinator een brief waarin hij voorstelde om het strijdperk van zware ideologische en politieke discussies te verlaten en te streven naar een pragmatische aanpak van de eentaligheid van sommige Turkse families, ook van de derde en vierde generatie. We stelden een aangepaste vorm van ons *Brussels Stimulerend Meertalig Onderwijsmodel* voor: het herhalen van bepaalde leerinhouden in beide talen, een keer door een Nederlandstalige, een keer door een Turkse native speaker. Op die manier wordt immers het Nederlands versterkt door een stap naar het Turks te zetten, en worden de leerlingen tot natuurlijke taalvergelijking en een

zinnvolle meertaligheid aangezet. In een uitvoerige brief stelt de heer Coddens dat het wel nooit de bedoeling was om een apart Turks onderwijsnet te ontwikkelen. Hij kan zich wel vinden in onze formulering: *“Hoewel een aantal uren worden uitgetrokken voor een andere taal dan Nederlands versterkt deze ‘structurele herhaling’ in de eigen thuistaal juist de toenadering tot het Nederlands, omdat het om min of meer dezelfde leerstof gaat en de leerlingen dus via de twee talen toegang krijgen tot dezelfde leerstof en vaardigheden.”*

We kijken dus uit naar hoe men in Gent zal omgaan met de idee dat *“men eerst zijn eigen moedertaal goed moet beheersen om een andere taal – in casu het Nederlands – te leren”*. Hopelijk beseft men dat het hier om individueel en groepsgericht tijdelijke en in lesuren beperkte, ‘uitdovende faciliteiten’ moet gaan. Een solidaire maatschappij dient ook enkele solide hoekstenen te hebben: gedeelde afspraken over hoe men goed kan samenleven en een minimale gedeelde communicatie door liefst zo goed mogelijke kennis van de officiële taal, van het Engels als internationale technisch-instrumentele taal en van een aantal informele registers, die best aan bod mogen komen ter versterking en uitbreiding van het wat steriele schooltaaltje waarmee men nu eenmaal moet beginnen als men een vreemde taal leert.”

Commentaar: Gent koos wel degelijk voor onderwijs in het Turks - ook leren lezen. We merken dat we steeds meer steun krijgen voor onze kritiek op OETC - vanaf 1993 - en op het Gents experiment. We vernamen merkwaardig genoeg ook nog niets over de resultaten van het eerst leren lezen in het Turks.

3.6 Maes versus visie Van Avermaet; belang van Standaardnederlands & NT2

Maes formuleerde ten slotte zijn kritiek op het standaardtaalrelativisme van het duo Blommaert-Van Avermaet.

“Ondertussen verscheen van de Gentse hoogleraar Jan Blommaert en van de directeur Steunpunt Diversiteit, Piet Van Avermaet, een kritisch pamflet over het huidige onderwijsstaalbeleid onder de titel *Taal, onderwijs en de samenleving – De kloof tussen beleid en realiteit* (Epo, 2008). Er staan behartenswaardige zaken in dit boekje, maar de visie op taaldiversiteit en het gebrek aan het precies formuleren van wat men dan eigenlijk in de plaats

zou willen van het huidige beleid, maken van de lectuur van dit boekje een vrij enerverende opdracht.

Eenzijds bekritisieren de auteurs heel sterk het huidige beleid naar grotere taalvaardigheid in de Standaardtaal, maar anderzijds houden ze zich op de vlakke als het erop aankomt om concreet te schetsen hoe het dan wel moet. De taalsociologen verschuilen zich dan ook achter hun positie van fundamentele onderzoekers. Hun centrale stelling is dat het onderwijstaalbeleid veel te weinig rekening houdt met de informele diversiteit aan taalregisters, waarvan de accentloze standaardtaal (wie spreekt die eigenlijk?) slechts één variant is.

De Epo-auteurs stellen ook dat het reduceren van leerachterstanden bij de 15 % van kansarme leerlingen niet mag gereduceerd worden tot taalachterstand. Ondanks die geringe beheersing van de standaardtaal kunnen die leerlingen zich volgens hen in een aantal communicatieve dagelijkse levenscontexten best uit de slag trekken. Door iedereen een gelijke schoolstandaardtaal te willen opleggen vergroot men volgens Blommaert en Van Avermaet nog de kloof tussen de *middenklasse*-trajecten die wel toegang geven tot de sociale taalcompetenties en het culturele kapitaal nodig om in hogere studies te slagen en de 'anders taalvaardigen', voor wie die trajecten niet echt helpen.

Het onderwijs zou veel meer rekening moeten houden met al die thuistalen, met de visuele aspecten van de internetgewoontes, met de soms bewonderenswaardige vaardigheden van 'zwakke leerlingen' in kennisverwerving over voetbal, subcultuur en vooral van het feit dat ook de auteurs van het boek zelf niet even vaardig zijn in alle registers van de vreemde talen die ze kennen.

Is dit boek dan een pleidooi voor het binnenbrengen van dialect, chattaal, subcultuur in het gewone lesaanbod? En waarom hebben de auteurs hun eigen stelling niet toegepast op de stijl van hun boekje, in plaats vanuit een professorale hoogte neer te kijken op de gemiddelde lezer – ze zeggen immers zelf dat hun boekje slechts voor een kleine minderheid leesbaar is?

Wat is er fout aan het toegang geven aan zoveel mogelijk leerlingen tot de elementaire standaardtaal, mits openheid voor taaldiversiteit binnen en buiten het Nederlands? Wat is er fout aan het aanleren in de scholen van bijkomende taalregisters aan wie er slechts enkele beheerst? De auteurs

geven zelf aan dat er momenteel al heel wat ruimte is voor informeel taalgebruik, b.v. in soaps, Ketnet e.d. Is het dan onjuist om te stellen dat men echter wel moet weten dat er nu eenmaal bepaalde vormen van communicatie zijn waarvoor bepaalde taalregisters beter geschikt zijn dan andere? Om b.v. toegang krijgen tot algemene en vak-kennis.

Maatschappelijk bekeken: wat is er fout aan om zoveel mogelijk mensen het materieel mogelijk te maken om met een dak boven het hoofd en het dagelijks brood op de plank te moeten leven en hen zo hoog mogelijk te scholen, er met andere woorden een soort middenklassers van te maken? *Is de leerplicht in de standaardtaal niet een van de allerbelangrijkste hefboomen geweest in de algemene emancipatie van de Europese bevolking in de voorbije eeuw?* De auteurs hebben wel gelijk als ze stellen dat in gemengde buurten een gebrekkige kennis van het formele Nederlands kan ge-paard gaan met een zeer goede kennis van de taal van de eigen gemeenschap en *mondeline* vaardigheden.

De auteurs willen uit hun eigen vaststellingen geen aanbevelingen formuleren. Als men er echter voor pleit om ook aandacht te hebben voor de informele leeromgeving in de thuistaal – “*een vorm van talenonderwijs, gebaseerd op bestaande en aanwezige competenties van de leerlingen*” - in plaats van alleen te focussen op de zwakke prestaties van leerlingen in een formele instructiecontext, waarvoor pleit men dan? Lessen uitsluitend in de thuistaal? Afschaffen van formele instructiecontexten en van door PISA meetbare eindtermen en leerplannen? Introductie van informele en alle mogelijke vreemde talen in onze scholen? *Minder nadruk op lezen en schrijven, meer aandacht voor louter mondeline taalvaardigheid?* Nogmaals: in een pluriculturele maatschappij is de gezamenlijke officiële taal waarin men les krijgt dikwijls nog het enige wat de leerlingen gemeen hebben ... Dit pamflet is de visie van een tweetal taalsociologen die van 'diversiteit' de enige norm maken.”

Commentaar: We reageren al vanaf 2006 op het standaardtaalrelativisme van Blommaert en Van Avermaet. De kritiek van Maes is ook toepasselijk op het standaardtaalrelativisme van Ides Callebaut.

In de hierop volgende bijdrage over multiculturele scholen, migrantenonderwijs e.d. worden thema's uit voorliggende bijdrage verder verkend en uitgediept.

Recent onderzoek van prof. Jaap Dronkers over multiculturele scholen, migrantenonderwijs, heterogene klassen e.d.

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

**alle leerlingen presteren minder in etnisch sterk gemengde scholen/klassen*
**afgedwongen vergroting van diversiteit heeft weinig zin*
**islamitische leerlingen uit Turkije, Marokko ... presteren overal opvallend zwakker*
**invoering comprehensief onderwijsstelsel kan perverse effecten opleveren*

1 Inleiding

Onderwijskrant publiceerde de voorbije 20 jaar geregeld bijdragen over de thematiek en problemen van de migrantenleerlingen en over de nood aan meer intensief NT2-onderwijs en een effectieve achterstandsidactiek. We besteedden in dit verband ook een bijdrage aan de schitterende taal- en leerprestaties op de concentratieschool *Het Mozaïek te Arnhem* en aan de specifieke aanpak waarop die resultaten gestoeld zijn.

We reageerden ook tijdig op de kwakkel dat migrantenleerlingen nergens meer gediscrimineerd worden als in Vlaanderen en deden hiervoor mede een beroep op studies van *Jaap Dronkers*. Dronkers publiceerde de voorbije tien jaar meerdere onderzoeken omtrent de leerresultaten van (migranten)leerlingen in de OESO-landen. In die studies weerlegt Dronkers ook vaak straffe uitspraken over sociale discriminatie van PISA-chef Andreas Schleicher, minister Frank Vandenbroucke, Klasse, Kif-Kif & Minderheden centrum, GOK-steunpunten en -ideologen als Ides Nicaise, Dirk Jacobs en Nico Hirrt.

In een recent onderzoek analyseerde prof. Dronkers vooral *het effect op taalvaardigheid van twee kenmerken van schoolpopulaties: samenstelling en diversiteit, zowel wat betreft de etnische als de sociaal-culturele dimensie*. Dronkers heeft voor zijn onderzoek gebruikgemaakt van de PISA-data uit 2006 voor zowel 15-jarige autochtone leerlingen als leerlingen met een immigrantenachtergrond. Hij presenteerde zijn recent onderzoek op 16 juni 2010 bij de aanvaarding van de nieuwe leerstoel *International comparative research on educational performance and social inequality* aan de Universiteit Maastricht. Zijn oratie had als titel: *Positieve maar ook negatieve effecten van etnische diversiteit in scholen op onderwijsprestaties* (zie internet).

De belangrijkste conclusie luidt *dat breed gemengde scholen (met leerlingen van verschillende etnische afkomst) nadelig zijn zowel voor autochtone als allochtone leerlingen*. Hoe meer kinderen uit verschillende nationaliteiten op een school zitten, hoe lager de schoolprestaties zijn. Volgens Dronkers is er dan ook onvoldoende empirische steun voor een *afgedwongen vergroting van diversiteit van scholen*: het zal de schoolprestaties meestal geenszins verhogen.

De Nederlandse overheid ontwikkelt al vele jaren een spreidingsbeleid om het ontstaan van witte en zwarte scholen tegen te gaan. Het ministerie van Onderwijs trekt daar veel geld voor uit. Ook in Vlaanderen sturen beleidsmensen aan op gemengde scholen via het GOK-beleid, het inschrijvingsrecht e.d. Klassen en scholen met een heterogene (gemengde) school- en klaspopulatie zowel etnisch als sociaal-cultureel, daar moeten we met z'n allen naar streven, aldus veel Vlaamse beleidsmensen, GOK-ideologen, Steunpunt Diversiteit en Leren (Piet Van Avermaet). We moeten streven naar etnische gemengde scholen, naar comprehensief secundair onderwijs, naar inclusief onderwijs ... Diversiteit en heterogeniteit lijken toverwoorden.

Dronkers onderzocht ook de invloed van het onderwijsstelsel: comprehensieve versus gedifferentieerde start van het s.o. Ook hier komt hij tot 'dwarse' conclusies. *Zo stelde hij vast dat de invloed van het scholingsniveau van de ouders even groot is in comprehensieve scholen*.

De diversiteit inzake scholingsniveau heeft in comprehensieve scholen zelfs een eerder negatieve invloed op de leerprestaties, in gedifferentieerde scholen een eerder positieve. Volgens onderzoeker *Jos Muskens* wordt deze conclusie ook bevestigd in zijn eigen onderzoek waaruit blijkt dat leerlingen

meestal beter presteren in sterk segregerende landen, landen met een sterke onderwijsdifferen- tiatie in de eerste fase van het s.o. (zie punt 5).

Het onderzoek van Dronkers en een aantal bevin- dingen van Muskens staan haaks op het politiek correcte denken i.v.m. sociale discriminatie, zege- ningen van gemengde scholen en comprehensief onderwijs ... zoals we dit in Vlaanderen veelvuldig aantreffen. Het lijkt geen toeval dat onze beleids- mensen en GOK-ideologen niet reageren op het onderzoek van Dronkers.

In de punten 2 tot en met 4 bekijken we de conclu- sies van Dronkers in verband met de invloed van de etnische samenstelling van de schoolbevolking. In de punt 5 beschrijven we de invloed van het opleidingsniveau van de ouders en van het oplei- dingsstelsel (comprehensief versus gedifferentieerd s.o.). Punt 6 bevat passages uit een interview met Dronkers waarbij de resultaten ook op de situatie in Vlaanderen betrokken worden. We ronden af met een aantal recente uitspraken over intercultureel onderwijs vanwege *Piet Van Avermaet*, directeur Steunpunt *Diversiteit & Leren*.

2 Basisconclusies omtrent etnische samenstelling & diversiteit

2.1 Grote etnische diversiteit is nadelig voor iedereen - uiteraard!

De basisconclusie van Dronkers luidt: "Een grotere etnische diversiteit van scholen (= leerlingen van diverse etnische afkomst samen) heeft een *stevig negatief gevolg* voor de leerprestaties van zowel leerlingen met een migrantenachtergrond als van autochtone leerlingen. Voor beide groepen is het negatief effect even groot, maar leerlingen met een immigrantenachtergrond zitten gemiddeld op scho- len die een vier keer hoger etnische diversiteit heb- ben dan autochtone leerlingen.

Dit negatieve effect van etnische diversiteit kan niet verklaard worden door het aandeel van leerlingen met een immigrantenachtergrond in meer etnisch diverse scholen, door de milieusamenstelling van die scholen, door de individuele kenmerken van de leerlingen, door de hulpmiddelen van de scholen of door het onderwijsstelsel." Hoe meer kinderen uit verschillende bevolkingsgroepen dus op een school zitten, hoe lager de schoolprestaties zijn. Vooral als op zo'n gemengde school het aandeel islamitische kinderen domineert, dan heeft dat een negatieve

invloed op het prestatieniveau van álle andere leer- lingen. Dronkers toont aan dat de zwakkere pres- taties niet zomaar een gevolg zijn van de sociaal- economische afkomst, maar ook van etnische fac- toren e.d. In *De school van de ongelijkheid* beweerd- den Nico Hirrt en Ides Nicaise nog dat de zwakkere prestaties van migrantenleerlingen enkel te wijten zijn aan sociaal-economische discriminatie.

Dronkers' onderzoek bevestigt wat velen al lang weten en poneren. De Brusselse actiegroep 'Ouders voor de scholen' trok 11 jaar geleden aan de alarmbel in de krant 'De Morgen' van 8.10.99. Woordvoerder *Geert Selleslagh* stelde: 'Het is on- miskenbaar dat in een klas met veel anderstaligen het tempo en het niveau zakken, omdat er veel tijd en energie gestoken moet worden in het duidelijk maken van evidente termen of het uitleggen van een eenvoudige opdracht. Dat is een ongezonde situatie voor alle kinderen. Aan de ene kant doen anderstalige kinderen door hun gebrekkige taal- vaardigheid onvoldoende en te traag kennis op. Aan de andere kant 'verzuipen' Nederlandstalige kinde- ren in de anderstalige meerderheid, ze nemen taalfouten over van hun anderstalige klasgenoten en passen zich aan het tragere tempo aan.'" De actiegroep formuleerde ook voorstellen om het Ne- derlandstalige karakter van de scholen meer te vrijwaren en om meer aandacht te schenken aan de taalproblematiek. De ouders kregen geen gehoor en werden als egoïstisch en racistisch bestempeld. Sindsdien is de situatie nog erger geworden.

Terloops: Brauns stelde in 1992 in een onderzoek ook al vast dat de Franstalige leerlingen in de Ne- derlandstalige scholen minder goed scoorden in het Frans dan hun leeftijdsgenoten in het Franstalige onderwijs. Die negatieve invloed op de moedertaal stijgt naargelang het socio-culturele niveau van de leerling lager is. Daaruit besloot Brauns dat immersieonderwijs tot een minder goede moeder- taal leidt ('Immersion scolaire et langue maternelle. Des francophones à l'école flamande.' Communau- té française, Direction générale de la Culture et de la Communication. *Français & Société*, 5: 3-60).

2.2 Voordelen van homogene 'zwarte' scholen

Veel allochtone leerlingen in een school die uit een- zelfde herkomstregio komen, bevordert wel de onderwijsprestaties. Een 'zwarte' school met leerlin- gen met eenzelfde afkomst (b.v. Suriname, Tur- kije ...), zou dus wel de leerprestaties van die leerlingen bevorderen.

Anders geformuleerd: etnisch homogene scholen kunnen onderwijsachterstanden bij immigrantenleerlingen uit bepaalde herkomstlanden beter verkleinen dan etnisch diverse scholen. De etnische homogeniteit van bijvoorbeeld hindoe-scholen of islamitische scholen is dus ook geen geldig argument om hen op te heffen met het oog op de schoolprestaties van hun leerlingen.

Ook uit ander onderzoek blijkt dat *een aantal* echt 'zwarte scholen' toch behoorlijke resultaten behalen. In *Segregatie is soms beter* (Didaktief, april j.l.) toont Michael Merry aan dat een aantal *hindoe-scholen* goed presteren en waarom ze ook beter scoren dan islamitische. De meeste kinderen in hindoe-scholen zijn Surinaams en spreken thuis Nederlands. Surinamers zijn meer georiënteerd op Nederland dan Turken en Marokkanen. De verwachtingen van ouders en leerkrachten zijn hoog; de aanpak in klas is heel gestructureerd. De succesverhalen op islamitische scholen zijn veel beperkter: veel taalproblemen, meestal geen etnische homogeniteit, passieve ouders in Marokkaanse gezinnen ...

Dronkers poneert verder dat het onderwijs aan allochtone leerlingen zich vooral moet concentreren op de basisvaardigheden en leerresultaten en niet op multiculturele zaken. Onze GOK-Steunpunten negeerden deze basisconclusie en verwachtten veel heil van intercultureel onderwijs (ICO) en diversiteit - wat dit ook mocht inhouden. Het Steunpunt-ICO geloofde op een bepaald moment zelf niet meer in de ICO-activiteiten en veranderde dan maar de naam in *Steunpunt Diversiteit en Ieren*. Met het toverwoord 'diversiteit' kon het alle richtingen uit: meertalig onderwijs, heterogene klassen, constructivistisch & coöperatief leren, comprehensief s.o. ...

2.3 Leerlingen uit islamitische landen (Turkije, Marokko, ...) scoren veel zwakker

Dronkers stelde vast dat leerlingen afkomstig uit islamitische landen overall een substantiële achterstand in taalscores vertonen in vergelijking met vergelijkbare migrantenleerlingen afkomstig uit andere landen. Migrantleerlingen uit Turkije, Marokko, Pakistan, Albanië... presteren dus overall opvallend zwakker. Hun opvallend lagere onderwijsprestaties kunnen niet met de sociaal-economische individuele achtergrond, de schoolkenmerken of de onderwijsstelselkenmerken (= al dan niet comprehensief onderwijs) verklaard worden. Ook in tal van andere studies werd dit vastgesteld.

Het hameren op de sociaal-economische achtergrond of op de kenmerken van scholen of onderwijsstelsels (b.v. al dan niet comprehensief) als belangrijke verklaring van deze lagere onderwijsprestaties levert volgens Dronkers geen bijdrage aan het verbeteren van de situatie bij deze leerlingen.

Voor een *correcte schatting van het effect van de etnische samenstelling* is het percentage immigrantenleerlingen misleidend, omdat aldus geen rekening wordt gehouden met de herkomst van de immigrantenpopulatie. Omdat bijna alle analyses van effecten van schoolpopulaties alleen het percentage allochtone leerlingen gebruiken en de diversiteit niet gemeten wordt, zijn de meeste uitkomsten vertekend en dus onbetrouwbaar. De meeste studies deugen dus niet omdat er geen rekening wordt gehouden met de herkomst van de immigrantenpopulatie. Dit geldt dus ook voor de uitspraken over migrantenleerlingen in de PISA-studies van de OESO, van Nico Hirrt en Ides Nicaise. Men hield er bijvoorbeeld geen rekening mee dat een groot deel van onze Vlaamse migrantenleerlingen afkomstig zijn uit Turkije en Marokko.

Die leerlingen presteren zwakker omdat de sociaal-culturele status lager is, maar zelfs bij gelijke sociaal-culturele status presteren ze volgens Dronkers ook nog lager. Dronkers wijst op de invloed van een etnische factor. Een tijdje geleden kwam ook prof. Dirk Jacobs van de ULB tot de conclusie dat de etnische factor mee de (PISA-)prestaties bepaalde – in een studie in opdracht van de Koning Boudewijnstichting. Volgens GOK-ideoloog Jacobs mochten we wel niet denken dat Turkse en Marokkaanse migrantenleerlingen minder aanleg hebben.

Dat leerlingen van Turkse, Marokkaanse achtergrond het doorgaans een stuk slechter doen dan andere allochtonen, heeft o.i. met meerdere zaken tegelijk te maken. Dronkers wijt het mede aan waarden en normen van leerlingen met een islamitische achtergrond en aan hun geloofsbeleving. *"Moslims voelen zich eerder gediscrimineerd, zijn eerder in hun eer aangetast en gaan eerder bij de pakken neerzitten. Ook hun ideeën over de man-vrouw verhoudingen en familie-eer, staan hun individuele en maatschappelijke ontplooiing in de weg. Hoe liberaler hun geloof wordt, hoe beter hun schoolprestaties zullen worden."* Politiek correcte denkers vonden uiteraard dat deze uitspraak koren op de molen was van de PVV-er Geert Wilders of van het Vlaams Belang.

3 Verklaringen voor negatief effect van gemengde (heterogene) klassen

Dronkers beschrijft ook de mechanismen die een negatief effect van gemengde (=heterogene) klassen kunnen veroorzaken. Dronkers poneert:

- Migrantenleerlingen in sterk gemengde scholen zorgen voor sterk heterogene klassen.
- Een meer homogene leerlingenpopulatie vergroot de mogelijkheid dat leerkrachten zich specialiseren in het lesgeven aan die specifieke leerlingen waardoor de schooleffectiviteit toeneemt. In gemengde klassen zijn er teveel variabelen waarmee een leerkracht rekening moet houden.
- Bij een meer homogene populatie moet men minder tijd besteden aan het overbruggen van de etnische en sociaal-culturele verschillen tussen leerlingen, waardoor er meer tijd voor lesgeven en leren beschikbaar is en dus de schooleffectiviteit hoger is.
- Bij meer homogene scholen is het hogere onderlinge vertrouwen van leerlingen, ouders en leerkrachten groter, waardoor de betrokkenheid van leerlingen, ouders en leerkrachten en dus de effectiviteit van die scholen groter is.
- In meer homogene scholen zal het niveau van discriminatie van minderheidsgroepen veelal lager zijn, waardoor minder leerlingen geremd worden in hun ontwikkeling. Leerlingen uit minderheidsgroepen zouden vlugger gediscrimineerd worden in scholen met een sterk gemengde samenstelling.

De verklaringen lijken o.i. nogal evident. De nadelen van sterk heterogene klassen in comprehensief s.o. zijn overigens grotendeels dezelfde.

4 Verklaring voor goede score van bepaalde 'zwarte scholen'

In het onderzoek van Dronkers, maar ook in het onderzoek van Muskens treffen we ook verklaringen aan voor de goede prestaties van enkele 'zwarte scholen'. Muskens wijst bijvoorbeeld op de schitterende leerprestaties inzake taalvaardigheid e.d. van de zwarte (lagere) school *Het Mozaïek* in Arnhem. Het Mozaïek behoort tot de 7 % beste scholen in de CITO-toetsen. Muskens schrijft: *"Wat ook een grote indruk op me gemaakt heeft tijdens mijn onderzoek waren enkele scholen die een enorme leerwinst per achter-standsleerling haalden door hun gerichte inzet op essentiële onderwijsdoelen zoals taal en*

rekenen." Als illustratie beschrijft Muskens uitvoerig de aanpak in *Het Mozaïek*. Wij deden dit al in uitvoerig in *Onderwijskrant* nummer 143.

De intensieve aanpak van de taalproblematiek en de voorrang voor de basisvaardigheden van taal en rekenen komt ook overeen met de visie van Dronkers, die stelt: *"Scholen zijn er om kennis over te brengen. Dus is mijn advies aan de overheid: ga daar volledig voor. Als je interetnische vriendschappen wil bevorderen, verzin dan iets anders, iets wat daar echt voor bedoeld is. Bestook dat onderwijs niet met taken die het afbrengen van zijn eigenlijke opdracht."* (NvdR: ook onze GOK-scholen werden en worden voortdurend bestookt met taken die niets te maken hadden met de prioriteit - het voorkomen of wegwerken van leerachterstanden.)

5 Conclusies over invloed opleidingsniveau ouders en schoolstelsels

5.1 Grote invloed opleidingsniveau ouders; even groot in comprehensieve scholen

In zijn onderzoek stelt Dronkers ook vast dat het gemiddeld opleidingsniveau van de ouders van groot belang is voor de onderwijsprestaties van leerlingen, en dat dit evenzeer het geval is in weinig gedifferentieerde stelsels (=comprehensieve scholen) als in sterk gedifferentieerde stelsels. Hij besluit: *"Hoe hoger het gemiddeld opleidingsniveau van de ouders, hoe beter de leerlingen op die school presteren in vergelijking met overeenkomstige leerlingen op een school met een lager gemiddeld opleidingsniveau van de ouders van de leerlingen. Wel moet daarbij aangetekend worden dat het effect van de sociaal-culturele samenstelling van een school kleiner is dan het effect van het opleidingsniveau van de ouder van een individuele leerling op diens schoolprestaties. Met andere woorden: het is voor de individuele leerling belangrijker dat zijn of haar ouders hooggeschoold zijn dan dat de ouders van zijn of haar medeleerlingen hooggeschoold zijn."*

Bij hoger opgeleide ouders zijn gemiddeld gezien zowel de intellectuele aanleg van de leerlingen als de steun vanwege de thuissituatie groter. Zo hebben de hoge PISA-prestaties van Finland heel veel te maken met het opvallend hoge opleidingsniveau van de ouders. Dronkers stelde tegelijk vast dat de samenhang met het scholingsniveau even groot is in comprehensieve als in niet-comprehensieve scholen.

5.2 Invloed onderwijsstelsels

Dronkers onderzocht ook de invloed van de schoolstelsels. Eén van de andere opvallende conclusies in verband hiermee luidt: *“Een grotere diversiteit in het ouderlijk opleidingsniveau van scholen heeft geen betekenisvol positief of negatief effect op de leerprestaties van zowel leerlingen met een migrantenachtergrond als van autochtone leerlingen.*

Dit niet-betekenisvolle effect kan niet verklaard worden door het aandeel van leerlingen met een immigrantenachtergrond in meer diverse scholen, of door de milieusamenstelling van die scholen, door de individuele kenmerken van de leerlingen, of door het onderwijsstelsel.”

Dronkers ontdekte in dit verband geen groot verschil tussen comprehensieve en niet comprehensieve (=gedifferentieerde) scholen, maar toch wel een beperktere invloed. Hij schrijft: *“de sociaal-culturele diversiteit van scholen heeft geen betekenisvol effect op de onderwijsprestaties, maar deze effecten zijn wel positief in sterk gedifferentieerde onderwijsstelsels en negatief in weinig gedifferentieerde stelsels.”* Leerlingen in scholen en klassen met een sociaal-culturele diversiteit presteren dus gemiddeld lager in landen met comprehensief onderwijs dan in landen met gedifferentieerd s.o.

In een commentaar bij het onderzoek van Dronkers in NRC (17.06.2010) stelt onderzoeker *Jos Muskens* dat Dronkers' vaststelling ook bevestigd wordt in zijn eigen onderzoek over onderwijssegregatie in tien Europese landen (*Inclusion and integration in European countries, 2009*). De relatief sterk segregerende landen uit Muskens onderzoek – met een sterke onderwijsdifferentiatie in de eerste fase van het s.o.- zijn: Nederland, Duitsland, Hongarije, Polen, Slovenië en Engeland; meer 'inclusief' (comprehensief) zijn: Frankrijk, Italië, Spanje, Zweden en Schotland.

Muskens besluit: *“Uit mijn eigen onderzoek blijkt dat vier van de vijf 'inclusieve' landen relatief laag scoren op kwaliteitsindicatoren als in PISA, terwijl vier van de zes 'segregerende' landen relatief hoog scoren op de kwaliteitsindicatoren. In die zin is er een parallel met de uitkomsten en conclusies van Dronkers.”* Het is bekend dat landen met een comprehensief s.o. als Italië, Spanje, Zweden zwak scoren voor PISA.

5.3 Spreiden en bussing van leerlingen?

Een andere - hierbij aansluitende – conclusie van Dronkers luidt: *“Spreiden van leerlingen met hoger opgeleide ouders over alle scholen is op zijn best een zero-sum game, behalve in sterk gedifferentieerde onderwijsstelsels. 'Bussing' van etnische minderheden over scholen zoals men in de USA met de wet in de hand heeft toegepast, is dus in een weinig gedifferentieerd onderwijsstelsel als het Amerikaanse contraproductief. Maar 'bussing' van leerlingen van hoog- en laaggeschoolde ouders, die tot een zelfde onderwijs-type zijn toegelaten, kan in sterk gedifferentieerde onderwijsstelsels als in Duitsland en Nederland wel effectief zijn”.*

Ook Vlaanderen heeft een eerder gedifferentieerd onderwijsstelsel. We zouden op basis van de vaststellingen van Dronkers kunnen besluiten dat getalenteerde arbeiderskinderen er meer baat bij hebben om in sterke klassen binnen een gedifferentieerd stelsel terecht te komen en niet in comprehensieve klassen die gemiddeld zwakker zijn. En omdat getalenteerde arbeiderskinderen minder vlug voor Latijn kiezen, stellen we voor om naast Latijn een tweede sterke optie in te voeren – bijvoorbeeld Engels (zie *Onderwijskrant* 152).

Een aantal beleidsmensen en GOK-ideologen wekken ook al te simplistisch de indruk dat de invoering van een comprehensief onderwijsstelsel tot een grotere diversiteit inzake opleidingsniveau van de ouders zal leiden en dat daardoor de leerprestaties van de leerlingen zullen verhogen.

5.4 Perverse effecten van invoering van comprehensief onderwijs?

Aansluitend bij de vorige conclusies schrijft Dronkers ook: *“Bij onderzoek naar en discussies over de voor- en nadelen van onderwijsstelsels voor de hoogte van de onderwijsprestaties en voor de onderwijsongelijkheid moeten steeds de samenhangende schoolkenmerken betrokken worden, omdat de effecten van onderwijsstelsels in grote mate via veranderingen in schoolkenmerken en schoolcompositie verlopen. De gevaren van perverse effecten van goedbedoelde veranderingen in onderwijsstelsels (b.v. invoeren van comprehensief onderwijs) zijn daarom groot. Anderzijds is het onjuist te ontkennen dat onderwijsstelsels geen gevolgen hebben voor de hoogte van de onderwijsprestaties. Verder moet ook bedacht worden dat het erop lijkt dat onderwijsstelsels verschillende uitwerkingen*

hebben op de hoogte van de onderwijsprestaties en de onderwijsongelijkheid bij autochtonen en leerlingen met een immigrantenachtergrond.”

Dronkers wijst er dus op dat mensen die veel heil verwachten van nieuwe onderwijsstelsels als comprehensief onderwijs zich illusies maken.

Volgens onderzoeker *Jos Muskens* blijkt uit zijn eigen onderzoek dat leerlingen in landen met meer differentiatie in lagere cyclus s.o. beter presteren dan in comprehensieve landen. Dat is volgens hem een bevestiging van conclusies uit Dronkers' onderzoek. In Duitsland stelde prof. H. Fend vast dat arbeiderskinderen niet beter presteren in comprehensieve scholen.

Dronkers en co wijzen o.i. terecht op de perverse effecten van comprhensief s.o. GOK-ideologen als *Nicaise en co*, voorstanders van de invoering van comprehensief onderwijs en de commissie-Monard gaan er dus ten onrechte van uit dat binnen comprehensief onderwijs de invloed van het opleidingsniveau van de ouders sterk gereduceerd zal worden. Uit de grote samenhang met het opleidingsniveau concluderen ze ook al te graag dat deze samenhang een gevolg is van sociale discriminatie.

6 Interview met Jaap Dronkers & implicaties voor Vlaanderen

in 'De Standaard' van 26 juni 2010 verscheen een leerrijk interview van *Ilse Degryse* met *prof. Jaap Dronkers*, met de nogal uitdagende koptitel: 'Weg met de multicultischool. Islamscholen zijn geen slecht idee'. In dit interview wordt ook de link gelegd naar de situatie in Vlaanderen. We nemen even de belangrijkste passages uit het interview over.

Mijnheer Dronkers, politici proberen ons al jaren aan te praten dat gemengde scholen zoveel beter zijn. Allochtone kinderen zouden zich optrekken aan de autochtone kinderen en zo betere resultaten halen. Klopt niet, zegt u? 'Nee. Op scholen met een grote etnische diversiteit, waar met andere woorden veel verschillende nationaliteiten in een klas zitten, doen zowel autochtone als allochtone leerlingen het slechter. Het verschil is aanzienlijk. Het niveau ligt al snel een tot twee klassen lager. Om het concreet te maken: in het derde jaar s.o. wordt dan lesgegeven op het niveau van het eerste jaar. Hoe meer nationaliteiten er in een klas zitten, hoe slechter alle leerlingen scoren.”

'Voor alle duidelijkheid: niet zozeer het percentage migranten op een school haalt het niveau naar beneden. Het knelpunt is de diversiteit, het aantal nationaliteiten. Die twee worden vaak met elkaar verward, waardoor het beeld ontstaat dat zwarte scholen per se slechte scholen zijn. Dat hoeft niet zo te zijn. Ik ken bijvoorbeeld een zwarte beroeps-school in Amsterdam-Noord die het heel goed doet. Ze kan even mooie resultaten voorleggen als vergelijkbare witte scholen. De school wordt zelfs door Nederlandse ouders gezocht omdat er zoveel discipline is. Leerlingen komen er niet makkelijk weg met allerlei ongemakken.”

Hoe slaagt die school erin om zulke mooie resultaten te halen? "Door zich te specialiseren in een beperkt aantal nationaliteiten en het onderwijs daar heel gericht op toe te spitsen. De school volgt niet het normale Nederlandse programma, maar focust echt op de basisvaardigheden. Alle franjes zijn weggesneden. Aan gymnastiek doen ze niet, op schooluitstap gaan ze niet. Het gaat er om het leren. Natuurlijk betaal je daarvoor een prijs. Maar als je leerlingen niet kunnen rekenen, lezen of schrijven, is het wel leuk dat je een uitje hebt gemaakt of hebt zitten knutselen, maar dat is niet de kern van het verhaal.”

Uw advies is dus dat scholen zich moeten specialiseren. Met andere woorden: dat elke nationaliteit een aparte school krijgt. Een voor de Turken, een voor de Marokkanen, een voor de Joegoslaven, et cetera. "Zeker, homogene scholen zijn goed voor migranten. Specialisatie helpt schoolprestaties te verbeteren. Tegen zo'n schoolhoofd dat trots verkondigt dat er op zijn speelplaats wel twintig talen gesproken worden, zeg ik: 'Man, je bent niet goed bij je hoofd!'. Dat is een diversiteit die een school gewoon niet aankan. Leerkrachten moeten dan zoveel moeite doen om al die culturele verschillen te overbruggen dat ze onvoldoende tijd overhouden voor hun eigenlijke taak: kennis overbrengen. Migrantenvormen wel een grote groep, maar ze zijn geen homogene massa, al zijn wij en de overheid wel geneigd dat te denken.”

(NvdR: voor een meer genuanceerde analyse van beter en slechter presterende 'zwarte scholen' verwijzen we hier naar een recente bijdrage van Michael Merry, Segregatie is soms beter (Didaktief, april 2010).

Zijn er wel genoeg scholen voor zoveel specialisaties? "In de grote steden, zoals Gent en Antwerpen,

zijn er die zeker. Het moeten ook niet alleen gemeenschapsscholen zijn die zich specialiseren. Ook katholieke scholen zouden heel goed kunnen kiezen om zich bijvoorbeeld toe te leggen op Marokkaanse kinderen. Wanneer een gemengde school zich specialiseert, is het niet ondenkbaar dat ze ook voor Vlamingen weer aantrekkelijk wordt. In plaats van een school van alle kneusjes bij elkaar in een woeste combinatie wordt het een school die ergens voor staat en waar goed lesgegeven wordt." (NvdR: *In dit verband kunnen we wellicht ook iets leren van de gestructureerde en gedisciplineerde aanpak van de Lucerna-scholen. Er is ook opvallend veel aandacht voor het taalonderwijs.*)

Dus Marokkanen en Vlamingen samen: het kan op zich wel? "Jazeker. Zolang de groep vrij homogeen blijft, is er geen probleem. Als je Vlamingen samen zet met twintig andere nationaliteiten, dan loopt het mis."

Blijft de vraag of gemengde scholen niet beter zijn voor de samenleving als geheel. Dan leren autochtone en allochtone kinderen elkaar tenminste kennen, in plaats van angstig langs elkaar heen te leven. "Dat is een vraag voor de overheid. Daar spreek ik me niet over uit. Ik vind dat het mijn taak is als wetenschapper, zeker bij een onderwerp als dit, om daar geen mening over te hebben."

Maar de overheid kan u wel om advies vragen. "Dan zou ik adviseren dat ze dit dilemma aan de burgers voorlegt.' *Dat is een beetje flauw: eerst scherpe uitspraken doen en daar dan geen mening over hebben.* "Kijk: als de overheid per se nationaliteiten wil samenbrengen omdat ze zo voor interculturele vriendschappen is, verwijs ik graag naar Vlaams onderzoek van Mieke Van Houtte uit 2009. Zij heeft heel mooi laten zien *dat autochtonen wel meer interetnische vriendschappen krijgen op gemengde scholen, maar allochtonen niet.* Het is dus zeer de vraag of op etnisch diverse scholen inderdaad zulke mooie interculturele vriendschappen openbloeien. (Houtte, M. van & Stevens, P. *School Ethnic Composition and Students' Integration Outside and Inside Schools in Belgium. Sociology of Education*, 82, 217-239).

"Ik vind schoolprestaties het belangrijkste. Dat is de sleutel tot emancipatie. Als je geen of een laag diploma hebt, heb je als migrant echt een probleem, ook al heb je dan interetnische vriendschappen. Een etnisch ongeschoolde onderklasse lijkt me op termijn ook bedreigender voor de samenleving. Ik

zie ze toch veel liever goed geschoold, om het maar even heel bot te zeggen. Niet dat een goeie scholing het einde van alle problemen is. Er is discriminatie op de arbeidsmarkt, vooral daar moet iets aan gebeuren.

Scholen zijn er om kennis over te brengen. Dus is mijn advies aan de overheid: ga daar volledig voor. Als je interetnische vriendschappen wil bevorderen, verzin dan iets anders, iets wat daar echt voor bedoeld is. Bestook dat onderwijs niet met taken die het afbrengen van zijn eigenlijke opdracht."

Een ander punt: moslims zouden beter af zijn op een islamschool dan op een gemengde school. "Islamitische scholen doen het beter dan gemengde scholen waar leerlingen met allerlei achtergronden samenkomen. Ze scoren niet zo hoog als vergelijkbare witte scholen, maar wel beter dan vergelijkbare etnisch diverse scholen. Dus moslimouders die voor hun kind de keuze hebben tussen een islamitische school of de gemengde buurtschool, moeten niet twifelen. Op een islamschool is er minder diversiteit en meer specialisatie, ook al zitten daar Turken en Marokkanen samen met Pakistani en Bangladeshi."

Nog een explosieve conclusie van uw onderzoek: islamitische migrantenkinderen scoren gevoelig lager dan migrantenkinderen met een andere achtergrond, zoals Chinezen, Vietnamezen of Indiërs. Kommen moslimkinderen niet gewoon vaker uit sociaal-economisch zwakkere milieus? "Die verklaring (factor) heb ik weggefilterd in mijn onderzoek. Daar ligt het niet aan. Waaraan dan wel? Ik heb een aantal hypothesen proberen na te lopen en de meest voor de hand liggende lijkt me dat ze anders reageren op discriminatie. Bekend Amerikaans onderzoek vergelijkt hoe Koreanen en latino's reageren als ze met racisme te maken krijgen. Wat blijkt? Koreanen gaan nog harder werken. 'Ik zal ze eens een poepje laten ruiken, denken ze, 'mij krijgen ze er niet onder'. Latino's hebben de neiging om er dan maar de brui aan te geven. Ik vermoed dat deze verklaring hier ook opgaat.

Dan vraag je je natuurlijk af waar die verschillende reacties vandaan komen. Heeft het iets met de islam te maken? Niet à la Geert Wilders, denk ik, die ervan uitgaat dat die zwakte in het wezen van de islam zit. Ik vermoed veeleer dat de islam bepaalde kenmerken heeft die ertoe leiden dat deze religie minder succesvol is in onze samenleving. Denk aan de beroemde these van Max Weber over de katholieken en de protestanten en hun omgang met

het opkomende kapitalisme. De katholieken hadden daar om verschillende redenen moeite mee. Ze namen het renteverbod strikter en ze spendeerden veel geld aan de versiering van hun kerken, terwijl de protestanten dat geld opnieuw investeerden. De katholieken zijn die achterstand uiteindelijk te boven gekomen. Hetzelfde moeten we nu hopen van de moslims. Waarmee ik niet bedoel dat ze moeten verwestersen. Wel dat ze zich moeten aanpassen aan de nieuwe verhoudingen in de maatschappij.'

Aziatische migranten doen het wel erg goed op school. Beter soms zelfs dan autochtone leerlingen. "Dat klopt, en daar heb ik geen verklaring voor. Niet-islamitische Aziaten doen het beter dan autochtonen, die op hun beurt hoger scoren dan moslims. Daar blijft het trouwens niet bij: als er veel Aziatische migranten in een klas zitten, gaan de leerprestaties van alle leerlingen omhoog. Terwijl de aanwezigheid van veel islamitische kinderen het gemiddelde niveau naar beneden haalt. Meer precies: de autochtone en de islamitische kinderen blijven het even goed doen, maar de andere migranten gaan slechter presteren als er veel moslims in hun klas zitten."

Bent u niet bang dat uw onderzoek gekaapt zal worden door extreem-rechts? "Of door extreem-links. Dat zal ongetwijfeld gebeuren en ik ben er niet bang voor. Ik stuur wel een lezersbrief naar de kranten als ze overdrijven. Nu is de werkelijkheid gelukkig zo bont dat ze in deze studie resultaten vinden die hen bevallen en andere die ze liever niet zullen horen. Dat islamitische leerlingen slechter scoren, is koren op de molen van politici als Geert Wilders en de mannen van Vlaams Belang. Dat islam scholen het beter doen dan vergelijkbare gemengde niet-islam scholen, daar zullen ze doof voor blijven."

"Er zijn veel aspecten die een samenleving niet leuk vindt aan zichzelf, en er zijn sowieso risico's verbonden met migratie. Die moeten we maar gewoon onverschrokken tegemoet treden. Niet denken: als we er niet over praten, gaan ze wel weg. Neem de discussie over de hogere criminaliteit bij etnische groepen. Die is een feit. Over de interpretatie en de mogelijke oorzaken kunnen we lang met elkaar twisten. Maar ontkennen en zeggen dat het niet waar is, daar wordt niemand beter van. Noch de migranten, noch de samenleving. Als we dat soort feiten massaal verdringen, krijgen we de rekening later dubbel gepresenteerd."

Terloops: in een reactie op de bevindingen van prof. Dronkers op de NRC-website, wees iemand erop dat de Vlaamse prof. Ides Nicaise totaal andere opvattingen over migrantenleerlingen en intercultureel onderwijs verkondigt dan Dronkers. Hierop reageerde de Nederlandse leraar Peter Volta als volgt: "Uit de hoek van Nicaise kunnen we zeker geen zinnige oplossingen verwachten. Dat Vlaanderen erg hoog scoort op de PISA vergelijking wordt door Nicaise merkwaardig genoeg eerder als een probleem gezien, dan als een startpunt om de goede aspecten van het Vlaams onderwijs eens nader te bestuderen. Het stimuleren van de talenten van de beste leerlingen noemt Nicaise smalend een meritocratie. Het is verder net of je weer terug bent in de tijd van de socialistische premier Den Uijl van 25 jaar geleden met Nicaises voorstellen als invoering middenschool, intercultureel onderwijs, de beste leerlingen krijgen niet het beste onderwijs maar moeten de minder goede onderwijzen, aandacht voor kennis is verwerpelijik, alle ongelijkheid is verwerpelijik." Ook in Nederlandse onderzoekskringen krijgt Nicaise geen steun en waardering voor zijn analyse en zijn GOK-voorstellen.

7 Piet Van Avermaet over multicultureel onderwijs & discriminatie op 25.05.10

In aansluiting bij Dronkers' vaststellingen en visie over migranten- en intercultureel onderwijs, bekijken we nog even een recent standpunt van prof. Piet Van Avermaet, directeur van het Steunpunt *Diversiteit en Leren*, in een interview van Tinne Kenis van 27-05-2010 (zie website Kif Kif). Aan Van Avermaet werd gevraagd hoe volgens hem de perfecte interculturele school eruit ziet. Van Avermaet en het Steunpunt *Diversiteit & Leren* hebben in het verleden steeds gepleit voor zoveel mogelijk diversiteit (etnisch & sociaal), voor meertalig onderwijs, voor relativering van de standaardtaal ...

Van Avermaet stelde op 25 mei j.l. vaag en ontwijkend: "De ideale interculturele school heeft niet alleen met samenstelling van de leerlingenpopulatie te maken, maar ook met het beleid van de school. Welke houding neemt de school aan ten opzichte van intercultureel? Hoe gaat ze om met de brede invulling van diversiteit en vooral met de sociale ongelijkheid?"

De reproductie van de sociale ongelijkheid in het onderwijs heeft met een aantal factoren te maken; onder andere met het feit dat de normen die gelden in een onderwijscontext vaak het sterkst gelijken op de normen die gehanteerd worden in een midden-klasse milieu. Om een concreet voorbeeld te geven, toen mijn zoon in het derde jaar secundair onderwijs zat kwam hij op een bepaald moment naar huis en

zei: 'papa, ik heb overmorgen toets over de stelling van Pythagoras en ik ben hier niet zo goed in, kan je mij helpen?' Op dat moment besef ik, door hem te ondersteunen, dat ik de codes die gehanteerd worden in het onderwijs ken en kan gebruiken. Ik ben op dat moment een verlengstuk van de school omdat ik er zelf ervaring mee heb gehad en steeds met dezelfde normen in contact ben gekomen. Maar ouders die zelf slechts een lagere of 'geaccidenteerde' schoolopleiding hebben gevolgd hebben minder mogelijkheden om hun kinderen te ondersteunen.

De problemen van migrantenleerlingen zijn voor mij in de eerste plaats een sociaal-cultureel en sociaal-economisch probleem en niet een etnisch probleem. Het is een verschil in sociale cultuur tussen school en omgeving. Turkse kinderen van hoogopgeleide ouders bijvoorbeeld hebben vaak minder problemen op school. Nieuwkomers in ons land die uit het Midden-Oosten komen, waar het onderwijssysteem een zekere status kent, presteren beter dan bijvoorbeeld Afrikaanse kinderen. Dat heeft op zich niets met 'Afrikaans' zijn te maken, maar eerder met het type migratie. De migratie van Afrika naar het Noorden is sterk te vergelijken met de migratie die vroeger vanuit Marokko en Turkije plaatsvond. Dat waren over het algemeen lager geschoolden, kansarmen, mensen die ginder vaak geen job hadden. Terwijl de migranten uit Oost-Europa vaak een gelijkaardige onderwijsstructuur als hier gekend hebben. ... Enkel in Finland behalen de zwakste leerlingen een nog hogere score dan de Vlaamse en dit omdat Finland een ander soort migratie heeft gekend en een andere onderwijsstructuur kent."

Het OVB- en GOK- (spreidings)beleid is niet echt geslaagd. Het aantal concentratiescholen is alleen maar toegenomen. Dit hangt sterk samen met met verstedelijking. In Gent, Antwerpen en Brussel maken lager geschoolde allochtone gezinnen een groot deel uit van de populatie. Deze gezinnen wonen ook heel vaak in geconcentreerde buurten.

Er zijn indicaties dat groepssamenstelling niet bepalend zou zijn voor de leerprogressie die leerlingen kunnen maken. (NvdR: volgens Dronkers speelt de groepssamenstelling wel een belangrijke rol en dit blijkt ook uit de grote problemen in Brussel e.d.)

Ook concentratiescholen kunnen heel veel vooruitgang boeken met hun leerlingen. En er zijn concentratiescholen die dat zeer goed doen. In een school met een grotere instroom van kansarme leerlingen

zou men moeten overwegen om met kleinere klasgroepen te werken om zo de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren."

Commentaar

Uit dit recent Kif-Kif-interview blijkt dat Van Avermaet nog steeds de invloed van etnische factoren & van de aanleg ontkent. Enerzijds geeft de GOK-ideoloog voor het eerst wel toe dat onze zwakste leerlingen nog veel beter presteren dan elders en dat de lage prestaties van onze migrantenleerlingen veel te maken hebben met het land van herkomst (Turkije, Marokko ...) en de lage geschooldheid van hun ouders, maar tegelijk onderschrijft hij graag de stelling dat die lage prestaties vooral het gevolg zijn van sociale discriminatie op school.

Van Avermaet gaat er nog steeds van uit dat de school de grote gelijkmaker is en dat de leerkrachten zowel minder ondersteuning thuis, minder aanleg, minder taalkennis, etnische remmende factoren ... volledig kunnen en moeten wegwerken. Een school die dit niet kan wordt dan beschuldigd van *sociale discriminatie*. Over de *positieve* discriminatie van migrantenleerlingen waaraan ook zijn GOK-steunpunt zijn bestaan te danken had - wordt met geen woord gerept.

De GOK-steunpunten zijn er de voorbije 20 jaar nooit in geslaagd duidelijk te maken welk soort (taal) onderwijs achterstandsleerlingen nodig hebben. Ze hebben ook nooit verwezen naar *concentratiescholen die het goed doen - zoals Het Mozaïek in Arnhem, omdat de Mozaïek-visie inzake (taal)onderwijs e.d. haaks staat op deze van de Steunpunten.*

Ook in de visietekst van het *Steunpunt Diversiteit* wordt geenszins gepleit voor concentratie op de basisvaardigheden en NT2, gestructureerde aanpak, onderwijs zonder franjes, e.d., maar wel voor het modieuze 'nieuwe leren', constructivisme e.d. Van Avermaet manifesteerde zich zelfs als notiore taalachterstandsnegationist en standaartaalrelativist. Van Avermaet geraakt ook nu in zijn concrete voorstellen niet verder dan '*met kleinere klassen werken*'. We stellen al van bij de start dat het met de GOK-steunpunten de verkeerde richting uitging.

In de hierop volgende bijdrage confronteren we de lezer met standpunten van onze politieke partijen over thema's die ook in deze bijdrage ter sprake kwamen.

Politieke partijen over onderwijskansen en lot migrantenleerlingen

Samenstelling en commentaar: Raf Feys

1 Inleiding

In de context van de recente verkiezingen stelde Kif-Kif een verkiezingsdossier op met standpunten van de politieke partijen. Eén van de vragen betrof het onderwijs aan migrantenleerlingen en het vraagstuk van de sociale ongelijkheid. Kif-Kif legde geen open vraag voor, maar een eigenzinnig standpunt dat ze als een vanzelfsprekendheid presenteerde: *“Van-daag is het helaas nog altijd een realiteit dat de ongelijkheid gereproduceerd en zelfs versterkt wordt door ons onderwijs. Zowel ‘allochtonen’ als ‘autochtone’ kinderen van kansarme gezinnen worden hierdoor getroffen. Hoe wil uw partij deze realiteit bestrijden?”* Omdat Kif-Kif nog steeds het ‘cordon sanitaire’ toepast en het *Vlaams Belang* niet om haar visie vroeg, komt deze partij in het vervolg van deze bijdrage niet voor. We moeten de lezer hier naar de partijwebsite van *Vlaams Belang* verwijzen.

Het antwoord van de politieke partijen interesseert ons omdat de standpunten op de eigen partijwebsite vaak nogal vaag klinken. Het lijkt ons verder ook interessant om de partijstandpunten eens te toetsen aan standpunten van prof. Dronkers e.a. in de bijdragen over deze thematiek die hiervoor opgenomen zijn.

We merken in de standpunten dat de ene partij al wat meer nagedacht heeft over de thematiek dan de andere, dat de ene partij ook meer afstand neemt van de gelijke-kansen-ideologie en -slogans dan de andere, dat bepaalde partijen ook afstand nemen van de visie van andere partijen ... Zo onderschrijven sommige partijen graag dat de school zomaar de sociale ongelijkheid (re)produceert, andere doen dat uitdrukkelijk niet en wijzen expliciet op de complexiteit van de thematiek en op het gevaar van simplistische remedies die de kwaal nog kunnen verergeren.

Bepaalde partijen verschansen zich achter hun beknopte stellingname of pakken uit met o.i. simplistische oplossingen. Het valt op dat de CD&V en de *Lijst Dedecker* meer kritische analyses en concrete voorstellen voorleggen dan de Sp.a die al zoveel jaren verantwoordelijk is voor het onderwijsbeleid. Groen!, Open VLD en Sp.a gaan grif

akkoord met de Kif-Kif-stelling dat allochtone leerlingen veel minder onderwijskansen krijgen en sterk gediscrimineerd worden. De LDD durft stellen dat aangeboden onderwijskansen jammer genoeg vaak niet benut worden en dat migrantenleerlingen met een Arabische of Afrikaanse achtergrond opvallend zwakker presteren. In standpunten van de Sp.a, Groen! en Open VLD verzwijgt men ook die laatste realiteit.

De CD&V stelt net als LDD *“dat de geboden kansen ook daadwerkelijk gegrepen moeten worden door de betrokkenen”*. De CD&V schrijft verder dat ze op bepaalde vlakken afstand neemt van de *“klassieke onderwijspolitiek van socialisten en liberalen voor wie nog steeds hoofdzakelijk het ideaaltype van de academisch gevormde intellectueel geldt. De ‘modelleerling’ leest veel, spreekt verschillende talen, is vaardig met de computer, is flexibel en zelfredzaam (denk maar aan de ideologie van de ‘begeleide zelfstudie’ die nu opgang maakt in het hoger onderwijs en zelfs in het secundair onderwijs).”* Volgens de CD&V houdt men te weinig rekening met minder-getalenteerde of anders-getalenteerde leerlingen.

2 Visie van Lijst Dedecker

“Het niet benutten van de aangeboden onderwijskansen is dé verklaring voor het hoge werkloosheidscijfer en tegelijk het disproportioneel hoge aandeel in de criminaliteit van de allochtone bevolking. Meer dan terecht haalt u aan dat de schoolse achterstand een kenmerk is van kansarme gezinnen in het algemeen en niet louter eigen aan de allochtone gemeenschap.

Uit diverse studies blijkt overigens dat de ‘allochtone’ gemeenschap zeer heterogeen is en dat er een lijn kan worden getrokken in de specifieke herkomst en de schoolse prestaties. *Zo blijken Aziatische, Latijns-Amerikaanse en Oost-Europese kinderen merkkelijk beter te scoren dan Arabische en Afrikaanse kinderen, hoewel die eersten vaak migrantenkinderen van de eerste generatie zijn.*

Zoals gezegd mag afkomst geen rol spelen. De overheid moet haar beleid ‘in abstracto’ richten naar de leerlingen in het algemeen. Er moet een ambi-

tieus masterplan komen om de lamenteerbare schoolse prestaties van welbepaalde allochtone groepen op te krikken. Om dit plan te laten slagen moet het vertrekken van de oorzaken van de schoolse achterstand. Deze zijn ons inziens drieërlei:

- Ernstige capaciteits- en kwaliteitsproblemen van het onderwijs in de centrumsteden
- Taalhandicap
- Culturele handicap: gebrekkige motivatie bij sommige leerlingen (getuige het hoge spijbelpercentage), desinteresse bij sommige ouders over de prestaties van hun kinderen en fatalisme ('wij vinden toch nooit werk').

Het masterplan moet op al deze oorzaken een trefend antwoord geven zodat zo veel mogelijk allochtonen doorstromen naar het hoger (universitair) onderwijs of op zijn minst een middelbare technische of beroepsopleiding voltooien. De opgeleide, kapitaalkrachtige en actieve klasse die daardoor zal ontstaan kan een ganse gemeenschap meeslepen in een positieve economische en culturele emancipatie. De economische emancipatie van de allochtone gemeenschap zal inderdaad door hen zelf moeten gebeuren, via het op eigen kracht opstaan van een intellectuele en participerende elite uit die gemeenschap zelf. Dat moet het uiteindelijke doel zijn van elk gevoerd beleid.

Om de hoger beschreven problemen aan te pakken moet het masterplan dus inhouden:

- Massale investeringen in nieuwe scholen en leraarskorps, met de nadruk op de centrumsteden. Dit wil zeggen meer capaciteit en meer kwaliteit, zodat de leerlingen individueler en beter kunnen worden begeleid, en dat er kortdaat kan worden ingegrepen als er spijbelgedrag optreedt.
- Het verplicht maken van kleuteronderwijs, zodat de kinderen van jongs af aan de taal aangeleerd krijgen evenals schoolse discipline, tucht, respect en aandacht.
- Het kindergeld dient afhankelijk gemaakt te worden van het vervullen van de schoolplicht. Indien blijkt dat een leerling frequent spijbelt dient de bezoldiging van zijn kindergeld aan zijn ouders te worden gestaakt, tot de leerling terug zijn schoolplichtige minderjarigen die zij aantreft op straat naar de school brengen en daarna de ouders opzoeken en bekeuren met een administratieve boete.
- Leerlingen die duidelijk schoolmoe zijn moeten vanaf 15 jaar alternatieve en praktische werkop-

leiding krijgen in een stiel naar hun keuze, in ondernemingen uit de private sector die daarvoor door de overheid kunnen worden vergoed (bouw, gehandicaptenzorg, technische sectoren...).

3 Visie van CD&V

"De geschetste onderwijsproblematiek is *erg complex*. We moeten er ons dus zeker voor hoeden om *de illusie te creëren van eenvoudige oplossingen*, maar ook om 'oplossingen' voor te stellen, die op zich geen remedie zijn voor de gestelde problemen. Daarbij moet er ook constant rekening mee gehouden worden dat oplossingen in dezen soms ver de mogelijkheden van scholen en onderwijzers te boven gaan, precies omdat allerlei relevante aspecten raken aan meerdere beleidsdomeinen buiten onderwijs. We willen benadrukken dat aan iedereen optimale onderwijskansen moeten worden geboden *en dat de geboden kansen vervolgens ook daadwerkelijk moeten worden gegrepen door de betrokkenen.*"

"Dat alles kan het best door een christendemocratische visie voor onderwijs, die relevant is voor autochtone en allochtone leerlingen en studenten. Naast andere (gezin, familie, verenigingen, non-profitorganisaties, bedrijven, Vlaanderen, ...) vallen ook onderwijsinstellingen onder de noemer gemeenschap. Daarvoor is het wel nodig dat zij aan een aantal voorwaarden voldoen.

In plaats van, ten eerste, exclusief de economische logica van de vrije markt te gehoorzamen louter om goede toekomstige werkkrachten op te leiden, moeten de scholen de ontwikkeling van de hele leerling beogen en een maatschappelijke meerwaarde bieden. Karaktervorming en een morele opvoeding (naast kennis en vaardigheden) via o.a. een ervaringsgerichte aanpak zijn daarbij cruciaal: dit betekent dat met het oog op samenlevingsopbouw het vermogen moet geleerd worden om zich in te zetten voor anderen.

Ten tweede zijn in een school als gemeenschap de relaties tussen alle betrokkenen belangrijk, vooral die tussen leraren en leerlingen en die tussen leerlingen onderling. *Met name de trend, ook in Vlaanderen, van een al te individuele leerweg waarbij die individuele leerlingen constant gedwongen worden om 'groep' te vormen met steeds weer anderen, verhindert dat leraren en leerlingen elkaar leren kennen.* Het hierboven bedoelde kwaliteitsonderwijs krijgt pas een stevige duw in de rug, als

leraren in de gedaante van sterke en inspirerende voorbeelden dicht bij hun leerlingen kunnen opereren, waarbij zij telkens 'in' en 'uit' hun groep(en) leerlingen kunnen stappen. Zo'n leraar, die 'rapport' (Eng.) heeft met zijn/haar leerlingen, zal ook dankbaar gebruik maken van inspraak van die leerlingen, want ook zij zijn geen lege vaten die slechts gevuld moeten worden door de alwetende leraar. Nee, de leraar geeft zijn leerlingen de kans om hun eigen ervaringen binnen te brengen in de leeractiviteiten, binnen en buiten de school. De motivering om te leren (in de heel ruime zin van het woord) en het gevoel van welbevinden zullen op die manier stijgen.

Ten derde moeten op het niveau van de hele onderwijssector initiatieven van onderuit kunnen groeien. Bedoeld is hier de grondwettelijke vrijheid van onderwijs, die in ons land een rijke verscheidenheid aan onderwijsinitiatieven heeft opgeleverd. Een overheid kan dus geen echte gemeenschap opleggen van bovenaf, die moet groeien van onderuit vanuit de inzet van gelijkgezinden. Overigens weerhoudt dit de overheid er niet van om ook zelf onderwijs te organiseren, maar ook dan zal zij de bottom up-aanpak idealiter moeten opnemen voor de werking van zo'n 'overheidsschool'.

Ten vierde moet voor een christendemocratische gemeenschapspolitiek voor onderwijs *een impliciete, hardnekkige, te hoge norm verdwijnen, die voor alle leerlingen zou moeten gelden. Het gaat hier om een essentieel verschil met een klassieke onderwijspolitiek van socialisten en liberalen. Voor hen is het onderwijs een van de belangrijkste manieren om sociale verschillen weg te werken. Voor socialisten in het bijzonder is onderwijs het politieke instrument bij uitstek om sociale problemen aan te pakken. En terecht, onderwijs is een zeer belangrijke hefboom voor sociale promotie. Maar een socialistische onderwijspolitiek gaat al te vaak stilzwijgend uit van een normatief ideaal dat vooral de eigen opleiding weerspiegelt van diegenen die politiek de dienst uitmaken. Bij elke onderwijspolitiek staat impliciet een 'modelleerling' voorop. En men richt zijn politieke initiatieven op het ideaal dat men wil bereiken. Vandaag de dag in Vlaanderen is dat nog steeds hoofdzakelijk het ideaaltype van de academisch gevormde intellectueel. De 'modelleerling' leest veel, spreekt verschillende talen, is vaardig met de computer, is flexibel en zelfredzaam (denk maar aan de ideologie van de 'begeleide zelfstudie' die nu opgang maakt in het hoger*

onderwijs en zelfs in het secundair onderwijs). Het probleem is niet dat dit een fout ideaal is, maar wel dat het ongemerkt als ideaal of als norm functioneert voor alle kinderen. Leerlingen die reeds in de lagere school niet aan dit normatief ideaal beantwoorden, worden vanaf het begin geconfronteerd met hun falen. Omdat ze niet voldoen aan de norm, ervaren ze elke heroriëntatie naar een ander onderwijstype dan het ASO als een afwijzing en een krenking.

Een christendemocratische politiek van gelijkwaardigheid door verschil daarentegen gaat uit van het gegeven dat niet alle leerlingen dezelfde capaciteiten hebben of dezelfde capaciteiten moeten verwerven. Het beroepsonderwijs en het technisch onderwijs, evenals het KSO zijn in dat opzicht geen vangnetten voor wie in het ASO uit de boot valt. Het zijn ook geen onderwijstypes die slechts een afgeleide waarde bezitten, maar het zijn onderwijstypes met een eigen specificiteit."

Commentaar

We merken dat de CD&V een inspanning deed om de vraag van Kif-Kif te beantwoorden en hierbij ook geregeld afstapt van het politiek correcte denken. We treffen ook geen pleidooi voor comprehensief onderwijs aan. Het verwondert ons wel dat de CD&V niets zegt over de taalproblematiek en over de dramatische situatie binnen de Brusselse scholen.

4 Visie van SP.a

"De realiteit is duidelijk, en ernstig. Er is onderwijsachterstand in de bovenvermelde groepen (ook, in vergelijking met de andere Europese landen die het kennelijk beter doen). En is het correct om voor beide de koppeling te maken met kansarmoede. Immers niet het 'allochtoon' zijn, schept de onderwijsachterstand wel het gebrek aan kennis van onze onderwijscultuur.

Ons beleid van gelijke onderwijskansen zorgt voor een enorme ondersteuning voor iedereen uit kansarme gezinnen, allochtoon of autochtoon. Specifiek voor allochtone kinderen en jongeren zetten we in op schoolervaring vanaf 3 jaar, taalkennis, ondersteunen van schoolcultuur en helpen met oriëntatie bij de overstap van de lagere school naar de middelbare school. Meer aandacht voor diversiteit in de schoolboeken en in de school is daarbij ook heel belangrijk."

Commentaar

Het standpunt van de Sp.a is heel summier en getuigt nogal van het politiek correcte denken. De zwakkere prestaties van allochtone leerlingen (NvdR: vooral met Turkse of Marokkaanse achtergrond) – heeft enkel te maken met hun sociaal-economische situatie en de grotere discriminatie in het Vlaamse onderwijs. Herkomstland, allochtone en etnische factoren spelen volgens de Sp.a blijkbaar geen rol. Uit het recent onderzoek van Dronkers blijkt eens te meer dat er wel allochtone/etnische factoren een rol spelen en dat leerlingen uit bepaalde herkomstlanden overal zwak presteren (zie bijdrage hierover in dit nummer).

Het standpunt van de Sp.a klinkt ook contradicto-ri- sch. De Sp.a stelt enerzijds (ten onrechte o.i.) dat Vlaanderen slechter scoort dan de andere Europese landen, maar anderzijds dat ons Vlaams beleid ‘een enorme ondersteuning biedt voor kansarme leerlingen’. De ondersteuning is blijkbaar toch niet zo enorm en in elk geval weinig effectief. Na 20 jaar voorrangbeleid is het ook met het ondersteunen van de taalkennis nog steeds pover gesteld. De ingevoerde taaltoetsen zullen hier ook weinig aan verhelpen.

De Sp.a leverde de voorbije 20 jaar bijna steeds de minister van onderwijs. Wordt het niet dringend tijd voor een bijstelling van het GOK-beleid en voor het afstand nemen van het politiek correcte denken. Volgens de beleidsnota van minister Smet zou de komende jaren vooral ingezet worden op een comprehensieve hervorming van het s.o. en op de invoering van een vorm van inclusief onderwijs, twee controversiële hervormingen die volgens velen contraproductief zijn en haaks staan op een effectief GOK-beleid. In haar Kif-Kif standpunt vermeldt de Sp.a merkwaardig genoeg de beloofde (compre- hensive) hervorming van het s.o. niet.

De Sp.a zou veel kunnen leren van de drastische koerswijziging in de onderwijsvisie van de Nederlandse PVDA.

5 Visie van N-VA

“Om te beginnen, willen we inzetten op kennis van het Nederlands omdat dit de hefboom is naar volwaardige maatschappelijke deelname. Kansarmen (autochtonen en allochtonen) hebben thuis vaak te maken met ‘armer’ Nederlands waardoor ze het op school moeilijker hebben dan nodig. Daardoor kie-

zen ze bijv. verkeerde studierichtingen of haken af in het hoger onderwijs. Met ‘rijk Nederlands’ voor iedereen, schakelen we de lat gelijk. In dat kader zetten we o.a. ook volop in op kleuterparticipatie en taaltoetsen: op die manier kunnen we alvast schoolse achterstand zo veel mogelijk voorkomen en remediëren. Verder moet ook de studiekeuze op een objectieve manier verlopen. De CLB's hebben hier een belangrijke rol te spelen. Naast taal zijn er andere ondersteunende maatregelen zoals de automatische toekenning van studietoelagen en -beurzen.”

Commentaar. N-VA hecht terecht veel belang aan het taalonderwijs, maar pleit niet expliciet voor intensief NT2-onderwijs. Nu de N-VA over veel meer ‘volk’ beschikt, hopen we dat ze veel aandacht zullen besteden aan de onderwijsproblematiek.

6 Visie van Groen!

“Onderwijs is potentieel één van de belangrijkste wapens om achterstelling te bestrijden. Ondanks het decreet Gelijke OnderwijsKansen, blijkt ons onderwijs die rol niet waar te maken en zelfs integendeel zeer slecht te scoren op het vlak van sociale gelijkheid. In de strijd voor gelijke onderwijskansen wil Groen! een verlaging van de leerplichtleeftijd tot 5 jaar. Juist de meest kwetsbare kinderen vinden moeilijker de weg naar het kleuteronderwijs. Tegelijk willen we de samenwerking tussen onderwijs en welzijn versterken en investeren in ouderondersteuning - en participatie.

Om de verschillen tussen instellingen weg te werken en een *sociale mix te garanderen* wil Groen! een inschrijvingsbeleid ontwikkelen dat in een context van een vrije schoolkeuze toch toelaat om bepaalde voorrangscriteria (inclusief GOK-leerlingen en afstand thuis-school) in te voeren om een sociale mix in alle scholen te creëren. Scholen in het leerplichtonderwijs die zich inspannen voor sociale gelijkheid en een sociale mix nastreven moeten substantiële financiële aanmoedigingen krijgen. De onderwijsinspectie moet erop toezien dat men de middelen voorzien voor gelijke onderwijskansen ook effectief hieraan besteedt en dat de slaagkansen van etnisch-culturele minderheden effectief verhogen. Groen! wil uitgebouwde projecten met *meertalig* kwaliteitsvol onderwijs naar taalzwakke gezinnen mogelijk maken. Groen! pleit voor kosteloos leerplichtonderwijs. Ook wil Groen! meer middelen in lokale projecten om de digitale kloof te dichten, zodat ook mensen in armoede en

hun kinderen toegang hebben tot informatie via internet. Om de democratisering van het hoger onderwijs te vrijwaren, wil Groen! het standstill-principe van de inschrijvingsgelden wettelijk verankeren en werken aan een meer coherent en minder ouderafhankelijk studentenstatuut.

Verder vraagt Groen! aandacht voor interculturaliteit in de lerarenopleiding. De Vlaamse overheid stimuleert scholen om een bewust antiracisme- en antidiscriminatiebeleid te voeren. De overheid neemt ten slotte ook maatregelen om de tewerkstelling van etnisch-culturele minderheden in onderwijsinstellingen én CLB's te bevorderen. Groen! zal het komend jaar zwaar inzetten op onderwijs. In maart 2011 organiseert Groen! een onderwijscongres om leden, sympathisanten en deskundigen uitgebreid te consulteren en beter inzicht te verwerven in een aantal belangrijke onderwijsvraagstukken. Met de uitkomsten van het congres wensen we het onderwijs-thema de komende jaren hoger op de politieke agenda te plaatsen.

Commentaar

We hopen dat Groen! op het congres van maart 2011 haar onderwijsvisie grondig zal bijstellen. Ze moet hiervoor in de eerste plaats ervaren leerkrachten consulteren. Zo zou een eenvoudige peiling uitwijzen dat de leerkrachten en de meeste mensen bijvoorbeeld geen comprehensief en echt inclusief onderwijs wenselijk vinden.

7 Visie van Open VLD

Zowel de PISA-onderzoeken als andere internationaal vergelijkende studies tonen aan dat Vlaanderen globaal genomen goed scoort op het vlak van kwaliteit van het geboden onderwijs. Anderzijds blijkt Vlaanderen ook hoog te scoren op het vlak van het watervaleffect en de ongekwalificeerde uitstroom. ... In het kader van Vlaanderen in Actie en Pact 2020 en in navolging van EU2020 neemt men zich voor om deze ongekwalificeerde uitstroom drastisch te doen afnemen. Ook naar aanleiding van de werkzaamheden van de ad hoc commissie hoger Onderwijs in het Vlaams parlement kwam reeds overduidelijk aan bod dat de grote selectie tussen diegenen die een diploma hoger onderwijs zullen behalen en diegenen die dat niet zullen doen, feitelijk reeds op het niveau van het leerplichtonderwijs plaatsvindt. Open Vld is hierbij van oordeel dat een dergelijk fenomeen op vele terreinen tegelijk dient te worden aangepakt. De beheersing van de taal blijkt – zo wordt gestaafd door wetenschappelijk onderzoek –

van cruciaal belang voor het welslagen in het onderwijs. Bijgevolg dient de kennis van het Nederlands reeds op het niveau van het kleuteronderwijs van nabij te worden opgevolgd en dit niet enkel door het afleggen van een taalproef als criterium om toegang te krijgen tot het lager onderwijs, zoals nu reeds decretaal voorzien is. Daarentegen ook met de bedoeling om tijdig te kunnen remediëren als dat mocht nodig zijn en om geen achterstand te creëren van bij de aanvang.

Tevens is het belangrijk dat er gewerkt wordt aan een hervorming van het secundair onderwijs. In eerste instantie moet men er voor zorgen dat de overgang van het lager naar het secundair onderwijs minder groot is. Daartoe moet het tevens mogelijk zijn om leerkrachten uit de eerste graad in te zetten in het basisonderwijs. In het secundair onderwijs zelf moet men eerst voorzien in een algemeen vormende sokkel waarbij reeds kan kennis gemaakt worden met de verschillende mogelijkheden tot specialisatie vanaf bv. de tweede graad. Dit in tegenstelling tot het huidige model waarbij men kinderen/jongeren en hun ouders reeds verplicht van bij aanvang te kiezen tussen onderwijsvormen en studierichtingen. In die hervorming moet tevens echt werk gemaakt worden van de herwaardering van het TSO en BSO. Tevens moet men, net zoals in het hoger onderwijs, afstappen van een puur studiejaargerichte benadering. Naast het behalen van getuigschriften en een diploma moet, vanuit een modulaire opbouw, meer ingezet worden op het behalen van deelkwalificaties alsook op de valorisatie ervan op de arbeidsmarkt. Via het stimuleren van levenslang leren kunnen dan in een later stadium bijkomende kwalificaties behaald worden. Evenzeer is het belangrijk dat men blijft inzetten op het vinden van manieren om ouders te betrekken in het schoolse gebeuren van hun kinderen. Ook hier leert de ervaring dat betrokkenheid van ouders een gunstige invloed heeft op de schoolse prestaties van hun kinderen.”

Commentaar

Het GOK-beleid van minister Vanderpoorten heeft blijkbaar ook volgens de VLD weinig GOK-effect opgeleverd. VLD is een van de weinige partijen die nog zo veel heil verwachten van een comprehensieve en modulaire hervorming van het s.o. De VLD volhardt - net als Vanderpoorten destijds - in het debiteren van kwakkels over Vlaanderen als kampioen inzake zittenblijven, sociale discriminatie, ongekwalificeerde uitstroom. De visie van de Open VLD staat op veel vlakken haaks op de visie van de Nederlandse VVD-zusterpartij.

Mensen scholen in scholen voor mensen

Over veelzijdige en kwetsbare professionaliteit van de leerkracht versus eenzijdig en controversieel performativiteits- en competentiediscours

Prof. Geert Kelchtermans
Centrum voor Onderwijsbeleid en – vernieuwing – K.U.Leuven

Woord vooraf

In deze bijdrage publiceren we de integrale tekst van een lezing die *prof. Geert Kelchtermans* hield op het COC-congres van 17 oktober 2008. Een samenvatting verscheen in *'Brandpunt'*, november 2008. De auteur heeft het in deze bijdrage over het grote onbehagen dat leeft over de eenzijdige, performatieve invulling van lerarenprofessionaliteit. Hij schetst een ander beeld van goed leraarschap dan hetgeen naar voren komt in het dominante discours over onderwijs en leraarschap waarin performatieve kwaliteitsbewaking, lerarencompetenties, functioneringsgesprekken ... centraal staan. *Kelchtermans* was destijds redactielid en -secretaris van *Onderwijskrant*. Hij publiceerde al een aantal bijdragen in dit tijdschrift.

1 Inleiding

Deze lezing bestaat uit twee grote delen, onderbroken door een intermezzo. In het eerste deel probeer ik de actuele situatie in het Vlaamse onderwijsveld te situeren in het ruimere kader van het *'performativiteitsdiscours'*. Deze manier van denken en spreken over onderwijs vormt het kader van waaruit een hele reeks ontwikkelingen, vernieuwingen en maatregelen begrepen kunnen worden. Maar als discours verandert ze meteen ook dat onderwijsveld en dus de mensen daarbinnen.

In het intermezzo presenteer ik drie bijna willekeurig gekozen voorvallen of anekdotes om duidelijk te maken dat dat performativiteitsdenken een welbepaald soort leerkracht en school 'creëert' en dus andere invullingen van leraarschap moeilijker of onmogelijk maakt.

Daarmee is de aanloop gemaakt naar het tweede deel waarin ik een ander, m.i. breder en pedagogisch rijker beeld van de leerkracht naar voren schuif. Dat beeld hangt samen met een bepaalde invulling van professionaliteit.

In het eerste deel van deze lezing combineer ik elementen die ik elders uitvoeriger en systematischer

beargumenteerd heb (zie o.m. Kelchtermans, 2007a, b, c; 2008). Mijn denken is daarbij in sterke mate beïnvloed door het werk van mijn collega's Maarten Simons en Jan Masschelein aan de K.U. Leuven en ons gezamenlijk werk binnen het onderzoeksproject *"Onderwijs en publieke ruimte"*.

2 Leerkracht zijn in tijden van performativiteit en kwaliteitsbewaking

2.1 Performativiteits- en competentie-discours

Tijdens de twee voorbije decennia heeft zich een erg ingrijpende wijziging voltrokken in het denken en spreken over onderwijs. Niet alleen bij beleidsmakers en onderzoekers, maar ook bij leerkrachten. Met andere kritische auteurs (bijv. Ball, 2003; Jeahes & Simons, 2001), duid ik die verschuiving aan als *'performativiteitsdiscours'*. Volgens het performativiteitsdenken is onderwijs en opvoeding een kwestie van performantie: *scholen en leerkrachten moeten op aantoonbare wijze vooropgestelde doelen bereiken en dit met zo weinig mogelijk middelen*. Of met andere woorden: *effectiviteit en efficiëntie worden de enige relevante criteria om onderwijs te beoordelen of preciezer: om de kwaliteit van het onderwijs te evalueren*. Scholen moeten dus aantonen, bewijzen dat ze resultaat halen en dat de in hen geïnvesteerde middelen renderen. De resultaten moeten bewezen worden. Of beter: een bepaald soort resultaten (bijv. leerlingresultaten op tests) wordt beschouwd als bewijs dat de vereiste doelen gerealiseerd zijn.

Belangrijk is echter ook dat die resultaten of de performantie meetbaar en vergelijkbaar moeten zijn. Het resultaat moet gemeten kunnen worden (dus op een bepaalde schaal geplaatst) en dat moet vervolgens afgezet kunnen worden tegen de resultaten op diezelfde schaal van andere vergelijkbare instellingen. Om te corrigeren voor bijv. verschillen in instroom wordt de notie *leerwinst* naar voren geschoven als indicator: men meet de leerlingresultaten aan het begin en vergelijkt die prestaties op het einde van het schooljaar en het verschil tussen beiden moet zo groot mogelijk zijn.

Dit soort cijfers – die dus per definitie gebaseerd zijn op een zeer smalle en specifieke basis (bijv. test-resultaten) – kunnen dan gebruikt worden voor optimaliseringsplannen door de school (hun score ten opzichte van andere scholen verbeteren) of ook voor internationale vergelijkingen. Denk bijvoorbeeld aan de ongelooflijk belangrijke rol die de PISA-resultaten zijn gaan spelen in het onderwijsbeleid. Met het PISA-onderzoek vergelijkt de OESO de leerlingresultaten van verschillende landen en stelt een rangordening op. En het is duidelijk dat de verantwoordelijke ministers een zo hoog mogelijke plaats in deze ranking willen behalen, daarin prompt gevolgd door zowat het hele onderwijsveld. Denk maar aan de titel van Vandenbroeckes beleidsverklaring *Vandaag kampioen in wiskunde, morgen ook in gelijke kansen*. Ik zeg daarmee niets over de (on)wenselijkheid van deze beleidsagenda, maar illustreer alleen maar hoe het denken in termen van vergelijking en competitie (*kampioenschap*) zowel in studieresultaten als in *gelijke kansen* de toon zet in het onderwijsbeleid.

Even terzijde: in sommige landen wordt deze logica bijzonder ver doorgetrokken. In Engeland, VS, Nederland publiceert men rankings van scholen gebaseerd op dit soort leerlingresultaten. De ouders/klanten weten wel wat hen dan te doen staat: zorgen dat je wekomt uit de lager geplaatste en binnenraakt in een hoger geplaatste school. In de VS trekt men een en ander ook door in het personeelsbeleid: bij herhaling zoveel punten afwijken van het gemiddelde in het district of de staat leidt tot het ontslag van de directeur en/of teamleden. Of het verplicht gebruik van welbepaalde zogenaamde *teacher proof* lesmaterialen: men gaat ervan uit dat men de factor *leerkracht* kan uitschakelen, omdat dat een te onvoorspelbare factor vormt die de resultaten (lees: de uitslagen van de leerlingen op district of state-tests) negatief kan beïnvloeden (zie Achinstein & Ogawa, 2006; Kelchtermans, 2007c).

2.2 Vragen bij performativiteit- & competentie-discours en kwaliteitsbewaking

In Vlaanderen loopt het alsnog niet zo'n vaart. We hebben nog geen nationale examens, nog geen publieke rankings, maar via peilingsproeven, school-feedbackprojecten of door het publiceren van samengevatte doorlichtingsrapporten in een 'kwaliteitskrant' als De Standaard of op de website van de inspectie streeft men uiteindelijk dezelfde doelen na. De logica achter het beleid is dezelfde (Kelchtermans, 2007d). Uiteindelijk wordt dit alles verant-

woord met het begrip kwaliteit. Informatie, meten en vergelijken omwille van kwaliteitsbewaking. Een sterk argument, want wie kan er nu tegen kwaliteit zijn.

Maar die kwaliteit is in deze benadering een leeg begrip of beter: kwaliteit is dat wat de klant vraagt. Effectiviteit zegt niets over de wenselijkheid en waarde van het doel dat men moet bereiken, maar geeft enkel aan dat het (op een bepaalde manier) bereikt is (Kelchtermans, 2004). Efficiëntie zegt niets over de waarde van de activiteiten, maar enkel dat de beschikbare middelen rendabel werden gebruikt (om een brutaal voorbeeld te gebruiken: de nazi's waren bijzonder effectief en efficiënt bij de aanpak van wat zij het Jodenvraagstuk noemden! – zie ook Wielemans, 2004). Zoals gezegd: onderwijs is een kwestie van investering en die moet opbrengen in onze kenniseconomie.

Bij deze ontwikkelingen in het beleid en het functioneren van scholen hoort ook een welbepaalde visie op goed leraarschap en hoe dat bereikt moet worden, nl. het *competentiedenken*. *Uitgaande van de vraag: wat moet een leerkracht vandaag de dag allemaal kennen en kunnen heeft men opgesteld welke competenties, nl. clusters van kennisvaardigheden en houdingen aan de basis liggen van wat leerkrachten moeten kunnen. Die competenties zijn als basiscompetenties decretaal verankerd en gelden dus voor alle leerkrachten.*

Vervolgens hebben de opleidingsinstellingen op basis van die basiscompetenties gedetailleerde lijsten uitgewerkt en vertaald naar het opleidingscurriculum. Elk vak en elke opleidingsactiviteit moet precies kunnen aangeven welke competenties ermee nagestreefd worden en hoe uit de evaluatie zal blijken of en in welke mate die competenties verworven zijn. De studenten hebben dan de plicht om bijv. via een *bewijsportfolio* aan te tonen dat ze inderdaad over die competenties beschikken.

Leerkrachten moeten op dezelfde wijze aantonen dat ze blijvend aan hun professionalisering gewerkt hebben (zie verder ook Simons & Kelchtermans, 2008). De competenties zijn trouwens ook handig voor de Europees aangestuurde flexibilisering van studie- en arbeidsloopbaan en het werken met EVC/EVK's. Via competentielijsten kunnen die precies gedefinieerd worden, kan gediagnosticeerd worden wat iemand nog 'mankeert' en dus verplicht in zijn/haar studietraject moet opnemen.

Op dezelfde wijze zullen competentielijsten fungeren als basis voor de leerkrachtenevaluatie binnen de school, want dat is een basis die pretendeert objectief, transparant, eerlijk enz. te zijn.

Dit lijkt allemaal erg vanzelfsprekend en ik moet er – gezien de grenzen van deze lezing ook erg snel en globaal over heengaan – maar het is belangrijk om te zien dat al deze procedures, methodieken en de taal waarin ze verpakt en verantwoord worden niet los staan van elkaar maar omgekeerd juist de uiting zijn van een discours, een samenhangende manier van spreken/denken – in het verlengde daarvan – handelen. Daarenboven heeft dit discours zeer concrete en ingrijpende gevolgen. Die gevolgen moeten we helder onder ogen zien om en het zijn gevolgen die volgens mij niet zo maar zonder meer toegejuicht kunnen worden. Ik noem er een paar:

De inhoudelijke discussie, het maatschappelijk debat over *goed onderwijs* wordt opgeschort, maar de decretaal vastgelegde eindtermen en ontwikkelingsdoelen fungeren als feitelijke definitie van goed onderwijs. Feitelijk omdat zij de basis zijn voor leerplannen, handboeken, maar ook voor evaluatietests, doorlichtingen van de inspectie, enz. Wat niet gemeten en dus vergeleken kan worden wordt feitelijk onbelangrijk, want er wordt letterlijk niet meer over gesproken. Het doet er niet toe, is irrelevant.

De leerkrachten en de school worden in een welbepaalde verhouding geplaatst tegenover de ouders of de samenleving, nl. die van een *economisch contract*. Het contract houdt in dat de scholen op efficiënte en effectieve wijze een welbepaald product leveren (nl. leerresultaten bij de leerling). Zij worden dus producenten. De ouders/leerlingen (of in hun naam de overheid) worden de consumenten, die – indien niet tevreden met het product – naar een ander *merk* kunnen overstappen en dus de producent verantwoordelijk houden voor het uitblijven van het product. De relatie is er dan één van producent-cliënt en dat is een heel andere dan bijv. die van complementaire partners in een gemeenschappelijke verantwoordelijkheid voor opvoeding en onderwijs. In die context hebben de klanten trouwens voortdurend behoefte aan informatie, een bepaald soort informatie en feedback over de performantie van scholen (zie bijv. de discussie over het openbaar maken van de inspectierapporten als vorm van publieke informatie die de burgerklant nodig heeft om verantwoorde keuzes te maken – zie Vlaamse Onderwijsraad, 2008; Kelchtermans, 2008).

De contractrelatie gaat er verder van uit dat de school precies weet wat ze moet doen om het gewenste product te realiseren. Dus een heel instrumentele en technische visie: we kennen het gewenste resultaat, we kiezen de juiste procedures en interventies en dan krijgen we dat resultaat. De dagelijkse ervaring in scholen is allicht een andere, dat het toch allemaal iets ingewikkelder ligt... Kortom – en dat is belangrijk – het performativiteitsdenken en spreken vertaalt zich in concrete acties en verandert dus de werkelijkheid. Er komen andere praktijken en tussenmenselijke verhoudingen. Economische contractrelaties gaan domineren, ook in de pedagogische verhoudingen tussen mensen. *Onderwijs en opvoeding worden zeer instrumenteel en reductionistisch benaderd* (het meet- en vergelijkbare, enz.).

3 Veel niet-meetbare dimensies: anekdotes

Drie anekdotes of bedenkingen om vraagtekens te plaatsen bij de vanzelfsprekendheid van het performativiteitsdiscours (zie Kelchtermans, 2007b).

3.1 Beste/slechtste leerkracht of Mijn favoriete leraar

In de academische lerarenopleiding verzorgde ik jarenlang een seminarie over autobiografische reflectie, net voordat de studenten zouden afstuderen (dus na hun stage). Daarin vroeg ik hen om de beste of slechtste leerkracht uit hun eigen studieloopbaan voor de geest te halen en de daaraan herinnering in één blz. uit te schrijven, een goede titel te bedenken voor het stuk en dan te proberen aan te geven wat die leerkracht nu net zo goed/slecht maakte. De bedoeling van deze analyse was om zicht te krijgen op wat die herinnering eigenlijk zegt over wat de (bijna)leerkracht belangrijk vindt als leerkracht (welk soort leerkracht hij wil zijn, waarom, enz.). Ik heb de oefening ook meermaals gebruikt in nascholingen voor leerkrachten, opleiders, directieleden, enz.

Telkens leverde deze oefening globaal gezien hetzelfde soort verhalen op: het ging telkens om leerkrachten die als persoon (wie ze waren, waarvoor ze stonden, hoe ze in relatie traden met de student) een verschil gemaakt hadden in het leven van de betrokkene (ten goede of ten kwade).

Goede leerkrachten waren bijv. de *gepassioneerde vakleerkracht die zo gedreven was door zijn/haar liefde voor het vak dat de nieuwsgierigheid en*

interesse van de student gewekt werd (die voorheen nauwelijks of geen belangstelling had); de leerkracht die op een subtiele wijze aandacht en interesse toonde in de individuele student, die hem/haar in zichzelf deed geloven of zichzelf hielp waarderen in een fase waarin hij/zij worstelde met de typische puber- of adolescentvragen over identiteit en toekomstperspectief. Belangrijk – en voor een pedagoog enigszins frustrerend – didactisch waren dit zeker niet altijd de ‘voorbeelden van goede praktijk’: slordige bordschema’s, gebrek aan structuur in hun lessen, ... Mijn studenten in de lerarenopleiding waren wel degelijk ervan overtuigd dat structuur, systematiek en goede didactische vormgeving belangrijk en relevant zijn in goed onderwijs, maar toch als die ‘beste’ leerkrachten op die punten zondigden, werd hen dat ‘vergeven’ omwille van het andere dat ze wel realiseerden en dat niet onder de didactische regels te vatten was.

De voorbeelden van slechtste leerkracht reveleerden dan systematisch het omgekeerde. Het zou de moeite lonen om een systematische inhoudsanalyse te maken van de rubriek *Mijn favoriete leraar* (DS), ook daar komen heel andere redenen naar voren dan “de leerkracht die ervoor zorgde dat ik mijn gemiddelde leerwinst significant verhoogde.”...

3.2 Moet ik mijn gsm-nummer aan de leerlingen geven?

Nog een voorbeeld uit mijn ervaring in de lerarenopleiding. Ik was enige tijd geleden tijdens de pauze in een seminarie getuige van een intense en spontane discussie tussen bijna leerkrachten over de vraag of men zijn persoonlijk gsm-nummer aan de leerlingen zou geven of niet. De vraag was helemaal niet of dit in de functiebeschrijving of het schoolreglement stond. Evenmin ging het hier over een competentie. Maar toch ging dit hevige gesprek over ‘goed leraarschap’ en maakte duidelijk dat er buiten de competenties en de formele verplichtingen ook bij deze toekomstige leerkrachten nog andere zaken relevant en essentieel geacht werden voor goed leraarschap. Fundamenteel ging het in de discussie over de vraag naar beschikbaarheid: in welke mate wens ik/meen ik te moeten beschikbaar zijn voor mijn leerlingen. En waarom? Hoe kan ik geëngageerd werk als leerkracht verzoenen met ruimte voor een ‘eigen’ privé-leven. Het ging dus over de beschikbaarheid als mens, als volwassene tegenover jongeren (en niet zozeer uitgedrukt in hoeveel uren of onder welke contractvoorwaarden wel of niet). Uiteindelijk ging het vooral om de kwa-

liteit van de relatie met de leerlingen die mogelijk moest zijn en waarvoor bepaalde vormen van beschikbaarheid nodig waren. Mijn punt is hier niet dat leerlingen hun leerkracht ten allen tijde per gsm zouden moeten kunnen bereiken. Het punt is dat ook toekomstige leerkrachten aanvoelen dat het in dat beroep om meer gaat dan effectief en efficiënt handelen, maar dat er altijd een bepaalde relatiekwaliteit in het geding is.

3.3 Kunnen leerkrachten wel effectief zijn? Kunnen ze weten of ze effect hebben en welk?

Ik heb in mijn onderzoek de voorbije jaren veel gewerkt met loopbaanverhalen van leerkrachten, nl. autobiografische reconstructies van de wijze waarop die leerkrachten hun loopbaan ervaren hadden over de jaren heen en hoe die ervaringen hun denken en handelen bepaald hadden. Een belangrijk thema dat daarin naar voren komt is de vaak moeizame inspanning die leerkrachten moeten leveren om een *evenwicht te vinden tussen wat in psychologische termen heet de interne en externe causale attributie van leerlingresultaten*. Concreet gaat het over de vraag waaraan men de oorzaak van de resultaten toeschrijft, nl. intern (de eigen inspanningen als leerkracht) of extern (de leerling, de omstandigheden...).

Als men teveel extern attribueert, minimaliseert men de eigen verantwoordelijkheid en verdienste (wat ik ook doe, het maakt uiteindelijk toch geen verschil) en dat werkt demotiverend. Als men teveel intern attribueert, riskeert men de eigen werkstress sterk te verhogen door zich persoonlijk té exclusief verantwoordelijk te houden voor het resultaat. Leerkrachten weten beter dan wie ook dat hun inspanningen (didactisch, pedagogisch, enz.) weliswaar belangrijk zijn, maar uiteindelijk slechts één (en niet noodzakelijk de doorslaggevende) factor zijn in de resultaten van de leerlingen. Studieresultaten worden door zeer diverse factoren bepaald en vele daarvan heeft de leerkracht niet in de hand.

Exclusief of in eerste instantie afgerekend worden als leerkracht op de studieresultaten van de leerlingen wordt dan ook vaak als erg onterecht, onrechtvaardig ervaren. Het vinden van een evenwicht tussen beiden is cruciaal, om enerzijds bereeps-voldoening te hebben en anderzijds bewust te zijn van de beperkte impact.

Een evenwicht tussen uitputtend persoonlijk engagement en cynische onverschilligheid (“ik doe geen moeite, het maakt toch geen verschil”).

3.4 Besluit

De drie concrete voorbeelden uit het intermezzo maken al duidelijk dat er bij onderwijs meer komt kijken dan wat in meetbare en vergelijkbare gegevens te vatten is, en dat er dus veel en belangrijke – om niet te zeggen wezenlijke – elementen verloren gaan wanneer we ons zonder meer in het performativiteitsdenken inschrijven.

De exclusieve gerichtheid van dat denken op (een bepaald soort) output miskent de realiteit van het onderwijs. Ze impliceert tegelijkertijd een overschatting en een onderschatting van wat er met onderwijs gedaan wordt of kan worden. *Onderwijs is niet louter een instrumentele, voorspelbare onderneming, maar daarnaast gebeurt er in onderwijs vaak ook veel meer en anders dan men doelbewust gepland had.*

In het tweede deel van deze lezing wil ik een aantal aspecten van goed leraarschap schetsen die genegeerd of onderschat worden in het performativiteitsdiscours. Daarmee neem ik uiteraard een normatief standpunt in, maar daarmee nodig ik u uiteraard uit daar zelf stelling tegenover in te nemen. Ik probeer dus een bepaald beeld te schetsen van de goede of professionele leerkracht. Een beeld dat m.i. rijker is én realistischer dan hetgeen door het performativiteitsdenken naar voren geschoven wordt. Maar tegelijkertijd ook een beeld dat leerkrachten ook blijvend voor verantwoordelijkheid en uitdaging plaatst.

4 Kwetsbare professionaliteit of professionele kwetsbaarheid

4.1 Veelzijdigheid, complexiteit & onvoorspelbaarheid leraarschap

Het werd al gezegd: bij goed leraarschap komt meer kijken dan enkel de (vak)kennis en sociale, agogische en didactische vaardigheden die nodig zijn om leerlingen te ondersteunen in hun leerproces en zo de gestelde onderwijsdoelen te realiseren. Deze instrumentele of technische dimensie van het leraarschap is uiteraard allesbehalve onbelangrijk. Uiteraard blijft het nodig/wenselijk dat we als leerkrachten er maximaal naar streven om ook leerresultaten te behalen met alle leerlingen voor wie ze verantwoordelijk zijn.

Maar tegelijkertijd is er meer aan de hand. Professioneel leraarschap heeft niet alleen deze technische dimensie, maar wordt ook gekenmerkt door een morele, politieke en emotionele dimensie. Wanneer we denken over goed of professioneel leraarschap mogen we die andere dimensies niet buiten beschouwing blijven. Of nog: wanneer we als leerkracht professioneel willen ontwikkelen zullen alle vier die dimensies meegenomen moeten worden (Hargreaves, 1995; Kelchtermans, 2001, 2004b, 2004d, 2006-2007, ter perse).

Vooraleer op die dimensies in te gaan moet ik nog één begrip even toelichten en dat is “reflectie” of “reflectievaardigheid” (zie ook Kelchtermans, 2001). Deze term (die sedert het begin van de jaren '80) een heel centrale rol is gaan spelen in het onderwijskundig jargon (vooral in opleidingscontexten) verwijst naar het vermogen van leerkrachten (en mensen in het algemeen) om zichzelf en het eigen handelen bewust tot voorwerp van hun nadenken te maken. Mensen kunnen nadenkend terugblikken op hun handelen, er vragen bij stellen en eventueel tot andere /nieuwe inzichten komen. Reflecteren betekent dus bevragen, onderzoeken én oordelen. Onderwijsleersituaties zijn complexe, dynamische en betekenisvolle sociale interacties, waarin verschillende aspecten *gelijktijdig* een rol spelen.

Er is bijvoorbeeld het curriculum (eindtermen, leerplan, handboek), de relatie van de leerkracht met de leerlingen en die tussen de leerlingen onderling, de individuele motivaties, interesses en voorkeuren van zowel de leerlingen als de leerkracht, de cultuur van de school enz. Al deze aspecten zijn op een of andere manier aanwezig in concrete onderwijsleersituaties en bepalen mee hoe die situatie concreet verloopt.

Daarmee hangt het kenmerk van de *onvoorspelbaarheid* samen. Iedere leerkracht weet dat zelfs zorgvuldig voorbereide lessen helemaal anders kunnen uitdraaien eens de interactie met de studenten gestart is. In de interacties tussen leerkrachten en leerling worden immers voortdurend interpretaties gemaakt en betekenissen geconstrueerd (mede op basis van de voorgeschiedenis die deze groep mensen al met elkaar heeft) en zij bepalen uiteindelijk weer hoe men reageert of handelt.

Ten slotte worden onderwijzen en leren bepaald door de specifieke kenmerken van de *lokale context*: de geschiedenis van de school; het verleden

van de klas als groep; de etnische of sociaal-economische samenstelling van de school- en klaspopulatie; de plaats en het gewicht van de vakdiscipline in het geheel van het curriculum voor de leerlingen, enz. De kennis en vaardigheden van de leraar moeten altijd concreet vertaald worden naar en ingezet in een specifieke context in het hier en nu. Leerkrachten moeten dus situaties inschatten en beoordelen om vervolgens te handelen. Dit zorgvuldig waarnemen en oordelen is een wezenlijk aspect van hun professionaliteit. De kenmerken van gelijktijdigheid, onvoorspelbaarheid en contextgebondenheid van onderwijsleersituaties maken meteen duidelijk dat de reflectievaardigheid voor leerkrachten zowat het enige 'middel' vormt om de eigen pedagogisch-didactische intenties op een adequate wijze te verbinden met de concrete realiteit van de onderwijsleersituatie.

4.2 Vele dimensies van leraarsberoep

4.2.1 Technische dimensie

Ofschoon de term reflectie al een kwart eeuw ingeburgerd is in de opleiding en nascholing van leerkrachten, stel ik vast dat het in de praktijk haast uitsluitend om technische en instrumentele vragen gaat (hetgeen trouwens mooi strookt met het performativiteitsdenken). "ik moet de opdrachten voor het groepswork beter structureren of scherper formuleren en misschien toch wat proactiever ingrijpen in de samenstelling van de leerlingengroepen"; "ik zou de studenten beter een uitgeschreven cursustekst bezorgen in plaats van enkel kopies van de transparanten, waarop ze dan zelf notities moeten maken"; "ik moet wat meer oefenen op mijn stemtechniek, want halverwege de les ben ik altijd bijna mijn stem kwijt", enz.

De inhoud van deze reflecties richt zich op technische probleemoplossing, op kwesties van kennis en vaardigheid in functie van een efficiënter en effectiever onderwijzen. Deze technische kwesties zijn uiteraard niet onbelangrijk. Leerkrachten staan immers bloot aan de handelingsdruk van de dagelijkse klaspraktijk en trachten die zo vlot mogelijk te laten verlopen. De technische reflecties zijn dan gericht op het snel oplossen en gladstrijken van problemen zodat het onderwijzen en leren liefst rimpelloos kan plaatsvinden. Deze technische didactische en inhoudelijke kwesties zijn dus *legitiem en belangrijk*. Toch bestaat er een reëel gevaar dat de

reflectieve aandacht voor het leerproces gereduceerd wordt tot die technische aspecten.

4.2.2 Morele dimensie in onderwijzen

Leerkrachten moeten in hun onderwijzend handelen voortdurend beslissingen nemen en keuzes maken. Op het eerste gezicht lijken dit enkel keuzes voor werkvormen, leeractiviteiten, didactische strategieën, enz. Maar die ogenschijnlijk louter technische keuzes hebben uiteindelijk te maken met het scheppen van leeransen voor andere mensen, met de vorming van toekomstige generaties. Daarom gaat het in die keuzes altijd ook om de fundamentele vraag om recht te doen aan de noden van medemensen, om te kiezen tussen bepaalde waarden en normen. Waarom doe ik wat ik doe? Welke waarden en normen zijn daarbij - meestal impliciet - in het geding? In welke mate doe ik recht aan de leerlingen (of - bij uitbreiding - aan de collega's, de ouders...)?

Deze reflectieve vragen verwijzen naar de morele dimensie. Zij hebben fundamenteel te maken met wat pedagogisch of didactisch gezien het beste is voor de leerlingen en wat mij als leerkracht dus te doen staat. Die visie op wat *best* is ligt echter niet zonder meer eenduidig vast. In hun dagelijkse omgang met de meervoudige, diffuse en zelfs tegenstrijdige eisen en verwachtingen van verschillende actoren tegenover het schoolgebeuren (leerlingen, ouders, collega's), zien leerkrachten zichzelf permanent genoodzaakt beslissingen te nemen met morele gevolgen. De intrinsieke waardegebondenheid van onderwijzen vereist dat men keuzes maakt tussen bepaalde waarden. De meningen daarover kunnen verschillen tussen ouders en leerkrachten, maar ook tussen leerkrachten onderling. In de dagdagelijkse realiteit van school en klas kunnen de leerkrachten niet anders dan handelen: beslissen wat te doen en het vervolgens doen.

Kortom, ofschoon de beroepstaken van de leerkracht vereisen dat men dagelijks beslissingen neemt met morele gevolgen, toch kunnen leerkrachten daarbij zelden teruggrijpen naar gedeelde ethische principes. En zelfs wanneer zo'n gemeenschappelijke basis van waarden en normen lijkt te bestaan, dan nog moeten de leerkrachten zelf de vertaling maken van het abstracte principe naar de eisen van de concrete situatie van het hier-en-nu, die eist dat er gehandeld wordt.

'Goed leraarschap' en de sociale erkenning ervan omvatten niet alleen het beheersen en vakkundig toepassen van kennis en vaardigheden, maar ook het vermogen om adequaat te *oordelen*. De keuzes die leerkrachten in hun dagelijkse praktijk maken tussen verschillende mogelijkheden zijn dus zeker niet louter technisch. Zij zijn veeleer moreel van aard omdat ze altijd te maken hebben met de vraag: "hoe doe ik recht aan de leerlingen die aan mijn zorg zijn toevertrouwd?"

Hier situeert zich bijvoorbeeld ook de gsm-discussie uit het voorbeeld. De morele dimensie komt tot uiting in vragen als: "*Eindigt mijn verantwoordelijkheid als leraar wanneer de meerderheid van mijn leerlingen de behandelde leerstof voor wiskunde goed blijkt te beheersen? En wat dan met de minderheid die uit de boot valt?*", "*Volstaat het voor mij als leerkracht Nederlands wanneer de leerlingen een klasgemiddelde van 7 op tien halen voor kennis van de correcte spelling?*", "*Zijn de relatieproblemen van mijn leerlingen ook mijn zorg?*"

Deze reflecties over de morele dimensie blijven vaak impliciet en hebben eigenlijk geen plaats in het performativiteitsdenken. Daar gaat men er immers van uit dat de taken precies en exhaustief omschreven zijn (cfr. idee functiebeschrijvingen). Maar precies in die morele aspecten hier ligt een belangrijke bron van motivatie en engagement van heel wat leerkrachten. In het geding is hier de *taakopvatting* van de leerkracht, namelijk de persoonlijke waardeschaal die leerkrachten gebruiken als norm voor hun handelen. Het is het persoonlijk antwoord op de vraag: wat moet ik doen om een goede leerkracht te zijn? Het gaat daarbij dus niet zozeer om abstracte waarden en normen, maar om het zeer concrete doen en laten waaruit de persoonlijke keuze voor bepaalde waarden en normen blijkt. Deze taakopvatting vormt een wezenlijk onderdeel van de beroepsidentiteit of beter professioneel zelfverstaan van elke leerkracht. Die (ontwikkende) taakopvatting wordt zichtbaar in de reflecties over de beste en slechtste leerkracht. Het delen van die bedenkingen met medestudenten of bijv. met collega's is een heel krachtige vorm van professionalisering, maar helemaal niet eenvoudig te realiseren.

Expliciet spreken over wat je drijft als leerkracht en waarom impliceert dat je jezelf bloot geeft. Wanneer dan blijkt dat die opvattingen niet zonder meer gedeeld worden door alle collega's is dat vaak erg confronterend of minstens onaan-genaam... Niet voor niets wordt er in veel scholen precies over die concrete waardenkeuzes nauwelijks werkelijk gepraat tussen collega's.

4.2.4 *Politieke dimensie in onderwijzen: macht en belangen*

Onderwijskwesties die op het eerste gezicht van morele aard lijken, verbergen vaak ook vragen over macht en belangen. Zij verwijzen naar de politieke dimensie in de onderwijswerkelijkheid. In algemene termen gaat het daarbij om vragen als: *wie wordt er beter van wat ik doe of laat?; wie heeft er belang bij?; wie bepaalt het wat en waarom van mijn handelen als leerkracht?* De politieke dimensie verwijst dus naar de elementen van controle, invloed en macht in het onderwijsleerproces, maar ook in de structurele of organisatorische context van de school.

Enkele voorbeelden van politieke reflectiethema's:

- Gaat het bij de promotie van begeleid zelfstandig leren of andere vormen van studentactiverend onderwijs om een innovatie met didactische meerwaarde of veeleer over een rationalisatieplan van de directie om te besparen op personeelskosten door het aantal contacturen te drukken?
- Behandel ik als leerkracht bepaalde curriculum-onderdelen omdat ze nu eenmaal opgenomen zijn in het handboek dat we gebruiken, ook al ben ik zelf niet overtuigd van hun relevantie?
- Een voorbeeld uit de momenteel veelbesproken aanvangsbegeleiding: hoe ga ik om met verschillen in opvattingen over goed onderwijs of de meest aangewezen aanpak tussen mezelf en mijn mentor/coach? Hoe vermijd ik als mentor van een beginnende leerkracht ingeschakeld te worden bij de evaluatie van mijn beginnende collega? Of wil ik dat juist graag omdat het me een reële machtspositie geeft?
- Wie bepaalt de criteria voor de leerkrachtenevaluatie op school? Hoe gaan we om met adviezen van inspectie of pedagogische begeleiding?
- Welke waarden en normen gelden binnen deze school als bindend voor het hele team? Hoe verlopen de beslissingsprocedures? Hoe verhoudt zich mijn opvatting over leerkracht zijn tot de visie die binnen de school of onder de collega's op de afdeling leeft? En hoe ga ik om met eventuele verschillen?

Discussies over waarden, doelen en onderwijsvormen lijken vaak enkel van organisatorisch-technische of morele aard. Maar vaak verbergen ze ook een uitdrukkelijk *politieke* agenda: wie bepaalt welke waarden en normen gelden als *best* voor onze school en dus dwingend geldig voor alle teamleden? (Kelchtermans, 2000).

Macht en belangen zijn woorden waarop voor veel (aspirant)leerkrachten een zwaar taboe rust. Zij voelen zich vaak ongemakkelijk wanneer deze termen in verband gebracht worden met hun werk. Het 'politieke' (in brede zin) wordt gezien als iets oneigenlijks, iets marginaals of enkel een onfortuinlijk aspect van hun toevallige werkcondities dat *niet echt* iets te maken heeft met hun beroep van leerkracht. Dit cultureel bepaalde taboe maakt het moeilijk voor leerkrachten om te zien hoe deze politieke dimensie intrinsiek hun werk bepaalt en een permanente professionele uitdaging vormt. Daarenboven is ze van groot belang voor de effectiviteit van hun werk, hun beroepsvoldoening, en de leerkansen van hun leerlingen.

4.2.5 Emotionele dimensie in onderwijs

Dat emoties een belangrijke rol spelen in het werk van leerkrachten en lerarenopleiders wordt nauwelijks ontkend. Maar – net als bij de politieke en morele dimensie – blijft het vaak moeilijk voor hen om te zien dat deze emoties niet zomaar een kwestie zijn van persoonlijkheid of individuele onderwijsstijl, maar dat zij juist een fundamenteel aspect van het beroep uitmaken. Angst, twijfel, enthousiasme, sympathie, genegenheid, afkeer, schuldgevoel, verliefdheid, ... Juist omdat het in het beroep van leerkracht altijd gaat om het in relatie staan met anderen, waarvoor men zich verantwoordelijk voelt of met wie men als collega een team vormt, *is die emotionaliteit onlosmakelijk verbonden met het leraarschap*. Ik verwijs hier terug naar het voorbeeld van de goede/slechte leerkracht of naar de moeizame en emotioneel zeker niet neutrale zoektocht naar een balans tussen interne en externe causale attributie.

Deze vier dimensies (technisch, moreel, politiek en emotioneel) kunnen wel theoretisch onderscheiden worden, maar in concrete klas- en schoolsituaties komen ze meestal gelijktijdig voor. Een reflectieve houding maakt het mogelijk om er bewust bij stil te staan en mee om te gaan. Het vraagt wel engagement én moed om systematisch het eigen handelen onder de loep te nemen en trachten te expliciteren waarom men zijn praktijk zus of zo vorm geeft. Moed omdat collega's van mening kunnen verschillen en er conflicten kunnen ontstaan. Moed omdat men zichzelf op het spel zet: de eigen diep gekoesterde opvattingen over het vak, over onderwijsstijl, over de gewenste relatie met de leerlingen, over goed onderwijs, ... komen in het geding.

4.2.6 Leerkrachten: enkel uitvoerders?

Nog een laatste kanttekening, maar niet de minst belangrijke: professionaliteit en de reflectieve houding vereisen ook dat de leerkracht over voldoende theoretische kennis beschikt om situaties te kunnen lezen en begrijpen. In die zin vind ik de recente ontwikkeling van de lerarenopleiding, met het opnieuw verhoudingsgewijs enorm uitbreiden van de praktijkcomponent (meer stages) allesbehalve een stap in de goede richting. Of anders gezegd: ook in deze ontwikkeling komt een bepaald idee van goed leraarschap tot uiting: de leerkracht die weet wat *werkt*, wat resultaat levert en die dus met succes zijn (door anderen gedefinieerde) opdracht kan uitvoeren, een opvatting die – opnieuw – helemaal strookt met het performativiteitsdenken. *Leerkrachten worden dus gezien als uitvoerders en niet of veel minder als degenen die op basis van een deskundig oordeel tot handelen overgaan en op dat handelen aanspreekbaar zijn*.

Dat kritisch oordelen vereist echter niet zozeer veel *ervaring*, maar wel degelijk het meesterschap over duidelijke theoretische kaders en inzichten: vakhoudelijke, vakdidactisch, onderwijskundig, psychologisch en sociologisch. Zonder die referentiekaders, zonder dat inzicht worden leerkrachten steeds meer afhankelijk van anderen - zogenaamde experten - ..., (Kelchtermans, 2002-2003; 2003). *Of met andere woorden: de veel gehoorde kreet voor "meer praktijk" in de opleiding is perfect om vooral uitvoerende en afhankelijke "doeners" te krijen*.

4.3 Kwetsbare professionaliteit of professionele kwetsbaarheid

De uitweidingen hierboven hebben stilzwijgend al duidelijk gemaakt dat het beroep van leerkracht niet kan/mag gereduceerd worden tot een technisch-uitvoerende functie. Toch stellen we – ook in onderzoek – vast dat het werken met expliciete, vastgelegde standaarden (bijv. ET/OD) erg aantrekkelijk is voor veel leerkrachten. Ze bieden houvast, een norm waaraan men zijn eigen handelen kan afmeten om zeker te zijn dat men "in orde" is...

Dezelfde houding zien we ook bij schoolleiders tegenover bijv. de impliciete waarden/normen in het doorlichtingsinstrumentarium van de inspectie... Die begrijpelijke behoefte wijst op wat ik genoemd heb de fundamentele kwetsbaarheid die het leraarsberoep kenmerkt (Kelchtermans, 1996, 2004c, 2005).

In de ervaring van leerkrachten zijn er drie belangrijke bronnen voor die kwetsbaarheid. Ten eerste werken leerkrachten in een onderwijssysteem, binnen procedures en structuren waarop ze weinig of geen vat hebben (bijv. splitsingsnormen, gewicht van vakken in het lesrooster, infrastructuur...). Ze kunnen van zichzelf wel vinden dat ze professionals zijn, maar moeten uiteindelijk werken in condities waarover ze weinig zeggenschap hebben.

Ten tweede heeft kwetsbaarheid te maken met wat ik voorheen al aangaf, nl. dat de doelmatigheid van het eigen werk maar tot zeer beperkte hoogte kunnen bewijzen. Denk aan de uitdrukking: als een leerling een goede test maakt heeft hij goed gewerkt of is intelligent, als de test slecht is heeft de leerkracht het niet goed uitgelegd. Leerlingresultaten worden ook bepaald door persoonlijke (motivatie, inzet, ...) en sociale factoren die vaak moeilijk te beïnvloeden, te controleren of te veranderen zijn. Het is niet alleen erg moeilijk om aan te tonen dat de pedagogisch-didactische inzet verantwoordelijk is voor het resultaat, maar het is zelfs moeilijk om te weten wanneer het resultaat van de inspanningen zichtbaar wordt of zelfs of het ooit zal blijken.

Ten derde, en dat is de meest fundamentele betekenis van die kwetsbaarheid: *leerkrachten kunnen niet anders dan dagdagelijks tientallen beslissingen nemen over of en hoe ze zullen handelen om het leren en de ontwikkeling van leerlingen te ondersteunen, maar ze hebben geen solide basis om die beslissingen op te funderen.* Zelfs wanneer leerkrachten erin slagen om voor hun beslissingen klaar en duidelijk aan te geven waarom ze die nemen, welke visie op goed onderwijs ze daarmee aanhangen en waarom dit nu voor deze leerling de beste optie leek, zelfs dan kan dat oordeel en die beslissing altijd betwist of in vraag gesteld worden. Informeel of zelfs formeel (denk aan de almaar toenemende juridisering van het onderwijs).

Die kwetsbaarheid is onoplosbaar en het behoort tot de specifieke professionaliteit van de leerkrachten om ze *uit te houden*. Het is een fundamentele conditie waaraan de leerkracht is blootgesteld. Het is de dimensie van passiviteit, blootstelling die ook tot het leraarschap behoort. Het is niet iets dat men doet of laat gebeuren.

In veel van het onderwijskundig onderzoek of de opleidingspraktijk ligt de klemtoon altijd op handelen, plannen, ontwerpen, ingrijpen... en negeert men stilzwijgend de onvermijdelijke *dimensie van*

ondergaan, vaststellen, onbegrijpelijkheid, verrassing, ... die ook tot het leraarschap behoort. Maar tegelijkertijd is het uithouden van deze kwetsbaarheid, van het oordelen en geëngageerd handelen (zelfs al heeft men geen onbetwistbare beslissingsgrond) net de voorwaarde om een bepaalde pedagogische ruimte te laten ontstaan in de relatie tussen leerkracht en leerling. Dan blijkt dat die relatie niet helemaal helder ingevuld is en kan zijn, dat de rollen en posities niet zonder meer vastliggen, dat inschattingen en oordelen fout kunnen zijn.

Met andere woorden: *deskundig leraarschap omvat fundamenteel een paradox: men moet zichzelf engageren in deskundig, weloverwogen en doelgerichte actie om zo goed als mogelijk de vooropgestelde doelen te bereiken, terwijl net deze geëngageerde en doelgerichte actie het mogelijk maken dat in de relatie dingen gebeuren, letterlijk plaats vinden, opduiken.* Of met een boutade: in het onderwijs gebeurt er altijd tegelijkertijd zowel meer als minder dan wat men gepland had.

Dit is uiteraard geen alibi voor slechte lesvoorbereidingen, een onverschillige houding of technisch slecht onderwijs. Maar precies het omgekeerde: *enkel de zorgvuldig voorbereide lessen, die deskundig gestalte krijgen maken mogelijk dat het onplanbare en betekenisvolle toch kan gebeuren.* Precies op die ervaringen grijpen veel herinneringen aan "mijn beste leerkracht" terug. Of kijk naar het succes van de rubriek "Mijn favoriete leraar" in De Standaard: de herinneringen die daar beschreven worden gaan zeer vaak ook over leerkrachten die iets deden zonder precies te weten wat ze deden...

Kwetsbaarheid als onderdeel van professioneel leraarschap moeten we dus tegelijkertijd zowel uithouden als koesteren... En opnieuw zal duidelijk zijn dat in het performativiteitsdiscours hiervoor hoegenaamd geen enkele plaats is.

5 Besluit

In het pleidooi voor kwetsbare professionaliteit of professionele kwetsbaarheid heb ik een ander beeld trachten te schetsen van goed leraarschap dan hetgeen naar voren komt in het dominante discours over onderwijs. Op basis van contacten met leerkrachten én van mijn eigen onderzoek weet ik dat er heel wat onbehagen leeft over de performatieve invulling van lerarenprofessionaliteit. Internationaal onderzoek toont trouwens ook steeds meer aan wat

de nefaste gevolgen zijn van dit discours voor het recruter en houden van leerkrachten, de jobsatisfactie en beroepsmotivatie (of beter het ondermijnen ervan met o.m. burnout of uitstap als gevolg), enz.

Om op een goede manier mensen (jongeren) te scholen (in de brede zin van onderwijzen, vormen, opvoeden) dienen scholen echter ook een bepaald soort plaats te zijn voor degenen die er hun brood verdienen. In de literatuur is de laatste jaren de term "professionele leergemeenschap" (zie o.m. Vandenberghe & Kelchtermans, 2002) naar voren geschoven om te verwijzen naar de optimale werkcondities waarbinnen leerkrachten tegelijkertijd goed werk kunnen leveren en ook zelf professioneel verbeteren in hun job. Het zou me te ver leiden om hier systematisch op in te gaan, maar laat me enkel het volgende onderstrepen:

- de school als leergemeenschap biedt zowel de veiligheid als de uitdaging om de eigen opvattingen (en dus waardengebonden keuzes) in gesprek te brengen tussen collega's, om de eventuele meningsverschillen of conflicten door te praten, te zoeken naar waardevolle consensus, of zelfs om de verschillen ook uit te houden (zie o.m. Achinstein, 2002). Dat is een deel van de prijs om professioneel te zijn (en niet vooral uitvoerder);
- de valkuil van de leergemeenschap is dat ze leerkrachten alleen doet samenwerken en overleggen voor zover dat de performativiteitsagenda ten goede komt: effectiever en efficiënter doelen bereiken (zie o.m. Kelchtermans, 2006).

Gebruikte literatuur

Achinstein, B. (2002). *Community, diversity, and conflict among schoolteachers. The ties that blind*. New York-London: Teachers College Press.

Achinstein, B. & Ogawa, R. (2006). (In)Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 26 (1), 30-63.

Hargreaves, A. (1995). Development and desire. A post-modern perspective, in: T.R. Guskey & M. Huberman (Eds.), *Professional Development in Education: New Paradigms and Perspectives*. (pp.9-34). New York: Teachers College Press.

Kelchtermans, G. (2000). Micropolitiek en leren op de werkplek. In J. Imants (Ed.), *Onderwijskundig Lexicon III-Schoolorganisatie* (pp.69-86). Alphen-aan-den-Rijn: Samson.

Kelchtermans, G. (2002-2003). Complementair competent in plaats van consument en producent. Over begeleidingsrelaties en professionaliteit. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 14(5), 474-476.

Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad*. Brussel: VLOR.

Kelchtermans, G. (Ed.). (2004a). *De stuurbaarheid van onderwijs. Tussen kunnen en willen, mogen en moeten*. (*Studia Paedagogica* nr. 37). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Kelchtermans, G. (2004b). CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice. In C. Day & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* (pp. 217-237). Maidenhead: Open University Press.

Kelchtermans, G. (2004). Kwetsbaar kwaliteit verhalen. Kanttekeningen over goed onderwijs. In K. Geens, R. Lesaffer, B. Steen, & P. Van Orshoven (Eds.), *Ad amicus-simum amici scripsimus. Vriendenboek Raf Versteegen* (pp.151-155). Brugge: Die Keure.

Kelchtermans, G. (2004d). De kwaliteit van kwetsbaarheid. Tegendraadse gedachten over de professionele identiteit van leraren. *Basis-Schoolwijzer*, 111, 13-18.

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 220-237.

Kelchtermans, G. (2006-2007). Proeftuinen, praktijkvoor-beelden en professionele schoolteams: Succesvol werken aan onderwijsverbetering. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht en Onderwijsbeleid*, 18(6), 660-665.

Kelchtermans G. (2007a). De man die de wolken meet. *Impuls*, 38, 82-83.

Kelchtermans, G. (2007b). Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. In J. Butcher & L. McDonald (Eds.), *Making a difference: Challenges for teachers, teaching, and teacher education* (pp.35-53). Rotterdam: Sense Publishers.

Kelchtermans, G. (2007c). Teachers' self-understanding in times of performativity. In L.F. Deretchin & C.J Craig (Eds.), *International Research on the Impact of Accountability Systems. Teacher Education Yearbook XV* (pp. 13-30). Lanham: Rowman & Littlefield Education.

Kelchtermans, G. (2007d). Opiniebijdrage. Liever geen productinformatie over scholen. *De Standaard*, 26 januari 2007.

Kelchtermans, G. (2008). Publieke informatie over scholen: probleem, paradox en Pandora's box. In: Vlaamse Onderwijsraad, *Publieke informatie over scholen. Een verkenning*. (pp. 81-95). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Kelchtermans, G. (in press). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*.

Simons, M., & Kelchtermans, G. (2008). Teacher professionalism in Flemish policy on teacher education. A critical analysis of the Decree on Teacher Education (2006) in Flanders (Belgium). *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 14, 283-294.

Vandenberghe, R., & Kelchtermans, G. (2002). Leraren die leren om professioneel te blijven leren. Kanttekeningen over context. *Pedagogische Studiën*, 79, 339-351.

Vlaamse Onderwijsraad (2008). *Publieke informatie over scholen. Een verkenning*. Antwerpen- Apeldoorn: Garant.

Wielemans, W. (2004). Legitiem en beïnvloed(end) beleid: een integrale benadering. – In: G. Kelchtermans (Ed) *De stuurbaarheid van onderwijs*, (pp. 19-38). Leuven: Universitaire Pers Leuven.

Prof. Eric Verbiest: beperk rol inspectie tot bewaking van de leerresultaten

Commentaar: Raf Feys

Woord vooraf van redactie

Prof. Eric Verbiest (gastprofessor Universiteit Antwerpen) gaf op de VLOR-startdag van september 2008 een spreekbeurt met als titel: *Scholen in de publieke ruimte: tussen antwoord en verantwoording*. In het laatste deel van zijn toespraak had hij het over de rol van de inspectie en doorlichting. We citeren de belangrijkste passages en geven daarna wat commentaar.

Prof. E. Verbiest: "In het decreet over de kwaliteit van het onderwijs lees ik dat de Vlaamse inspectie bij een doorlichting nagaat of een instelling over voldoende beleidsvoerend vermogen beschikt. En uit toelichtingen begrijp ik dat de operationalisering van dat beleidsvoerend vermogen, het CIPO-kader, een aantal componenten, domeinen, indicatoren en variabelen kent, die niet normerend maar neutraal geformuleerd worden.

De beoordeling van het beleidsvoerend vermogen van een school vraagt echter altijd een zekere interpretatie. Het rapport Dijsselbloem liet zien dat in Nederland de inspectie de interpretatiemarges van wettelijke kaders opzocht, daar zelfs overheen ging en tot een eigen toetsingskader kwam waarin een specifieke visie op didactiek herkenbaar was.

Zeker als het gaat om de toetsing van zo een complex verschijnsel als beleidsvoerend vermogen kan niet worden uitgesloten dat ook hier de inspectie tot een eigen toetsingskader komt met een specifieke invulling van het wenselijke beleidsvoerend vermogen van een school. Is dat erg? Jawel! Zoals er iets bestaat als 'teaching to the test' als leerkrachten sterk afgerekend worden op resultaten van leerlingen, zo kunnen ook scholen op een eerder strategische wijze en via *window dressing* proberen te voldoen aan de normen en de interpretaties ervan die de inspectie hanteert. *Scholen vertonen dan ook vaak inspectiegericht gedrag en volgen passief het inspectiekader*. De angst om met een negatieve beoordeling in de publiciteit te komen speelt ook mee.

Tegen die achtergrond valt het toch te overwegen om de rol van de inspectie te beperken tot de essentie: het vaststellen van de ondergrens van de

kwaliteit van de leerlingresultaten. Scholen die minder goed presteren – en overigens ook andere scholen – kunnen dan zelf op zoek gaan naar ondersteuning om hun beleidsvoerend vermogen in kaart te helpen brengen en hen te helpen bij de verdere ontwikkeling daarvan."

Commentaar

Dit is een standpunt dat we al vanaf de voorbereiding van het inspectiedecreet van 1991 zijn blijven verdedigen. In Onderwijskrantbijdragen in de jaren negentig protesteerden we dan ook tegen het feit dat de inspectie basisonderwijs het ervaringsgericht onderwijs van Laevers in sterke mate propageerde. De inspectie werd in die tijd sterk gepatroneerd door de DVO & door het CEGO van Laevers. De meeste scholen zagen zich dan ook verplicht Laevers' kindvolgsysteem met de 5-puntenschaal voor betrokkenheid en welbevinden toe te passen, het hoeken- en contractwerk, ... De leerkrachten uit de hogere klassen kregen voortdurend de kritiek dat ze te weinig (ervaringsgericht)werkten zoals in de kleuterschool, deels cursorisch werkten voor geschiedenis ...

We protesteerden ook vanuit Onderwijskrant en O-ZON tegen het feit dat de inspectie s.o. het competentiegericht vaardigheidsonderwijs propageerde, en oplegde, voortdurend het klassikaal lesgeven bekritiseerde - ook in de jaarverslagen, ...

We betreunden nog meer het feit dat de inspectie zich heel weinig inliet met de decretale hoofdopdracht: de bewaking en controle van de leerresultaten. Als schoolbestuurders na een doorlichting hierover vragen stelden, kregen ze meestal geen antwoord. "We kunnen en mogen ons hierover niet uitspreken", luidde het dan. Dit verklaart ook waarom het al te lang duurde vooraleer er bijvoorbeeld alarm geslagen werd over de situatie in het Nederlandstalig onderwijs in Brussel.

Minister Vandenbroucke beloofde dat in het nieuwe decreet over de kwaliteit van het onderwijs de inspectie zich niet langer zou bemoeien met de pedagogische aanpak. Prof. Eric Verbiest stelt terecht dat het nieuw decreet hieromtrent absoluut geen garantie biedt.

De Leuvense professoren Maarten Simons en Jan Masschelein over de essentie van het leraarschap en de school en tegen pedagogische slogans en onderwijskundige modes

Samenvatting en commentaar: Raf Feys

Woord vooraf

In aansluiting op een spreekbeurt van prof. Maarten Simons op de WIVO-studiedag van 19 januari 2010 werd in het tijdschrift IVO de tekst van die toespraak gepubliceerd. In deze bijdrage resumeren we een aantal belangrijke uitspraken van de Leuvense professoren pedagogiek Simons en Masschelein.

Het gaat om stellingen die afwijken van de dominante onderwijsvisies en van pedagogische modes allerhande. Tussendoor en achteraf voegen we er nog wat commentaar aan toe. De meeste stellingen bevestigen de onderwijsvisie en -kritiek die we geregeld in Onderwijskrant publiceerden. Zelf beklemtonen we tegelijk wel iets meer de maatschappelijke en economische functie van het onderwijs, het belang van de niveaubewaking e.d.

1 School als vrije tijd & vrije ruimte als plaats van studie en oefening los van maatschappij en gezin

De kennis en vaardigheden die op school worden geleerd, zijn niet de kennis en vaardigheden zoals die in de samenleving gebruikt worden. Ze zijn er van afgeleid, maar ze worden op school in het spel gebracht. Er wordt bijvoorbeeld aan houtbewerking gedaan en er wordt iets concreets gemaakt, maar tegelijkertijd zie je dat het niet echt is. Het gaat er niet om de productie, maar om het maken op zich, het inoefenen.

Op school gaat het dus om de oefening, of het kunnen omwille van het kunnen. Maar ook om studie, of het kennen omwille van het kennen. Denk bijvoorbeeld aan rekenen of schrijven. De tafels van vermenigvuldiging uit het hoofd leren of 'schoon' leren schrijven zijn een doel op zich. Het gaat om het kennen/kunnen omwille van het kennen/kunnen, en zonder dat dit onmiddellijk een gebruikswaarde heeft. De tijd die men krijgt voor studie en oefening heeft iets van het spel. De school is in zekere zin de speelruimte van de samenleving. Vaak wordt het 'niet-echt-zijn' of 'vrijblijvende' van de school bekritiseerd, maar deze loskoppeling van samenleving, gezin en leefwereld is precies het eigene van de school.

2 Studie en oefening eisen regelmaat, discipline, nauwgezetheid

Studie en oefening vragen om een specifieke vorm van schoolse regelmaat en discipline. Ze vragen om overgave, aandacht, nauwgezetheid en het is de leraar die dit probeert tot stand te brengen bij de leerlingen. *Precies studie en oefening kunnen leerlingen uit een negatieve spiraal van onbekwaamheid halen en maken - in relatie tot leerstof - een ervaring van 'ik kan' mogelijk.*

3 Leerkracht biedt 'waardevolle' aan én geeft het tegelijk uit handen

De leraar op school is diegene die iets uit de wereld dat op een of andere manier waardevol is, op de tafel legt en tegelijk ook uit handen geeft. Hij laat het los. In dit gebaar van op tafel leggen, maakt hij dus een dubbele beweging: hij zegt 'dit is van belang, en ik zie het als mijn verantwoordelijkheid jullie dit te geven', maar tegelijkertijd zegt hij ook 'ik ga en kan jullie ook niet zeggen hoe het te gebruiken'. De school als speelruimte is ook de plaats waar kennis en kunde losgemaakt worden van de wijze waarop ze door de oude generatie worden gebruikt en als leerstof aan de nieuwe generatie wordt vrijgegeven.

4 Geen politisering & naturalisering geen psychologisering geen verleuking van het onderwijs

Masschelein en Simons tonen verder aan dat deze voorstelling van het leraarschap ingaat tegen een aantal tendensen in het huidige onderwijs: de 'politisering', de naturalisering, de psychologisering en de toenemende aandacht voor het entertainment.

"Een eerste tendens is de *politisering van de school*. Dit betekent dat de school (mee)verantwoordelijk wordt gesteld voor het oplossen van maatschappelijke problemen: sociale, culturele of economische problemen worden vertaald als 'leerproblemen'. Een variant van deze politisering is de nadruk op de 'inzetbaarheid' (employability), en meer bepaald de tendens onderwijsdoelstellingen te formuleren in termen van inzetbare competenties.

Een tweede tendens is de *naturalisering* op school: iedere leerling een plaats in de lijn van aangeboren talenten, een specifieke talentontwikkeling en leerlingen die moeten kiezen op basis van hun natuurlijke aanleg. Maar wat betekent het voor de leerlingen te (leren) kiezen op basis van die natuurlijke aanleg? (NvdR: *de auteurs nemen hier en elders ook afstand van slogans als zelfsturing, constructie van eigen kennis ...*).

Een derde tendens vatten we samen onder de noemer *psychologisering*. De nadruk ligt vaak niet meer op de leerstof en op wat er nodig is om leerlingen in contact te brengen met die leerstof, maar op een *psychologische leerbegeleiding* die in het teken staat van individuele keuzen en behoeften en van het vermijden van onaangename spanningen. Maar waar ligt het schoolse in deze exclusieve focus op de lerende? *Hoe kan de school de leerlingen nog in contact brengen met iets buiten hun eigen leefwereld?* (NvdR: *de auteurs nemen hier afstand van slogans als leefschoon i.p.v. leerschool, de leerling centraal, aansluiten bij zijn allerindividueelste leervragen, leerstijl ...*).

Aansluitend bij deze psychologisering is er de toenemende aandacht voor *entertainment*. Deze tendens impliceert dat men vooral aandacht besteedt aan *welbevinden, plezier en ontspanning* op school. (NvdR: *de auteurs nemen hier terecht afstand van de knuffelpedagogiek, van slogans als betrokkenheid op de allerindividueelste behoeften van elk kind en het onmiddellijk welbevinden, ..., de centrale slogans van het Ervaringsgericht Onderwijs van hun collega Laevers*).

Een laatste tendens is de *toegenomen gerichtheid op de klant*. Ook dit *'consumentisme'* kent verschillende uitdrukkingvormen gaande van het in reenschap brengen van allerhande behoeften tot agressieve marketing.

5 Leraar als amateur van - en meester in zijn vak

Voor de leraar staan niet enkel kennis en methode op de voorgrond, maar ook zorg en liefde. Een leraar is iemand die van zijn vak houdt, die er zorg aan besteedt en aandacht voor heeft. En naast liefde voor het vak, en misschien net daardoor, geeft hij ook les uit liefde voor de leerling. Het *amateurisme van de leraar* toont zich in zijn meesterschap of 'liefde voor het vak'. In die liefde komen verschillende zaken samen: *respect, aan-*

dacht, overgave, passie. Het meesterschap toont zich in een soort respect en aandacht voor de 'aard van de zaak' of voor de leerstof waarmee de leerling bezig is. ... De leerkracht-amateur stelt zich op een bepaalde wijze ten dienste van de Nederlandse taal, van de wiskunde of andere vormen van leerstof.

De amateur-leraar wordt begeesterd door zijn vak of door de leerstof. Hij of zij belichaamt de leerstof op een bepaalde manier. Het gaat hier om het perfectionisme van de leraar Nederlands die respect en aandacht vraagt voor de taal. Het moet juist zijn. Perfectie heeft ook te maken met het formuleren van 'de juiste woorden' of het stellen 'van de juiste vragen'. ... Het is juist door dit meesterschap en door op een geïnteresseerde en geïnspireerde manier bezig te zijn met iets, dat de meesterlijke leraar leerlingen kan inspireren. *Net zoals een kind, wil de leerling wellicht niet iemand die (enkel) in hem geïnteresseerd is, maar in de eerste plaats iemand die in iets anders geïnteresseerd is en op die manier interesse kan opwekken*. Anders nog uitgedrukt: *het pedagogische is de schitterende schaduwzijde van het meesterschap*.

Momenteel is er de tendens in de richting van de *omnivalente leraar*. De relatie tot een vak of leerstof is vandaag vaak secundair, laat staan dat de liefde voor het vak kan spelen. De leraar bevindt zich tussen enerzijds de lerende (met zijn talenten/behoeften) en anderzijds competenties (met instrumentele leerstof). In deze positie is het moeilijk gestalte te geven aan liefde voor het vak en liefde voor de leerlingen, en dus ook om interesse op te wekken vanuit de eigen interesse die men als leraar belichaamt. ...

We moeten kansen geven aan leraren om zich (blijvend) in te laten met inhoud/leerstof – en dus ook vrije tijd creëren voor leraren, en zeker ook in de lerarenopleiding. Vermijden dat competentieprofielen leiden tot de opleiding van een 'virtuele leraar'. We moeten ook in plaats van enkel de leerling en zijn behoeften centraal te plaatsen, toelaten dat de relatie tussen de leraar en z'n vak/leerstof opnieuw een centrale plaats krijgt. Of anders nog: *we mogen de leraar z'n vak of leerstof niet afnemen*.

(NvdR: *Ook wij stellen vast dat de opeenvolgende hervormingen van de lerarenopleidingen ertoe geleid hebben dat veel docenten veel tijd investeren in bureaucratie en coördinatie, dat de docenten minder tijd hebben voor studiewerk en dat ze veel minder kunnen reflecteren en publiceren dan vroeger het geval was. Een jammerlijke evolutie.*)

6 Vertrouwen in inzet amateur-leraar i.p.v. wantrouwen & controle

“Een goede leraar is vandaag jammer genoeg vooral een *competente multitasker* in wiens portfolio de verschillende deelcompetenties zijn aangevinkt. Op de lerarenopleiding gaat het vaak om het inoefenen van (deel)competenties. In het verlengde van een eenzijdig deskundigheidsprofiel wordt van de leraar *in toenemende mate verwacht om zich te verantwoorden*. Naast de administratieve overlast die hiermee gepaard gaat, impliceert dit een toename van (kwaliteits)controle. En het uitgangspunt is hier veelal dat de leraar een berekend persoon is die slechts extra of andere inspanningen levert indien er ‘incentives’ of beloningen zijn. Maar is het ten tonele verschijnen van de berekende leraar niet het gevolg van de toegenomen controle? Worden leraren niet berekend als ze voortdurend verantwoording moeten afleggen? *En is het zo gek te vertrouwen op het perfectionisme en de vaak tomeloze inzet van de amateurleraar?*”

In plaats van uit te gaan van wantrouwen ten aanzien van de school en de leraar, moeten we uitgaan van vertrouwen. In het eerste geval kan er niet genoeg controle/verantwoording zijn, in het tweede geval gaan we ervan uit dat de leraar omwille van z'n liefde voor het vak en voor z'n leerlingen steeds het beste nastreeft. (NvdR: zelf hadden we het geluk te mogen werken in een lerarenopleiding waar het vertrouwensmanagement gepraktiseerd werd. Dit motiveerde de meeste docenten om zich maximaal in te zetten.)

7 Bedwingen vernieuwingsdwang - ook inzake hervorming s.o.

Daarbij komt ook nog het volgende: in de plaats van het principe van voortdurende verbetering en vernieuwing te huldigen, moeten we af en toe durven zeggen ‘het is goed, zonder meer’.

We moeten dus als bouwstenen voor een eventuele hervorming van het (secundair) onderwijs niet enkel talenten (input), differentiatie (proces) en competenties (out-put) hanteren, maar ook het typisch schoolse, waaronder studie, oefening en inhouden/leerstof, en de specifieke amateuristische dimensie van de leraar een plaats geven. We moeten ten slotte ook erkennen dat de leraar die houdt van z'n vak en z'n leerlingen een belangrijke garantie is voor gelijke kansen.”

NvdR: De auteurs suggereren hier o.i. terecht dat het plan Monard voor de hervorming van het s.o. de essentie van het lesgeven uit het oog dreigt te verliezen en vlucht in modieus vernieuwingsjargon. Ze stellen ook terecht dat ‘gelijke onderwijskansen’ vooral gecreëerd worden door toegewijde leerkrachten die degelijk onderwijs geven. Dat waren ook de belangrijkste hefboomen van de democratisering van het onderwijs in de jaren vijftig en zestig. Veel meer hadden arbeiderskinderen niet nodig. Vooral door de aantasting van het typisch schoolse, verminderden de onderwijskansen.

8 Commentaar

8.1 Veel overeenstemming

Simons en Masschelein wijzen op een aantal belangrijke en essentiële kenmerken van het leraarschap en van de school. Zo moet de school een echte school blijven en de meester een meester én amateur in zijn vak. Het motto van O-ZON luidt: ‘Meester, je mag weer meester zijn’. De visie van Simons en Masschelein visie komt in sterke mate overeen met de onze, maar staat haaks op modieuze trends en op de visie van Leuvense collega’s als Ferre Laevers (CEGO) en Filip Dochy (competentiegericht leren).

Aan opvattingen als deze van Simons en Masschelein en aan hun kritieken op modieuze trends binnen ons onderwijs, hebben ook wij in de voorbije jaargangen van *Onderwijskrant* opvallend veel aandacht besteed: het competentiegericht onderwijs, de onderwaardering van het vakgerichte, het typisch schoolse en de cultuuroverdracht versus de ontscholing, de politisering, naturalisering en psychologisering van het onderwijs, de vermarkting, de verleuking van het leerproces en de knuffelpedagogiek, de doorgeschoten verantwoordingsplicht, IKZ en planlast, de bureaucratisering, de vernieuwingsdwang, ... Het zijn al lang ook onze stokpaardjes.

In de eigen loopbaan konden we in sterke mate de essentiële kenmerken van het leraarschap praktiseren en dit in een klimaat van vertrouwensmanagement - wars van alle bureaucratie. Als docent *in het hoger onderwijs* konden we ons ook meer onttrekken aan de bekritiseerde modetrends en aan betutteling. We ervaren wel een omslag bij de hervorming van het hoger onderwijs en de lerarenopleidingen. Een paar voorbeelden. Binnen het kader van de IKZ moesten we destijds met de

coördinatoren 2000 IKZ-aandachtspunten per jaar op een 5-puntenschaal beoordelen; dit bureaucratisch PROZA-instrument telde meer dan 200 pagina's. Via lippendienst slaagden de sluwsten er wel in om de planlast te beperken. Maar bureaucratie leidt steeds een taai bestaan; waar een coördinator vroeger ook nog veel les kon geven, kroop nu alle tijd in vergaderen en alles vastleggen op papier- en in een dik SER-pronkboek voor de accreditatie. Docenten besteden veel minder tijd aan studiewerk.

We werden ook voortdurend geconfronteerd met Nederlandse professoren die de zelfstudie, het competentiegericht leren, het constructivisme, de leerstijlen-aanpak (vermunt) ... kwamen propageren en ons duidelijk maakten dat lesgeven niet deugde, dat we niet langer mochten vertrouwen op de eigen ervaring en op de eigen traditie ... De meeste modes zijn weeral aan het wegdeemsteren, maar intussen is er veel schade aangericht. De ervaringswijsheid kon ook moeilijk doorgegeven worden aan de nieuwe collega's - die veel minder weerstand konden bieden tegen de nieuwe trends. De kritische 'oudjes' kregen overigens welbewust een 'gouden handdruk'. "Zo geraken we verlost van de critici", aldus destijds de directeur-generaal Jan Adé.

8.2 Positieve evolutie bij Leuvense pedagogiek

In de bijdrage van Simons en Masschelein appreciëren we vooral ook dat de Leuvense professoren fundamentele pedagogiek zich de voorbije jaren inspannen om een breder publiek aan te spreken en zich minder op te sluiten in een al te abstract vakjargon. Ze namen ook meer een standpunt in tegenover actuele thema's en rages binnen de onderwijskunde en de klaspraktijk. We hopen dat ze di tin de toekomst nog meer zullen doen.

De betrokkenheid op de praktijk van opvoeding en onderwijs en de maatschappelijke dienstbaarheid van de Leuvense fundamentele pedagogiek was de voorbije decennia al te gering. Het abstracte vakjargon alleen al schrikte potentiële lezers af. Zo hebben we zelf veel moeite met het veelvuldig en kritiekloos gebruik van het duister en abstract Foucaultiaans jargon over gouvernementaliteit (bestuurlijkheid) e.d.

We hopen dat Masschelein, Simons ... zich in de nabije toekomst nog meer zullen inlaten met concrete pedagogische kwesties en dat ze zich zullen inspannen om een nog groter publiek te bereiken.

8.3 Verschilpunten

Naast de gelijkenissen met de onderwijsvisie van Simons en Masschelein zijn er ook een paar verschilpunten. Wij beklemtonen meer dat er op school ook voldoende geleerd moet worden en dat de maatschappij en de overheid hier een woordje mogen meespreken en voldoende moeten controleren of de basiskennis en -vaardigheden wel nagestreefd en bereikt worden. De 'speelruimte' op school kent haar grenzen. Niet alle vormen van kwaliteitscontrole zijn overbodig. Het onderwijs mag ook niet volledig losgekoppeld worden van de noden van de maatschappij en van de economie.

Zo schrijven Masschelein en Simons elders in een kritische bijdrage over competentiegericht onderwijs dat ook wij met O-ZON maar halfslachtig afstand nemen van het competentiegericht denken. Onze bezorgdheid omtrent de leerprestaties en de niveaubewaking zouden wijzen op een nog te sterk begaan zijn met de leerprestaties, met de output van het onderwijs. Masschelein en Simons schrijven: "De zorg om de benutting van talenten wordt ook door O-ZON nog sterk beklemtoond. Zelfs Freinet- en Steinerscholen bewegen zich in dit opzicht binnen dezelfde horizon" - de horizon van het doorgeschoten liberalisme en marktdenken (*Competentiegericht onderwijs: voor wie? Over de kapitalistische ethiek voor het lerende individu*, in: *Ethische perspectieven*, 2007, nr. 4, noot 4).

Het afstand nemen van het doorgeschoten liberalisme, betekent nog niet dat het onderwijs los staat van alles wat te maken heeft met de economie, de markt, de welvaart ... Zowel het individu als de economie en de welvaart hebben er belang bij dat kinderen voldoende hun moedertaal beheersen, vlot kunnen rekenen, enzovoort. De belangen zijn niet zomaar tegengesteld. Welzijn en welvaart gaan deels ook samen. Ook volgens ons gaat het niet louter om de economische gebruikswaarde van de schoolse kennis, maar de gebruikswaarde van kennis en kunde speelt ook mee. Ook wij beklemtonen dat veel belangrijke aspecten van het onderwijs en het leraarschap niet zomaar gemeten en gewogen kunnen worden, maar dit betekent nog niet dat het meten van het meetbare totaal overbodig en gevaarlijk zou zijn. Bij onderwijs gaat het steeds om de juiste dosering en om een veelzijdige benadering. O-ZON en de meeste praktijkmensen maken zich o.i. terecht zorgen over de niveaudaling en over de leerprestaties. Die zorg betekent geenszins dat we aanhangers zijn van het *competentiegerichte leren en denken*. We waren de eerste in Vlaanderen die er afstand van namen - vanaf 1992 al.

**Redactiesecretariaat
en eindredactie**

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

Redactie

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

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

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



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 16

Buitenland: € 25
Rekening: 001-0965165-91
(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,
3130 Betekom

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Juli-augustus-september 2010 – € 5,00

Witboek Moedertaalonderwijs: veel respons en vervolg	2
Hoe verantwoordend opstellers nieuwe eindtermen en leerplannen de verdere reductie van de grammatica?	12
Nederlandstalig onderwijs in Brussel: taal- en leerachterstand, meertalig onderwijs & OETC, spreidingsbeleid, ...	17
Recent onderzoek van prof. Jaap Dronkers over multiculturele scholen, migrantenonderwijs e.d.	23
Politieke partijen over onderwijskansen en lot migrantenleerlingen	32
<i>Mensen scholen in scholen voor mensen</i> Over veelzijdige en kwetsbare professionaliteit van de leerkracht versus eenzijdig en controversieel performativiteits- en competentiediscours	37
Prof. Eric Verbiest: beperk rol inspectie tot bewaking van de leerresultaten	47
De Leuvense professoren Maarten Simons en Jan Masschelein over de essentie van het leraarschap en de school	48



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!