

169

Onderwijsdebat: waarheid versus GOK-verzinsels & negatie taalprobleem



**November: (De Gids): sociale discriminatie is tijdbom onder ons secundair onderwijs*

**April: (aankondiging EPO-boek): zelfs achtergestelde groepen (kansarmen, migranten) presteren niet slechter dan elders!*

**December (Sociale Staat van Vlaanderen): minder schooluitval dankzij vroege differentiatie 1ste graad + technische opties*

**Januari (De Tijd): huidige 1ste graad is funest!*

**2007: Jonge allochtone lln zijn taalkundig niet gehandicapt*

**Dec 2013: veel schooluitval anderstalige lln.*

Econo-mist Nicaise spuit EPO-mist & blaast koud en warm tegelijk

- *Weldenkenden leggen bom onder s.o. en negeren tikkende taaltijdbom**
- *Studie prof. Wim van den Broeck: Masterplan & aantijgingen sociologen gebaseerd op kwakkels: sterke kanten s.o. als knelpunten bestempeld**
 - Uit PISA-2012 blijkt opnieuw dat Vlaanderen *meer* onderwijskansen biedt en dat onze gedifferentieerde eerste graad nog steeds een export-product is
- *Twee recente rapporten wijzen op beperkte(re) schooluitval - zelfs minder dan Finland, mede dankzij gedifferentieerde 1^{ste} graad.**
 - Veel uitval bij allochtone leerlingen; nood aan andere GOK-aanpak, NT2 & achterstandsonderwijs!
- *Prof. Jaap Dronkers bevestigt kritiek op egalitaire ideologie en dubieuze SES- interpretaties van sociologen & beleidsverantwoordelijken**
- *Tikkende taaltijdbom, taalstrijd van voorbije maanden en NT2-campagne**
 - Meer nood dan ooit aan intensief NT2- en achterstandsonderwijs & meer weerstand dan ooit vanwege weldenkenden & 'universitaire' taalachterstandsnegationisten
 - *Dispelling myths and reinforcing facts about early oral language development & instruction**

Onderwijsdebat: waarheid versus GOK-verzinsels & negatie taalprobleem

Weldenkenden leggen bom onder s.o. & negeren tikkende taaltijdbom

1 Bom onder s.o. & tikkende taaltijdbom

De *weldenkende hervormers* waren de voorbije maanden weer actief. Prof. Nicaise, het HIVA, Van Houtte, Spruyt, Kavadias... bestreden in *De Gids* (december) en in het boek *'Het Onderwijsdebat' ... naar eigen zeggen de 'bom onder ons secundair onderwijs.'* Ze beseffen niet dat ze met hun radicale hervormingen zelf een bom leggen onder ons onderwijs en onze succesvolle eerste graad, nog steeds een exportproduct.

De sociologen en andere taalachterstandsnegationisten zijn tegelijk doof voor de tikkende taaltijdbom. Dit kwam de voorbije maanden weer tot uiting in de taalstrijd omtrent de problemen van het sterk toegenomen aantal anderstalige leerlingen - zoals bleek uit PISA-2012 en uit twee nieuwe rapporten over schooluitval.

De vele taalachterstandsnegationisten spanden zich in om die tikkende taalbom te ontkennen of sterk te minimaliseren. Volgens *prof. Koen Jaspaert* is het taalprobleem gewoon 'aangepaard'. Sommigen proclameerden dat het leren van het Nederlands en de integratie niet eens meer zo belangrijk zijn in onze *superdiverse maatschappij*. Volgens *'politiek correctelingen'* ging het enkel om 'sociale discriminatie'. 'Anti-racisten' als *Orhan Agirdag, Ico Maly en Helene Passtoors* (jawel!) beschuldigden zelfs de taalpleitbezorgers van *taalracisme*. Ook volgens de 'taalexpersten' *Van den Branden, Van Avermaet en co* is er geenszins nood aan meer Nederlands.

In de maand april noteerden we ook nog verordeningen en standpunten die het taalprobleem dreigen aan te scherpen. Op 11 april proclameerde *Elke Decruynaere*, de Gentse schepen van onderwijs, dat de leerkrachten voortaan de anderstalige leerlingen niet langer mogen stimuleren om in en buiten de klas Nederlands te spreken i.p.v. hun thuistalen. De andersdenkenden, dus ook de meeste leerkrachten, verweet ze *'ideologische hardnekkigheid'*. Het is nochtans tijdens de speeltijden, aan tafel en in de buitenschoolse opvang dat ze het meest de kans krijgen Nederlands te spreken en in te oefenen. Decruynaere stelt terecht dat te veel leerlingen het zesde leerjaar verlaten met een enorme

taalachterstand. In plaats van het invoeren van intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuter-onderwijs, willen *Decruynaere en de vele politiek correctelingen'* dit probleem aanpakken door het stimuleren van het gebruik van de thuistalen. De onderwijsschepen kreeg de volle steun van de ex-directeurs van het Steunpunt-GOK, van onder-tekenaars van het pamflet *'De (wilde) Gok van Pascal (Smet)'* van oktober 2009,... die allen geen heil verwachten van NT2 en meer taalonderwijs, maar des te meer van het gebruik van de thuistalen in en buiten de klas. Taalkundigen en andere weldenkenden zwaaiden met *dé 'wetenschappelijke waarheid'* en bestempelden de ervaringswijsheid van de vele praktijkmensen als 'buikgevoel' en quantité négligeable. De Brusselse staatssecretaris *Bruno De Lille* dacht er in die dagen ook even aan om de voorrangregeling voor Nederlandstalige leerlingen te schrappen.

De *andersdenkenden* lieten zich ook niet onbetuigd in deze taalstrijd. *Decruynaere* en co kregen enorm veel kritiek te verduren vanwege praktijkmensen, maar ook van veel ouders van allochtone leerlingen, ... Ook *Onderwijskrant* plaatste een aantal reacties op het internet (kranten, blog, facebook, twitter e.d.)

2 Meer onderwijskansen & minder uitval Het ongelijk van de weldenkenden

2.1 Meer onderwijskansen

De voorbije maanden kregen de hervormers s.o. en de onderwijssociologen af te rekenen met tegenvallend nieuws. Meer dan ooit bleek dat ze vooral de sterke kanten van ons onderwijs willen ondermijnen. Op 3 december verscheen PISA-2012-wiskunde: onze 15-jarigen behaalden de Europese topscore : 531 punten & *gidsland* Finland: 519; we telden ook veel meer toppers (25%) dan Finland (14%) en de Europese resilience-topscore inzake kansarme leerlingen die toch hoog scoren (10,4% versus Finland 7,5%). Het *welbevinden* ligt ook een heel stuk hoger dan bij de Finse leeftijdsgenoten. In februari vernamen we dat we voor de PISA-test *probleemoplossend vermogen* eveneens de Europese topscore behaalden.

Eind februari toonde ook de Brusselse psycholoog *Wim Van den Broeck* in een studie over PISA-2012 aan dat Vlaanderen meer onderwijskansen biedt dan andere landen en dat vooral ook de kansarme leerlingen meer kansen krijgen. De VUB-onderzoeker maakt brandhout van de aantijging dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is en van de dwaze prestatiekloofmythe. Hij toont eveneens aan dat onze gedifferentieerde eerste graad veel meer voordelen dan nadelen biedt.

Begin maart mengde ook de Nederlandse socioloog *Jaap Dronkers* zich in het Vlaams controversieel debat over onderwijskansen. Hij onderschreef in een blog de kritiek op de egalitaire GOK-ideologie en voorstelling van de onderwijskansen. *De Gentse psycholoog Wouter Duyck* formuleerde recentelijk analoge conclusies en kritiek als *Van den Broeck* in opiniebijdragen in *Doorbraak* (eind december) en in *De Tijd* (19 januari). *Van den Broeck en Duyck* verwoordden nog eens hun visie in het boek *Visie(s) op onderwijs* (Pelckmans, eind maart).

2.2 Minder schooluitval dankzij vroege differentiatie 1ste graad & technische opties

In februari verscheen het nieuwe landenvergelijkend *Eurostat-rapport* over schooluitval (= jongeren tussen de 18 en 24 jaar zonder eindexamen) met 8,7% voor Vlaanderen. Andere scores: *Nederland: 8,8% *Finland:8,9% *Denemarken:9,1% *Duitsland: 10,5% *Frankrijk:11,6% *Verenigd Koninkrijk:13,5% *Wallonië:14,8% *Italië:17,5% *Portugal:20,8%; Brussel:20,1%, Spanje:24,9%. We stelden opnieuw vast dat ons onderwijs een goede score behaalt en dat Vlaanderen beter presteert dan landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus.

Eind december verscheen het *overheidsrapport 'De sociale staat van Vlaanderen-2013'*. Het onderwijs-hoofdstuk is volledig gewijd aan het fenomeen van de voortijdige schoolverlaters en bevestigt de beperkte uitval. *Ides Nicaise, Bieke De Fraine, Jan Van Damme ...* geven nu voor het eerst toe dat de beperkte(re) schooluitval mede een gevolg is van "early tracking (differentiatie vanaf 12 jaar) en van het vroegtijdig aanbieden van technisch georiënteerde richtingen". Ze voegen er aan toe dat ze hun vroegere kritische mening omtrent onze eerste graad moeten herzien. De schooluitval komt vooral voor in steden en regio's met veel anderstalige leerlingen, maar de beleidsverantwoordelijken trekken hier niet de nodige conclusies uit en verbinden de uitval ook ten onrechte met onze eerste graad.

3 Nieuwe taalcampagne van Onderwijskrant

De taalproblemen en het ontbreken van intensief NT2 zijn allang zorgwekkend; maar een effectieve aanpak blijft maar uit en de taaltijdbom tikt verder. *Onderwijskrant* pleitte de voorbije 20 jaar onophoudelijk voor de invoering van intensief NT2. Een specifiek programma voor intensief NT2 viseert een doorgedreven NT2-aanpak voor anderstalige leerlingen vanaf de eerste dag van de kleuterschool – en zowel in de klas als buiten de klas. Het zijn merkwaardig genoeg de ex-directeurs van het GOK-Steunpunt, de professoren *Piet Van Avermaet en Kris Van den Branden*, die de grootste tegenstanders waren/zijn van NT2-onderwijs en zelfs van het stimuleren van de leerlingen om ook buiten de klas Nederlands te spreken. Er is meer dan ooit nood aan intensief NT2- en achterstandsonderwijs. Er is tegelijk meer weerstand dan ooit vanwege de vele taalachterstandsnegationisten.

Pleidooien voor intensief NT2 en meer aandacht voor het Nederlands in het algemeen, vinden we niet terug in de verkiezingsdebatten en in de vele memoranda. In het lijvige VLOR-memorandum komt de term NT2 niet eens voor. De tegenstanders van NT2 en de 'politiek correctelingen' pleitten recentelijk zelfs tegen het stimuleren van het spreken van het Nederlands op de speelplaats e.d. Hierdoor zal de al te beperkte tijd die de meeste anderstalige leerlingen op school kunnen besteden aan het spreken en oefenen van de landstaal nog drastisch gereduceerd worden. Ook in het EPO-boek *'Het Onderwijsdebat'* vind je geen pleidooien voor intensief NT2. Nicaise en andere auteurs hebben destijds de invoering van NT2 - die anderstalige leerlingen meer onderwijskansen biedt - als reactionair bestempeld. Dit alles zijn redenen te over om in deze *Onderwijskrant* ook veel aandacht te besteden aan die taaltheema's.

4 Verkeerde GOK-prioriteiten sinds 1970 & nefaste GOK-hervormingen in s.o.

De lamenterders over onderwijskansen zijn paradoxaal genoeg vaak ook de mensen die tegelijk de taalproblemen van anderstalige leerlingen minimaliseren. Onze inzet in het debat over de hervorming van het secundair onderwijs heeft niet enkel te maken met onze bezorgdheid omtrent de toekomst van ons secundair onderwijs. Onze betrokkenheid is nog meer ingegeven door het feit dat de voorstanders van de hervorming eens te meer er van uitgaan dat de GOK-problematiek veel te maken heeft

met al dan niet comprehensief s.o. Dit was al in de jaren zestig-zeventig de dominante GOK-visie bij de beleidsmensen, sociologen ... Daardoor geraakten prioritaire en effectieve GOK-maatregelen zoals de invoering van achterstandsonderwijs & intensief NT2 op de achtergrond. We betreuren dat de beleidsverantwoordelijken en weldenkenden nog steeds de belangrijkste GOK-prioriteiten verwaarlozen en met hun geplande Masterplanhervorming de onderwijskansen van de jongeren - en vooral van de kansarme - nog verder zullen aantasten.

Tijdens BRT-uitzendingen in 1971 pleitten we al voor het prioritair investeren in de aanpak van vroege (leer)achterstanden i.p.v. de grote investeringen in het *Vernieuwd secundair onderwijs*. Velen wisten al in 1970 dat een aantal kleuters grote achterstanden vertoonden van bij het begin van hun schoolloopbaan en dat we die taal- en leerachterstanden zo vroeg mogelijk moesten aanpakken. Vanaf de late jaren tachtig werden we ons ook meer bewust van de grote taal- en leerproblemen bij veel allochtone leerlingen. De voorbije 25 jaar pleitten we dan ook onophoudelijk voor de invoering van intensief NT2- en achterstandsonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. De vele weldenkenden, de taalachterstandsnegationisten, de GOK-Steunpunten, de *'politiek correctelingen'* & tegenstanders van de integratie vonden/vinden de inzet voor het leren van het Nederlands niet nodig en zelfs nefast. *Onderwijskrant* werd/wordt voor zijn taalinzet zelfs van taalracisme beschuldigd - in april j.l. nog door *Orhan Agirdag* en zelfs door *Helene Passtoors*.

Uit het grootschalige talentenonderzoek van de Nederlandse socioloog *Van Heek* was al in 1968 gebleken dat het voortgezet onderwijs in hoge mate een meritocratisch/democratisch gehalte vertoonde. In 1969-1970 waren we zelf betrokken bij het grootschalig Leuven CSPO-doorstromingsonderzoek (5.000 leerlingen.) We stelden eveneens vast dat veruit de meeste arbeiderskinderen met een behoorlijke schooluitslag al doorstroomden naar het aso - net voor de invoering van het VSO. In de jaren vijftig-zestig was ons s.o. inzake democratisering en sociale mobiliteit in een stroomversnelling geraakt. Jammer genoeg werd dit niet (h)erkend door een aantal sociologen en door de belangrijkste beleidsmakers. In plaats van na te gaan welke de hefbomen waren van die democratisering, ging men ervan uit dat er geen sprake was van een echte democratisering en dat ons s.o. vooral knelpunten en sociale discriminatie vertoonde. Onze eerste graad werd zelfs als dé probleemgraad bestempeld.

Sinds de late jaren zestig wordt op basis van verkeerde analyses van het democratisch gehalte van ons s.o. en van het functioneren van onze succesvolle lagere cyclus, ten onrechte veel GOK-heil verwacht van de invoering van een gemeenschappelijke (comprehensieve) eerste graad. Dit leidde tot dure en vruchteloze GOK-investeringen in de structuur van ons s.o., tot een nefaste 3x2-leerjarenstructuur die nergens ter wereld wordt toegepast, tot nivellering in de eerste graad, tot grote problemen in de lerarenopleidingen die hun studenten voortaan moesten opleiden voor vier i.p.v. drie leerjaren ... We kregen de voorbije 40 jaar vooral hervormingen die de kwaliteit van het s.o. en de talentontwikkeling aantastten. De kansarme leerlingen waren/zijn hier nog het meest de dupe van.

Ook na de afzwakking van het VSO in 1976 en na de invoering van het eenheidstype in 1989 bleven de comprehensievelingen hun strijd verder zetten. Vanaf de beleidsverklaring 1995-1996 van het duo *Van den Bossche-Monard* en nog meer vanaf het aantreden van minister *Vanderpoorten* (1999-2004) flakkerden de kritiek op de sociale discriminatie in het s.o. en de plannen voor een comprehensieve hertekening van het *onderwijslandschap* weer op. In de besluiten van de *Rondetafel-conferentie van 2002* stonden die ideeën centraal. Vanaf 2002 protesteerden we krachtig tegen de beleidsverklaringen waarin telkens weer beweerd werd dat onze lagere cyclus s.o. zich kenmerkte door hoge uitval, sociale discriminatie enz. Uit de TIMSS-studies (1995, 1999 & 2003) en uit de PISA-studies sinds 2000 bleek telkens opnieuw dat onze 14- en 15-jarigen topscores behaalden en dat ook de kansarmere leerlingen meer onderwijskansen kregen - meer ook dan in landen met comprehensief onderwijs. Ook de schooluitval is kleiner. De beleidsmakers, onderwijssociologen, Georges Monard, kopstukken van onderwijskoepels ... vertekenden de PISA-scores en lamenteerden over de discriminatie van zwakke/kansarme leerlingen en de schooluitval. Ze verspreidden de kwakkel dat die leerlingen in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus veel meer kansen kregen - ook onlangs nog in december 2013.

Niet de polemiek met de egalitaire GOK-ideologen is de belangrijkste inzet van onze strijd, maar het nastreven van faire onderwijskansen voor alle leerlingen en onze bekommernis om de vroege taal- en leerachterstanden in het bijzonder.

5 Voorstelling themanummer

De onderwijsanalyses die *Onderwijskrant* de voorbije maanden en jaren voorlegde, werden de voorbije maanden bevestigd in nieuwe rapporten en publicaties. Eens te meer bleek dat de hervormers en sociologen precies de sterke kanten van ons s.o. en van onze succesvolle eerste graad als knelpunten blijven bestempelen en uitpakken met alternatieven die belangrijke fundamenten van het s.o. aantasten. Tegelijk blijven de hervormers, de taalachterstandsnegationisten en de 'politiek correctelingen' blind en doof voor de echte knelpunten zoals de tikkende taaltijdbom, de ontscholing e.d. Vanuit hun ideologische hardnekkigheid bestempelden ze de voorbije maanden de andersdenkenden en praktijkmensen als conservatieven, sociaal racisten, taalracisten, populisten, e.d. *De weldenkenden manifesteerden zich steeds meer als tirannen in een anti-racistische en wetenschappelijke vermomming.*

In voorliggend themanummer besteden we een bijdrage aan de twee rapporten omtrent de beperkte schooluitval. We besteden ook veel aandacht aan de studie van prof. Van den Broeck en aan een opiniebijdrage van prof. Jaap Dronkers. We bekijken verder uitvoerig de *taalstrijd* van de voorbije maanden en onze nieuwe campagne voor de prioritaire invoering van intensief NT2- en achterstandsonderwijs

Nicaise, Van Houtte en andere sociologen bundelden hun vernietigende kritiek op ons s.o. in een EPO-boek met als titel: *'Het Onderwijsdebat'* (eind april?). Voorliggend themanummer speelt hier al op in en draagt als titel *'Het Onderwijsdebat: waarheid versus GOK-verzinsels en negatie taalprobleem'*. Het is mede bedoeld als een antwoord op de gekende verzinsels over sociale discriminatie, waterval, de funeste eerste graad ... Het is tegelijk een antwoord op hun ontkenning of minimalisering van de grote taalproblemen. De auteurs willen met hun boek naar eigen zeggen een debat op gang brengen. De voorbije jaren ontweken ze echter elk debat met andersdenkenden en met de praktijkmensen. Ook in hun Debat-publicatie zal dit weer het geval zijn.

Nog dit. Sp.a-voorzitter *Bruno Tobback* verkondigde op 9 april in *Reyers Laat* dat de democratisering van het onderwijs nergens groter was/is dan in Vlaanderen. We vrezen dat die bekentenis te laat komt! We betreuren ook nog dat in de verkiezingsdebatten de controversiële hervormingen weinig aan bod komen.

Bijlage: Nicaise en co slaan én zalven tegelijk

In het novembernummer van het ACW-tijdschrift *'De Gids'* was het al weer zo ver. De aantijgingen van *Ides Nicaise en zijn HIVA-medewerkers* klonken vernietigend: *'De structuur van ons secundair onderwijs is doelbewust geconcipieerd als een waterval. Kiezen voor het tso of bso betekent dan meteen een ervaring van 'demotie', van afdaling van de sociale ladder. In de puberteit gaat die revolutie ontaarden in wrok tegenover de school, en een tegencultuur die in staat is om een onderwijsproces lam te leggen. Het wordt nog erger als die wrok zich keert tegen de samenleving en resulteert in anti-politiek, xenofobie en ondemocratische attitudes.'* Nicaise en co gewagen zelfs van *een tijdbom onder ons s.o.*

De recente rapporten over schooluitval en publicaties van *Van den Broeck* e.d. hebben er blijkbaar wel toe geleid dat een aantal weldenkende sociologen spreidstandgedrag manifesteerden. Tot onze grote verwondering lazen we begin april in een tweede aankondiging van het boek *'Het Onderwijsdebat'* van Nicaise, Van Houtte, Spruyt en Kavadias: *"En jawel, zelfs achtergestelde groepen (kansarmen, migranten) doen het in Vlaanderen niet slechter dan elders!"* In de begin-maart-voorstelling van het boek en in de novemberbijdrage van Nicaise in *'De Gids'* lieten ze zich nog ongemeen vernietigend uit. Als mede-auteur van *'De sociale staat van Vlaanderen'* had Nicaise eind december overigens ook al toegegeven dat de schooluitval beperkt was en zelfs geponeerd dat precies onze vroege *tracking* en technische opties tot minder uitval leiden.

Uit het interview van 17 januari in *De Tijd* over hun bijdrage in het *'Het Onderwijsdebat'* werd echter duidelijk dat Nicaise en co daar weer volledig afstand namen van hun zalvende uitspraken. De visie van Nicaise werd er ook als dé visie van dé KU Leuven voorgesteld. De redacteurs - econoom Nicaise en drie sociologen - stelden zich in de EPO-aankondiging ook voor als *'onderwijskundigen'*.

Opvallend was ook dat *Nicaise, Jacobs, Van Houtte* en andere sociologen niet expliciet reageerden op de studie van *Van den Broeck* van eind februari, waarin ze nochtans veel kritiek mochten incasseren. Ze reageerden zelfs helemaal niet op de bijdrage van prof. *Jaap Dronkers* die felle kritiek formuleerde aan het adres van de egalitaire ideologie, het verkeerd interpreteren van SES-correlaties, het geen rekening houden met de intellectuele verschillen, ...

Studie prof. Wim van den Broeck: aantijgingen Masterplan en sociologen gebaseerd op kwakkels: sterke kanten s.o. als knelpunten bestempeld

Uit PISA-2012 blijkt opnieuw dat Vlaanderen *meer* onderwijskansen biedt en dat onze gedifferentieerde eerste graad nog steeds een export-product is

1 Studie Van den Broeck bevestigt kwakkels Masterplan & sociologen

In vorige Onderwijskranten toonden we aan dat het Masterplan eens te meer de sterke kanten van ons s.o. als knelpunten voorstelde en dat de hervormers PISA-2012 ten onrechte voor hun hervormingskar spanden. In een nieuwe wetenschappelijke studie stelde *professor-psycholoog Wim Van den Broeck* vast dat Vlaamse *zwakke en kansarme leerlingen* ook volgens PISA-2012 meer onderwijskansen krijgen dan in andere landen (*VUB, februari*). Onze Euro-pese topscore voor PISA-wiskunde gaat samen met het bieden van meer onderwijskansen aan de zwakke en kansarme leerlingen.

Van den Broeck weerlegt de vele kwakkels waarop het Master-hervormingsplan gebaseerd is: kampioen sociale discriminatie en ongelijke onderwijskansen; sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere; ... Hij doorprijkt de prestatiekloofmythe en de dwaze slogan 'de kloof dempen'.

De studie van *Van den Broeck* bevat een aantal nieuwe statistische berekeningswijzen die deugdelijker zijn dan de kloof- en SES-correlatieberekeningen waarmee PISA, Nicaise, Jacobs, ... uitpakken. Hij reikt ook nieuwe denkpistes en berekeningswijzen aan die veel relevanter zijn dan de klassieke berekeningswijzen van de PISA-kopstukken & sociologen die zich voor hun uitspraken over (on)gelijkheid b.v. ten onrechte blindstaren op het *prestatieverschil* tussen sterke en zwakke leerlingen, tussen kansrijke en kansarme leerlingen, enz.

We merken dat deze conclusies overeenstemmen met deze die we zelf in *Onderwijskrant* sinds PISA-2000 en als reactie op de hervormingsplannen formuleerden. In deze bijdrage stellen we de nieuwe studie voor. In onze commentaar laten we wel een aantal vrij technische kanten van de statistische berekeningswijzen en bewijsvoering buiten beschouwing. De studie zelf staat integraal te lezen op de universitaire website Van den Broeck.

2 Meer onderwijskansen voor alle leerlingen en resilience-topscore

2.1 Ook leerlingen die zwak zijn en/of kansarm presteren beter!

Voor PISA-2012-wiskunde behaalde Vlaanderen de Europese topscore: 531 punten, Finland 519, comprehensief Zweden: amper 478. Zowel de leerlingen uit lagere milieus (488 punten) als deze uit hogere milieus presteren beter dan in anderen landen. Binnen Europa behaalt Vlaanderen ook het hoogste aantal toppers 25,6%; Finland 14% & OESO-gemiddelde: 12,6%. Het welbevinden van de 15-jarigen is ook een flink stuk hoger dan van de Finse. Ook voor de aparte PISA-test *probleemoplossend vermogen* behaalde Vlaanderen de Europese topscore: 525 punten. In Finland zijn er heel weinig allochtone en kansarme leerlingen. Na correctie voor de factor 'sociaal-economische status' wordt de voorspong van Vlaanderen op 'gidsland' Finland nog een stuk groter. De landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus presteren alle een stuk minder dan Vlaanderen. Vlaanderen, Zwitserland en Nederland, drie landen zonder gemeenschappelijke eerste graad, behalen de hoogste PISA-score. Toch vinden onze beleidsmakers, onderwijskoepels, ... dat PISA-2012 bevestigt dat de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad hoogdringend is.

Volgens ons en volgens *Van den Broeck* wijzen die PISA-scores eens te meer uit dat ons Vlaams onderwijs niet minder, maar meer onderwijskansen biedt. *Van den Broeck* toont in zijn studie ook aan "dat er een hoog verband bestaat tussen de gemiddelde prestatie van een land en de prestaties van de zwakke leerlingen. Onderwijs met een hoog gemiddelde score - zoals Vlaanderen - trekt alle leerlingen mee. Aan deze wetmatigheid wordt geen aandacht besteed." Je kan moeilijk een hoog gemiddelde behalen als je zwakke leerlingen zwak scoren en als je weinig toppers kent. "Dit betekent ook dat de prestaties van alle kinderen, zowel die van de zwakste als van de knapste leerlingen, zeer sterk afhangen van het algemene niveau van een land.

Zwakke leerlingen scoren dus niet laag en blijven ook niet ter plaatse trappelen als het algemeen niveau hoog stijgt. Zo is het lot van de sterkste en van de zwakste leerlingen (van alle leerlingen) heel sterk met elkaar verbonden.” De beleidslogan ‘ons onderwijs is enkel sterk voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakke leerlingen’ gaat dus geenszins op.

Dat landen met een onderwijssysteem waar de prestatieverschillen kleiner zijn - b.v. Zweden, tegelijk een hoog (hoger) algemeen niveau behalen, berust op een kwakkel. De Vlaamse leerlingen behalen gemiddeld een veel hogere score dan de Zweedse (531 punten versus 478), de leerlingen uit de hoogste, de laagste en de middelste sociale klassen presteren beter dan de Zweedse, Vlaanderen telt een veel groter aantal toppers (25,6%), ook voor de test probleemoplossend vermogen scoort Vlaanderen stukken beter... Opvallend is b.v. ook dat onze migrantenscholieren bijna even sterk presteren op de wiskundetest als de gemiddelde Zweedse (= 478 punten). We kunnen stellen dat het Vlaams onderwijs duidelijk meer leerkansen biedt dan comprehensief Zweden en dan alle Europese landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus.

In Zweden en in andere comprehensieve landen worden de lage scores steeds meer toegeschreven aan de gemeenschappelijke lagere cyclus. Ook het in sterke mate verminderen van de prestatiedruk bij leerlingen en leerkrachten door het officieel afschaffen van het zittenblijven, zal mede de zwakke Zweedse score beïnvloed hebben. Zweden werd vorig jaar door het HIVA en Bieke De Fraine nog opgehemeld als het land waar het opdoeken van het zittenblijven heel succesvol gebleken was. Dit was ook een argument om in het Masterplan het overzitten na het eerste jaar s.o. te verbieden en in de hogere jaren moeilijker te maken. Veel meer 15-jarigen die op leeftijd zitten zou logisch gezien moeten leiden tot een hogere PISA-score, maar niets is minder waar. Van den Broeck stelde hieromtrent overigens vast: “In de OESO-landen is er geen significant verband tussen het percentage zittenblijvers en de gemiddelde wiskunde-score.” (Terloops: Na de lagere cyclus treedt in Finland veel schooluitval en leervertraging op.)

Van den Broeck concludeert in zijn opiniebijdrage in ‘De Morgen’ (28 februari): “Vanuit een sociale bezorgdheid zou men precies mogen verwachten dat men vooral begaan is met de reële kansen van jongeren die toch vooral voortvloeien uit hun reële

kennis en vaardigheden. Kleine verschillen in prestaties tussen de zwakste en de sterkste leerlingen of tussen sociale klassen, maar telkens op een laag niveau, zijn veel minder goed nieuws voor kansarme leerlingen dan indien die verschillen wat groter zouden zijn maar de prestaties op een hoger niveau liggen. Een kleine kloof tussen de zwakste en sterkste leerlingen, maar met een laag gemiddelde is slechter nieuws voor kansarme leerlingen dan grotere verschillen met hogere gemiddelde prestaties.”

Ook de Gentse professor-psycholoog Wouter Duyck wees er op dat Vlaanderen in PISA-2012 de Europese topscore behaalde en de leerlingen meer onderwijskansen biedt: “Voor PISA-2012 scoorde Vlaanderen opnieuw zeer goed. Wat wiskunde betreft, scoort geen enkel Europees land zelfs beter. Enkel Aziatische landen doen beter. Wie PISA 2012 aanhaalt als motivatie voor de onderwijshervorming moet zich dan ook onmiddellijk de vraag stellen: welke onderwijshervorming?” (Huiswerk voor volgende minister van Onderwijs, Doorbraak december). Sinds PISA-2000 schrijven we al dat de voorstanders van comprehensief onderwijs PISA totaal ten onrechte voor hun hervormingskar spannen.

2.2 Topscore resilience: 10,3% kansarme leerlingen behalen topscore

Van den Broeck stelt verder vast dat in het meest recente PISA-2012-rapport voor het eerst een nieuwe en interessantere maat voor PISA-wiskunde toegevoegd is, de 'resilience' (veerkracht). Dat “is het percentage jongeren uit de laagste sociale klasse (percentiel 25) van een land dat toch hoog scoort op de prestatie maat - over alle landen heen.” Dit criterium is uiteraard tevens een aanduiding van de sociale doorstroming; maar in de officiële voorstellingen van PISA-2012 werd het weggemoffeld.

Van den Broeck: “Ook nu nog heeft Vlaanderen het hoogste percentage veerkrachtige leerlingen van heel Europa. Hiermee doen we het aanzienlijk beter dan alle comprehensieve Europese landen (met late studiekeuze). ...10,3 % van de 25% leerlingen uit het laagste SES-kwartiel behaalt een hoge score. En slechts 3,6 procent van hen noteert de laagste score.” De gemiddelde PISA-score voor resilience is 6%. Finland met weinig anderstalige en arme leerlingen, scoort 7,5%. Ook Canada waar minister Smet zich de laatste tijd zo graag op beriep, behaalt 8%. De hoge resilience-score draagt er toe bij dat Vlaanderen binnen Europa ook het hoogste aantal toppers kent.

3 Kritiek op klassieke PISA-(on)gelijkheidsmaten

De reële kennis en vaardigheden, de 'absolute' maten van de prestaties van de (kansarme) leerlingen, zijn de belangrijkste maten. Van den Broeck toont in zijn studie ook statistisch aan dat de klassieke maten van ongelijkheid, de prestatiekloof en de samenhang van de SES met prestatieverschillen, al te sterk onderhevig zijn aan schaaleffecten. Een illustratie van dit laatste punt. Als men de prestaties van de Vlaamse en Zweedse leerlingen grafisch voorstelt met op de y-as de scores en op de x-as de SES, dan merkt men dat de hellingsgraad van de curve voor de Vlaamse leerlingen steiler is dan deze voor Zweedse, en dan trekken de PISA-kopstukken, onze sociologen ... hier de conclusie uit dat Vlaanderen dus meer de kansarme leerlingen discrimineert. PISA-kopstukken, onderwijssociologen ...werken met gebrekkige maten en misleidende grafische voorstellingen.

Van den Broeck stelt in dit verband: *"Het probleem is dat men zich in de meeste studies bijna uitsluitend baseert op deze ongelijkheidsmaten, die slechts een heel beperkte waarde hebben. Men hield er b.v. nooit rekening mee dat ze in sterke mate afhankelijk zijn van de sociale diversiteit van een land en ook van de moeilijkheidsgraad van de toets die ervoor kan zorgen dat een hoog gemiddelde van een land vanzelf samengaat met grotere verschillen."* Een voorbeeld. *"Als voor PISA-2012-wiskunde een grotere spreiding in een land samengaat met een hoger gemiddelde van dat land (b.v. Vlaanderen) is het logisch dat naarmate de spreiding groter is, er ook meer leerlingen zijn die 'resilient' zijn en de gemiddelde score van de zwakste leerlingen van dat land ook hoger ligt. ...*

Bovendien heeft men in de bestaande analyses nooit rekening gehouden met het feit dat de verschillen in SES van de leerlingen in sommige maatschappelijk homogene landen (b.v. Finland) b.v. heel klein zijn, en in maatschappelijk heterogene landen (b.v. Vlaanderen) groot zijn. Zo leiden grotere maatschappelijke verschillen o.a. tot een sterker verband tussen SES en de prestaties.... Daar men niet controleert/corrigeert voor deze maatschappelijke diversiteit, komt men al gauw tot verkeerde conclusies inzake sociale ongelijkheid". Ook prof. Dronkers wijst er op dat de PISA-kopstukken en veel sociologen geen rekening houden met de grote verschillen in achtergrondkenmerken (zie pag. 27)

We voegen er nog aan toe: als nivellerend onderwijs leidt tot het onderpresteren van de betere leerlingen, dan zijn er uiteraard ook minder prestatieverschillen. Zo stelden de Finse PISA-verantwoordelijken zelf vast dat de prestatieverschillen in de Finse hogere cyclus s.o. veel groter zijn dan in de lagere gemeenschappelijke cyclus en even hoog als in andere landen. In de hogere cyclus zijn er ook opvallend veel afhakers. Voor verdere kritiek op de klassieke maten en voorstellingswijzen verwijzen we naar het onderzoeksrapport zelf.

Als de OESO- en PISA-kopstukken terecht de nieuwe resilience-berekening invoeren en ze belangrijk vinden, dan zouden ze tegelijk vraagtekens moeten plaatsen bij hun klassieke berekeningswijzen - b.v. de prestatiekloof-scores die vaak tot tegengestelde conclusies leiden, maar ze doen dat niet. James Thompson betreurt op zijn blog *"Rather than rethinking their theory, they keep the theory but argue that some people are exceptions because of some mystical 'resilience'.* (Sociological Comments - Is PISA arguing equitably' -11 december). Merkwaardig hierbij is ook dat Dirk Van Damme, OESO-topman, op 1 maart twitterde: *"Rapport van Wim Van den Broeck is een interessant rapport dat aansluit bij mijn eerder genuanceerde analyse van de sociale ongelijkheid volgens de PISA-resultaten"*. Als Van Damme de conclusies van Van den Broeck onderschrijft, dan moet hij ook afstand nemen van de dubieuze PISA-berekenings- en voorstellingswijzen, maar dat doet hij niet. Volgens de officiële PISA-voorstelling scoort Vlaanderen zwak voor sociale gelijkheid en Van Damme steunt ook als OESO-topman de manke PISA-berekeningswijzen. Als kabinetschef van minister Vandenbroucke lamenteerde hij destijds (2004-2006) overigens zelf over de sociale discriminatie en dit met een verwijzing naar PISA.

4 Verwaarlozing cognitieve verschillen

Van den Broeck besteedt ook aandacht aan een andere foutieve aanname bij de uitspraken over sociale discriminatie op basis van SES-correlaties. De variabele (sociaal-economische status – SES) werd/wordt door de PISA-kopstukken, onze beleidsverantwoordelijken en sociologen ... ten onrechte beschouwd als een zuivere omgevingsvariabele. *"Het verband tussen SES en intelligentie is echter aanzienlijk."* Men ging er bij de SES-berekeningen en -interpretaties ook *"ten onrechte van uit dat de intelligentie/intellectuele aanleg perfect gelijk verdeeld is over de sociale klassen"* en men stuurde

aan op klassenloze participatie aan aso e.d. Vanaf *Onderwijskrant* nr. 4 van 1978 (!) bestrijden we die foute aannames waarvan de meeste sociologische GOK-studies al sinds de jaren zestig vertrekken. De misleidende term 'sociaal-economische status' drukt ook ten onrechte uit dat het enkel zou gaan om sociale & economische invloeden en negeert de sterke relatie tussen leerresultaten en intelligentie/intellectuele aanleg. Het opleidingsniveau van de ouders b.v. is niet een louter sociale factor, maar correleert in aanzienlijke mate met de intellectuele aanleg van de kinderen.

Prof. Wouter Duyck schreef hierover onlangs nog: "G.Shakeshaft e.a. publiceerden in 2013 een longitudinale studie met 11.117 tweelingen, die aantoonde dat de variantie in schoolresultaten voor 58 procent door cognitieve aanleg bepaald wordt: "Strong Genetic Influence on a UK Nationwide Test of Educational Achievement at the End of Compulsory Education at Age 16" (W. Duyck: *Ideologie mag onderwijsdebat niet kapen. De Tijd*, 19 jan. 2014). Als in deze studie geconcludeerd wordt dat 30% van de variantie in schoolresultaten bij 16-jarigen beïnvloed is door de omgeving, dan slaat die 30% niet enkel op de invloed van de school, maar ook op de invloed van de familie, de omgeving en de cultuur. En zelfs bij een ideaal doelgroepenbeleid zal de school heel wat 'sociale' invloeden niet kunnen uitvlakken. De school is niet almachtig. Men mag dus een SES-correlatie ook niet zomaar op naam schrijven van sociale discriminatie (ongelijkheid) veroorzaakt door het onderwijs.

In de context van het recente Vlaamse GOK-debat betreurde ook de Nederlandse socioloog Jaap Dronkers begin maart dat "in de belangrijkste datasets die sociologen gebruiken de (invloed van de) intelligentie (cognitieve verschillen) nog steeds niet gemeten wordt, in tegenstelling tot het behaald opleidingsniveau. Het is dus niet vreemd dat buitenstaanders denken dat onderwijssociologen intelligentieverschillen onbelangrijk vinden" (zie apart artikel over opiniebijdrage van Dronkers). Sociologen als Nicaise en Jacobs bestempelden zelf het erkennen van de verschillen in intellectuele aanleg als een vorm van 'sociaal racisme'. Egalitaire GOK-ideologen streven naar eigen zeggen 'klasseloze participatie' aan aso en universiteit na. Zo wordt ook de invloed van de cognitieve verschillen bij de keuze van een onderwijsvorm meestal niet verrekend.

Van den Broeck besluit: "Wie de invloed van de sociale klasse wil nagaan op testprestaties, moet controleren voor de intelligentieverschillen. Dit gebeurt echter zelden of nooit. Een tweede belangrijke implicatie is dat het bestaan van prestatieverschillen tussen sociale klassen niet zomaar op conto geschreven kan worden van het onderwijssysteem waarin deze verschillen voorkomen. Het gegeven dat SES-verschillen deels te wijten zijn aan in grote mate erfelijk bepaalde intelligentieverschillen verklaart waarom er nergens in de wereld een onderwijssysteem bestaat dat geen sociale ongelijkheid (NvdR: significante SES-correlatie) vertoont."

Prof. Jan Van Damme hield destijds in zijn longitudinaal loso-onderzoek wel rekening met de cognitieve verschillen bij de start van het s.o. Hij kwam tot de conclusie "Als we rekening houden met de kenmerken van de leerlingen bij de start van het secundair onderwijs, dan brengen leerlingen met een hogere en lagere sociaal-economische status het ongeveer even ver in het secundair onderwijs". In Nederland kwamen tal van onderzoekers de voorbije decennia tot een analoge vaststelling omtrent het grotendeels meritocratisch/democratisch karakter van het voortgezet onderwijs. In 1969-1970 stelden we in het Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek zelf al vast dat ook arbeiderskinderen met een behoorlijke uitslag vlot doorstroomden naar het aso. Met dit soort studies hielden de beleidsmakers, sociologen ... geen rekening. In Nederland doet men dat wel. Precies op basis van dat soort vaststellingen, pleitten we vanaf 1971 voor het voorrang verlenen aan achterstandsbestrijding in het kleuter en lager onderwijs in plaats van de massale en vruchteloze GOK-investering in de comprehensieve hervorming van het s.o.

5 Meer - i.p.v. minder - kansen voor kansarme leerlingen

PISA-2012 en de studie van prof. Van den Broeck wijzen dus eens te meer uit dat Vlaanderen niet minder, maar meer onderwijs- en doorstromingskansen biedt aan kansarme leerlingen en ook meer toppers kent. Van den Broeck concludeert: "De gemiddelde score voor jongeren met een lage SES bedraagt in Vlaanderen voor wiskunde 488 punten. Vlaanderen scoort daarmee het tweede hoogste in Europa (na Estland). Vlaanderen heeft zelfs het hoogste percentage (10,3%) 'resiliente' jongeren van heel Europa (= leerlingen uit laagste SES-klasse die in hoogste kwart scoren). Als we bovendien rekening houden met de maatschappelijke

lijke diversiteit, dan prijkt Vlaanderen ook geheel bovenaan het Europese peloton.” Prof. Wouter Duyck formuleert een analoge conclusie: “We stelden in onze paper dat leerprestaties in het Vlaamse onderwijs (met de vroege studiekeuze) niet sterk door sociale afkomst bepaald worden. Dat werd ook aangetoond door Woessmann met data uit 15 verschillende landen, met telkens 3.579 à 11.722 leerlingen. Woessmann concludeert dat van alle landen sociale achtergrond in Vlaanderen het minst bepalend is voor de leerresultaten” (*De Tijd*, o.c.).

In het opiniestuk ‘Zonder hervorming van het onderwijs komt het niet goed met Vlaanderen’ van de sociologen Mark Elchardus en Bram Spruyt lezen we echter in *De Morgen* (28 juni 2013): “De onderwijsongelijkheid neemt in Vlaanderen angstaanjagende proporties aan. De ongelijkheid in het onderwijs zal onvermijdelijk leiden naar conflicten en dreigt onze economische slagkracht te ondergraven”. Op die foute aanname is ook het Masterplan gebaseerd. Het is ook geen toeval dat onze beleidsverantwoordelijken en sociologen bij de voorstelling en bespreking van PISA-2012 steeds en met opzet de resilience-score van de kansarme leerlingen e.d. verzwegen.

6 Prestatiekloof-mythe doorprikt

Onze beleidsmakers en sociologen pakken steeds uit met de prestatiekloof als criterium voor de ongelijkheid. Van den Broeck toont aan dat het *prestatiekloofcriterium* een dubieus criterium is, waarbij ten onrechte gestipuleerd werd dat een kleine prestatiekloof op meer ontwikkelingskansen wijst. Het is b.v. niet omdat in comprehensief Zweden de PISA-prestatieverschillen kleiner zijn, dat de Vlaamse kansarme leerlingen minder leerkansen krijgen - en dat dit ook nog eens een gevolg zou zijn van onze gedifferentieerde eerste graad. Toch wordt dit ‘officieel’ zo voorgesteld. Het is ook zo dat de drie Europese landen die vroeg differentiëren in het s.o. - Vlaanderen, Zwitserland en Nederland - de hoogste PISA-scores voor wiskunde behaalden. Praktisch alle comprehensieve landen scoren heel wat lager.

De Vlaamse sociologen en onze beleidsverantwoordelijken klampen zich sinds PISA-2000 angstvallig vast aan het zgn. *prestatiekloof-criterium*, aan het willen egaliseren van de verschillen tussen de sterke/kansrijke en de zwakke/kansarme leerlingen. In een reactie op Van den Broecks vaststelling dat een hoog gemiddelde samengaat met een hogere

score voor zwakkere/kansarmere leerlingen, beweerde socioloog Mark Elchardus dat die vaststelling niet eens belangrijk is; en hij pakte opnieuw uit met de dubieuze prestatiekloof. Elchardus: “Als de Vlaamse topleerlingen beter presteren dan is het toch ook maar logisch dat ook de zwakkere leerlingen gemiddeld beter presteren dan in andere landen. Maar de ongelijkheid (kloof) blijft bestaan. Dat moet je niet wegrelativeren.” (*Knack*, 11.03 p. 16).

Het is volgens Elchardus en co. blijkbaar niet belangrijk dat de kansarme leerlingen (relatief gezien) goed scoren, maar enkel dat de prestatiekloof met de sterkere zo laag mogelijk is. Ook Nico Hirtt stelde in zijn PISA-2012-publicatie dat niet het niveau van de zwakkere en kansarmere leerlingen belangrijk is, maar enkel de prestatiekloof. Zijn fantasierijk argument luidt dat afgestudeerde jongeren niet met elkaar kunnen concurreren op de arbeidsmarkt als hun schoolresultaten te sterk verschillen. Dat zwakkere/kansarmere leerlingen in Vlaanderen een betere score behalen, is blijkbaar niet relevant. De maatschappij heeft er o.i. ook geen belang bij dat de ontwikkeling van meer intelligente leerlingen afgeremd wordt via een nivellerende eerste graad.

In *Onderwijskrant* contesteren we al vanaf PISA-2000 de *prestatiekloofmythe* en de ermee verbonden slogan ‘de kloof dempen’. Die slogan werd met veel bravoure en met een TV-spotje gelanceerd door Frank Vandenbroucke en zijn medewerkers. We stelden steeds dat degelijk onderwijs niet enkel leidde tot een goede score voor de zwakkere leerlingen, maar ook tot topscores; en dat de kloof het best niet al te klein, maar eerder wat groter was. We betreurden dat in PISA-2009 de kloof iets kleiner werd omdat het aantal toppers daalde. In punt 2 zagen we dat een hoger gemiddelde samenhangt met een hogere score voor de zwakkere/kansarmere leerlingen. Dit blijkt ook uit onze hoge resilience-score. Om een topscore te bereiken heb je tevens meer toppers nodig en daar betere leerlingen nog het meest profijt halen uit degelijk onderwijs is de prestatiekloof uiteraard niet kleiner, maar groter.

7 Leerlingen baat bij (vroeg)tijdige keuze & minder schooluitval

Een andere belangrijke conclusie uit het onderzoek slaat op de vraag of vroege tracking, het aanbieden van differentiatie in de eerste graad via opties,

verantwoord is. De Brusselse onderzoeker poneert: "Verder blijkt (uit PISA-2012) dat landen met een grote maatschappelijke diversiteit, zoals Vlaanderen, het meeste baat hebben bij een vroege studiekeuze, zowel voor het algemene niveau als voor het bieden van kansen aan de sociaal zwakkeren. Voor landen met een geringe maatschappelijke diversiteit, zoals sommige oosterse en Scandinavische landen, maakt vroege of late studiekeuze weinig verschil uit." Van den Broeck schrijft verder: "Late tracking leidt dus niet tot betere algemene resultaten. Dit laatste zou nochtans verwacht mogen worden daar men inzet op een bredere algemene vorming". Niettegenstaande ons tso minder algemene vorming aanbiedt, scoorde ons tso voor PISA-2003 wiskunde 531 punten, meer dan het gemiddelde in praktisch alle comprehensieve landen. Onze tso-leerlingen verwerven veel meer technische kennis en vaardigheden dan in comprehensieve landen, maar dit wordt jammer genoeg niet gemeten/gewaardeerd door PISA/OESO.

Het overheidsrapport 'De sociale staat van Vlaanderen-2013' van eind december bevestigt dat de schooluitval in Vlaanderen relatief beperkt is. (Zie volgende bijdrage.) Volgens de Leuvense auteurs - Jan Van Damme, Ides Nicaise, Bieke De Fraine ... is dit mede te danken aan *early tracking* (differentiatie vanaf 12 jaar) en aan het vroegtijdig aanbieden van technisch georiënteerde richtingen. In *Onderwijskrant* stellen we al vele jaren dat een gemeenschappelijke (en theoretische) eerste graad tot meer demotivatie en afhaken bij zwakkere leerlingen zou/zal leiden. Dat is ook de mening van veruit de meeste praktijkmensen. Studies over het Franse 'collège unique' stelden hetzelfde fenomeen vast. In een land als Finland met een kleine bevolkingsdichtheid en leerjaren lagere cyclus met vaak amper 40 à 45 leerlingen zijn tracking en vroege technische opties moeilijk organiseerbaar; in Vlaanderen is dit wel mogelijk en een belangrijke troef.

In *Onderwijskrant* nr. 151 en 152 beschreven we studies waaruit eveneens bleek dat vroege tracking (b.v. opties) in het s.o. meer voordelen dan nadelen oplevert. Dat is overigens ook de mening van de Gentse psychologen Duyck en Anseel in hun 'Itinerairapport van vorig jaar. Prof. Duyck: "We stelden in het Itinera-rapport dat leren beter gaat als je leerlingen differentieert naargelang de cognitieve vaardigheden. Dat weet ook elke leraar die sterk verschillende kinderen in de klas heeft en toch één wiskundeles moet geven. De geringe appetijt van de

leraren voor de onderwijshervorming hoeft dan ook niet te verwonderen. Het buikgevoel wordt bevestigd door onderzoek in het vakblad *Psychological Science*, met data uit 78 landen en honderd-duizenden leerlingen. Oppervlakkig? Hetzelfde resultaat blijkt uit een meta-analyse van 76 wetenschappelijke publicaties over verschillende vormen van cognitieve differentiatie. Nicaise aanvaardt die bevindingen, gepubliceerd in wetenschappelijke toptijdschriften, niet en prefereert een ideologisch discours in zijn 'Onderwijsdebat' (*De Tijd*, 18.01.14).

8 Overall soort tracking in lagere cyclus

Van den Broeck schrijft verder: "Het idee in het Masterplan om comprehensief onderwijs aan te vullen 'met sterk individuele differentiatie binnen de klas' gaat voorbij aan het feit dat daardoor belangrijke verschillen gecreëerd worden tussen de leerlingen ook op het vlak van intellectuele capaciteiten en de leerlingen dus ook 'gesorteerd' worden. Het is zelfs erg waarschijnlijk dat de verschillen hier nog veel meer opvallen dan in een 'tracked' systeem, precies omdat de leerlingen hier samenzitten. Leerlingen zijn immers niet naïef en voelen perfect aan wanneer ze achter blijven bij de rest. De reputatie van dit soort van 'abilitygrouping' is in de internationale literatuur ook niet zo goed (Slavin, 1990; Hattie, 2009), wat we ook bevestigd zagen in de PISA-resultaten. Uit deze resultaten bleek ook dat landen die laat 'tracken' meer gebruik maken van 'abilitygrouping' ($r = .48$), wat aangeeft dat de behoefte om een onderscheid te gaan maken tussen groepen in elk systeem terugkeert (PISA, 2012, deel IV, p. 84). Het is dus lood om oud ijzer."

Het samen optrekken binnen de lagere cyclus in comprehensieve landen en het uitstellen van tracking moet dus sterk gerelativeerd worden. Er zijn landen die de leerlingen minder opties aanbieden in de lagere cyclus dan Vlaanderen, maar die de leerlingen wel vaak indelen in niveaus, volgens capaciteit: volgens PISA-2012 is dit zo in Zuid-Korea voor 90%, Engeland 99%, Zweden 74%, Finland 58%. In die landen krijg je dan feitelijk een differentiatie op basis van intellectuele capaciteiten via niveaugroepen, niveaunklassen e.d. Uit "PISA-2012 blijkt dat landen die later tracken/opsplitsen dan Vlaanderen, meer werken met ability grouping (PISA, deel IV, pag. 84)". Vlaanderen houdt overigens de leerlingen in vergelijking met veel andere landen wel langer volledig samen - tot 12 jaar. Ook leerkrachten lager onderwijs beseffen evenwel dat dit na de derde graad niet meer haalbaar is.

9 Migrantenleerlingen presteren beter dan in Zweden & zelfs Finland

Niettegenstaande België veel meer migrantenleerlingen telt dan Finland en veel meer ongeschoolde migranten aantrekt, blijkt volgens Van den Broeck uit PISA-2012 dat *“België het beter doet dan Finland; zowel voor de eerste generatie migrantenleerlingen (448 versus 427), als voor de tweede generatie migrantenleerlingen (461 versus 454). De voorzichtige conclusie luidt dat België het zeker niet slechter doet”* Als we rekening houden met de (betere) achtergrondskennmerken van de Finse migrantenleerlingen en de landen van herkomst (veel uit Rusland, Zweden, Letland ... en weinig of geen uit Turkije en Marokko...) dan kunnen we stellen dat in Vlaanderen ook de migrantenleerlingen meer kansen krijgen.

Uit PISA-2012 blijkt opnieuw dat de anderstaligheid veel problemen schept. *Prof. Wouter Duyck* schrijft in de al vermelde *Doorbraak*-bijdrage: *“Binnen de groep van allochtonen wordt de kloof ten opzichte van leerlingen zonder migratieachtergrond de helft (45 PISA punten) kleiner als thuis Nederlands gesproken wordt. Ter vergelijking: het allochtone niveau met thuistaal Nederlands komt overeen met het gemiddelde nationale niveau van Zweden of Hongarije. Zonder thuistaal Nederlands wordt het PISA-gemiddelde dat van Kazachstan of de Verenigde Arabische Emiraten (en ja, dan gaat het over wiskundescores).”* Enkele auteurs van het boek ‘Het Onderwijsdebat’ (EPO) hebben steeds het belang van de aanpak van de taalproblemen ontkend. Al meer dan 40 jaar stellen we verkeerde GOK-prioriteiten. Daarom pakt *Onderwijskrant* eens te meer uit met een campagne voor intensief NT2- en achterstandsonderwijs (zie elders in dit nummer).

10 Niveaudaling: PISA-resultaten lager dan in TIMSS-1999/2003 & PISA 2000/2003

De opstellers van het *Masterplan* en de voorstanders van een gemeenschappelijke eerste graad haalden in juli 2013 plots ook de achteruitgang in PISA-2009 in vergelijking met PISA-2000 aan om een drastische hervorming te bepleiten. Ze wekten ten onrechte de indruk dat de achteruitgang veel te maken had met de structuur van ons secundair onderwijs. Met dezelfde structuur behaalden we in 1995 en 2000 echter nog hogere resultaten.

Van den Broeck betreurt wel de achteruitgang van de Vlaamse (top)scores de voorbije 10 jaar (van

561 punten naar 531, van 35% toppers naar 25,6%. Ook de lagere scores gingen er wat op achteruit. Die lagere score is in de meeste Europese landen nog iets groter en is o.i. deels te wijten aan de toename van het aantal anderstalige leerlingen. *Van den Broeck* stelt wel terecht dat er ook sprake is van een niveaudaling. Dat oordeel over de niveaudaling baseren we niet enkel op PISA, maar nog meer op het oordeel van de overgrote meerderheid van de leraars, docenten en professoren.

Vlaanderen behaalde de hoogste wiskunde-scores voor TIMSS-1999-2003 en voor PISA-2003. Maar noch in 1999, noch in 2003 werd dit officieel erkend en werden de sterke kanten van ons onderwijs niet opgelijst en gevrijwaard. Voor PISA-2003-wiskunde behaalden we nog een hoger gemiddelde en meer toppers. De resilience- of ‘sociale doorstromingscore’ werd dan nog niet berekend, maar lag ongetwijfeld ook een stuk hoger - aangezien de score voor de ‘tso’-leerlingen nog 531 punten bedroeg en we meer toppers telden. De niveaudaling als gevolg van de nivellerende eindtermen e.d. remden o.i. niet enkel het gemiddelde, maar ook de sociale doorstroming af. Toen de democratisering in de jaren vijftig en zestig in een stroomversnelling geraakte, waren de *resilience* en sociale doorstroming naar alle waarschijnlijkheid nog een flink stuk hoger dan vandaag.

De achteruitgang van het onderwijsniveau is o.i. dus niet enkel te wijten aan de toename van het aantal migrantenleerlingen, maar ook in een aanzienlijke mate aan de ontscholingstendenzen van de voorbije decennia en aan de invoering van nivellerende eindtermen en leerplannen aan het eind van de jaren negentig in het bijzonder. In ons themanummer over de eindtermen van september 1993 hebben we hiervoor gewaarschuwd; met onze O-ZON-campagne van 2007 trokken we aan de alarmbel. Volgens veruit de meeste leraars is dit ons grootste knelpunt. Ze vrezen tegelijk en terecht dat de Masterplanhervorming tot verdere niveaudaling zal leiden.

Ook *Van den Broeck* wijt de niveaudaling mede aan het feit dat er in Vlaanderen niet langer meer een gemeenschappelijke visie over degelijk onderwijs bestaat. In andere publicaties en in zijn bijdrage in het boek *‘Visie(s) op onderwijs’* (Pelckmans, maart 2013) werkt hij zijn standpunt over de niveaudaling en de miskennis van de essentie van degelijk onderwijs verder uit. Zo heeft de nieuwlichterij omtrent het nieuwe leren veel schade veroorzaakt.

We lezen ook dat de Finse leraars als gevolg van hun grotere professionele autonomie meer weerstand konden bieden aan de nieuwlichterij binnen de onderwijskunde dan b.v. in Zweden, Noorwegen en Denemarken het geval was.

11 Besluiten

PISA-2012 wees eens te meer uit dat ook onze zwakke/kansarme leerlingen relatief gezien meer onderwijskansen krijgen en dat Vlaanderen ook opvallend meer toppers kent dan landen met comprehensief onderwijs. Ook voor resilience en de ermee verbonden sociale doorstroming behalen we een topscore. In zijn opiniebijdrage in *De Morgen* concludeert *Van den Broeck*: “*Uit de analyse blijkt dus dat er vanaf het ogenblik dat er in de media (vanaf PISA-2000) zwaar uitgehaald werd naar het Vlaamse onderwijs omdat het sociale ongelijkheid zou bestendigen, we in werkelijkheid behoorden tot de absolute wereldtop, niet alleen op het vlak van het algemene niveau, maar ook wat betreft de kansen die we gaven aan de zwakkere of kansarme leerlingen.*”

De studie van *Van den Broeck* wijst ook eens te meer uit dat onze eerste graad s.o. nog steeds een exportproduct is en betere resultaten oplevert dan de comprehensieve middenscholen in Engeland, Zweden, Noorwegen, Frankrijk, VS, Spanje, Italië, Finland ... Onze succesvolle eerste graad, een exportproduct, werd/wordt vanaf het rapport ‘*Het educatief bestel in België*’ van Georges Monard e.a. (1991) en in de PISA-voorstellingen sinds 2000 ten onrechte als dé probleemgraad bestempeld. Het Vlaams onderwijs kent een heel sterke traditie, maar jammer genoeg werd dit nooit officieel erkend.

Al bij de invoering van het VSO werd onze succesvolle lagere cyclus als dé probleemsector bestempeld. Sinds Vlaanderen in 1989 autonoom werd, lamenteerden ook *Georges Monard* en andere beleidsmakers, *Guy Tegenbos* in *De Standaard*, sociologen, pedagoogchelaars als *Ferre Laevers* ... onophoudelijk over de lamentabele toestand van het Vlaams onderwijs. Ze waren blind voor de sterke kanten van het onderwijs in die tijd zoals de inhoudelijke kwaliteit, de sterke lagere cyclus s.o., de praktijkgerichte regentaatsopleiding ... Ze bestempelden de sterke punten zelfs als knelpunten. Alles moest dringend en holder de bolder hervormd worden. Met alle nefaste gevolgen.

In zijn studie formuleert *Van den Broeck* ook terecht veel kritiek op de klassieke PISA-(on)gelijkmaten die gebruikt worden door de PISA-kopstukken, door onze Vlaamse sociologen en beleidsmakers, door het Masterplan ... Dit alles is ook een bevestiging van de vele kritiek die *Onderwijskrant* sinds PISA-2000 formuleerde op de wijze waarop omgesprongen werd met de PISA-data. In het artikel verderop over een recente opiniebijdrage van de Nederlandse socioloog Jaap Dronkers, worden eveneens veel kritieken van *Onderwijskrant* en *Van den Broeck* bevestigd (p. 25 e.v.). De recente steun vanuit academische hoek is ten zeerste welkom. De studie van *Van den Broeck* kreeg jammer genoeg heel weinig aandacht in de Vlaamse pers en niet de minste aandacht vanwege *Klasse* en de beleidsverantwoordelijken van het ministerie en van de onderwijskoepels.

Nu blijkt dat de hervormingsplannen op grote kwakzels gebaseerd zijn en dat onze goede score en beperktere schooluitval mede te wijten zijn aan de differentiatie en soepele (her)oriëntatie in onze eerste graad, moeten o.i. de hervormingsplannen opnieuw bekeken worden. De hervorming zal precies de sterke kanten van ons secundair onderwijs aantasten. Ons secundair onderwijs leverde de hoogste leerprestaties af en de hoogste sociale doorstroming in een periode waarin die nog meer gedifferentieerd was dan in het huidige eenheidstype (sinds 1989). Landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus scoren opvallend lager en vertonen meer schooluitval (zie volgende bijdrage). De kritiek op de gemeenschappelijke lagere cyclus klinkt er luider dan ooit - maar wordt in Vlaanderen angstvallig verzwegen. Op de blog *Onderwijskrant Vlaanderen* verwezen we er geregeld naar.

Tegelijk zijn de hervormers blind voor de nefaste gevolgen van een aantal ontscholende hervormingen uit het verleden: zoals de invoering van nivellerende eindtermen, de uitholling van de taalvakken, het uitblijven van intensief NT2 ... De niveaudaling - die mede in PISA-2012 tot uiting kwam, heeft niets te maken met de structuur van ons secundair onderwijs.

Noot over blog ‘Onderwijskrant Vlaanderen’

De voorbije maanden plaatste Onderwijskrant bijna dagelijks berichten en standpunten over de onderwijsactualiteit op de blog ‘Onderwijskrant Vlaanderen’, op facebook ‘Onderwijskrant actiegroep’ en via tweets ‘Raf Feys’. Naast de gestoffeerde bijdragen in Onderwijskrant kunnen we nu beter inspelen op de actualiteit en kortere berichten en standpunten verspreiden.

Twee recente rapporten wijzen op beperkte(re) schooluitval - zelfs minder dan Finland - mede dankzij gedifferentieerde 1^{ste} graad. Veel uitval bij allochtone leerlingen; nood aan andere GOK-aanpak, NT2 & achterstandsonderwijs!

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

1 Beperkte schooluitval, Vooral bij allochtone/anderstalige leerlingen

1.1 Eurostat-rapport: amper 7,8% in 2013!

De voorbije maanden verschenen twee *officiële* rapporten die eens te meer uitwezen dat de schooluitval in Vlaanderen eerder beperkt was en dat we dus allesbehalve kampioen ongekwalificeerde uitstroom zijn. Een tijdje geleden al verscheen het landenvergelijkend *Eurostat-rapport* over schooluitval voor 2012 (= jongeren tussen de 18 en 24 jaar zonder eindexamen): met 8,7% voor Vlaanderen, ietsje minder dan 3 jaar geleden. Voor 2013 is het amper 7,8%. In de commentaar bij de cijfers voor 2012 blokletterde *De Standaard* op 20 februari j.l.: "*België valt terug in strijd tegen schooluitval*". We lazen verder: "*In België verlaat 12 procent van de jongeren de school zonder diploma. In 2009 was dat met 11,1 procent ietsje minder.*" In de tabel stond de score voor België (12%) vetjes afgedrukt en was de afzonderlijke score voor Vlaanderen niet in de tabel opgenomen. Dit bericht werd door veel twitteraars kritiekloos overgenomen - ook in Nederland. De Noorderburen pronkten tegelijk met hun score van 8,8%. Ze wisten uiteraard niet dat de Zuiderburen net ietsje beter scoorden. Het is de zoveelste keer dat 'De (Vlaamse) Standaard' aan stemmingmakerij doet tegen het onderwijs op basis van 'Belgische' cijfers. Ooit schreef *Guy Tegenbos* zelfs dat onze leerlingen slecht presteerden voor lezen en dit op basis van een studie waaraan enkel de Franstalige leerlingen hadden deelgenomen.

Vlaanderen kent geen 12%, maar amper 8,7% schooluitval in 2012 (en nog minder in 2013; 7,8%). Vlaanderen scoort ook beter dan de meeste landen en zelfs ietsje beter dan 'gidsland' Finland (8,9%), een land met veel minder leerlingen die het meest in aanmerking komen voor schooluitval, met heel weinig allochtone en kansarme leerlingen. Andere uitslagen (2012): *Duitsland: 10,5%; Nederland: 8,8% Verenigd Koninkrijk: 13,5% *Frankrijk: 11,6% *Wallonië: 14,8% *Brussel: 20,1%, Italië: 17,5% *Portugal: 20,8%; Spanje: 24,9%. We stellen ook vast dat Vlaanderen en Nederland beter scoren dan landen met comprehensief onderwijs (= gemeenschappelijke lagere cyclus). De Vlaamse uitslag is ook 8%

lager dan in de Canadese provincie *Ontario* waar Smet zo graag naar verwees als modelland.

We zakken dus niet verder weg, zoals de krant *De Standaard* schreef. 8,7% is ook minder dan 3 jaar geleden en beter dan in vergelijkbare landen. De schooluitval daalde verder in 2013 tot 7,8%. Zelf hadden we eerder een toename verwacht. In '*De Staat van Vlaanderen - 2013*' vernemen we immers: "*Het probleem van de schooluitval is het meest prominent bij jongens van Noord-Afrikaanse (45,5%) en Turkse herkomst (45,6%)*". De toename van het aantal anderstalige leerlingen en van de armoede in grootsteden e.d. leidt veelal tot een toename en tot een daling van de PISA-score.

De landen die volgens *Eurostat* nog lagere scores behalen, zijn landen waar leerlingen al op de leeftijd van 15 of 16 jaar een eindexamen kunnen verwerven en die in feite niet te vergelijken zijn met Vlaanderen waar dit ten vroegste op 18 jaar is. Als we daarmee rekening houden behaalt Vlaanderen de topscore - ook beter dan Finland. In zijn commentaar in *De Standaard* gaf de socioloog *Mark Elchardus* dit laatste wel toe; toch luidde zijn conclusie dat we heel slecht presteren: "*Zelfs als we daarmee rekening houden, doen we het niet zo goed.*" *Elchardus* maakt de burgers wijs dat we *slechter presteren dan andere landen*. Eens te meer maakt hij ook geen onderscheid tussen de meeste regio's die heel goed scoren en de regio's met veel allochtone leerlingen waar zich de grote schooluitval voordoet. Ook het Masterplan - mede opgesteld door *Micheline Schyns*, vrouw van *Elchardus* en chef departement, verspreidt de kwakkel over de hoge schooluitval als het belangrijkste knelpunt van de structuur van ons Vlaams s.o.

1.2 'Sociale Staat van Vlaanderen': beperktere schooluitval dankzij differentiatie eerste graad & taalproblemen als belangrijke oorzaak

Eind december verscheen het *overheidsrapport 'De sociale staat van Vlaanderen- 2013'*. Het onderwijs-hoofdstuk is volledig gewijd aan het fenomeen van de voortijdige schoolverlaters en is opgesteld door Leuvense onderzoekers *Jan Van Damme*, *Ides Nicaise*, *Bieke De Fraine* ... Ze bevestigen de beperk-

te uitval en uit hun regionale cijfers blijkt overduidelijk dat uitval vooral voorkomt in steden en regio's met veel allochtone leerlingen. Tot onze verwondering geven *Nicaise, De Fraine ...* voor het eerst toe dat de beperkte schooluitval mede een gunstig gevolg is van *early tracking (differentiatie vanaf 12 jaar) en van het vroegtijdig aanbieden van technische opties*. De auteurs bevestigen nu dus wat we de voorbije jaren en op de hoorzitting (2011) gesteld hebben: dat precies door de differentiatie vanaf de eerste graad minder leerlingen vroegtijdig gedemotiveerd geraken.

In 2003 wekten *Nicaise* en het HIVA nog de indruk dat grote schooluitval vooral veroorzaakt was door de gedifferentieerde structuur van onze eerste graad (*Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs: LOA-rapport nr. 10*). Dit deden ze ook nog eens in november 2013 in de HIVA-bijdrage '*Waarom de hervorming broodnodig is*' in '*De Gids*' (zie Internet). *Bieke De Fraine* lamenteerde tijdens de Panorama-uitzending van 7 maart 2013 over de hoge schooluitval. *Nicaise* en co stimuleerden in het verleden de schooluitvalhysterie. Nu bekennen ze voor het eerst dat onze gedifferentieerde eerste graad tot minder (i.p.v. meer) schooluitval leidt. Uit de landenvergelijkende EURO-STAT-cijfers bleek overigens ook allang dat er minder uitval is in Vlaanderen dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus. Ze kunnen nog moeilijk blijven beweren dat de schooluitval kleiner is in comprehensieve landen en dit dankzij de gemeenschappelijke lagere cyclus.

Tot voor kort beschikten we enkel over een globaal cijfer inzake schooluitval. In de '*Sociale staat van Vlaanderen*' krijgen we ook aparte cijfers per regio en voor de populatie allochtone leerlingen. Zo kunnen we afleiden dat schooluitval vooral voorkomt in regio's met veel allochtone leerlingen, dat er 30,1% schooluitval is bij allochtone jongens, enz. We kunnen ook afleiden dat er ongeveer 2x zoveel uitval is bij anderstalige leerlingen dan bij Nederlandstalige. Hieruit blijkt dat de taalproblemen een belangrijke oorzaak zijn van schooluitval.

1.4 Schooluitval-hysterie & foute probleemanalyse

We ergeren ons al vele jaren aan de kwakkel dat Vlaanderen kampioen schooluitval is en dat dit vooral ook een gevolg zou zijn van onze 'discriminerende' eerste graad s.o. Het leek wel op een collectieve hysterie - uitgelokt door de pleitbezorgers van

de hervorming van het secundair onderwijs. In vorige *Onderwijskranten* toonden we al aan dat de schooluitval in Vlaanderen niet groter, maar eerder kleiner is dan in andere landen en vooral bij allochtone leerlingen voorkwam. In de '*Sociale staat van Vlaanderen*' wordt bevestigd dat onze gedifferentieerde eerste graad tot minder uitval leidt. Om de schooluitval te reduceren moeten we dus zeker niet investeren in de structuurhervorming van onze eerste graad s.o., maar wel prioriteit verlenen aan vroegtijdig NT2- en achterstandsonderwijs.

Al vanaf de hervormingsnota van de commissie-Monard van 2009 werd de schooluitval als een groot en typisch Vlaams knelpunt voorop gesteld. Ook volgens het *Masterplan* (juni 2013) was de uitval niet alleen het grootste knelpunt, het was vooral ook een gevolg van de (gedifferentieerde) structuur van ons secundair onderwijs. We hebben er steeds op gewezen dat de hoge uitval vooral een regionaal probleem was - verbonden met de taal- en leerproblemen van allochtone leerlingen. We ergeren ons al twintig jaar aan *het herleiden en minimaliseren van de problemen van allochtone leerlingen tot 'sociale discriminatie'*, aan het ontkennen van de belangrijke oorzaken van de schooluitval als de anderstaligheid. Het feit dat we de schooluitval in de juiste omvang en context situeren en beklemtonen dat Vlaanderen binnen Europa een goede score behaalt, betekent dus niet dat we het probleem van de schooluitval en de taalproblemen minimaliseren.

Degenen die het meest lamenteren over de schooluitval, zijn vaak ook deze die de grote taalproblemen ontkennen of minimaliseren. *Ides Nicaise (Hiva) & Sven Groenez* beweerden: "*Migrantenkinderen worden in het basisonderwijs meer gehinderd door de socio-professionele status van hun ouders, dan door hun taal of nationaliteit. De etnisch-culturele barrières duiken pas echt op bij de studieoriëntering in het secundair onderwijs*" (*Cijferboek sociale ongelijkheid in het Vlaamse onderwijs: LOA-rapport nr. 10, Leuven, 2003*). De grote schooluitval bij allochtone leerlingen zou vooral veroorzaakt zijn door onze 'discriminerende' structuur s.o.

In de slottoespraak van *Pascal Smet* op VLOR-startdag van 18 september 2013 bereikte de schooluitvalhysterie weer hoogtij. De minister lamenteerde over de hoge ongekwalificeerde uitstroom en schreef die eens te meer op naam van de structuur van ons s.o. Hij stelde: "*Het actieplan tegen ongekwalificeerde uitstroom moet uitgewerkt worden. We moeten de komende maanden meer doen dan*

stenen verleggen, we moeten een dam aanleggen tegen de waterval die niet alleen een onrecht is voor die kleine 30% jongeren die in o.a. Antwerpen en Brussel ongekwalificeerd uitstromen, maar ook een verlies van talent voor bachelors en masters door verkeerde keuzes en kwalificaties. Dat brengt ons niet alleen economisch in moeilijkheden, maar is ook een bedreiging voor het samenleven zelf in die steden én voor de toekomst van Vlaanderen.” De 30% schooluitval in de grootsteden zou volgens Pascal een gevolg zijn van ons gedifferentieerd onderwijs met opties vanaf de eerste graad. In *‘De sociale staat van Vlaanderen’* staat terecht dat onze early tracking en technische opties tot minder schooluitval leiden.

Radicale structuurhervormingen als een gemeenschappelijke eerste graad waren ook volgens de opstellers van het Masterplan (juni 2013) dringend nodig om het aantal vroegtijdige schoolverlaters sterk te reduceren. Tijdens het actualiteitsdebat over dit plan (juni 2013), pakten Kris Peeters, Kathleen Helsen (CD&V) Elisabeth Meuleman (Groen) ... uit met alarmerende cijfers: *“Minstens 42.000 leerlingen s.o. zullen nooit een diploma behalen.”* Meuleman voegde er aan toe: *“extreem (!) hoge uitstroom, zonder perspectief op beterschap”*. Die jongeren zouden reddeloos verloren zijn. Dezelfde avond gewaagde mede-onderhandelaar en OESOTopman Dirk Van Damme in *Terzake* van *“de beruchte 15% (!) ongekwalificeerde uitstroom waardoor duizenden leerlingen op de arbeidsmarkt zouden terecht komen zonder kwalificatie”* en werkloos zouden worden. In een Knack-bijdrage van 12 juni stelde Van Damme opnieuw: *“Een kleine twintig procent (!) van de leerlingen behaalt geen diploma. Voor die groep werkt het huidige systeem gewoon niet goed”*. Tom Demeyer (VOKA) twitterde op 8 mei: *“18% ongekwalificeerde uitstroom Dat is bijna 1 op 5 jongeren zonder diploma”*. Raymonda Verdyck (*chef GO!*) beantwoordde die tweet instemmend met: *“Veel jongeren stromen inderdaad ongekwalificeerd uit, daarvan moeten we wakker liggen.”* In het tijdschrift Sampol (Samenleving en Politiek) van september 2013 schreef Dirk Van Damme: *“Een ongekwalificeerde uitstroom is het Vlaamse onderwijs onwaardig”*. Hij verwees in dit verband eens te meer naar onze (nefaste) gedifferentieerde structuur en verwachtte ook veel heil van ‘domeinscholen’ en van het Masterplan.

Als onze gedifferentieerde eerste graad ook volgens het recente rapport *‘De sociale staat in Vlaanderen’* tot minder schooluitval leidt, dan zou men verwach-

ten dat Nicaise, De Fraine ... resoluut zouden opteren voor het behoud ervan en zouden toegeven dat ze zich in het verleden vergist hebben. Maar *Nicaise en co* zwijgen over de betere score dan in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus en schrijven verdoezelend dat ze enkel hun mening (kritiek) over onze eerste graad *“wat moeten bijstellen, of liever ‘nuanceren’*”. Wat verderop in de tekst luidt het dan: het vroeg differentiëren vanaf de eerste graad en aanbieden van technische richtingen *“leiden op lange termijn wel tot een betere maatschappelijke integratie van kansarme leerlingen en minder schooluitval, maar op korte termijn toch tot een grotere sociale ongelijkheid*. Nicaise en co wringen zich in allerlei bochten om toch maar hun stelling overeind te houden dat onze eerste graad toch nadelig is voor kansarme leerlingen. De eerste graad zou op langere termijn (eind s.o.) tot meer kansen leiden en tot minder schooluitval, maar op korte termijn (in de eerste graad zelf) tot minder kansen. Merkwaardige logica van Nicaise en co!

1.5 Overzicht bijdrage

In de punten 2 tot en met 7 analyseren we het recente rapport, de cijfergegevens en de interpretatie vanwege de Leuvense onderzoekers. We gaan in de punten 8 en 9 nog even in op recente standpunten omtrent schooluitval vanwege ex-minister Frank Vandembroucke en prof. Kris Van den Branden. In punt 10 schetsen we hoe egalitaire ideologen, schooluitval-hysterici, hervormers s.o., GOK-steunpunten, bepaalde politieke partijen ... de voorbij 20 jaar de taal- en leerproblemen van allochtone leerlingen reduceerden tot sociale discriminatie en daarmee ook een effectieve aanpak van die problemen en van de schooluitval dwarsboomden. In de besluiten gaan we ook al even in op de nieuwe Onderwijskrant-campagne voor de invoering van intensief NT2- en achterstandsonderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. We pleiten in dit verband ook voor een andere financiële aanpak van het onderwijsvoorrangsbeleid.

2 Prima schooluitval-score, minder dan in comprehensieve landen & Finland (!)

Nicaise, Defraine ... geven in dit rapport openlijk toe dat de schooluitval in Vlaanderen eerder beperkt is. Volgens Eurostat was dit in 2012: 8,7% (= personen tussen de 18 en 24 zonder diploma) en in 2013: slechts 7,5%. Volgens de Leuvense berekening (=diploma hogere cyclus s.o. behalen op het einde s.o.) ligt het vroegtijdig schoolverlaten uiteraard

hoger dan de Eurostat-berekening: 14,4% (in 2012?) Een aantal leerlingen behalen immers later nog een diploma en/of een ander soort diploma.

In het Vlaams rapport krijgen we merkwaardig genoeg geen Eurostatlijstje waaruit blijkt dat Vlaanderen beter presteert dan de meeste landen en ook beter dan landen met comprehensief onderwijs (zie lijstje in punt 1.1). Dit lijkt ons geen toeval. We lezen wel in het rapport: *“Het Vlaamse Gewest leunt inzake schooluitval aan bij Finland”*. In een recente publicatie van het Fins ministerie lezen we echter dat Finland zich grote zorgen maakt over de uitval: slechts 83% van de 25-jarigen beschikt er over een diploma hoger secundair onderwijs. Eind secundair zijn er in Vlaanderen al 85,6% met zo'n diploma en op 25 jaar zullen er nog enkele procenten bijkomen.

Meer uitval dus in Finland en opvallend meer als we rekening houden met het feit dat Finland veel minder kansarme en allochtone leerlingen heeft. Als er in Finland in totaal al meer uitvaljongeren zijn als in Vlaanderen, dan is er opvallend meer uitval bij hun *autochtone* leerlingen. We lezen ook in dit Fins rapport dat slechts 91% na de lagere cyclus zijn studies vervolgt in de hogere cyclus en dat slechts 57% de hogere cyclus tso/bsso tijdig afwerkt. Uitstel van optie-differentiatie in de lagere cyclus leidt blijkbaar tot grotere problemen in de hogere cyclus en vooral in de beroepsgerichte afdelingen.

3 Vooral veel uitval bij allochtone IIn; geen probleem van structuur 1ste graad

Comprehensief Finland is dus ook inzake schooluitval geen gidsland voor Vlaanderen. De gemeenschappelijke lagere cyclus leidt er ook tot meer problemen en uitval in de hogere cyclus. Het Masterplan en de hervormers beweren volledig ten onrechte dat de structuur van onze 1ste graad tot meer schooluitval leidt.

De uitval is duidelijk geen specifiek probleem van hét Vlaams onderwijs, maar een regiogebonden (localiseerbaar) probleem. Dit blijkt uit volgende cijfers uit het rapport: *schooluitval bij 30,1% van de allochtone' jongens' versus 13% van de autochtone.* In het rapport komen ook de grote geografische schommelingen tot uiting die voor een groot deel samenhangen met het aantal allochtone/andersstalige leerlingen: *Oudenaarde: 7,5% - en meisjes nog een stuk minder - versus Antwerpen 28,1%.* Als we abstractie maken van buitenlandse leer-

lingen die b.v. uit Nederland komen, dan zou de uitval bij de allochtone Antwerpse leerlingen nog een stuk hoger liggen. In het verleden en in de vele hervormingsplannen kregen we nooit regionale cijfers en een echte analyse van het probleem. Als we in Antwerpen geen intensief NT2-onderwijs invoeren, dan dreigt de schooluitval in de toekomst nog drastisch toe te nemen.

Schooluitval komt dus vooral voor bij (bepaalde groepen) allochtone leerlingen. We krijgen merkwaardig genoeg geen aparte cijfers voor de totale groep allochtone en autochtone leerlingen. We vernemen wel: *“Het probleem is het meest prominent bij jongens van Noord-Afrikaanse (45,5%) en Turkse herkomst (45,6%).”* Ook in de PISA-studies blijkt steeds dat de Turkse en Marokkaanse leerlingen opvallend zwak presteren – ook in andere landen. Een *autochtone* leerling is volgens het Leuvens onderzoek: *“Een leerling, die de Belgische nationaliteit heeft, in België geboren is, een grootmoeder heeft met de Belgische nationaliteit en thuis Nederlands spreekt.”* Het gaat hier dus ook om een aantal leerlingen die een buitenlandse vader of moeder hebben. Bij huwelijksmigratie gaat het zelfs vaak om een laaggeschoolde/ongeschoolde moeder of vader. Het is ook bekend dat er b.v. nog veel leerlingen zijn van de derde generatie die gebrekkig Nederlands spreken. Binnen de Leuvense berekening en binnen de PISA-studies worden veel leerlingen met een allochtone achtergrond als autochtone leerlingen beschouwd. We zouden dus kunnen stellen dat de verschillen tussen uitval bij de autochtone en allochtone leerlingen nog groter zijn dan vermeld in het rapport van Nicaise en co.

Over het precieze aandeel van het (stijgend)aantal anderstalige en/of allochtone leerlingen in het uitvalcijfer kregen we de voorbij jaren nooit cijfermateriaal. Dat bleef lange tijd een taboe. Toen enkele jaren geleden een lichte stijging in het aantal vroegtijdige schoolverlaters werd vastgesteld was dit voor de hervormers een aanduiding van het feit dat de structuur van het s.o. niet deugde. Waarom lazen we nergens in die hervormingsrapporten dat we bij de interpretatie van het schooluitvalcijfer rekening moeten houden met het steeds groter wordende aandeel van de allochtone en andersstalige leerlingen? Aangezien het totale uitvalpercentage blijkbaar de laatste jaren weer wat daalde, is het aantal autochtone leerlingen zonder einddiploma de voorbije jaren dus niet gestegen, maar echt gedaald.

4 Anderstaligheid = belangrijke oorzaak schooluitval

Bij anderstalige leerlingen met een laagopgeleide moeder zijn er volgens het rapport 40,6% jongens zonder diploma en 29,7% meisjes. Bij anderstalige leerlingen met een hoogopgeleide moeder is er nog steeds 26,4% uitval bij de jongens en 19,8% bij de meisjes. Bij Nederlandstalige meisjes met een hoogopgeleide moeder slechts 4,4%. Nicaise en co wijzen merkwaardig genoeg niet expliciet op het feit dat er zowel bij jongens als bij meisjes van laagopgeleide moeders (dus lage SES) een enorm verschil is inzake uitval tussen Nederlandstalige en anderstalige leerlingen: bij de jongens 22,6% versus 40,6%, bij de meisjes 16,8% versus 29,7%. Ook bij leerlingen uit hogere milieus stellen we vast dat de anderstalige leerlingen veel meer uitval vertonen: bij de anderstalige jongens 26,4% versus 8% en bij de meisjes 29,7% versus 4,4%. Bij de autochtone meisjes uit de hogere milieus is er ook zes maal meer uitval dan bij de Nederlandstalige. Uit dit alles kunnen we dus afleiden dat de anderstaligheid een heel belangrijke rol speelt.

Uit het geheel van de cijfers kunnen we dus afleiden dat de hoge uitval zich vooral situeert bij de allochtone leerlingen en dat de anderstaligheid en de gebrekkige kennis van het Nederlands hierbij een belangrijke rol spelen. Dit komt overeen met de ervaringskennis van de leerkrachten en directies. We begrijpen dan ook niet dat Nicaise en co dit niet uitdrukkelijk poneren en niet explicieter aandacht vragen voor de taalproblematiek. Nergens in het rapport wordt aangedrongen op de invoering van intensief NT2-onderwijs. Verderop in het rapport wekken de auteurs de indruk dat ons gedifferentieerd s.o. wel de kansarme leerlingen discrimineert (zie punten 6 en 7). Uit de cijfers blijkt nochtans dat het bij uitval *niet* gaat om een probleem dat sterk samenhangt met de structuur van ons s.o. en dat in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus veel minder zou voorkomen. De uitvalpieken her en der in Vlaanderen hebben alles te maken met de grootstedelijke problematiek en met het sterk gestegen aantal anderstalige leerlingen. Het gaat overigens grotendeels om taal- en leerproblemen vanaf de kleuterschool. En waarom reppen Nicaise en co met geen woord reppen over de nefaste invloed van een groot aantal anderstalige leerlingen op de schoolvorderingen van de andere klasleerlingen? Een taboe?

5 Minder uitval dankzij early tracking & vroege technische opties

5.1 Vroege tracking & praktijkgeoriënteerde richtingen = minder uitval!

Tot onze verwondering poneren Nicaise en co in het rapport: *“Volgende kenmerken van ons systeem zijn ‘verantwoordelijk’ voor die relatief lage ongekwalificeerde uitstroom in Vlaanderen: de leerplicht tot 18 jaar en het goed uitgebouwde beroepsonderwijs. Over het algemeen is er in landen met goed uitgebouwde systemen van beroepsvoorbereidend onderwijs (zoals bso en praktijkgeoriënteerde richtingen in het tso, maar ook deeltijdse vormen van onderwijs, vorming of opleiding) minder ongekwalificeerde uitstroom. Dit impliceert dat we genuanceerd moeten denken over onze vorm van ‘early tracking’ (= onze differentiatie in onderwijsvormen zoals aso, tso en bso).”*

Dit bevestigt wat we al lange tijd stellen, dat zwakkere leerlingen die vanaf de eerste graad een meer passende technische richting kunnen kiezen, minder vlug gedemotiveerd geraken en ook meer kans hebben om een einddiploma te behalen. Dat strookt ook met de ervaringskennis van de praktijkmensen en met statistieken over het hoge aantal zwakkere leerlingen die vroegtijdig afhaken in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus zoals in Frankrijk, Engeland ... In Finland zijn er bijna 10% van de leerlingen die afhaken na de lagere cyclus (16 jaar) en veel leerlingen die afhaken in de hogere cyclus beroepsgericht onderwijs (=ons tso/bso). Dit verklaart waarom 17% van de 25-jarigen slechts een getuigschrift lager secundair onderwijs heeft.

5.2 Gedifferentieerde eerste graad= minder uitval, maar meer sociale discriminatie!?

Nicaise en co zijn echter blijkbaar niet bereid hun vroegere krasse uitspraken over de nefaste gevolgen van onze differentiatie en opties in de eerste graad in te slikken. Ze willen naar eigen zeggen die uitspraken enkel ‘nuanceren’. Ze blazen dan maar koud en warm tegelijk en schrijven: *“Dit impliceert dat we genuanceerd moeten denken over onze vorm van ‘early tracking’, over onze differentiatie in onderwijsvormen zoals aso, tso en bso. Op korte termijn leiden die tot een grotere sociale ongelijkheid - meer specifiek als men nagaat hoe de samenhang is tussen algemene vaardigheden en de sociaal-economische herkomst. Op lange termijn echter zorgt beroepsgericht secundair onderwijs*

voor een betere maatschappelijke integratie van kansarme leerlingen" (= tot minder schooluitval).

Het zijn in de eerste plaats de lange-termijn-effecten die tellen. Het klinkt ook niet logisch niet dat onze eerste gedifferentieerde eerste graad s.o. uiteindelijk voordelig is voor kansarme leerlingen, maar toch moet verdwijnen omdat de effecten op korte termijn nadelig zouden zijn. Uit de recente studie van prof. Wim Van den Broeck blijkt eens te meer dat vooral ook onze eerste graad meer onderwijskansen biedt (zie p. 6 e.v.) En uit een recente studie van Jaap Dronkers op basis van PISA-2009 bleek eveneens dat de samenhang met de sociaal-economische afkomst bij de autochtone leerlingen even hoog is in b.v. Finland als in Vlaanderen. In vroegere studies van Woessmann en van Hofman e.a. bleek zelfs dat Vlaanderen een topscore inzake sociale gelijkheid behaalde. Nicaise en co verzwijgen uiteraard die studies. Uit PISA-2012 blijkt overigens dat de 15-jarigen in comprehensieve landen veelal zwakker presteren en weinig toppers tellen. In de Scandinavische landen zelf worden de zwakke leerprestaties van de kansarme 15-jarigen steeds meer op naam geschreven van de te theoretische gemeenschappelijke lagere cyclus. De middenschool valt voor een deel van de leerlingen te theoretisch uit en leidt tot leermoeheid en schooluitval; voor de betere leerlingen is die cyclus te weinig uitdagend. De Noorse onderwijsminister verwoordde het onlangs nog als volgt: *"More options (practische) are needed for young people who aren't academically inclined."*

Nicaise en co beweren dus in het rapport van eind december dat onze gedifferentieerde eerste graad tot meer sociale ongelijkheid leidt. Maar dezelfde Nicaise e.a. gaven begin april in de aankondiging van hun nieuw boek *'Het Onderwijsdebat'* (EPO, eind april) plots toe dat ons onderwijs in verband met (on)gelijkheid even goed presteert als andere landen: *"Jawel, zelfs onze achtergestelde groepen doen het niet slechter dan elders."* Raar, maar waar.

De door Nicaise en co bekritiseerde samenhang van de leerprestaties met de SES is er overigens ook al vóór de aanvang van het s.o. Op pagina 31 geven Nicaise en co dat zelfs toe: *"Vlaams onderzoek concludeerde al dat de prestaties bij de start van het secundair onderwijs een sterke voorspeller waren van vroegtijdig schoolverlaten. Internationaal onderzoek wijst zelfs uit dat de prestaties in het eerste leerjaar van het basisonderwijs (!) een voorspeller zijn van latere ongekwalificeerde uitstroom."*

Een van de opstellers van het rapport, Jan Van Damme, poneerde destijds dat het loso-onderzoek bevestigde wat iedereen al rond 1970 wist, dat de uitslag op het einde van het secundair onderwijs sterk samenhangt met de prestaties en leermotivatie bij de start van het s.o. en dat het s.o. vrij meritocratisch/democratisch is. Ook hieruit hadden Nicaise en co kunnen afleiden dat de structuur van het s.o. al bij al weinig invloed heeft op de onderwijskansen en dat men veel vroeger moet ingrijpen om vroegtijdige achterstanden te reduceren. Maar Nicaise zelf verzette zich nog in 2007 tegen de invoering van NT2 in *De School van de ongelijkheid*.

6 Weerlegging kritiek Nicaise en co op structuur eerste graad

In het zog van die dubieuze uitspraak - vol interne contradicties - doen Nicaise en co eens te meer hun uiterste best om nog eens hun visie omtrent de structuur van ons secundair onderwijs te verwoorden - en dit niettegenstaande het gaat om een bijdrage over schooluitval en niet over de structuur van de eerste graad. Ze verzwijgen ook de vele kritiek die momenteel in tal van comprehensieve landen geformuleerd wordt op de gemeenschappelijke lagere cyclus - Finland inclusief.

Nicaise en co schrijven: *"We formuleren hier enkel de belangrijkste negatieve kenmerken van de huidige structuur van het s.o. die leiden tot minder schoolse betrokkenheid bij een substantieel deel van de leerlingen."* Die conclusie is in strijd met hun vroegere stelling dat het vroeg aanbieden van technische opties tot minder uitval, meer einddiploma's en meer maatschappelijke integratie van kansarme leerlingen leidt. Volgens PISA-2012 is de betrokkenheid en het welbevinden van onze 15-jarigen overigens ook opvallend hoger dan in Finland. Als de schoolse betrokkenheid van een groot deel van de Vlaamse leerlingen veel kleiner zou zijn, dan zou dat toch ook moeten leiden tot vroeger afhaken en meer schooluitval, maar dit is geenszins het geval.

In het rapport wezen Nicaise en co er op dat de uitval beperkt is dankzij het vroeg aanbieden van technische pakketten (opties). Later in de tekst beweren ze echter: *"In de eerste plaats hecht men nu in heel wat scholen onvoldoende waarde aan technische vorming en praktijkvakken (maar ook aan kunstzinnige vorming) in de 1ste graad."* De auteurs wekken de indruk dat er in comprehensieve landen wel veel aandacht is voor technische vorming. Precies het omgekeerde is het geval. In

comprehensieve landen als Finland en Zweden zijn er geen uitgesproken technische opties in de lagere cyclus; het gaat bijna uitsluitend om algemeen vormende vakken. Ook in de Vlaamse hervormingsvoorstellen voor de eerste graad sneuvelen grotendeels de technische opties.

Nicaise en co vervolgen: *“Bovendien is er in veel scholen een sterke hiërarchie tussen studierichtingen die leerlingen in de 1ste graad het signaal geeft: ‘als je zwak bent voor algemene vakken, kies dan maar technische vakken of een beroepsrichting’.* Ze beseffen niet dat de invoering van veel techniekvakken voor alle leerlingen, tot demotivatie en onderpresteren bij de theoriegerichte leerlingen zou leiden. Nicaise en het HIVA pleitten steeds voor een middenschool tot 15-16 jaar! Is het toeval dat in Finland slechts 91,5% van de leerlingen na de lagere cyclus hun studies verder zetten in de hogere cyclus? Is het toeval dat in Finland slechts 57% van de leerlingen die starten in de beroepsgerichte hogere cyclus (=ons taso/bsso) die ook tijdig afwerkt?

Nicaise en co stellen verder: *“Ook de 2de graad aso is geen volwaardig algemeen onderwijs (dat zou immers ook technische en kunstzinnige vorming inhouden). Tot slot wordt in de structuur zelf de keuze voor een technische of beroepsrichting na 4 jaar algemeen secundair onderwijs niet als een normale loopbaan beschouwd, maar eerder als iets dat aan een waternood doet denken en dat bestemd is voor wie mislukt is.”*

Nicaise en co verzwijgen vooreerst dat er in het aso in de wetenschappelijke vakken al veel technische toepassingen zitten – veel belangrijker dan technische handvaardigheid. Hun stelling dat het tso/bsso na 4 jaar aso ook nog volwaardig technisch onderwijs moet aanbieden, getuigt ook niet van veel respect voor het tso/bsso en van realiteitszin. Het is precies die gedachte in de structuur van het VSO en van het eenheidstype die veel problemen veroorzaakt en die ertoe leidt dat te veel leerlingen te lang in het aso blijven. Er bestaan overigens bij ons weten geen landen waar beroepsgericht onderwijs beperkt is tot twee jaar. Een tso-leraar met 30 jaar ervaring schreef dat een overgang na 4 jaar aso naar het tso niet mogelijk is voor de meeste richtingen. *“Voor mijn afdeling missen die leerlingen veel technische bagage: elektriciteit, elektro-mechanica, pneumatica, mechanica, praktijkervaringen, technisch tekenen, labo’s, elektronica.”*

7 Nefaste gevolgen van leerplicht tot 18 jaar

We lezen nog in het rapport: *“Aanvullend moeten we nog één relevant systeemkenmerk van ons secundair onderwijs noemen, namelijk het gebrek aan een aantrekkelijke en succesvolle vorm van deeltijds onderwijs (nu: leren en werken). Als het om ongekwalificeerd uitstromen gaat, is dit een belangrijke negatieve factor.”* Hiermee zijn we het absoluut eens. Al in 1983 formuleerden politici als Roger Windels en Onderwijskrant kritiek op het zomaar verlengen van de leerplicht tot 18 jaar zonder volwaardige alternatieven voor leerlingen waarvoor het onderwijs op die leeftijd niet meer geschikt is. Door de ondoordachte verlenging van de leerplicht in 1983 krijgen die leerlingen minder i.p.v. meer vormingskansen. Al tijdens het debat over de verlenging van de leerplicht in 1981-1982 voorspelde de Torhoutse senator Roger Windels dat het zomaar verlengen van de leerplicht bij heel wat leerlingen tot schoolmoeheid zou leiden. Jammer genoeg vond hij geen gehoor bij het duo Coens-Monard, bij de vakbonden en bij het ‘Hoger Instituut voor de Arbeid’, het HIVA van Nicaise. Pas nu - na dertig jaar- begint dit her en der door te dringen.

8 Frank Vandenbroucke: Kwalificatie- en diploma-verplichting

In De Mogen van 18 september troffen we alarmerende cijfers aan over leerlingen zonder eindexamen op het eind van het s.o. in de centrumsteden: 28% van de Antwerpse jongeren, 27% van de Brusselse, 22% van de Gentse. Ex-minister Frank Vandenbroucke reageerde met een opiniebijdrage. Dat 1 op de 4 Antwerpse jongeren het onderwijs zonder diploma verlaat, is volgens hem alarmerend en vereist een gerichte aanpak, zelfs met ‘repressie’ zoals de verlenging van de leerplicht tot minstens een kwalificatie behaald is (cf. voorstel van VVD en PVDA in Nederland).

De door Vandenbroucke voorgestelde diploma-verplichting lijkt ons niet interessant. Sadik Harchaoui, voorzitter (Nederlandse) Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling reageerde op zo’n voorstellen in het NRC-Handelsblad van 11 juli 2013. Hij poneerde dat het veelal niet verstandig is om leerlingen die het al moeilijk hebben op school, tegen heug en meug steeds langer onderwijs te laten volgen – om toch maar een zogezegde ‘startkwalificatie’ te behalen. Hij stelde o.a.: *‘Niet alle jongeren passen in de mal van het onderwijs, maar toch persen we die kinderen moeizaam in dure onderwijsprojecten.’*

Waarom zou je dat doen? Ze worden er niet gelukkig van. En via werk kun je je ook goed ontplooiën, om later misschien weer een opleiding te volgen.' Hij pleit voor alternatieve leerroutes. Voor leerlingen die al op de leeftijd van 15 à 16 jaar een aantal kwalificaties verworven hebben, maar echt schoolmoe zijn, moeten we terecht andere vormingstrajecten stimuleren en bedenken.

De voorzitter van de Nederlandse Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling merkte ook nog terecht op: 'We creëren a.h.w. een probleemcategorie: de voortijdige schoolverlater. We zetten een groep, onder wie jongeren met vmbo-diploma (lagere cyclus tso/bso), zomaar weg als losers. Ze zijn vele jaren naar school gegaan, maar worden nog steeds niet geschikt bevonden.' We bestempelen jongeren die geen eindexamen verworven hebben, volgens de Raad ten onrechte als 'ongekwalificeerd'.

In zijn reactie van september 2013 nam ex-minister Vandenbroucke ook geen verantwoordelijkheid op voor het feit dat hij destijds als Sp.a-voorzitter en als minister (2004-2009) weinig of niets deed aan de uitvalproblematiek. Tijdens het Onderwijskrant-interview van 2005 wezen we hem op het feit dat het in b.v. Brussel al minstens 5 voor 12 was. Hij repliceerde dat de situatie er volgens recente cijfers verbeterd was. Op ons pleidooi voor de prioritaire invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs en de hele dag door, ging hij evenmin in. Hij praatte wel veel over vage taalplannen, maar niet over intensief NT2. Het Steunpunt-GOK was daar tegen, enz. De door hem gevraagde herwerking van de taaleindtermen leidde ook tot minder i.p.v. meer taalkennis. De invoering van intensief NT2 leek ons ook veel belangrijker en dringender voor de aanpak van de grootstedelijke onderwijsproblemen dan de door Vandenbroucke geplande structuurhervorming van het s.o.

9 Ex-directeurs Steunpunt NT2: uitval geen gevolg van taalproblemen

Als reactie op het bericht over de 28% Antwerpse leerlingen zonder eindexamen, schreef de taalkundige Kris Van den Branden, ex-directeur Steunpunt NT2, op zijn blog 'duurzaam onderwijs' een opiniebijdrage over 'Voortijdig schoolverlaten: oorzaken aanpakken en niet alleen symptomen bestrijden!' We moeten volgens hem de fundamentele oorzaken van de schooluitval wegnemen: faalervaringen en puntendwang vermijden, leerinhouden zinvol maken, en vooral: de thuistaal respecteren.

Van den Branden rept in zijn opiniestuk met geen woord over het feit dat schooluitval vooral een regiogebonden thematiek is en dat het uitvallen van zoveel allochtone leerlingen veel te maken heeft met de grote taalproblemen. Hij wast de handen in onschuld en leidt de aandacht af van de verantwoordelijkheid van zijn vroeger NT2-Steunpunt voor het uitblijven van intensief NT2. Hij is nog steeds tegenstander van NT2 en verwacht tegelijk veel heil van het gebrek maken van de thuistaal van de allochtone leerlingen - zonder te concretiseren hoe dit kan in klassen met veelal tal van thuistalen. Tegelijk rept hij met geen woord over het belang van intensief NT2. Ook prof. Koen Jaspaert, de eerste directeur van het Steunpunt NT2, stelde in een opinie-bijdrage dat het taalprobleem een 'aangepraat probleem' is en niets te maken heeft met de schooluitval. Op pag. 43 e.v. beschrijven we uitvoerig dat de GOK-Steunpunten de taalproblemen negeerden en zich uitspraken tegen NT2.

10 'Weldenkenden' ontkennen al 20 jaar dat taalproblemen tot schooluitval leiden

10.1 Geen taal- en leerproblemen, maar sociale discriminatie

Uit het rapport 'De sociale staat van Vlaanderen', uit PISA-2012 ... blijkt dat hoge schooluitval vooral voorkomt bij allochtone leerlingen. Het ergerlijke is dat de mensen die het meest lamenteren over de hoge schooluitval tegelijk de taal- en leerproblemen van die leerlingen als belangrijke oorzaak ontkennen of in sterke mate minimaliseren. Brusselse leraars en ouders trokken al begin van de jaren negentig aan de alarmbel, maar de vele politieke correctelingen, de foutief denkenden, negeerden de klachten en beschuldigden de klokkenluiders van racisme en bourgeois-mentaliteit e.d. (zie 10.2).

Onderwijskrant besteedde al in januari 1993 een themanummer aan deze problematiek. We waarschuwen ook al vele jaren voor een tikkende taaltijdbom in Brussel, Antwerpen ... en legden een verband met de schooluitval in die regio's. Onze campagnes voor doorgedreven NT2- en effectief achterstandsonderwijs stootten de voorbije 20 jaar steeds op grote weerstand van de vele 'weldenkenden' en van bepaalde politieke partijen. Prof. Ides Nicaise drukte zijn weerstand tegen NT2 en OKAN-klassen in 2007 zo uit: "De jonge allochtone leerlingen zijn taalkundig niet gehandicapt; het gaat enkel om achterstelling in de maatschappij en op school." We mochten volgens Nicaise geen heil

verwachten van intensief NT2 en achterstandsdi-dactiek, want die waren volgens hem gebaseerd "op het deficit-model, op de theorie van de 'socio-culturele handicap'. Nicaise bekritiseerde ook het schuchter talenplan van minister Vandenbroucke. Dit talenbeleidsplan zat volgens Nicaise en de vele taalachterstandsnegationisten op het verderfelijke assimilatiespoor (*De school van de ongelijkheid*, EPO, 2007).

Meyrem Almaci (Groen) bestempelde in 2003 de vraag voor meer Nedelands "als een vorm van taalfetisjisme vanuit vele scholen, dat averechts werkt in de emotionele binding met de eigen taal". Ook Koen Pelleriaux (VUB en Sp.a) bestempelde in die tijd de problemen van de Brusselse allochtone leerlingen louter als een probleem van achterstelling.

We konden in 2007 wel op de steun rekenen van Cathy Berx – toen ondervoorzitster CD&V. In een persbericht van 27.03.2007 stelde ze: "Uiteraard is kennis van het Nederlands niet alles. Zo hebben ook niet alle thuis Nederlands sprekende leerlingen feilloze schoolloopbanen. Het is een noodzakelijke, maar geen voldoende voorwaarde voor succes." Jammer genoeg verwachtte haar CD&V-opvolgster binnen de commissie onderwijs, Kathleen Helsen, vooral heil van de structuurhervorming van het s.o.

In zijn beleidsplan 2004 onderschatte ook minister Vandenbroucke nog schromelijk de grote problemen. Hij schreef heel optimistisch: "Het project Voor-rangsbeleid Brussel (VBB) zette de afgelopen jaren goede resultaten neer." Zelfs de directeurs van de drie GOK-steunpunten - Ferre Laevers, Kris Van den Branden & Van Avermaet - ontkenen steeds de specifieke taal- en leerproblemen van allochtone leerlingen. In een publicatie van 2004 luidde het: "Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspan-ningen te leveren zijn gelijk verdeeld over de verschillende volkeren en bevolkingslagen Van zodra kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren, is er dus sprake van systema-tische kansenongelijkheid en discriminatie (Steun-punt GOK; 'Beter, breder en met meer kleur, 2004). In de afzonderlijke bijdrage over de taalproblemen zullen we het ook uitgebreid hebben over de velen die de taalproblemen en de nood aan intensief NT2 ook nu nog blijven ontkennen.

Bijna iedereen wist/weet dat Vlaanderen vooral 'minder getalenteerde' migranten aantrok en dat de taal- en leerproblemen van veel allochtone leer-

lingen heel groot zijn, maar het GOK-Steunpunt en de taalachterstandsnegationisten blijkbaar niet. Prof. Bea Cantillon stelde op een KBS-studiedag (2007) kritisch dat "het veelal herleiden van de problemen van allochtone leerlingen tot "sociale discriminatie een heel grote vergissing is. De problemen zijn ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk. Verder zijn er ook de grote taalproblemen. Kleuters beginnen al met een grote achterstand. De leerproblemen hebben verder ook te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten inte-greren. Zij vormen een gesloten gemeenschap." Deze specifieke problemen worden veelal ontkend of sterk gerelativeerd. Deze waarheid past niet bin-nen het politiek correcte denken over de multi-culturele samenleving en over gelijke kansen. Wie in Vlaanderen stelt dat de schooluitval voor een groot deel een gevolg is van ons (mild) migra-tiebeleid, wordt al vlug als racist bestempeld.

De Nederlandse professor Sjoerd Karsten, een auto-riteit inzake de GOK-problematiek, maakte zich in 2007 grote zorgen over de prestaties van de migrantenleerlingen van moslimorigine (*Opinio*, 2-8 februari 2007). Hij stelde o.a.: "Als de instroom van migranten uit herkomstlanden met een laag onder-wijspeil – van Turken en Marokkanen, en van asiel-zoekers uit vooral Afrika – gewoon blijft doorgaan, dan zullen wij de achterstanden in het onderwijs nooit inlopen. De belangrijkste oorzaak van de grote groepen allochtone probleemleerlingen bij elkaar in zwarte scholen is de ongecontroleerde migratie van de afgelopen decennia. En van de vervolgmigratie door huwelijken en gezinshereniging, waardoor we steeds opnieuw moeten beginnen met dat moei-zame proces van integratie."

Ook de progressieve filosoof Philippe Van Parijs erkent de migratiegevolgen en stelde onlangs dat de mate van ongelijkheid in Vlaanderen mede beïnvloed werd/wordt door ons migratiebeleid: "Als je mensen niet-selectief binnenlaat, krijg je veel laaggeschoolden die ook weinig verdienen, wat bijdraagt tot de ongelijkheid." Als men voor een niet-selectief migratiebeleid opteert, dan moet men ook accepteren dat dit extra onderwijsproblemen ople-vert. Maar in plaats van dit te erkennen, ontkennen de vele politiek correcte denkers de taal- en leerproblemen. Ze poneren zelfs beschuldigend dat de problemen van deze leerlingen veroorzaakt zijn door de school die deze leerlingen discrimineert – ook al investeert de schatkist heel wat meer geld in deze leerlingen.

10.2 Ontkenning allochtone probleem in jaren negentig door politici e.d.

20 jaar geleden ergerden zich al veel Brusselse leerkrachten en ouders – en ook Onderwijskrant - aan de vele ‘weldenkenden’ en GOK-ideologen die het taalprobleem sterk relativeerden en zelfs negeerden. Enkele voorbeelden. Op een bijeenkomst van de Brusselse werkgroep *Onderwijs* in 1993 werd aangedrongen op het uitbouwen van een extra leerjaar en van een netwerk van overgangsklassen - eventueel zelfs per nationaliteit - “opdat de verschillende groepen allochtone leerlingen op de meest aangepaste manier het Nederlands zouden kunnen leren” (Bernard Daelemans, *Vlaamse beweging en multicultuur*, *Meervoud*, december 1995). Daelemans betreurde in ‘Meervoud’ de negatie van de ernstige taalproblemen.

In 1999 sloeg de Brusselse actiegroep ‘Ouders voor scholen’ alarm en wees op de nefaste gevolgen voor de allochtone én voor de Nederlandstalige kinderen. De migranten lopen een al te grote achterstand op en de Nederlandstalige kinderen verzuipen, ze nemen taalfouten over van de klasgenoten en passen zich aan het lagere tempo aan. De ‘Ouders voor scholen’ werden voor conservatief uitgescholden en kregen heel weldenkend Brussel over zich heen (Geert Selleslach, *Het leven zoals het is: Onderwijs in Brussel, Samenleving en Politiek*, 2004 nr. 2).

Selleslach betreurde in dezelfde Sampol-bijdrage dat zelfs Koen Pelleriaux - VUB-socioloog (Sp.a-studiedienst en later kabinetschef Vandenbroucke en Smet) ten onrechte beweerde dat er in het Nederlandstalig onderwijs “geen grote groep Fransstalige kinderen bestaat”. ... ‘De allochtone leerlingen kennen vaak wel Vlaams, maar omwille van de noodzaak met hun ouders spraken ze op straat Brussels Frans’. Ook GOK-ideoloog Pelleriaux verengde de discussie over Brussel moedwillig tot de achterstelling van migranten. Selleslach schreef verder: “De eenvoudige vraag naar kwaliteit stellen was voldoende om heel weldenkend Brussel over zich heen te krijgen. ... De reactie van de Sp.a was ronduit bedroevend. ‘Hou je mond, jullie goedverdienende middenklassers, jullie kunnen je eigen boontjes doppen. Jullie hebben niet te klagen’, was de teneur. Voormalig staatsecretaris Robert Lathouwers liet zelfs geen kans onbenut om de actiegroep ‘ouders voor de scholen’ in het openbaar te berispen.” Zelfs taalbegeleider Werner Schrauwen van het Nascholingscentrum Brussel Hoofdstedelijk

Gebied liet zich in het tijdschrift *VONK* (juli 2007) heel sceptisch uit over de taalplannen van minister Vandenbroucke: “Meer Nederlands, wordt immers snel minder mijn moedertaal” (Frans, Arabisch...).

In de jaren negentig beluisterden we in de pers vooral jubelverhalen over de Vlaamse scholen in Brussel, de toename van het aantal leerlingen e.d. De problemen in veel scholen - met veel andersstalige leerlingen en migranten – zijn echter allang gigantisch. In Brussel kwamen klassen met slechts 2 tot 4 Nederlandstalige kinderen op 20 vaak voor. Veel allochtone leerlingen kenden noch Nederlands, noch Frans. Nederlands is voor de grote meerderheid van de kinderen slechts de taal waarin ze iets leren, de derde soms vierde taal.

Een bezorgde *Lidy Gemers* die al dertig jaar les gaf in een Brussels Nederlandstalig college, getuigde destijds: “Het onderwijs in Brussel zit niet goed. De kwaliteit van de school vermindert verder. Als een Vlaamse school maar één op vijf Nederlandstalige kinderen heeft, kan men dan nog van een Vlaamse school spreken? Momenteel staan ook de goede en de Vlaamse leerlingen in de kou. Het ‘Voorrangsbepaalde Brussel’ is er gekomen. Een dure bedoening!” Waarom het ‘Voorrangsbepaalde Brussel’ en het Vlaams GOK-beleid in het algemeen al te weinig effect sorteerden, wordt in de bijdrage over NT2 verduidelijkt.

Er zijn vandaag nog steeds politici die het door *Lily Gemers* voorgelegde probleem totaal negeren. *Brussels politicus Bruno De Lille* (Groen) stelde op 13 april j.l. dat de voorrang voor Nederlandstalige leerlingen afgeschaft moest worden. Hij beseft blijkbaar niet wat de nefaste gevolgen zouden zijn voor de taalontwikkeling van de leerlingen - zowel voor de anderstalige als de Vlaamse.

11 Besluiten

11.1 Beperkte schooluitval dan in comprehensieve landen & Finland

De opstellers van het schooluitval-rapport in ‘*De sociale staat van Vlaanderen. 2013*’ concluderen dat de schooluitval in Vlaanderen eerder beperkt is. Dat staat haaks op de schooluitval-hysterie van de voorbije jaren. Nicaise en co geven ook voor het eerst toe dat de beperkte uitval mede een gevolg is van ealy tracking, vroege differentiatie in ons s.o. en vroeg aanbieden van technisch-georiënteerde richtingen.

Uit dit rapport en uit de Eurostat-cijfers blijkt ook dat het niet gaat om een probleem dat voor een groot deel samenhangt met de structuur van ons Vlaams onderwijs en dat in landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus veel minder zou voorkomen. Het tegendeel is het geval. Zelfs in comprehensief Finland zijn er opvallend meer autochtone leerlingen die geen einddiploma s.o. behalen. Er zijn er ook meer die al afhaken na de lagere cyclus.

11.2 Geen gemeenschappelijke 1ste graad, andere prioritaire ingrepen

De invoering van een gemeenschappelijke eerste graad zal dus niet enkel tot lagere leerprestaties, maar ook tot meer uitval leiden. Nu ook blijkt dat schooluitval vooral een regio- en doelgroepen-gebonden probleem is, wordt bevestigd wat *Onderwijskrant* en de praktijkmensen allang stellen: dat we dit probleem en het probleem van leerachterstanden in het algemeen in de eerste plaats moeten aanpakken via doorgedreven NT2- en achterstandsonderwijs en dit vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. We besteden verderop in dit nummer een aparte bijdrage aan die taalproblemen en aan de taalsrijd van de voorbije maanden.

De beleidsmakers situeerden de voorbije jaren het scheppen van betere onderwijskansen vooral op het niveau van het s.o. En ze stelden zelfs hervormingen voor die precies tot minder leeransen zouden leiden. Net als bij de grote en prioritaire investering in het VSO (= vernieuwd secundair onderwijs) vanaf de jaren zeventig, gaan de beleidsmakers opnieuw de verkeerde richting uit – en eens te meer met de steun van de onderwijskoepels. Al eind van de jaren zestig was nochtans voldoende bekend dat GOK-investeringen bij de start van de onderwijsloopbaan veruit het meest dringend en effectief zijn. De vele weldenkende en egalitaire ideologen verwachtten echter rond 1970 alle heil van de invoering van comprehensief s.o. Het is voldoende bekend dat het VSO geen betere onderwijskansen bood, maar toch willen de ‘weldenkenden’ dat nog eens overdoen – en zelfs radicaler dan het afgezwakte VSO (versie 1976 van De Croo met verregaande opties in het 2^{de} jaar). We blijven dus hard pleiten voor het behoud van de differentiatie en de technische opties in de eerste graad. Daarnaast pleiten we ook voor het scheppen van alternatieve vormingswegen voor leerlingen waarvoor schoollopen tot 18 jaar niet aangewezen is. Ook de onderwijskoepels remmen dit echter nog steeds af.

11.3 Nieuwe campagne voor intensief NT2 & andere GOK-investeringen

Schooluitval komt veel voor bij allochtone en anderstalige leerlingen. Als we iets kunnen leren van het onderwijs in Finland, dan is dat inzake taal- en leerproblemen vooral vroegtijdig ingegrepen moet worden. We merken echter dat in Vlaanderen intensief NT2 nog steeds wordt betwist. Ook nog in het recente KBS-rapport over bestrijding van kansarmoede in het kleuteronderwijs wordt met geen woord gerept over het belang van intensief NT2- en achterstandsonderwijs. *Onderwijskrant* start daarom met een nieuwe campagne. In de beleidsverklaring van de nieuwe onderwijsminister zou dé prioriteit moeten gaan naar intensief NT2 en vroegtijdig en effectief achterstandsonderwijs.

We sturen in dit verband ook aan op *een fundamentele herziening van de GOK-investeringen*. We investeerden 1,5 miljard Bfr in GOK-Steunpunten die prioriteiten als NT2 en achterstandsonderwijs bestreden (zie pag. 43 e.v.). Minister Vandembroucke investeerde in extra werkingstoelagen voor doelgroepleerlingen – tot bijna € 500 extra voor bepaalde allochtone kleuters. We hebben destijds die investering in (ongekleurde) GOK-werkingstoelagen gecontesteerd en gesteld dat men rechtstreeks in NT2 en extra-omkadering moest investeren en dat men het gebruik van die centen ook moest controleren. We merken dat nu ook het N-VA onderwijsprogramma dezelfde mening vertolkt. We lezen: *“De N-VA stelt zich de vraag of de werkmiddelen nog langer in zo’n grote mate bepaald moeten worden door de sociale achtergrond van de leerlingen (kinderen van laagopgeleide ouders, uit een gezin met een laag inkomen, uit een kansarme buurt...). De verwarming van de klas kost immers niet meer wanneer er meer ‘arme’ of anderstalige kinderen in de klas zitten. Wel lijkt het logisch dat er extra middelen worden uitgetrokken voor leerlingen met een zorgbehoefte.”* Minister Smet heeft ook wel extra-omkadering gefinancierd voor doelgroepleerlingen, maar ook deze investering is ‘ongekleurd’, te weinig gericht en niet gecontroleerd.

GOK-operaties moeten ook ondersteund worden door instanties die ijveren voor intensief NT2 en bewezen hebben iets af te weten van achterstandsonderwijs. In onze publicaties over effectieve achterstandsdidactiek, NT2, leren lezen, rekenen, schrijven en spellen ... illustreerden we uitvoerig hoe het volgens ons wel kan en moet.

Prof. Jaap Dronkers bevestigt kritiek op egalitaire ideologie en dubieuze SES- interpretaties van sociologen & beleidsverantwoordelijken Raf

Raf Feys & Renske Bos

1 Debat over sociale discriminatie, GOK-aanpak & egalitaire ideologie

1.1 Debat in stroomversnelling

In de vorige *Onderwijskrant* nr. 168 (februari 2014) besteedden we eens te meer aandacht aan het weerleggen van de egalitaire ideologie en dubieuze SES-interpretaties over sociale (on)gelijkheid in het onderwijs vanwege onderwijssociologen en beleidsverantwoordelijken. De voorbije maanden kregen we de steun vanuit de universitaire hoek, vanwege professoren psychologie: *Wim Van den Broeck (VUB)* en *Wouter Duyck (UGent)*. In eerste bijdrage stelden we de studie van Van den Broeck voor waarin de Brusselse onderzoeker aantoonde dat het Vlaams onderwijs op basis van PISA-2012 meer (i.p.v. minder) onderwijskansen biedt.

Ook de Nederlandse sociologen *Jaap Dronkers* en *Herman Van de Werfhorst* mengden zich begin maart in het Vlaams GOK-debat. Waar *Van de Werfhorst* in zijn blog 'bijdrage aan de Vlaamse discussie' nog iets probeerde af te dingen op de conclusies uit het onderzoek van *Van den Broeck*, maakte *Dronkers* duidelijk dat de kritiek op de egalitaire ideologie van de (Vlaamse) onderwijs-sociologen, op hun kwistig omspringen met SES-correlaties e.d. terecht was. *Dronkers* publiceerde op 8 maart j.l. de opiniebijdrage 'Intelligentie en schoolprestaties: primaire en secundaire effecten van ouderlijk milieu' op de blog *stukroodvlees* (zie Internet voor de volledige bijdrage en voor de wijzigingen en tabellen). *Dronkers* verduidelijkt dat de sociologen zelf aanleiding gaven tot de kritiek dat ze ervan uitgaan dat ouderlijk milieu en intelligentie niet samenhangen en dat ze al te vlug stellige uitspraken doen over SES-correlaties, sociale discriminatie en onderwijsstelsels – b.v. omtrent de vele zegeningen van een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. en van het werken met heterogene klassen.

1.2 Steun van socioloog Dronkers e.a.

In zijn recente opinieblog onderschrijft *Dronkers* de belangrijkste kritieken die we formuleerden in de vorige *Onderwijskrant* en die ook deels in de recente studie van *prof. Wim Van den Broeck* aan

bod komen (zie vorige bijdrage). In onze kritiek op de defaitistische reproductie-theorie van de Franse socioloog *Pierre Bourdieu* en op Vlaamse (onderwijs)sociologen *Jacobs*, *Nicaise*, *Agirdag* ... hebben we in het verleden ook al een beroep gedaan op Nederlandse sociologen als *Wout Ultee* en *Jaap Dronkers* en op Franse sociologen als *Raymond Boudon*, *Nathalie Bulle*, *Georges Snyders* ... In de vorige *Onderwijskrant* schreven we: "Nederlandse sociologen als *Wout Ultee*, *Jaap Dronkers* en *Anton Wesseling* namen allang afstand van het verkrampt gelijkheidsdenken en de prestatiekloof-mythe. *Dronkers* b.v. bekritiseerde de egalitaire ideologie als volgt: "Vanaf de jaren zestig bestaat er al een taboe op verschillen in intelligentie en intellectuele aanleg. Er zijn ook nog steeds mensen die niet aannemen dat 'momenteel' de gemiddelde intelligentiescore van (autochtone) leerlingen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen in hogere klassen. Het onderwijsbeleid en de GOK-ideologie gaan ook nog altijd uit van dat vele ontginbare talent uit de lagere klassen."

In *Onderwijskrant* nummer 4 van 1978 formuleerde *Onderwijskrant* al een analoge kritiek op de stelling dat de intellectuele aanleg gelijk verdeeld is over alle bevolkingslagen. In de vorige *Onderwijskrant* toonden we aan dat sociologen als *Jacobs* & *Nicaise*, beleidsmakers, de directeurs van het ex-Steunpunt GOK ... dit nog steeds blijven verkondigen en dus ook klassenloze participatie aan het aso e.d. blijven nastreven. We toonden ook al in de jaren zeventig aan dat het Vlaams onderwijs al een sterke democratisering had meegemaakt en dat de sociale mobiliteit in de jaren zestig al vrij groot was. We citeren straks de belangrijke passages uit *Dronkers'* opiniebijdrage en confronteren die met onze visie.

2 Milieu-determinisme én negatie nature-Invloed

2.1 Milieudeterminisme en negatie van erfelijke aanleg en invloed nature

In het belangrijkste deel van zijn analyse vraagt de socioloog *Dronkers* zich af waar de kritiek op de sociologen als deze van *Onderwijskrant* en vele

andere vandaan komt. Zijn belangrijkste stelling luidt: *“Het modieuze radicalisme van de tweede helft van de 20ste eeuw zag ‘de structuur’ of ‘de maatschappij’ als dé oorzaak van bijna alle individuele verschillen tussen individuen. Binnen de sociologie en aanpalende disciplines werd het als politiek incorrect gezien om die individuele verschillen (b.v. leerprestaties, crimineel gedrag...) los hiervan te analyseren.”* De structuur van de maatschappij en van het onderwijs en vooral de sociale discriminatie - waren de oorzaken van het feit dat minder handarbeiderskinderen participeerden aan aso, enz.

Volgens Dronkers bleek het afwijzen van de invloed van de erfelijke aanleg en intelligentie en het milieudeterminisme *“bijvoorbeeld uit het tumult rondom het boek The Bell Curve van Herrnstein en Murray, uit de grofheid van de aanvallen van sociologen op deze personen. (Dit boek wees o.a. op de grote invloed van de erfelijke aanleg op het IQ.) Dit tumult maakte onderwijssociologen terughoudend om met hun analyses naar de relaties tussen ouderlijk milieu en intelligentie naar buiten te komen. Mijn heranalyse van het boek The Bell Curve met superieure Nederlandse data werd gepubliceerd in het psychogentijdschrift Psychologie en Maatschappij (87:152-165), buiten het zicht van medesociologen en buitenstaanders... De nasleep van het modieuze radicalisme in de sociologie duurde lang en is nog steeds niet geheel verdwenen. Zo wordt intelligentie in de belangrijkste Nederlandse datasets die sociologen gebruiken niet gemeten, in tegenstelling tot het behaald opleidingsniveau. Het is dus niet vreemd dat buitenstaanders denken dat onderwijssociologen intelligentiever verschillen onbelangrijk vinden.”*

Als de relatie tussen de intellectuele aanleg van de leerlingen en het scholingsniveau & de beroepspositie van de ouders vrij groot is, dan kan men de correlatie tussen de schoolprestaties en het ouderlijk milieu niet zomaar toeschrijven aan het feit dat leerlingen uit lagere milieus minder onderwijskansen krijgen. Elders betreurde Dronkers - net als wij - *“dat er ook nog steeds veel mensen en sociologen zijn die niet aannemen dat ‘momenteel’ de gemiddelde intelligentiescore van autochtone leerlingen uit de lagere klassen substantieel lager is dan die van kinderen in hogere klassen.”* We voegden er geregeld nog aan toe dat precies als gevolg van de democratisering en de sociale mobiliteit de beroepspositie van de ouders vandaag in sterkere mate verdeeld is volgens intelligentie dan vroeger het geval was; en dat daardoor ook jammer genoeg

de (hand)arbeidersklasse intellectueel werd afgeroomd. De Engelse socioloog *Michael Young* voorpelde dat al in *The Rise of Meritocracy (1958)*.

3 Cultureel kapitaal van Bourdieu als panacee & symbolisch geweld

Egalitaire ideologen pakken ook al te graag uit met het symbolisch geweld dat zou uitgaan van het burgerlijk curriculum (à la Bourdieu). Dronkers betreurt - net als wij - dat veel sociologen zich aansloten/aansluiten bij de dubieuze visie van de bekende Franse socioloog *Pierre Bourdieu*. Dronkers: *“De Franse socioloog Pierre Bourdieu introduceerde het al dan niet bezitten van het juiste culturele kapitaal als een belangrijke verklaring van de relatie tussen ouderlijk milieu en onderwijsprestaties, naast financieel en sociaal kapitaal. ... Dit begrip werd al snel een panacee voor veel sociologen om alle onderwijsongelijkheid mee te verklaren. Daarmee verdwenen andere verklaringen, zoals de relatie tussen ouderlijk milieu en intelligentie, uit het zicht.”*

In *Onderwijskrant* en elders formuleren we al meer dan 30 jaar een analoge kritiek op Bourdieu's theorie van het cultureel kapitaal, op het ermee verbonden symbolisch geweld en op de dubieuze conclusies die sociologen en anderen hieruit trekken. Via het opleggen van de ‘hoge’ cultuur (abstracte leerstof, standaardtaal ...) zou de dominante klasse haar greep op het onderwijs uitoefenen en de leerlingen uit lagere milieus discrimineren omdat deze niet van huis uit over die ‘hoge’ cultuur en cultureel kapitaal beschikken. Het burgerlijk en abstract curriculum zou ‘*symbolisch geweld*’ op de kansarme leerlingen uitoefenen.

Ook de Vlaamse onderwijskundige *Roger Standaert*, destijds DVO-directeur, verbond de meest absurde en ontscholende conclusies aan Bourdieus theorie over ‘cultureel kapitaal’ en symbolisch geweld. *Standaert* schreef b.v.: *“Kennis die bij een bepaald gevormde elite hoort, wordt jammer genoeg hoger aangeslagen dan de kennis die circuleert in het volkshuis. Weten wie Rubens was, wordt hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is. De kritische socioloog Bourdieu heeft boeken volgeschreven over ‘la distance inégale à la culture’ van een grote meerderheid van kinderen op school. Vaak is die dominantie ook te vinden in de verbale sector. De verbale cultuur wordt torenhoog hoger geacht dan de technische cultuur. Het foutloos beheersen van de regels van de uitgangen d en dt,*

wordt waardevoller aangezien dan de kennis van de automotor “ (Nova et Vetera, september 2007). In het kader van de opstelling van de eindtermen stuurde Standaert dan ook aan op een sterke afslanking (nivellering) van de leerinhouden.

4 PISA-landenvergelijking miskent achtergrondskennmerken leerlingen

Dronkers wijst er vervolgens op dat op basis van de PISA-data veelal dubieuze vergelijkingen tussen landen worden gemaakt. Hij stelt o.a.: “Sinds 2000 zijn cross-nationale data beschikbaar gekomen, die meer bruikbaar zijn om effecten van onderwijsstelsels te meten dan nationale longitudinale datasets. De bekendste zijn de PISA-data. Het grote bezwaar van deze cross-nationale data is echter dat ze een momentopname vormen en dat een aantal politiek gevoelige kenmerken, waaronder (invloed van) intelligentie en religie, niet worden gemeten. Daardoor verdwijnt in de analyses het onderscheid tussen het primaire, secundaire en tertiaire effect van ouderlijk milieu en lijken alle onderwijsverschillen verklaard te worden door ouderlijk milieu en onderwijsstelsels. De politieke afhankelijkheid bij cross-nationale data leidt ook tot foute schattingen van de relaties tussen ouderlijk milieu en taal- en rekenvaardigheden in OESO-landen.”

De officiële PISA-rapporten en sociologische analyses houden veelal geen rekening met de grote verschillen in achtergrondskennmerken van de leerlingen, in de samenstelling van de leerlingenpopulatie. Zo telt Finland b.v. veel minder kansarme & allochtone leerlingen dan de VS en Vlaanderen. In een paar Amerikaanse staten met een hogere SES behalen de leerlingen zelfs hogere resultaten dan in Finland. In Vlaamse regio's met een even hoge SES als in Finland presteren Vlaamse leerlingen een heel stuk beter. Jammer genoeg krijgen we nooit regionale PISA-scores voor Vlaanderen.

Vanaf PISA-2000 hebben we gesteld dat de PISA-kopstukken, onze beleidsverantwoordelijken en onderwijssociologen ... bij de interpretatie geen rekening hielden met de grote verschillen in de leerlingenpopulatie en in de populatie allochtone leerlingen. Studies – zoals deze van Hofman e.a. – waarin men abstractie maakte van de allochtone leerlingen – wezen b.v. uit dat Vlaanderen ook een topscore behaalde inzake sociale gelijkheid. Een analoge studie van *Jaap Dronkers* op basis van PISA-2009 stelde vast dat de sociale gelijkheid in Vlaanderen en Nederland minstens even hoog is als

in Finland. Ook de Duitse socioloog *Woessmann* stelde in een studie dat Vlaanderen inzake gelijkheid een topscore behaalde. Vlaamse onderwijs-sociologen, veel beleidsmakers en zelfs onderwijskoepels poneerden steeds ten onrechte dat Vlaanderen kampioen sociale ongelijkheid was. In zijn recente studie toonde ook *prof. Van den Broeck* aan dat dit vermeende knelpunt ten onrechte werd gebruikt als legitimatie voor de hervorming. Terloops: voor PISA-2012 presteerden de Finse allochtone leerlingen geenszins beter dan de Vlaamse en dit niettegenstaande de hogere SES van hun ouders. Indien Finland dus evenveel allochtone leerlingen zou tellen als Vlaanderen, dan zou hun wiskundescore significant lager zijn dan de Vlaamse.

5 Heterogeniteit & #n in herkomstlanden en cultuur allochtone lln niet erkend

Dronkers wijst er vervolgens op dat in de officiële PISA-vergelijkingen er ook geen rekening gehouden wordt met de enorme verschillen tussen de allochtone leerlingen. *Dronkers*: “De officiële PISA-publicaties behandelen alle migranten als een homogene groep. Er wordt geen rekening gehouden met de herkomstlanden van migrantenleerlingen en van hun ouders. Minder politiek correct onderzoek met deze PISA-data laat zien dat verschillen in herkomstlanden belangrijker zijn voor de verklaring van onderwijsprestaties van migrantenleerlingen dan verschillen in bestemmingslanden. (*Dronkers* verwijst naar eigen onderzoek waaruit o.a. blijkt dat Turkse en Marokkaanse leerlingen overal zwak scoren. Aziatische leerlingen presteren meestal vrij goed.)

Dronkers: “Verder blijken onderwijsstelsels voor migrantenleerlingen ook andere gevolgen te hebben dan voor autochtone leerlingen. Hierdoor verschillen de relaties tussen ouderlijk milieu en taalvaardigheid van 15-jarige leerlingen nogal tussen autochtone en allochtone leerlingen in de verschillende OESO-landen. In sommige landen is die relatie voor autochtone leerlingen zwakker dan voor allochtone leerlingen (Zweden, Noorwegen, Italië, Catalonië), terwijl het in andere landen (Wallonië, Frankrijk, Israel, Engeland, Duitsland, Verenigde Staten, Nederland) precies andersom is: daar is de relatie tussen ouderlijk milieu en taalvaardigheid voor autochtone leerlingen juist sterker dan voor allochtone leerlingen.

Dronkers: “Dit verschil kan komen omdat in het eerste geval de migranten in dat land erg hetero-

geen zijn in sociaal-economisch opzicht en/of hun land van herkomst, terwijl in het tweede geval de migranten juist meer homogeen zijn. Ook komt het voor dat de relatie tussen ouderlijk milieu en taalvaardigheid voor alle leerlingen hoger is dan de afzonderlijke relaties voor de autochtone en allochtone leerlingen (Oostenrijk, Luxemburg, Vlaanderen). Dat laatste kan komen doordat allochtone leerlingen in dat land een erg laag ouderlijk milieu hebben of veel afkomstig zijn uit herkomstlanden met lage onderwijsprestaties.” Dit laatste is dus ook het geval voor Vlaanderen. Zo kan men niet zomaar Vlaamse allochtone leerlingen vergelijken met Canadese en Finse. In Canada, een land met een selectief en actief immigratiebeleid, scoren de vele Aziatische migrantenleerlingen zelfs hoger dan de autochtone leerlingen.

Op de Brusselse persconferentie van 15 mei 2006 proclameerde PISA-kopman *Andreas Schleicher* dat in Vlaanderen de prestaties van de allochtone leerlingen zwakker waren dan in andere landen. En dat werd in verband gebracht met het selectief karakter van ons onderwijs. Minister Vandenbroucke sloot zich al te graag aan bij de conclusie van Schleicher en concludeerde: *“Nergens is de prestatieklouf tussen de leerlingen uit allochtone en autochtone gezinnen voor wiskunde zo groot als in Vlaanderen. Dat is moreel onaanvaardbaar.”* In onze replek in *Onderwijskrant* nummer 143 verwezen we naar studies van prof. Dronkers uit 2005 en 2006. Dronkers concludeerde o.a. *“dat Vlaanderen een van de weinige landen is waarin er na gelijkstelling van de achtergrondskennmerken – vooral SES-status – geen betekenisvol verschil is tussen autochtone leerlingen en migranten die voldoende de landstaal kennen. In Frankrijk, Zweden, Denemarken, Engeland ... blijven de scores van die groep allochtonen minstens 20 punten achter”* (Jaap Dronkers, *Verschillen in wiskundekennis in hoog ontwikkelde landen van Europa &, Australië en Nieuw Zeeland*, 2005). Dronkers beklemtoonde tevens dat de grootte van de achterstand van migrantenleerlingen sterk samenhangt met de regio waaruit zij of hun ouders afkomstig waren en met de ermee samenhangende achtergrondskennmerken op intellectueel, sociaal, cultureel en talig vlak.

We bekritiseerden ook het KBS-rapport *‘Prestaties van de leerlingen van buitenlandse herkomst in België’* van 2007 waarin gewezen werd op die discriminatie. In dit rapport stelde de socioloog *Dirk Jacobs* ook dat we zeker niet mochten veronderstellen dat er een verschil in aanleg kan zijn

tussen autochtone en allochtone leerlingen: *“Intelligentie komt immers in alle lagen van de samenleving op een vergelijkbare wijze voor – arme kinderen zijn niet minder intelligent dan rijke kinderen”* (p. 38). De belangrijkste conclusie van Jacobs en co luidde: *“Zoals al decennialang blijkt, blijft de school de maatschappelijke ongelijkheid omzetten in onderwijsongelijkheid, nu ook voor de migrantenleerlingen”* (p. 47).

6 Voorbarige conclusies omtrent middenschool, tracking e.d.

In het verlengde van de stelling dat sociologen e.a. al te vlug conclusies trekken uit de correlatie tussen onderwijsprestaties en sociale afkomst/SES, hekelt *Dronkers* ook het al te vlug trekken van conclusies nopens de superioriteit van bepaalde onderwijsstelsels als comprehensieve middenschool en werken met heterogene klassen. *Dronkers* stelt vooreerst: *“Al deze verschillen in de relatie tussen ouderlijk milieu en onderwijsprestaties hoeven dus niet samen te hangen met een bepaald onderwijsstelsel (b.v. al dan niet comprehensief onderwijs). Ze kunnen bijvoorbeeld het gevolg zijn van de verschillen in heterogeniteit van migranten tussen landen. Als er dus onvoldoende met b.v. die heterogeniteit van migranten rekening wordt gehouden, leidt dat tot foutieve schattingen van de relaties tussen onderwijsstelsels en ongelijke onderwijskansen. Ook daardoor kan de indruk ontstaan dat sociologen alleen oog hebben voor het effect van ouderlijk milieu op onderwijsprestaties, en dus andere aspecten (intelligentie, herkomstland) verwaarlozen.”*

Dronkers vervolgt in deze context: *“Socioloog Van de Werfhorst merkt aan het eind van zijn blog van maart j.l. terecht op dat het onderzoek naar de relatie tussen onderwijsstelsels en het secundaire en tertiaire milieueffect nog niet ver gevorderd is.”* Hij legt vervolgens uit hoe men in de toekomst tot meer valabele conclusies omtrent de relatie met onderwijsstelsels zou kunnen komen.” Maar op dit vlak staan we o.i. nog niet ver. De Vlaamse onderwijssociologen, Nico Hirtt, de beleidsmakers en voorstanders van de structuurhervorming in het s.o. beweren dat zij met grote wetenschappelijke stelligheid kunnen aantonen dat b.v. de differentiatie en opties in onze eerste graad tot minder kansen voor kansarme leerlingen leiden en dat heterogene klassen beter zijn dan minder heterogene. *Prof. Wim Van den Broeck* kwam in zijn studie tot de conclusie dat onze kansarme leerlingen meer

kansen krijgen en dat de differentiatie in de eerste graad voordelig is. In een bijdrage in 'De Gids' (nov. 2013) lamenteren Nicaise en co over onze eerste graad, maar in 'De sociale staat van Vlaanderen-2013' schrijven Jan Van Damme, Bieke De Fraine & Ides Nicaise dat precies de differentiatie in de eerste graad en het vroegtijdig aanbieden van technische opties tot minder schooluitval en leerlingen zonder eindexamen leiden (zie pagina 18).

7 Verdoezeling verschil primaire & secundaire effecten én nature-involed

In de inleiding van zijn blogbijdrage sluit *Dronkers* zich aan bij het belangrijk onderscheid dat *Raymond Boudon* destijds maakte tussen primaire en secundaire effecten van ouderlijk milieu en hij betreurt dat tal van sociologen dat niet doen. *Dronkers*: "Het primair effect van ouderlijk milieu is de samenhang tussen jeugdige intelligentie (of schoolgeschiktheid) en ouderlijk milieu (opleiding, beroep, inkomen). Het secundair effect is de samenhang tussen de keuze voor een hoge stroom binnen het onderwijs en ouderlijk milieu, bij gelijke intelligentie. In gestratificeerde onderwijsstelsels zoals het Nederlandse is deze hoge stroom het vwo (= ons aso); in middenschoolstelsels zoals het Zweedse is dit de academische klas of differentiatie." (NvdR: Zweden kent in de gemeenschappelijke lagere cyclus geen gedifferentieerde opties, maar werkt wel met niveau-groepen en niveaueklassen.)

Dronkers en *Boudon* stellen dat een aantal sociologen b.v. geen rekening houden met de samenhang tussen intelligentie (of schoolgeschiktheid) en b.v. opleidingsniveau van de ouders, met primaire effecten/oorzaken die niets te maken hebben met het schoolsysteem. De correlatie met de SES van de leerlingen wordt vaak zomaar geïnterpreteerd als een vorm van sociale discriminatie. En dat b.v. meer leerlingen van hoger geschoelde/getalenteerde ouders op 12 jaar meer kiezen voor de opties Latijn of Moderne Wetenschappen schrijft men veel te vlug op naam van ongelijkheid of sociale discriminatie, niettegenstaande dit grotendeels een gevolg is van hogere intelligentie/schoolgeschiktheid.

Boudon nam ook al eind de jaren zestig afstand van Bourdieus simplistische verklaring van de zgn. sociale ongelijkheid in het onderwijs en van zijn reproductie-theorie. Toen en ook nu nog was de visie van *Bourdieu* heel dominant binnen de Vlaamse sociologie. *Onderwijskrant* is één van de weinigen die al 35 jaar scherpe kritiek op Bourdieu publi-

ceerde. Die primaire effecten - invloed van aanleg en van ouderlijk milieu op de cognitieve ontwikkeling en leerprestaties - betekenen ook geenszins dat de school verantwoordelijk is voor dat soort effecten. Dat mede door de invloed van het onderwijs de intelligentie-verschillen in de loop van de schoolloopbaan kunnen toenemen, kan men ook niet op naam schrijven van negatieve discriminatie door de leerkrachten. Zelfs met doorgedreven positieve discriminatie kan men dat niet voorkomen.

Noot: we merken dat de sociologen *Boudon/Dronkers* zowel de primaire als de secundaire effecten als 'milieu'-effecten benoemen. Zelf vinden we het wat misleidend om b.v. de samenhang tussen intelligentie en ouderlijk 'milieu' (b.v. scholingsniveau van de ouders) zomaar als een *milieu*-effect te omschrijven. Het gaat hier in de eerste plaats om een 'nature'-invloed en pas secundair om de invloed van het milieu op de ontwikkeling van de intellectuele aanleg.

8 Negatie invloed erfelijke aanleg en IQ

8.1 Negatie van cognitieve verschillen en erfelijke aanleg

In punt 2 en 7 zagen we dat prof. *Dronkers* betreurt dat in de meeste sociologische studies en PISA geen rekening wordt gehouden met de factor intellectuele verschillen en/of cognitieve aanleg, met de invloed van *nature*. Wij stellen al sinds PISA-2000 dat het PISA-hoofdkwartier van Schleicher, sociologen als Nicaise, Jacobs, Elchardus ... en veel beleidsmakers geen rekening houden met intelligentieverschillen en met het feit dat die voor een aanzienlijk deel erfelijk zijn. Dat is ook een fundamentele kritiek vanwege de psychologen Wouter Duyck (UGent) en Wim Van den Broeck (VUB).

Bruce Saterdote concludeerde in een studie met uit Korea geadopteerde kinderen dat genetische factoren 44% van de variatie in schoolresultaten bepaalden en de variatie in de adoptiefamilies slechts 14% (*How large are the effects from changes in family environment. A study of Korean American adoptees; zie Internet*). Wouter Duyck schreef onlangs nog: "G.Shakeshaft e.a. publiceerden in 2013 een longitudinale studie met 11.117 (!) tweelingen, die aantoont dat de variatie in schoolresultaten voor 58 procent door cognitieve aanleg bepaald worden: "Strong Genetic Influence on a UK Nationwide Test of Educational Achievement at the End of Compulsory Education at Age 16" (De Tijd, jan. 2014).

Hoe groot de invloed van *nature* op de leerresultaten precies is, zullen we wel nooit precies kunnen uitmaken, maar de meeste cognitieve psychologen geloven dat de invloed van de intellectuele kenmerken van de gezinnen groter is dan de invloed van de sociale en economische kenmerken. Bij de invloed van de familiale achtergrond zou *nature* dus belangrijker zijn dan *nurture*. En naarmate kinderen met een hogere aanleg ook meer kans hebben in een meer stimulerend milieu op te groeien, zal de invloed van die aanleg nog toenemen wegens de invloed van de omgeving op de ontwikkeling van de genetische aanleg.

Schleicher, Nicaise, Jacobs en co schrijven de verschillen in leerprestaties, studiekeuze ... enkel toe aan *omgevingsfactoren als sociale en economische aspecten van de familiale achtergrond, onderwijsstructuur, vooroordelen van leerkrachten...* Ides Nicaise en Nico Hirtt poneerden in 2007 in navolging van Bourdieu: *“De verouderde theorie over aanleg leidt een hardnekkig bestaan. IQ meet geen aangeboren capaciteit, maar enkel aanpassing aan de IQ-test”. Het is de bedoeling van egalitair onderwijs dat elke bevolkingsgroep evenredig participeert aan alle onderwijsniveaus*” (*De School van de Ongelijkheid*, EPO, 2007 p. 88 e.v.). Wie het niet eens was, werd beschuldigd van *sociaal racisme*. Socioloog Dirk Jacobs schreef in een KBS-studie van 2009: *“Het is onverantwoord te veronderstellen dat kinderen van laaggeschoolde ouders gemiddeld minder intellectuele aanleg hebben.” Prof. Mark Elchardus poneerde op 28.06.12 in De Morgen: “Een storend element dat opduikt in het hervormingsdebat s.o. betreft de erfelijkheid van cognitieve vaardigheden. Dat cognitieve vaardigheid sterk genetisch bepaald is, is louter een veronderstelling.”* De sociologen die wel de grote invloed van intelligentie en erfelijke aanleg expliciet erkennen - zoals Dronkers en Ultee - kregen veel kritiek vanwege hun vakcollega's. Dit lot was ook *Onderwijskrant* toebedeeld.

Als reactie op de sociologische SES-correlatieanalyses poneren we in *Onderwijskrant* al vele jaren dat getalenteerde ouders niet enkel betere jobs bekleden en meer boeken hebben thuis, maar dat ze (gemiddeld) ook meer getalenteerde kinderen ter wereld brengen. Een behoorlijk deel van de variatie in leerresultaten, van de SES-correlatie ... is dus genetisch bepaald. De term *sociale & economische status* verdoezelt de nature-involed. Naarmate de toegang tot het onderwijs gedemocratiseerd werd en steeds meer de intellectuele aanleg tot betere

leerresultaten en abstractere onderwijsvormen leidde, spelen binnen de SES-correlatie economische factoren als welvaart een mindere rol, en de aanlegfactor een grotere rol.

In zijn recente *Socioblog* van 4 maart j.l. geeft de Nederlandse socioloog *Van de Werfhorst* wel aarzelend toe dat we bij de studie van sociale (on-) gelijkheid en bij de beleidsdiscussie 'idealiter' zouden moeten rekening houden met de verschillen inzake intelligentie. *Van de Werfhorst*: *“We hoeven niet uit te sluiten dat SES en intelligentie samenhangen, niet alleen omdat SES van invloed is op het intelligentieniveau maar ook omdat, als gevolg van de meritocratiseringstendens in veel westerse landen, de beroepspositie van de ouders in toenemende mate verdeeld is op basis van hun intelligentie. Als een deel van de intelligentie erfelijk is, kan dat leiden tot een toenemende overdracht van ongelijkheid.”* Hiermee neemt *Van de Werf* afstand van de stelling dat er gemiddeld evenveel intellectuele aanleg is bij kinderen van laaggeschoolde ouders en onderschrijft hij zelfs de intellectuele afkomst van de (hand)arbeidersklasse. Maar *Van de Werfhorst* blaast wel warm en koud tegelijk. Hij doet tegelijk zijn uiterste best om de invloed van de erfelijke aanleg te minimaliseren en de psychologische kennis hieromtrent in twijfel te trekken. Hij beweert zelfs: *“dat de verklaringskracht van de erfelijke intelligentie-aanleg beperkt is tot 2% van de variantie in het bereikt onderwijsniveau.”* Dat is totaal in strijd met het wetenschappelijk intelligentie-onderzoek en met de standpunten van de professoren Van den Broeck en Duyck die de invloed van de intelligentie vrij hoog inschatten. En waarom bestempelt de socioloog tegelijk de invloed van *nature* misleidend als een vorm van 'overdracht van ongelijkheid'.

8.2 Foute SES-interpretatie en 'school is niet almachtig'

Sociologen misbruiken de al brede en misleidende koepelterm SES (sociaal-economische status); die benaming wekt de indruk dat het enkel gaat om louter sociale en economische factoren die de leereffecten e.d. beïnvloeden. De SES-factor scholingsniveau van de ouders correleert b.v. in sterke mate met de intellectuele aanleg van de kinderen (en van de ouders). Een andere component van de SES-berekening is het aantal boeken thuis; leerlingen met meer boeken thuis presteren beter. Maar dat er boeken in huis zijn is vooral ook het gevolg van het feit dat de ouders slimmer zijn en zelf graag boeken

lezen. Naast de nature-factor, bevordert ook de stimulering vanuit de thuisomgeving (praten met kinderen, boeken voorlezen, stimuleren om te lezen, uitleg geven bij huiswerk, grotere ambitie ...) de schoolresultaten.

De familiale achtergrond heeft dus een aanzienlijke invloed via nature (erfelijke factoren), maar tegelijk ook via intellectuele ondersteuning e.d. Beide leiden tot verschillen inzake startpositie en leerresultaten, maar situeren zich buiten de invloed van de school. Men mag de invloed van de verschillen qua nature en nurture niet zomaar als discriminatie door de school interpreteren. De egalitaire ideologie gaat ervan uit dat het onderwijs al die verschillen kan en moet wegwerken.

Als de relatie van de intellectuele aanleg van de kinderen met het scholingsniveau, de beroepspositie van de ouders ... vrij groot is, dan kan men de correlatie tussen de schoolprestaties van de leerlingen en het scholingsniveau en beroep van de ouders niet zomaar toeschrijven aan het feit dat leerlingen uit lagere milieus minder onderwijskansen krijgen. In de officiële PISA-studies en in de publicaties van de sociologen als Jacobs & Nicaise en van de *Waalse fysicaaleraar Nico Hirtt* worden verschillen in leerprestaties, studiekeuze ... steeds integraal op naam geschreven van 'sociale' factoren, van discriminatie vanwege de maatschappij en de school, van sociale discriminatie van leerlingen uit lagere milieus. Men verdoezelt in het bijzonder de grote invloed van de intelligentie en aanleg en de invloed van het thuisfront op de verdere ontwikkeling van de intelligentie en op de schoolresultaten.

De egalitaire sociologen en veel beleidsmensen gaan er ook ten onrechte van uit dat de school almachtig is, in staat is/moet zijn om zowel de familiale *nature*- als *nurture*-invloeden op de ontwikkeling van de leerlingen weg te werken: de erfelijke aanleg, de voorschoolse invloed op de (taal-) ontwikkeling, de invloed van de ambitie van de ouders op de studiekeuze, de steun en stimulering tijdens de schoolloopbaan vanuit het thuisfront ... De school zou in staat moeten zijn om via *positieve discriminatie* de tekorten in de familiale achtergrond te compenseren. De GOK-ideologen gaan er ook vanuit dat de verschillen kunnen uitgevlakt worden door kwaliteitsverhoging. Maar het is precies hierdoor dat de verschillen meestal groter worden, omdat 'slimme' kinderen daar nog het meest profijt kunnen uit halen.

Herman van de Werfhorst schrijft in zijn al vermelde Socioblog van maart j.l. dat zelfs indien de SES niet langer een effect zou hebben op de leerprestaties, dan nog secundaire effecten als de invloed van de verschillende ambitieniveaus van de ouders blijven bestaan en b.v. de keuze voor een onderwijsrichting in het s.o. kunnen beïnvloeden. Hij - en ook de Vlaamse onderwijssociologen - trekken hier uit dan de conclusie dat het gaat om sociale ongelijkheid/discriminatie. De school is echter niet zomaar in staat om b.v. het effect van het verschil in ambitieniveau bij de keuze van een onderwijsvorm s.o. weg te werken. Ouders uit meer geschoolde milieus zullen b.v. omwille van de hogere ambitie voor hun twijfel-12-jarigen toch nog vlugger een aso-optie kiezen dan ouders uit lagere milieus. Dat betekent niet dat de school leerlingen uit hogere milieus meer kansen wil bieden.

9 Causaliteit uit correlaties persen

Dronkers zegt niets over het feit dat veel onderzoekers al te vlug correlaties als oorzakelijke verbanden voorstellen. Wij betreuren de constante verwarring tussen statistische correlaties en oorzakelijke verbanden; niet bewezen verbanden worden vaak als oorzakelijk beschouwd. Op 4 maart 2013 schreef de Nederlandse psycholoog *Paul Kirschner* hier nog een blog over: "*Knollen voor citroenen verkopen, of causaliteit uit correlaties persen.*" Hij hekelt de nieuwerwetse hang naar (sociologisch) onderzoek waarbij (zonder controlegroepen) statistische technieken gebruikt worden als een soort vervanging van een goed experimenteel design met controlegroepen.

In een bijdrage van 2011 hekelden de Nederlandse sociologen *Peter Achterberg* en *Dick Houtman* eveneens het '*Lekker rotzooien met relaties tussen variabelen*' bij het onderzoeken van het effect van variabelen op elkaar. Zo schrijven ze: "*Statistische effecten van variabelen op andere variabelen zijn in de praktijk meestal helemaal geen 'causale effecten' maar 'relaties tussen variabelen' – niet niets, maar wel minder dan men vaak pretendeert. Een sociologie die zich slechts druk maakt over de effecten van variabelen op andere variabelen is intellectueel gezien geen knip van de schaar waard.*"

10 Besluit

We verheugen ons over het feit dat prof. *Dronkers* onze kritieken op de Vlaamse onderwijssociologen onderschrijft. Zo hoor je het ook nog eens van iemand anders - én van een socioloog.

Tikkende taaltijdbom, taalstrijd van voorbije maanden en NT2-campagne

Meer nood dan ooit aan intensief NT2- & achterstandsonderwijs én maatschappelijke integratie & meer weerstand dan ooit vanwege weldenkenden & 'universitaire' taalachterstandsnegationisten

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

1 Taalproblemen allochtone leerlingen en bestrijding invoering intensief NT2

1.1 Tikkende taaltijdbom versus ontkenning taalproblemen & promotie thuistalen

In 'De sociale staat van Vlaanderen-2013' lezen we eind december: "Het probleem van de schooluitval is het meest prominent bij jongens van Noord-Afrikaanse (45,5%) en Turkse herkomst (45,6%)." We leiden uit dit rapport ook af dat het niet kennen van behoorlijk Nederlands een belangrijke rol speelt (zie p. 17) Uit PISA-2012 van 3 december bleek eveneens dat vooral allochtone leerlingen die onvoldoende de Nederlandse taal beheersen zwak scoren. In 2010 had 23% van de pasgeboren kinderen in het Vlaamse Gewest een moeder die thuis geen Nederlands sprak - bijna 1 op 4. In het Gentse basisonderwijs telde men in 2010-2011 37% anderstalige leerlingen. In Antwerpen spreken de meeste kleuters thuis geen Nederlands. Zelfs bij kinderen van de derde generatie stellen we nog vaak een tekort aan kennis van het Nederlands vast. Dit alles bevordert ook de gettovorming.

Op 15 maart trokken de Gentse scholen en het stadsbestuur aan de alarmbel omwille van de vele (nieuwe) Slovaakse kinderen die een enorme taalachterstand kennen en in armoede leven (*Gentse scholen zijn wanhoop nabij*, DM, 15.03.14). We lezen verder dat hun ouders veelal geen werk vinden omdat ze geen Nederlands kennen. Een maand later vernemen we echter dat het stadsbestuur bij monde van *Elke Decruynaere*, schepen van onderwijs, verordende dat men de anderstalige leerlingen in de Gentse scholen niet langer mag aansporen om buiten de klas Nederlands te spreken. Men moet ze zelfs toelaten om ook in klas geregeld hun thuistaal te gebruiken. Het is nochtans tijdens de speeltijden, aan tafel en in de buitenschoolse opvang dat anderstalige leerlingen momenteel het meest de kans krijgen Nederlands te spreken en te oefenen. In een klas met 20 leerlingen en 20 uren les per week is het aantal minuten dat ze de kans krijgen

om zelf Nederlands te spreken al te beperkt. *Decruynaere* beschuldigde de 'andersdenkenden' van 'ideologische hardnekkigheid'. Opvallend was ook dat die nieuwe verordening onmiddellijk de steun kreeg van de vele universitaire taalachterstands-negationisten die de voorbije 20 jaar de invoering van intensief NT2 en aparte NT2-lesuren bestreden, maar tegelijk pleitten voor aparte lesuren in de thuistaal - zoals in het experiment op een 4-tal Gentse scholen. In een reactie bestempelde de vurige *Helene Passtoors* de pleitbezorgers van doorgedreven Nederlands zelfs als taal-racisten. De weldenkende sociologen *Orhan Agirdag & Ico Maly* gewaagden van sociale racisten (zie pagina 40). Nederlands aanleren op school - mede ook in functie van de integratie en emancipatie - werkt volgens de ideologie van de politieke correctelingen niet emanciperend, maar eerder discriminerend.

Uit de honderden reacties op de Gentse verordening blijkt dat ook bijna alle allochtone ouders die Gentse verordening afwezen - in termen zoals *Jordy Ronaldo* het verwoordde: "Als 'allochtoon' vind ik het een vreselijk idee. Op die manier hebben de kinderen ook nog veel minder kansen op de arbeidsmarkt later, omdat ze de landstalen niet beheersen, dus 'neen' geen thuistalen op school." In het (*Turkse*) *Lucerna-college* zijn er veel meer uren Nederlands per week en wordt van de leerlingen verwacht dat ze ook tijdens de vele uren buiten de klas Nederlands spreken en inoefenen. En met veel succes. De Turkse initiatiefnemers en ouders beseffen dat dit de enige mogelijkheid is om voldoende Nederlands te leren. Een taalbad zoals in de gewone scholen volstaat niet. De directeur van de *Lucerna-colleges* pleit net als *Onderwijskrant* voor de invoering van intensief NT2 - veel meer nog dan een taalbad. In Zweden worden momenteel de enorm zwakke PISA-prestaties van de allochtone leerlingen toegeschreven aan het feit dat er ook lessen worden gegeven in de thuistaal en dat men er ook niet verwacht dat die leerlingen buiten de klas Zweeds spreken.

1.2 Ontkenning taalproblemen en nood aan NT2 'Anderstalige kinderen leren als vanzelf Nederlands'

De voorbije maanden laaide de taalstrijd weer op. Leuvense neerlandicus *Koen Jaspaert* ontkende op 4 september j.l. eens te meer de nood aan intensief NT2-onderwijs: *'Het probleem van het Nederlands spreken wordt gewoon aangepraat als een probleem. Als je je in een groep opgenomen weet, dan leer je bijna vanzelf de taal die je binnen die groep nodig hebt.'* Jaspaert was de eerste directeur van het *Leuvens Steunpunt NT2* (1991-2010) dat in 1991 graag bereid was de schouders onder NT2 te zetten, maar dat merkwaardig genoeg al na een paar jaar verkondigde dat NT2 volstrekt overbodig was. Zijn opvolger, *Kris Van den Branden*, ging onlangs nog akkoord met de verordening van de Gentse onderwijsschepen om de leerlingen niet langer aan te sporen Nederlands te spreken buiten de lessen.

Machteld Verhelst, coördinator *Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs* en ex-medewerker van het steunpunt NT2, onderschreef op 4 september op twitter volmondig de anti-NT2-visie van *Jaspaert*. Haar Guimardstraatchef *Mieke Van Hecke* gewaagde eind augustus 2009 nochtans al van een tikkende taaltijdbom, maar *Van Hecke* kon ook toen niet op de steun van haar koepel rekenen. Het is schrijnend dat ook de onderwijskoepels zich nog niet echt bewust zijn van dit probleem. Op de Gentse verordening kwam geen kritiek vanwege de koepels, maar wel een sympathiserende tweet vanwege *Raymonda Verdyck* (GO!).

In PISA-2012 presteerden onze allochtone leerlingen die thuis geen Nederlands spreken, veel zwakker (40 punten) dan diegenen die wel Nederlands spreken. *Machteld Verhelst* lamenteerde toen wel op twitter dat het aantal zwakke leerlingen toegenomen was, maar ze bracht dit niet in verband met de taalproblemen van (het toenemend aantal) *anderstalige* leerlingen. Op 16 februari j.l. pleitte *Mieke Van Hecke* op Radio-1 eens te meer voor doorgedreven taalonderwijs, maar de aanwezige socioloog *Orhan Agirdag* had daar geen oren naar. De problemen van allochtone leerlingen zijn volgens hem net dezelfde als deze van andere leerlingen uit de lagere milieus: de sociale discriminatie. De voorstanders van NT2 beschuldigt hij zelfs geregeld van *sociaal racisme*.

In het recente KBS-rapport *'Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleidsters leren omgaan met*

armoede en ongelijkheid' reppen de opstellers met geen woord over de nood aan intensief NT2- en achterstandsonderwijs. De Koning Boudewijn-Stichting die zo graag lamenteert over het lot van allochtone leerlingen, deed uitgerekend een beroep op *Piet Van Avermaet*, één van de grootste taalachterstandsnegationisten, om dit project te leiden.

Op 29 januari j.l. hield *Geert Vanistendael* op Radio 1 een vurig pleidooi voor doorgedreven taalonderwijs. Hij ergerde zich terecht aan de vele taalachterstandsnegationisten - vaak sociologen en neerlandici - die het grote belang van de kennis van het Nederlands en van NT2-onderwijs ontkennen en bestrijden. Veel academische 'weldenkenden' blijven de nood aan doorgedreven NT2 ontkennen en bestrijden. Ze vinden zelfs dat de school de anderstalige leerlingen niet langer mag aansporen om Nederlands te spreken en te oefenen buiten de lessen.

Onderwijskrant trekt al vele jaren tevergeefs aan de alarmbel en is de wanhoop nabij. De taalproblemen en de nood aan intensief NT2 zijn allang zorgwekkend; maar een effectieve en intensieve aanpak blijft maar uit. De vele taalachterstandsnegationisten en de GOK-Steunpunten waren tegenstander van NT2. We moesten de voorbije 20 jaar al te veel aandacht investeren in de bestrijding van de vele taalachterstandsnegationisten en zelfs van het Steunpunt NT2. Het zijn vaak professoren die meertalig onderwijs en het gebruik van de thuistaal sterk promoten - *Piet Van Avermaet, Kris Van den Branden, Koen Jaspaert, Orhan Agirdag, ...* die tegelijk de grootste tegenstander zijn van intensief NT2 en de indruk wekken dat de anderstalige kinderen *als vanzelf Nederlands leren*.

In het vooruitzicht van de nieuwe legislatuur wil *Onderwijskrant* eens te meer campagne voeren rond dit actiepunt. De taaltijdbom tikt luider dan ooit. Dit knelpunt kreeg de voorbije 20 jaar geen prioriteit bij de beleidsmakers en onderwijskoepels en staat jammer genoeg ook niet centraal in de verkiezingsprogramma's en memoranda. Het aantal anderstalige leerlingen neem toe. De recente aprilpleidooien voor het niet langer aanmanen om ook buiten de klas Nederlands te spreken, gaan de verkeerde richting uit. De taalproblemen dreigen dus nog groter te worden. Dit alles bemoeilijkt ook de integratie en emancipatie. Meer dan voldoende redenen dus om een nieuwe taalcampagne op te starten.

1.2 Nood aan intensief NT2-onderwijs: veel meer dan een taalbad

Intensief NT2-onderwijs gaat veel verder dan een gewoon taalbad en dan de louter impliciete aanpak. Het gewoon leerprogramma volstaat geenszins om anderstalige leerlingen Nederlands te leren. Het Nederlandse 'Sociaal en Cultureel Planbureau' stelde terecht: *"Het is onmogelijk, Turkse, Marokkaanse ... Migrantenleerlingen in een beperkt aantal uren een andere taal aan te leren. De schoolse achterstand inzake taalvaardigheid is bij de aanvang van de basisschool al enorm groot"* (Uit elkaars buurt, 2005). Verder lezen we in het SCP-rapport: *"Men heeft ooit gedacht dat de taalachterstand sterk zou afnemen vanaf de tweede generatie, bij de kinderen van ouders die zelf les gekregen hebben in het Nederlands. Het volstaat echter niet dat minstens een van de ouders tegenwoordig meestal de hele opleiding in het Nederlands gevolgd heeft. De Nederlandse taalkennis van Turkse en Marokkaanse kleuters bij de start van het basisonderwijs is vaak miniem. Dit is het gevolg van het zich niet integreren van de ouders, van import-huwelijken en gezinshereniging ..."* En in Vlaanderen worden migranten nog veel minder onder druk gezet om de landstaal te leren en te integreren dan in Nederland, Duitsland, Frankrijk...

Samen met het SCP pleiten we allang voor intensief NT2 en dit zo vroeg mogelijk. Als anderstalige kleuters maar gewoon les volgen en een taalbad krijgen samen met Nederlandstalige, dan kunnen ze uiteraard hun grote achterstand niet ophalen. Er is intensief NT2-onderwijs nodig met deskundige leerkrachten en typische NT2-methodieken. Die leerlingen moeten ook de dag door buiten de lessen gestimuleerd en extra begeleid worden om Nederlands te spreken. In de eerste graad lager onderwijs zullen ze eveneens meer uren Nederlandse instructie moeten krijgen – ook al sneuvelen daardoor lesuren voor wereldoriëntatie e.d. In vorige jaargangen besteedden we al bijdragen aan de NT2-methodiek. Op pagina 50 en 51 voegen we er nog een bijdrage van Neuman & Quintero aan toe.

De Brusselse psychologe *Friederike Peirs-Lueken* pleitte in 2006 terecht voor veel meer taalstructuur en voor een meer gestructureerde en gestuurde aanpak; dat is ook volgens haar veel meer dan zomaar een taalbad en samen optrekken in klas met Nederlandstalige leerlingen: *Geen taalbad - een taalbad is alleen bruikbaar voor een kind dat al kan*

zwemmen, maar een vakkundige taalstimulatie (DS, 19.06.06). Ze getuigde dat ze in Brussel dagelijks wordt geconfronteerd met veel meertalige kinderen lager onderwijs die al drie jaar Nederlandstalige kleuterschool achter de rug hebben en nauwelijks een opdracht of vraag in het Nederlands begrijpen en ook geen grammaticaal correcte zinnen hanteren. Ze vond het hoog tijd dat er een doordachte, systematische en consequente taalaanpak uitgestippeld wordt en dat hierbij ook meer rekening gehouden wordt met taalzwakke, lager begaafde en anderstalige kinderen. *Piet Van Avermaet* stelde zijn recent pleidooi voor de thuistalen onlangs nog op het argument dat de taalbadaanpak van de voorbije jaren te weinig uithaalde. Terecht, maar precies hij pleitte steeds tegen echt NT2-onderwijs.

Intensief NT2 is inderdaad veel meer dan een taalbad, dan taalproeven bij de start en het einde van het lager onderwijs, dan eventueel vier taalbadweken in het lager onderwijs ... De kennis omtent effectief woordenschat- en *mondelijke taal*onderwijs is ook belangrijk voor de gewone taallessen en vooral ook voor taalarme leerlingen en leerlingen die thuis weinig in aanraking komen met het Standaardnederlands (zie pagina 50-51).

1.3 Studies over belang kennis schooltaal

In hun PISA-studie van 2005 stelden *Horst Entorf en Nicoleta Minoiu* dat tot 60% van de grote kloof tussen leerlingen die thuis al dan niet de schooltaal spreken vooral via vroege en intense taalstimulering gedempt moet worden. *"Educational policies in countries like Germany should focus on integration of immigrant children in schools and preschools, with particular emphasis on language skills at the early stage of childhood"* (*What a difference Immigration Policy Makes: A comparison of PISA scores in Europe and Traditional Countries of Immigration, German Economic Review, vol. 6, nr. 3, aug. 2005*). De *Luxemburgse prof. R. Martin* schreef dat uit PISA bleek dat in Luxemburg de kinderen die thuis een andere taal dan de schooltaal spreken tweemaal zoveel kans lopen om zwak te scoren – ook al hebben ze dezelfde SES (sociaal economische status).

De Leuvense prof. *Marlies Lacante* e.a. schreven in 2007: *"Het taalprobleem is zonder discussie in Vlaanderen een groot probleem. Dit start bij de islamallochtonen al bij de ontwikkeling van de eigen moedertaal binnen de gezinssituatie. Het betreft in vele gevallen gezinnen met een laag economisch*

en cultureel kapitaal waar het taalgebruik – qua structuur en complexiteit – al op een lager niveau ligt. (M. Lacante e.a. *Allochtonen in het hoger onderwijs*, 2007). Deze duidelijke uitspraak viel uiteraard niet in goede aarde bij vertegenwoordigers van migrantenverenigingen en bij de taalachterstands-negationisten. Prof. Jan Van Damme en J.P. Verhaeghe wezen in een studie van het steunpunt SSL – SiBO eveneens op de grote invloed van de geringere taalvaardigheid bij de start van het lager onderwijs (ORD 2007). De lange schoolvakanties hebben ook een slechte invloed op de Nederlandse taalkennis, wat er op wijst dat die dan thuis niet meer onderhouden en geoefend wordt.

Jammer genoeg wordt de schooluitval bij allochtone leerlingen ook in het *Masterplan* vooral en ten onrechte toegeschreven aan de (discriminerende?) structuur van het s.o. De voorbije 15 jaar waren beleidsverantwoordelijken en allerhande hervormers veel meer bezig met de afbraak van de gedifferentieerde structuur van ons s.o. dan met de tikkende (taal)tijdbom in ons onderwijs: de grote taal- en leerproblemen van veel leerlingen die een doorgedreven zorg en aanpak vanaf de eerste dag van de kleuterschool vereisen. Zo noteerden we de voorbije 15 jaar binnen de parlementaire commissie onderwijs geen enkel debat over de aanpak van intensief NT2-onderwijs. Ook de onderwijskoepels lieten het afweten.

2 Taalstrijd over aanleren van Nederlands & NT2 - mede in functie van integratie

2.1 Negatie taalproblemen & bestrijding NT2-onderwijs

In een aantal landen is het vanzelfsprekend dat anderstalige kinderen zo vlug mogelijk de nieuwe landstaal leren spreken en dat daarvoor aangepast taalonderwijs vanaf de eerste dag van de kleuterschool nodig is. Dit bevordert de onderwijskansen en de integratie. In Vlaanderen is er hier jammer genoeg geen consensus over en wordt intensief NT2-onderwijs door veel academische *welddenken* als nutteloos bestempeld – en zelfs als discriminatie en taalracisme. Al jaren wordt in Vlaanderen een bitsige taalstrijd gevoerd.

Zelfs de directeurs van de drie GOK-steunpunten (Kris Van den Branden, Piet Van Avermaet & Fere Lae-vers) ontkenden resoluut de specifieke taal- en leerproblemen bij heel wat allochtone leerlingen. In een publicatie van 2004 luidde het: “Van zodra

kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren (b.v. minder goed Nederlands kennen), is er sprake van systematische kansenongelijkheid en discriminatie. Het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren zijn immers gelijk verdeeld over de verschillende volkeren en bevolkingslagen” (Steunpunt GOK, ‘*Beter, breder en met meer kleur*’, 2004). Het was dan ook niet verwonderlijk dat de drie Steunpunten Zorgverbreding/GOK geen effectief voorrangs- en achterstandsonderwijs uitwerkten en de invoering van NT2 tegenwerkten.

2.2 Taalproblemen: vooral gevolg van sociale discriminatie?

In punt 1.2 vermeldden we al dat ook Koen Jaspaert, de eerste directeur van het Steunpunt NT2, onlangs nog stelde: ‘*Het probleem van het Nederlands spreken wordt aangepakt als een probleem*’. Niet minder dan 21 universitaire taalachterstands-negationisten verspreidden in 2009 een petitie met als titel: *Gok Van Pascal: mythes over taalachterstand en onderwijs*’ (DM, 30.10. 09). De ondertekenaars - sociologen van UGent, HIVA-Leuven en UA, medewerkers van GOK-steunpunten, neerlandici ... gingen niet akkoord met de stelling dat veel anderstalige leerlingen een grote taalachterstand hebben en onder meer omwille hiervan opvallend minder presteren. Ook zij herleiden de problemen tot sociale discriminatie en bestreden acties voor ‘meer Nederlands’.

Ides Nicaise (HIVA) poneerde in 2007: “*De jonge allochtone leerlingen zijn taalkundig niet gehandicapt; het gaat enkel om achterstelling in de maatschappij en op school.*” NT2 is gebaseerd “op het deficit-model, op de theorie van de ‘socioculturele handicap’ (De School van de Ongelijkheid).

Volgens de Gentse socioloog Orhan Agirdag was met de pleidooien voor het aanleren van Nederlands “*het voorlopige hoogtepunt van ‘taalracisme’ bereikt: de ongegronde overtuiging dat het gebruik en kennis van ‘witte’ talen superieur zijn aan het gebruik en kennis van ‘zwarte’ talen. In tijden waar het biologisch racisme alle politieke geloofwaardigheid heeft verloren, bedient de uitsluitingspolitiek zich uitvoerig van het taalracisme*”, *Taalbadmodel van Bart De Wever is diefstal, De Wereld Morgen*, 25.06.13). Voorstanders van NT2 - ook *Onderwijskrant* - worden door Agirdag bestempeld als mensen die allochtonen willen uitsluiten, als ‘taalracisten’. Ook volgens Ico Maly (*KifKif*) wordt “*hier spreekt men Nederlands’ gebruikt om te discrimi-*

neren". Volgens veel taalachterstandsnegationisten werkt het "Nederlands leren bij allochtonen niet emanciperend, maar discriminerend." Dergelijke uitspraken lokten terecht veel verontwaardiging uit bij leerkrachten en bij veel burgers. Verderop in deze bijdrage concludeert Eddy Bonte: "De waarheid luidt dat het valse discours van Ico Maly, Jan Blommaert e.a. invloedrijke allochtonen er ook toe aanzet de kennis van het Nederlands te contesteren en zo de derde en binnenkort de vierde generatie verder het getto zal induwen".

Prof. Bea Cantillon stelde op een KBS-studiedag (2007) dat "het herleiden van de problemen van de allochtone leerlingen tot "sociaaleconomische discriminatie een heel grote vergissing is. De problemen zijn ook cultureel, religieus, levensbeschouwelijk. Verder zijn er ook de taalproblemen. Kleuters beginnen al met een grote achterstand. De leerproblemen hebben verder ook te maken met het feit dat de ouders niet geïntegreerd zijn of zich niet laten integreren. Zij vormen een gesloten gemeenschap." Deze specifieke problemen worden jammer veelal ontkend of sterk gerelativeerd. Deze waarheid past niet binnen het politiek correcte denken over de *multiculturele samenleving* en over *gelijke kansen*. Politica Zuhaf Demir (Turkse roots) betreurde in *Knack* van 22 januari: "Vandaag zijn er allochtone leerlingen van de derde generatie die slecht Nederlands spreken, dat kunnen we niet dulden." Ze voegde er aan toe: "Ik geloof sterk in het belang van inburgering."

2.3 Meer thuistaal op school en onderwijs in thuistalen (OETC)?

Veel tegenstanders van NT2 en van een taalbad pleitten de voorbije maanden en jaren ook voor onderwijs in de eigen thuistaal van de allochtone leerlingen, voor meertaligheid, voor het zoveel mogelijk inspelen op de thuistalen van de anderstalige leerlingen, voor het niet langer stimuleren om zoveel mogelijk Nederlands te spreken op de speelplaats en onderling in klas, voor het eerst leren lezen in het Turks zoals in een Gents experiment ...

Meertalig onderwijs krijgt de meest uiteenlopende invullingen en dit leidt vaak tot spraakverwarring. Orhan Agirdag drukte zijn verwachting inzake meertalig onderwijs zo uit: "Meertalig onderwijs kan variëren van een paar uren moedertaalonderwijs tot en met het aanbieden van een aantal reguliere vakken in verschillende talen. Via ICT-ondersteuning is meertalige instructie ook mogelijk in scholen waar er

heel veel talen aanwezig zijn".

De Gentse schepen voor onderwijs kondigde op 11 april aan dat de allochtone leerlingen voortaan ook hun eigen thuistaal mogen gebruiken en spreken in en buiten klas (Turks, Bulgaars, enz.). Dat zal vooreerst leiden tot een babelse spraakverwarring en tot veel conflicten tussen leerlingen vanaf de kleuterschool. Het betekent ook dat kinderen die al hun thuistaal behoorlijk beheersen en die buiten de schooluren voortdurend die thuistaal kunnen oefenen, nu nog veel minder de kans zullen krijgen om op school de nieuwe Nederlandse taal te leren.

In Nederland waren destijds veel experimenten met OETC - onderwijs in de eigen taal en cultuur. Na enkele jaren werden die experimenten weer stopgezet. In januari 1993 stelden we ook al in ons themanummer over migrantenonderwijs dat OETC niet haalbaar was. In regio's met veel anderstalige leerlingen lopen veelal kinderen van heel verschillende nationaliteiten school. Het is voor die leerkrachten dan ook niet mogelijk om in te spelen op al die verschillende talen. Het is wel uiterst aangewezen en mogelijk om die kinderen zo vroeg mogelijk Nederlands te leren.

In reacties van leerkrachten en directies op de roep voor meertalig onderwijs en voor het toelaten en stimuleren van het gebruik van de thuistalen in klas en buiten klas, stellen deze praktijkmensen dat de pleitbezorgers totaal vervreemd zijn van de onderwijspraktijk. Zij vergeten vooreerst dat het niet eens mogelijk is om in te spelen op al die vele verschillende thuistalen. De leraars betreuren vooral ook dat de kansen om Nederlands te leren op die manier sterk verminderen. Een kleuterleidster stelde dat als ze b.v. Turkse kleuters toelaat om Turks te spreken bij vrij spel, deze dan steeds minder Nederlands spreken en andere leerlingen afstoten.

De praktijkmensen vinden ook dat precies de vele uren op school buiten klasverband de uren zijn waarin de anderstalige leerlingen veruit het meest de kans krijgen om Nederlands te spreken en te oefenen. In een klas met 20 leerlingen krijgen die kinderen al bij al maar een beperkte spreektijd.

2.4 Kritieken van allochtone ouders op minder Nederlands, meer thuistalen

Opvallend veel allochtone ouders en ex-migrantenleerlingen protesteerden tegen de recente verordening van de Gentse onderwijsschepen om het gebruik van de thuistaal toe te laten tijdens en buiten

de les. *Jordy Ronaldo: "Als allochtoon vind ik dit een vreselijk idee, op die manier hebben die kinderen nog veel minder kansen op de arbeidsmarkt later, meer kans op discriminatie omdat ze de landstalen niet beheersen, dus 'neen' geen thuistaal op school aub!" *Tuba Yilmaz: "Ik zelf heb Nederlands moeten spreken op school en geen thuistaal en ben er echt blij mee." *Edmonx Prtavyan: "Als 'allochtoon' ben ik tegen het toelaten van de thuistaal op school. De mensen die deze beslissing hebben genomen zijn niet echt wijs." *Zeliha Atesci: "Ik ben zelf een Turkse en ik respecteer mijn collega's op de werkvloer en spreek Nederlands. Ik probeer mijn zoon van 8 ook duidelijk te maken dat hij Nederlands moet spreken op school, in de bus..." *Radha Birtantie: "Dat vind ik geen goede zaak. Zelf ben ik geboren en getogen in Suriname met een Indische achtergrond. Er zijn er ook met een Indonesische en Chinese achtergrond. Maar op school wordt altijd Nederlands gesproken. Thuis mag je wel je eigen taal spreken."

VW: "In de Lucerna-scholen is het voor de Turkse leerlingen ook op de speelplaats verboden Turks te spreken." XY: "Als er 10 verschillende talen zijn, hoe ga je dan met elkaar spreken. 'Je eigen taal spreken' kan volgens mij ook echt alleen op concentratiescholen waar bijna iedereen dan je eigen taal spreekt, en dan riskeer je dat ouders van Nederlandstalige kinderen hun kinderen gaan weg nemen, omdat er tijdens de speeltijden geen Nederlands meer wordt gesproken en ze zo worden uitgesloten tijdens het spel."

*Mandy Bubier: "I have 4 children who did not speak much Dutch when they first started going to Flemish schools. The hardest thing was the fact that many kids were speaking French in the playtimes which my kids did not understand. There was a segregation on the playground and of course kids like mine got stuck with the French speakers... This greatly hindered their learning Dutch. Flemish people should stop hindering people from integrating with their ideas about "making them feel more welcome."

Het verwondert ons niet dat vooral ook de allochtone ouders niet akkoord gaan met de Gentse verordening. De meeste Gentse ouders gingen ook niet akkoord met het Gents experiment met de Turkse thuistaal. In vier Gentse scholen werden uren Nederlands door uren Turks vervangen en leerde men die kinderen ook in het Turks lezen. Men vergat hierbij dat het Turks dat veel ouders thuis spreken dialectisch is en dat veel ouders hun

kinderen niet kunnen ondersteunen bij het leren lezen in het Turks. Het Turks is overigens een totaal andere taal dan het Nederlands. Het Gents experiment werd geëvalueerd door voorstanders van het experiment, maar toch bleek dat de lessen Turks niet leidden tot de verbetering van het Nederlands en van het Turks. De gevolgen voor de andere vakken werden niet onderzocht. Het is bekend dat veel Turkse en andere allochtone ouders het oneens waren met dit experiment. Waarom vroeg men niet eens aan de migrantenouders zelf of ze OETC wenselijk vonden?

In een bijdrage en getuigenis die de Gentse Karine Melitsetyan omtrent het OETC-experiment naar Onderwijskrant stuurde, lasen we o.a.: "In plaats van effectieve maatregelen te treffen om de Nederlandse taal te stimuleren op school, en kinderen en hun ouders ervan bewust te maken wat het maatschappelijk nut ervan is, besteedt de overheid veel aandacht aan de moedertaal van anderstalige leerlingen. Hiervoor worden binnen het Gents onderwijs projecten opgestart en budgetten vrijgemaakt. Vanuit onze ervaring opgedaan in onze vzw Mariam, kunnen we die OETC-projecten niet toejuichen. Lessen in de eigen moedertaal vergroten vooreerst de kloof tussen de sterkste en de zwakste leerling. (Nvdr: als de leerlingen 5 uur per week OETC-les krijgen, dan missen ze belangrijke lessen Nederlands e.d. waardoor ze nog meer achterstand oplopen.) Lessen in de eigen moedertaal vergroten tevens het mentaliteitsverschil tussen de gemeenschappen en de maatschappij waarin ze leven. Deze projecten zijn ook misleidend voor de niet gemotiveerde anderstaligen, die de sociale normen en attitudes van onze Westerse samenleving niet willen respecteren. De Turkse ouders krijgen ook de boodschap dat Nederlands kennen toch niet zo levensnoodzakelijk is en de leerlingen zelf zullen buitenschools voor spreken, lezen en schrijven nog minder het Nederlands gebruiken. De neiging van de Gentse Turken om zich binnen de eigen gemeenschap op te sluiten, zal ook nog toenemen. Men kan zich ook afvragen wat het effect is voor de vele anderstalige leerlingen die niet van Turkse afkomst zijn. Velen vragen zich af, waarom men enkel het Turks promoot en niet de vele andere talen. Waarom bijvoorbeeld niet de vele Koerden met hun heel eigen semietische, Indo-Germaanse, taal?"

Directeur Frank van de Mozaïek-school die betrokken was bij het experiment, gaf zelf toe dat ook heel wat Turkse ouders dit experiment niet genegen waren. Hij bekende: "Voortdurend worden we op

school aangesproken door ouders op onze aanpak betreffende het gebruik van de thuistaal Turks op school. Ouders zegden: "Op die andere school mogen de kinderen geen Turks spreken. Dat is goed zo. Zo kunnen de kinderen veel Nederlands leren" (De Katholieke Schoolgids, januari 2010, p. 8).

2.5 Reacties leraars op oproep Kris Van den Branden voor meertalig onderwijs

Bijna alle reacties van leraars op de Gentse verordening waren negatief. Op de website van *Klasse* verscheen in mei 2013 een bijdrage van *Kris Van den Branden* onder de titel: *"Meertaligheid is een troef, geen handicap."* Van den Branden, ex-directeur Steunpunt NT2-Leuven, is een gekende tegenstander van NT2, maar promoot wel meertalig onderwijs. Zijn standpunt lokte veel afwijzende reacties uit.

Peter De Roover, leraar tso, reageerde zo: *"Als ik me beperk tot mijn leerlingen moeten er dan lessen gegeven worden in het Arabisch, Berbers, Turks, Pasjtoe, Urdu, Albanees, Bosnisch, Portugees, Spaans en Grieks. Ik verzeker niet dat ik volledig ben. In andere klassen zitten Russen (thuistaal?), Polen, Afrikanen, ... Dat is mijn schoolrealiteit van vandaag. Krijgen die allemaal les in hun moedertaal? Worden voor al die talen leerkrachten gerekruteerd? Krijgen ze alleen les als 'hun groep' voldoende in aantal is en valt die eenzame Tsjetsjeen uit de boot? Maken we er dan een groepsrecht van en geen individueel recht? Vervalt dat recht als de moeder Nederlands spreekt thuis? Hoeveel bedraagt het kostenplaatje van zo'n maatregel die geen baat in leerprestaties brengt? Of er veel problemen worden opgelost met onderwijs in de 'moedertaal' mag betwijfeld worden. Dat er een hoop bijkomende problemen door zullen ontstaan is wel zeker. Helpen we het onderwijs van achtergestelde kinderen vooruit door nieuwe praktische ellende te veroorzaken?" (DS 14.03.13).*

Nog enkele reacties van leerkrachten op de website van *Klasse*. De leerkrachten beklemtoonden alle dat enkel als de leerlingen maximaal Nederlands kunnen spreken en oefenen op school, ze voldoende resultaten kunnen bereiken. *"De speelplaats is de aangewezen plaats voor anderstaligen om het Nederlands te oefenen. Als je gelijke kansen en integratie nastreeft is dit een must. Je kan niet tegelijk gelijke kansen prediken en door laksheid in je optreden anderstaligen mogelijkheden ontnemen om Nederlands te leren en te oefenen. Kinderen die*

in de speelsituatie e.d. met mekaar Nederlands praten, zullen dit nadien blijven doen. Dit zorgt niet alleen voor een betere kennis van het Nederlands, maar ook voor integratie." Marc Gomme: *"Een taal hanteren die iedereen in een school verstaat, in dit geval Nederlands, geeft ook iedereen de kans om bij problemen, misverstanden, discussies, ruzies, ... niet enkel kalm maar vooral voor iedereen verstaanbaar naar een consensus te werken. De verlichte denkers moeten uit hun ivoren toren komen en zowel de geur van bordkrijt als de sfeer in een school met deze problematiek eens gaan opsnuffen."*

2.6 Reactie prof. W. Van den Broeck

Naast een aantal leraars reageerde ook *prof. Wim Van den Broeck* op *Van den Brandens* pleidooi. *Van den Broeck* stelde: *"Hoe wereldvreemd kan men zijn? Echte meertaligheid is natuurlijk een troef, maar taalachterstand in het Nederlands is wel degelijk een handicap, zoals blijkt uit zovele studies die aantonen dat de onderwijskansen en de arbeidskansen zwaar gehypothekeerd worden indien de landstaal zwak of niet beheerst wordt. Het is inderdaad beter dat anderstalige kinderen thuis in hun eigen taal converseren dan dat ze thuis een gebroken Nederlands zouden horen praten, maar dat betekent niet dat thuistaal toelaten op school hen taalvaardiger zou 'maken'. Het maakt hen niet taalvaardiger in hun thuistaal, want op school spreken ze dan vaak een gemengde taal, en het maakt hen al zeker niet taalvaardiger in het Nederlands. Dit lijkt sterk op het ontkennen of minimaliseren van een reëel maatschappelijk en sociaal probleem dat in grote mate ontstaan is door het ontbreken van een doeltreffend en doortastend taalbeleid. Men moet in sommige kringen toch eens weten wat men wil: ofwel is er geen probleem, maar dan is het geen issue, ofwel is er wel een probleem, en dan moeten we er iets aan doen!" (17 mei 2013).*

2.7 Gesjoemel met onderzoek over gebruik thuistalen op school

De universitaire voorstanders van de van de Gentse verordening inzake thuistalen beroepen zich op wetenschappelijk onderzoek. Studies zouden volgens hen bijna alle pleiten voor het actief gebruik van de thuistalen op school. Zo verwezen sommigen naar een overzichtsstudie van *Slavin*. Dit lokte een reactie uit van *prof. Wim Van den Broeck* in *De Morgen* van 12 april. De Brusselse professor psychologie stelde terecht: *"De belangrijkste con-*

clusie die Slavin zelf trekt uit zijn studie is dat er te weinig hoog kwalitatieve studies zijn om uitsluitel te geven over deze kwestie. Bovendien gaat het in die studie over de specifieke situatie in VS van Spaanstaligen en effect op leren lezen in het Engels. De positieve effecten gelden uitsluitend voor zgn. 'paired bilingual programs' waarbij kinderen meerdere keren per dag leesondericht krijgen in beide talen".

In de studies gaat het meestal ook om situaties die sterk verschillend zijn van de Vlaamse situatie met meerdere thuistalen op dezelfde school, vaak talen ook met minder internationaal prestige. In Amerikaanse studies gaat het veelal om Spaans als thuistaal. En dan nog zijn de meningen in de VS sterk verdeeld en wordt b.v. in Californië onderwijs in de thuistaal Spaans verboden. Het gaat in die studies nog minder om de vraag of men kinderen al dan niet mag stimuleren om ook buiten de klas de landstaal te spreken en te oefenen. Er zijn Vlaamse scholen die dit stimuleren, maar buiten de lesuren ook nog een uur Italiaans, Turks ... inrichten.

We verwijzen in dit verband ook naar de visie van prof. Hartmut Esser (universiteit van Mannheim), een gerenommeerde socioloog, die zowat alle studies wereldwijd met betrekking tot onderwijsresultaten en beroepskansen in biculturele onderwijssystemen en tweetalige groepen onderzocht. Hij stelde vast dat de stellige uitspraken van de voorstanders van het gebruik van thuistalen in klas geen hout snijden: *Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Sprachenerwerbs von Migranten*, Frankfurt/M. 2006, Campus Verlag.

Esser: "Ten eerste moet het merendeel van het 'onderzoek' dat terzake werd verricht naar de prullenmand verwezen worden omdat ze een aanfluiting vormen van iedere ernstige statistische methodiek (ontoereikende gegevens, afwezigheid van controlegroepen, afwezigheid van enig onderzoek naar andere factoren die een rol kunnen spelen)." Esser heeft het ook over studies waar ook Slavin naar verwijst. Een voorbeeld. "In bijvoorbeeld de Verenigde Staten kan noch bij Spaanstaligen, noch bij Aziaten een positieve invloed vastgesteld worden wat betreft schoolse resultaten, wel integendeel: wie vasthoudt aan zijn taal, boert slechter." En ook op het vlak van de socio-professionele integratie is er volgens Esser geen meerwaarde: "De 'etnische netwerken' reiken niet erg ver, zeker niet tot echt interessante jobs, zowel bij immigranten in de Verenigde Staten als bijvoorbeeld bij Turken in

Duitsland." Essers eindconclusie luidt: "Bij de huidige stand van de wetenschap kan men niet stellen dat het handhaven van banden met het land van oorsprong een meerwaarde heeft voor de (socio-economische) integratie. Het tegendeel geldt."

Soms verwijzen voorstanders van onderwijs in de thuistaal ook naar een Unesco-studie hieromtrent. Maar die studie komt ook niet tot een eenduidige conclusie. Het eindoordeel luidt: "Questions about the effects of bilingual and multilingual education for young children are complex. Usually, outcomes depend on a host of factors, including: the age the child began learning the language(s); the language(s) spoken in the child's home; the status or prestige of the language(s); and how, when, and for what duration formal instruction was provided, not to mention critical issues about the political environment and the available resources for programmes."

2.8 Reactie op 'zwaaien met wetenschappelijk onderzoek door zogenaamde 'experts'

Prof. Wim Van den Broeck reageerde op een opiniestuk van prof. Kris Van den Branden, over gebruik van thuistalen op website 'Duurzaam onderwijs': 'Welke taal op de speelplaats'. Van den Branden is tegenstander van NT2 maar merkwaardig genoeg niet van aparte lessen thuistaal. In zijn reactie sluit hij zich aan bij de Gentse verordening en hij zwaait hierbij kwistig met het argument *hét wetenschappelijk onderzoek wijst uit...*

Van den Broeck repliceert: "Dit stuk van Van den Branden illustreert perfect dat de argumentatie pro het gebruik van de moedertaal op school van leerlingen die thuis geen Nederlands spreken niet gebaseerd is op solide wetenschappelijke argumenten, maar wel op een aaneenschakeling van aannames die in feite een ideologie weerspiegelen. Daar is op zich helemaal niets mis mee maar de aanhoudende suggestie in de media dat het een kwestie is van intuïtie of buikgevoel versus wetenschap is geheel onterecht. (NvdR: die intuïtie van de leraars, allochtone ouders en ex-leerlingen ... is gebaseerd op veel ervaringskennis). Gegeven het feit dat we op wetenschappelijke gronden (toch zeker voorlopig) hierover geen uitsluitel kunnen geven, rechtvaardigt precies dat ook politieke partijen stelling innemen over dergelijke belangrijke kwesties. Laat het maatschappelijke debat maar gevoerd worden, maar dan niet door voortdurend te schermen met (twijfelachtig) wetenschappelijk onderzoek. Over elk van de hier genoemde argumenten kan beslist een

zinvolle discussie gevoerd worden. Een dergelijke discussie is hard nodig, dat bleek duidelijk uit de verscheidene opiniestukken en reacties van lezers.

Wat wel een kwalijke zaak is, is dat sommige wetenschappers zich helemaal niet gedragen als echte wetenschappers, maar als volleerde ideologen. Ze bezondigen zich voortdurend aan de grootste doodzonde in de wetenschap: bij de favoriete theorie (of zelfs ideologie) worden uitsluitend data gezocht die deze theorie bevestigen, alle andere data worden ofwel niet gezien, ofwel veronachtzaamd (o.m. door ze op zgn. methodologische gronden af te schieten). Deze louter confirmerende strategie gaat in tegen een wezenlijk kritische en open houding die een wetenschapper dient aan te nemen.

Overigens valt op dat zowat alle genoemde 'wetenschappers' in dit debat zelf helemaal geen of nauwelijks een internationale publicatierecord hebben. Wellicht net daarom dat ze zo achteloos naar de autoriteit van de wetenschap verwijzen. Dit probleem is beslist niet typisch voor deze discussie alleen. Steeds vaker zien we dat wetenschappers zich in maatschappelijke debatten begeven (wat op zich een goede zaak is), maar dan het onderscheid tussen hun persoonlijke opinies en wetenschappelijke feiten niet duidelijk weten te maken. Uiteindelijk leidt dit tot het ondermijnen van de geloofwaardigheid van de wetenschap en van individuele wetenschappers in het bijzonder."

In deze context vermelden we ook nog even dat het Steunpunt NT2, *Koen Jaspaert* en andere taalkundigen, in de jaren negentig nog propaganda maakten voor de globale leesmethodiek (voor aanvankelijk lezen) en hierbij zwaaiden met wetenschappelijk onderzoek i.v.m. de 'whole-language'-aanpak. Samen met vele anderen - b.v. prof. Chall - stelden we dat die aanpak haaks stond op effectief leesonderwijs. De sympathie vanaf de jaren zeventig voor globale leesmethodieken bij een aantal taalkundigen en in het tijdschrift VONK, was voor ons een extra stimulans om de 'Directe systeemmethodiek' (DSM) voor het leren lezen te ontwerpen, een methodiek die haaks staat op de globale methodiek (zie b.v. *Beter leren lezen. directe systeemmethodiek*, Acco, 2010). De DSM wordt toegepast in de recentere leesmethododes in Vlaanderen en Nederland. Globale leesmethodieken verdwenen. Ook in de propaganda voor hun eenzijdige communicatieve/taakgerichte taalaanpak zwaaiden *Jaspaert, Van den Branden en co* met de *whole-language*.

2.8 De donderpreek van *Helene Passtoors*

Zelfs de bekende *Helene Passtoors* mengde zich in het recente debat als vurige pleitbezorger van de thuistalen en van *onderwijs in de eigen taal en cultuur* (*De Wereld Morgen*, 13 april). Ze gaat nog een stap verder dan de meeste pleitbezorgers van de thuistalen op school en stelt: "*Het is zelfs principieel af te raden om een allochtone leerling te leren lezen in een taal die hij/zij nog onvoldoende kent.*" Men leert ze het best eerst lezen in de thuistaal. (Tussendoor: het is uiteraard mede de bedoeling van NT2 vanaf de eerste dag van de kleuterschool dat die leerlingen bij het begin van het eerste leerjaar al het Nederlands wat beheersen.)

Passtoors verzint dat er eensgezindheid bestaat bij experts omtrent de Gentse verordening en predikt verder op zijn pastoors: "*Het is zeer irritant dat mensen om het even wat verkondigen als het om migranten, Nederlands leren en, ja assimilatie gaat. Taalkundigen zullen inderdaad allen zeggen dat b.v. de discussie over wat migrantenkinderen op de speelplaats spreken geen taalprobleem is, maar vanuit sociale en politieke kant tot probleem verheven wordt om redenen die niets met taalverwerving te maken hebben. Maar waarschijnlijk alles met de idee van assimilatie.*"

Enkel 'experts' als *Passtoors* mogen blijkbaar uitspraken doen over het al dan niet aansporen van anderstalige leerlingen om b.v. in en buiten de klas zoveel mogelijk Nederlands te spreken en te oefenen. Ze stelt zelfs dat Feys' term 'taalachterstand' bij anderstalige leerlingen die starten in het kleuteronderwijs een term is die "verdacht veel neigt naar '(taal)racisme'." We citeren even: "*Het woord 'achterstand' is immers een fundamenteel begrip in het hele complex verbonden met racisme, inferieure rassen, de superioriteit van het blanke ras.*"

In een reactie op de Gentse verordening ergerde *Joris Philips* zich aan de 'politieke correctelingen' die in feite tegen de allochtonen zeggen 'blijf maar lekker in uw achtergestelde positie zitten. In plaats van hen aan te moedigen alle kansen te grijpen, geeft men hen de boodschap dat het allemaal niet zo hoeft. Wanneer gaan de zgn. antiracisten dat eens snappen? Ik word daar echt boos van. Die ideologische hardnekkigheid waarover de Gentse groene schepen het heeft, merken we juist bij de zgn. 'progressieven'. (Website Het Nieuwsblad, 10 april). Die ideologische hardnekkigheid komt in de donderpreek van *Passtoors* goed tot uiting.

3 Kennis Nederlands & integratie minder belangrijk in *superdiverse* maatschappij!?

In een aantal pleidooien over *superdiversiteit* wordt de indruk gewekt dat door de multiculturaliteit de thematiek van de integratie en het belang hierbij van de kennis van het Nederlands niet zo belangrijk meer zijn. De Vlaamse samenleving en schoolbevolking zijn inderdaad in tal van regio's *superdivers* geworden. Dit is o.i. geen argument om het belang van de kennis van het Nederlands te minimaliseren. Integendeel: een gemeenschappelijke taal is nog belangrijker in een *superdiverse* maatschappij.

Pleidooien voor *superdiversiteit* gaan veelal samen met pleidooien voor het relativeren van het belang van integratie en van de kennis van het Nederlands. Ook prof. Maurice Crul, pleit in zijn boek *'Superdiversiteit. Een nieuwe visie op integratie'* voor het radicaal verlaten van de klassieke visie op integratie. Dit kwam ook tot uiting in zijn opiniebijdrage in *De Morgen* van zaterdag 18 januari: j.l.: *'Multiculturalisme is dood, rechtspopulisme is achterhaald.'* Volgens Crul en andere propagandisten van de *superdiversiteit* is het niet langer duidelijk aan welke opvattingen en gebruiken 'minderheden' zich moeten aanpassen. Het klassieke integratieproject zou volledig voorbijgestreefd zijn.

Hieruit trekken sommigen onmiddellijk ook de conclusie dat het opdoeken van de integratie-idee ook betekent dat de kennis van het Nederlands veel minder belangrijk geworden is. Ook Ides Nicaise fulmineerde al in *'De school van de ongelijkheid'* (2007) tegen NT2 en doorgedreven taalonderwijs als "het verderfelijke assimilatiespoor." De cultuurocioloog Ico Maly (*KifKif*) drukte het nog straffer uit: "Allochtonen die Nederlands kennen hebben geen werktuig van emancipatie in handen maar van discriminatie." We merken overigens dat prof. Crul in zijn boek wel de *superdiversiteit* verdedigt, maar zich tegelijk geen tegenstander toont van intensief NT2.

Het Nederlands Sociaal en Cultureel Planbureau nam terecht afstand van het schrappen van het integratie-concept vanwege *superdiversiteit*-ideologen (*'Biedt het concept integratie nog perspectief?'*) (december 2013). Het Planbureau wil niet zomaar het belang van integratie en van de kennis van het Nederlands hierbij laten vallen. We citeren even. "Dat vanwege *superdiversiteit* niet langer duidelijk is aan welke opvattingen en gebruiken 'minderheden' zich moeten aanpassen, en dat daar

door iedereen zich aan iedereen gaat aanpassen lijkt ons een vreemde voorstelling van zaken. Alsof verschuivende getalsmatige verhoudingen ertoe leiden dat centrale elementen van een cultuur van de ontvangende samenleving als vanzelf en zonder problemen mee gaan schuiven.

Superdiversiteit strijkt cultuurverschillen niet glad en met superdiversiteit zijn de discussies over de betekenis van verschillende normen niet beslecht. In Europees verband bestaan er tal van activiteiten, zowel beleidsmatig als in het onderzoek, die vertrekken vanuit het concept integratie. Het is belangrijk om hierop te kunnen blijven aansluiten. Integratie als (beleids)concept is nog steeds waardevol. Deze argumenten voor en tegen afwegend zijn wij van mening dat integratie als (beleids-)concept in ere gehouden moet worden. Het integratievraagstuk speelt nog in volle omvang, en dan is het vreemd om dit niet als zodanig te benoemen."

In een recent debat wees de ruimdenkende filosoof Philippe Van Parijs terecht op het belang van het kennen van de taal van de streek - ook voor de sociale integratie en cohesie: "Sprekers van nieuwe talen met lagere status leren best de taal van de streek waar ze gaan wonen omdat anders de sociale cohesie, de maatschappelijke samenhang onder druk dreigt te komen. Mensen die elkaars taal niet kennen, kunnen moeilijk samenleven. Het gebrek aan kennis van de lokale taal, werkt ook de sociale mobiliteit van de nieuwkomers tegen, wat leidt tot economische achterstand. Ten slotte is de kennis van het Nederlands noodzakelijk om volwaardig burger te kunnen zijn in Vlaanderen en bijvoorbeeld het politieke en maatschappelijke debat te kunnen volgen, laat staan er aan deel te nemen." (Meer uitvoerig in E-book 1-Google: *The linguistic territoriality principle: right violation or parity of esteem?*). Ook prof. Etienne Vermeersch is deze mening toegedaan en pleit voor het zo vroeg mogelijk aanleren van het Nederlands (DM, 26.4.14)

Kris Van den Branden schaarde zich in zijn blog *'Over superdiversiteit, onderwijs en erbij horen'* van 2 februari j.l. achter de *superdiversiteitsideologie*. Hij nam vooreerst afstand van de visie van minister Geert Bourgeois en de mensen die de integratie en de kennis hierbij van het Nederlands heel belangrijk vinden. Van den Branden is steeds tegenstander geweest van NT2-onderwijs en concludeert in dezelfde lijn: "Zou het kunnen dat de verdere kwaliteitsverhoging van het Vlaamse onderwijs minder afhangt van didactische spitsvondigheden dan van

ons vermogen om elke leerder het gevoel te geven dat hij/zij erbij hoort?" Over NT2 rept hij met geen woord; het zou volstaan dat die leerlingen het gevoel krijgen erbij te mogen horen en daarvoor moeten ook de thuishalen aan bod komen. Vanuit de ervaring van erbij-horen zouden anderstalige leerlingen blijkbaar als vanzelf Nederlands leren.

We gaan wat dieper in in op het superdiversiteitsstandpunt van *ICO Maly en prof. Jan Blommaert*. In 2009 manifesteerde de Gentse academicus *ICO Maly* (momenteel *KIFKIF*) zich als een radicale taalachterstandsnegationist en tegenstander van het leren van Nederlands als integratie-instrument in zijn boek: "*De beschavingsmachine. Wij en de Islam*" (EPO, 2009). *Docent Eddy Bonte* (Woordvoerder Hogeschool Gent) ergerde zich mateloos aan de sterke relativering van de kennis van het Nederlands in dit boek en aan gelijkaardige standpunten van prof. *Jan Blommaert*. Een verontwaardigde *Eddy Bonte* schreef op zijn blog als reactie: "*Ico Maly vertelt een wansmakelijk verhaal: Nederlands leren werkt bij allochtonen niet emanciperend, maar discriminerend. Ja, lees het opnieuw: allochtonen die Nederlands kennen hebben volgens Maly "geen werktuig van emancipatie maar van discriminatie in handen". Hoe Maly dat bewijst? Simpel: in bepaalde gevallen is kennis van het Nederlands een voorwaarde, bijv. om een sociale woning te kunnen huren. Conclusie van Maly: 'hier spreekt men Nederlands' wordt gebruikt om te discrimineren. Nederlands kennen werkt o.i. wel emanciperend, zoals de kennis van elke taal altijd emanciperend werkt. Natuurlijk kan men de voorwaarde "kennis van het Nederlands" contesteren, zoals men het bezit van papieren als noodzakelijke voorwaarde kan contesteren, maar dat doet niets af aan het feit dat wie Nederlands kent daar in Vlaanderen zijn voordeel mee doet.*"

Eddy Bonte schreef verder: "*Jammer genoeg wordt deze opinie ook gesteund door een andere Gentse academicus, met name Jan Blommaert, en de groep KifKif, zodat veel zichzelf progressief noemende Vlamingen in deze open val trappen. In de VS twijfelt niemand aan het nut van de Engelse taal: wie niet slaagt voor de taaltest TOEFL, kan het vergeten. In Nederland hoor je het discours van Maly en Blommaert niet, in Frankrijk is het Frans de taal van de République, in Spanje leert elke vreemdeling meteen Spaans. De waarheid luidt dat het valse discours van Maly en Blommaert invloedrijke allochtonen ertoe zal aanzetten de kennis van het Nederlands te contesteren en zo de derde en*

binnenkort de vierde generatie verder het getto zal induwen ... De waarheid luidt dat een bepaald soort Vlamingen de allochtonen in deze zelfcastratie steunt, hun slachtofferrol voedt, hun achterstand vergoelikt (nu met een academisch sausje) en ze paternalistisch behandelt als een bende achterlijke tsjoek-tsjoeke. Daarom noem ik het een wansmakelijk verhaal. No pasaran."

Blommaert en Van Avermaet schreven ook smalend over onze NT2-campagne: "*Onderwijskrant begrijpt niet dat men perfect sociaal geïntegreerd kan zijn in de marge van de samenleving*". In het boek "*De school van de ongelijkheid*" (EPO, 2007) bestempelden ook de egalitaire GOK-ideologen *Ides Nicaise en Nico Hirtt* het organiseren van intensief NT2-onderwijs en OKAN-klassen als uitingen van "*het verderfelijke assimilatiespoor*". De schoolproblemen van anderstalige leerlingen waren geen taalproblemen, maar gewoon een gevolg van sociale discriminatie. In het verlengde hiervan stelden *Nicaise en Hirtt* ook dat er geen intensief NT2 in het kleuteronderwijs mocht komen (p. 153). De Antwerpse sociolinguïst *Jürgen Jaspers* beweerde in die tijd zelfs dat de Antwerpse allochtone jongeren echte taalvirtuozen bleken te zijn die in hun gesproken taal "*allerlei varianten van het Nederlands (het meest verheven accentloze inclus) op spectaculaire wijze beheersen*". Terloops: *Jaspers* en veel taalachterstandsnegationisten relativeren ook heel sterk het belang van de Standaardtaal.

In deze context verwijzen we ook nog even naar de visie van prof. *Ludo Beheydt* omtrent het belang van de kennis van het Standaardnederlands en de nadelen van OETC. Hij schreef: "*Het zou een jammerlijke keuze zijn om in Vlaanderen in naam van de diversiteit officieel Onderwijs in Eigen Taal en Cultuur op te richten, wat overigens niet eens mogelijk is als we bedenken dat er alleen al in Antwerpen vierhonderd thuishalen zijn. Zoals in Nederland gebleken is, leidt curriculaire O.E.T.C. te gemakkelijk tot een onwerkbaar multi-culturalisme met talige en culturele schotten. Ik pleit dus tegen de multiculturele maatschappij, maar voor de interculturele maatschappij. Uit verzet tegen een provincialistisch reactionair Vlaams particularisme, pleit ik voor een prioritaire aandacht voor de taal in het Vlaamse cultuurbeleid. Dat houdt niet in de ontkenning van de andere talen en culturen, maar juist de openheid ervoor en erkenning ervan. In het versterken van de openheid voor andere culturen middels een gedeeld interactie-instrument ligt de toekomst van de gediïversifieerde cultuur. In het onderwijs moet ruimte en*

respect zijn voor de andere aanwezige talen en culturen in de Vlaamse gemeenschap, maar dat onderwijs moet als zijn eerste culturele taak de verwerving van het Nederlands zien. Dat geschenk van de taal waarmee je volwaardig kan functioneren in de gemeenschap is onschatbaar."

4 Steunpunten NT2 en GOK: geen NT2 & zelfontplooiingsmodel (1991-2010)

4.1 'Geen onderscheid tussen NT1 en NT2' !? & enkel impliciete aanpak taalontwikkeling, vanzelf leren van Nederlands

De overheid investeerde vanaf 1991 en gedurende 20 jaar in totaal een 500 miljoen BFR in het Leuvens *Steunpunt NT2* voor de uitwerking en ondersteuning van NT2-onderwijs. Het *Steunpunt* concludeerde al na een paar jaar dat intensief NT2-onderwijs perfect overbodig was. Het zijn overigens ook de ex-medewerkers van dit *Steunpunt* die zich ook in april j.l. uitspraken tegen het stimuleren van anderstalige leerlingen om ook buiten de lessen Nederlands te spreken. Ze fantaseren hierbij ook dat die leerlingen niet zozeer problemen hebben met het verwerven dan de omgangstaal, maar vooral/enkel met het verwerven van de typische schooltaal - die buiten de klas toch niet aan bod komt. Ze zijn wel tegenstander van aparte lessen NT2, maar niet van aparte lessen in de thuistaal Turks b.v.

In 1996 formuleerde prof. *Koen Jaspaert*, de eerste *Steunpunt*voorzitter, het anti-NT2-standpunt als volgt: "*Er zijn geen argumenten om NT1 en NT2 fundamenteel van elkaar te onderscheiden. Hoogstens kan een verschil in gemiddeld niveau als argument aangevoerd worden, maar ook in dat geval heeft het onderscheid niets van doen met de moeder-taalachtergrond van de leerlingen* (in *Taalunie-voorzet 51*)." *Dezelfde Jaspaert* poneerde op 5 september j.l. eens te meer: "*Het probleem van het Nederlands spreken wordt aangepreerd als een probleem*". Leerlingen zouden volgens hem ook het Nederlands '*als vanzelf leren als ze opgenomen zijn in de klasgroep*'.

In 2004 formuleerde de nieuwe *Steunpunt*directeur, *Kris Van den Branden*, het als volgt: "*Wat de leerlingen aan taalvaardigheid in de Nederlandse standaardtaal en schooltaal moeten verwerven, is wezenlijk gelijk voor alle leerlingen, of hun moedertaal nu een variëteit van het Nederlands is of een andere taal. Daarom gaan we er in de verschillende*

hoofdstukken van dit taalhandboek van uit dat we in het taalonderwijs geen onderscheid moeten maken tussen NT1 en NT2" (*Taal verwerven op school*, Acco, 2004). *Van den Branden* vergeet dat de (begin)situatie van NT2-leerlingen totaal verschillend is van de beginsituatie van leerlingen die thuis en vanaf de geboorte een Nederlands taalbad aangeboden krijgen en die taal ook buiten de school kunnen oefenen. Onderwijzeres *Dominike Vanbesien* reageerde verontwaardigd op de opstelling van het *Steunpunt NT2* (website *Lerarenforum*): "*Ik woon en werk in Brussel. Ik vind het hemeltergend hoe er alsmatig gedaan wordt alsof anderstalige kinderen helemaal vanzelf een nieuwe taal leren. Bovendien is het voor een gewone leerkracht niet te doen, om naast al het andere wat in de klas moet gebeuren, ook nog eens enkele leerlingen het ABC van het Nederlands aan te leren."*

We wisten al bij het begin van de jaren negentig dat het *Steunpunt NT2* zich niet wou inlaten met zijn specifieke NT2-opdracht: het uitwerken en ondersteunen van een methodiek voor het aanleren van het ABC van het Nederlands aan anderstalige leerlingen en dit op een gestructureerde en expliciete wijze. We hebben dit tijdig gecontesteerd. Het *Steunpunt NT2* besloot dus eigenzinnig dat anderstalige leerlingen geen aparte en expliciete NT2-lessen nodig hadden en dat ze in een gewone klassituatie vanzelf en op een impliciete wijze voldoende Nederlands leren. Het *Steunpunt* liet zich voortaan nog enkel in met de verspreiding van zijn eenzijdige *taakgerichte en communicatieve taalvisie* en dit voor alle leerlingen. De zgn. *taakgerichte taalaanpak* is een fantasierijke, partiële en te impliciete aanpak die de leerkrachten anno 2014 nog steeds resoluut afwijzen (zie ook p. 50). Met centen van de overheid produceerde het *Steunpunt* de taalmethode *Toren van Babel* die een echte flop werd. We hebben tegen dit alles herhaaldelijk geprotesteerd en publiceerden bijdragen over de nefaste & ongestructureerde taalvisie.

In zijn bijdrage in het Acco-handboek over '*mondelinge taalvaardigheden*' beklemtoonde *Van den Branden* ook eenzijdig de *impliciete* benadering en al te weinig de expliciete en systematische taalinput vanwege de leerkracht. Tot onze verwondering sloot ook *Magda Deckers*, directeur *Voorrangsbeleid Brussel*, zich in 2006 aan bij dit standpunt. Zo mocht het aanleren van het woordje 'schaar' volgens haar enkel gebeuren in '*een handelingscontext waarin kinderen daadwerkelijk moeten knippen*' (KNACK, 24.05.06). Een kleuterleidster mag blijkbaar woor-

den en zinswendingen niet zomaar op een directe en expliciete manier aanleren. Als het taalaanbod van de kleuterleidster zich beperkt tot het toevallig inspelen op spelactiviteiten waarmee kinderen individueel of in kleine groepjes bezig zijn, dan krijgen de meeste leerlingen per les al te weinig taalaanbod en al te weinig gestructureerd (zie bijdrage van S. Neuman & E. Quintero over de nood aan expliciete en gestructureerde aanpak, p. 50-51). Vorig jaar startte minister Smet met een nieuw experiment voor de aanpak van de taal- en leerproblemen in enkele concentratiescholen. Na 20 jaar Steunpunten voor onderwijsvoorrangs- en achterstandsonderwijs, weet men blijkbaar nog steeds niet hoe het moet.

4.2 Geen NT2- & doelgroepenbeleid nodig?

Van de Steunpunten werd verwacht dat ze voor specifieke doelgroepen een onderwijsvoorrangs- en achterstandsonderwijs zouden uittekenen en ondersteunen. De Steunpunten legden al vlug deze specifieke opdracht naast zich neer. Het Steunpunt GOK verantwoordde dit in 2004 met de stelling dat *“het leerpotentieel en de bereidheid leerinspanningen te leveren” even sterk aanwezig was bij allochtone leerlingen* (Steunpunt GOK, *‘Beter, breder en met meer kleur. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*, 2004). Er waren dus geen specifieke taalproblemen bij de anderstalige leerlingen.

In dezelfde visietekst werd het afwijzen van de doelgroepenaanpak als b.v. NT2-onderwijs ook met volgende drogredenering vergoelijkt: *“Met het verschijnen van de eindtermen beschikte het basis-onderwijs over minimumdoelstellingen die ze met alle leerlingen, ongeacht hun etnische of socio-economische afkomst, moesten halen. Aangezien (a) die doelstellingen voor allochtonen en autochtonen dezelfde waren, (b) allochtonen en autochtonen mekaar konden ondersteunen bij het verwerven van die minimaal vereiste schoolse taalvaardigheid, en er (c) ook geen fundamenteel onderscheid viel op te maken tussen de manier waarop allochtonen taal verwerven en autochtonen dat doen, leek het onderscheid tussen NT1 en NT2 irrelevant en maakten de beide afkortingen in de loop der jaren ‘90 ook in de omzendbrieven van OVB en ZVB, plaats voor een andere, overkoepelende afkorting: TVO: Taalvaardigheidsonderwijs”* (*Breder, beter en met meer kleur. Een terugblik en suggesties voor de toekomst*, 2004). Het gaat hier om uitvluchten en rationalisaties van de GOK-Steunpunten. Het is niet omdat je op het einde van

het lager onderwijs bepaalde eindtermen bij alle leerlingen nastreeft, dat je niet vanaf de eerste dag van de kleuterschool moet rekening houden met de verschillende beginsituatie. Je kunt NT2-leerlingen geen taalprogramma aanbieden alsof het kinderen zijn die zoals de Nederlandstalige kleuters al over een grote kennis van het Nederlands beschikken.

Kris Van den Branden vergoelijkte de verwatering van de oorspronkelijke opdracht, het zorg- en doelgroepenbeleid, ook als volgt: *“Het onderwijsvoorrangsbeleid heeft van in den beginne gekozen voor een ‘integrale’ en ‘structurele’ benadering van het ongelijke-kansenprobleem, waarbij een algehele kwaliteitsverbetering van het onderwijs werd nagestreefd waar alle leerlingen – ook de sterke - beter van werden.* Dit impliceert ook dat *“doelgroepeleringen (b.v. anderstalige) niet apart werden onderwezen “(Gelijke onderwijskansen bevorderen: taal, taal en nog eens taal... of toch niet? Lezing op colloquium Stichting Gerrit Kreveld, 29 april 2005).*

4.3 Zelfontplooiingsmodel en zelfst. leren haaks op degelijk taal- en achterstandsonderwijs

Aldus verantwoordden de GOK-Steunpunten waarom ze geen specifieke aanpakken en programma's voor NT2-leerlingen uitwerkten en geen specifiek achterstandsonderwijs. Het steunpunt NT2 hield zich niet bezig met NT2, maar probeerde overal eigenzinnig zijn (eenzijdige) visie op *taakgericht en zelfontdekkend taalonderwijs* door te drukken. Het oorspronkelijke *Steunpunt ICO-project o.l.v. Piet Van Avermaet* verwaterde tot het wazige oeverloze project *‘diversiteit en leren’*, een verkapt formuleling voor een nefaste *constructivistische* leer-aanpak. Het *Steunpunt CEGO* vergoelijkte met zo'n uitspraak waarom het zich weinig of niet inliet met leerachterstanden, maar de leerkrachten bezig hield met het invullen van een omslachtig *kindvolg-systeem* over welbevinden en betrokkenheid. Geen enkele van de drie Steunpunten had overigens voorheen iets gepresteerd op het gebied van achterstandsonderwijs. Het was rond 1990 overigens al voldoende bekend dat het zelfontplooiingsmodel van het CEGO haaks staat op effectief achterstandsonderwijs. Op een HIVA-studiedag in 2006 pleitten vertegenwoordigers van de GOK-steunpunten resoluut voor constructivistische ontplooiingsaanpakken en tegen (klassieke) onderwijsmethoden die centraal staan in effectief achterstandsonderwijs (*Op zoek naar de didactiek van de gelijke kansen*, Berchem, 23 februari). Ook prof. *Ides Nicaise* orakelde dat de *“klassieke onderwijs-*

methoden en leerinhouden weinig toegankelijk en aantrekkelijk waren voor kansarme leerlingen". Nicaise pleitte ook voor het aansluiten bij de directe ervaring van leerlingen, het minimaliseren van repetitieve oefeningen, het doorbreken van de versnippering tussen leervakken (*Gelijke onderwijskansen Wat doen we eraan, maar hoe?*, HIVA, 2005). Elders bekritiseerde hij - in navolging van Bourdieu - het abstract en symbolisch karakter van de kennis in het s.o.. Ook de experts van de *Gerrit Kreveld Stichting* pleitten in 2005 voor brede transversale leergebieden en zelfontdekkende aanpakken zoals in de zgn. methodescholen.

Op 12 april 2014 reageerde prof. Wim Van den Broeck op een bijdrage van *Kris Van den Branden* over de recente Gentse verordening. Hij manifesteerde zich hierbij als een voorstander van intensief NT2 én tegelijk als een tegenstander van het ontplooiingsmodel van de Steunpunten: "*De meerderheid van de taalexperten denkt anders over de taalproblematiek dan Van den Branden en co. Als kinderen in het eerste leerjaar starten met onvoldoende kennis van het Nederlands hebben ze een bijna niet in te halen taalachterstand. De kern van het probleem is verder dat er nu massa's geld naar het onderwijs gaan via de GOK-centen, maar die worden/werden vaak ondoelmatig ingezet. Intensief taalonderwijs voor dergelijke kinderen is een dringende noodzaak en zal gegarandeerd sterk positieve effecten opleveren. Velen hebben wel de mond vol van 'gelijke kansen', maar laten na datgene te doen waarvan we met grote zekerheid weten dat het sterk kansen-bevorderend zal zijn. Dergelijke taalklassen vergen echter een intensief en intentioneel bezig zijn met taal; de bestaande eerder ervaringsgerichte aanpak van het kleuteronderwijs is daarvoor geen goed model. Door de nadruk op het hoekenwerk is er vaak veel te weinig hoogwaardige talige interactie tussen de juf en de kinderen.*" (NvdR: dat was ook vanaf 1976 onze kritiek op het Ervaringsgericht Kleuteronderwijs van Laevers en het CEGO met het overwegend vrij initiatief en hoekenwerk als centrale werkvorm. De visie van de Steunpunten, Nicaise... stond haaks op effectief achterstandsonderwijs.)

De immense investering in de Steunpunten - een 1,5 miljard BFR - sorteerde weinig effect en leidde de aandacht af van effectief achterstandsonderwijs. De Steunpunten wekten nochtans in hun balans van 2005 de indruk dat ze alvast in het basisonderwijs inzake onderwijskansen heel veel bereikt hadden (*Kritiek op huidige ongekleurde centen op p. 24*).

5 NT2-campagne 2009 en afwijzende reactie van achterstandsnegationisten & koepels

5.1 Taalcampagne 2009: instemming leerkrachten maar niet van koepels e.d.

Eind augustus 2009 kwam de grote taalachterstand van veel allochtone leerlingen intens ter sprake in de media. *Mieke Van Hecke*, chef katholiek onderwijs, trok aan de alarmbel en gewaagde van niets minder dan een tikkende taaltijdbom. Met *Onderwijskrant* ondersteunden we volop de oproep en we stuurden eens te meer aan op intensief NT2.

De taalalarmbel van *Mieke Van Hecke*, minister Smet en *Onderwijskrant* van september 2009 lokte naast veel instemming van de leerkrachten, ook onmiddellijk de scherpe afwijzing uit vanwege 21 (universitaire) taalachterstandsnegationisten (zie 6.2). Ook *prof. Kris Van den Branden* (vroegere directeur van Steunpunt NT2) probeerde al op 1 september in een opiniestuk te weerleggen dat er nood was aan NT2 en aan speciale taalactiviteiten voor anderstalige leerlingen in het kleuter en in het lager onderwijs (*Taal, taal en nog eens taal*, DM, 1.09.09). Hij relativeerde heel sterk het belang van de kennis van het Nederlands voor het schoolsucces en pleitte tegen aparte en extra taallessen voor anderstalige kleuters. In een reactie op die stelling van *Van den Branden* lezen we op de DM-website: "*Hou op met dat academisch gewauwel en pleit voor een oplossing met effect. Professor Van den Branden zou beter de klemtoon leggen op het eenvoudige feit dat men voldoende Nederlands moet kennen om goed les te kunnen volgen. De professor vergeet ook dat anderstalige leerlingen op school veelal kliekjes vormen met taalgenoten, b.v. in de speelhoekjes op de kleuterschool en zo te weinig Nederlands leren.*"

Opvallend was ook dat *Mieke Van Hecke* met haar oproep niet kon rekenen op de steun van haar eigen onderwijskoepel. Het doodzwijgen van haar oproep vanwege de kopstukken - ook in de publicaties van de verbonden - wees erop dat ze *Van Hecke* niet steunden. *Machteld Verhelst*, coördinator *Vlaams Verbond Katholiek Basisonderwijs* onderschreef zelfs op 4 september j.l. op twitter de opiniebijdrage van *Jaspaert* waarin deze betoogde dat de taalproblemen gewoon waren aangepaard. *Verhelst* is zelf een ex-medewerkster van het Steunpunt NT2 dat zich steeds uitsprak tegen NT2. De afwijzende reacties vanwege de vele taalachterstandsnegationisten en het veelzeggend stilzwijgen vanwege de

katholieke onderwijskoepel wezen er op dat de strijd voor de invoering van intensief NT2 nog lang niet gestreden was.

5.2 Manifest van 21 universitaire taalachterstandsnegationisten: oktober 2009 en ICO Maly's beschuldigingen van 2014

De weerstand tegen NT2 en taalbadvoorstellen kwam ook heel sterk tot uiting in het manifest 'De (wilde) GOK van Pascal' (Smet)' (oktober 2009) dat door 21 universitaires ondertekend werd: Mieke Van Houtte (Ugent), Orhan Agirdag (UGent), Sven Sierens (Steunpunt Diversiteit en Leren), Ignace Glorieux (VUB) Goedroen Juchtmans (HIVA-Leuven), Eva Jaspaert (KUL) ... Het manifest was een reactie op de oproep voor doorgedreven NT2-onderwijs van Mieke Van Hecke (eind augustus 2009) en *Onderwijskrant*. Sierens, Van Houtte en co schreven: "Waar haalt het taalbadmodel zijn vanzelfsprekendheid en waar zijn de aanwijzingen dat het werkt? De taalachterstandstheorie is een voorbeeld van het deficit-denken. Dit betekent dat de onderwijsachterstanden eenzijdig worden toegeschreven aan de veronderstelde gebreken van de doelgroep." De taalproblemen zijn dus volgens die 21 'experten' (sociologen en taalkundigen) fictieve of aangepaste problemen.

In een reactie op het alarmerend bericht dat Antwerpen 42% van de kinderen thuis geen Nederlands spreekt, pakte Ico Maly op 28 januari jl. weer uit met een frontale aanval tegen het onderwijs dat de allochtone leerlingen in sterke mate zou discrimineren: 'Waar de meerderheid de minderheid is', DM, 28 januari. Maly negeerde eens te meer de taal- en leerproblemen van veel allochtone leerlingen en beweerde dat het enkel ging om een doorgedreven discriminatie van kinderen uit lagere sociale milieus – waartoe ook toevallig veel allochtone leerlingen behoren: "De omgang met diversiteit op school zit verkeerd. Die wordt gekleurd door de dominante beeldvorming, en die vertaalt zich in ongelijkheid. Zo heeft onderzoek uitgewezen dat leerkrachten Kevins en Kimberleys negatiever benaderen dan een Elisabeth. Dat geldt ook voor Mohammed. Die benadering (NvdR: en niet het onvoldoende kennen van het Nederlands?) leidt tot slechtere schoolresultaten. Het zijn dus niet alleen de kinderen van etnische minderheden die benadeeld worden. De schoolcultuur is nog heel sterk gericht op het doorsnee blanke, Vlaamse middenklassegezin. Terwijl er ook onder Vlaamse autochtonen veel meer diversiteit is dan tot nu wordt erkend."

6 Koen Jaspaert in 2013: 'Probleem van Nederlands is gewoon aangepast.'

Toen begin september 2013 in de pers bekend werd gemaakt dat 1 op 7 leerlingen geen Nederlands kende en dat dit een gigantisch (taal)probleem betekende voor die leerlingen en voor de scholen, was het Koen Jaspaert, ex-directeur van het Steunpunt NT2, die onmiddellijk in de pen klom om dit te weerleggen: 'Nederlands leren op z'n klein Vlaams', een opiniebijdrage in *De Standaard* van 5 september 2013. Er was volgens Jaspaert geen nood aan een intensief (NT2)taalbad in het (kleuter)onderwijs en aan OKAN-klassen en ook niet aan taaltoetsen.

Jaspaert: "Het probleem van kinderen die thuis geen Nederlands spreken wordt niet alleen opgeblazen, het wordt ook aangepast als een probleem. Want dat een andere thuistaal van sommige kinderen een bedreiging voor die kwaliteit vormt, dat schijnt boven alle twijfel verheven. In een studie van het Centrum Taal en Onderwijs aan de KU Leuven zijn de kinderen uit die taalgemengde gezinnen vaak taalvaardiger in het Nederlands dan de kinderen waar thuis maar één taal (Nederlands of een andere taal) wordt gebruikt. En nu hebben de beleidsmakers iets op het probleem gevonden: die anderstalige kinderen zullen getoetst worden, en als hun vaardigheid in het Nederlands niet voldoet, zullen ze verplicht een taalbad moeten nemen." Er is volgens Jaspaert geen intensief en expliciet NT2 nodig. "Als je je in een groep opgenomen weet, en je kunt in die groep iets betekenen, dan leer je bijna vanzelf de taal die je binnen die groep nodig hebt. Vanuit dat perspectief is taalvaardigheid niet zozeer de motor van integratie, het is er vooral de barometer van".

De opiniebijdrage van Jaspaert lokte veel afwijzende reacties uit. Lerares Elien Coppens getuigde "Als oud-student ben ik de laatste om professor Jaspaerts expertise in twijfel te trekken. Helaas blijkt uit zijn opinie weinig voeling met de praktijk. Ik spreek hier uit eigen ervaring in mijn Brusselse middelbare school. Sinds de invoering van het gelijke kansenonderwijs was het deze school verboden om leerlingen te weigeren op basis van aspecten zoals taal. Een intrinsiek goede zaak natuurlijk, om iedereen diezelfde kansen te bieden. Probleem werd echter dat er, vanwege de goede naam van de school, een heuse toestroom van anderstaligen kwam. Voor er verwijten van racisme komen: het gaat hierbij ook om leerlingen die Frans als moedertaal hebben. Leerlingen die al 9 jaar naar

Franstalige scholen gingen, thuis Frans of andere talen spraken en dus nauwelijks een woord Nederlands spraken of begrepen. Hoeft het gezegd dat de kinderen in kwestie bijzonder grote moeite hadden met het volgen van de lessen? Komt dit hun ontwikkeling ten goede? Is het bevorderlijk voor het algemeen niveau van het onderwijs? Nee, nee en neen. Ondanks grote inspanningen van het hele lerarenkorps raakte een aanzienlijk groter percentage leerlingen niet door het eerste jaar. Bijzonder erg voor de kinderen in kwestie, maar even goed voor de hele klasgroep en school. Frustraties, kliekjesvorming, zich afzetten tegen het Nederlands en/of Nederlandstalige klasgenootjes. Eens mijn klein broertje binnen zijn klas uitgesloten en uitgelachen wordt omdat hij geen Frans spreekt, kan je niet echt van een bevorderlijk schoolklimaat spreken. De leerlingen in kwestie maakten ook nauwelijks vorderingen in het Nederlands, en dus andere vakken, vanwege die frustraties en negatieve houding ten opzichte van de taal.

Voor de leerkrachten betekent het ook een extra werkbelasting en toch een dalende onderwijskwaliteit: diversifiëren tussen leerlingen, de slimmere uitdagen of wie niet helemaal mee is, extra begeleiden wordt moeilijk als alle energie gaat naar het bijspijkeren van het Nederlands van anders-taligen. Intussen is er wel een soort taaltest ingevoerd, niet om te stigmatiseren, zoals professor Jaspaert denkt, maar om ervoor te zorgen dat elke leerling slaagkansen heeft volgens eigen intelligentie en niet volgens kennis van het Nederlands. Inderdaad, dit wordt eerst bijgespijkerd met intensieve lessen Nederlands, maar de slaagcijfers verhogen en de frustraties nemen af. Een laatste punt dat me opviel: Jaspaert haalt aan dat kinderen met verschillende taalachtergronden, taalvaardiger zijn dan wie enkel Nederlands spreekt. Daarbij vraag ik me af welke criteria hiervoor gebruikt werden, want zelf zie ik eerder het omgekeerde in mijn omgeving.”

7 Beleidsmakers onderschatten taalproblemen: 1993-2014

In punt 4 zagen we dat de beleidsmakers gedurende 20 jaar (1991-2010) blindelings subsidies toekenden aan de drie Steunpunten Zorgverbreding/GOK die een pleidooi hielden tegen NT2 en didactisch een zelfontplooiingsmodel stimuleerden dat haaks staat op effectief achterstandsonderwijs. De medewerkers van het *Leuvens Steunpunt NT2* en van het *Gents Steunpunt Diversiteit en Leren* waren

en zijn zelfs fervente tegenstanders van het stimuleren van de leerlingen om ook Nederlands te spreken buiten de lessen. *De uitwerking en ondersteuning van het NT2-beleid werden gedurende 20 jaar toegewezen aan tegenstanders van NT2.* Hieruit alleen al blijkt al dat er geen goed onderwijsvoorrangs- en zorgverbredingsbeleid werd gevoerd.

In de beleidsverklaringen van minister Van den Bosch en in de vele knelpuntennota's van secretaris-generaal *Georges Monard* vanaf 1990 werd ook weinig aandacht besteed aan de immense taalproblemen in de grootsteden en in heel wat regio's. In ons interview eind 1992 met *Paula D'Hondt* als koninklijk commissaris voor de migrantenproblematiek was deze zich nochtans ten zeerste bewust van de ernst van de taal- en leerproblemen van veel allochtone leerlingen. Ze betreurde toen al dat veel 'politiek correcte denkers' dit bleven ontkennen en haar tegenwerkten. *D'Hondt* stelde: "We mogen niet vergeten dat veel van die migranten analfabeet zijn. Ze hebben ook in hun eigen land de stap overgeslagen. De Berbers b.v. komen uit een streek waar zelfs geen geschreven taal bestaat. Dus als we emanciperend willen werken moeten we hen o.a. leren lezen, moeten we hen ook leren onze taal te verstaan. We dachten dat we dus ook de ouders mochten vragen om taallessen te volgen. Dat is in functie van hun eigen zelfredzaamheid" (*Onderwijskrant*, januari 1993). In het eerste rapport *D'Hondt* was er ook sprake van verplichte taallessen voor nieuwkomers en steunzoekers.

Samen met *Paula D'Hondt* betreurden we dat haar taalplannen scherpe kritiek kregen - vooral vanwege de weldenkenden, 'progressieve' GOK-ideologen en taalachterstandsnegationisten. Deze vonden toen al dat *D'Hondt* en co aanstuurden op assimilatie en dat het belang van het kennen van het 'Nederlands' sterk werd overschat. In ons *Onderwijskrant*thema-nummer van januari 1993 over migrantenleerlingen trok *Onderwijskrant* - in het verlengde van het interview met *Paula D'Hondt* - dan ook aan de alarmbel. We pleitten er voor intensief NT2 en voor doorgedreven achterstandsonderwijs.

Op een bijeenkomst van de *Brusselse Werkgroep Onderwijs in 1993* werd aangedrongen op het uitbouwen van een extra leerjaar en van een netwerk van overgangsklassen "opdat de verschillende groepen allochtone leerlingen op de meest aangepaste manier het Nederlands zouden kunnen leren". Maar die werkgroep kreeg niet het minste gehoor vanwege de beleidsmensen (*Bernard Daelemans*,

Vlaamse beweging en multiculturaliteit, Meervoud, december 1995). In 1999 sloeg de Brusselse actiegroep 'Ouders voor scholen' alarm en wees op de taal- en leerproblemen van veel allochtone leerlingen en op de nefaste gevolgen voor zowel de allochtone als de Nederlandstalige kinderen. "De reactie van de politici was ronduit bedroevend. 'Hou je mond, jullie goedverdienende middenklassers, jullie kunnen je eigen boontjes doppen. Jullie hebben niet te klagen', was de teneur. Voormalig staatssecretaris Robert Lathouwers liet zelfs geen kans onbenut om de actiegroep 'ouders voor de scholen' in het openbaar te berispen."

Ook vandaag is er in Brussel nog steeds veel onbegrip voor de problemen en voor de tikkende taaltijdbom. De Brusselse politicus Bruno De Lille (Groen) stelde op 13 april j.l. voor om de voorrang voor Nederlandstalige leerlingen in Vlaamse scholen af te schaffen. Zijn zoontje zat naar verluidt als enig Nederlandstalig kind in een concentratieschool, maar dat is volgens De Lille niet nadelig voor dit zoontje en ook niet voor de anderstalige leerlingen die Nederlands moeten leren. Ook staatssecretaris De Lille beseft blijkbaar niet wat de nefaste gevolgen van die maatregel zouden zijn voor de taalontwikkeling van de leerlingen - zowel voor de de anderstalige als de Vlaamse. De meeste Vlaamse ouders zouden ook niet langer bereid zijn om hun kinderen naar die scholen te sturen. Teruggefloten door de vele kritiek, besloot De Lille af te zien van zijn voornemen.

Tijdens het beleid van Marleen Vanderpoorten (1999-2004) was er wel aandacht voor de taalproblemen en in 1991 werd het Steunpunt NT2 opgericht. Vanderpoorten sloot zich jammer genoeg blindelings aan bij de stelling van het Steunpunt dat specifiek NT2-onderwijs en een apart taalspoor (veel meer en anderssoortige taallessen) niet nodig waren. Dit was ook het geval bij haar opvolgers.

Toen we eind 2004 merkten dat een al te optimistische minister Vandenbroucke in zijn beleidsnota stelde dat er in het Brussels onderwijs al veel vorderingen waren gemaakt inzake de aanpak van taal- en leerproblemen, reageerden we daar krachtig op - ook tijdens het interview met de minister eind 2005. We stelden dat het voor de Brusselse scholen 5 voor 12 was, dat de toestand alsmaar slechter werd, dat we betreurden dat er nog geen intensief NT2-onderwijs was en dat uitgerekend het Steunpunt NT2 dat overbodig vond. In dit interview bleek dat Vandenbroucke zich nog niet ten volle

bewust was van de dramatische toestand van het onderwijs in grootsteden als Brussel. Volgens hem ging het in Brussel al een tijdje de goede kant uit (zie interview in *Onderwijskrant* nr. 138, januari 2006). Vandenbroucke pakte iets later wel uit met een vaag taalplan, maar er kwam geen intensief NT2-onderwijs.

Ook in de hervormingsnota's s.o. van Georges Monard (eind 2009) en minister Smet (2011) waren de taal- en leerproblemen van veel allochtone leerlingen geen prioritair knelpunt en werd de schooluitval vooral toegeschreven aan de structuur van het s.o. Er werd niet erkend dat vroegtijdig schoolverlaten vooral in de grootsteden en regio's met veel anderstalige leerlingen voorkwam, dat dus prioriteit verleend moest worden aan de aanpak van de taalproblemen en dat die aanpak in het kleuter- en lager onderwijs absolute prioriteit verdiende. Er werd ook niet erkend dat de beperktere schooluitval in Vlaanderen - minder dan in comprehensieve landen - mede een gevolg was van onze gedifferentieerde eerste graad; integendeel.

In het recente KBS-rapport 'Kleine kinderen, grote kansen. Hoe kleuterleidsters leren omgaan met armoede en ongelijkheid' reppen de opstellers, medewerkers van de ex-GOK-Steunpunten *Diversiteit & Leren* en *CEGO* met geen woord over de nood aan intensief NT2- en achterstandsonderwijs. Ook in het hoofdstuk over schooluitval in het recente overheidsrapport 'De sociale staat van Vlaanderen - 2013' gaat weinig of geen aandacht naar intensief NT2- en achterstandsonderwijs. We vrezen verder dat de op stapel staande hervormingen als M-decreet, hervorming secundair onderwijs ... de aandacht zullen afleiden van de taalproblematiek en/of intensief NT2 in klas zullen bemoeilijken.

In de maand april noteerden we nog de nefaste taalverordening van het Gentse stadsbestuur en het nefaste voorstel van de Brusselse staatssecretaris Bruno De Lille voor het schrappen van de voorrangregel voor Vlaamse leerlingen.

8 Twintig jaar strijd voor NT2- & achterstandsonderwijs én nieuwe taalcampagne

8.1 Twintig jaar strijd voor NT2

Onderwijskrant voerde vanaf september 1991 een campagne voor het opzetten van een zorgverbreidings- en achterstandsbeleid. De basisvisie werd uiteengezet in nr. 68/69, september 1991. Binnen

ons pleidooi voor doorgedreven achterstandsonderwijs voor taal, lezen, rekenen... was intense *NT2-taalstimulering van allochtone kleuters* speerpunt nummer 1. Ook alarmerende getuigenissen van Brusselse ouders en leraars stimuleerden ons in die tijd om in actie te komen.

Met *Onderwijskrant* hielden we de voorbije kwart eeuw geregeld pleidooien voor een andere en meer intentionele aanpak van het taalonderwijs vanaf de kleuterschool en van NT2 in het bijzonder. Omdat we merkten dat veel allochtone leerlingen al vanaf de kleuterschool tal van taal- en leerachterstanden vertoonden, trokken we in het *Onderwijskrant*-themanummer van januari 1993 aan de alarmbel. We pleitten er voor intensief NT2 en voor doorgedreven achterstandsonderwijs. Allochtone leerlingen presteren vaak ook laag voor wiskunde, een domein dat tot op zekere hoogte taal- en cultuur-neutraal is. We verwachtten in dit verband veel heil van een intense zorgverbreding gestoeld op een effectieve achterstandsdidactiek - zoals we die beschreven in ons themanummer over zorgverbreding (september 1991) en in onze publicaties over achterstandsdidactiek en over leren lezen, rekenen, spellen ... in het bijzonder. Onze campagne voor doorgedreven Nederlands en intensief NT2 was/is ook bedoeld voor de vele leerlingen die van huis uit minder gestimuleerd worden om het Nederlands te leren – met inbegrip van de standaardtaal.

Vanaf 1994 protesteerde *Onderwijskrant* tegen de monopolisering van de GOK-ondersteuning door de universitaire Steunpunten die intensief NT2-onderwijs zelfs overbodig. We protesteerden ook tegen de VLOR-trefdag over *zorgverbreding* van 1995 die volledig op het verkeerde spoor zat: we moesten ons Vlaams 'système d'enseignement' met zijn *directe instructie* e.d. vervangen door het Waalse leerlinggecentreerde 'système d'apprentissage'.

In 2004 startten we nog eens met een extra brede taalcampagne met intensief NT2 als belangrijkste actiepunten. We spendeerden er sindsdien ook een paar themanummers aan (*Onderwijskrant* nr. 148 en 154). In de context van de alarmerende taaloproep van *Mieke Van Hecke* startten we in september 2009 met een nieuwe taalcampagne. We werden bij dit alles ook voortdurend geprikkeld door de vele taalachterstandsnegationisten die intensief NT2 steeds als nefast bestempelden, maar tegelijk de leerkrachten en scholen ervan beschuldigden dat ze de allochtone leerlingen discrimineerden. Het waren vaak ook die mensen die ten onrechte veel

heil verwachtten van het frequent laten aan bod komen van de thuistaal van de leerlingen – ook al heeft men in de meeste klassen met heel wat thuistalen te doen. Ook in het kader van recente pleidooien voor het vervangen van het integratiestreven door de superdiversiteitideologie, wordt het belang van het Nederlands steeds meer gerelativeerd. De filosofen *Etienne Vermeersch* en *Philippe Van Pajjs* stelden echter onlangs nog dat het zo vroeg mogelijk aanleren van het Nederlands noodzakelijk is om de integratie te bevorderen en getto-vorming tegen te gaan.

8.2 Nieuwe *Onderwijskrant*campagne!

Intensief NT2 is veel meer dan een (impliciet) taalbad. Het is ook veel meer dan taalproeven bij de start en het einde van het lager onderwijs en dan viertaalbad-weeken in lager onderwijs (cf. Masterplan van juni 2013). Voor *Onderwijskrant* zijn er heel wat aanleidingen om een nieuwe campagne vóór intensief NT2-onderwijs en effectief achterstandsonderwijs op te starten: de alarmerende berichten over het toenemend aantal anderstalige leerlingen, de recente statistieken over de frequente schooluitval en zwakke PISA-prestaties van de anderstalige leerlingen, de blijvende negatie van de grote taalproblemen door tal van academici, kopstukken van migrantenverenigingen, onderwijskoepels, de recente hetze rond de thuistalen, de toenemende getto-vorming binnen de maatschappij ...

Het is anno 2014 inmiddels al 5 over 12. Intensief NT2 en achterstandsonderwijs vanaf de eerste dag van de kleuterschool blijven uit en de taaltijdbom tikt verder. De NT2-methodiek staat nog steeds niet op punt en kleuterjuffen en leerkrachten kregen er de gepaste opleiding niet voor. Scholen met doelgroep-leerlingen krijgen ook wel extra 'ongekleurde' subsidies voor GOK-werkingstoelagen en meer GOK-omkadering, maar het rendement ervan is twijfelachtig (zie p. 24). Het GOK-beleid en de GOK-investeringen moeten radicaal bijgestuurd worden. Ook *prof. Wim Van den Broeck* stuurde hier onlangs nog op aan (zie p. 40).

Binnen enkele maanden krijgen we een nieuwe beleidsverklaring voor het Vlaams onderwijs. In deze bijdrage pleitten we eens te meer voor het prioritair invoeren van intensief NT2- en achterstandsonderwijs als prioritaire ingreep en investering.

Dispelling Myths and Reinforcing Facts about Early Oral Language Development & Instruction

Susan B. Neuman and Esther Quintero, auteurs van standaardwerk 'All about words'

Vooraf: *In vorige jaargangen publiceerden we al didactische' bijdragen over effectief NT2-onderwijs. We voegen er nog wat tips aan toe van S. Neuman en Esther Quintero over spreek-en woordenschat-onderwijs.*

One of the better-documented facts in education is that learning gaps can emerge very early and that children who are not given the opportunity of a good start usually do not thrive later on. A good oral language foundation, however, can level the learning field for all children. Language is the key to all subsequent learning; it is the door to the world of knowledge and ideas for young children. But what does good oral language instruction look like? The following short statements represent myths that have been perpetuated about oral language development and facts (or key principles) that characterize high quality vocabulary instruction.

1. Teachable moments – or informal opportunities to engage children in word learning – are sufficient for explaining word meanings (=mythe die ook verspreid werd door Steunpunt NT2/CTO: kinderen leren a.h.w. vanzelf de taal).

Teachers need to be much more strategic about vocabulary instruction. Most teachers try to consciously engage children in active experiences that involve lots of conversation throughout the day. Teachable moments are informal opportunities to engage children in word learning, similar to the types of language exchanges that occur between parents and children. But repetition is key here –and teachers, unlike parents, don't always have this luxury. Teachers need to adopt a much more strategic approach to vocabulary instruction. Children need planned, sequenced, and systematic vocabulary instruction. This means selecting words, concepts, and ideas that matter most right from the very beginning and focusing on those throughout the early years.

2. Teachers have not to be intentional about choosing words to teach in order for children to build their vocabulary.

Teachers must carefully select the words they plan to teach. It's best to focus on high-utility but sophisticated words such as "fortunate" instead of "lucky."

Also, teachers must consider content-related words very early on; such words will serve as anchors for developing knowledge in key subject areas. For instance, science vocabulary words such as compare, contrast, observe, and predict; these are fundamental inquiry words used across subject areas. Introducing students to these words helps them to build knowledge that is essential for learning systematically from texts.

3. Reading storybooks is sufficient for oral vocabulary development.

Exposure to words through book reading may not be potent enough. Reading books to children is a powerful strategy for vocabulary development, but recent studies have begun to question whether the technique is substantial enough to boost all children's language development. Several meta-analyses have reported only small to moderate effects of book reading on vocabulary growth, which suggests that exposure to words through storybooks may not be potent enough, particularly for at-risk students. This means that teachers will need to augment read-aloud experiences with more intentional strategies that require children to process words at deeper levels of understanding.

4 The vocabulary scope and sequence in core reading programs generally have a good selection of words for oral vocabulary instruction.

Many programs have a haphazard approach to vocabulary instruction. Neuman & co examined the prevalence of oral vocabulary instruction in core reading programs at the pre-K level, finding a dearth of instructional guidance for teachers, despite some "mentioning" of words. The elementary grades are much different; although there is greater attention to words, there is a tremendous disparity across curricula. Until appropriate materials are developed and made available consistently, teachers will have to rely on research-based principles to ensure that students receive the oral language instruction they need.

5. Children need only implicit instruction to learn the meaning of words.

Children need both explicit and implicit instruction. Children who are given friendly definitions of words

are more likely to remember them. Prior to the beginning of a story, for example, a teacher might begin by introducing several words that are integral to the story. While vocabulary gains are higher when words are identified explicitly, the largest gains occur when teachers provide both explicit and implicit instruction. In other words, when teachers make children aware of the meaning of the words and engage them in using those words in a specific relevant context.

6. Children are word sponges.

Word learning requires many exposures over an extended period of time. Children seem to pick up words so prodigiously and effortlessly that, too often, word learning has been assumed to occur naturally. But there is ample evidence to suggest that word learning is complex and incremental. Think about children's struggles to understand color words. It is not until about age four that most children accurately apply individual color terms. Typically, words such as red or yellow can appear early in children's vocabulary; but the application of these words may be haphazard and interchangeable. Word learning requires many exposures over an extended period of time. With each additional exposure, the word may become incrementally closer to being fully learned.

7. Words should be taught in categories, based round their inclusion in a larger category.

Children learn best when words are presented in integrated contexts that make sense to them. Words represent the tip of the iceberg; underlying them is a set of emerging interconnections and concepts. It is the rich network of concepts and facts accompanying these words that aids in children's comprehension. Helping children to learn new words in clusters that represent knowledge networks has been shown to strongly support children's inferential reasoning and comprehension. Teaching words this way also aids in retention thereby accelerating word learning. Children learn best when words are presented in integrated contexts that make sense to them.

8. A child only needs to hear a word three times in order to learn it.

Children need many more encounters with new words than previously suspected. Children are most likely to learn the words they hear the most. Findings from a large number of correlational studies on language have shown that frequency of exposure strongly predicts word learning. Although

this finding is often mentioned in the literature, what is new is that we may have underestimated the amount of frequency required to learn words. Research by Pinkham, Neuman and Lillard (2011) suggests that children need many more encounters with new words than previously suspected. In addition to repetition and rich explanation of newly encountered words, video and dynamic visuals/sounds can help children learn by clarifying and adding more information.

9. Teachers should have ongoing professional development in oral vocabulary instruction to ensure that children make significant, accelerated gains.

Only skilled teachers can significantly improve large gaps in children's oral vocabulary development. Children's oral vocabulary development can be significantly improved through intervention. However, research has shown that untrained teachers and teachers with limited educational backgrounds are not as effective in helping children make significant gains in vocabulary. This finding highlights the importance of ongoing professional development for teachers and aides who regularly work with children.

10. There is a vocabulary explosion period in a child's language development. Word learning is cumulative. Word learning is perceived to start rather slowly, then at about 16 months or when a child learns about 50 words, all of a sudden, there seems to be a "vocabulary explosion" or "word spurt" – a time when children dramatically increase their ability to acquire new words. Recent evidence, however, does not support this view. By contrast, it suggests that children accumulate words at a constant rate and that it is the written and verbal use of these words that accelerates. Thus, the course of word learning has little to do with explosions, bursts, or spurts; word learning is constant and cumulative. This means that the optimal time for oral vocabulary instruction and development is not limited to the toddler years; it occurs before, during and after those years.

P.S.: If you are interested in learning more about the research supporting these ideas, check out **All About Words** (2013) by Susan B. Neuman and Tanya S. The Albert Shanker Institut, 555 New Jersey Ave. N.W. Washington, DC 20001. (Een deel van het boek staat op het internet bij Google books.)

Redactiesecretariaat

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

*www.onderwijskrant.be: al **330.000**
bezoekers, 100-den artikels

***Dagelijkse berichten op:**

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

Redactie tijdschrift:

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

Hoofredacteur: Raf Feys

raf.feys@telenet.be; 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrijvin-
gen van - en kritische reflecties over
onderwijs en onderwijsvernieuwing.
Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-
pelijk gestoffeerd; andere zijn een
directe neerslag of weergave van
opvattingen en ervaringen. Onder-
wijskrant wordt gemaakt met mede-
werking van praktijkmensen en van
mensen uit de lerarenopleiding.
Onderwijskrant is een onderwijs-
tijdschrift met redactieleden uit de
drie onderwijsnetten.

**Onderwijskrant streeft
vernieuwing in continuïteit na.**



Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

Abonnement (4 nrs.): € 20

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

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.
bij **verantwoordelijke uitgever:**

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2014 – € 6,-

- *Weldenkenden leggen tijdbom onder s.o. en negeren tikkende taaltijdbom** 2
- *Studie prof. Wim van den Broeck: Masterplan & aantijgingen sociologen gebaseerd op kwakkels: sterke kanten s.o. als knelpunten bestempeld** 6
- *Twee recente rapporten wijzen op beperkte(re) school-uitval, mede dankzij gedifferentieerde 1^{ste} graad. Veel uitval bij allochtone leerlingen; nood aan andere GOK-aanpak, NT2 & achterstandsonderwijs!** 14
- *Prof. Jaap Dronkers bevestigt kritiek op egalitaire ideologie en dubieuze SES- interpretaties van sociologen & beleids-verantwoordelijken** 25
- *Tikkende taaltijdbom, taalstrijd van voorbije maanden & campagne voor intensief NT2 Meer nood dan ooit aan intensief NT2- en achterstandsonderwijs** 32
- *Dispelling myths and reinforcing facts about early oral language development & instruction** 49



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!