bpost
PB-PP | B-2/2578
BELGIE(N)-BELGIQUE

181

***'Iedereen straks -*NOG MINDER*- taalcompetent'!?**
***HUN zijn het absoluut niet eens met 'HUN HEBBEN'**
***Steven Delarue: *Gebruik van tussentaal in klas is hoegenaamd geen probleem*. Kritische reacties**
***Verzet van leerkrachten en taalkundigen tegen uitholling taalonderwijs & tegen banalisering van AN als elitaire en discriminerende taalvariant**

***Evaluatie-conferentiedag 27 maart: belazeren deelnemers en beneden alle peil**
***Illusies over ondersteuning inclusieleerlingen & leerkrachten via complexe regionale netwerken Commentaar bij ondersteuningsnota minister Crevits**

***Metaforen en het leraarschap: onderzoek bij leerkrachten basisonderwijs**
***Effectief kleuteronderwijs, belang executieve functies & pre-academische kennis/vaardigheden**
Duizelingwekkend Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit: te lang & zwaar ROK/JUK -vooral ook voor de nieuwe doorlichting van de *almachtige en totalitaire school
***OESO-studie: hoog welbevinden en weinig stress, maar te weinig ambitie**

verschijnt driemaandelijks — april-mei-juni 2017
afgiftekantoor 3200 Aarschot 1 - erkenning: P2A6205

‘Iedereen straks -*NOG MINDER*- taalcompetent’!?

Kris Van den Branden en andere taalgoeroes willen nieuwe eindtermen/leerplannen verder uithollen - net als 20-25 jaar geleden

Raf Feys en Noël Gybels

Taalkundige Piet Van Sterkenburg: “Geef het taalonderwijs a.u.b. terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwingsgoeroes”

1 Van den Branden en Co pleiten voor zelfontdekkende aanpak, relativering AN, 'hun hebben', én tegen NT2

1.1 Van den Branden: radicale omslag nodig

Volgens mede-auteur *Kris Van den Branden* luidt de basisidee van het in januari uitgebrachte *Taalunie-advies ‘Iedereen taalcompetent’*: *“Het traditioneel onderwijs moet een radicale omslag maken. De muren die nu bestaan tussen de lessen lezen,grammatica, spelling en literatuur moeten weg. De leerlingen moeten voortaan ook zelf aan de slag. Zelfstandig zaken opzoeken, samen met andere leerlingen werken aan zgn. totale taken … “* Volgens van den Branden zijn dan ook het klassiek dictee en veel andere aanpakken passé (*Het klassiek dictee is zo passé,* De Standaard - 26 januari).

De recente krasse uitspraken van de nieuwe Taaluniesecretaris Hans Bennis over spelling, ‘*hun hebben’* … (zie 1.2) liggen in dezelfde lijn. Van den Branden beweert ook - net als Bennis - dat expliciete foutencorrecties, zoals ‘het is niet ‘jij heeft’, dat moet ‘jij hebt zijn” uit den boze zijn (*Taal verwerven op school*, Acco, 2004, p. 109).

Van den Branden en Co zorgden al 20 jaar geleden voor een radicale omslag, voor de uitholling van de leerplannen en eindtermen Nederlands. Ze willen met hun zelfontdekkende whole-language-aanpak en met hun relativering van het AN de eindtermen/ leerplannen verder uithollen. Van den Brandens Steunpunt NT2 ontving de voorbije decennia ook veel overheidsgeld om zijn controversieel *taalvaardigheidsonderwijs* op te leggen aan de scholen. Zij boycotten tegelijk de invoering van NT2.

De praktijkmensen en veel taalkundigen wezen/ wijzen hun ‘uithollende’ taalvisie af. Dit kwam ook tot uiting in het *Taalpeilonderzoek 2007* van de Taalunie. De nieuwlichters ontkenden echter dat er sprake kon zijn van niveaudaling als gevolg van de door hen gepropageerde omslag. Ze pakken er nu opnieuw mee uit - nog extremer dan 20-25 jaar geleden.

1.2 Zelfontdekkende/constructivistische, normaal-functionele, whole-language aanpak

Van den Branden omschrijft zijn zelfontdekkende en constructivistische visie zo: *“De effectieve manier om de schooltaalvaardigheid te bevorderen is de ‘taakgerichte aanpak’. Die neemt de spontane taalverwerving in een natuurlijke (niet-schoolse) omgeving als model. Terwijl je de taken van het dagelijkse leven uitvoert, leer je taal al doende, met het nodige vallen en opstaan, missen en treffen. En niet dankzij uiteenzettingen over hoe het systeem van de taal in kwestie in elkaar zit. Bij de meeste leerders, kinderen zowel als volwassenen, verloopt dat niet-gestuurde proces van zelfontdekking heel succesvol. Parallel met de situatie in het natuurlijke leven wordt bij de taakgerichte aanpak in klas uitgegaan van het principe dat je taal leert via zelfontdekking, door taal te gebruiken in functie van een bepaald (niet-talig) doel dat moet worden bereikt: een voorwerp moet worden gemaakt, een handeling uitgevoerd, een probleem opgelost..... Ze leren taal door taken uit te voeren, en niet door onderwezen te worden over taal.”* (VLOR-rapport ‘*Taalvaardigheidsonderwijs. Wat ze zelf doen, doen ze beter!*’, 2005).

De basisidee luidt dus: *De vorm doet er niet toe. Als de leerlingen zich maar vlotjes kunnen uitdrukken, als de boodschap maar begrepen wordt*. Geen systematisch onderwijs dus van woordenschat, spelling, grammatica, strategieën voor lezen en schrijven... Woorden als b.v. *ventiel* zijn volgens die visie, niet *normaal-functioneel*, want in het *normale* leven gebruiken de leerlingen toch *soupape.*

Zo'n zelfontdekkende aanpak staat haaks op een conclusie in PISA-2015: “*meer directe/expliciete instructie leidt tot hogere leerresultaten*.” *Van den Branden* relativeert ook ten zeerste het belang van taalkennis als basis voor taalvaardigheid. Schrijfvaardigheid b.v. kan o.i. moeilijk ontwikkeld en aangescherpt worden zonder een gestructureerde en inzichtelijke kennisbasis, zonder woordenschat, spelling- en grammaticaregels; en zonder een stapsgewijze aanpak. De promotoren van ‘*vaardigheids*onderwijs’ besteden merkwaardig genoeg ook weinig of geen aandacht aan de typische *vaardigheid*smethodiek.

De nieuwlichters beseffen niet eens dat de *schrijf- en leesvaardigheid* nog het meest de dupe zijn van hun 'natuurlijke', constructivistische vaardigheidsmethodiek – of liever: gebrek aan methodiek, aan stapsgewijze & geleide opbouw vanuit een dosis taalkennis. Ze negeren ook dat kennis van de ingenieuze structuur van onze taal (b.v. grammaticale structuur) ook op zich zinvolle & culturele kennis is.

Van den Branden beweert verder dat het niet noodzakelijk is dat leraren in hun communicatie met de leerlingen enkel het *Algemeen Nederlands* gebruiken. De invoering van NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, is volgens hem overbodig en zelfs nefast. Ook de andere taalgoeroes relativeren meestal het belang van de kennis van het AN en zijn veelal ook tegenstander van NT2. Het taalprobleem van allochtone leerlingen is volgens hen een *aangepraat probleem*. Van den Branden besteedt in zijn publicaties en in het Taalunie-advies dan ook geen aandacht aan de specifieke problemen van anderstalige leerlingen en aan NT2-onderwijs.

Begin van de jaren negentig propageerde Van den Brandens Leuvens taalcentrum ook nog de al lang voorbijgestreefde '*whole-language'- methodiek voor het aanvankelijk lezen, de 'globale' leesmethodiek*. Onze 'directe systeemmethodiek' (DSM) voor het leren lezen staat haaks op hun globale aanpak en wordt momenteel in de meeste leesmethodes in Vlaanderen en Nederland toegepast ('*Beter leren lezen*, Acco, 2010, 200 pagina's).

We stimuleerden de leerkrachten en uitgeverijen om tegen de geest van de leerplannen in toch te werken met systematische leerpakketten voor spelling, woordenschat ... En met succes. We formuleerden zelf meer eenvoudige regels voor de werkwoordspelling, bijdragen over een systematische aanpak van het woordenschatonderwijs vanaf de kleuterschool ...We bestreden de voorbije decennia eveneens de relativering van het AN. Door lippendienst te bewijzen aan de eenzijdige taalvisie, konden de praktijkmensen niveaudaling afremmen.

In tegenstelling met de taalvoorstellen van Van den Branden en andere taalgoeroes, konden onze voorstellen wel op veel instemming rekenen van de leerkrachten. We organiseerden sinds 1993 ook verschillende campagnes voor de invoering van NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs en publiceerden over de methodische aanpak van NT2 – jammer genoeg tevergeefs. Op 7 december j.l. gaf minister Crevits echter toe dat er wel degelijk nood was aan NT2 en dat dit veel meer is dan het volgen van de gewone lessen of van een taalbad.

1.3 Uitholling eindtermen/leerplannen, relativering belang AN & verzet tegen NT2

De ideeën die *Van den Branden* in de bijdrage over het *Taalunie-advies* propageerde (16 januari, DS) worden al meer dan 25 jaar verkondigd en opgelegd door een aantal taalnieuwlichters: Taalunie-kopstukken als de Leuvense prof. Koen Jaspaert, Leuvens Steunpunt NT2 (nu: CTO), universitaire lerarenopleiders,Vereniging voor Onderwijs in het Nederlands (VON) & tijdschrift VONK, opstellers eindtermen, voorzitters van leerplancommissies als *Ides Callebaut*, ex-odeklonje-propagandisten van de jaren zeventig ... Die alternatieve, constructivistische taalvisie leidde destijds al tot een radicale omslag (=uitholling) in de eindtermen/leerplannen Nederlands.

De nieuwlichters verloochenen al meer dan 25 jaar alles wat de voorbije eeuw(en) aan gebalanceerd taalonderwijs werd opgebouwd. Hun fascinerende normaal-functionele taalwereld bleek echter moeilijk te realiseren en leidde tot verwarring, schijnresultaten en niveaudaling; tot te veel aandacht voor babbelonderwijs en al te weinig voor de geschreven taal en het AN. Onder het mom van 'taalvaardigheidsonderwijs' dreigt het vak Nederlands steeds meer een 'inhoudsloos vak' te worden waarbij taalkennis onbelangrijk zou zijn.

Merkwaardig is verder dat de promotoren van 'vaardigheidsonderwijs' tegelijk een aanpak voorstellen waarin al te weinig aandacht besteed wordt aan de typische vaardigheidsmethodiek: stapsgewijze opbouw, inoefenen, automatiseren en memoriseren. Ook het belang van het AN wordt gerelativeerd. En rond 1995 besloot het Leuvens Steunpunt NT2 – in 1991 opgericht voor de ondersteuning van NT2 - plots dat de invoering van NT2-taalonderwijs voor anderstalige leerlingen overbodig en nefast was.

Het recente Taalunie-advies '*Iedereen competent'* is een soort herdruk van de visie van 20-25 jaar geleden. Ze dreigt eens te meer tot een verdere uitholling en niveaudaling te leiden – waarbij de kansarme en minder taalvaardige leerlingen het meest de dupe zouden zijn.

1.4 Taalunie-secretaris pro 'hun hebben', onbelangrijke spelling, discriminerend AN

De nieuwe Taalunie-*secretaris Hans Bennis* propageert overigens ook al een aantal jaren zo'n alternatieve visie. In 2012 bekritiseerden we al zijn relativerend 'hun hebben'-betoog. *Bennis* verkondigde onlangs in '*Onze Taal'* (december j.l.) en in Nederlandse kranten eens te meer dat '*hun hebben'* perfect aanvaardbaar Nederlands is, en zelfs beter dan *'zij hebben'*. Als 'hun hebben' goed Nederlands is, dan ook uiteraard: *'Hun schrijven hun een brief', ons schrijft hun een brief'" of "Hem schrijft haar een brief" of "Haar schrijft hem een brief". Hun schrijven dat hun schrijven goed werd ontvangen*'.

Bennis onlangs in 'Onze Taal' en in de kranten: *"Altijd beginnen mensen weer over de gevreesde opkomst van 'hun hebben'. Terwijl je dat taalkundig gezien als een verbetering zou kunnen beschouwen. Het verschil tussen zij, hen en hun is een naamvalverschil. Maar naamval is niet langer een functioneel onderdeel van ons taalsysteem. Toch is voor de meeste mensen 'hun hebben' nog de ultieme gruwel. Dit zit heel diep. Er zijn al zo veel sociale onderscheidingstekenen verdwenen, dat men zich hieraan vastklampt.' Met dit laatste suggereert Bennis dat de dominerende sociale klasse AN vooral belangrijk vindt om zich te onderscheiden van de lagere klasse, om te discrimine*ren (cf. visie van socioloog Pierre Bourdieu). We gaan niet akkoord met zijn verloedering van het AN, maar nog minder met zijn stelling dat AN leerlingen zou discrimineren (vf. Kritiek van Pierre Bourdieu op 'parlure bourgeoise').

1.5 Ontvetten uitgeholde/eindtermen/leerplan en werken met vage sleutelcompetenties!?

Prof. Wim Van den Broeck betreurde terecht dat *"de huidige eindtermen Nederlands zo vaag en algemeen geformuleerd zijn, dat ze nauwelijks richting geven aan de manier waarop het onderwijs moet worden ingericht."* Maar *Van den Branden* hield in een recente april-bijdrage op zijn blog '*Duurzaam onderwijs'* een vurig pleidooi voor het ontvetten van die vage & algemene eindtermen/leerplannen. Hij stelde voor om de vakken af te schaffen en voortaan te werken met wollige en algemene sleutelcompetenties voor de 21ste eeuw. Voor taal formuleert hij het in termen van *'taal doen werken'*. Er is bij de leerkrachten geen draagvlak voor zo'n wollige en nietszeggende sleutelcompetenties, voor het afschaffen van de vakken, voor het verder ontvetten van de skelet-leerplannen Nederlands.

Ook het ZILL-leerplanproject van het katholiek onderwijs en *Lieven Boeve* pleitten jammer genoeg voor het zomaar ontvetten van de leerplannen.

Van den Branden werd de voorbije jaren overal als spreker uitgenodigd om te komen verkondigen dat het Vlaams onderwijs hopeloos verouderd is: -op de VLOR-startdag 2015 - op studiedagen voor directies, ... In 2005 mocht hij ook al als enige auteur het VLOR-rapport over de toekomst van het taalonderwijs opstellen.

20 jaar geleden & de voorbije jaren verkondigden de begeleiders Nederlands binnen de koepel van het katholiek onderwijs *(Ides Callebaut, Bart Masquillie*r, ...) overigens al een analoge visie. In het leerplan VVKBaO (1998) lazen we b.v. uitspraken als: *"Spellingafspraken raken de essentie van een taal niet. Een slechte spelling maakt een taal niet slechter, en een goede spelling maakt een taal niet beter."* Het VVSKO-leerplan 1ste graad s.o. (1997) stelt dat *het klassieke woordenschatonderwijs en de taalzuivering "maar weinig opleverden. Je moet immers rekening houden met het bestaan van taalvariatie: iedereen, ook een leerling van twaalf of dertien, is ertoe genoopt om zijn taal aan te passen aan de communicatiesituatie waarin hij verkeert."* Dit slaat ook op modieuze eindtermen taalbeschouwing als "*de leerkrachten moeten ernaar str*even dat leerlingen het gepaste taalregister gebruiken". In de eindtermen/leerplannen werd het belang van het AN ook al sterk gerelativeerd en over NT2 werd met geen woord gerept.

1.6 Verlos ons van de vernieuwingsgoeroes

Prof. em. Johan Taeldeman bestempelde de taalfilosofie die doordrong in de eindtermen/leerplannen - als *misdadig* (in: Over Taal, december 2005). *Taalkundige Piet Van Sterkenburg* poneerde: *"Geef het taalonderwijs a.u.b. terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwingsgoeroes'.* ..

De vroegere pedagogisch coördinator van de Guimardstraat Jan Saveyn stelde dat de misnoegdheid bij de leerkrachten vooral het gevolg was van de nefaste invloed van de eenzijdige taalvisie van het Leuvens Taalsteunpunt van Van den Branden (Nova et Vetera, september 2007). *Prof. Wim Van den Broeck* betreurde eveneens dat die wholelanguage-aanpak aansloot bij de tendens van het ervaringsgerichte, zelfontdekkend leren (constructivisme)" dat ook in de *Uitgangspunten* bij de eindtermen/leerplannen centraal staat (*Taal verwerven op school,* Acco 2004, p. 131-153).

We zijn jammer genoeg nog niet verlost van die vernieuwingsgoeroes. We merken dat ze - mede in de context van de nieuwe eindtermen/leerplannen - weer van zich laten horen, en zelfs aansturen op een verdere uitholling van het taalonderwijs (zie ook punt 2). Van den Branden en de andere auteurs van het recente Taalunie-advies verzwijgen uiteraard de vele kritiek op hun taalvisie. Ze wekken de indruk dat daar een grote consensus over bestaat. Niets is minder waar.

2 Taalrelativisten pleiten voor verdere uitholling taalonderwijs

Een aantal taalgoeroes pleitten de voorbije jaren en maanden voor het verder uithollen van het vak Nederlands. We illustreerden dit in punt 1 al met uitspraken van Kris Van den Branden.

Nog een paar illustraties. Ook DVO-directeur *Roger Standaert* die vanaf 1992 de opstelling van de eindtermen patroneerde en dus ook de keuze van de leden van de eindtermencommissie Nederlands, stuurde in 2007 aan op een verdere uitholling van het taalonderwijs. In 1993 verdedigde *Standaert* al het quasi schrappen van de grammatica in het lager onderwijs met de stelling dat grammatica niet nuttig was en veel te moeilijk voor de leerlingen. Uit de centrale toetsen 6de leerjaar van weleer bleek dat dit laatste geenszins het geval was.

In 2007 voelde Standaert zich geroepen om te reageren op de vele kritiek op de eindtermen/leerplannen in onze O-ZON-campagne. In zijn repliek stuurde hij aan op een verdere uitholling van het taalonderwijs. *Standaert*: *"Je kan toch moeilijk het volledige groene boekje uit je hoofd leren. Dus zoek ik gewoon op hoe ik 'gedownloaded' moet spellen" (Nova et Vetera, september 2007). Zinsontleding* is volgens hem te moeilijk en wordt enkel gewaardeerd *"omwille van de binding aan klassieke talen."* Standaert betreurt in dezelfde bijdrage ook dat de *'parlure bourgeoise'* – de verzorgde algemene taal – zo veel hoger geacht wordt dan de *'parlure vulgaire'* (cf. visie van Bourdieu). Verder bestempelde *Standaert* vaardig spellen, vaardig ontleden van - en spelen met zinnen ... enkel met *feitenkennis.* Hij besloot: *"Kennis is er enkel omwille van de vaardigheden."* Verder mag het basisonderwijs volgens hem niet voorbereiden op het secundair, dus ook niet op de vreemde talen in het secundair die de nodige grammaticale kennis vereisen. Ook *hoofdinspectrice Els Vermeire* wees de kritiek op de uitholling van het taalonderwijs af.

Ex-leerplanvoorzitter *Ides Callebaut* wees de vele kritiek op de leerplannen eveneens van de hand en pleit nu zelfs voor *post-standaardtaal-Ned*erlands waarbij spelling, grammatica, AN e.d. helemaal niet belangrijk meer zijn. Callebaut sloot zich graag aan bij de visie van *prof. Joop Van der Horst* in het boek '*Het einde van de standaardtaal'*, en poneerde: *"Taalkundigen denken er niet aan de ene taal beter dan de andere te vinden, de ene variant waardevoller dan de andere. Het moedertaalonderwijs moet terug naar de idyllische situatie van vóór de introductie van de standaardtaal. Ook zonder de standaardtaal is goed taalonderwijs mogelijk. En als er geen standaardtaal meer is, dan kunnen de leerlingen ook geen taalfouten meer maken; en dan krijgen we onze taal terug zoals die al die jaren van de mensheid geweest is, uitgezonderd de enkele eeuwen van de artificiële standaardtalen."* Dan krijgen we dus een *communicatief taalparadijs. (Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?*; School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009).

Callebaut pleit ervoor om vooral aandacht te besteden aan de gesproken taal, en hierbij is het AN niet belangrijk meer. *Callebaut e*n de vele AN-relativeerders vergeten dat het *Algemeen Nederlands* als norm voor de geschreven taal en als basis voor de alfabetisering essentieel is, en in die functie geen terrein verliest. Leerlingen leren de gesproken taal grotendeels buiten de klas. De school is bij uitstek de plaats voor het leren van de geschreven taal. Callebaut pleit ook voor de afschaffing van de werkwoordspelling, voor het schrijven van werkwoorden als vaste woordbeelden. Grammatica is totaal overbodig. Systematisch AN-woordenschatonderwijs en AN-uitspraaklessen zijn eveneens overbodig. Callebaut verwacht verder alle heil van vrije schrijftaken. Hij rept ook met geen woord over NT2. Hij beweert verder dat het AN leerlingen discrimineert en niet bijdraagt tot de emancipatie. In een volgend punt illustreren we dat de meeste nieuwlichters de stelling verkondigden dat AN geen hefboom meer is voor schoolsucces, emancipatie, & integratie en veel leerlingen discrimineert

Callebaut sprak zich ook steeds minachtend uit over de vele leerkrachten & lerarenopleiders die zijn visie niet delen en al te vaak lippendienst aan de eindtermen en leerplannen bewijzen. Volgens hem evolueerden de taaldidactiek, de eindtermen en de leerplannen al lange tijd in de richting van zijn taalvisie. De huidige begeleider Nederlands binnen de katholieke koepel *Bart Masquillier* liet herhaal-

delijk verstaan dat hij het volledig eens is met de visie van zijn leermeester Callebaut. We vrezen dan ook dat het nieuwe leerplan nog tot een verdere uitholling van het taalonderwijs zal leiden.

3 AN bemoeilijkt emancipatie en discrimineert & NT2 is overbodig

3.1 Relativering AN en de ermee verbonden bestrijding van NT2-onderwijs

De meeste burgers, leerkrachten, taalkundigen, burgers, politici ... gaan er van uit dat de kennis van het AN de emancipatie, de scholings- en tewerkstellingskansen en de integratie in de maatschappij bevordert. De taalnieuwlichters - vaak ook propagandisten van de superdiversiteit - vinden echter dat het Standaardnederlands een extra hindernis vormt voor sociale vooruitgang, in plaats van een voorwaarde om hogerop te geraken.

Ook de nieuwe Taalunie-secretaris *Hans Bennis* stelde al in 2012 dat de dominerende sociale klasse AN vooral belangrijk vindt om zich te onderscheiden van de lagere klasse, om te discrimineren. Hij bestempelde de kritiek op de taalverloedering als *"normatieve prietpraat vanuit een 'elitair' perspectief*" (Website Neder-L, 8 juni 2012). De nieuwlichters en taalachterstandsnegationisten poneren al vele jaren dat het 'elitair AN geen hefboom is voor emancipatie, schoolsucces en sociale vooruitgang, en zelfs de leerresultaten en emancipatie van kans- en taalarme leerlingen afremt.

In 2007 drukte *prof. Ides Nicaise het* zo uit: *"De jonge allochtone leerlingen zijn (taalkundig) niet gehandicapt; het gaat enkel om achterstelling in de maatschappij en op school*". Volgens Nicaise zijn ze ook qua intellectuele aanleg even getalenteerd. We mochten volgens hem ook geen heil verwachten van intensief NT2 en achterstandsdidactiek, want die waren gebaseerd '*op het deficit-model, op de theorie van de 'socio-culturele handicap'* (*De school van de ongelijkheid,* EPO, 2007).

Vooral ook *Jan Blommaert en Piet Van Avermaet* (directeur Steunpunt Diversiteit en leren) beweerden geregeld dat de nadruk op het belang van de kennis van A.N. als gevolg heeft dat taal discriminerend gaat werken en ongelijkheid tot stand brengt. Op de studiedag TREFzeker van 8.02.2007 stelde *Van Avermaet* dat we er ten onrechte van uitgaan dat veel immigranten onvoldoende talige instrumenten hebben om te functioneren in onze samenleving. In 2008 poneerde hij dat hij het *niet* eens was met volgende stellingen van minister Vandenbroucke:

"dat migrantenkinderen vanuit hun achtergrond vaak een taalprobleem hebben;
**dat dit een negatieve invloed heeft op hun leerprestaties;*
**dat men zonder Nederlands onmogelijk goed kan functioneren;*
**dat kennis van het Nederlands allerhande* mogelijkheden opent die er anders niet zouden zijn." (*Taal, Onderwijs en de samenleving*, 2008). Ook volgens *Ico Maly* wordt "*hier spreekt men Nederlands'* gebruikt om te discrimineren" (zie ook bijlage 2).

Ex-leerplanvoorzitter Ides Callebaut orakelde: "*De standaardtaal was/is enkel een middel ter verdrukking. Wie die ene standaardtaal niet beheerst, wordt immers om die reden als minderwaardig beschouwd. Als er geen standaardtaal meer bestaat dan zullen we toch al niet meer kunnen zeggen: Je bent slecht in taal. In de huidige samenleving is het ook niet meer zo dat je AN perfect moet beheersen"* (*Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is*; School- en klaspraktijk, nr. 199, 2009). De Antwerpse sociolinguïst *Jürgen Jaspers* drukte het zo uit: *"Een succesvolle (school)loopbaan blijkt niet noodzakelijk in het AN te verlopen. Elk jaar lopen duizenden nieuwe studenten de universiteit binnen met taalcompetenties die vaak ver liggen van het AN...."*

3.2 Reacties op relativering belang Nederlands

Dergelijke uitspraken lokten veel verontwaardiging uit bij leerkrachten en bij veel burgers. *Eddy Bon*te (Hogeschool Gent) repliceerde: *"De waarheid luidt dat het valse discours van Ico Maly, Jan Blommaert, Piet Van Avermaet , … 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".*

Dirk Van Damme (OESO-kopstuk onderwijs) reageerde op de vele nieuwlichters die de kennis van het Nederlands niet zo belangrijk vonden, de taaloproepen van minister Crevits bestreden en als toverformule uitpakten met meertalig onderwijs. Van Damme twitterde op 8 december: *"Degenen die de taalproblematiek zo sterk relativeren, hebben blijkbaar PISA niet gelezen, en bewijzen hiermee de allochtone leerlingen geenszins een dienst." In de HUMO van 31 januari stelde Van Damme: "De taal speelt wel een grote rol. Zonder een grondige kennis van het Nederlands hypothekeer je de kansen van kinderen die thuis een andere taal spreken. Ik word ook lichtjes ongemakkelijk als ik mensen hoor pleiten voor meer Arabisch of Turks in het onderwijs, omdat dat betere resultaten zou ople-*

veren. De meeste pedagogen zijn het er toch over eens dat hoe vlugger een kind meertalig wordt, hoe beter het presteert. Dat zou dan gelden voor iedere taal, behalve voor het Nederlands?"

Op woensdag 7 december 2016 stelden minister Crevits en een paar leden van de commissie onderwijs dat het GOK-taalbeleid duidelijk gefaald had, gezien de grote (taal)problemen van veel 15-jarige allochtone leerlingen (cf. PISA – en TIMSS-2015). Crevits voegde er aan toe dat NT2-taal-onderwijs voor anderstalige leerlingen toch nog iets anders is dan gewoon taalonderwijs/NT1. De vele nieuwlichters voelden zich eens te meer geroepen om in koor de taaloproep als naïef voor te stellen en de invoering van NT2 te bestrijden. *Socioloog Orhan Agirdag* repliceerde in DS van 8 december: "*Slechter presteren komt niet door taalachterstand. Wie de kloof in het onderwijs wijt aan taalachtergrond, maakt de ongelijkheid alleen maar groter*" Ook op de taaloproep van minister Crevits begin maart en voor de medewerking van de ouders werd eens te meer furieus gereageerd door Van Avermaet en Co (zie bijlage).

3.3 Ook voor *Van den Branden & Jaspaert* is taalprobleem een '*aangepraat probleem'*

Ook de kopstukken van het Leuvens GOK-Steunpunt NT2 bestempelen al vele jaren het taalprobleem als een *aangepraat prob*leem en pleiten voor de relativering van het belang van de kennis van de standaardtaal. *Koen Jaspaert* stelde nog in 2013 in DS als reactie op een taaloproep van minister Smet: *"Het probleem van het Nederlands spreken wordt aangepraat als een proble*em'. Vanuit dit standpunt bestreden Jaspaert en Van den Branden ook de taaloproepen van de ministers Vandenbroucke, Smet en Crevits – samen met vele andere taalachterstandsnegationisten – ook sociologen als Agirdag, Jacobs en Nicaise.

Van den Branden en Jaspaert spraken zich als *Steunpunt NT2* rond 1995 merkwaardig genoeg al uit tegen de invoering van NT2-onderwijs. Anderstalige kleuters hadden plots geen specifiek en extra taalonderwijs nodig; het was voldoende dat ze optrokken met de andere kleuters. NT2=NT1 luidde voortaan de uitvlucht. Sindsdien hielden *Van den Branden en Co* zich binnen hun GOK-taalopdracht nog enkel bezig met het opdringen van hun constructivistische en taakgerichte taalvisie aan de scholen en leerkrachten. Het taalproject had voortaan niets meer te maken met de oorspronkelijke opdracht, met het expliciet reduceren van de taalachterstand bij anderstalige leerlingen, en met het oorspronkelijk onderwijsvoorrangsbeleid waarvoor het Steunpunt NT2 in 1991 was opgericht en jaarlijks 25 miljoen BFR ontving.

4 Fors gesubsidieerd GOK-taalproject Steunpunt NT2 zonder rendement

Minister Crevits en enkele leden van de commissie onderwijs stelden op 7 december dat het GOK-taalbeleid had gefaald en al te weinig resultaat opleverde. We moesten het over een andere boeg gooien en ook NT2 invoeren.

In het Taalunie-rapport '*Onderwijs Nederlands tussen gisteren en morgen'* (2006) gaf rapporteur *Koen Jaspaert* grif toe: "*Er werd en wordt fors geïnvesteerd in de implementatie van onze nieuwe & emancipatorische taalvisie – ook financieel. De geleverde inspanningen ontberen echter rendement omdat er krachten (NvdR: leerkrachten?) actief zijn die het traditionele onderwijs Nederlands voor de vernieuwing afschermen".* Jaspaert, Van den Branden en Co ontvingen met hun Leuvens Steunpunt NT2 in de periode 1991-2010 jaarlijks niet minder dan 25 miljoen BFR voor de ondersteuning van NT2 en het reduceren van taalachterstanden.

In het HIVA-evaluatie-rapport over de zorgverbredingsprojecten van de Steunpunten lazen we al in 2003 dat slechts een kleine minderheid na al die jaren het GOK-taalproject nog opvatte & aanpakte als *"het geven van extra ondersteuning aan anderstaligen en aan leerlingen met taalproblemen*" (Ilse Van Heddegem e.a, *Mag het iets meer zijn?* o.c., 2003). Dit was het gevolg van het feit dat Van den Branden en co zich uitspraken tegen extra-ondersteuning aan anderstalige leerlingen, aan de specifieke doelgroepleerlingen.

Het HIVA stelde verder vast dat de meeste leerkrachten de taalvaardigheidsvisie van het Steunpunt NT2 van *Van den Branden* niet onderschreven. In een publicatie van 2004 gaf *Kris Van den Bra*nden overigens zelf ruiterlijk toe dat de leerkrachten niet akkoord gingen met hun taakgerichte en constructivistische taalvisie. De conclusie van hun studie luidde: "*Leerkrachten lager onderwijs en normaalschoolstudenten kiezen niet 'echt' voor onze visie op taalvaardigheidsonderwijs: waarin in de eerste plaats vanuit globaaltaken gewerkt wordt; waarin de leerkracht eerder een begeleider dan* een *leider is, waarin taal'vaardigheid' centraal staat; waarin veel ruimte is voor taalvariatie en het uitbuiten van taalheterogeniteit"* (Koen Van Gorp & Kris Van den

Branden, *Hoe vernieuwend denken studenten in de lerarenopleiding en leerkrachten over taalonderwijs?,* 2004, Internet.)

In deze studie kwam dus eveneens tot uiting dat er een grote afstand was tussen de modieuze en eenzijdige slogans van Van den Branden, Jaspaert, Van Gorp, ... en anderzijds de meer veelzijdige en uitgebalanceerde visie van de praktijkmensen. Ook hun door de overheid gesponsorde methode '*Toren van Babbel*' werd een flop.

Het GOK-taalproject was een mislukking en het Steunpunt NT2 boycotte zelfs de invoering van NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Toch pronkten *Van den Branden & Co* er in 2004 mee dat hun GOK-Steunpunten gezorgd hadden voor gelijke kansen in het basisonderwijs; hun opdracht was naar eigen zeggen geslaagd. Ze beweerden zelfs dat lagere PISA-resultaten van allochtone 15-jarigen niets te maken hadden met taalproblemen: *"Aangezien het leerpotentieel en de bereidheid tot leerinspanningen gelijk verdeeld zijn over de verschillende lagen in de bevolking, en aangezien kinderen van een andere etnische afkomst slechter presteren voor PISA kunnen we hier enkel spreken van systematische kansenongelijkheid".* De lagere leerresultaten, waren volgens hen een gevolg van sociale discriminatie, vooral dan van onze gedifferentieerde eerste graad (Steunpunt-brochure *Onderwijs voor kwetsbare leerlingen in Vlaanderen,* 2004).

Ook op de studiedag over dit rapport (Aalst, november 2004) en over de stand van zaken inzake het GOK-project werd met geen woord gerept over de taalproblemen. In het plenum maakten we duidelijk dat de Steunpunten gefaald hadden, dat we niet akkoord gingen met het boycotten van de invoering van NT2, en ook niet met de kritiek op onze lagere cyclus s.o. Op dat moment was de aanwezige minister Vandenbroucke zich nog niet bewust van de grote taalproblemen. Pas later konden we hem hiervan overtuigen (cf. interview met Vandenbroucke, Onderwijskrant nr. 138)

5 Van den Branden en Co verzwijgen vele kritiek & mislukking GOK-taalproject

In hun recentere standpunten en in het advies van de Taalunie verzwijgen *Van den Branden en c*o de vele kritiek op hun constructivistische taalvisie. De niveaudaling voor het vak Nederlands kwam de voorbije decennia duidelijk tot uiting in tientallen getuigenissen van leraren en professoren-taalkundigen, in de evaluatie van de eindtermen, in studies van de taalkennis van leerlingen s.o.,in bijspijkerprogramma's in het hoger onderwijs, in taalproeven bij de start van de lerarenopleiding, in het Taalpeilonderzoek van de Taalunie van 2007.

De nieuwlichters legden de kritiek steeds naast zich neer. We beperken ons hier tot enkele kritieken.
Prof. em. Johan Taeldeman bestempelde de taalfilosofie van veel universitaire taaldidactici en van de eindtermen/leerplannen als *misdadig.* Volgens *Taeldeman* luidt de kernboodschap: "*Als we ons maar vlotjes kunnen uitdrukken! De vorm doet er niet toe*." Taeldeman stelde "*dat het volgens de geest van de eindtermen en volgens de visie van een aantal taaldidactici plus minus volstaat dat de betekenis van een geschreven of gesproken 'boodschap' ondubbelzinnig gedecodeerd (begrepen) kan worden."* Vanuit een 'normaal-functioneel' vertrekpunt maakt men zich weinig zorgen over het gebruik van de algemeen-Nederlandse termen, de correcte uitspraak, de juiste spelling en grammatica, ... (*interview in: Over Taal*, december 2005).

De vroegere pedagogische coördinator van de Guimardstraat *Jan Saveyn* stelde in 2007 dat praktijkmensen terecht met veel kritische vragen zaten omtrent het vak Nederlands. De misnoegdheid was volgens hem vooral het gevolg van de nefaste invloed van de eenzijdige taalvisie van het Leuvens Taalsteunpunt van Van den Branden en Co. Saveyn stelde: *"Het Leuvens Taalsteunpunt opteerde voor radicaal vaardigheidsonderwijs.Woordenschatrijtjes, zinsontleding, aanleren van grammaticale - en spellingregels … waren uit den boze. De leerling moest volgens de analytische taalverwervingsmethode al doende leren vanuit globale taaltaken (brief schrijven, telefoongesprek. ..) en zelfontdekkend hun eigen taal analyseren. Vanuit de constructivistische leertheorie moesten de leerlingen enkel geconfronteerd worden met realistische en uitdagende taaltaken. De leraar was vooral coach van het leerproces"* (Tijdschrift *Nova et Vetera,* september 2007).

Saveyn concludeerde terecht : "*Veel praktijkmensen nemen aanstoot aan de exclusieve keuze voor inhouden vanuit een louter functioneel oogpunt, evenals aan de stelling dat men onderwijsleerprocessen altijd aan realistische, authentieke contexten moet zien te koppelen, aan het ontbreken van banden met de traditie van het systematisch moedertaalonderwijs, aan het geen aandacht schenken aan de verwachtingen van het secundair onderwijs ten aanzien van de basisschool."*

Ook *prof. Wim Van den Broeck* betreurde "*het overbeklemtonen in de (al te vage) eindtermen/leerplannen van het normaal-functioneel taalgebruik, van de uiteindelijke functionaliteit in het normale leven (b.v. een tekst begrijpend kunnen lezen in een zinvolle context) en niet van de lange weg erheen.*" Die taalaanpak sloot volgens hem "*goed aan bij de huidige tendens van het ervaringsgerichte, zelfontdekkend leren (constructivisme)* dat ook in de uitgangspunten bij de eindtermen centraal staat."(*Taal verwerven op school*, Acco 2004, p. 131-153).

Minister Frank Vandenbroucke stelde in zijn VLOR-toespraak op 28 september 2006: *"Zowel bij de leerkrachten Nederlands als bij de leraren Frans klinkt onvrede over de gebrekkige taalbeheersing van leerlingen. Men bedoelt vooral woordenschat, spelling en zinsstructuur. Vooral bij het begin van het secundair onderwijs klinkt de onvrede luid. Men wijt een en ander wel eens aan de overaccentuering van de communicatieve taalvaardi*gheid en aan het gebrek aan grammatica." In de drie volgende bijdragen in dit nummer illustreren we uitvoerig de vele kritieken van leerkrachten en eminente taalkundigen op de uitholling van het taalonderwijs & op de relativcering van AN.

6 Onderwijskrant-kruistocht tegen de uitholling van het taalonderwijs vanaf 1993 en tegen boycot invoering van NT2

Vanaf 1993 zette Onderwijskrant campagnes op tegen de uitholling van het taalonderwijs en voor de invoering van NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. 24 jaar geleden protesteerden we al tegen de uitholling in de ontwerpeindtermen Nederlands; tegen *'enkel belangrijk dat de boodschap maar ondubbelzinnig gedecodeerd kan worden',* enz.. (Themanummer september 1993 over eindtermen). Met een groep docenten van de lerarenopleiding stuurden we onze kritiek in mei 1993 ook naar het ministerie en naar de DVO;. Maar we vonden er geen gehoor.

De voorbije 10 jaar besteedden we hier nog tientallen bijdragen aan (zie b.v. themanummers 133, 135, 140, 142, 148, 153). In onze O-ZON-campagne-2007 viseerden we ook de uitholling van het taalonderwijs. De kritiek op het taalonderwijs werd in tientallen reacties onderschreven en geïllustreerd. Ook op ons OZON-symposium van 5 mei 2007 in de Blandijnberg ging veel aandacht naar de niveaudaling in het taalonderwijs (zie nr. 142).

7 Besluit: taalstrijd nog lang niet gestreden

Van den Branden en co verzwijgen ook in hun recent Taalunie-advies de vele kritiek op hun zelfontdekkende taalvisie en op de mislukking van hun GOK-taalproject. Ze verzwijgen dat hun eenzijdige en constructivistische taalvisie & de verwaarlozing van taalkennis al 20 jaar geleden doordrong in de eindtermen en leerplannen - en mede verantwoordelijk is voor de achteruitgang van de taalvaardigheid en van de taalkennis. Enkel dankzij verzet tegen en lippendienst aan de filosofie van de eindtermen/leerplannen konden de leerkrachten de schade beperken. Zelf waren we in dit verband heel taalactief en kregen we veel respons vanwege de leerkrachten en dit zonder subsidies.

De vernieuwingsgoeroes zorgden 20 jaar geleden al voor een radicale omslag in de eindtermen/leerplannen. Ze geven wel toe dat het onderwijsveld hen niet wou volgen, maar willen nu het taalonderwijs verder uithollen. Als de nieuwlichters met hun constructivistische aanpak, hun relativering van het belang van AN, en hun verzet tegen NT2 de strijd winnen, dan zal straks iedereen nog minder taalcompetent zijn.

P.S. De taalstrijd doet ons denken aan de lange strijd destijds tegen de invoering van de formalistische 'Moderne wiskunde', de wiskunde van de derde industriële revolutie, die niet eens de 21ste eeuw haalde en gedurende vele jaren tot een uitholling van wiskunde als een (culturele) vakdiscipline leidde. Nadat we in 1982 het (moderne) wiskundetij konden keren, moesten we ook nog de strijd aangaan met de propaganda voor het andere extreem: de constructivistische en contextuele wiskunde à la Freudenthal Instituut. We slaagden er in om het constructivisme buiten het leerplan wiskunde (katholiek onderwijs, 1998) te houden. We merken echter dat de ZILL-leerplanoperatie van de katholieke onderwijskoepel weer de constructivistische, contextuele, ontwikkelingsgerichte richting uit wil. Ook de wiskundestrijd duikt weer op.

Bijlage 1: Commentaar bij *Taalunie-bericht 'Zo weinig) leesvaardig zijn onze 15-jarigen'* (april)

Kris Van den Branden & andere Taalunie-kopstukken zijn blijkbaar niet gelukkig met het feit dat onze leerlingen toch een (relatief) hoge score voor PISA-lezen behaalden Ze doen in een bericht hun best om die PISA-score als een negatieve score voor te stellen: meer zwakkere leerlingen. Ze verzwijgen dat een aantal onderzoekers en ook de PISA-kopstukken stellen dat de daling van de PISA-scores - ook in Aziatische toplanden- vooral te wijten is aan de afname per computer.

Van den Branden en Co poneerden in het verleden steeds dat er geen sprake kon zijn van niveaudaling. Zij grijpen de lagere PISA-2015-score plots aan om te suggereren dat het slecht gesteld is met het taalonderwijs en om nog eens uit te pakken met hun controversiële taalvisie. Maar precies die taalvisie - b.v. schrappen van systematisch woordenschatonderwijs - is nefast voor begrijpend lezen.

Bijlage 2 *Sociolinguïstiek in het geweer tegen Hilde Crevits* Blog Philippe Clerick 12 maart 2017

Wie is die professor *Piet van Avermaet* die enkele dagen geleden uithaalde naar minister Crevits? Crevits had allochtone ouders warm opgeroepen om zich meer te interesseren voor de schoolloopbaan van hun kinderen. Ook had ze gezegd dat die ouders zelf beter Nederlands moesten leren. Maar professor *Piet van Avermaet* vond dat 'ronduit triest'. De uitspraken van Crevits waren niet op onderzoek gebaseerd, zei hij.

Enkele jaren geleden schreef Piet van Avermaet met Jan Blommaert een lang stuk over het Nederlands van de allochtonen. In dat stuk van Jan en Piet staat allerlei interessant nieuws. Zo leer ik dat 'sociolinguïstiek in dit land nauwelijks wordt gestimuleerd.' Daar ben ik niet rouwig om. Als die sociolinguïsten allemaal zijn zoals Jan en Piet doen zij mij te veel uit de hoogte. Zij zijn de enigen die de 'echte' taal bestuderen als 'feitelijkheid' en iedereen die dat niet doet, of niet doet op hun manier, bezondigt zich aan 'ideologie', 'speculatie' of minstens aan 'naïviteit'.

En wat hebben ze voor waardevols ontdekt door de 'echte' taal als 'feitelijkheid' te bestuderen? Dat Vlaanderen een meertalig land is, want Vlaamse geleerden publiceren in het Engels, Vlaamse studenten lezen Engelse studieboeken, de televisie zendt Engelstalige films uit, de Vlaamse regering heeft een Engelstalige website, oudere jongeren die niet seutig willen zijn, gebruiken woorden als 'babes' en 'celebs', en in advertenties worden Engelstalige woorden gebruikt als 'junior account manager'. Ik neem aan dat dat allemaal op onderzoek is gebaseerd. En anders geloof ik het ook. Ik heb er ook geen bezwaar tegen – behalve tegen die 'babes', die 'celebs' en die 'junior account managers' – en ben dan ook blij dat Jan en Piet dat allemaal 'goede meertaligheid' noemen.

Daarnaast bestaat ook 'slechte meertaligheid'. Niet Jan en Piet vinden die slecht, maar andere mensen, bekrompen mensen. Die 'slechte' meertaligheid is dan die van een Nigeriaan die in de Gentse Rabotwijk woont en een beetje Turks kent om met zijn Turkse huisbaas te onderhandelen, in het Yoruba telefoneert met kennissen in

Rijsel, naar Engelstalige zenders als MTV en CNN luistert, en met zijn kinderen Pidgin-Engels spreekt, vermengd met Nederlands ('Yu wan do huiswerk?'). En nu besluiten Jan & Piet als echte sociolinguïsten: *'Men kan dit betreuren, maar het is een feit'*.

De lezer krijgt sterk de indruk dat Jan en Piet de toestand in de Rabotwijk helemaal niet betreuren. Misschien juichen ze die zelfs toe, maar dan heel stilletjes, want als sociolinguïsten moeten ze zich aan de 'feiten' houden.

En ikzelf? Kijk, ik betreur niet dat die Nigeriaan Yoruba spreekt met landgenoten of naar Engelstalige zenders luistert. Maar ik zou het fijn vinden als hij daarnaast vorderingen zou maken in het Nederlands en ik zou het nog fijner vinden als zijn kinderen later goed Nederlands zouden kennen. Daar-naast mogen ze ook nog Engels en Yoruba en Turks en Frans en Duits en Grieks en Latijn kennen, maar toch eerst en vooral goed Nederlands. Ik heb daar geen onderzoek voor nodig om te weten dat ik dat fijn zou vinden. Als sociolinguïsten met alle geweld iets willen onderzoeken, kunnen ze proberen te achterhalen hoeveel Vlamingen dat net als ik fijn zouden vinden. Zo'n gezamenlijke wens van heel veel Vlamingen – en daar zullen wel wat Nieuwe Vlamingen bij zijn* – zou dat ook geen 'feitelijkheid' zijn?*

Eerst en vooral goed Nederlands dus. Onze sociolinguïsten zullen dat 'goed' van 'goed Nederlands' echter moeilijk verteren vrees ik. 'Goed' is een waardeoordeel. 'Goed' is geen feitelijkheid. 'Goed' hoort niet thuis in hun wetenschap. Want wat is immers 'goed Nederlands'? Het Nederlands dat je nodig hebt als je een arts raadpleegt? Als je met de loodgieter praat? Als je een toneelvoorstelling wilt bijwonen? Als je een stuk wilt schrijven over het Nederlands van de allochtonen?

Jan en Piet stellen het voor alsof je in al die situaties een andere taal nodig hebt. Ik meen dat ze daarin sterk overdrijven. Als mijn dokter een woord gebruikt dat ik niet begrijp, kan ik om uitleg vragen. Als een loodgieter iets uitlegt dat ik niet kan volgen, kan ik nog net genoeg volgen om te weten dat ik het eigenlijk niet wil volgen. Bij een toneelvoorstelling begrijp ik inderdaad niet alles, maar dat komt omdat ik wat doof ben. En als ik een stuk wil schrijven over het Nederlands van de allochtonen, ja, dan moet ik hard mijn best doen, en nadenken, en opzoeken of ik een woord wel correct gebruik. Maar het lukt. En ik hoop voor de toekomstige generatie Nigerianen in de Rabotwijk hetzelfde. En voor de toekomstige generatie Turken ook.

Als onze Nigeriaan naar Sint-Martens-Latem verhuist, zal hij volgens hen wel Nederlands leren. Dat geloof ik graag. Maar ik geloof ook dat het onderwijs, liefst vanaf de kleuterklas, kan bijdragen tot een taalontwikkeling die niet aan specifieke buitenschoolse 'communicatieve situaties' gebonden is.

P.S. *In 2014 verscheen een studie van Agirdag en Van Houtte waarin de houding van de Nieuwe Vlamingen werd aangeraakt. Blijkt dat Turkse ouders willen dat hun kinderen op school zoveel mogelijk Nederlands spreken en zo weinig mogelijk Turks. De antiracistische onderzoekers leggen dat uit als een g*evolg van indoctrinatie door de Vlaamse leidende klasse.

HUN zijn het absoluut niet eens met *HUN HEBBEN* en hopen dat HUN protest HUN tot inkeer brengt

Reactie op 'hun hebben'-betoog van Taalunie-secretaris, Steven Delarue en Co

1. Taalunie-secretaris pakt uit met 'hun hebben'

De nieuwe secretaris van de Nederlandse Taalunie *Hans Bennis* stelde de voorbije maanden in een aantal bijdragen: "'*Hun hebben' is taalkundig gezien zelfs een verbetering, beter dan 'zij hebben'*. *Taal verandert voortdurend, gelukkig maar."* Geen verrassing voor ons, Bennis poneerde dat ook al in 2012. Bennis verantwoordt zijn standpunt met de stelling dat het enkel gaat om een *naamvalsverschil* dat niet langer een functioneel onderdeel van ons taalsysteem is. Hij betreurt: *'En altijd beginnen mensen weer over de gevreesde opkomst van 'hun hebben'*. *Terwijl je dat taalkundig gezien als een verbetering zou kunnen beschouwen. Het verschil tussen zij, hen en hun is een naamvalsverschil. Maar naamval is niet langer een functioneel onderdeel van ons taalsysteem. Toch is voor de meeste mensen 'hun hebben' nog de ultieme gruwel. Er zijn al zo veel sociale onderscheidingstekenen verdwenen, dat zij zich hieraan vastklampten"*

Met dit laatste suggereert *Bennis* dat de dominerende sociale klasse AN vooral belangrijk vindt om zich te onderscheiden van de lagere klasse, om te discrimineren (cf. visie van Pierre Bourdieu). Bennis stelde verder: "*Dus straks zeggen we ook allemaal: hij wilt? 'Of misschien wel jij wil in plaats van jij wilt. Ik vind het spannend om te zien wat er gebeurt. Daar gaat de Taalunie zich niet in mengen."*

Wij en ook vele anderen lieten weten dat we het standpunt van de nieuwe Taalunie-secretaris ten zeerste betreuren. We hebben moeite met zijn verloedering van het Nederlands, maar nog meer met Bennis' relativering van het belang van het Standaardnederlands in het algemeen en met zijn stelling dat AN discrimineert. *Bennis* stelde al in 2012 dat de dominerende sociale klasse AN vooral belangrijk vindt om zich te onderscheiden van de lagere klasse, om te discrimineren. Hij bestempelde de kritiek op de taalverloedering als "normatieve prietpraat vanuit een 'elitair' perspectief" (Website Neder-L, 8 juni 2012). De nieuwlichters/taalachterstandsnegationisten poneren al vele jaren dat het *'elitair'* AN de leerresultaten en emancipatie van kans- en taalarme leerlingen afremt. Ze gaan ook akkoord met 'hun hebben' en andere vormen van taalverloedering. Sommigen pleiten er ook voor om enkel nog het mannelijk geslacht *hij* te gebruiken.

Redacteur *Bart Eeckhout* formuleerde in *'De Morgen'* scherpe kritiek op de 'hun hebben'-uitspraken van Bennis. Hij schreef o.a.: *"Het is ons droef te moede dat de Taalunie de poorten almaar meer open schijnt te zetten voor fout, schabouwelijk taalgebruik, wellicht vanuit de misbegrepen democratiseringsgedachte dat de taal van iedereen moet zijn."*

De Gentse neerlandicus en taalrelativist *Steven Delarue* kroop in de pen om Bennis te steunen. Op zijn blog liet hij weten dat hij akkoord ging met het 'hun hebben'- betoog en de relativiteit van de naamvallen, en dat hij zich dus mateloos ergerde aan de opinie van Eeckhout, volgens hem een 'progressieve' krant onwaardig..... *"De redenering achter 'hun hebben' is relatief simpel: omdat 'hun' sowieso naar personen verwijst, terwijl de standaardtalige vormen 'ze' en 'zij' zowel op personen als op objecten kunnen slaan, creëert het gebruik van 'hun' als onderwerp net extra duidelijkheid. ... Nu, daar heeft hoofdredacteur Eeckhout geen oren naar. In zijn zure commentaarstuk meent hij dat ze ze "niet helemaal op een rij" hebben bij de Taalunie, want eigenlijk "zou het geen overbodige luxe mogen zijn dat we ook in onze taalbeheersing een paar regels blijven respecteren. Dat is inderdaad geen kwestie van grammaticale noodzaak, wel van wederzijds respect." ...*

De kritiek dat Bennis-stelling *'dat de taal van iedereen moet zijn*' op *een misbegrepen democratiseringsgedachte berust,* bestempelt *Delarue "als een vrij elitaire visie op taal en taalnormen."*

Leraar Jos Van Hecke is het helemaal niet eens met het betoog van Bennis & Delarue en schreef op 5 maart j.l. een uitgebreide reactie op de blog van Delarue. Zijn belangrijkste conclusie luidde: "*De directeur van de Taalunie speelt solo slim en zet fundamentele onderdelen van de grammatica van het Nederlands op losse schroeven door als 'gezaghebbende' spreekbuis voor Vlaanderen, Nederland en Suriname in algemene zin – en aldus ook zichzelf lelijk tegensprekend – te stellen dat 'naamvallen' in het Nederlands niet meer functioneel zijn. " En als 'hun hebben' acceptabel zou zijn dan zijn volgens Van Hecke volgende uitdrukkingen even acceptabel: 'Hun schrijven hun een brief'; 'Ons schrijft hun een brief'; "Hem schrijft haar*

een brief"; "Haar schrijft hem een brief". Of : "Hun schrijven dat hun schrijven goed werd ontvangen".

Van Hecke ging verder in op de dubieuze 'hun hebben'-argumentatie. Hij schreef: "Ik vind de kritiek van Eeckhout en anderen inhoudelijk zeer terecht, vooral vanuit het oogpunt van de opdracht van deze intergouvernementele organisatie m.b.t. het in stand houden en (verder) ontplooien van het Nederlands als gemeenschappelijke 'standaard' taal voor Vlaanderen, Nederland en Suriname. Dat doe je dus alvast niet met het vrijblijvend oplaten van taal-ballonnetjes die juist het tegengestelde effect kunnen opwekken: in Vlaanderen "zij schrijven hun een brief", in Nederland "hun schrijven hun een brief" en in Suriname misschien wel – en wat zou hen nog beletten? – "hun schrijven hen een brief"'.

De directeur van voormelde organisatie gaat evenwel nog een stapje verder in de aan zijn opdracht tegengestelde richting: hij speelt solo slim en zet fundamentele onderdelen van de grammatica van het Nederlands op losse schroeven door als 'gezaghebbende' spreekbuis – en aldus ook zichzelf lelijk tegensprekend – te stellen dat 'naamvallen' in het Nederlands niet meer functioneel zijn en dat daarom de onderwerpsvorm (naamval: nominatief) 3de persoon mv. van het persoonlijke vnw. "zij" mag (maar niet moet) worden vervangen door de (indirecte) complementsvorm (naamval: datief) "hun" maar vooralsnog niet mag/kan worden vervangen door de (directe) complementsvorm (naamval: accusatief) "hen".

Reden? Joost mag het weten, zoals Joost ook wel zal weten waarom dit soort vervanging bij de andere onderwerpsvormen van de persoonlijke voornaamwoorden dan niet mogelijk zou zijn of wenselijk zou worden geacht? Bv. in "ons schrijft hun een brief'" of "hem schrijft haar een brief" of "haar schrijft hem een brief". De 'argumentatie' dat de vervanging van de onderwerpsvorm 3de persoon mv. "zij" (dat zowel op personen als op dieren en zaken kan slaan) door de (indirecte) complementsvorm "hun" een taalvoordeel zou opleveren omdat het duidelijk(er) zou maken dat het om 'personen' gaat, raakt kant noch wal.

Ten eerste omdat ik echt niet zie of voel waarom dit 'voordeel' enkel bij de vervanging van de onderwerpsvorm "zij" door de indirecte complementsvorm "hun" zou optreden maar niet bij de vervanging door de directe complementsvorm "hen"? Bovendien maakt dergelijk onderscheid meteen ook de Nederlandse grammatica ingewikkelder en dus lastiger: "hun" voor personen maar "zij" voor dieren en zaken. Dus 'hun (de kinderen) staan op de wei' maar 'zij (de ezels en/of de stallen voor de ezels) staan op de wei'. Goed onthouden en opletten voor foutjes en misverstandjes, beste jongens en meisjes (alzo sprak de leraar Nederlands)!

Ten tweede omdat ik mij afvraag waarom de vervanging van de onderwerpsvormen 3de persoon enkelvoud *hij/zij* (die eveneens zowel op personen als op dieren en zaken kunnen slaan) door de respectieve complementsvormen *hem/haar* dan ook niet meer duidelijkheid zou kunnen brengen en dus een argument zou kunnen zijn om maar meteen ook die vervanging door te voeren? Uiteraard dan wel met dezelfde verzwaring van de complexiteit van de Nederlandse grammatica: *'hem/haar* (de man/ vrouw) staat op de straat' maar *'hij'* (de auto) staat op de straat'.

Ten derde omdat het gebruik van de indirecte complementsvorm "hun" als vervanger van de onderwerpsvorm "zij" van het persoonlijk vnw. 3de persoon mv. nog een bijkomende grammaticale moeilijkheid en tevens een verzwakking van de expressieve kracht en van de communicatieve efficiëntie van de Nederlandse taal oplevert aangezien "hun" eveneens optreedt als vorm voor het bezittelijk vnw. 3de persoon mv. Een zin als '*hun schrijven dat hun schrijven goed werd ontvangen'* bereikt dan stilaan wel een creools kafkaiaans niveau. Zou het dan dat zijn wat de nieuwe directeur van de Nederlandse Taalunie op het oog heeft met "meer plezier in taal"?

Van Hecke besluit: "*Beseft die taalgeleerde man wel wat de impact is van zijn vrijblijvend opgelaten taal-ballonnetjes? En vooral: beseft die man wel dat geen enkele 'bedrijfsleider' zich een dergelijk flagrant publiekelijk relativeren en onderuithalen van de kerntaken van zijn (organisatie zou kunnen veroorloven, zonder het risico te lopen op staande voet te worden 'ontlast' van zijn opdracht?"*

P.S. Ook *Kris van den Branden* stelt dat expliciete foutencorrecties, zoals 'het is niet 'jij heeft', dat moet 'jij hebt zijn" uit den boze zijn (*Taal verwerven op school*, Acco, 2004, p. 109). We vermeldden ook al dat sommigen voorstellen om enkel nog het mannelijk geslacht te gebruiken: dus ook voor b.v. de kast: hij i.p.v. zij.

Steven Delarue: Gebruik van tussentaal in klas is hoegenaamd geen probleem. Kritische reacties

Raf Feys

Steven Delarue, assistent Nederlandse Taalkunde UGent, poneerde op basis van zijn doctoraatstudie: *"Vlaamse leraren spreken vaak tussentaal in de klas. En dat is hoegenaamd geen probleem. Integendeel. Leraren die heel dicht tegen de standaardtaalnorm zitten, hebben vaak nog het meest moeite om de leerlingen mee te krijgen. ...Ook in de samen -leving is het belang van standaardtaal verminderd. Scholen zouden hun taalbeleid best in die zin bijsturen. Ik zeg niet dat tussentaal de nieuwe norm hoeft te worden. Maar een open taalbeleid, met aandacht voor variëteiten, is wenselijker*." *(Ebde gij mij nie goe verstaan misschien?* DS 31.09. 2016)

Deze studie kwam eind augustus 2016 in de kranten en op de website van *Klasse*.Schrijfster *Ann De Craemer* sympathiseerde met de visie van Delarue op 1 september in *De Morgen*: *Van het verplichte Standaardnederlands verlos ons Heer!* In de volgende bijdrage getuigen veel bekende taalkundigen dat het AN niet op de terugtocht is, nog steeds een belangrijke maatschappelijke en sociale functie heeft en op school veel aandacht moet krijgen. Zelf reageerden we op facebook uitvoerig en afwijzend op het standpunt van Delarue en op analoge standpunten. We schreven ook dat neerlandici als *Delarue en Callebaut* de indruk wekken alsof het op school vooral gaat om het leren van de gesproken taal. Ze beseffen blijkbaar onvoldoende dat precies het leren van de 'geschreven' taal een specifieke én belangrijke onderwijsopdracht is. Delarue en Callebaut publiceren toch ook niet in de tussentaal. De belangrijkste kritiek op het huidige taalonderwijs is precies de sterke achteruitgang van de schrijfvaardigheid en van de woordenschatkennis. Ook in functie hiervan is het belangrijk dat de leerlingen veel AN kunnen beluisteren en spreken en over een uitgebreide AN-woordenschat beschikken.

Er verschenen een aantal kritische reacties op de uitspraken van Delarue vanwege leerkrachten/ docenten op de website van Klasse. We citeren er enkele. We vinden het debat belangrijk omdat we vermoeden dat het opnieuw neerlandici als Callebaut, Delarue, Van den Branden ... zullen zijn die de pen zullen mogen vasthouden bij de opstelling van de nieuwe eindtermen en leerplannen.

Reactie van Jan T'Sas

Delarue's onderzoek is gebaseerd op uitspraken van 82 leraren; dit is toch wel een bijzonder smalle basis om veralgemenende uitspraken te doen. Laten we dit hele verhaal dus stevig relativeren.

Verder pik ik er één ding uit dat ik uit ervaring aan de categorie 'onzin' toevoeg: *"De leraren die heel dicht tegen de standaardtaalnorm zaten, hadden vaak nog het meest moeite om de leerlingen mee te krijgen."* Dit beweren mijn studenten, aspirantleraren Nederlands bij de start van hun opleiding ook wel eens. Het is niet meer dan een vooroordeel, want alles hangt er vanaf hoe je zelf met het A.N. omgaat.

Leerlingen vragen alvast niet dat je in hun taal met hen meepraat, net zomin dat ze willen dat je naar hun muziek luistert, integendeel. Wat blijkt verder? Als je je het A.N. eigen maakt en op een natuurlijke manier gebruikt, zien leerlingen die grenzen niet en krijg je ze mee. Als je tenminste goed lesgeeft. En ja, ook in tso of bso, als je het aan mijn leerlingen vraagt. Wat grenzen betreft gaat het er immers niet zozeer om hoe je spreekt, maar wie je bent en wat je als leraar te bieden hebt. Je kunt ook in het A.N. vlot, authentiek, empathisch en begeesterend lesgeven. Graag zelfs, want we hebben echt wel een mooie taal.

Reactie lerarenopleider Ulrich Wauters

Het gaat natuurlijk niet om een leraar die eventjes in een tussentaal vervalt, bv. door een emotionele gebeurtenis of om 'afstand' te ontzenuwen.Maar een tussentaal als algemeen principe naar voren schuiven is wat anders.
*Een leraar mag niet het taalgebruik inzetten waarin hij zich het best voelt, wel het taalgebruik waarbij de leerlingen de beste kansen krijgen in hun later en hedendaags leven. Het belang van de leerlingen gaat voor op het belang/comfort van de leraar.

*Er is niet één tussentaal, maar er zijn er tientallen: (mengsel van algemeen Nederlands en) Kortrijks, Antwerps, Leuvens, enz. Welke tussentaal zal de leraar gebruiken? Als je dan als kind uit een andere streek afkomstig bent…

*Wat als een leraar in een andere streek werk vindt? Zal ik daar aanvaard worden? Moet ik het plaatselijk tussentaaltje dan leren?

*Publiceert men wetenschappelijk in de tussentaal ? Zou dat dan vlot te lezen zijn als die auteur in een andere streek dan de mijne geboren is? Kan ik naar een hogeschool of een universiteit met mijn tussentaal? Of is die dan een mengsel van allerlei tussentalen? Hoe praat ik dan bv. met een prof? Moet ik diens tussentaal dan hanteren, bv. bij het mondeling examen? Als ik dat niet doe…. En hoe praat ik dan met een prof uit Nederland?

*Buitenlanders willen we graag Nederlands zien leren. Welk (tussen)taaltje gaat jouw leraar hen in de nek slaan? Ik wou ooit Spaans leren, tot ik hoorde dat er verschillende officiële Spaanse talen zijn.Als er niet één Nederlands bestaat, maar vele, ben ik als buitenlander niet (meer) gemotiveerd om Nederlands (welk Nederlands ?) te leren. Halve dialecten begrijp ik sowieso niet. Adieu,migrantentaalpolitiek.

*Ik wil in geen geval mijn kinderen aan half dialect sprekende leraars toevertrouwen. Er zijn ook volksmensen die vooruit willen. U zadelt hen op met gebrekkige kwaliteit en ontneemt hen kansen.Er zijn heel wat ouders die met hun kinderen een zo goed mogelijk algemeen Nederlands spreken om zich uit hun (cultureel en intellectueel) achtergestelde situatie te werken. Voor die kinderen is dat Nederlands dan hun spontane, natuurlijke taal. Zo is de tussentaal ontstaan, dacht ik (doordat die ouders niet altijd goed AN kenden).

*U doet mijn inspanning en werk teniet, en dat van vele medestanders. De stellingname is onverantwoord. Vlaanderen hinkt al op genoeg punten achterop.

Reactie kleuterjuf

Er zijn al genoeg zaken die ondermaats geworden zijn in ons onderwijs! Laat dus het AN in de klas een vereiste zijn! En ja leg de lat 'hoger' in de opleiding, dan moeten geen leerkrachten logo volgen tot hun kaken er pijn van doen (cfr Steven Delarue).

Wie afgestudeerd is rond de jaren 1970 weet heel goed dat in de normaalschool verwacht werd van elke leerkracht (zowel kleuter als lager als middelbaar) dat het AN beheerst werd en op elk ogenblik in de klas toegepast werd.De taalontwikkeling stond hoog aangeschreven! Als niets nog moet dan kunnen we binnenkort ook zomaar toelaten dat de hedendaagse kinderen taalfouten schrijven of zelfs met de onleesbare sms-taal met iedereen en overal mogen communiceren.
(*Commentaar: ik merk dat ook de kleuterleidsters hun best doen om de algemene taal te spreken en bij te brengen.)*

Reactie lerares Sabine

"Elke leraar is een taalleraar. Maar niet per se een standaardtaalleraar." Zo luidt de kop van 'Tijdschriftenattendering' van de Taalunie over dit artikel in Klasse. Elke leraar een taalleraar? Nonsens, als je het mij vraagt. De zoveelste bagatellisering van het taalvak. Maar goed: dat onderzoek van Steven Delarue nu. Neemt hij een positie in of schetst hij gewoon de toestand zoals die is. Dat veel leraren in Vlaanderen tussentaal spreken is een feit.

Of ze dat allemaal beseffen: daar twijfel ik sterk aan. Is dat een probleem? Niet volgens Steven Delarue: "*Vanuit het standpunt van de leerling: nee. Het is natuurlijk comfortabeler als de leraar een taal spreekt waarmee je vertrouwd bent, geen inspanningen vereist.Vanuit het standpunt van de leraar: nee. Zelfs als hij/zij de standaardtaal zou beheersen, dan nog wil* de *moderne leraar zo dicht mogelijk bij zijn leerlingen staan, dus alles wat de kloof vergroot vermijden."*

Vanuit taalkundig standpunt is dit wel een probleem. Hoe kunnen jonge Vlamingen het Standaardnederlands onder de knie krijgen als ze die taal nooit horen of spreken? En het gaat dan toch echt niet over wat regionale klanken, maar over het verzorgd leren spreken in goed gevormde volzinnen en goed opgebouwde teksten.

Verzet van leerkrachten en taalkundigen tegen uitholling taalonderwijs & tegen banalisering van AN als elitaire en discriminerende taalvariant

Raf Feys & Noël Gybels

1 Verzet van taalkundigen tegen uitholling taalonderwijs & relativering belang AN

1.1 Verlos ons van misdadig gezwans van de vernieuwingsgoeroes

De taalnieuwlichters beweren geregeld dat dé taalkundigen het eens zijn met hun standpunten, akkoord gaan met 'hun hebben', met de relativering van A.N. e.d. Niet is minder waar. *Prof. em. Johan Taeldeman* bestempelde de taalfilosofie van veel universitaire taaldidactici en van de eindtermen/*leerplannen als 'misdadig' (in: Over Taal, december 2005). Volgens Taeldeman luidt hun kernboodschap: "Als we ons maar vlotjes kunnen uitdrukken! De vorm doet er niet toe." Taeldeman* stelde terecht *"dat het volgens de geest van de eindtermen en volgens de visie van een aantal taaldidactici plus minus volstaat dat de betekenis van een geschreven of gesproken 'boodschap' ondubbelzinnig gedecodeerd (begrepen) kan worden'."* Vanuit een 'normaal-functioneel' vertrekpunt maakt men zich weinig zorgen over het gebruik van de algemeen-Nederlandse termen, de correcte uitspraak, de juiste spelling en grammatica … Taalvaardigheid kan echter niet bereikt worden zonder voldoende taalkennis en zonder voldoende inoefenen.

De taalkundige *Piet Van Sterkenburg* waarschuwde voor de controversiële en eenzijdige taalvisie en stelde: *"Geef het taalonderwijs a.u.b. terug aan de leerkrachten en verlos ons van de vernieuwingsgoeroes"* (Een kleine taal met een grote stem, Schiedam, Scriptum, 2009). Sterkenburg is ex-chef van de van Dale en prof. VUB. Die standaardtaal is wel een steeds veranderende taal, maar ze moet volgens hem *"tegelijk meer – in plaats van minder- onderhouden en sterk gepromoot worden – vooral ook door de overheid en het onderwijs."*

1.2 Sociaal, maatschappelijk en cultureel doel van AN is belangrijk - ook voor integratie

De nieuwlichters poneren al vele jaren dat het 'elitair' AN geen hefboom is voor emancipatie, schoolsucces en sociale vooruitgang, en zelfs de leerresultaten en emancipatie van kans- en taalarme leerlingen afremt. Ook DVO-directeur Standaert betreurde dat de 'parlure bourgeoise' zo veel hoger geacht wordt dan de 'parlure vulgaire', en aldus kansarmere leerlingen discrimineert (zie eerste bijdrage in dit nummer).

De taalrelativeerders wekken ook de indruk dat enkel mensen als Mia Doornaert, Geert Van Istendael & Benno Barnard niet akkoord gaan met hun relativering van het AN. Ze zwijgen over de vele taalkundigen die de voorbije jaren hun proteststem luid lieten horen.

De Brusselse taalkundige *Roland Willemyns* en zijn Nederlandse collega *Nicoline Van der Sijs* schreven dat een aantal taalkundigen ten onrechte "vrezen dat de standaardtaal binnenkort zou zijn uitgespeeld". Zij stellen *"dat de Standaardtaal nog steeds haar optocht verder zet en ook maatschappelijk belangrijker wordt"* (Het verhaal van het Nederlands. Een geschiedenis van 12 eeuwen, Bert Bakker, A'dam, 2009).

Zij schrijven verder: *"De standaardtaal diende en dient een duidelijk sociaal, maatschappelijk en cultureel doel, is voertaal in het openbare leven, het bestuur en de literatuur, is vastgelegd in woordenboeken en grammatica's, wordt in stand gehouden door het onderwijs, media, uitgevers, journalisten, schrijvers enzovoort, en last but not least: wordt gesteund door de Nederlandse en de Belgische overheid, en heeft ook binnen Europa een officiële status. Nog nooit is de communicatie binnen het Nederlandstalige taalgebied zo intensief en direct geweest, dankzij de massamedia en het internet. Nog nooit hebben zoveel mensen scholing ontvangen, en nog nooit hebben zoveel mensen Nederlands gesproken. Dit alles zal in de toekomst niet minder, maar juist meer worden. De wens om door zoveel mogelijk mensen begrepen te worden – toch de reden voor het ontstaan van een bovengewestelijke standaardtaal – is sinds de Renaissance alleen maar sterker geworden. Er bestaat een groot en sterk draagvlak voor het Standaardnederlands, zoals ook blijkt uit het grote aantal ingezonden brieven in dag- en weekbladen en in tijdschriften zoals 'Onze Taal', waarin voortdurend wordt gewaarschuwd tegen de verloedering en verkrachting van het Nederlands."*

In de opiniebijdrage *'Zijn alle varianten van het Nederlands goed?'* reageerde *prof. Ludo Beheydt* (UCL) op de visie van prof. Joop van der Horst (De Standaard, 20.06.08). We citeren even. "*Anders dan het stuk van collega Joop van der Horst (DS 17 juni 2008) suggereert, is het wel degelijk van belang dat het Nederlands een standaardvariant koestert. Het is een vorm van essentieel maatschappelijk dienstbetoon dat de school alles in het werk stelt om de standaardvariant van het Nederlands als een kostbaar cadeau voor al haar leerlingen ter beschikking te stellen. De standaardvariant in zijn volle idiomatische rijkdom, met een uitspraak die volkomen functioneel is van Kortrijk tot Groningen, in een goed genormeerde spelling, zou als eerste doelstelling moeten gelden in het onderwijs."*

Volgens *prof. Stijn Verrept* moet er op school "*meer gewezen worden op het beperkt bereik van het dialect: ruimtelijk, sociaal en intellectueel. Kom ik buiten mijn streek, dan word ik er een 'vreemde' mee, iemand die er niet bij hoort. In sommige omstandigheden en milieus word ik er niet mee aanvaard. Ik sluit er ook anderen die het niet beheersen, mee uit. Het kan mij geen toegang verschaffen tot de wereld van de wetenschap en Cultuur met grote C"* (VVM-nieuws, januari 2008.)

Prof. Dirk Geeraerts (KU Leuven) poneerde: *"De Vlaamse taalgemeenschap heeft in de loop van de 20ste eeuw een succesvol standaardiseringstraject doorlopen: het Nederlands wordt in Vlaanderen als cultuurtaal gebruikt, en meer Vlamingen dan ooit tevoren beheersen die cultuurtaal"* ('*Een zondagspak ? Het Nederlands in Vlaanderen: gedrag, beleid, attitudes',* Ons Erfdeel, 44: 337-344).

Prof. Jan Goossens wees op de nefaste invloed van de sociolinguïsten die op zeldzame uitzonderingen na nooit scherpe grenzen hebben getrokken tussen Standaardnederlands en dialect" (*De toekomst van het Nederlands in Vlaanderen*, Ons Erfdeel, 43, 3-13). Het zijn vooral ook sociolinguïsten die de emancipatorische functie van de kennis van de standaardtaal in vraag stellen en die zich verzetten tegen doorgedreven NT2-onderwijs.

De Brusselse dialectologen *Wim Vandenbussche & Roland Willemyns* stellen: "Wie bij ons examen af komt leggen in tussentaal wordt wandelen gestuurd. Niet omdat wij die variëteit verfoeien, wel omdat een student behoort te weten dat elke taalvariëteit haar eigen functie heeft. Oja, en omdat een fout geen variant is natuurlijk!".

1.3 Grammatica in dienst van taalvaardigheid & vreemde talen; én als culturele kennis

In zijn oratie *'Leren tasten in het duister'* van 8 mei 2009' poneerde grammaticaprofessor *Peter-Arno J.M. Coppen* vooreerst dat grammatica hoe dan ook belangrijk is voor het taalgebruik, de spelling, het vreemdetalenonderwijs e.d. Er is bij de leerlingen ook een latente passie en interesse voor reflectie op de taalvorm.

Kennis van de ingenieuze structuur van onze taal is volgens *Coppen* ook op zich zinvolle & culturele kennis. Grammaticaonderwijs gaat immers niet enkel over de vraag wat deze oefeningen voor effect hebben op de taalvaardigheid, maar ook over wat je hieruit leert over hoe de taal in elkaar zit.

Coppen nam in zijn oratie ook afstand van de stelling dat men pas over grammatica mag spreken wanneer zich daar toevallig een aanleiding voor biedt bij een (globale) taaltaak. Hij stelde: *"Die laatste aanbeveling gaat ook gepaard met de veroordeling van geïsoleerde voorbeeldzinnetjes. Leerlingen moeten uiteraard ertoe worden aangezet om hun vaardigheden ook toe te passen op de taal buiten de grammaticalessen en de voorbeeldzinnetjes. Maar de vaardigheid is juist dat je in een tekst patronen kunt aanwijzen die je in isolatie geleerd hebt."* Ook voor wiskunde, fysica e.d. gaan we zo te werk.

De *Leuvense Filip Droste* betreurde dat de taalrelativisten de klassieke grammatica denigrerend en ten onrechte als 'formeel' en 'zinloos' bestempelen. Droste stelt dat precies termen als onderwerp, gezegde, lijdend voorwerp ... vooral 'functies' benoemen en relaties op het niveau van de betekenis: *"Een benoeming als lijdend voorwerp maakt dit al duidelijk*" (In: *Ik zeg wat ik denk, en ik doe wat ik zeg*, in: Filosofie, nr. 5, 2009).

Prof. Eugeen Roegist (RU Gent) betreurde*: "Jongeren zijn op school onvoldoende gevormd om een taal grammaticaal te analyseren. Dit heeft ook gevolgen voor het vreemde talenonderwijs en voor het juist toepassen van regels zoals dt. Ook voor het aanleren van vreemde talen is grammaticaonderwijs van fundamenteel belang. Het tekort hieraan verklaart mede de achteruitgang van vreemde talenkennis bij Vlaamse jongeren in vergelijking met vorige generaties"* (*Stel een vraag aan een wetenschapper*, 2 oktober 2008). Naast Droste en Roegist stelden ook andere Vlaamse

taalkundigen de voorbije jaren dat b.v. een focus op grammatica een belangrijke rol speelt bij het verwerven van de moedertaal en van vreemde talen: Taeldeman, Decoo, Vanneste, Debrock, Vanden Wyngaerd ... (zie Onderwijskrant nr. 148).

2 Achteruitgang taalkennis en -vaardigheid en uitgeholde leerplannen: enkele studies

Er is een grote consensus over de achteruitgang van de taalkennis en taalvaardigheid. De voorbije 15 jaar verwezen we in onze taaldossiers ook naar studies hieromtrent. Enkele voorbeelden.

*In het ***Taalpeilonderzoek 2007*** van de Taalunie werden honderden leraren, leerlingen en volwassenen bevraagd over hun mening over het vak Nederlands. De resultaten van de peiling waren overduidelijk. Leerkrachten, leerlingen en burgers vroegen veel meer aandacht voor spelling en grammatica en in iets mindere mate ook voor het leren schrijven van teksten en begrijpend lezen van (moeilijke) teksten. Ook de leerlingen eisen meer spelling en grammatica en vinden die onderdelen heel nuttig. Er werd tevens meer aandacht gevraagd voor literatuur – die door de instrumentele competentiebenadering van het taalonderwijs buiten de prijzen viel. ...

De Taalunie-kopstukken legden de kritiek hautain naast zich neer. VON-kopstuk Jan T'Sas stelde dat de conservatieve leerkrachten ongelijk hadden. *Margot de Wit*, voorzitter Vereniging van de docenten Nederlands (Nederland), vond echter dat de kritiek vanwege leerkrachten en leerlingen gewettigd was en ze bekende schuld.

Een ***taalleerkracht s.o.*** formuleerde in een reactie op het Taalpeilonderzoek 2007 scherpe kritiek aan het adres van de eindtermen & leerplannen Nederlands en de 'officiële' taalvisie. Hij schreef: *"In mijn vak hoef ik volgens de officiële taalvisie echt geen basiskennis te geven, als de leerlingen maar een briefje, een formulier, of een verslagje kunnen schrijven. Ze moeten 'alleen maar' een instructie goed kunnen lezen of de garantievoorwaarden kunnen interpreteren. Daarnaast moeten ze alleen maar begrijpelijk kunnen spreken en luisteren. Doorsneeleerkrachten gaan er echter vooreerst vanuit dat de klassieke doelstellingen voor lezen en schrijven veel verder reiken dan een instructie kunnen lezen of een simpel verslagje kunnen schrijven, dan wat normaal-functioneel is. Daarnaast menen we dat een leerling de gevraagde taalcompetenties ook niet kan bereiken als hij: -*veel te weinig woordenschat en algemene ontwikkeling heeft; *niet weet aan welke eisen een fatsoenlijke zin moet voldoen; de basisregels van de spelling en grammatica niet kent - in zijn hele leven nog geen één boek uit heeft gelezen; geen oefening kreeg in het onderscheiden van hoofd- en bijzaken; *geen ervaring heeft in het logisch formuleren.*

Begrijpend lezen, schrijven, spreken, luisteren in een toepassingscontext kun je pas als je de basiskennis én de basisvaardigheden in de vingers hebt. En aangezien we verondersteld worden te werken met geïntegreerde doetaken krijgen we ook nog kritiek als we woordenschat, zinsontleding, spelling… systematisch aanbieden."

*In een ***onderzoek van de Lessius Hogeschool*** (2010) werd de achteruitgang van de taalbeheersing eens te meer bevestigd – en dit voor alle aspecten. Eén derde van de eerstejaarsstudenten hoger onderwijs kan niet functioneel lezen! Andere in het oog springende struikelblokken waren *woordenschatarmoede en grammaticale problemen*. Zo gebruikte bijna 40% van de studenten woorden verkeerd. Een derde van de studenten schreef een samenvattend verslag vol spellingfouten.De studenten hadden ook veel problemen met het lezen en verwerken van informatieve lees- en cursusteksten. Ze ondervonden moeilijkheden met informatie verwerken, interpreteren en vergelijken en hoofdlijnen aanduiden waardoor ze studieproblemen krijgen en hun slaagkansen aanzienlijk dalen. In een derde van de gevallen konden de studenten de inhoud niet correct weergeven of vergaten ze essentiële informatie te vermelden zoals bleek uit een samenvattend verslag dat 176 eerstejaarsstudenten moesten schrijven.

*Uit een **studie van de *Arteveldehogeschool*** bleek dat studenten nu veel meer spelfouten maken dan dertigers en veertigers die vroeger op deze hogeschool afstudeerden. In een tekst van een 30-tal regels schrijven de studenten – ook toekomstige leerkrachten – gemiddeld 25 fouten zoals: aangenaam verast, onmiddelijk, dinee, aanzienelijk."

*Een ***studie van de universiteit Hasselt*** stelde eveneens een sterke niveaudaling vast.

Revelerend zijn ook de alarmerende bevindingen in het '***Rapport verkennend onderzoek naar knelpunten taalvaardigheid in het hoger onderwijs***' (Dirk Berckmoes en Hilde Rombouts, UA, 12 november 2009, Internet).

*In '***Invoering van taaltest aan Vlaamse universiteiten?***' klagen taalkundigen *Dirk Geeraerts & Willy Smedts* over taalvaardigheid van de studenten. Volgens hen is dit vooral de schuld van het lager en secundair onderwijs (VETO,19.10.2009).

****Lerarenopleider en VON-voorzitter*** *Bert Cruysweegs* getuigde: "*De basiskennis Nederlands van 18-jarigen is niet diepgaand genoeg. Dat gaat van spraakkunst over woordenschat, spelling, taalkunde en zelfs uitspraak. Ook sluipt er steeds meer dialectisch taalgebruik in hun zinnen*" (6.12.06 in 'De Morgen').

Lerarenopleider *Tom Venster**mans*, betreurt dat zelfs "*veel toekomstige leraars het AN onvoldoende spreken en slecht spellen"* (Delta, dec. 2008).Cruysweegs & Venstermans vertolkten de algemene mening van de lerarenopleiders.

Het *VON-bestuur* voelde zich geroepen om de kritiek van hun voorzitter Cruysweegs en van O-ZON te weerleggen op de VON-website. Volgens het VON-bestuur had de redactrice van *De Morgen*, hun voorzitter Cruysweegs in de val gelokt. Het VON-bestuur wees in zijn reactie (februari 2007; zie VON-website) alle kritiek op het nieuwe taal-onderwijs af. De VON-mensen stelden verder: "*Het helpt het onderwijs niet vooruit als in de discussie zo gratuit veralgemenende uitspraken worden gedaan over zogenaamd teruglopende kennis".*

De VON-redactieleden *Rymenans, T'Sas en Co* beschreven vervolgens de klassieke methodiek karikaturaal in termen van *"ondoordacht slikken en reproduceren van kennis die over de leerlingen wordt uitgegoten."* De VON-mensen pleiten naar eigen zeggen allang voor een verlossing uit die ellende, voor een moderne 'taaldidactiek' "*waarin leerlingen zelf inzichten en kennis opbouwen"*.

De VON-mensen pleiten naar eigen zeggen al lang voor een moderne 'taaldidactiek' *"waarin leerlingen zelf inzichten en kennis opbouwen".* Volgens hen bestaat *"die didactiek al sinds de jaren 1970 en ze wordt gedragen door begeleiding en inspectie, maar nog onvoldoende door de leerkrachten toegepast".* Ze verzwijgen dat ze in de jaren zeventig in VONK pleitten voor de odeklonje-spelling. Er kwam hier veel kritiek op en dit standpunt werd later verlaten.

3 Kritiek van Jef Boden op eindtermen & leerplannen in lager onderwijs

Onderwijzer Jef Boden betreurde in zijn opiniestuk *'Het Vlaams onderwijs: het noorden kwijt*?' van 24 augustus 2010 de niveaudaling in het basisonderwijs en de uitholling van het taalonderwijs in het bijzonder. We citeren even de passages over het vak Nederlands.

"Aan het einde van vorig schooljaar kregen de lagere scholen een brochure met (deels vernieuwde) eindtermen. Deze doelen en eindtermen zijn geschreven door talrijke achtergrondmedewerkers en al dan niet zelfverklaarde onderwijsspecialisten. Zitten er tussen die theoretici mensen met realistische en recente onderwijservaring? Wellicht niet. Het resultaat is een surrealistische bundel die aantoont dat de lat van het kwaliteitsniveau steeds lager gelegd wordt, of op wereldvreemde veronderstellingen berust.

Enkel onderwerp en persoonsvorm

Het kan/mag blijkbaar niet meer de bedoeling zijn om kinderen lastig te vallen met de zinsontleding van de onwaarschijnlijkste, kreupele en dubieuze zinnen. *De taalbeschouwelijke begrippen rond een zin moeten beperkt blijven tot de termen zinsdeel, onderwerp, persoonsvorm en woordgroep*. Dat lijkt opnieuw een erg zuinig minimumdoel. Hilarisch, of om te huilen, is de situatie wanneer dezelfde bundel vermeldt dat voor het vak Frans de leerlingen *bezittelijke voornaamwoorden* functioneel kunnen hanteren. Mag men veronderstellen dat zelfs zonder echte grammaticalessen (want zo goed als verboden) enige verklaring over het gebruik van die bezittelijke voornaamwoorden als nuttig en leerrijk zal worden ervaren? Probeer dat eens wanneer het begrip voornaamwoord geschrapt is.

Achteruitgang spelling en schrijven

Een minimumdoel voor schrijven en spellen luidt dat de leerlingen in hun geschreven teksten algemene regels als werkwoordvorming toepassen en de bereidheid ontwikkelen om hun werk spontaan na te lezen en bewust te reflecteren op hun taalgebruik. Als dat een minimum is, ben ik een tevreden mens! Ik ben er inderdaad van overtuigd dat de werkwoordvorming niet zo'n lastig punt is in de taal. Een heikel punt omdat het om de houding gaat. Vroeger waren foute werkwoordvormen onvergeeflijk. Maar vandaag mag je van geluk spreken als je op hoger onderwijsniveau foutloze lesvoor-

bereidingen krijgt. Men durft niet langer eisen dat studenten die een jaar later zelf die inhoud in de klas moeten onderwijzen, die spellingregels kunnen toepassen. Als dat niet kan binnen een moedertaal, hoe hilarisch klinkt het dan dat het Vlaams Ministerie van Onderwijs verwacht dat leerlingen op het einde van hun secundair ten minste vlot en vloeiend twee vreemde talen beheersen. Het zal bestaan in deze tijden waarin Franstaligen die Nederlands spreken steeds meer moeite hebben met Vlamingen die het Standaardnederlands hebben ingeruild voor een dialect of streektaal.

Te weinig aandacht voor AN & woordenschat

In de inleiding lezen we dat kinderen ook met de specifieke schooltaal moeten leren omgaan. Dat is vlugger gesteld dan gerealiseerd. Bij een massa leerlingen, welke variant van het Nederlands ze ook spreken, leeft een gevoel van reeds kennen. *"Wat we dag in dag uit spreken, dat kennen we toch?"* Nederlands verwordt zo tot een taalkundige valse vriend. De resultaten van studies rond leerlingen met het Nederlands als tweede taal tonen helaas dat wantrouwen met betrekking tot het begrip de enige juiste houding is. Hoe vaak begrijpt iemand een mededeling niet omwille van de taal? Welke woorden of formuleringen - zelfs in de leesmethodes - overstijgen het begrip? Wie daarvoor alert is, wordt constant verrast door wat leerlingen vragen. Maar die leerlingen moeten eerst ervaren dat wat ze niet vragen aan hen ter verklaring kan voorgelegd worden. Kinderen moeten attitudes en strategieën ontwikkelen om goede taalgebruikers te worden, stelt dezelfde inleiding. Het zou al een stap in de goede richting zijn als de leerkrachten op die wantrouwende attitude zouden verder bouwen.

Een taalregister kiezen, maar enkel op hun niveau

In de inleiding van de eindtermen Nederlands vinden we volgende boeiende gedachte: *"Al heel vroeg is een kind bekwaam in een bepaalde situatie een taalregister te kiezen."* Dit is absoluut een positieve benadering. De ervaring leert dat wat vandaag mondigheid wordt genoemd, heel vaak eenvoudige ongemanierdheid is. Juist wegens het niet aangepaste taalregister. Zowel voor Nederlands als voor Frans staat communicatie hoog in het vaandel.
Wat ontdekken we dan wanneer het over zelfexpressie gaat? *"Bij het uiting geven aan gevoelens, verwachtingen, emoties enz. wordt geen rekening gehouden met een publiek. Zelfexpressie in taal is veeleer een kwestie van attitude dan een kwestie van vaardigheid."*

Daarnaast lezen we evenwel dat elke tekst voor een bepaald publiek bedoeld is. Op het laagste niveau staan de teksten voor de jonge spreker zelf. Daarna volgen bekende en onbekende leeftijdsgenoten, bekende volwassenen en als hoogste een onbekend publiek. Waar het over taalexpressie gaat, is het laagste niveau dus al voldoende.

4 Recente getuigenissen leraren & professoren taalkunde over niveaudaling

We citeren even de getuigenissen van taalleraren in de bijdrage '*Spelling? Wasda?* (Knack, 22 februari 2017).

"Ook in Vlaanderen klinkt bij leerkrachten en professoren Nederlands onvrede over de gebrekkige taalbeheersing van hun leerlingen/studenten.

Vicky Van De Walle: sterke achteruitgang als gevolg van leerplannen

Vicky Van De Walle is dertien jaar leerkracht Nederlands in de derde graad van het technisch onderwijs in 'Leiepoort Campus Sint-Vincentius' in Deinze. 'In de dagelijkse omgang gaan leerlingen veel slordiger met taal om dan vroeger', zegt ze. In de derde graad worden de scholieren getest of ze klaar zijn voor het hoger onderwijs. De resultaten zijn alarmerend. 'Twintig procent mist leesvaardigheid en veertig procent heeft niet de nodige woordenschat.'

De helft van de leerlingen in het technisch onderwijs kent de dt-regels niet, ook al zijn ze daar al van in het vierde leerjaar van de basisschool mee bezig. Ze blijven ermee sukkelen. *Volgens Van De Walle is dat een gevolg van de leerplannen Nederlands.* 'Wij moeten nu vooral inzetten op spreken en schrijven.

Maar woordenschat mag niet meer gedrild worden. Een jaar of tien geleden kregen we doorlichting van de onderwijsinspectie en werden we op de vingers getikt: we mochten de betekenis van nieuwe woorden wel verklaren, maar we mochten onze leerlingen geen woordenlijstjes meer vanbuiten laten leren. Ze mogen geen woorden buiten een context inoefenen, waardoor jammer genoeg het hele woordenschatonderwijs in het gedrang komt.'

'Nu ligt de klemtoon vooral op taken maken en veel minder op studeren, waardoor leerlingen niet genoeg basiskennis opbouwen.

Prof. Dominiek Sandra : achteruitgang schrijfvaardigheden & grammatica

Dominiek Sandra, professor taalkunde UA, kan niet anders dan vaststellen dat de taalbeheersing, inclusief de spellingscapaciteiten, van studenten in de eerste bachelor taal- en letterkunde achteruitgaat. 'Zeker de laatste tien jaar is het slechter geworden', zegt hij.

Sandra: 'Vroeger lag in het taalonderwijs de focus op grammatica, woordenschat en spelling - op analyse dus. Nu is het gericht op communicatie: de klemtoon ligt op vlot spreken. *Maar de keerzijde is dat hun schriftelijke vaardigheden eronder lijden*. In de eerste bachelor zijn er studenten die zelfs na heel veel begeleiding niet in staat zijn om een degelijk mini-essay van twee bladzijden te schrijven. *Ze maken fouten in de tekststructuur, zinsbouw, woordkeuze en spelling*.'

Volgens Sandra heeft ook het feit dat het grammaticaonderwijs pas echt in het middelbaar begint, ernstige gevolgen. Bachelorstudenten taal komen soms diep in de problemen als ze een zin grammaticaal moeten ontleden. Dat is toch onvoorstelbaar? Er zakken hallucinant veel studenten voor de cursus waarin ze woordsoorten leren benoemen en zinsbouw leren analyseren.

Aan alle Vlaamse universiteiten vind je nu in de derde bachelor van de taalrichtingen studenten die voor de zoveelste keer een cursus uit het eerste jaar overdoen waarin hun grammaticale bewustzijn getest wordt. Dat is dramatisch, want van talenstudenten verwacht je dat ze niet alleen taalvaardig zijn, maar ook inzicht in taal hebben. Het is heel waarschijnlijk dat ze ooit voor een klas zullen staan. Het zal hen dan maar overkomen dat een van hun slimmere leerlingen hen corrigeert omdat ze een lijdend voorwerp verwarren met een gezegde. Ik vrees dat dit nu al gebeurt.' Bij al die hervormingen werd soms het kind met het badwater weggegooid. Zowel in het middelbaar als in het hoger onderwijs moeten we ook veel strenger durven zijn.

Prof. Filip Devos: helft van studenten kennen woorden als 'gezwind' niet meer

In 2008 voerde Filip Devos van UGent onderzoek naar de spellingsvaardigheden en de grammaticale kennis van laatstejaarsleerlingen uit het algemeen secundair. 'Voor grammatica haalde zo goed als niemand de eindtermen, behalve leerlingen die Latijn volgden. Devos: "Ik geef twintig jaar les en ik zie de kennis van spelling en grammatica achteruitgaan. *Ik merk dat veel studenten het lastig hebben om teksten te schrijven en te begrijpen, en dat de woordenschat krimpt*.
Neem het zinnetje: *"Hij fietst gezwind de Mont Ventoux op."* De helft van de studenten kent het woord "gezwind" niet meer. Van de uitdrukking "hij bakt ze bruin" hebben ze ook nog nooit gehoord. Elk jaar vraag ik tijdens mijn eerste les: "Wie van jullie leest een kwartier per dag in een boek, een tijdschrift of de krant?" In een auditorium met tweehonderd mensen steken er dan een stuk of drie hun vinger op.'

Leraar Gijs Hollebosch: problemen met woordenschat, spelling, ...

Leraar Gijs Hollebosch, leraar Nederlands in de derde graad Sint-Maarten in Beveren, organiseerde een enquête bij zijn collega's. 'Leerkrachten uit de eerste en tweede graad merken bij hun leerlingen achteruitgang in de spelling', zegt hij. Ze schrijven "echt" met een g, of vergeten de eind-n. Ook opvallend: het gebruik van hoofdletters en leestekens sterft uit. *Op een bepaald moment besliste de overheid om de grammatica die op de basisschool aangeleerd werd door te sluizen naar de eerste graad van het middelbaar.* In het eerste en tweede jaar s.o. krijgen de leerlingen nu de zinsontleding die wij in de lagere school kregen. In de leerplannen van het middelbaar ligt vandaag minder nadruk op spelling. *'Vroeger werden de spellingsregels erin gedrild, nu moeten leerlingen beseffen dat spelling in sommige contexten belangrijk is, zoals bij het schrijven van een sollicitatiebrief. Maar hetzelfde geldt voor woordenschat. Ik hoor van oud-leerlingen vaak dat ze het lastig hebben met het academische taalgebruik aan de hogeschool of de universiteit.*'

Reactie van minister Crevits

"Wetenschappelijk gezien bestaan er geen harde bewijzen van een dalend niveau van spelling en grammatica", reageerde minister *Hilde Crevits 'Vanuit het onderwijsveld komen er wel signalen dat het taalniveau van leerlingen achteruitgaat.' In het Vlaams Parlement is het debat aan de gang over de eindtermen. Taal zal er zeker in aan bod komen.*"

Toch merkwaardig dat in het jarenlange debat over de hervorming van het s.o. nooit de niveaudaling als belangrijkste kwaal ter sprake kwam.

Evaluatie-conferentiedag 27 maart: belazeren deelnemers en beneden alle peil

Manipulatie evaluatie & niets over ontwrichtende gevolgen voor b.o.
geen aanpassing decreet, geïmproviseerd ondersteuningsplan

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Geen echte evaluatie, maar manipulatie, niets over gevolgen buitengewoon onderwijs

Minister Crevits belooft al 2 jaar een grondige & objectieve evaluatie van het M-decreet; maar het ziet er naar uit dat het slechts een schijnevaluatie wordt. Crevits gaf in juli j.l. in de commissie onderwijs al toe dat ze in het bezit was van de evaluatie bij de praktijkmensen. Maar die mag blijkbaar niet openbaar gemaakt worden. Omdat ze al te negatief uitvalt? In Onderwijskrant nr. 178 verwezen we al naar een heel kritisch evaluatie-rapport van directies, en naar een groot aantal kritische getuigenissen. Het is voldoende bekend dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten & directies wijzen op een ontwrichting van zowel het buitengewoon als het gewoon onderwijs. En ook leden van de commissie onderwijs signaleerden de voorbije 2 jaar al de belangrijkste kritieken.

Op 27 maart maakte minister Crevits & haar medewerkster M-decreet plots op een conferentie met een select gezelschap van 150 genodigden zogezegd de balans op van 2 jaar M-decreet. Maar 7 leerkrachten waren naar verluidt uitgenodigd (cf. kritische tweet van Koen Daniëls van NV-A tijdens conferentie). Het werd een schijnevaluatie en schijnvertoning die veel ongenoegen uitlokte.

Normaliter zou men eerst het M-decreet grondig en objectief moeten evalueren, en pas achteraf daar de nodige conclusies uit trekken: het decreet eerst waar nodig aanpassen - ook voor anomalieën in buitengewoon onderwijs; en pas dan en in tweede instantie een effectief ondersteuningssysteem voor inclusieleerlingen uitwerken

Crevits en haar medewerkers wachtten de evaluatie niet af - ook niet de conclusies van de evaluatie-conferentiedag van 27 maart - om een nieuw ondersteuningsmodel uit te werken (zie volgende bijdrage). Crevits maakte begin april ook plots bekend dat het nieuwe model 300 extra-ondersteuners voorziet voor leerlingen met grote gedragsproblemen en voor kleuters met het syndroom van down (zie volgende bijdrage).

Crevits blijkt ook niet bereid om het controversiële M-decreet bij te werken. Ook leden van de commissie onderwijs stuurden nochtans al herhaaldelijk aan op het rechtstreeks toegankelijk maken van de toegang tot het b.o.-type *basisaanbod* zonder eerst een tijd te moeten verkommeren in het gewoon onderwijs. Ze wezen ook op het al te heterogeen publiek binnen het type *basisaanbod*, en op de problemen met de IQ-grens van 60.

We merken dat ook leden van de onderwijscommissie problemen hebben met de huidige gang van zaken. Ze hebben ook vragen hebben omtrent de evaluatie en het geïmproviseerde ondersteuningsplan. *Kathleen Krekels* twitterde meteen: "*300 extra begeleiders voor kinderen met gedragsstoornissen en met syndroom van Down? Lijkt druppel op hete plaat. Versterk liever de basiszorg!".* Ze verwoordde ook fundamentele twijfels i.v.m. het recente ondersteuningsplan als de voorrang van leerkracht-gerichte ondersteuning i.p.v. leerling-gerichte.

2 Geen aandacht voor ontwrichting en langzame wurging b.o.

Op die evaluatie-conferentie werd merkwaardig genoeg niet eens aandacht besteed aan de ontwrichtende gevolgen voor het buitengewoon onderwijs. Eind maart drukte *André Callier* in het kader van de recente M-decreet-petitie nog eens de grote bezorgdheid vanuit het b.o. uit.

Hij schreef: *"Als ex. voorzitter van VIBO vzw over 4 scholen voor BuO regio Brugge & Oostkust teken ik en dit om tal van redenen.*

**Het is hoogdringend dat de daad bij het woord wordt gevoegd, namelijk de belofte vanuit het kabinet van Crevits dat: het niet de bedoeling is dat leerlingen verdrinken in gewoon onderwijs voor ze naar buitengewoon kunnen. Echter: words, words, words. Volgens het M-decreet moeten bijna alle leerlingen eerst starten in het gewoon onderwijs. Pas als blijkt dat ze verkommeren in het gewoon onderwijs, en pas als het CLB van goede wil is, mogen ze overstappen naar het buitengewoon onderwijs. Al 2 jaar zijn er ook tal van klachten van ouders die willen voorkomen dat hun kind eerst moet verkommeren in het gewoon onderwijs. Zonder gevolg.*

**Het M-decreet wurgt het BuO langzaam maar zeker: geen revolutie, maar stapsgewijze invoering en wurging. Het aantal inclusieleerlingen neemt elk jaar toe en de grote impact zal pas na 6 jaar in de cijfers tot uiting komen. De ontwrichting is reeds ver gevorderd, en zoals een olifant ook in kleine schijfjes wordt opgegeten, zo zal het met het BuO ook vergaan. En dan is het te laat.*

**Er moet dringend duidelijkheid komen voor alle leerkrachten uit het BuO. Deze "idealisten' worden echt in de kou gezet als het gaat over duidelijke informatie over hun toekomstig lot t.g.v. dit afbraakdecreet."*

3 Misnoegdheid bij conferentie-deelnemers over tendentieuze stellingen (methodiek)

3.1 Misnoegdheid bij deelnemers & amper 7 leerkrachten uitgenodigd

De stellingenmethodiek op de evaluatieconferentie van 27 maart was ook een echte aanfluiting, pure manipulatie. De deelnemers kregen vooreerst geen evaluatierapport, maar slechts een evaluatie van de evaluatie in handen, opgemaakt door Crevits' medewerkers, allen propagandisten van het M-decreet. De conferentie was opgebouwd rond tendentieuze stellingen i.v.m. vier zgn. doelstellingen van het M-decreet: meer inclusie, mindshift, meesterschap en middelen.De deelnemers konden elektronisch stemmen om aan te geven of ze al dan niet akkoord gingen met bepaalde stellingen.

Niettegenstaande de deelnemers sterk geselecteerd waren en er maar 7 praktijkmensen aanwezig waren, lezen we in het COC-blad Brandpunt: *"Er heerste onder de deelnemers nogal wat misnoegdheid over het opzet van de conferentie en de methodologische aanpak. Naarmate de dag vorderde geraakten de gemoederen ook zelfs een beetje verhit."* Dit betrof ook de wijze waarop Crevits' medewerkster de scores vanuit haar gekleurde M-decreet-bril interpreteerde. Een aantal misnoegde deelnemers verliet voortijdig de conferentie.

3.2 Mindshift, afstand deficit-model = blaming the victim (de leerkracht)

Het is vooreerst merkwaardig dat Crevits' medewerkers zelf de evaluatiethema's en de voorgelegde stellingen kozen. Zo poneren de M-decreet propagandisten al vele jaren dat het in de eerste plaats aankomt op een mindshift bij de leerkrachten, op het niet langer vertrekken van een deficit-model of van een medisch diagnosemodel. Dit lijkt op '*blaming the victim*': de klachten en problemen van de leerkrachten worden dan vooral op naam geschreven van hun verkeerde mind/opvattingen. Praktijkmensen zijn het hiermee niet eens en vinden dat men met het zomaar afstand nemen van het deficit-model de problemen van de inclusieleerlingen en van de leerkrachten die ze moeten opvangen, verdoezelt. Nagaan hoe het gesteld is met de mindshift en of het deficit-model nog niet verlaten is, heeft dan ook weinig zin.

We lezen in de ondersteuningsnota ook nog volgende belofte: *"In schooljaar 2017-2018 ontwikkelen we kwantitatieve parameters en werken we een kwaliteitsbeoordeling uit over de inzet van de middelen, om de overstap te kunnen maken van de koppeling van een medische diagnose aan het recht op ondersteuning naar het koppelen van onderwijsbehoeften aan het recht op ondersteuning in het nieuwe model. Op die manier krijgen we zicht op de reële ondersteuningsnood op basis van onderwijsbehoeften van leerlingen."*

Al vele jaren stellen de propagandisten van het M-decreet dat afstand gedaan wordt van het deficitmodel en/of van het zgn. medisch model. Maar ze slaagden er nog niet in om dit te concretiseren.

3.3 Meesterschap/competentie van 'inclusie'-leerkrachten, een onmogelijke opdracht

Een tweede thema betrof het zgn. 'meesterschap' of het nagaan hoe het gesteld is met de competenties van de scholen/leerkrachten inzake opvang van inclusieleerlingen.

Crevits en haar M-decreet-medewerkers vragen de scholen/leerkrachten om meer aandacht te besteden aan het zorgbeleid op hun school. In de praktijk mankeert het o.i. niet aan competenties, maar het gaat om het feit dat de leerkrachten voor een onmogelijke opdracht staan: les moeten geven in een klas met 20 tot 25 leerlingen en tegelijk veel aandacht moeten investeren in inclusie-leerlingen die een aangepast curriculum nodig hebben en extra-zorg, of aan leerlingen met ernstige gedragsstoornissen die af ten toe een woede-aanval krijgen en/of de klas op stelten zetten. Zelfs als we die leerkrachten nog een 5-jarige orthopedagogische opleiding zouden laten volgen, dan nog zouden de problemen blijven.

3.4 Inschrijvingsrecht blijft controversieel

Een derde thema ging over het inschrijvingsrecht in een gewone school.- nog steeds een controversiële aangelegenheid. Het M-decreet geeft elk kind in principe het recht om in te schrijven in een gewone school. In het verslag in Brandpunt lezen we *dat de deelnemers onbeslist waren over een instantie die beslissende knopen doorhakt rond een inschrijving in een school. We lezen ook dat het nog te vroeg is om duidelijke trends waar te nemen inzake de verschuivingen van leerlingen naar het gewoon onderwijs.* Dit zal ook moeilijk te berekenen zijn en het effect neemt ook jaarlijks toe. Toch merken we dat Crevits af en toe tendentieuze cijfers publiceert om de weerslag te minimaliseren.

Merkwaardig genoeg ging het op de conferentie niet over het recht op inschrijving in het buitengewoon onderwijs. Tussendoor stelde minister Crevits wel *"dat de indruk dat kinderen eerst moeten verdrinken in het gewoon onderwijs, fout is."*

Crevits speelde hier eens te meer komedie. Ze weet maar al te best dat dit niet kan voor leerlingen die naar het basistype (combinatie van 1 & 8) willen. Ze is ook niet bereid om het decreet in die zin aan te passen. Kinderen (en hun ouders) hebben ook recht op (rechtstreeks) buitengewoon onderwijs (basisaanbod). Ook leden van de commissie onderwijs drongen er al herhaaldelijk op aan om het M-decreet aan te passen om dit euvel weg te werken. Struisvogel Crevits ontwijkt steeds de problematiek en wast de handen in onschuld. Die struisvogelpolitiek en loze beloften zijn ook de grote kritiek vanuit het onderwijsveld.

3.5 Verdeling van centen over regio's

Het vierde en laatste thema betrof de middelen. We lezen in het verslag in Brandpunt: "*Sinds het M-decreet wordt meer ingezet op leraargerichte ondersteuning. In de tijdelijke waarborgprojecten zijn er positieve ervaringen."* Merkwaardig is evenwel dat de kritiek van scholen/leerkrachten vaak luidt dat er te weinig ondersteuning is in de klas zelf en dat leraargerichte begeleiding vaak als een blok aan het been en tijdverlies ervaren wordt. In de volgende bijdrage bekijken we uitvoerig de inzetbaarheid van de ondersteuners.

We lezen verder in het Brandpunt-verslag dat de ondersteuners wel niet opgeleid zijn voor leraargerichte ondersteuning: "*Leraargerichte ondersteuning is evenwel een nieuwe opdracht en vraagt andere vaardigheden en een andere positie. Ondersteuners hebben nood aan professionele ontwikkeling. Daarnaast zijn duidelijke wederzijdse verwachtingen en afspraken heel belangrijk. Er is voldoende tijd nodig voor structureel overleg & een passend juridis*ch kader voor de ondersteuners."

3.6 Geen eensgezindheid over regionale ondersteuningsnetwerken

Voorafgaand aan de evaluatie-conferentie & andere evaluaties die hopelijk nog zullen volgen, hadden Crevits' medewerkers al een ondersteuningsmodel uitgewerkt waarbij de regie voor regionale ondersteuningsnetwerken bij de scholen voor buitengewoon onderwijs wordt gelegd. Op de conferentie zelf was daar helemaal geen eensgezindheid over.

We lezen in *Brandpunt*: *"Over een efficiëntere inzet van de middelen waren de meningen op de conferentie verdeeld. Circa 40% verkiest één ondersteuningsteam, terwijl een andere 40% opteert voor één aanspreekpunt waarbij verschillende partners kunnen ondersteunen. Een derde legt de regie van de ondersteuning bij de school voor gewoon onderwijs, terwijl 27% de regie bij de school voor buitengewoon onderwijs ziet en nog eens 22% ziet dit bij andere instanties. Slechts 7% ziet de regierol bij de CLB liggen.'*

4 Besluit

Ook in de recente M-decreet-petitie (zie pag. 30)
werd gevraagd naar een grondige evaluatie van het decreet waarbij in de eerste plaats de leerkrachten van het gewoon en het buitengewoon onderwijs betrokken waren. Maar die evaluatie blijft uit.
De evaluatie-conferentiedag werd een grote flop. Het is ook godgeklaagd dat maar 7 leerkrachten uitgenodigd werden. Het is niet de eerste keer dat Crevits adviseur M-decreet uiterst eigenzinnig te werk gaat en alle kritiek op het beleid probeert te fnuiken. In Onderwijskrant nr. 178 illustreerden we dat aan de hand van het life-streamdebat van Klasse.

We stelden de voorbije maanden ook vast dat een aantal directies/leerkrachten onder druk gezet werden door mensen van het kabinet van minister Crevits en andere beleidsverantwoordelijken om hun kritiek niet openbaar te maken.

Illusies over ondersteuning inclusieleerlingen & leerkrachten via complexe regionale netwerken

Commentaar bij ondersteuningsnota minister Crevits

Raf Feys & Stella Brasseur

1 Ondersteuningsplan: oplappen mank decreet en zoet houden van leerkrachten

1.1 Nieuw ondersteuningsplan

Het nieuwe ondersteuningsplan wil vanaf volgend schooljaar alle expertise samenbundelen via *regionale ondersteuningsnetwerken.* De nota stelt dat vanaf 1 september 2017, de geldstromen GON-ION, GON ASS, GON-afwijkingsuren, de waarborgmiddelen en middelen voor competentie-begeleiders samengevoegd zullen worden. Samen zullen zij gebruikt worden voor een nieuw ondersteuningsmodel dat vooreerst leerkracht- en teamgericht zal ingezet worden in het gewoon onderwijs.

In de vorige bijdrage stelden we al dat minister Crevits en haar medewerkers niet gewacht hebben op een grondige evaluatie van de M-decreetproblemen en van de huidige ondersteuning om hun nieuwe richtlijnen uit te werken. Er kon ook geen rekening gehouden worden met de conclusies van de evaluatie-conferentiedag van 27 maart.

Crevits en Co beseffen wel dat het ongenoegen op de werkvloer over het M-decreet en gebrek aan ondersteuning van inclusieleerlingen enkel maar aan het toenemen is. Om de kritiek te sussen pakken ze plots uit met een alternatief ondersteuningsplan. Improvisatie troef. We schreven al herhaaldelijk dat een ondersteuning van inclusieleerlingen die een groot deel van de gewone lessen niet kunnen volgen, niet effectief is en kan zijn. In landen als Finland werkt men met aparte b.o. klassen met een beperkt aantal leerlingen. Dat is heel iets anders dan de ondersteuning van inclusieleerlingen in gewone klassen met 20 à 30 leerlingen die er veelal de gewone lessen niet kunnen volgen. En de gewone leerkrachten worden daar niet extra-belast met remediëring e.d.

Volgens Crevits en Co moet de nieuwe ondersteuning meer de klasvloer bereiken, maar tegelijk wordt gesteld dat de klemtoon voortaan veel meer zal liggen op *leraargerichte advisering* dan op rechtstreekse leerlinggerichte ondersteuning. Die twee doelstellingen lijken nogal tegengesteld. En het plan komt geenszins tegemoet aan de extra-belasting voor d gewone leerkrachten en scholen.

1.2 300 ondersteuners voor moeilijke gevallen

Minister Crevits (CD&V) stelde in '*De Ochtend'* van 6 april dat er ook een extra investering kwam in 300 nieuwe ondersteuners.Crevits: *"Er was een groep kinderen die tot vandaag uit de boot viel en die geen ondersteuning kreeg. Het gaat hier om kinderen met een speciale zorgnood, kinderen die ernstige gedragsstoornissen hebben, kinderen die woede-uitbarstingen hebben in de klas, kinderen die toch op een bijzondere manier begeleid moeten worden. Dankzij de middelen zullen 300 nieuwe personeelsleden ingezet kunnen worden op de klasvloer in de gewone scholen. Het gaat dan om extra leraren, logopedisten, kinesisten enzovoo*rt", vertelt ze aan VRT Nieuws. Concreet zal het geld naar de regionale ondersteuningsnetwerken gaan."

Niemand gelooft dat daarmee de problemen met leerlingen met ernstige gedragsstoornissen die geregeld de klas in rep en roer zetten opgelost worden. Niemand gelooft dat een beperkte ondersteuning een oplossing kan zijn voor leerlingen met het syndroom van Down die de gewone lessen niet kunnen volgen. *Kathleen Krekels*, lid van de commissie onderwijs, twitterde meteen: *"300 extra begeleiders voor kinderen met gedragsstoornissen en met syndroom van Down? Lijkt druppel op hete plaat." Versterk liever de basiszorg!"* Ook in reacties van leerkrachten is sprake van een druppel op een hete plaat. Zij stellen tevens dat de inclusieleerlingen een zware belasting betekenen, veel overleg vereisen .., en dat de scholen zelf daarvoor geen compensatie krijgen.

1.3 Crevits 'droomt' van alternatieve diagnose

Crevits stelde verder in het interview in 'De Zondag': "*Mijn 'droom' is dat de zorg die een kind krijgt niet meer afhankelijk is van de medische diagnose, maar dat er samen met het CLB en de ouders gekeken wordt wat de noden van de kinderen zijn om optimaal te kunnen studeren in de klas*", besluit Crevits.

Crevits en co dromen al vele jaren van een totaal andere aanpak van de diagnose, maar het bleef bij een droom. Die droom is o.i. moeilijk realiseerbaar. Indien er zo'n alternatief diagnosesysteem zou komen voor het schooljaar 2018-2019, dan zal dit

het functioneren van de regionale ondersteuningsnetwerken op basis van de verdeling van de centen voor het schooljaar 2017-2018 in sterke mate ontwrichten. Het heeft geen zin zo'n complex ondersteuningsnetwerk op te richten dat er al na een jaar inzake betoelaging en personeel totaal anders kan uitzien.

1.4 Oplappen van een mank M-decreet

Uit reacties van leerkrachten blijkt dat ze niet geloven in het oplappen van een mank decreet. '*Facebook Gon-begeleiding'* stelt terecht dat de onderwijsverantwoordelijken de misnoegde leerkrachten proberen te sussen: *"Onze minister geeft ons zoals in het oude Rome brood en spelen door plots de ondersteuningsteams met 300 mensen uit te breiden. Merkwaardig is ook dat het katholieke onderwijsnet het nu ineens allemaal perfect haalbaar vindt voor de leerkrachten." Boeve en co* veinsden even dat ze begrip toonden voor de vele klachten van *de* achterban, maar al vlug was daar niets meer van te merken. De koepel wekte ook steeds de indruk dat er geen principiële bezwaren waren tegen het M-decreet, dat het enkel om een tekort aan ondersteuning ging. De kritiek op Boeve en Co die de achterban in de kou laten staan en midden december zelfs voorstelden om het b.o. te schaffen is vrij groot. Er klinkt ook ongenoegen over de tamme opstelling van de lerarenvakbonden de voorbije jaren en maanden.

Carla Verstraete reageerde zo: "*Ook ik vind het een lachertje.... 300 extra personeelsleden e.d. Wat lost dat op? Al eens een jongen met gedragsproblemen gehad in een klas van 18 jongens beroeps-hout? Het is constant op eieren lopen. En al eens gezien hoe een jongen met het syndroom van Down op de speelplaats uitgelachen wordt zonder dat hij het beseft en het zelfs grappig vindt. Beide gevallen zijn intriest en zijn ten koste van de jongens, ten koste van de hele klas, ten koste van de leerkracht. Het hele M-decreet schiet zijn doel voorbij. De maatregelen zijn lapmiddeltjes."*

Lerares Annemie Pupe reageerde: *"Zo te lezen is de inclusietrein definitief vertrokken en kan niets hem nog tegenhouden. Hij zal eerst moeten crashen vooraleer iedereen wakker wordt. Jammer genoeg zitten al onze kinderen op die trein. Het is toch wel een beetje de wereld op zijn kop."* In plaats van een mank decreet aan te passen, zal men het nu een beetje oplappen - net als men destijds met de Fyra-treinen te vergeefs probeerde.

2 Zo weinig mogelijk leerlingen naar b.o.: & oplapwerk voor mank decreet

De nota start met de doelstelling: "*Het ondersteuningsmodel is een stap in het versterken van gewone scholen zodat minder kinderen in het buitengewoon onderwijs instromen."* Die uitspraak wijst er op dat men toch de toegang tot het b.o. zoveel mogelijk probeert te beperken. In de nota van december j.l. stuurden Crevits' M-decreet-adviseurs nog aan op het afschaffen van het b.o.. Dit veroorzaakte een storm van kritiek, en nu is het wat afgezwakt tot *'minder kinderen naar het b.o.'* Het is dus blijkbaar ook de bedoeling dat door de 300 extra-ondersteuners zo weinig mogelijk leerlingen nog naar het b.o. gaan - ook leerlingen met ernstige gedragsstoornissen, met syndroom van Down, ...

Als M-decreet-motto geldt: *gewoon onderwijs als het kan, buitengewoon onderwijs als het moe*t. Dit suggereert dat kinderen slechts in noodgeval naar het b.o. mogen. Het motto zou moeten luiden: *een kind met specifieke problemen moet toegang krijgen tot onderwijs dat het best past bij zijn mogelijkheden en noden: in sommige gevallen is dit het b.o. en in andere gevallen het gewoon onderwijs.*

Als basisinclusie-principe werd destijds gesteld dat inclusie zinvol is, maar enkel voor kinderen die grotendeels het gewone curriculum kunnen volgen. Een bepaalde passage in het M-decreet onderschrijft dit ook. Ook *Mieke Van Hecke* repliceerde destijds als hoofd van het katholiek onderwijs op de vele kritiek van de achterban dat inclusie enkel voor die leerlingen bedoeld was. Maar de koepel publiceerde midden december j.l. zelfs een voorstel waarin niet meer verwezen werd naar dit principe en waarin zelfs het b.o. opgedoekt werd.

3 Illusies over inzetbaarheid ondersteuners

3.1 Lkn mankeren geen pedagogische vaardigheid, maar staan voor onmogelijke opdracht

Zelf geloven we niet in de werkbaarheid en effectiviteit van de ondersteuningsvoorstellen van minister Crevits. We schreven hier al vanaf 1996 enkele bijdragen over in Onderwijskrant. Op 2 februari beweerde *Crevits* in de commissie onderwijs: *"Leerkrachten met inclusieleerlingen zeggen me dat ze niet over de pedagogisch-didactische vaardigheden beschikken om met bepaalde situaties om te gaan. Dat bekommert mij zeer."* Ze wekte dus de

indruk dat het grote probleem zich daar situeert. Dit is geenzins het geval en is ook niet wat de leerkrachten haar zeggen en schrijven.

Het grote probleem is dat de leerkrachten voor een onmogelijke opdracht staan en al te zwaar belast worden. Ze moeten les geven in een klas met 20 tot 25 leerlingen en tegelijk veel aandacht investeren in inclusie-leerlingen die een aangepast curriculum nodig hebben en extra-zorg, of in leerlingen met ernstige gedragsstoornissen die af en toe een woede-aanval krijgen en/of de klas op stelten zetten. Dit leidt tot een toename van de taakbelasting en tot burn-out bij de leerkrachten. Zelfs als die leerkrachten nog een 5-jarige orthopedagogische opleiding zouden volgen, dan nog zouden de problemen blijven. Mijn eigen vrouw kan hiervan getuigen: ze gaf in 1964-1965 les in zo'n klas lager onderwijs met inclusie-leerlingen en volgde daarna 4 jaar orthopedagogiek aan de KU Leuven. Maar daarmee los je de problemen van de inclusie-leerlingen en de gevolgen voor de andere leerlingen niet op.

De meeste leerkrachten hebben dus al bij al weinig nood aan extra inclusie-competentie; en ook niet aan ondersteunende adviseurs die hen vanaf de zijlijn komen zeggen wat ze in klas moeten doen om de inclusie-problemen aan te pakken. Dit wordt zelfs vaak als een blok aan het been ervaren. En voor de toename van de taaklast krijgen de leerkrachten/ scholen geen compensatie.

4 Waarborgfonds- en GON-ondersteuning niet effectief volgens Crevits en Co

4.1 Crevits: huidige ondersteuning niet effectief

In '*De Zondag'* van 8 januari stelde minister Crevits dat het gangbare ondersteuningssysteem niet efficiënt en effectief is. Crevits: *"De ondersteuning aan leerkrachten moet grondig herbekeken worden. Uit onderzoek blijkt dat momenteel gemiddeld een op vier leerlingen een zorgnood heeft. (*NvdR: door de geleidelijke invoering van het M-decreet zal dit aantal nog gevoelig toenemen) *Dat maakt het zwaar voor leerkrachten. Er zijn wel middelen beschikbaar voor begeleiding, maar die komen niet in de klas terecht. Begeleiders spenderen ook dertien procent van hun tijd in de wagen en twintig procent aan administratie. Dat is veel te veel. Ondersteuning moet in de klas voelbaar zijn zodat het draaglijker wordt voor leerkrachten."*

Crevits: Leerlinggerichte GON weinig effectief

In verband met de ondersteuning noteerden we volgende vernietigende uitspraak van minister Crevits over de GON-ondersteuning in de commissie onderwijs van 2 februari j.l. *"Het principe dat tot nu gehuldigd wordt, namelijk dat je kinderen helpt door hen via twee uur GOK in de klas of apart te begeleiden, versterkt de leerkrachten op de klasvloer totaal niet. Dat zie ik ook op het veld."* De GON-begeleiders moeten dus vanaf 1 september anders gaan werken - vooral als adviseur van leerkrachten en leerkrachtenteams.

Dit lijkt ons vooreerst een nogal stellige & vernietigende uitspraak, waarbij niet verwezen wordt naar onderzoek hieromtrent. Ik merk dat GON-begeleiders dit ook als een belediging ervaren. De hervorming van de GON-werking en dit vanaf 1 september schept grote problemen. GON-leerkrachten weten niet wat binnen een paar maanden hun nieuwe opdracht zal zijn en of hen dit wel ligt.

GON-Leerlingen en hun ouders vragen zich angstig af of ze volgend jaar nog individuele GON-begeleiding zullen krijgen. Als antwoord op een vraag hieromtrent van een bezorgde leerling antwoordde *Kathleen Helsen* (commissie onderwijs): *"In feite zou GON ook jullie leerkrachten moeten helpen, die niet altijd zo goed weten hoe ze moeten omgaan met leerlingen die wat extra aandacht nodig hebben. Vandaag gebeurt dat echter veel te weinig* en *daarenboven zien we ook dat de centen die we voor GON voorzien niet altijd optimaal en efficiënt benut worden. Daarom wil onze minister GON (en ook ION) omvormen tot een breder, zoals het nu genoemd zal worden, 'ondersteuningsmodel' voor leerlingen én leerkrachten, waarbij de minpuntjes van GON en ION, zoals ze nu bestaan, worden weggewerkt. GON-juffrouw Greet zal dus misschien niet meer jouw GON-begeleider zijn, straks, maar zij zal wel deel uitmaken van een ondersteuningsteam dat jou nog steeds zal helpen met studeren en het omgaan met je klasgenoten."*

Zelf zijn we ons wel bewust van de beperkingen van de huidige GON-ondersteuning en vooral als men ze voortaan vooral inzet bij inclusie-leerlingen met grote beperkingen die een groot deel van de gewone lessen niet kunnen volgen. De ondersteuning van dergelijke leerlingen *voor een* paar uurtjes per week en gedurende hoogstens 2 jaar is uiteraard niet voldoende en weinig effectief. Merkwaardig is wel dat men pas na zoveel jaren vaststelt dat beperkte GON-ondersteuning mind*er*

rendeert dan verwacht. De veronderstelling dat de leerkracht/de school uit die tijdelijke GON-ondersteuning zou kunnen leren hoe ze voortaan zelf die ondersteuning kunnen bieden, gaat uiteraard ook niet op. GON was overigens niet bedoeld voor de ondersteuning van leerlingen die een groot deel van gewone lessen niet kunnen volgen, maar voor leerlingen die mits wat steun geïntegreerd konden worden/blijven in de gewone lessen.

5 Leraargerichte advisering als alternatief wondermiddel & verlossing uit ellende?

We lezen in de nota, in de reactie van *Kathleen Helsen* in punt 4 en elders dat men in de toekomst vooral mikt op *leraargerichte ondersteuning/*advisering als wondermiddel. Als de waarborgfonds- en leerlinggerichte GON-ondersteuning niet deugen, dan maar focussen op leraargerichte ondersteuning/advisering. We lezen echter in het Brandpuntverslag van de evaluatie-conferentiedag van 27 maart: "*Leraargerichte ondersteuning is evenwel een nieuwe opdracht en vraagt andere vaardigheden en een andere positie."* Precies voor die leraargerichte advisering zijn de ondersteuners in-derdaad niet opgeleid

Crevits en Co schrijven ook wel bij herhaling dat *"de ondersteuning van de leerling centraal staat",* maar wat betekent het in de praktijk*?* Blijkbaar toch nog minder individuele ondersteuning van een inclusieleerling.

Kathleen Krekels (N-VA) is het niet eens met het pleidooi voor het centraal stellen van leraargerichte i.p.v. leerlinggerichte ondersteuning. Zij schreef in een bijdrage over het M-decreet van 8 april*: "Om de leraars voldoende te begeleiden, worden er nu waarborgondersteuners en competentiebegeleiders ingeschakeld. Die hulp is welkom, maar daarnaast groeit ook de bezorgdheid over het behoud van de leerlinggebonden ondersteuning. Leerkrachtgerichte ondersteuning zal de leerlinggerichte ondersteuning nooit kunnen vervangen."*

Nergens wordt ook duidelijk gemaakt wat leraargerichte ondersteuning/advisering precies inhoudt. De leerkrachten weten b.v. veelal meer af van hoe je een kind moet leren lezen, rekenen ... dan de ondersteuners zelf. Zij kennen ook veel beter de leerplannen en de gebruikte leermethodes. Een probleem is precies dat de meeste ondersteuners veelal te weinig afweten over de leerplannen, de gehanteerde methodes & aanpakken in klas, ...

Paramedisch personeel is gespecialiseerd en opgeleid voor individuele ondersteuning van leerlingen. De *logopedische* ondersteuning b.v. van b.o.-leerlingen is bijna steeds individuele ondersteuning. Ook als die kinderen in het gewoon onderwijs terecht komen, hebben ze nood aan zo'n ondersteuning. Volgens Crevits is het overigens ook de bedoeling dat de ouders van inclusieleerlingen minder een beroep zouden moeten doen op schoolexterne hulp.

Crevits stelt dat de extra middelen vooral bedoeld zijn voor *leerlingen die ernstige gedragsstoornissen hebben, kinderen "met woede-uitbarstingen in de klas." Lerares Sofie Baert* reageerde: "*En dan maar hopen zeker dat een leerling pas een woede-uitbarsting krijgt als de ondersteuner langs komt".* De klasleerkracht kan moeilijk woede-uitbarstingen voorspellen of bij elke woede-uitbarsting een soort ondersteunings-100 opbellen. Een ondersteuner zou in zo'n klas wel permanent aanwezig moeten zijn. Of neem het geval van een kind dat in een klas met 20 leerlingen geregeld een woede-aanval krijgt en het gewone klasgebeuren ernstig verstoort. Ook adviseurs (blo-leerkrachten, logopedisten, kinesisten, orthopedagogen, ...) hebben hier geen oplossing voor. Leerkrachten hebben in hun opleiding en/of in bijscholing ook wel een en ander geleerd over kinderen met ernstige gedragsstoornissen, maar daarmee kunnen ze de woede-uitbarstingen niet voorkomen, en ook niet de gevolgen voor de andere klasleerlingen.

6 Andere vragen rond efficiëntie: versnippering, verplaatsingen, statuut..

In de nota lezen we dat men kost wat kost moet proberen het aantal verplaatsingen van ondersteuners te beperken. Maar gezien het grote aantal scholen zullen ze so wie so in meerdere scholen per dag terecht komen. Het spreiden van beperkte middelen en mankracht over zoveel scholen en leerkrachten kan onmogelijk effectief zijn. Dit leidt immers tot een enorme versnippering, tot veel verplaatsingen en al te veel overleg-last.

En wat met de effectiviteit van een kinesist die ingeschakeld wordt voor ernstige motorische problemen van leerlingen die steun nodig hebben gespreid over korte periodes de dag door: vóór en na de les, tijdens de speeltijd, over de middag, naar het zwembad ...

Ook *prof. Wim Van den Broeck* formuleerde in zijn inclusievisie (oktober j.l.) belangrijke problemen in-

zake de ondersteuning van individuele inclusieleerlingen. *Van den Broeck* stelde*: "Of de individuele ondersteuning in het buitengewoon onderwijs wordt aangeboden of in het gewoon onderwijs, dat maakt in principe onderwijskundig geen verschil uit, zo lijkt de redenering te zijn. Men ziet hierbij echter over het hoofd dat er wel degelijk een essentieel onderwijskundig verschil is, nl. de setting is fundamenteel anders. In het B.O. werkt men met kleine min of meer homogene groepjes waarbij er ook nog heel wat extra multidisciplinaire personeelsondersteuning is. Als men alle middelen en personeel verspreidt over alle gewone scholen, dan kan ook nooit dezelfde efficiëntie bereikt worden. Niet in elke klas zal de nodige personeelsondersteuning kunnen geboden worden. Zelfs na overheveling van alle middelen zal de ondersteuning voor een aantal leerlingen ook nog ruim onvoldoende zijn."*

Volgens de nota zouden de ondersteuners de leerkrachten vooral moeten adviseren hoe ze de specifieke problemen van een inclusieleerling moeten aanpakken. Maar die leerling verandert elk jaar van klas en dus moet de ondersteuner telkens opnieuw een andere leerkracht adviseren. Ook dat is weinig effectief.

De vakbonden (zie bijlage 1 & 2), de scholen en de ondersteuners stellen zich ook tal van vragen omtrent het statuut en het welbevinden van de ondersteuners. Een leerkracht functioneert pas goed als hij zich opgenomen voelt in een vast team. Dat zal met de ambulante ondersteuners niet het geval zijn.

Wie voert het gezag over die ondersteuners (de blo-scholen of de inclusie-scholen), en wie verdeelt de taken? Op welke school bouwen de ondersteuners anciënniteit op? Wie staat in voor de evaluatie en benoeming? Krijgen blo-leerkrachten met meer anciënniteit maar met ander statuut statutair voorrang op gewone leerkrachten met minder anciënniteit? enz. Kan men b.o.-personeel verplichten om een functie als ondersteuner op te nemen? Zullen het niet de jongste en minder ervaren personeelsleden zijn die (moeten) overstappen?

7 Al te complexe regionale ondersteuningswerken en dit tegen september 2017 - Regie?

7.1 Inleiding

De regionale ondersteuningsnetwerken die al op 1 september 2017 moeten functioneren zijn o.i. een te complexe operatie die al te veel overleg, betwistingen en planlast zullen meebrengen (cf. ervaring met een dergelijk systeem in Nederland). Vanuit het onderwijsveld werd ook unaniem gesteld dat de datum van 1 september absoluut niet haalbaar is. Crevits wil echter van geen uitstel weten, omdat ze geen andere uitweg ziet voor volgend jaar dan uit te pakken met een mirakelformule, mede om de vele kritiek op het M-decreet minstens tijdelijk te versmachten.

7.2 Complexe regionale netwerken, regie in handen buitengewoon onderwijs

We verwijzen even naar de nota. *"De scholen buitengewoon onderwijs spreken regionaal af op welke manier ze zich organiseren (onder meer interne regie, penvoering,…). Ze zetten in op maximale netoverschrijdende samenwerking. Dit betekent dat (netgebonden) ondersteuningsnetwerken over de netten heen samenwerken, zodat de beschikbare middelen zo efficiënt mogelijk worden ingezet."* Wat betekent maximale regionale samenwerking en wie beslist hier over? Zelf stuurden we in de jaren negentig aan op netoverschrijdende samenwerking voor de opstelling van het leerplan wiskunde lager onderwijs, maar de koepels bleken hiertoe niet bereid. De visie omtrent ondersteuning verschilt ook naargelang van het onderwijsnet.

We lezen verder: "*De regionale netwerken zorgen zo voor een Vlaanderendekkend aanbod. Er mogen immers geen leerlingen en scholen uitgesloten worden van de nodige ondersteuning. Scholen zetten dan ook hun expertise daar in waar nodig. Deze scholen BuO zorgen ervoor dat hun personeelsleden op de klasvloer kunnen ondersteunen. Dit betekent dat de organisatie zo efficiënt mogelijk is, waarbij de reistijd zoveel mogelijk beperkt wordt, de opdrachten zo min mogelijk versnipperd zijn*". Gezien het grote aantal scholen en gezien het feit dat de ondersteuners niet polyvalent zijn, zal de opdracht noodgedwongen versnipperd zijn.

"In een ondersteuningsnetwerk zijn dus de scholen van het gewoon en buitengewoon onderwijs, de CLB's en de PBD's betrokken. Alle partners van het ondersteuningsnetwerk zijn gelijkwaardig, zodat ze samen een maximale co-creatie kunnen realiseren. Binnen deze regeling houden de scholen buitengewoon onderwijs de regie over de samenwerking. Deze ondersteuningsnetwerken zijn gevormd tegen 30 juni 2017 zodat duidelijk is met welke scholen gewoon onderwijs de ondersteuningsnetwerken regionaal gaan samenwerken zodat het geheel Vlaanderendekkend is. Het ondersteuningsnetwerk krijgt een omkaderingsenveloppe uitgekeerd."

*D*e ondersteuningsnota houdt in verband met de inzet van de middelen en met de regie van de operatie geen rekening met de conclusie van de evaluatie-conferentiedag van 27 maart: "Op de conferentie zelf was daar helemaal geen eensgezindheid over. We lezen in *Brandpunt*: *"Over een efficiëntere inzet van de middelen waren de meningen op de conferentie verdeeld. Circa 40% verkiest één ondersteuningsteam, terwijl een andere 40% opteert voor één aanspreekpunt waarbij verschillende partners kunnen ondersteunen. Een derde legt de regie van de ondersteuning bij de school voor gewoon onderwijs, terwijl 27% de regie bij de school voor buitengewoon onderwijs ziet en nog eens 22% ziet dit bij andere instanties. Slechts 7% ziet de regierol bij de CLB liggen.'*

In het VLOR-advies over de ondersteuning van 23 februari lezen we eveneens: "*In een ondersteuningsnetwerk zijn de scholen van het gewoon en buitengewoon onderwijs, de CLB's en PBD's vertegenwoordigd. De scholen van het gewoon onderwijs neemt de VLOR expliciet op om de idee van co-creatie centraal te stellen en het eigenaarschap bij het gewoon onderwijs te leggen."* De VLOR wil blijkbaar de regie bij het gewoon onderwijs en ook de gewone scholen willen dat wel, maar dat schept ui-teraard ook tal van problemen.

7.3 Geen ambten, maar enveloppe per regio

De regionale netwerken krijgen geen ambten toebedeeld maar een globale enveloppe. De verdeling van die enveloppe volgens de noden van de diverse scholen en het omrekenen in ambten leerkrachten, logopedisten ... die men daarvoor vrij kan maken, is een uiterst complexe zaak.

7.4 Vaststellen van ondersteuningsnoden van leerlingen en leerkrachten

Er stelt zich ook een groot probleem i.v.m. de verdeling van de ondersteuningscenten per regio en het vaststellen van de ondersteuningsnoden van leerlingen en leerkrachten.

We lezen in de ondersteuningsnota dat de kwantitatieve parameters voor een verdeling van de middelen pas later zullen uitgewerkt worden: *"In schooljaar 2017-2018 ontwikkelen we kwantitatieve parameters en werken we een kwaliteitsbeoordeling uit over de inzet van de middelen, om de overstap te kunnen maken van de koppeling van een medische diagnose aan het recht op ondersteuning naar het koppelen van onderwijsbehoeften aan het recht op ondersteuning in het nieuwe model. Op die manier krijgen we zicht op de reële ondersteuningsnood op basis van onderwijsbehoeften van leerlingen."*

Over de enveloppe die elke regio volgend schooljaar zal krijgen, lezen we volgende regeling "*De overheid bepaalt op basis van het aantal leerlingen dat school loopt in de gewone scholen de enveloppe waarop dat ondersteuningsnetwerk beroep kan doen. Voor het schooljaar 2017-2018 is het principe: 70% lineair, 30% op basis van het gemiddeld aantal GON-leerlingen van de voorbije drie schooljaren.*" Ook die voorlopige regeling zal veel kritiek uitlokken en tot scheeftrekkingen leiden. En het jaar daarop zou ook al een andere berekeningswijze worden toegepast. Het heeft geen zin o.i. om een ingewikkeld systeem uit te dokteren dat toch maar voor 1 jaar geldt.

Al vele jaren stellen de propagandisten van het M-decreet dat afstand gedaan wordt van het deficitmodel en/of van het zgn. medisch diagnosemodel. Maar ze slaagden er na al die jaren nog steeds niet in om zo'n alternatief diagnosesysteem uit te werken. Een model afgestemd op de zgn. onderwijsbehoeften die de scholen, ouders en CLB samen voor elk kind moeten bepalen, klinkt wel mooi, maar als het uitvoerbaar zou zijn, dan had het al bij de invoering van het decreet voorhanden moeten zijn. Wij zijn er stellig van overtuigd dat dit moeilijk uitvoerbaar en toepasbaar zal zijn. We kennen ook geen landen waar met zo'n alternatief diagnosesysteem gewerkt wordt.

Ook *Kathleen Krekels* stelde in de commissie onderwijs van 2 februari kritische vragen over de: "verdeling van de middelen. *Krekels*: "*Een bezorgdheid betreft de parameters die de indeling in de regio's en de verdeling van de middelen zullen bepalen. Wie bepaalt welke onderwijsbehoeftes zwaar genoeg zijn? Hoe zullen die parameters worden bepaald om heel die verdeling over die regio's te doen? Als er schoolaanvragen zijn en er is niet voldoende aanbod vanuit de ondersteuning, wie krijgt dan voorrang op wie? Men is soms bang dat diegenen die het hardst schreeuwen, het meest zullen krijgen. Dat zijn bezorgheden die nu nog wel in het veld leven, natuurlijk ook omdat dat nog niet voldoende duidelijk is.*

In een bijdrage van NOG 6 april 2017 over de regionale ondersteuningsenveloppes in Nederland lezen we dat ook daar de landelijke verdeling van de centen per regio veel problemen schept: "*Sinds de*

invoering van passend onderwijs wordt het geld regionaal verdeeld over het land. Hierdoor gaan sommige regio's er financieel op vooruit, terwijl andere regio's veel moeten inleveren. In sommige regio's, zoals de regio Tilburg, moet er 34 procent bezuinigd worden."

Provinciaal netwerk type 4,6,7-lln: onvoldoende!

We lezen verder dat er ook nog een provinciaal ondersteuningsnetwerk moet komen*: "Elke school in Vlaanderen die geconfronteerd wordt met een leerling met een problematiek van type 4, 6 en 7 (auditief) moet een beroep kunnen doen op specifieke ondersteuning. Daartoe zorgen de scholen met een aanbod 4, 6 en 7 (auditief) er gezamenlijk voor dat er per provincie een ondersteuningsnetwerk gevormd wordt, waarop alle scholen (gewoon en buitengewoon) voor deze leerlingen beroep kunnen doen. Hiertoe voorzien we een leerlinggebonden financiering die de nodige ondersteuning van deze leerling in de klas garandeert die vergelijkbaar is met de huidige. "* Aangezien auditief en visueel gehandicapten nu verdeeld zijn over verschillende scholen zal die financiering (voor tolken, omzetten handboeken in braille e.d.) totaal onvoldoende zijn.

8 Onhaalbare timing: 1 september 2017

In de nota lezen we omtrent de onhaalbare timing: **Communicatie over de gefaseerde invoering ten laatste bij de start van het 3de trimester 2016-2017 (na de beslissing van de regering 31 maart 2017).*

**Ten laatste eind april 2017 wordt een stuurgroep opgericht bij de gemeenschappelijke vergadering van het Sectorcomité X - Onderwijs Vlaamse Gemeenschap, het Comité voor de provinciale en plaatselijke overheidsdiensten - afdeling 2 - onderafdeling `Vlaamse Gemeenschap' en het Overkoepelend onderhandelingscomité gesubsidieerd vrij onderwijs. die de personeelsbewegingen ondersteuningsmodel monitort op korte termijn, en op lange termijn werkt aan een aangepast personeelsstatuut voor ondersteuner.*

Ten laatste op 30 juni 2017 bezorgen de scholen een overzicht van de samenstelling van de ondersteuningsnetwerken. Samen met de onderwijsverstrekkers zoeken alle betrokkenen oplossingen voor eventuele problemen op het vlak van een Vlaanderenbrede spreiding. "

9 Besluit

Minister Crevits en Co willen per se dat het nieuwe systeem al 1 september operationeel is. Het gaat hier duidelijk om een paniekreactie. Crevits en Co stellen vast dat er veel misnoegdheid is bij de leerkrachten en dat de huidige ondersteuning weinig efficiënt en effectief is. Dan maar in allerijl uitpakken met een geïmproviseerde mirakeloplossing.

Bijlage 1: M-decreet nog steeds lege doos: actie van vakbonden 27 maart

Commentaar vooraf: in bijlage 1 & 2 nemen we kritische standpunten op over het ondersteuningsplan vanwege de vakbonden. Het gaat om terechte kritiek. We betreuren wel dat de vakbonden niet aandringen op een aanpassing van het M-decreet en ook geen fundamentele vragen stellen in verband met de effectiviteit van zo'n ondersteuningsmodel. We blijven ook betreuren dat de vakbonden de VLOR-adviezen over inclusie veelal ondertekenden,niet tijdig reageerden en te weinig rekening hielden met de visie van de achterban.

"De tijd dringt want op 1 september 2017 moet dat nieuwe ondersteuningsmodel voor de uitvoering van het M-decreet van start gaan. Zoals het nu op tafel ligt is er aan bijkomende omkadering in de klassen nog geen halftijds personeelslid per school voorzien.Nochtans staat twee jaar na de goedkeuring van het M-decreet bij veel leerkrachten het water aan de lippen. Klassen in het gewone onderwijs zijn diverser geworden, maar voldoende ondersteuning op de klasvloer is er niet. Personeelsleden in het buitengewoon onderwijs weten vandaag niet hoe morgen hun job en statuut er uit zal zien en waar ze ingezet zullen worden.

Redenen genoeg voor de onderwijsvakbonden om het ondersteuningsmodel te vergelijken met een lege doos. COV, ACOD en VSOA vragen een realistische ondersteuning die voelbaar is tot op de klasvloer, en duidelijkheid voor de personeelsleden in het buitengewoon onderwijs.

Middelen Geen verhoging van middelen, geen bijkomende personeelsomkadering, geen extra overleguren, te weinig bijscholing. Alle veranderingen moeten budgetneutraal gebeuren. Leerkrachten die voor alle leerlingen de lat hoog willen leggen, verliezen het vertrouwen. Vandaag al zijn er onvoldoende middelen en personeelsleden om in alle scholen de basiszorg en verhoogde zorg te garan-deren voor alle leerlingen. En ook in het voorgestelde ondersteuningsmodel zal lang niet elke school op versterking kunnen rekenen.

Duidelijkheid voor het personeel Meer inclusief gewoon onderwijs betekent ook minder instroom van leerlingen in het buitengewoon onderwijs. Bekwame en geëngageerde

personeelsleden, leerkrachten en paramedici verliezen hierdoor hun job. Niet iedereen kan of wil terecht in de ondersteuningsteams. COV, ACOD en VSOA eisen dringend maatregelen om dit jobverlies op te vangen. Een aangepaste regeling voor reaffectatie en wedertewerkstelling en voorrangsrechten voor personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs om in het gewoon onderwijs aan de slag te kunnen, zijn noodzakelijk.

Ook een duidelijk statuut voor de ondersteuners is cruciaal. Zij zullen niet alleen als collega's leraren op de klasvloer ondersteunen, maar moeten er in multidisciplinaire teams ook voor zorgen dat de expertise van ons buitengewoon onderwijs maximaal gedeeld, gevaloriseerd én verder opgebouwd wordt. Daarom is een aangepaste prestatieregeling en een regeling voor verplaatsingen noodzakelijk. Het personeel van het buitengewoon onderwijs is het wachten moe. Als de overheid niet luistert, zullen we samen met hen nog krachtiger signalen geven.

1 september 2017 is niet haalbaar

Ondanks alle tekorten en onduidelijkheden wil de Vlaamse regering het nieuwe ondersteuningsmodel invoeren op 1 september 2017. Dat is niet haalbaar. Chaos dreigt. Scholen moeten met een gerust hart het schooljaar kunnen starten. Personeelsleden uit het buitengewoon onderwijs die hun job verliezen moeten beroep kunnen doen op nieuwe maatregelen. De ondersteuners moeten weten waar ze aan toe zijn voor ze een positieve keuze kunnen maken. COV, ACOD en VSOA vragen aan de minister om niet overhaast nieuwe plannen uit te rollen maar om in samenspraak met de bonden net zoals de voorbije twee jaar te voorzien in overgangsmaatregelen. Op die manier kan er degelijk werk gemaakt worden van een solide ondersteuningsmodel dat gewone scholen de hulp biedt die ze nodig hebben en het personeel buitengewoon onderwijs het statuut en de werkzekerheid geeft waar het recht op heeft. Hoog tijd dat de overheid laat zien dat ze het onderwijspersoneel echt belangrijk vindt.

Marianne Coopman COV - Raf De ACOD Onderwijs
Marnix Heyndrickx VSOA Onderwijs

Nog niets op papier over toekomst personeel BuO

Het Gemeenschappelijk Vakbondsfront Onderwijs deelt vandaag in Gent, bij de start van een praktijkdeeldag over het M-decreet, lege vellen papier uit aan de aanwezigen. Want twee maanden voor het einde van het schooljaar weet het personeel van het buitengewoon onderwijs, van de waarborgregeling en van de GON-begeleiding nog steeds niet waar en hoe ze volgend schooljaar aan de slag kunnen gaan. Toch wil minister Crevits vanaf 1 september 2017 de ondersteuningsnetwerken opstarten in het kader van het M-decreet.

Een stap in het duister

Wie er vandaag positief voor kiest om als ondersteuner aan de slag te gaan, zet een stap in het duister, want we weten niet hoe de ondersteuningsnetwerken eruit zullen zien. We kennen de samenwerkingsverbanden niet. We weten niet hoe groot de regio zal zijn die het netwerk zal bedienen. We weten niet in hoeveel scholen de ondersteuner zal moeten werken. En of die scholen vlot bereikbaar zullen zijn. We weten evenmin of een ondersteuner in de toekomst sowieso een wagen nodig zal hebben en of hij zal kunnen rekenen op een verplaatsingsvergoeding en of die verplaatsing ook tot de werktijd zal gerekend worden. Over de prestatieregeling van de ondersteuner staat evenmin al iets op papier.

Ook inhoudelijk zijn er veel vragen. Zal de expertise die opgebouwd werd in het buitengewoon onderwijs niet verloren gaan? Op welke manier zal de samenwerking gebeuren met de personeelsleden in het gewoon onderwijs? Hoe zal het contact onderhouden worden met collega's ondersteuners in een multidisciplinair team? Zal er tijd zijn om verder te professionaliseren en om nieuwe vaardigheden te verwerven voor deze functie?
Toch blijft de minister erbij dat op 1 september 2017 de nieuwe ondersteuningsnetwerken van start zullen gaan. Het Gemeenschappelijk Vakbondsfront Onderwijs wijst er op dat iedere werknemer recht heeft op duidelijke arbeidsvoorwaarden.

Banen op de tocht We weten dat niet iedereen terecht kan of terecht wil in de ondersteuningsteams. We weten dat de instroom van leerlingen in het buitengewoon onderwijs jaar na jaar daalt. We weten dat geëngageerde personeelsleden, leerkrachten en paramedici hierdoor hun job zullen verliezen. Toch werden er geen maatregelen genomen om dit verlies aan jobs op te vangen. Het Gemeenschappelijk Vakbondsfront Onderwijs vindt dit ontoelaatbaar.

Positief verhaal

Minister Crevits vertelt graag positieve verhalen. Het personeel van het buitengewoon onderwijs, de GON-begeleiders en de mensen van de huidige waarborgregeling verdienen ook een positief verhaal. Hoog tijd om duidelijkheid te scheppen en op het wit blad een positief verhaal te schrijven voor de betrokken personeelsleden!

Bijlage 3: Petitie M-decreet- prioriteit - onderwijs verdient duidelijkheid

Beste collega's, ouders en sympathisanten, ons onderwijs verdient duidelijkheid. Het is tijd om te luisteren naar het werkveld, naar de ouders en naar de leerlingen! We willen pleiten om samen een krachtig signaal te geven aan de minister. Onze droom is om tegen de paasvakantie 5000 handtekeningen te verzamelen. Helpen jullie mee om dat krachtig signaal te geven?

(Opgesteld door twee moedige leerkrachten en een ouder).

Commentaar bij petitie

Deze petitie werd net voor Pasen al door 4.000 mensen ondertekend. Maar het hadden er o.i. veel meer moeten zijn. Hierbij valt op dat velen hun naam niet eens durven vermelden. Ook bij de Onderwijskrantpetitie van 2012 tegen de structuurhervormingsplannen s.o. viel op dat veel mensen niet met naam durfden ondertekenen. Toch ondertekenden nog 13.000 mensen deze petitie en zo konden we nog het tij keren. Een aantal directeurs/ leerkrachten drongen er achteraf wel op aan om hun naam te schrappen uit vrees voor sancties.

We stelden de voorbije maanden ook vast dat een aantal directies/leerkrachten onder druk gezet werden door mensen van het kabinet van minister Crevits en andere beleidsverantwoordelijken om hun kritiek niet openbaar te maken. Ook kranten werden onder druk gezet om al toegezegde opiniestukken toch niet op te nemen. Protest tegen deze gang van zaken is hoogdringend. En ten slotte: enkele leerkrachten en directies b.o. melden ons dat ze de indruk hebben dat ze te weinig solidariteit met het b.o. ervaren vanwege directies, leerkrachten en schoolbesturen van het gewoon onderwijs. Jammer.

Petitie: Betreffende M-decreet en waarborgregeling Alle betrokken partijen hebben nood aan:

-een *deftige evaluatie van het M-decreet* waarin het werkveld gehoord wordt in deze ontwikkeling. Ons onderwijs is namelijk ook meer dan vakbonden en commissies. Het zijn deze mensen en deze ouders die dag in dag uit ervaren hoeveel energie het vraagt elk kind te benaderen vanuit zijn sterktes.

-*zekerheid over het voortbestaan van het buitengewoon onderwijs* omdat sommige kinderen daar blijvend nood aan hebben, en omdat het buitengewoon onderwijs gespecialiseerd is in deze problematiek. Ook ouders ervaren deze onduidelijkheid: krijgt mijn kind nog ondersteuning? Kan mijn kind nog instappen in het buitengewoon onderwijs? Zoals het nu zit, is het M-decreet een aanslag op het recht op ondersteuning voor leerlingen die het moeilijk hebben en is de ondersteuning door de waarborg onvoldoende breed.

-duidelijkheid voor de ouders i.v.m. de ondersteuning van hun kind. Netten moeten samen bekijken wat de beste manier is om met de budgetten van de waarborg om te gaan.

-een duidelijke informatiecampagne vanuit de overheid waarin ze het doel van het M-decreet en de verschillende stappen die ze onderneemt verduidelijkt naar het werkveld en de ouders. De tijd van 'binnenkamerpolitiek' moet echt voorbij zijn!

-een fulltime zorgcoördinator en voldoende uren leerlingbegeleiding voor elke school. Iemand die elke dag klaar staat om kinderen, ouders en leerkrachten te ondersteunen. Meer zorgkinderen en ook meer bijhouden van alle zorginitiatieven binnen de scholen zorgt voor meer administratie bij zorgteams en dan meestal bij de zorgcoördinatoren. Hiervoor zijn er tot nu toe geen extra uren voorzien. Het wordt puzzelen met onze uren om alle leerkrachten voldoende te kunnen ondersteunen, om de ouders voldoende te kunnen begeleiden, om meer in de klassen te ondersteunen en meer kinderen individueel te kunnen begeleiden. Zorgdossiers moeten uitgebreid bijgehouden worden, wat extra tijd vraagt

-extra werkingsmiddelen om tegemoet te komen aan de Sticordi-maatregelen om kinderen met specifieke noden te ondersteunen. Studdybuddy's, MP3-spelers om teksten te laten voorlezen, voorleessoftware, koptelefoons om achtergrondgeluiden te dempen, … maar ook extra kosten voor kinderen met motorische problemen te ondersteunen binnen de klas en school.

-zoeken naar de juiste aanpak voor een bepaald kind. Overleg met ouders, zorgteam, ondersteuningsteam, externe therapeuten,… vraagt extra inspanningen van de leerkrachten. Daarbij willen we een goeie opvolger van de GON ondersteuning waarin zowel de leerkrachten als leerlingen de ondersteuning krijgen die ze verdienen.

-extra nascholingsbudget om het team meer kennis en vaardigheden bij te brengen alsook meer middelen om leerkrachten te kunnen vervangen in de klas als zij op nascholing zijn.

-extra budget om een degelijk hoogbegaafdenbeleid te kunnen voeren. Deze kinderen verdienen extra aandacht en een andere aanpak. -extra budget om nog meer coteaching te kunnen toepassen. Met twee in de klas kan je veel meer bereiken, veel meer differentiëren, veel meer inspelen op de noden van de individuele kinderen.

- extra budget om de CLB-medewerkers de kans te geven op hun scholen aanwezig te zijn en op deze manier de leerlingen echt te leren kennen.

Metaforen en het leraarschap: onderzoek bij leerkrachten basisonderwijs

Agnes Gevaert & Pieter Van Biervliet

1 Inleiding

In dit artikel brengen we verslag uit van een eenvoudig verkennend onderzoekje met studenten bachelor lager onderwijs (Hogeschool VIVES – campus Torhout) naar metaforen die leraren vandaag gebruiken om hun leraarschap te typeren. De gekozen metaforen worden verder geanalyseerd aan de hand van de zogenaamde didactische driehoek (leerling – leraar – leerstof) en aan de hand van de verschillende visies op onderwijs: de leerlinggecentreerde, de leerkrachtgestuurde en de leerstofgerichte onderwijsvisie.

2 Wat zijn metaforen?

Etymologisch gezien komt de term ‘metafoor’ van het Griekse meta (over) en pherein (dragen) (Ortony, 1975). De Griekse wijsgeer Aristoteles verwees er al naar in zijn werken *Poetica* (van der Ben & Bremer, 2004, 69 en 148) en *Rhetorica* (Bos, 2003, 123). Om te begrijpen wat men onder ‘metafoor’ precies verstaat, refereert Fred Van Be-sien, pionier van de Vlaamse toegepaste taalkunde, in zijn artikel ‘Metaforen in de pedagogiek’ (1980) naar de klassieke opvatting van Ivor Armstrong Richards (cf. *The philosophy of rhetoric*, in 1936 door Oxford University Press uitgegeven). Die gebruikte de termen ‘tenor’ voor het onderwerp van een metafoor (vandaag doorgaans ‘topic’ genoemd; cf. Van Besien, 1980, 294), 'vehicle' voor het beeld of de analogie in termen waarvan de topic wordt voorgesteld, en 'ground' voor het gemeenschappelijke deel van de twee. Zo is in ‘de leraar is een herder’ ‘de leraar’ de topic, ‘een herder’ de vehicle en het gemeenschappelijke kenmerk is ‘beschermende zorg en leiding’.

Een metafoor brengt dus een vergelijking teweeg. Maar de vraag stelt zich of een metafoor ook een vergelijking *is*, in die zin dat die zich zomaar in de vorm a = b laat dwingen. Of is een metafoor ‘rijker’ dan een vergelijking? Je kunt bijvoorbeeld zeggen en verduidelijken: ‘Deze leraar is net een herder: hij zet zich altijd belangeloos in voor de kinderen’. Dan stopt de vergelijking. Maar wanneer je gewoon zegt: ‘Deze leraar is een herder’, dan kun je langer blijven interpreteren en dan blijkt bijvoorbeeld dat die inzet misschien niet zo belangeloos is… Over deze (en ook andere) kwesties zijn verschillende theorieën ontwikkeld, waarvan de belangrijkste: de Interactietheorie van Max Black (1979), de Speech Act Theory van John Searle (1975) en de Conceptuele Metafoortheorie van George Lakoff en Mark Johnson (1999).

3 Waarom gebruikt men metaforen?

Via het onderzoekje willen we weten hoe leraren van vandaag hun leraarschap typeren. Om dat te weten hebben we aan leraren bij wie onze studenten stage liepen, gevraagd om naar hun oordeel de meest essentiële elementen van de zogenaamde didactische driehoek aan te duiden (zie verder), maar ook om hun visie via een zelfgekozen metafoor weer te geven. Waarom?

Ortony (1975) geeft drie argumenten voor het gebruik van metaforen: het levendigheidsargument (*vividness-thesis*), het onbenoembaarheidsargument (*inexpressibility-thesis*) en het compactheidsargument (*compactness-thesis*).

Het *levendigheidsargument* gaat ervan uit dat metaforen voor meer ‘levendige’ voorstellingen zor-gen, wat volgens Ortony bijvoorbeeld een gunstig effect kan hebben op de mogelijkheden tot onthouden en op het leren in het algemeen. Ook Van Besien (1992) houdt een pleidooi voor het gebruik van metaforen in de klaspraktijk maar wijst tegelijk op enige voorzichtigheid omdat metaforen door hun aantrekkelijkheid en overtuigingskracht bijvoorbeeld gemakkelijk aanleiding kunnen geven tot het uit het oog verliezen van bewijsvoering en degelijk beredeneerde argumenten (zie ook Van Besien, 1980, 296).

Het tweede argument, het zgn.*onbenoembaarheidsargument*, laat zien dat metaforen een hulpmiddel kunnen zijn om zaken die zich niet direct of moeilijk in volzinnen laten uitdrukken, toch weer te geven.
Ten slotte is er het *compactheidsargument*, wat wil zeggen dat metaforen het mogelijk maken om in een of twee woorden een hele lijst van kenmerken over te dragen, die anders zeer veel woorden zouden vergen.

Het is duidelijk dat we voor de keuze van metaforen bij de bevraging van de leraren ons vooral hebben laten leiden door de argumenten van onbe-

noemhaarheid en compactheid. We wilden leraren niet nodeloos hun tijd ontnemen door hen naar de juiste woorden en zinnen te laten zoeken. En zelf zochten we naar een manier om visies op het leraarschap op een meer 'compacte' manier te verkrijgen waardoor die bij de verdere onderzoeksanalyse ook gemakkelijker te verwerken zijn.

4 De didactische driehoek

Zoals gezegd vroegen we de leraren niet alleen om een metafoor te kiezen, maar ook om de voor hen meest essentiële elementen van de klassieke didactische driehoek aan te duiden. Op die manier wilden we hun meer 'theoretische' visie op het leraarschap kennen en zien welk verband er zou bestaan tussen die visie en de gekozen metafoor.
De didactische driehoek heeft drie hoekpunten: de leerling, de leerstof en de leraar. Het is een eenvoudige voorstelling om de relaties tussen deze basiscomponenten van het didactisch gebeuren aan te geven (figuur 1):

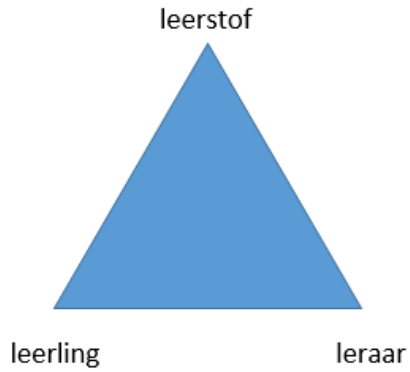
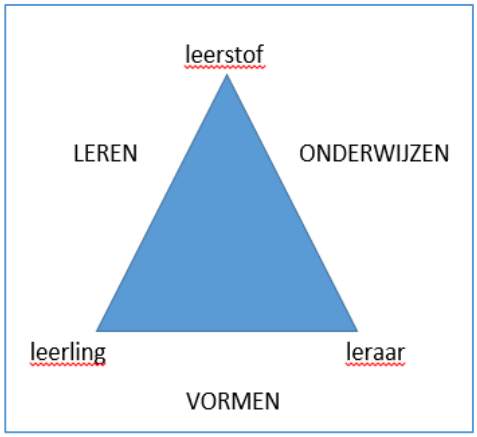


Fig. 1 De klassieke didactische driehoek

In het Franstalige onderwijsgebied is de voorstelling vooral door Jean Houssaye gebruikt. Houssaye (2000) heeft geprobeerd om de didactische driehoek nog wat meer dynamiek te geven door ook de zijden van de driehoek te benoemen (zie fig.2)

Het leren heeft betrekking op de relatie leerling-leerstof (het leerproces), het onderwijzen op de relatie leraar-leerstof (het onderwijsproces) en het vormen op de relatie leraar-leerling (het vormingsproces). Met een knipoog naar de Franse psychoanalyticus Jacques Lacan merkt Houssaye verder op dat in deze driehoeksverhouding twee punten altijd voorrang krijgen op een derde.



Figuur 2 De didactische driehoek van Houssaye

De derde krijgt dan de plaats van de dode ('la place du mort') en wordt gedwongen om de gek te spelen ('le fou'). Is men vooral bezig met onder-wijzen (zie de relatie leraar – leerstof) dan verwaarloost men de relaties met de leerling: de leerling wordt dan lastig en laat soms ook zijn ongenoegen tegenover de leraar blijken. Is men vooral bezig met leren (zie de relatie leerling – leerstof) dan verwaarloost men de relaties met de leraar en is die 'de dwaas'. Ten slotte: valt de focus vooral op het vormen (leraar – leerling) dan is dat ten koste van de relaties met de leerstof.

De didactische driehoek zoals die door Houssaye wordt voorgesteld, biedt ons een eenvoudig theoretisch kader (dus anders dan via de beeldrijke metafoor) om visies ten aanzien van het leraarschap in kaart te brengen. We hebben het evenwel moeilijk met de stelling van Houssaye dat een derde component altijd 'de plaats van de dode' moet krijgen. Onderschat hij bijvoorbeeld niet de mediërende rol van de leraar in het leerproces, met andere woorden in de relatie leerling – leerstof? (zie bijvoorbeeld Cotton, in press). Daarom geven we bij de enquêtering de leraar niet alleen de mogelijkheid om slechts één of twee van de drie componenten te kiezen, maar evenzo om alle drie de componenten aan te duiden (zie verder).

De didactische driehoek wordt wel eens gebruikt om de evolutie van het onderwijzen te schetsen. Zo onderscheidt *Paul Timmermans* in zijn webcursus *Algemene didactiek* (2003-2005) drie fasen in de ontwikkelingsgeschiedenis van de didactiek:

*Het voor-wetenschappelijk stadium van de didactiek waarbij de leerstof centraal stond (en de magister ex cathedra lesgaf). De oude didactiek van

de Herbertianen waarbij het didactisch handelen van de leerkracht centraal stond (Johann Friedrich Herbart wordt beschouwd als een van de grondleggers van de pedagogiek als academische discipline vanaf het begin van de negentiende eeuw).

*De 'vom Kinde aus'-didactiek waarbij de zelfwerkzaamheid van de leerling centraal stond (de zgn. Reformpedagogiek of New School – in al haar diversiteit – vanaf het einde van de 19de eeuw).

Ook vandaag nog treft men in het onderwijslandschap de drie genoemde visies aan. Ze worden nu wel met andere termen aangeduid (zie o.a. Jones-Smith, 2011, p.212):
*De *leerstofgecentreerde* visie voor leraren die sterk focussen op de leerstof.
*De *leerkrachtgerichte* visie voor leraren die voor het welslagen van de leerlingen heel sterk het belang van het eigen didactisch handelen beklemtonen.
*De *leerlinggecentreerde* visie voor leraren voor wie de zelfwerkzaamheid van de leerling het allerbelangrijkste is.

De eerste twee – de leerstof- en de leerkrachtgerichte visies – werden in de jaren 1990 door onderwijsdeskundigen heel sterk bekritiseerd. De leerlinggecentreerde visie daarentegen werd vanaf dan heel sterk gepromoot (cf. het Nieuwe Leren in Nederland, en het Ervaringsgericht Onderwijs in Vlaanderen), al werd dat later alsmaar minder omdat ook die visie niet alleenzaligmakend bleek te zijn (zie o.a. Chall, 2000).

Wellicht teleurgesteld hebben aanhangers van de leerlinggecentreerde visie dan geprobeerd om hun visie wat meer 'wetenschappelijke' body te geven om zo toch maar het eigen gelijk te bewijzen: ze doen een beroep op het zogenaamde (sociaal-) constructivisme. Het constructivisme wordt als een onderwijskundige theorie gezien die de nadruk legt op het feit dat leerlingen zelf hun eigen werkelijkheid construeren en zelf hun kennis en vaardigheden opbouwen. Maar ook dat (sociaal-)constructivisme komt de laatste jaren meer en meer onder vuur te liggen. Zo maakt men volgens Paul Kirschner e.a. (2006) van het (sociaal-)constructivisme onterecht een didactiek. Het (sociaal-)constructivisme zegt iets over de manier waarop een leerling *leert* (d.i. onderwerp van de epistemologie of leerpsychologie) maar niet over de manier waarop men iets *aanleert* (d.i. onderwerp van de didactiek).

5 Het onderzoeksopzet

Het onderzoek is bij het begin van het academiejaar 2013-2014 uitgevoerd door studenten van het tweede jaar van de lerarenopleiding lager onderwijs van de West-Vlaamse Hogeschool VIVES, campus Torhout. Ze deden de bevraging bij de leraren van basisscholen bij wie ze stage deden (N=133), verspreid over de ganse provincie West-Vlaanderen (stad en platteland). In de enquête werd naar volgende gegevens gevraagd:

*Het leerjaar waarin ze lesgeven: kleuterschool/ 1ste graad/ 2de graad/ 3de graad.
*Het aantal jaren van hun loopbaan: minder dan 1 jaar/ 1 tot 10 jaar/ 11 tot 20 jaar/ 21 tot 30 jaar/ meer dan 30 jaar.
*Hun sekse: man/vrouw.
*De naar hun mening meest essentiële component (en) van het onderwijsleerproces (cf. de didactische driehoek): *vooral de leraar-vooral de leerstof -vooral de leerling - vooral de leraar én de leerstof -vooral de leraar én de leerling - vooral de leerling én de leerstof -de leraar, de leerling én de leerstof*.
*Zelfgekozen metafoor om leraarschap te typeren.

Er werd gevraagd naar het leerjaar waarin leraren lesgeven omdat we natuurlijk vermoeden dat leraren van lagere klassen een andere metafoor en visie zullen kiezen dan leraren van hogere klassen. Zo zouden we kunnen veronderstellen dat leraren van jongere kinderen meer de nadruk zullen leggen op de 'zorgende' rol van een leraar, en leraren van oudere leerlingen meer op diens 'onderwijzende' rol.

Ook het aantal jaren ervaring zou wel eens kunnen meespelen. Misschien zullen ervaren leraren meer op de leerstof focussen, en jongere leraren meer op de leerling. Dat zou een gevolg kunnen zijn van een verschuiving van een meer leerstof- of leerkrachtgestuurde benadering in de opleiding van de leraren toen, naar een meer leerlinggecentreerde visie in sommige lerarenopleidingen van vandaag. Of ook het omgekeerde zou kunnen: dat oudere leraren de leerstof zodanig beheersen dat ze meer ruimte hebben om zich op de leerlingen te concentreren, en jongere leraren vooral eerst bezig zijn met het zich eigen maken van de leerstof die ze naar de leerlingen moeten overbrengen.

Wellicht is de sekse een andere beïnvloedende factor bij de keuze van metafoor en visie: een vrouwelijke leraar is misschien meer op de leerling gefocust en kiest een meer 'zorgende' metafoor (bijv. de lerares is (als) een moeder), de mannelijke

leraar is misschien meer op de leerstof gericht en kiest een metafoor waarbij de leraar bijvoorbeeld eerder een gids is die de leerling helpt bij het verwerven van die leerstof.
Om de analyse van het verband tussen metafoor en visie te vergemakkelijken hebben we na de gegevensverzameling de metaforen in een aantal categorieën gerubriceerd. Deze categorieën hebben we niet op voorhand vastgelegd maar met de hulp van een aantal ervaren leraren bepaald: zie verder.

De gegevens van het onderzoek werden door *Agnes Gevaert* verzameld en verwerkt in het kader van haar bachelorproef (lager onderwijs). Er zijn geen ingewikkelde statistische analyses gemaakt (correlaties, factoranalyses e.d.), wat van een student van een lerarenopleiding lager onderwijs ook niet wordt verwacht. Verbanden worden bijvoor-beeld wel via eenvoudige kruistabellen gezocht en voorzichtig geïnterpreteerd. Deze kunnen te allen tijde bij de auteurs worden opgevraagd.

6 Resultaten en enkele bedenkingen

6.1 Soorten metaforen

We verzamelden zo'n 131 metaforen (2 formulieren waren niet ingevuld) waarvan 34 van kleuterleiders en 97 van leraren lager onderwijs (1ste graad: 41 leraren, 2de graad: 28 leraren, 3de graad: 28 leraren). Met de hulp van enkele ervaren leraren hebben we de metaforen als volgt gegroepeerd:

**Oudermetaforen* zoals: een mama die goed voor haar kinderen zorgt, alsof het haar kinderen zijn; een goede vader; …
**Moederdiermetaforen* zoals: een leeuwin die voor haar welpjes zorgt; een moeder hen die over haar kuikens waakt; …
**Groeimetaforen* zoals:een tuinier die voor z'n plantjes zorgt; een boom, die elk jaar mooie vruchten geeft; …

**Reismetaforen* zoals: een kapitein aan het roer; een gids in de grote wereld; een kompas …
**Ontwerpmetaforen* zoals: een beeldhouwer; een architect; het cement tussen de verschillende bouwstenen die kinderen nodig hebben; …
**Vertrouwensmetaforen* zoals: een anker; een steunpilaar; een (be-)hoeder; ...
**Supermanmetaforen* zoals: een duizendpoot; een octopus…

Het rubriceren had vanzelfsprekend veel voeten in de aarde. jMetaforen zijn multi-interpretabel. We zijn er ons dus van bewust dat de indeling vrij discutabel is. Zo zou men bijvoorbeeld geneigd kun-nen zijn om *ouder- en moederdiermetaforen* samen te nemen. Toch hebben we ze apart gehouden omdat we het gevoel hadden dat leraren door de keuze van een diermetafoor duidelijk willen maken niet per se de plaats van een ouder te willen innemen.

Over de groep met *groeimetaforen* was er veel minder discussie: met zo'n metafoor wil de leraar wellicht zeggen dat hij of zij heel sterk in de groeikansen van zijn of haar leerlingen gelooft, als die maar in een gunstige (leer-)omgeving vertoeven. In *reismetaforen* wordt veel meer de eindbestemming (cf. de onderwijsdoelen) benadrukt, alsook de 'sturende' rol van de leraar op weg naar die eindbestemming (cf. de kapitein of gids).

Nog meer dan in de reismetaforen staat in *ontwerpmetaforen* het initiatief van de leraar cen-traal: hij bepaalt uiteindelijk het hele vormingsproces, natuurlijk rekening houdend met de eigenschappen van het 'materiaal'.
Door de keuze van een zogenoemde *vertrouwensmetafoor* wil de leraar duidelijk maken dat het leraarschap een fundamenteel vertrouwen tussen leraar en leerling veronderstelt, alsook een onvoorwaardelijke zorg voor de leerling: hij is een anker, een steunpilaar, een rots…
Ten slotte zijn er de *supermanmetaforen*. Ook hier is het beeld duidelijk: van de leraar wordt tegenwoordig zoveel verwacht dat hij bijvoorbeeld met een duizendpoot wordt vergeleken.

6.2 Metafoorkeuze en leerjaar

Kijken we eerst naar de verschillen in metafoorkeuze als we rekening houden met het leerjaar waarin men lesgeeft. We komen tot de conclusie dat de meeste leraren van de basisschool voor een reismetafoor kiezen (27% van de 131 leerkrachten).

Als we de metaforen van kleuterleiders (n= 34) van die van de leraren lager onderwijs onderscheiden (n=97), zien we evenwel een opmerkelijk verschil: de meeste leraren lager onderwijs kiezen voor een reis- (33%) of vertrouwensmetafoor (23%), terwijl kleuterleiders eerder voor een groei- (26%), moederdier- of vertrouwensmetafoor (in beide gevallen 21%) kiezen. Andere metaforen komen in beide groepen minder voor.

Men kan het verschil in metafoorkeuze door kleuterleiders en leerkrachten van de lagere school eigenlijk ook verwachten: kleuterleiders zijn veel minder op (leer-)doelen gericht maar zorgen er voornamelijk voor dat de leerlingen zich in een warme en veilige omgeving (cf. moederdier- en vertrouwensmetaforen) verder kunnen ontwikkelen (cf. groeimetaforen).

Leraren lager onderwijs houden vooral de (onderwijsleer-)doelen voor ogen en zorgen ervoor (cf. vertrouwensmetafoor) dat de leerlingen die uiteindelijk ook zoveel als mogelijk bereiken (cf. reismetafoor). Deze opvatting wordt nog duidelijker naarmate de leraar in een hoger leerjaar lesgeeft: in de 1ste graad kiest 24% voor de reismetafoor, in de 2de graad wordt dat 29%, en in de 3de graad zelfs de helft van de leraren (50%)!

Opvallend is dat zeer weinig leraren voor een ontwerpmetafoor kiezen (3% in de lagere school tot 9% in de kleuterschool). Ligt in die metafoor de nadruk te veel op het initiatief en de 'modellerende' rol van de leraar, wat in de huidige onderwijscontext door onderwijsdeskundigen en beleid niet zo geapprecieerd wordt (en leraren misschien daarom zo'n metafoor niet durven te kiezen)?

Merken we ten slotte op dat de scores voor de zogenaamde supermanmetaforen nogal wisselen: 3% van de kleuterleid(st)ers, 7% van de leraren 1ste graad, 14% van de leraren 2de graad en 7% van de leraren 3de graad. Zegt dat iets over de werkdruk, en kunnen we bijvoorbeeld besluiten dat de leraren van de 2de graad de meeste taaklast moeten dragen?

6.3 Metafoorkeuze en sekse

Wellicht speelt ook de sekse een rol bij de keuze van een typerende metafoor voor het leraarschap. Tegen onze verwachtingen in stellen we echter vast dat zowel de meeste mannelijke als de meeste vrouwelijke leerkrachten voor een reismetafoor kiezen (31% respectievelijk 23%). We hadden een duidelijker verschil verwacht, in die zin dat de vrouwelijke leerkrachten veel meer dan de mannelijke leerkrachten zouden kiezen voor metaforen waarin de zorg voor de leerling centraal staat: ouder -, moederdier-, groei- en vertrouwensmetaforen.

Toch zien we bij de vrouwelijke leraren een grotere spreiding met betrekking tot die 'zorg'-metaforen: 22% kiest voor een vertrouwensmetafoor, 15% voor een groeimetafoor, 13% voor een oudermetafoor, en 11% voor een moederdiermetafoor (een leeuwin die voor haar welpjes zorgt; een moeder hen die over haar kuikens waakt; …). Van de mannelijke leraren is er niemand die een moederdiermetafoor kiest; zij kiezen na de reismetaforen vooral voor groeimetaforen (25%), wellicht omdat die dichter bij de reismetaforen aansluiten (ze verwijzen meer naar de – schoolse? – ontwikkeling)?

6.4 Metafoorkeuze en loopbaan

Naarmate een leraar langer voor de klas staat, zal wellicht ook zijn visie op het leraarschap evolueren. Wat kunnen we in dat verband uit ons onderzoek besluiten? We stellen inderdaad verschillen vast, maar voorzichtigheid is geboden want het aantal respondenten is soms heel laag; zo zijn er slechts 4 leraren met minder dan 1 jaar ervaring. Verder: 28 leraren met 1-10 jaar ervaring, 46 leraren met 11-20 jaren loopbaan, 35 leraren met 21-30 jaar ervaring, 18 leraren hebben meer dan 30 jaar ervaring.

Kijken we naar de metafoorkeuze van leraren met 1 tot meer dan 30 jaren loopbaan dan kunnen we misschien wel spreken over een evolutie, in die zin dat leraren met een kortere loopbaan (1-10 jaar) vooral gericht zijn op het bereiken van de onderwijsleerdoelen (cf. reismetaforen: 39%) en leraren na 10 jaar loopbaan zichzelf iets meer als opvoeder zien (cf. vertrouwensmetaforen: 28% voor de groep van 11-20 jaren, 26% voor de groep met 21-30 jaar ervaring). Hebben ze een carrière van meer dan 30 jaar achter de rug, dan laten leraren blijkbaar nog meer dan voordien hun vaderlijke/ moederlijke gevoelens zien (oudermetaforen: 28%).

6.5 Metafoorkeuze en visie op onderwijs

Metaforen die leraren gebruiken om hun leraarschap te typeren, zeggen natuurlijk iets over de onderwijsvisie die ze hebben. Voorzichtigheid is evenwel geboden, omdat men natuurlijk nooit volkomen zeker is of een metafoor geïnterpreteerd wordt zoals die bedoeld is. Dat is de reden waarom we ook naar de 'theoretische' visie van de leraren op het onderwijs hebben gevraagd. Zoals gezegd, doen we dat aan de hand van de zogenaamde didactische driehoek

*Geen enkele van de 131 leraren kiest voor een visie waarin vooral de leerstof als de meest essentiële factor wordt gezien (d.i. de zogenaamde leerstofgerichte onderwijsvisie); evenzo kiest geen enkele leraar voor een visie waarbij leraar én leerstof het meest op het voorplan staan.

*Slechts 1 leraar kiest voor een zuiver leerkracht-gestuurde visie. Volgens 4 leraren zijn leerling én leerstof de meest essentiële componenten.

*Een puur leerlinggecentreerde visie wordt slechts door 5 leraren aangeduid.
*Een visie waarbij leraar én leerling het meest essentieel zijn, wordt door 13 leraren gekozen.
*Voor de grootste groep leraren, namelijk 108 leraren (d.i. 82% van de totale groep) zijn zowel de leerling, de leraar als de leerstof even essentieel.

Gezien de meeste visies door heel kleine aantallen leraren worden aangeduid, beperken we ons tot de twee grootste groepen voor een vergelijking met de metafoorkeuze: leraar én leerling (n=13) en leerling, leraar én leerstof (n=108).

We kunnen besluiten dat beide groepen vooral een reismetafoor kiezen. In de groep leraren met een visie waarbij leraar én leerling essentieel zijn, is dat blijkbaar nog iets meer geprononceerd: 6 leraren van de 13 (d.i. bijna de helft) kiezen een reismetafoor. In de andere groep (leerling, leraar én leerstof) is de spreiding evenwel veel groter: 26 van de 108 leraren, d.i. slechts een kwart, kiezen voor deze metafoor. Dat betekent dat vele leraren van die laatste groep ook voor andere metaforen kiezen: 26 leraren kiezen een groeimetafoor en 23 leraren kiezen een vertrouwensmetafoor. Evenzo opvallend is dat bijzonder weinig leraren van die laatste groep voor een ontwerpmetafoor kiezen (n=8).

7 Discussie

Een aantal verwachtingen werden bevestigd, andere niet. Zo hadden we verwacht dat er een duidelijker verschil zou zijn tussen de metaforen die mannelijke leraren kiezen en de metaforen die vrouwelijke leraren opgeven. Beide groepen kiezen echter vooral reismetaforen.

Bij de vrouwelijke leraren is er wel een grotere spreiding, in die zin dat ze ook voor allerlei 'zorg-metaforen' kiezen: ouder-, moederdier-, groei- en vertrouwensmetaforen. De mannelijke collega's kiezen na de reismetaforen dan vooral voor groei- en vertrouwensmetaforen, veel minder voor ouder-metaforen, en helemaal niet voor moederdier-metaforen.

Voor een verband met de duur van de loopbaan, zien we een verschil waar startende leraren voor moederdiermetaforen kiezen, jongere leraren voor reis- en vertrouwensmetaforen, en de oudste leraren voor oudermetaforen. Deze vaststellingen worden ook door andere – meer wetenschappelijke – onderzoeken bevestigd (zie o.a. Leavy e.a., 2007; Martinez e.a., 2001).

Ook het leerjaar waarin men lesgeeft speelt blijkbaar een rol bij de keuze van een metafoor. Meer dan hun collega's van de kleuterschool en van de eerste leerjaren van de lagere school kiezen leraren van de hogere leerjaren uitdrukkelijker voor een reismetafoor: men is dus in de hogere leerjaren meer op de (leer-)doelen gericht, op het proces dat de leerlingen naar die doelen moet leiden, en op de begeleidende of sturende rol van de leraar hierbij (de leraar als gids).

Bijna alle leraren (n=108, of 82% !) kiezen voor een 'theoretische' onderwijsvisie waarbij zowel de leerling, de leraar en de leerstof even essentieel zijn. Met andere woorden, zij kiezen noch voor een leerlinggecentreerde (constructivistische), noch voor een leerstofgecentreerde, noch voor een leerkracht-gestuurde onderwijsvisie. Het leraarschap is voor de meeste leraren gericht op het vormen, onderwijzen én leren, daar waar vele onderwijs-deskundigen nog altijd voor een eenzijdige leerling-gecentreerde onderwijsvisie pleiten.

Toch moeten we een bedenking maken bij de vaststelling dat er kennelijk geen duidelijk verband is tussen de meest gekozen onderwijsvisie (waarbij zowel de leerling, de leraar en de leerstof even belangrijk zijn) en de gekozen metaforen. De meeste leraren met die onderwijsvisie kiezen voor een reismetafoor waarbij de drie componenten inderdaad even essentieel zijn (n=26): de leerling als 'reiziger', de kennis (leerdoelen) als 'eindbestemming', de leraar als 'gids' of 'begeleider'.

Maar een bijna even grote groep leraren met dezelfde visie kiest voor een vertrouwensmetafoor (n=23), m.a.w. een metafoor die toch een meer 'leerlinggecentreerde visie' impliceert. Hetzelfde geldt voor de leraren die voor meer 'zorgende' metaforen kiezen: groei- (n=20), ouder- (n=15) en moederdiermetaforen (n=12). Ook deze metaforen impliceren een meer leerlinggecentreerde visie.

Met andere woorden, het is eigenaardig om vast te stellen dat vele leraren een onderwijsvisie hebben waarbij het accent zowel op de leraar, de leerling en de leerstof valt, maar tezelfdertijd voor een metafoor kiezen, die eerder een leerlinggecentreerde onderwijsvisie impliceert. Hoe komt dat? Een vraag die tot een interessante discussie kan leiden…

Literatuur

BLACK, M., 1979. More about metaphor. In: A Ortony (Ed.), *Metaphor & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 19-43.BOS, C.A., 2003. Metafoor bij Aristoteles. In: *Philosophia Reformata*, 68, 123-136.

CHALL, J.S., 2000. *The Academic Achievement Challenge. What Really Works in the Classroom?* New York: The Guilford Press.

COTTON, A.-M., in press. *Brand review: quand la casuistique coopérative tuteurée prend le relai de la formation théorique.*

DE SCHRYVER, J. & VLASSELAERS, A. (Eds.), 2007. *Naar Panama! Opstellen voor Fred Van Besien*. Brussel: VLEKHO.

HOUSSAYE, J., 2000. *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, 3th ed. Berne : Peter Lang.

JONES-SMITH, E., 2011. *Spotlighting the strengths of every single student: why U.S. schools need a new, strengths-based approach.* Santa Barbara: Praeger.

KIRSCHNER, P.A., SWELLER, J. & CLARK, R.E., 2006. Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In: *Educational Psychologist*, 41, 2, 75-86.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M., 1999. *Leven in metaforen*. Nijmegen: Uitgeverij SUN.

LEAVY, A.M., McSORLEY, F.A. & BOTE, L.A., 2007. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233.

MARTINEZ, M.A., SAULEDA, N. & HUBER, G.L., 2001. Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. In: *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.

ORTONY, A., 1975. Why metaphors are necessary and not just nice. In: *Educational Theory*, 25, 43-53.

SEARLE, J., 1979. Metaphor. In: A Ortony (Ed.), *Metaphor & Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 92-123.

TIMMERMANS, P., 2003-2005. *Algemene didactiek*. Overgenomen van http:// opvoedkunde1av.khleuven.be/DIDACTIEK/1InleidingHISTORISCH/INLALGDID.htm

VAN BESIEN, F., 1980. Metaforen in de pedagogiek. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, 5, 294-304.

VAN BESIEN, F., 1992. *Metafoor en onderwijs*. Gent: Communicatie en Cognitie.

VAN DER BEN, N. & BREMER, J.M., 2004. *Aristoteles: Poëtica*, 5th ed. Amsterdam: Athenaeum/ Polak&Van Gennep.

Effectief kleuteronderwijs & belang executieve functies & pre-academische kennis/vaardigheden

Studies prof. P.L. Slot, R. Slavin en andere ondersteunen kleuterschoolcampagne van Onderwijskrant

1 Meer aandacht voor effectief kleuteronderwijs

De voorbije jaren werd er in veel landen opvallend veel aandacht besteed aan de optimalisering van het kleuteronderwijs. Men gaat ervan uit dat dit een belangrijke periode is voor de ontwikkeling van de taal e.d. en voor het optimaliseren van de onderwijskansen - in het bijzonder ook voor kleuters die thuis minder gestimuleerd worden,anderstalig zijn... In deze bijdrage bespreken we straks uitvoerig de conclusies van de recente studie van dr. P.L. Slot over onderwijs aan peuters en kleuters: *Kennisdossier Kinderopvang- BKK het jonge kind-* Bureau Kwaliteit Kinderopvang (zie Internet).

Uit de recente TIMSS-2015-studie bleek dat er in het buitenland aan kleuters hogere eisen worden gesteld (=meer gerichte/geleide activiteiten), en dat er meer voorbereiding is op het lager onderwijs. Dit betekent tegelijk ook dat er meer aandacht besteed wordt aan de zgn. executieve functies als concentratie- en doorzettingsvermogen, zelfbeheersing, emotieregulatie..

Dit was ook de conclusie in ons dossier over het kleuteronderwijs in Onderwijskrant nr. 176 en de reden voor onze kleuterschoolcampagne (zie www.onderwijskrant.be). We schreven er o.a. ook dat te weinig gerichte activiteiten en te geringe aandacht voor voorbereiding op het lager onderwijs vooral nadelig is voor kansarme kleuters die van huis uit minder gestimuleerd worden inzake woordenschat- en taalontwikkeling en er minder in contact komen met de wereld van letters, cijfers en rekenen …

We pleitten er ook voor meer aandacht voor de executieve functies. In de literatuur over het stimuleren van de *executieve functie*s (EF) onderscheidt men twee categorieën: de eerste categorie bestaat uit vaardigheden die het denken aansturen: plannen en organiseren, werkgeheugen, initiatief nemen, gedragsevaluatie. De tweede categorie bevat vaardigheden die emoties en gedragsregulatie aansturen: zelfbeheersing en inhibitie, emotieregulatie, flexibiliteit. De twee categorieën worden ook wel de 'koude' en de 'warme' EF genoemd.) In dit verband is *b.v. het leren volhouden en doorzetten tot een taak tot een goed einde is gebracht een belangrijke doelstelling.*

Ook de Brusselse psycholoog *Wim Van den Broeck* pleit voor een meer gerichte aanpak in het kleuteronderwijs. In verband met het stimuleren van de executieve functies pleitte hij in 2015 op de website van Klasse voor een dringende bijsturing van ons kleuteronderwijs. Hij stelde dat de in Vlaanderen veelal gepropageerde kindvolgende & ontwikkelings-gerichte aanpak *belangrijke attitudes* i.v.m. schoolrijpheid en executieve functies verwaarloost.

We citeren: *"Eén van de belangrijkste en vergeten aspecten bij het schoolrijp maken is 'het belang van het leren richten van de aandacht' (o.m. op wat de juf klassikaal zegt). Ook het leren volhouden en doorzetten tot een taak tot een goed einde is gebracht is een belangrijk pedagogisch doel. De huidige ervaringsgerichte aanpak heeft deze essentiële, schoolrijpheid bevorderende, aspecten verwaarloosd. Door voortdurend de nadruk te leggen op het zelf kiezen van activiteiten, creëert men juist keuzedruk en installeert men (ongewild) een voor- en afkeur van bepaalde activiteiten, die de juf toch voor ieder kind belangrijk acht. Als de verwachting is dat alle kinderen bepaalde taken of opdrachten aankunnen en ook echt uitvoeren, dan creëert dat geen overdreven druk, maar precies een sterke gemeenschapszin die alle kinderen motiveert om te leren.*

Conclusie van *Van den Broeck: "Het zou goed zijn om het doel van het kleuteronderwijs eens goed te herbekijken, maar dan liefst vanuit een gedegen kennis van de historisch-maatschappelijke ontwikkelingen, de wetenschappelijke kennis van de ontwikkeling van het kind, en niet op grond van oppervlakkige ideologische stellingnamen."*

Het geeft o.i. ook meer zin om via een bijsturing van de visie op degelijk kleuteronderwijs attitudes als zelfcontrole, doorzettingsvermogen, gemeenschapszin ... te propageren, dan daarvoor aparte zgn. persoonsgebonden ontwikkelingsvelden op te zetten met aparte leeractiviteiten/programma's. Men verbindt dergelijke doelen het best aan taken.

2 Basisconclusies uit studie P. Slot

*Verschillende interventiestudies met kinderen tussen drie en vijf jaar oud hebben aangetoond dat curricula gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect hebben op leerresultaten in de betreffende domeinen en op de leerresultaten in het eerste leerjaar. In veel landen wordt hier meer aandacht aan besteed dan in Nederland (*NVDR: in Vlaanderen wordt hier relatief weinig aandacht aan besteed -cfr. TIMSS-2015*).

*Verschillende internationale review- en overzichtsstudies hebben laten zien dat met name vooral kinderen die het risico lopen op een achterstand, zogenaamde doelgroepkinderen, veel baat hebben bij een meer uitgebalanceerd aanbod van activiteiten. Ook voor het bevorderen van de *aandachtsfunctie en andere executieve functies* geldt dat doelgroepkinderen sterk blijken te profiteren van het gestuurd aanbod van activiteiten i.v.m. woorden-schatontwikkeling ontluikende gecijferdheid & geletterdheid.

*Ook ouders vinden het voor kinderen vanaf drie jaar belangrijk dat er ook aandacht is voor de ontwikkeling van *pre-academische vaardigheden*, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid.

*Ze vragen ook aandacht voor algemene leervaardigheden, zoals het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen, en nadenken over de omgeving/wereld, bevorderen van concentratie en doorzettingsvermogen: de zogenaamde *'soft skills'*."

In de bijlage gaan we uitvoerig in op deze interessante studie.

3 Gebalanceerde aanpakken met aanbodgerichte ingrediënten meest effectief

In wetenschappelijke publicaties maakt men veelal een onderscheid tussen twee aanpakken: de zgn. *child-development of developmental-constructivist approach, de 'activity-oriented' kleutertuin* en de meer *uitgebalanceerde aanpak*.

De voorstanders van een ontwikkelingsgerichte en kindvolgende aanpak vinden dat het vooral moet gaan om spel met materialen (leerling-materiaal interactie), simulatiespel, muzisch bezig zijn, exploreren, ... In dergelijke programma's krijgen gericht woordenschatonderwijs en technische vaardigheden als letterkennis en klankbewustzijn & voorbereidend rekenen nauwelijks een plaatsje. Vrij spel in speelhoeken met materiaal staat centraal, *"with open-ended activities such as finger-painting, sand and water tables, a dress-up corner, a puppet theatre, blocks, cars and trucks, and so on. Teachers' roles are primarily supportive rather than directive"* (R. Slavin).

In 1968 lazen we al een publicatie waarin het kindertuin- of 'child development'-model' (cf. EGKO) scherp bekritiseerd werd door de professoren *Sullivan, Reidford, Engelman en Ausubel* (P. Reidford, ed., *Psychology and the Early Childhood Education'*, 1966, Ontario Institute for Studies in Education).

Slavin en Co omschrijven de gebalanceerde (gematigde én-én) aanpak zo: *"Balanced programs are intended to use the best aspects of both developmental-constructivist and skills-focused approaches. Some of the day is devoted to whole-class or small-group activities specifically focused on building language and early reading skills, ...*

*Further, balanced programs are likely to regularly assess children's progress and to carefully plan both teacher-directed and childinitiated activities that contribute to progress toward specific language and literacy goals". However like developmental-constructivist approaches, they also organize child-initiated activities, activity stations, art, and music. Activities are likely to be organized in themes, and are likely to provide many opportunities for make-*believe,experimentation, and unstructured group play (Chambers, Chamberlain, Hurley, & Slavin, 2001).

Ook in een recente reviewstudie van 32 programma's komen *Slavin en Co* tot een analoge conclusie met betrekking tot geletterdheid (voorbereidend lezen) en algemene taalontwikkeling: Chambers, B., Cheung, A., & Slavin, R. (2015), *Literacy and language outcomes of balanced and developmental approaches to early childhood education:* A systematic review" (zie Internet). De onderzoekers stelden vast dat bij een meer gerichte/gebalanceerde aanpak kleuters beter scoren op metingen van beginnende geletterdheid (klankbewustzijn & letterkennis) en eveneens voor mondelinge taalontwikkeling dan bij een 'ontwikkelingsgerichte'.

De kleuters die een gebalanceerd model gevolgd hadden, waren dus ook beter voorbereid op leren lezen en hun mondelinge taalvaardigheid was ook beter: *"Early childhood programs that have a balance of skill-focused and child-initiated activities programs had significant evidence of positive literacy and language outcomes at the end of*

preschool and on kindergarten follow-up measures. Effects were smaller and not statistically significant for developmental-constructivist programs."

Een andere onderzoeksconclusie luidt: "*Childcentred education turns children away from the teacher both physically and metaphorically. If they are spending most of their time in groups speaking to each other, they are being denied the opportunity to learn new vocabulary and correct pronunciation from the one person in the class who may have a better command of the English language."* De leerkracht als taalmodel is uiteraard ook uiterst belangrijk binnen NT2-onderwijs. Het volstaat niet dat de leerlingen veel optrekken met elkaar en met elkaar spelen in een lawaaierige omgeving.

Ook de *EURYDICE-studie van 2009* pleit voor een gebalanceerde aanpak met een dosis aanbodgerichte programma's (directed curriculum woordenschatontwikkeling, voorbereidend rekenen en lezen, ...), die toeneemt naarmate de kleuters oder worden (Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities, 2009). Er wordt in die studie ook verwezen naar onderzoek van Spiked e.a. (1998): *"There is no reason on why an orientation on emerging school skills using authentic activities in which teachers participate, cannot go together with a positive socio-emotional climate."*

Het b.v. incidenteel leren van woordenschat volstaat niet: *"In general, emphazising explicit instruction is the best for beginning and for intermediate students who have limited vocabularies*" (A. Hunt & David Beglar, Current research and practice in Teaching Vocabulary, The language teacher, januari 1998.) De meer gerichte en geleide activiteiten bevorderen ook meer de executieve functies.

We vermelden tenslotte nog de studie: *Learning in complex environments: the effects of background speech on early word learning* (McMillan, B., & Saffran, J. R. (2016). Child Development, 87(6), 1841-1855). Kleuters hebben moeite om taal te verwerken in een rumoerige situatie. Achtergrondlawaai hindert kinderen om nieuwe woorden te verwerven. Dit lijkt ons nogal evident. In sterk ontwikkelingsgerichte kleuterscholen à la ervaringsgericht kleuteronderwijs van *Ferre Laevers* met veel vrij spel gaat het er vaak nogal lawaaierig aan toe. Dit is nog meer het geval in kleuterzalen waar men een groot aantal kleuters van verschillende leeftijd samen plaatst.

4 Vlaanderen verwacht te weinig van kleuters

We lezen in het TIMSS-rapport –2015:*"In ons kleuteronderwijs is er opvallend minder aandacht voor cijfers en letters dan in andere landen', zegt onderzoekster Margo Vandenbroeck (KU Leuven), die meewerkte aan de Vlaamse analyse van TIMSS. 'Leren lezen en schrijven b.v. behoort bij ons veel strikter tot het lager onderwijs'* (*De Standaard*, 30 november 2016).

Prof. Wim Van den Broeck reageerde instemmend: "Volgens TIMSS doet Vlaanderen het erg slecht qua voorbereiding op de lagere school. Dit is een erfenis van de ervaringsgerichte aanpak (CEGO-Leuven & Ferre Laevers). Zo'n aanpak creëert vooral ook sociale ongelijkheid."

Vlaanderen bengelt dus bijna helemaal onderaan de rangordening wat de voorbereiding van haar leerlingen op het eerste leerjaar betreft. Het Vlaamse ontwikkelingsplan voor het kleuteronderwijs verwacht opvallend minder van de kinderen op het einde van de kleuterschool dan in de meeste landen, dan in Frankrijk en in het huidige Engeland, ... maar ook minder dan bij de Noorderburen. Er staat ook geen woord in in verband met de nood aan intensief NT2-onderwijs voor anderstalige leerlingen. In Denemarken, Finland ... wordt veel aandacht besteed aan NT2.

Engeland heeft de voorbije jaren zijn vroeger child-development-model grondig bijgestuurd. We merken verder dat nu ook in het nieuwe Finse curriculum de kleuterleerkrachten aangespoord worden om meer gericht tewerk te gaan en om veel aandacht te besteden aan het ABC van het leren lezen e.d. Een oud-studente die in Spanje werkt deelde me mee dat dit ook daar het geval is.

Wellicht vormen Vlaanderen en Frankrijk de twee extremen binnen Europa. (In de Aziatische PISA-toplanden liggen de eisen wel nog wel een stuk hoger dan in Frankrijk.) In de klaspraktijk merken we gelukkig wel dat ook een aantal Vlaamse kleuterleidsters i.v.m. b.v. met voorbereidend/beginnend lezen en rekenen meer aanbrengen dan officieel van hen wordt verwacht, meer gericht en expliciet aan woordenschatontwikkeling werken, … Gezien de lage en vage verwachtingen in het zgn. Ontwikkelingsplan kan dit wel sterk verschillen naargelang van de school of van de juf.

Op het gebied van de schoolse vaardigheden verwacht men van de Franse kinderen eind kleuter-

onderwijs i.v.m. beginnend rekenen al heel wat: *"Dire la suite des nombres jusqu'à trente (i.p.v. tot 5 zoals in onze ontwikkelingsdoelen.) Lire les nombres écrits en chiffres jusqu'à dix. - Quantifier des collections jusqu'à dix au moins; les composer et les décomposer par manipulations effectives puis mentales. Dire combien il faut ajouter ou enlever pour obtenir des quantités ne dépassant pas dix.- Parler des nombres à l'aide de leur décomposition."* Volgens de Vlaamse ontwikkelingsdoelen moet een kind op het eind van de kleuterschool b.v. slechts tot vijf kunnen tellen.

In verband met voorbereidend/beginnen lezen vermeldt het Franse leerplan o.a.: *"Discriminer des sons - Reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire: cursive, script, capitales d'imprimerie. -Copier à l'aide d'un clavier.–Ecrire son prénom en écriture cursive, sans modèle.- Écrire seul un mot en utilisant des lettres ou groupes de lettres empruntés aux mots connus."* Ook Engelse kleuters moeten nu volgens het nieuwe leerplan veel meer kennen en kunnen dan vroeger het geval was en veel meer dan Vlaamse kleuters. Voor Engeland is het verschil met de vroegere ontwikkelingsgerichte kleuterschool enorm. Dit laatste wordt ook bevestigd in Slots dossier.

Ook inzake taal- en woordenschatonderwijs liggen de verwachtingen in de meeste landen opvallend hoger dan in Vlaanderen. In Vlaanderen hebben het GOK-Steunpunt CEGO en het Leuvens Taalsteunpunt (Kris Van den Branden, Machteld Verhelst...) steeds gepleit tegen systematisch en intentioneel woordenschatonderwijs en tegen de invoering van intensief NT2-onderwijs.

De ontwerpers van de ontwikkelingsdoelen en ontwikkelingsplannen hielden 20 jaar geleden geen rekening met de vele pleidooien voor een meer gebalanceerde en intentionele aanpak, waarbij ook ruimte was voor aanbodgerichte programma's voor taal- en woordenschatontwikkeling, voorbereidend lezen, beginnend rekenen ... De klok werd eerder teruggedraaid. De invloed van het EGKO van Ferre Laevers & CEGO) op het departement, de DVO, de VLOR, de onderwijskoepels ... was zo groot, dat men niet open stond voor de evolutie in het buitenland.

De ontwikkelingsdoelen en de vigerende ontwikkelingsplannen bevatten ook geen concrete doelen en leerlijnen i.v.m. taal-en woordenschatonderwijs, voorbereidend lezen en rekenen ... Ze sturen ook niet aan op een meer gericht aanbod, op vormen van directe instructie e.d. Het ontwikkelingsplan van het katholiek onderwijs stelt b.v. ook expliciet dat "*kinderen tot 7 jaar zich eerder op een incidentele en speelse, minder gerichte wijze ontwikkelen "* en dat men moet inspelen op de individuele noden en rijpheid van elk kind.

We betreuren in dit verband ook dat er in de context van de 7 recente rapporten/adviezen over de toekomst van het Vlaams onderwijs en van de eind-termen en in de Consultatiecampagne van minister Crevits, geen aandacht besteed wordt aan het kleuteronderwijs. Dit is nochtans het onderwijsniveau waarin Vlaanderen nog het meest vooruitgang kan boeken - vooral ook inzake het optimaliseren van de onderwijskansen.

We betreuren eveneens dat er in de recente ZILL-leerplanoperatie van de katholieke onderwijskoepel geen aandacht besteed wordt aan de evolutie van het kleuteronderwijs in de andere landen. Men pleit er zelfs voor het doortrekken van de ontwikkelingsgerichte visie in het kleuteronderwijs) naar het lager onderwijs.

Bijlage Studie van P.L. Slot: samenvatting

Curriculum voor het jonge kind : vanaf 3 jaar ook pre-academische vaardigheden

Inhoudelijke invulling van het curriculum

De invulling van het curriculum-raamwerk verschilt van land tot land, zowel in omvang als in inhoud. Zo telt het curriculum raamwerk voor de Poolse preschool (voorziening voor 3-6 jarigen) zes pagina's terwijl het raamwerk van Mecklenburg-Vorpommern (een deelstaat in het oostelijk deel van Duitsland) maar liefst 296 pagina's telt. Hieruit kan geconcludeerd worden dat de mate van detail en inhoudelijke uitwerking sterk verschilt van land tot land.

Sommige landen benoemen de ontwikkelingsdomeinen als 'vakgebieden' waar aandacht aan besteed moet worden in het licht van het behalen van ontwikkelingsdoelen, zoals in Engeland, Griekenland en sommige Duitse deelstaten. Terwijl andere landen ver blijven van dit soort terminologie en het informele karakter van voorschoolse voorzieningen benadrukken, zoals Denemarken.

Sommige landen spreken ook wel van leerervaringen of ontwikkelings- en leerdomeinen, zoals Finland, Noorwegen en Portugal.

Over het algemeen blijkt de uitwerking van de curricula vooral gericht op de hard skills vergeleken met de soft skills. Hoewel er verschillen zijn in de accenten die gelegd worden. Zo wordt er momenteel in Engeland een sterke nadruk gelegd op schoolrijpheid, en dus op de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden die het kinderen mogelijk maakt om later succesvol te zijn in de maatschappij,

In Engeland staan momenteel in de vroege jaren een aantal kerndomeinen centraal (communicatie en taal, fysieke ontwikkeling, persoonlijke, sociale en emotionele ontwikkeling). Naarmate kinderen ouder worden verschuift de aandacht naar meer specifieke domeinen (geletterdheid, rekenen, begrip van de wereld, expressie).

Voor het kleuteronderwijs in Nederland is er geen nationaal curriculum, maar zijn er wel kerndoelen en tussendoelen geformuleerd voor ontwikkelingsdomeinen waar aandacht aan besteed moet worden op de basisschool. Deze kerndoelen hebben betrekking op de inhoud, kennis en vaardigheden in verschillende vakgebieden (zoals lezen, schrijven, rekenen, natuur en technologie, kunstzinnige vorming en beweging), maar hebben ook betrekking op meer algemene leerattitudes, persoonlijke en metacognitieve competenties (zelfredzaamheid, bur -gerschap en samenwerking). Deze kerndoelen zijn breed geformuleerd en hebben betrekking op de aard van het leerstofaanbod, maar geven geen concrete einddoelen of tussendoelen. Naast de kerndoelen zijn er doorlopende leerlijnen en tussendoelen geformuleerd. De leerlijnen schetsen de inhoud en activiteiten die bij kunnen dragen aan de ontwikkeling van de kerndoelen.

Hogere verwachtingen bij Nederlandse ouders dan bij de leerkrachten

Over het algemeen blijken ouders van kinderen van 0 tot 6 jaar veel waarde te hechten aan de bijdrage die voor- en vroegschoolse voorzieningen kunnen leveren aan de ontwikkeling van zogenaamde ‘soft skills’. Hierbij gaat het om interpersoonlijke vaardigheden, zoals contacten en omgang met leeftijdsgenootjes, emotieregulatie, en een persoonlijke leer-/ werkhouding, zoals openstaan voor nieuwe ervaringen, nieuwsgierigheid, enthousiasme en zelfvertrouwen, doorzettingsvermogen.

Verder blijkt echter dat ouders het voor oudere kinderen vanaf drie jaar ook belangrijk vinden dat er aandacht is voor de ontwikkeling van pre-academische vaardigheden, zoals ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, en aan algemene leervaardigheden, zoals het uiten van ideeën, vragen stellen, plannen, en nadenken over de omgeving/ wereld, de zogenaamde ‘hard skills’. In de meeste landen wordt er voor de jongere kinderen meer waarde gehecht aan soft skills, terwijl het belang van soft en hard skills voor oudere kinderen meer in evenwicht is.

Overigens blijken lager opgeleide ouders en ouders met een andere culturele achtergrond dan het land waar zij wonen meer waarde te hechten aan pre-academische vaardigheden vergeleken met midden tot hoogopgeleide ouders of autochtone ouders. Vergeleken met ouders hechtten pedagogisch medewerkers die met kinderen werken minder belang aan pre-academische vaardigheden voor jongere kinderen. Er lijkt dus sprake te zijn van een kleine incongruentie in wat ouders verwachten en verlangen van het voorschoolse aanbod en wat pedagogisch medewerkers belangrijk vinden in wat zij de kinderen aanbieden.

Relaties tussen curriculumaanbod & kwaliteitsvoorzieningen en leerresultaten

Wat weten we over de relaties tussen het curriculumaanbod van activiteiten enerzijds en uitkomsten voor kinderen anderzijds? Eerst zullen we kort stilstaan bij uitkomsten uit internationaal onderzoek alvorens uitkomsten uit Nederlands onderzoek te bespreken. Verschillende interventiestudies met kinderen tussen drie en vijf jaar oud (de typische preschools in bijvoorbeeld de Verenigde Staten) hebben aangetoond dat curricula gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect hebben op leerresultaten in de betreffende domeinen (Clements & Sarama, 2007; Dickinson & Caswell, 2007; Fantuzzo, Gadsden, & McDermott, 2011; Lonigan, Farver, Philips, & Clancy-Menchetti, 2011)…

De grootschalige en invloedrijke EPPSE-studie in Engeland concludeerde:. ‘De kwaliteit van het curriculumaanbod gericht op ontluikende geletterdheid en gecijferdheid bleek een belangrijke voorspeller van kinduitkomsten, zowel op de korte termijn, in de vorm van betere pre-academische vaardigheden bij aanvang van de school’ (Sylva et al., 2006), als op de langere termijn in termen van betere schoolprestaties op 11-jarige leeftijd (Sylva et al., 2011).

Onderzoek uit Duitsland laat zien dat meer aandacht voor ontluikende gecijferdheid een positief

effect heeft op de rekenvaardigheid op 7-jarige leeftijd (Anders et al., 2013). Verder bleek de implementatie van een curriculum gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid, wetenschap en technologie positieve effecten te hebben op de taal- en rekenvaardigheden op 8-jarige leeftijd (Roßbach, Sechtig, & Freund, 2010; Sechtig, Freund, Roßbach, & Anders, 2012).

Er is ook beperkte evidentie uit Nederland met betrekking tot het activiteitenaanbod in relatie tot leerresultaten. Zo heeft de studie van *de Haan en collega's* (2013) in Utrechtse peuterspeelzalen laten zien dat het aanbod van meer activiteiten gericht op taal, ontluikende geletterdheid en gecijferdheid een positief effect had op de ontwikkeling van de vaardigheden van peuters in die betreffende domeinen. Een mogelijke verklaring voor het uitblijven van meer effecten in Nederlandse studies (in vergelijking b.v. met Engeland) kan liggen in het, over het algemeen, geringe aanbod van met name pre-academische activiteiten. Een vergelijking van de curriculum kwaliteit op ontluikende geletterdheid en gecijferdheid met de ECERS-E laat zien dat Nederland veel lager scoort dan Engeland en ook lager dan Portugal met verschillen van een half tot een heel schaalpunt (Slot, Lerkkanen, & Leseman, 2015).

De onderzoeken van de Haan en collega's (2013) en Henrichs & Leseman (2016) hebben twee belangrijke bevindingen laten zien. De eerste is dat kinderen relatief veel tijd doorbrachten in vrij spel, namelijk zo'n 25% van de tijd (en ook veel tijd verliezen in zogenaamde transities of overgangen tussen activiteiten :zo'n 20%, en dat kinderen veel minder vaak betrokken waren in taal- of reken-activiteiten. Daarmee samenhangend, bleek dat kinderen tijdens vrij spel vooral interacties hadden met elkaar, terwijl kwalitatief hoogwaardige interacties met pedagogisch medewerkers vooral plaatsvonden tijdens educatieve gesprekken. Ook de resultaten van de pre-COOL studie hebben laten zien dat de kwaliteit van interacties tijdens educatieve activiteiten hoger was dan tijdens vrij spel (Slot et al., 2015).

De Nederlandse studies laten enig bewijs zien voor positieve effecten van met name de educatieve kwaliteit van interacties en het aanbod van pre-academische activiteiten op ontwikkeling van kinderen. Er is meer evidentie voor effecten van spel en specifieke activiteiten voor kinderen die extra aandacht en begeleiding behoeven, zogenaamde doelgroepkinderen, waar in de volgende paragraaf uitgebreid bij stil wordt gestaan.

Vooral ook kinderen die extra aandacht behoeven hebben nood aan uitgebalanceerd aanbod

Belangrijke fundamenten voor de sociaal-emotionele, cognitieve, en taalontwikkeling worden al in de eerste levensjaren gelegd (Shonkhoff, 2010) en om die reden zijn jonge kinderen maximaal gevoelig voor zowel positieve als negatieve ervaringen. Kinderen blijken al op tweejarige leeftijd te verschillen in hun sociale, cognitieve en taalvaardigheden die gerelateerd zijn aan achtergrondkenmerken zoals opleidingsniveau van de ouders, thuistaal en culturele achtergrond (pre-COOL consortium, 2016).

Eenmaal opgelopen achterstanden worden niet of nauwelijks ingelopen (Ledoux et al., 2015), wat ervoor zorgt dat deze kinderen een minder goede uitgangspositie hebben voor vervolgonderwijs en kansen op de arbeidsmarkt (van de Werfhorst & Mijs, 2010). De SER (2016) voorziet een belangrijke rol voor voorschoolse voorzieningen om kinderen te ondersteunen in hun ontwikkeling om zo achterstanden te verminderen en gelijke kansen voor kinderen te bevorderen. Verschillende internationale review- en overzichtsstudies hebben laten zien dat met name kinderen die het risico lopen op een achterstand, zogenaamde doelgroepkinderen, baat kunnen hebben bij een uitgebalanceerd aanbod van activiteiten (bijv. Magnuson & Duncan, 2015; Yoshikawa, 2013).

Het Nederlandse pre-COOL onderzoek heeft laten zien dat met name voor kinderen die een achterstand hebben of het risico lopen hierop vanwege hun gezinsachtergrond gebaat zijn bij hoge kwaliteit van interacties met pedagogisch medewerkers, verrijking en begeleiding van spel en het werken met een VVE programma.

Het werken met een VVE programma bleek voor doelgroepkinderen de sterkste voorspeller van hun woordenschatontwikkeling van twee naar vijf jaar (Verhagen et al., 2016). Het werken met een VVE programma betekent dat er meer aandacht wordt besteed aan taal en activiteiten rondom ontluikende gecijferdheid.
Daarnaast bleek *de begeleiding en het expliciet verrijken van spel* en fantasiespel in het bijzonder ook een positieve bijdrage te leveren aan de woordenschatontwikkeling. Ook voor de *aandachtsfunctie* geldt dat doelgroepkinderen blijken te profiteren van het aanbod van activiteiten rondom ontlui-kende gecijferdheid en de mate van spelverrijking die de pedagogisch medewerkers boden.

Hoewel de doelgroepkinderen, op basis van opleidingsniveau van ouders, thuistaal of culturele achtergrond, een achterstand in de aandachtsfunctie en woordenschat hadden ten opzichte van Nederlandse kinderen uit middenklasse gezinnen, werd die achterstand deels ingelopen. Dit inhaaleffect kan verklaard worden door het spel- en activiteitenaanbod en de kwaliteit van de interacties op de kinderopvang- en peuterspeelzaalgroepen.

De review van Yoshikawa (2013) liet zien dat meer holistische curricula minder sterke effecten lieten zien op de ontwikkeling van kinderen in vergelijking met meer specifiek gerichte, veelal met een focus op pre-academische vaardigheden, curricula. …Een verdiepende observatiestudie van pre-COOL heeft laten zien dat fantasiespel een bijdrage kan leveren aan de cognitieve (planning, monitoring van doelgericht gedrag, volharding en persistentie) en emotionele (emotieregulatie, omgaan met conflicten en zelfcontrole) zelfregulatie die kinderen laten zien mits aan een aantal belangrijke voorwaarden werd voldaan. Zo ging het om relatief lang en doelgericht spel in kleine groepjes kinderen die actief begeleid en ondersteund werden door een pedagogisch medewerker. Verder was de kwaliteit van het spel hoog wat bleek uit een grote mate van symbolisering en een (uitgebreid) rollenspel.

Op die manier kan 'begeleid spel 'een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van zogenaamde 21steeeuwse vaardigheden, zoals samenwerken met mensen van verschillende achtergronden, creativiteit, probleemoplossend vermogen, kritisch denken en zelfregulering. recente ontwikkelingen en de rol van een pedagogisch curriculum .

De verschillende internationale en nationale onderzoeksgegevens onderstrepen het belang van een pedagogisch curriculum dat kinderen in staat stelt om zich op alle ontwikkelingsdomeinen te ontwikkelen. Hierbij gaat het om de persoonlijke en sociale competenties, aspecten als creativiteit en zelfregulatie, ook wel de soft skills, en ook domeinspecifieke vaardigheden met betrekking tot taal, ontluikende gecijferdheid en geletterdheid.

Hoewel de soft skills erg belangrijk worden gevonden kan hier in een pedagogisch curriculum explicieter aandacht aan worden besteed. Door bijvoorbeeld spel- en activiteiten te organiseren waarbij inhoudelijk wordt stilgestaan bij emoties, gevoelens, hoe je op goede wijze met elkaar omgaat en conflicten oplost, identiteit en hoe kinderen hetzelfde zijn en van elkaar verschillen.

Daarnaast is ook gebleken dat aandacht voor preacademische vaardigheden vrij belangrijk is. Zo gaat het volgens Catherine Snow – een gerenommeerd Amerikaans onderzoeker aan de Harvard University naar de ontwikkeling van taal en (ontluikende) geletterdheid – bij de woordenschatontwikkeling niet enkel om het uitbreiden van het aantal woorden, maar ook om het uitbreiden van kennis en concepten die een naam hebben. Vanuit die optiek zou dus de inhoud centraal moeten staan.

Met betrekking tot de inhoud blijkt dat er in Nederland nog niet heel veel pre-academische activiteiten aangeboden worden, terwijl hier wel positieve effecten van zijn gebleken. Daarnaast heeft de Europese studie laten zien dat met name activiteiten op het gebied van wetenschap en technologie diepgaande en kwalitatief goede interacties uitlokten. Wetenschap en technologie lijkt bij uitstek een onderwerp dat een bijdrage kan leveren aan de ontwikkeling van aspecten als creativiteit en probleem oplossen en zou om die reden een grotere rol mogen spelen in een pedagogisch curriculum voor jonge kinderen.

De manier waarop activiteiten aangeboden worden, lijkt minstens zo belangrijk als de inhoud van het aanbod. De inhoud van spel of een activiteit kan betrekking hebben op een van de pre-academische vaardigheden (hard skills) terwijl de aard van de activiteit de soft skills kan bevorderen. De begeleider door de kleuterleidster is hierbij heel belangrijk.

In het ideale pedagogische curriculum wordt aandacht besteed aan de verschillende leeftijdsfasen waarin de langere, doorgaande ontwikkelingslijnen vorm krijgen en tegelijkertijd wordt stilgestaan bij de verwevenheid van de ontwikkelingsdomeinen.

Besluit

De besproken studies bevestigen het belang van onze kleuterschoolcampagne voor het optimaliseren en uitbalanceren van ons kleuteronderwijs (zie Onderwijskrant nr. 176). In het kader van de nieuwe eindtermen/leerplannen zou men hier voorrang moeten aan verlenen. We betreuren dan ook dat het kleuteronderwijs tot nog toe niet expliciet ter sprake kwam.

Duizelingwekkend Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit: te lang & zwaar ROK/JUK -vooral ook voor de nieuwe doorlichting van de *almachtige en totalitaire school*

Raf Feys & Noël Gybels

Op 5 februari 2015 gaf Vlaams minister van Onderwijs Hilde Crevits aan de onderwijsinspectie de opdracht om met belanghebbenden een Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit (ROK) uit te werken. Bij de uitwerking van het referentiekader vroeg de minister om vertegenwoordigers te betrekken van onderwijskoepels en het GO!, begeleidingsdiensten, vakbonden,l eraren en andere onderwijspartners.In september j.l. werd het refentiekader gepubliceerd.

We krijgen geenszins de indruk dat het ROK tegemoet komt aan de vele kritiek op de huidige overbevraging van de school en van de leerkrachten, en aan de vele klachten over de al te grote plan- en werklast. Integendeel. De taak van de school wordt nog verbreed; en de indruk wordt ook gewekt dat de school almachtig is.

In de tekst over de inspectie nieuwe stijl in 1991 werd uitdrukkelijk gesteld dat de inspectie zich voortaan zou focussen op- en beperken tot de productcontrole, de controle van de leerresultaten. Men vond dat de inspectie-oude-stijl zich te veel inliet met het leerproces, met de procescontrole.

Maar in de praktijk bezondigden de inspecteurs zich na de intrede van het decreet van 1991 toch aan al te veel procescontrole en proces-uitspraken. Ze hielden zich ook minder (i.p.v. meer) met de controle van de leerresultaten bezig dan weleer.

We hebben hier in *Onderwijskrant* krachtig en tijdig op gereageerd. Zo hanteerde de inspectie basisonderwijs voor de procescriteria in sterke mate de visie van het ervaringsgericht onderwijs van het CEGO-Leuven van Ferre Laevers. En de inspectie s.o. Interpreteerde ten onrechte de tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen' opgesteld door *Roger Standaerd & de DVO*, als een decretale tekst. Zo werd b.v. nagegaan of de scholen en leerkrachten de competentiegerichte aanpak toepasten (=leerprocescontrole) en al te weinig hoe het gesteld was met de leerresultaten (=product-controle).

Dat de inspectie zich ten onrechte en in sterke mate inliet met de procescontrole en hierbij eigenzinnig criteria opdrong, was ook de grote kritiek in een paar audits van de inspectie: de inspectie drong al te zeer een modieuze onderwijsvisie op.

Als het ROK straks het nieuwe referentiekader wordt voor de inspectie dan vrezen we dat de klemtoon evenzeer en wellicht nog meer op de procescontrole zal liggen. We hebben nog meer kritiek op de overbevraging van scholen die de aandacht afleidt van de hoofdopdracht: de leerresultaten voor de verschillende vakken. '*In der Beschränking zeigt sich erst der Meister'*, maar dit is blijkbaar niet aan de ROK-opstellers besteed.

Enkele van de vele opdrachten van de scholen en leerkrachten volgens het ROK

Vooreerst een reeks doelen die wijzen op een allesomvattende opdracht van de *almachtige* school, de school als een *'total institution'

Het schoolteam biedt begeleiding zowel op het vlak van leren, leerloopbaan, sociaal-emotionele ontplooiing als fysiek welzijn. … Om een brede en harmonische vorming te realiseren is een evenwichtige aandacht voor de diverse cultuurcomponenten (exact-wetenschappelijk,muzisch-creatief…) én alle ontwikkelingsgebieden (cognitieve, sociaal-emotionele en motorische vorming) cruciaal *(= De school als total instituion).*

Leren verloopt *zowel incidenteel als intentioneel*. Bij incidenteel leren is het beoogde resultaat niet vooraf bepaald. Scholen streven intentioneel of doelgericht leren na en benutten incidenteel leren. (*Commentaar: in het onderwijs gaat het vooral om intentioneel leren, en niet om incidenteel, alledaags, nformeel leren.)*

Het schoolteam begeleidt de lerenden via een continuüm van zorg en/of via handelingsplanning. Een gefaseerde benadering van brede basiszorg, verhoogde zorg, uitbreiding van zorg, een individueel aangepast curriculum en/of handelingsplanning vormt de ruggengraat van de begeleiding. Een sterke brede basiszorg werkt preventief.

(Commentaar: opnieuw een overbevraging van de leerkrachten. *een individueel aangepast curriculum* hoort meestal niet thuis in het gewoon onderwijs, dan gaat het meestal om kinderen die een groot deel van de gewone lessen niet kunnen volgen en die horen niet thuis in het gewoon onderwijs.)

Voor lerenden met specifieke onderwijsbehoeften plant het schoolteam redelijke en gepaste aanpassingen waaronder het inzetten van stimulerende, remediërende, differentiërende, compenserende en/ of dispenserende maatregelen. Op die manier draagt het schoolteam bij tot het realiseren van gelijke kansen voor alle lerenden en tot inclusie.

De school beoogt bij alle lerenden persoonlijkheidsontwikkeling, deelname aan het vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt en aan diverse facetten van de samenleving. In welke mate deze effecten op langere termijn bereikt worden, hangt af van vele factoren waarop scholen niet altijd een invloed hebben.

Het is belangrijk dat de school alles in het werk stelt om elke lerende zoveel mogelijk ontwikkelingskansen te bieden. Ze ambieert een ruime ontwikkeling en streeft naar zoveel mogelijk leerwinst bij elke lerende. Dit duidt op de toename van kennis en vaardigheden en op de ontwikkeling van attitudes, competenties en talenten van lerenden gedurende een bepaalde periode.

Nog enkele veeleisende opdrachten die vaak leiden tot een te grote plan- en werklast & daardoor ook tot een lagere leskwaliteit en niveau-daling

De school ontwikkelt haar kwaliteit vanuit een gedragen visie die vertaald is in de onderwijsleerpraktijk. Het schoolteam hanteert doelen die sporen met het gevalideerd doelenkader en zorgt voor samenhang tussen de doelen. De school ontwikkelt en voert een doeltreffend personeelsbeleid dat integraal en samenhangend is.

Scholen onderzoeken, borgen en verbeteren op systematische wijze hun onderwijskwaliteit.Ze bepalen zelf de inhoud en de methode voor de eigen kwaliteitszorg op basis van hun vaststellingen, prioriteiten of doelen.

Bij het zelf analyseren en evalueren van de onderwijskwaliteit gebruikt de school diverse relevante bronnen en betrekt ze belanghebbenden. De resultaten en effecten die de school bij de lerenden bereikt, vormen daarbij samen met de context- en inputkenmerken het uitgangspunt. Er is maar sprake van systematiek als de school op geregelde basis haar werking evalueert. Naast het systematische is het cyclische karakter van kwaliteitszorg belangrijk. Een cyclus herhaalt niet de vorige maar voegt er iets aan toe. Op die manier wordt bij elke cyclus kwaliteit verder ontwikkeld.

Commentaar: het is precies mede door al die formele IKZ-opdrachten die veel plan- en werklast veroorzaken dat de kwaliteit van de lessen gedaald is; dat de directie minder aandacht kan besteden aan de didactische begeleidingsopdrachten.

Bijlage: vier invalshoeken van ROK

1.Bewaakt, verbetert en borgt mijn school haar onderwijskwaliteit kwaliteitsvol?

Kwaliteitszorg is gericht op het verbeteren van de onderwijsresultaten en effecten. Hiertoe zet de school acties op om binnen de eigen context en met de eigen populatie de vooropgestelde doelen te bereiken. Kwaliteitszorg impliceert ook dat de school evalueert of deze doelen zijn behaald en actie onderneemt om de realisatie ervan te borgen of te verbeteren.

2. *Zijn de onderwijsresultaten en effecten optimaal en vervult mijn school haar opdracht kwaliteitsvol?*

Kwaliteit blijkt uit de onderwijsresultaten en effecten ervan. Dit bevat onder meer de leerdoelen opgelegd door de regelgeving, tevredenheid en welbevinden, maatschappelijke participatie (*loet en voet*), doorstroom binnen het leertraject en naar vervolgonderwijs of arbeidsmarkt. Kwaliteitsvol onderwijs blijkt ook uit de mate waarin de school de eigen vooropgestelde doelen realiseert.

3. *Ondersteunt mijn school de ontwikkeling van de lerenden (!) op een kwaliteitsvolle wijze?*

Kwaliteit is ook zichtbaar wanneer de school rekening houdt met de leermogelijkheden en -behoeften van haar populatie en haar werking hierop afstemt met het oog op de vooropgestelde onderwijsresultaten en effecten. Bepalende factoren voor onderwijskwaliteit zijn de organisatie en opvolging van het onderwijs- en leerproces, de zorg voor individuele noden en het leer- en leefklimaat.

4.*Organiseert mijn school zich kwaliteitsvol om binnen haar context en met de eigen populatie optimale onderwijsresultaten en effecten te bereiken?*

Effectieve kwaliteitszorg, optimale onderwijsresultaten en effecten en kwaliteitsvolle ondersteuning van lerenden zijn mede het gevolg van een sterk beleid. Aspecten zoals leiderschap, de ontwikkeling van een visie en strategie, het werken met partners, het beheer van personeel, infrastructuur, uitrusting.

ONDER DE LEESLAMP - Rijke oogst aan kinderboeken e.d.

Noël Gybels

Niet alleen de feestdagen zijn geschikt om een greep te doen in het uitgebreide aanbod ….. Meer informatie op: www.eenhoorn.be, www.lemniscaat.nl, www.uitgeverijacco.be

Mammoet

Stefan Boonen & Melvin (ill.) De Eenhoorn 2016 +8 ISBN 9789462911710 24,5 x 17,5 cm 96 blz. 14,50 euro Kruising tussen knotsgek stripverhaal en ontroerende vertelling over Theo(dore) Bob Prinsel de Eerste. Ongeremde fantasie en zoektocht naar vriendschap in een erg geslaagde vormgeving. Kan moeilijke lezers ook aanspreken door de beeldvormgeving.

Met ons komt alles goed

Stefan Boonen & Greet Bosschaert (iil.) De Eenhoorn 2016 +9 ISBN 9789462911727 22 x 17 cm 88 blz. 14,95 euro Fijne tekeningen (Greet bewerkte beelden van haar overleden vader) bij een verhaal over een jongen, Max-Jozef, die in een dierenpension een oplossing zoekt voor de nog overgebleven dieren als tehuis Flee gaat sluiten. Thema : iets durven, problemen aanpakken, geluk zoeken.

Omdat ik je zo graag zie

Milja Praagman De Eenhoorn 2016 +3 ISBN 9789462911413 30 x 21,5 cm 32 blz. 14,50 euro Hartverwarmend en fijn getekend prentenboek over de band tussen oma en kleinkind. Thema : grootouders, kleinkinderen, stad en mensen.

Virginia Wolf

Kyo Maclear& Isabelle Arsenault (ill.) vert. Siska Goeminne De Eenhoorn 2016 +5 ISBN 9789462911284 29 x 22,5 cm 40 blz. 14,95 euro Virginia ontwaakt in een “wolfse” bui, ze maakt wolfgeluiden en gedraagt zich vreemd. Fantaseren, een dromenwereld aanbieden, hoe haal je haar uit die aparte bui ? Fijne tekst en erg mooie illustraties. Thema : op een vriendelijke manier een sombere bui helpen verdrijven.

Ik zie jou. Zie jij mij ?

Siska Goeminne & Alain Verster (ill.) De Eenhoorn 2015 +9 ISBN 9789462910584 24,5 x 16,5 cm 88 blz. 16,50 euro Warme tekeningen bij een aangenaam, poëtisch verhaal over kijken, waarnemen, observeren in je alledaagse omgeving. Een sfeervol prentenboek dat leert aandacht te vestigen op details. Thema : ook gewone dingen verbergen boeiende gegevens.

Tangramkat

Maranke Rinck & Martijn van der Linden (ill.) Lemniscaat 2016 +9 ISBN 9789047707950 25,5 x 25,7 cm 54 blz. 16,95 euro Chinees puzzelboek met 7 stukjes (5 driehoeken, 1 vierkant, 1 parallellogram). Daarmee kan je honderden figuren maken. Ingenieus puzzelboek dat de stevige stukjes en een hele reeks voorbeelden bevat naast een omlijstend verhaal. Inventief, erg origineel, een speelse voltreffer.

Bedenk Bullebakken Braveriken en andere Beesten

50 kunstenaars van *Adam Stower tot Zehro Hicks* vert. Jesse Goossens Lemniscaat 2016 +9 ISBN 9789047708544 22,4 x 28,7 cm 120 blz. 12,50 euro Teken- en kleurboek om je te meten met een serie van de beste tekenaars van de wereld. Een creatief doeboek met verrassende, vrolijke opdrachten.

Zo mooi zijn dieren

Nicola Davies & Petr Horàcek (iil.) vert. Jesse Goossens Lemniscaat 2016 +6 ISBN 9789047707936 28,8 x 26 cm 108 blz. 19,95 euro Een fijne gedichtenverzameling over allerlei dieren bij schitterende illustraties. Een ode aan de prachtige dierenwereld. Een uitstekende mix van betoverend prentenboek, poëtische ideeën en non-fictie (weetjes). Eigenlijk een duizelingwekkende kennismaking met fascinerende dieren.

Antonia

Anke de Vries & Piet Grobler (ill.) Lemniscaat 2016 +4 ISBN 9789047708513 21,5 x 25,5 cm 32 blz. 13,95 euro Kleurig prentenboek met prachtige illustraties bij een leuk, lief verhaal over een zangvogel, die het bos al te vrolijk wakker fluit. Pas wanneer Antonia vertrekt, ontdekken de andere dieren wat ze missen. Thema : samenleven, verdraagzaam zijn.

Over alles

James Brown & Richard Platt vert. Jesse Goossens Lemniscaat 2016 +10 ISBN 9789047708773 37 x 27 cm 64 blz. 17,50 euro Hoe zwaar zijn wolken? Wie vond het potlood uit? Hoe zit een orkest in elkaar? enz.enz. Een stevige en erg verzorgde uitgave in een fraaie vormgeving. Om kennis op een leuke wijze te vergaren bieden duidelijke teksten allerlei feiten en weetjes moeiteloos aan.

Ventje zoekt een vriendje

Ted van Lieshout & Ingrid en Dieter Schubert (ill.) Lemniscaat 2016 +4 ISBN 9789047707400 23,4 x 29 cm 32 blz. 13,95 euro Heel grote, fijne tekeningen bij een beperkte maar sterke, rijmende tekst. Wat als je vriendje een reus is? Prachtige landschappen vol beeldgrapjes en toespelingen. Thema: verlangen naar vriendschap.

Een hoop vrienden blijft samen

Kerstin Schoene De Eenhoorn 2016 +2 ISBN 9789462911598 21 x 30,5 cm 32 blz. 13,95 euro Warme tekeningen in een interactief prentenboek. Via een grote uitvouwpagina en de mogelijkheid om het boek om te draaien, kan je het verhaal anders opbouwen. Thema: dieren, vriendschap, snel zijn.

De zee

Hector Dexet De Eenhoorn 2015 +2 ISBN 9789462911583 32 x 220 cm 14,95 euro Uitklapbaar beeldwoordenboekje over de zee en haar bewoners. Mooie kleuren bij een prettige mix van prenten- en speelboek.

Heksenfee

Brigitte Minne &Carll Cneut (ill.) De Eenhoorn 2016 (herwerkte uitg.) +5 ISBN 9789462911635 30 x 23,5 cm 48 blz. 18,95 euro Prachtig prentenboek rondom een fantasierijk verhaal over feeën en heksen. Knappe linnen band en nieuwe illustraties. Thema: opgroeien, zelfstandig worden, ontevreden zijn.

Ik was er altijd al

Siska Goeminne &Riske Lemmens (idee en ill.) De Eenhoorn 2016 +5 ISBN 9789462911673 30 30 x 21,5 cm 32 blz. 14,50 euro Timon ontdekt dat zijn mama ooit een meisje was. Maar waar was hij dan? Mooie, wazige tekeningen bij een eenvoudig, ontroerend verhaal. Thema: fantasie, geboorte, wensdromen.

———————————-

Het Derde Rijk

Georgi Verbeeck ACCO 2016 ISBN 9789462927261 16 x 24 cm 251 blz. 37,50 euro

Een geschiedenis van het nationaal-socialisme is de ondertitel en dat is een duidelijke samenvatting van de bedoeling van dit boek. Geen opsomming van encyclopedische feiten, maar eerder een aanzet tot verdiepen. De nadruk ligt op hoe het Derde Rijk kan ingepast worden bij de Duitse en Europese geschiedenis aansluitend bij de recentste inzichten over deze turbulente periode. Met een uitgebreide bibliografie en een personenregister. Beslist een aanrader voor leerkrachten en studenten hoger onderwijs, maar ook interessant voor al wie zich voor historisch inzicht interesseert!

Website Onderwijskrant: www.onderwijskrant.be:
honderden bijdragen uit Onderwijskrantnummers
416.500 bezoeker sinds 2007

Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'
44.300 bezoekers sinds eind 2013

Facebook: Onderwijskrant actiegroep:
dagelijks 2 à 3 bijdragen over actuele thema's

Twitter @FeysRaf over onderwijs:
17.200 tweets sinds mei 2013

Vooruit en ambitie zijn geen vieze woorden

Lage schoolambitie is een ernstiger probleem dan voorgesteld
OESO-studie: hoog welbevinden en minder stress, maar te weinig ambitie

Prof.-psycholoog Wouter Duyck UGent & pedagoog Raf Feys.

Prof. Duyck: “In De Morgen schreef Bart Eeckhout deze week (DM 20/04) dat vijftienjarige Vlaamse scholieren ‘relatief weinig ambitieus’ zijn op school. Maar ook dat de leerresultaten toch goed zijn, voor de goede presteerders. En dat er belangrijkere dingen zijn. *'Als ze maar gelukkig zijn'*, titelde het stuk. Het probleem van de lage schoolambitie wordt hiermee al te makkelijk aan de kant schoven. De situatie is veel ernstiger dan wordt voorgesteld. Ambitie is wel degelijk belangrijk, voor leren, welbevinden én welvaart.

Wat het nieuwe PISA-rapport in een internationale bevraging van prestatie-motivatie (zo heet ambitie in wetenschappelijk jargon) eigenlijk toont, is dit: naast Finland is er geen énkel van 72 landen waar de ambitie van leerlingen lager is dan in Vlaanderen. Geen enkel. Zo verwachten bijvoorbeeld in 80% van de andere landen meer leerlingen dan in Vlaanderen een universitair diploma te behalen. Toegegeven, er zijn grenzen. Extreme (en vooral externe) prestatiedruk kan problematisch zijn voor leerlingen, zoals wel eens in Aziatische landen het geval is. Maar helemaal aan de andere kant van de curve is geen plaats waar ons onderwijs moet vertoeven.

Ambitie: goed voor prestaties en sociale mobiliteit

Ambitie hangt namelijk samen met betere leerprestaties. Het kwart meest ambitieuze leerlingen heeft een vol jaar cognitieve ontwikkeling voorsprong op het kwart minst ambitieuze kinderen. De lage Vlaamse ambitie verklaart dan ook allicht deels waarom Vlaanderen (net als Finland trouwens) achteruit gaat, vooral aan de top. Sinds 2003 verloor Vlaanderen maar liefst 40 procent van de leerlingen die een topniveau wiskunde haalden. Vroeger een op de drie leerlingen, nu een op de vijf. Ambitie is ook goed voor welbevinden van onze kinderen. Ambitieuze leerlingen zijn ook gelukkigere leerlingen

Er mag gevreesd worden dat een beleid waarin louter (maar terechte) aandacht is geweest voor kwetsbare leerlingen nu zijn vruchten afwerpt. Ambitie en prestatie zijn al te zeer vieze woorden geworden in Vlaanderen, nu ook binnen de schoolmuren.

Misschien verrassend is dat dit vooral ook een probleem is voor sociale mobiliteit. Veerkrachtige kinderen uit de meest kwetsbare milieus die het toch zeer goed doen op school, zijn veel ambi-tieuzer dan even kwetsbare kinderen die het niet goed doen. Sociale mobiliteit gebeurt (helaas) niet in de staart van de klas. In een harde, competitieve wereld is prestatiemotivatie nu eenmaal nood-zakelijk om een moeilijke achtergrond te ontsnappen. Net voor deze kinderen mogen we dus niet al te lage verwachtingen stellen.

Valse tegenstelling tussen prestaties/hoge verwachtingen en welbevinden

Ambitie is ook goed voor welbevinden van onze kinderen. Ambitieuze leerlingen zijn namelijk ook gelukkigere leerlingen. Studenten die universiteit nastreven hebben 30 procent meer kans heel gelukkig te zijn. Het relatief hoge Vlaamse welbevinden bestaat dan ook ondanks de lage ambitie, niet dankzij. Zelfs heel hoge studietijd levert niet minder gelukkige leerlingen op. Het wordt dan ook dringend tijd om in de hoofden komaf te maken met de valse tegenstelling tussen het welbevinden van leerlingen, en prestaties of verwachtingen.

Ten slotte is ambitie ook belangrijk voor de samenleving. Onderzoek toont aan dat enkel onderwijs waar leerlingen zich cognitief goed ontwikkelen leidt tot economische welvaart. Als we de welvaart van 2060 willen creëren met een kenniseconomie, mogen, en moéten, we ook ambitieus durven zijn op school. China aan de Leie moeten we niet worden. Maar een slapende Europese fossiel evenmin. Laat ons daarom leerlingen wakker schudden en uitdagen. Alle leerlingen.”

Commentaar Raf Feys

OESO-studie: *"Vlaamse scholieren hebben minder last van stress & faalangst voor een toets e.d. dan buitenlandse leeftijdsgenoten. De overgrote meerderheid voelt zich ook goed & gelukkig, maakt makkelijker vriend*en ..." In de kranten, in een PANO-uitzending met Nic Bathazar, in een misleidende VSK-studie ... was er de voorbije maanden geregeld sprake van te grote prestatiestress en -dwang op school, leerlingen die zich niet goed in hun vel voelen, enz. Niets blijkt minder waar.

Maar ook minder goed nieuws: te weinig ambitie. Al sinds eind van de jaren 1960 heerst er in Vlaanderen een prestatievijandig klimaat. Alles wat ruikt naar prestaties, hoge eisen, examens, punten, huiswerk, rapporten, ambitie, diferentiatie in 1ste graad ... werd/wordt als verwerpelijk voorgesteld. Denk aan teksten over VSO & over opvoedingsproject, zelfontplooiingsmodel & knuffelpedagogiek van Ervaringsgericht Kleuteronderwijs van Laevers en Co, anti-autoritaire opvoeding, *zachte didactiek* & kritiek op kennisoverdracht, Uitgangspunten bij de eindtermen (1995); uitholling taalonderwijs; feel good-curriculum, onderhandelingspedagogiek, recente adviezen over toekomst Vlaams onderwijs en eindtermen...

In de O-ZON-campagne van Onderwijskrant van 2007 wezen we op deze pijnpunten, op de nivellering & niveaudaling. Uit reacties en enquêtes bleek dat leerkrachten en professoren de kritiek onderschreven. Maar onderwijsverantwoordelijken, inspectietop, DVO-directeur R. Standaert, taalgoeroes, ... legden de kritiek naast zich neer.

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

*www.onderwijskrant.be: **al 400.000 bezoekers,** 100-den artikels
***Dagelijkse berichten op:**
*Facebook 'Onderwijskrant actiegroep'
*Tweets Raf Feys
*Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen'

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

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

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

Lid van de Unie
van de Uitgevers van
de Periodieke Pers

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

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

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

April-mei-juni 2017 – € 6

***'Iedereen straks -*NOG MINDER*- taalcompetent'!?**
Kris Van den Branden en andere taalgoeroes willen nieuwe eindtermen/leerplannen verder **uithollen** **2**
***HUN zijn het absoluut niet eens met HUN HEBBEN** **11**

***Steven Delarue: Gebruik van tussentaal in klas is hoegenaamd geen probleem. Kritische reacties** **13**
***Verzet van leerkrachten en taalkundigen tegen uitholling taalonderwijs & tegen banalisering van AN als elitaire en discriminerende taalvariant** **15**

***Evaluatie-conferentiedag 27 maart: belazeren deelnemers en beneden alle peil** **21**
***Commentaar bij ondersteuningsnota minister Crevits** **24**

***Metaforen en het leraarschap** **33**
***Effectief kleuteronderwijs & belang executieve functies & pre-academische kennis/vaardigheden** **40**

***Duizelingwekkend Referentiekader voor OnderwijsKwaliteit: te lang & zwaar ROK/JUK** **47**

***ONDER DE LEESLAMP - Rijke oogst aan kinderboeken**

***OESO-studie: hoog welbevinden en minder stress, maar te weinig ambitie** **51**

☐ **Indien hiernaast een x staat is dit het (voor)laatste nummer dat u ontvangt.**

HERABONNEER dus om onderbreking te vermijden!