



**\*Make onderwijs great again. Politieke linkerszijde & nieuwlichters tasten kwaliteit aan. Onderwijsbocht Dirk Van Damme (OESO) = memorandum voor commissie onderwijs**

**\*Controversiële standpunten van minister Vandenbroucke & kabinetschef Dirk Van Damme in legislatuur 2004-2009**

**\*Visie van bekeerde Dirk Van Damme over structuurhervorming s.o., kwaliteit eerste graad, onderwijs(on)gelijkheid, waterval, competentiegericht onderwijs, niveaudaling**

**\*Onderwijs-onderzoek & -theorie: kloof met klaspraktijk en nefaste invloed van veel onderwijsexperts. Onderwaardering praktijkgerichte onderwijs-wetenschap**

**\*Dubieuze onderwijskunde. Te veel pedagoogchelaars/pédagogistes/anti-onderwijskundigen... in Vlaanderen, Frankrijk, Zweden**

**\*Al 50 jaar mismeestering van het onderwijs: verkeerde beleidsopties, dubieuze expertisecentra, miskennen beproefde waarden & sterke onderwijsstrategie, en belang van strijd tegen neomanie en rages**

**\*Globale leesmethodiek van Ovide Decroly en nefaste invloed in 20ste eeuw ook op structuurmethodes (1965-2005) als 'Veilig Leren lezen'**

**\*Zorgen van Brugse directies secundair onderwijs**

## **Make onderwijs great again. Politieke linkerszijde & nieuwlichters tasten kwaliteit aan. Onderwijsbocht Dirk Van Damme (OESO) = memorandum voor commissie onderwijs**

**Raf Feys & Noël Gybels**

### **Inleiding: make Vlaams onderwijs great again!**

Dirk Van Damme (OESO) erkent nu dat veel beleidsmakers, linkse gelijkheidsdenkers, pedagogen in brede zin van het woord, kopstukken van inspectie en onderwijsnetten ... zich de voorbije decennia hebben vergist. Hij slaat ook zelf mea culpa. Volgens hem wordt het Vlaams onderwijs al lang mismeesterd: al 50 jaar nivellerend & ineffectief GOK-spoor comprehensief s.o., ontscholingsdruk & kennis- en prestatievijandigheid.

We besteden in dit nummer veel aandacht aan de recente standpunten van Dirk Van Damme over de mismeestering van het onderwijs e.d. We beschouwen ze als een soort memorandum voor de nieuwe regeerperiode en voor de vele nieuwe leden van de commissie onderwijs.

*DVD werkte veertien jaar op de onderwijskabinetten van de ministers Luc Van den Bossche (SP.A), Marleen Vanderpoorten (Open VLD) en Frank Vandenbroucke (SP.A). In 2008 verhuisde hij naar het hoofdkwartier van de OESO als onderwijsexpert.*

DVD in 'De Morgen' 24 mei 2019: *"De linkerszijde heeft een aantal cruciale ideeën, zoals de kwaliteit van onderwijs of kennisoverdracht, losgelaten. Nu pleit ze alleen maar voor gelijke kansen. Maar gelijke kansen op wat? Je ziet dat de 'progressieven' het moeilijk hebben om woorden als 'excellentie' en 'kwaliteit' in de mond te nemen."*

Van Damme slaat ook zelf mea culpa als jarenlange adviseur/kabinetschef van onderwijsministers. Zijn analyse en bocht illustreren vrij goed wat we in de voorbije decennia in het Vlaams onderwijs hebben meegemaakt inzake gemiste kansen en ontsporingen. DVD onderschrijft nu grotendeels de analyses die we de voorbije decennia in Onderwijskrant en elders publiceerden - en die we in ons memorandum in de vorige Onderwijskrant hebben samengevat

Het beleid van de voorbije 50 jaar was niet enkel een beleid van veel gemiste kansen inzake de conservering en optimalisering van onze sterke onderwijs traditie, maar ook een beleid van tal van ontsporingen & nefaste onderwijsrages. Er wordt veel

meer geïnvesteerd in het onderwijs dan 50 à 60 jaar geleden, onderwijshervormingen als VSO, GOK e.d. hebben veel geld gekost, maar al bij al weinig opgeleverd. Integendeel. De beoogde kwaliteitsverbeteringen bleven uit. De algemene kwaliteit van het onderwijs, de productiviteit, is zelfs gedaald. Nu pleit DVD: *make Flemish education great again!*

Ook in Vlaanderen was de ontscholingsdruk de voorbije decennia vrij groot, maar de feitelijke ontscholing was gelukkig beperkter dan in veel andere landen. DVD in Klasse: *"Ondanks de dalende PISA-scores doen we het over het algemeen nog altijd heel goed in vergelijking met andere landen."* Vooral dankzij onze sterke onderwijs traditie en de inzet van veel leraren en andere onderwijzen, en dankzij hun verzet & hun lippendienst scoort ons onderwijs inderdaad nog beter. Zelf deden we de voorbije 50 jaar ons best om de ontscholingsdruk & neomanie te bestrijden en om na ontsporingen terug op het juiste spoor te geraken (zie p. 36-38).

De analyse van DVD zou net als ons memorandum in de vorige Onderwijskrant een aansporing moeten betekenen voor een grondige evaluatie van 50 jaar onderwijsbeleid en pedagogische rages en hypes. Hieruit zou ook blijken dat de productiviteit van het onderwijs - de relatie kosten/investeringen en opbrengst - al te laag is. DVD merkte ook op dat de hardliners inzake uitstel van studiekeuze in het s.o., pedagogische hypes ... nog steeds niet abdiceren en ook in de toekomst nog van zich zullen laten horen. De strijd is nog lang niet gestreden. Daarom besteden we in deze bijdrage en in de twee erop volgende veel aandacht aan de recente analyse van Van Damme en aan de vroegere standpunten waarvan hij nu afstand neemt. We willen hiermee ook het toekomstig onderwijsbeleid inspireren.

### **1 Voorbij progressieve verwarring**

*Drie grote fouten van 'linksen', beleidsmakers, vernieuwingsestablishment*

De voorbije jaren en maanden nam DVD openlijk afstand van heel wat standpunten van tal van beleidsmakers en onderwijsvernieuwers die de voorbije decennia - en ook de voorbije 50 jaar al, frequent gepropageerd werden - deels ook door

hemzelf. DVD spreekt terecht over de 'progressieve verwarring' van de voorbije decennia. Veel zgn. progressieven, hervormers en nieuwlichters bestempelden het conserveren en bewaken van de hoge kwaliteit van het onderwijs ten onrechte als conservatief i.p.v. progressief en emanciperend. Ze tastten bovendien de hoge kwaliteit aan.

### 1.1 Al 50 jaar ten onrechte veel heil verwacht van gemeenschappelijke 1ste graad

DVD stelt o.a. dat *“het willen invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad of lagere cyclus een voorbijgestreefde visie is uit het midden van de vorige eeuw”*. Die visie leidde in 1970 tot de invoering van het VSO, en stond opnieuw centraal in de structuurhervormingsplannen sinds de *Rondetafelconferentie* van 2002 - en eigenlijk al sinds de start in 1991 van de hetze van Georges Monard en Co tegen onze sterke eerste graad s.o.

DVD in HUMO-interview 31.01.2017: *“Er groeide de voorbije jaren een consensus dat een brede eerste graad bijna automatisch tot een soort eenheidsworst leidt, waarin niet genoeg aandacht is voor de verschillen tussen de kinderen. Die hebben allemaal andere talenten, want ieder kind is uniek, en dus moet je streven naar een flexibeler onderwijs” en niet naar een brede/gemeenschappelijke eerste graad en uitstel van studiekeuze.*” Ook de verfoeide waterval ibestempelt DVD nu terecht als een *herenschim*.

In een interview in *De Morgen* van 26 januari 2018 lazen we: *“Dirk Van Damme noemt zich nog altijd sociaaldemocraat, maar kijkt met gemengde gevoelens terug op het beleid waarvoor hij mee verantwoordelijk tekende.”* DVD stelt o.a.: *“In de beginfase van de hervorming s.o. die nog onder minister Vandembroucke op poten werd gezet, hadden wij een redelijk naïef geloof in de brede eerste graad, het afschaffen van de schotten tussen de richtingen en het uitstellen van de studiekeuze. Velen zien dat nog steeds als de essentie van een progressief onderwijsbeleid. Ik vind het jammer dat ook de sp.a daar nog steeds geen afstand van kan nemen”*.

DVD drukt het ook zo uit: *“Het mislukken van de linkse hervormingsagenda was het gevolg van het koesteren van voorstellen uit het midden van de 20e eeuw (zoals invoering van gemeenschappelijke eerste graad s.o.) enerzijds, en het gebrek aan argumenten om het nieuw ideologisch debat (over de kwaliteit van het onderwijs) te voeren anderzijds.”* DVD voegt er aan toe: *“Om onderwijs zijn emancipatorische rol te laten spelen zowel individueel als collectief, moet het van uitstekende*

*kwaliteit zijn. Sociale mobiliteit via onderwijs is niet mogelijk wanneer dat onderwijs van middelmatige kwaliteit is. Elke toegeving aan kwaliteit is er één te veel.”* En jammer genoeg werden er te veel toegevingen gedaan (zie punt 1.2). DVD verzwijgt wel dat ook zijn OESO vanaf 1968 de 'comprehensieve' illusie in de hand werkte.

### 1.2 Al 50 jaar aantasting van hoge kwaliteit onderwijs, grote ontscholingsdruk

In *Knack* van 24 juni j.l. omschreef DVD de aantasting van de sterke kwaliteit van ons onderwijs zo: *“Progressieven hebben de voorbije jaren allerlei vernieuwingstendensen in het onderwijs omarmd, die vaak helemaal niet op deugdelijk wetenschappelijk onderzoek waren gestoeld, vanuit de idee dat wat nieuw is wellicht ook progressief uitpakt. Dat veel van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is verder ook een ongemakkelijke vaststelling. Kennisoverdracht b.v. werd door menig pedagoog als paternalistisch en bevoogdend gezien. Recent wordt kennisoverdracht als cruciale functie geherwaardeerd.”*

Het beleid van de voorbije decennia leidde volgens DVD tot een aantasting van die kwaliteit, tot nefaste egalitaire speerpunten als het willen invoeren van een nivellerende eerste graad s.o. en te radicaal inclusief onderwijs, tot eenzijdig competentiegericht onderwijs, tot uitholling van het taalonderwijs en onderschatting van de taalproblemen van allochtone leerlingen, tot kennis- en cultuurrelativisme, ...

### 1.3 Vervreemding van onderwijspraktijk, negatie visie praktijkmensen

Een derde kritiek van DVD slaat op de *vervreemding van de onderwijspraktijk*. Al in een bijdrage van 1992 in de krant *De Standaard* betreurden we die vervreemding bij veel beleidsmakers, adviseurs en het brede onderwijsestablishment. DVD geeft dit nu ook zelf toe en schrijft: *“Veel discussies over de hervorming van het s.o. e.d. werden boven de hoofden van de leerkrachten gevoerd. Die fout heb ik zelf trouwens gemaakt in mijn kabinetsperiode: hervormingen van bovenaf doorvoeren. Hervormingen stoten op veel weerstand als ze niet op een gedeeld eigenaarschap aan de basis steunen. Niet de oekaze van N-VA-voorzitter Bart De Wever tegen de afschaffing van het aso in 2014, maar wel het brede verzet bij scholen en leraren tegen belangrijke aspecten van de hervorming betekenden de doodsteek voor de al te ambitieuze ideeën en voorstellen.”* Van Damme stelt ook dat *Onderwijskrant* een stem gaf aan het verzet. We deden ook ons best om politici te overtuigen - en met enig succes.

Destijds beweerde DVD nog dat de commissie Monard, de katholieke onderwijskoepel ... een breed publiek hadden geconsulteerd. Nu erkent hij dat de overgrote meerderheid van praktijkmensen zich terecht verzette tegen de hervorming.

#### 1.4 Make onderwijs great again!

DVD publiceerde in mei j.l. een bijdrage in het tijdschrift SAMPOL met als sprekende titel: *MAKE ONDERWIJS GREAT AGAIN! Voorbij de progressieve verwarring*". In dit essay concludeerde DVD dat de sterke Vlaamse onderwijs traditie de voorbije decennia aangetast werd door de ondoordachte nefaste visies en hervormingen van zgn. 'progressieven' & pedagogische nieuwlichters.

*Make onderwijs great again*, drukt mede uit dat we in Vlaanderen al lang een sterke onderwijs traditie kennen. Sinds de jaren 1970 werden we echter voortdurend geconfronteerd met een meedogenloze kritiek op het onderwijs en met neomanie. Sterke kanten van ons onderwijs werden voortdurend in vraag gesteld; er werd uitgekapt met vermeende knelpunten. Verderop in deze bijdrage maakt DVD duidelijk dat de meeste kritieken onterecht waren, dat b.v. onze eerste graad s.o. geen probleemcyclus was en ook nu nog beter functioneert dan in veruit de meeste landen. Dat Vlaanderen ook niet moet onderdoen voor het zgn. 'progressief' gidsland Finland. Enzovoort.

#### 2 Verkeerde GOK-prioriteit: nivellerende 1ste graad i.p.v. kwaliteit (basis)onderwijs

Voor DVD is de invoering van een brede eerste graad s.o. een GOK-illusie die al dateert uit het midden van de vorige eeuw. Hij neemt ook afstand van egalitaire uitspraken sociale discriminatie & nastreven gelijke leerresultaten zoals ze ook in de beleidsverklaring van het duo Vandenbroucke-Van Damme in 2004 geformuleerd werden: *"Het streven naar gelijke uitkomsten vormt de rode draad doorheen de vier speerpuntacties i.v.m. GOK. Kinderen die met ongelijke kansen in het onderwijs starten, moeten met gelijke kansen naar het volwassen leven toestromen."*

DVD erkent nu ook: *"De impact van sociale achtergrond verklaart slechts een relatief klein deel van de spreiding van onderwijskansen en -resultaten. Als je rekening houdt met het verschil intelligentie, dan daalt het aandeel van sociale achtergrond in de verklaring van ongelijke onderwijskansen. Het is meteen de reden waarom ik nu stel dat we 'ons' daarop destijds hebben blindgestaard."* Degelijke

uitspraken vielen niet in goede aarde bij de gelijkheidsdenkers.

In een VRT-programmareeks over onderwijskansen van 1971 – bijna 50 jaar geleden – wees ik er ook al op dat men niet veel GOK-heil mocht verwachten van een dure en comprehensieve structuurhervorming s.o., maar wel veel meer van de optimalisering van de kwaliteit van het kleuter en het lager onderwijs. Hier kon men veel effectiever en tijdiger verborgen talent aanboren & sociale, intellectuele en talige handicaps compenseren. In onze onderwijsloopbaan hebben wij dan ook enorm veel energie geïnvesteerd in het optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs, in betere methodieken voor het leren lezen, rekenen, enz., in het opstellen van een degelijk leerplan wiskunde 1998, in pleidooien voor de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, in pleidooien voor verrijking van het kleuteronderwijs, enz.

DVD stelt nu: *"Om onderwijs zijn emancipatorische rol te laten spelen, moet het van uitstekende kwaliteit zijn."* Dat is precies het standpunt dat wij al vele decennia verdedigen in *Onderwijskrant* en elders. Het optimaliseren van de ontwikkelingskansen – vooral via het verbeteren van de onderwijskwaliteit – was en is steeds de meest belangrijke doelstelling van *Onderwijskrant*. Precies omdat we niet akkoord gingen met het nivellerend gelijkheidsdenken dat meestal gecombineerd werd met pleidooien voor een 'zachte didactiek', voor aantasting van de sterke Vlaamse onderwijskwaliteit, bestempelde ook DVD *Onderwijskrant* destijds als conservatief.

DVD verwacht nu dat in de beleidsverklaring van de nieuwe onderwijsminister de optimalisering van de kwaliteit van het (basis)onderwijs, de vroege aanpak van de taalproblemen, enz. ... centraal zullen staan.

We merkten de voorbije maanden dat nu ook minister Crevits, leden van de commissie onderwijs ... hebben ingezien dat we de voorbije decennia grotendeels op het verkeerde GOK-spoor zaten en veel geld, tijd en energie hebben vergokt. In de al vermelde TV-uitzending van 1971 hadden we nochtans hiervoor gewaarschuwd - en we zijn dat de voorbije decennia blijven doen. We schreven tegelijk veel bijdragen over het juiste GOK-spoor en investeerden zelf veel energie in de optimalisering van de kwaliteit van het basisonderwijs (zie b.v. bijdrage over leesonderwijs op pagina 39 e.v.)

### 3 Hetze tegen onze eerste graad s.o. vanaf 1991, versus 'never change winning team'

Het naïeve geloof dat een comprehensieve structuurhervorming van het s.o. veel GOK-heil, sociale doorstroming & gelijkheid zou opleveren leidde al in 1970-1982 tot een hetze tegen de eerste graad (zie p. 33) en tot een enorme investering in het dure 'Vernieuwd Secundair Onderwijs'.

Vanaf het verschijnen van het rapport '*Het educatief bestel in België*' van Georges Monard, Johan Vanderhoeven, Jan Van Damme en Co in 1991, laaide de hetze tegen onze eerste graad s.o. weer op. Mede op basis van de enorme kwakkel dat er niet minder dan 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar - i.p.v. 3% in werkelijkheid - werd gesteld dat de eerste graad een grote probleemcyclus was, zwak voor de zwakke leerlingen, sterk selecterend en sociaal discriminerend. Vanaf dan lieten de vroegere pleitbezorgers van het VSO, de onderwijs-sociologen, de hardliners inzake comprehensief onderwijs & gelijkheidsdenken weer volop van zich horen. Bij een telling van het aantal zittenblijvers in 1994 stelde Jan Van Damme zelf wel vast dat er maar een 3% waren, maar hij deed zelf geen inspanning om de kwakkel van 1991 in de media recht te zetten, en ook Georges Monard vertikte het.

Op de *Rondetafelconferentie* van minister Marleen Vanderpoorten van 2002 werd gesteld dat onze eerste graad de grote probleemcyclus was en dat er dus radicale en structurele ingrepen nodig waren. In ons interview met minister Vanderpoorten probeerden we tevergeefs de zittenblijverskwakkel van 1991 recht te zetten. Haar repliek luidde: "*Waarom zou ik directeur-generaal Monard niet geloven en jullie wel.*" Het duo Vandenbroucke-Van Damme trok in de legislatuur 2004-2009 de stellingen van de Rondetafelconferentie door. Pas de voorbije jaren erkende DVD dat men zich had vergist en dat onze eerste graad in vergelijking met andere landen vrij goed functioneert - ook al is het niveau de voorbije jaren jammer genoeg afgenomen.

Vanaf 1991 toonden we herhaaldelijk aan dat onze eerste graad geenszins een *probleem*-cyclus, maar een *succes*-cyclus was - ook in ons interview met de ministers Vanderpoorten en Vandenbroucke. De Nederlandse socioloog *Jaap Dronkers* prees onze eerste graad s.o. als een prima exportproduct. De basisconclusie van zijn studie luidde: "*Het Vlaams secundair onderwijs slaagt er wonderwel in om een grote mate van sociale gelijkheid (gelijke kansen) te combineren met een hoge effectiviteit; dankzij zijn unieke, gedifferentieerde en stimulerende*

*onderwijsstructuur. De gematigde selectie bij de start van het s.o. bevordert de ambitie en kwaliteit van de leerlingen, en dit bevordert hun prestaties. Onze studie toont ook aan dat de grote deelname aan de 'higher tracks' (70% kiest aso-opties in 1ste graad) niet enkel de gelijke kansen bevordert, maar tegelijk de motivatie van de leerlingen om in de sterke richtingen te blijven. Die motivatie is hoger dan de motivatie om in een lagere richting terecht te komen.*" In selectievere systemen (o.a. Duitsland) is het terecht komen in een sterke optie bij de start van het s.o. minder frequent het geval. In Nederland is dit ook minder het geval omdat er geen vrije keuze is en daardoor meer leerlingen onmiddellijk naar het technisch onderwijs verwezen worden.

*Dronkers* wees verder op de vlotte heroriëntatie: "*In tegenstelling tot onderwijssystemen met een gemeenschappelijke lagere cyclus - is het tevens zo dat in Vlaanderen het bestaan van 'lagere onderwijsrichtingen' (lowest tracks) de mogelijkheid biedt van tijdige 'downward mobility'. Tijdige en soepele overgang naar meer passende opties is mogelijk. In landen met een gemeenschappelijke lagere cyclus is het eenheidsprogramma voor veel leerlingen te moeilijk of niet aangepast. Ze geraken daardoor vlugger schoolmoe en anderen gaan onderpresteren*" (*The high performance of Flemish and Dutch 15-year-old native pupils: explaining country different math scores between highly stratified educational systems* (Jaap Dronkers & Tijana Prokic-Breuer Maastricht University, 2012). *Dronkers* en Co bevestigden in 2012 onze visie - zoals we die ook verwoordden in een hoorzitting in 2011 en in onze Onderwijskrantpetitie van 6 mei 2012.

DVD nam de voorbije jaren dus afstand van de vermeende knelpunten s.o. waarmee hervormers - ook Vandenbroucke en hijzelf - voortdurend uitpakten, van de stellingen dat onze eerste graad een grote probleemcyclus is, die wel sterk is voor de sterke leerlingen maar zwak voor de zwakke, dat we de *prestatiekloof* moeten dempen, dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is ... Nu erkent DVD dat ook onze zwakke leerlingen beter presteren dan in andere landen en dat de sociale gelijkheid geenszins kleiner is. Hij besluit: "*Het argument van de critici van de hervormingsplannen dat je niets in het onderwijs moet herstellen wat niet kapot is, houdt dus steek.*" Wij stelden inderdaad: '*never change a winning team*'.

DVD poneerde onlangs ook nog: "*In vergelijking met andere Europese landen vind ik ons onderwijs nog altijd top. Buiten Europa is de kloof met de Aziatische landen wat betreft cognitie en schools*

*presteren moeilijk te dichten. Tegelijk zijn we met het vormende aspect van ons onderwijs, de Bildung, nog altijd bij de besten van de wereld .“*

#### **4 Al sinds 1970 kritiek op kennisoverdracht, directe instructie, prestatiegerichtheid ...**

In zijn KULAK-lezing van 21 maart 2018 wees DVD er op dat het onderwijs eigenlijk allang mismeesterd wordt, dat ook de kritiek op de kennisoverdracht en de prestatievijandige opstelling van zgn. progressieven/nieuwlichters al dateert van de jaren 1970.

DVD stelt terecht dat al vanaf de jaren 1970 en ook nog tot op vandaag er veel overtrokken kritiek kwam/komt op het vigerende curriculum en de sterke onderwijstraditie. Nieuwlichters vonden het te kennis- en prestatie-gericht, en zelfs discriminerend voor arbeiderskinderen. Dit was ook al het geval in een brochure over VSO van het duo minister Vermeylen-Colebunders van 1971 (zie pagina 33 in dit nummer). Ook bij de recente structuurherformingsplannen van de commissie Monard & minister Pascal Smet was dit opnieuw het geval.

DVD betreurde in mei j.l. in Sampol/Knack: *“Kennisoverdracht werd/wordt door menig pedagoog als paternalistisch en bevoogdend gezien.”* Tijdens zijn KULAK-lezing op 21 maart 2018 formuleerde DVD ook veel kritiek *“op de evolutie van kennisgedreven naar competentiegericht onderwijs en op de onderwaardering van alles wat te maken heeft met kennisoverdracht. DVD: “We hebben de voorbije decennia onvoldoende beseft dat we ook in Vlaanderen zo’n evolutie aan het meemaken waren. En dit is ook een zelfkritiek.”*

Volgens DVD luid(d)en de misleidende kritieken o.a.: *“\*Abstracte kennis heeft geringe impact op gedrag. \*In tijden van kennisexplosie is encyclopedische kennisverwerving niet langer mogelijk. \*Kennis werd/wordt vaak voorgesteld als gereduceerd tot accumulatie van feiten en werd geassocieerd met memorisatie en rote-learning. \*Disciplinaire vakkennis staat ver af van de concrete noden van het beroepsleven.*

*\*Klassieke kennisverwerving dient vooral de selectiefunctie van het onderwijs en sluit zo veel leerlingen uit”* (cf. de egalitaire Bourdieu-kritiek op het burgerlijk en sociaal-discriminerend curriculum, die in Vlaanderen gretig overgenomen werd door Roger Standaert, sociologen en vele anderen. DVD: *“Ook de eerste generatie eindtermen ontwikkeld in jaren 1990 was erg sterk door het competentiedenken en het constructivisme*

*beïnvloed – het duidelijkst nog in de eindtermen voor de taalvakken”*, en dit leidde tot niveaudaling.

De kritische bijdrage van DVD in het tijdschrift Sampol van mei j.l. werd niet toevallig gevolgd door een bijdrage van prof. Kris Van den Branden die mede verantwoordelijk geacht wordt voor de uitholling van het (taal)onderwijs, en die in Sampol blijft pleiten voor een gemeenschappelijke lagere cyclus zoals in Finland - net als hoofdredacteur *Wim Vermeersch* in het editoriaal. Het 'progressieve' tijdschrift *Sampol* van de Stichting Gerrit Krevelt pleit hier overigens al decennia voor.

De voorbije decennia deden we in Onderwijskrant en elders ons uiterste best om de kennis- en prestatievijandige ontscholingsdruk, de uitholling van het taalonderwijs e.d. te bestrijden. Toen we begin 2007 onze grote O-ZON-campagne lanceerden tegen de ontscholing, niveaudaling, onderwaardering van kennis, uitholling van het (taal)onderwijs ... konden we op de massale steun van de praktijkmensen rekenen. Maar tal van beleidsmensen, de kopstukken van de inspectie en onderwijsnetten, pedagogoog-nieuwlichters, de Sp.a ... duwden ons in de verdomhoek. We konden toen ook geenszins op de steun rekenen van het duo Vandenbroucke-Van Damme. Nu stelt DVD dat we gelijk hadden, dat het bewaken van de kwaliteit niet *conservatief* is, maar eerder *progressief*, en dat er jammer genoeg sprake is van de aantasting van de sterke onderwijstraditie.

#### **5 DVD in Knack 24 mei 2019 over vergissingen hervormers/nieuwlichters**

In het mei-verkiezingsnummer van SAMPOL publiceerde DVD het essay *'MAKE ONDERWIJS GREAT AGAIN!* Dit essay verscheen ook in Knack van 24 mei j.l. onder de titel *'Nieuwe breuklijnen in het onderwijsdebat zullen de agenda van de volgende Vlaamse regering zwaar kleuren'*.

DVD: *“Voor veel sociaaldemocraten en progressieven is de kwaliteit van het onderwijs een ongemakkelijk debat omdat men het associeert met (sociale) selectiviteit, belangstelling voor sterke leerlingen en gebrek aan aandacht voor de zwakere. Het mislukken van de linkse hervormingsagenda was het gevolg van het koesteren van voorstellen uit het midden van de 20e eeuw (zoals veel heil verwachten van comprehensief onderwijs) enerzijds, en het gebrek aan argumenten om het nieuwe ideologische debat te voeren anderzijds.”*

DVD: *“Twee kernbegrippen zijn cruciaal om de nieuwe breuklijnen in het onderwijs te begrijpen: kwaliteit en kennis. Zonder een voldragen visie op deze thema's is het sociaaldemocratisch onderwijsdenken weerloos tegenover de conservatieve (?) agenda. Het lijkt geen enkele twijfel dat 'kwaliteit' het meest gebruikte woord in de beleidsnota onderwijs van de nieuwe Vlaamse Regering zal zijn. En, welke ook de coalitie zal zijn, een krachtig kwaliteitsbeleid zal inderdaad noodzakelijk zijn. Ook al waren er al eerder stemmen, ook van mezelf, die voor een ernstig kwaliteitsprobleem waarschuwen, de recente politieke commotie over de dalende kwaliteit van het onderwijs, gesteund op de uitkomsten van internationale surveys van de OESO en anderen, heeft de agenda definitief bepaald, en volkomen terecht.”*

DVD: *“Kennis lijkt me het tweede begrip te zijn dat de nieuwe breuklijn karakteriseert. Enkele jaren geleden was het progressief om de rol van onderwijs als kennisoverdracht te bekritisieren en kennis in te ruilen voor competentiegericht onderwijs. De huidige dominantie van het competentieparadigma, ook in de eindtermen, leerplannen en handboeken, is nefast. Internationaal hebben recentere publicaties het onderwijskundig belang van kennis opnieuw beklemtoond.”*

DVD: *“In onderwijsland is er eerder sprake van een 'laissez faire, laissez passer' dan van een pedagogisch goed uitgewerkt beleid. En ook de kanker van het progressief cultureel relativisme tiert welig in onderwijsland, waarbij een terecht pleidooi voor positieve erkenning van diversiteit wordt omgebogen tot een postmodern relativistisch gedogen van andere culturen, ook in hun verwerpelijke uitingen van onwetendheid en onderdrukking. Het gevolg is een enorme ineffectiviteit om onderwijs zijn rol als kanaal van integratie en emancipatie te laten spelen.”*

DVD: *“In het onderwijsbeleid tekent zich een spagaat af tussen de eerder traditionele achterban en de nieuwe generaties hoogopgeleide progressieven. De eerste groep houdt er een “traditionele” pedagogische visie op na die in het gevoerde onderwijsbeleid niet veel aandacht heeft gekregen. De tweede groep koestert vanuit eerder postmaterialistische waarden een heel ander pedagogisch verhaal van onderwijsinnovatie en welbevinden. Om onderwijs zijn emancipatorische rol te laten spelen, zowel individueel als collectief, moet het van uitstekende kwaliteit zijn. Sociale mobiliteit via onderwijs is niet mogelijk wanneer dat onderwijs van middelmatige kwaliteit is. Elke toegeving aan kwaliteit is er*

*één te veel.”* DVD stelde ook herhaaldelijk dat het onmiddellijk welbevinden te centraal staat.

## **6 Terugkeer juiste spoor is nodig, maar moeilijk na zoveel gemiste kansen & ontsporingen**

In deze bijdrage en in volgende twee wordt duidelijk dat DVD de voorbije jaren en maanden uitpakte met standpunten en visies die we de voorbije decennia in Onderwijskrant en elders verdedigden en die door nieuwlichters als 'conservatief' werden bestempeld. Elders erkent DVD dat Onderwijskrant het voortouw nam in de strijd tegen de vermeende knelpunten, de nefaste structuurhervormingen en de aantasting van de kwaliteit.

VDB maakte de voorbije maanden en jaren een grote en belangrijke bocht. In de volgende bijdrage illustreren we uitvoerig die bocht via confrontatie met de vroegere standpunten en uitspraken van DVD.

*Uit de analyse van DVD blijkt dat het beleid van de voorbije 50 jaar vooral een beleid was van gemiste kansen om onze sterke onderwijs traditie verder te versterken. Veel hervormingen en pedagogische rages, hebben tot een aantasting van de kwaliteit geleid. Onlangs stelde ook VLOR-voorzitster An Verreth: “Er zijn de voorbije legislatuur veel hervormingen doorgevoerd. De vraag luidt nu: ‘werken die wel op de klasvloer.’” Het M-decreet werkt alvast op de werkvloer, jammer genoeg ontwrichtend. En ook veel hervormingen en pedagogische hypes van de voorbije 50 jaar werkten ontwrichtend.*

De grote investeringen in Vernieuwd Secundair Onderwijs, in GOK en zorgverbreding ... leverden al te weinig op. We hebben nog steeds geen intensief NT2 vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Het M-decreet leidde tot ontwrichting van het gewoon en buitengewoon onderwijs. Allerlei pedagogische hypes & nivellerende eindtermen/leerplannen veroorzaakten een niveaudaling. We maakten een uitholling van het taalonderwijs mee. In de eerste graad s.o. werd het extreem van de 'hemelse' & formalistische 'moderne wiskunde' vervangen door het andere systeem van de 'aardse', contextuele en constructivistische wiskunde. Enz.

Critici van de nefaste hervormingsplannen & pedagogische rages en ervaren leerkrachten slaagden er de voorbije decennia wel in om een aantal hervormingen af te slanken en/of in te dijken. Er

waren tegelijk ook mensen die in stilte werkten aan de optimalisering van de methodiek voor het leren lezen, rekenen e.d. DVD hoopt dat in de volgende legislatuur wel zal geluisterd worden naar de praktijkmensen en dat de kwaliteit van het onderwijs centraal zal staan.

## 7 Strijd nog lang niet gestreden

De klok volledig terugdraaien is uiteraard niet mogelijk. Zaken nemen geen keer en laten sporen na. Terug op het juiste en hoogste pad geraken na 50 jaar verkeerde sporen bewandeld te hebben, zal heel moeilijk zijn. Dat kan je op korte termijn niet rechtekken. Vlaanderen zal in de toekomst vermoedelijk ook moeten besparen.

DVD vreest overigens terecht dat *“de strijders van het eerste uur en de radicale onderwijssociologen geen vrede zullen kunnen nemen met het compromis dat door minister van Onderwijs, Hilde Crevits, in de voorbije legislatuur is uitgewerkt.”*

Ook wij merken en betreuren dat die hardliners b.v. nog steeds blijven aansturen op een gemeenschappelijke eerste – en zelfs 2de graad, op meer radicaal inclusief onderwijs, op minder expliciete instructie... Ook *prof. Jan Van Damme* deed op 17 juni j.l. nog een vurige oproep om uitstel van studiekeuze weer centraal te stellen in de nieuwe legislatuur, in *‘Beste Bart De Wever, vernieuwing algemeen secundair onderwijs kan niet nog eens 50 jaar op zich laten wachten’* (VRT-website, 17 juni 2019). Ook de onderwijssociologen pleiten nog steeds voor het uitstellen van de studiekeuze tot 14 à 16 jaar, en vinden de hervorming per 1 september te weinig radicaal.

De koepel van het katholiek onderwijs stimuleert de scholen om de keuze-uren in de eerste graad zo in te vullen dat ze toch de richting uitgaan van een brede eerste graad en ziet de school meer als *leefschoon* dan *leerschoon*. De hoofdbegeleider van het GO! verkondigde enkele maanden geleden dat lesgeven voorbijgestreefd is. Het GO! laat de leerlingen op het einde van het eerste jaar automatisch overgaan naar het tweede jaar, enz.

Voor de kwaliteitsbewaking konden we de voorbije decennia ook jammer genoeg niet rekenen op de VLOR. Integendeel. In het VLOR-advies in het perspectief van de opstelling van de nieuwe eindtermen wordt aangestuurd op een *radicale perspectiefwisseling* in de richting van *ontwikkeland leren*. De VLOR-kopstukken nodigden overigens op 17 september 2015 *prof. Kris Van den Branden* uit

om te komen verkondigen dat het Vlaams onderwijs totaal verouderd is.

In de nieuwe eindtermen en leerplannen eerste graad staat de basisvorming minder centraal – mede als gevolg van de vele nieuwe vakoverschrijdende eindtermen i.v.m. financiële geletterdheid e.d. De meeste praktijkmensen vrezen dat de nieuwe eerste graad tot een toename van de niveaudaling zal leiden. Vooral ook door de losse invulling van de 5, respectievelijk 7 keuze-uren in de eerste graad.

Ook in het basisonderwijs is er met de nieuwe leerdomeinen in het ZILL-curriculum minder aandacht en leertijd voor het leren lezen, rekenen en schrijven. De ZILL-architecten pleit(t)en tevens voor een nefaste cultuuromslag in de richting van constructivistisch onderwijs en totaliteitsonderwijs. Welke richting zal het uitgaan bij de opstelling van de eindtermen voor het basisonderwijs?

Veel oudere onderwijzers en regenten die nog een meer klassieke opleiding kregen en het meest weerstand boden tegen de neomanie, gaan de komende jaren met pensioen. Ook dat zal een aderlating betekenen. En er is ook nog het lerarentekort.

Het worden in elk geval moeilijke en belangrijke jaren. Hoopvol is wel dat niet enkel mensen als *Dirk Van Damme*, maar ook enkele universitaire onderwijsexperts de voorbije jaren hun kritische stem, hun kritiek op de nieuwlichterij en hypes, lieten beluisteren. Maar dit aantal is nog te beperkt.

*Johan Sanctorum* betreurt in *‘Doorbraak’* *“dat zgn. onderwijsexperts als Dirk Van Damme pas nu tot inzichten komen waar het gezond verstand al lang van overtuigd was”*, te late bekeerlingen volgens hem. Zelf juichen we bekeringen & voortschrijdend inzicht wel toe; DVD is overigens een van de weinigen die hun vroeger ongelijk durven toegeven. Hij is ook niet de eerste de beste. De bekering van DVD illustreert ook de vervreemding van het onderwijsveld vanwege veel beleidsbepalers, adviseurs-onderwijsexperts & expertisecentra. In bijdragen verderop in dit nummer illustreren we die vervreemding.

De onderwijsstrijd is nog lang niet gestreden, maar met *Onderwijskrant* voelen we ons nu ook wel meer gesteund. *De vele nieuwe leden van de commissie onderwijs raden we een studie aan van de recente standpunten van DVD en van zijn bocht. En hopelijk stellen Sp.a en Groen hun onderwijsvisie bij.*



## Controversiële standpunten van minister Vandenbroucke & kabinetschef Dirk Van Damme in legislatuur 2004-2009 - waarvan DVD nu afstand neemt

Raf Feys & Stella Brasseur

We hebben ons vanaf de eerste beleidsverklaring van het duo Vandenbroucke-Van Damme in 2004 mateloos geërgerd aan hun uitspraken over de toestand van het s.o. en aan hun hervormingsplannen. Om te verduidelijken dat Van Damme de voorbije jaren een grote bocht nam, vatten we de visie van het duo Vandenbroucke-Van Damme en hun beleidsvoorstellen uit de periode 2004-2009 even samen.

De voorbije maanden erkende *Dirk Van Damme*: *“Ons onderwijs doet het over het algemeen nog altijd heel goed in vergelijking met andere landen.”* Vroeger verkondigde hij tegengestelde standpunten, ook als kabinetschef van minister Frank Vandenbroucke. Het regeerakkoord-2004 stelde al op de startpagina *“dat ons secundair onderwijs op tal van belangrijke domeinen onderwets was en zelfs totaal ondermaats scoorde.”* Men pakte uit met tal van vermeende knelpunten. We citeren er enkele.

*“\*De verhoogde onderwijsparticipatie heeft geen einde gemaakt aan de sociale ongelijkheid op het vlak van de toegang tot het onderwijs. Ondanks alle inspanningen blijft het onderwijs de sociale ongelijkheid reproduceren, eerder dan te zorgen voor een betere sociale mobiliteit. De kloof tussen hoger – en lager opgeleiden wordt scherper. Het wordt een maatschappelijke breuklijn.”*

*\*Ook op twee andere onderling samenhangende fenomenen scoort het Vlaams onderwijs ondermaats: - het welbevinden van de leerlingen – en de ongekwalificeerde uitstroom, of het verlaten van het leerplichtonderwijs zonder diploma.*

*\*Het onderwijs schiet vooral ook tekort op het vlak van de talentontwikkeling. Het onderwijs moet sterker gericht zijn op de talentontwikkeling van elk kind.”*

Het regeerakkoord beloofde ook dat *de dualisering van het onderwijs zou worden bestreden: “\*door iedereen de toegang tot leerinitiatieven te garanderen en doorheen het gehele leerproces effectief en efficiënt de ongelijke kansen aan te pakken.”*

Nadat uitgedrukt werd dat heel veel kinderen momenteel gediscrimineerd werden in het onderwijs,

lezen we dat er *een beleid komt dat de schotten tussen aso, tso en bso zal doorbreken.”*

Wij reageerden in *Onderwijskrant* teleurgesteld en afkeurend op tal van uitspraken in het regeerakkoord. Maar in de beleidsverklaring van december 2004 van het duo Vandenbroucke-Van Damme met als titel *‘Vandaag kampioen wiskunde, morgen ook in gelijke kansen’* werd daar geenszins rekening mee gehouden. Integendeel.

We lazen dan: *“\*de hogere deelname aan het onderwijs ging niet gepaard met een doorgedreven democratisering van het onderwijs” (p. 18) \*De processen waarlangs kennis en vaardigheden in de maatschappij verdeeld worden, vormen steeds meer de basis van de maatschappelijke ongelijkheid, die op haar beurt de slagkracht van de samenleving bepaalt”(p. 18)*

*Gelijke uitkomsten geïmagineerd =gelijkheidsdenken*

*\*In Vlaanderen heeft de SES een grotere invloed dan gemiddeld in de OESO-landen. Meer en meer wordt het onderwijs zelf de bepalende factor voor de dualisering van de maatschappij” (p. 20).* De hoge correlatie met het scholingsniveau van de ouders wees volgens de beleidsnota op een laag GOK-gehalte. Verder lazen we: *“Kinderen die met ongelijke kansen in het onderwijs starten, moeten met gelijke kansen naar het volwassen leven toestromen. Het streven naar gelijke uitkomsten vormt de rode draad doorheen de vier speerpuntacties i.v.m. GOK”.*

In de beleidsnota beloofde minister Vandenbroucke drastisch in te grijpen/te hervormen: *“Voor de eerste graad pleiten we om een brede basisvorming uit te laten monden in een positieve oriëntering, voor een brede opleiding die aansluit bij het basisonderwijs.”*

Ook het watervalstelsel was volgens Vandenbroucke-Van Damme een nefaste zaak. Nu stelt Van Damme dat het watervalstelsel een hersenschim is en dat de oriëntatie vlot verloopt. In een latere beleidsverklaring stelden Vandenbroucke-Van Damme dat *“ons onderwijs wel sterk was voor de sterke leerlingen, maar zwak voor de zwakkere.”* Ze wezen ook voortdurend op *de grote prestatiekloof*

tussen de sterkste en de zwakste leerlingen.” Vandenbroucke beweerde op 6 februari 2006 in *'Het Nieuwsblad'* zelfs “dat het succes van de sterke leerlingen te danken was aan het mislukken van de zwakkere”.

Vandenbroucke fantaseerde in DS van 14.01.2005 dat “landen als Finland en Canada er wel in slagen om vrijwel iedereen op een hoog kwaliteitsniveau te brengen.” Er werd voortdurend naar Finland als gidsland verwezen. Nu stelt Van Damme terecht dat Finland niet beter presteert dan Vlaanderen.

Eind 2005 publiceerden Vandenbroucke & Van Damme de controversiële beleisnota ‘*leerzorg*’ over inclusief onderwijs e.d. die later ook het M-decreet inspireerde. We konden Vandenbroucke in ons interview begin januari 2006 niet overtuigen van onze bezwaren tegen te radicaal inclusief onderwijs. Dirk Van Damme gaf ons vorig jaar in een tweet en in een TV-optreden gelijk. Hij stelde dat “de M-decreet-hervorming werd gedicteerd door een dogmatisch inclusieconcept, niet door keuze voor deskundigheid en voor het belang van het kind.” En in het TV-optreden gaf hij ook toe dat het M-decreet tot een ontwrichting van het gewoon onderwijs leidt.

In het *Onderwijskrant*-interview met minister Vandenbroucke van januari 2006 probeerden we hem te overtuigen van zijn ongelijk in de uitspraken over ons s.o., de eerste graad als de grote probleemcyclus, de structuurhervorming van het s.o., de prestatiekloof, inclusief onderwijs, de onderschatting van het taalprobleem ... We presenteerden ook een andere aanpak voor het realiseren van faire/optimale onderwijskansen met het accent op investering en kwaliteitsverhoging in het basisonderwijs (zie *Onderwijskrant* nr. 137).

We hadden in het interview de indruk dat we Vandenbroucke aan het twifelen brachten, maar achteraf merkten we daar toch al te weinig van in zijn verdere beleidsdaden. Zo lanceerde het duo Vandenbroucke-Van Damme even later in 2006 de GOK-dvd ‘*Elke leerling telt*’ met de domme slogan ‘*De kloof tussen sterk en zwak moet dicht*’.

In 2008 stelden Vandenbroucke & Van Damme de commissie Monard samen met allemaal voorstanders van een structuurhervorming s.o., een brede eerste graad en het wegwerken van de schotten tussen aso, tso en bso. Vandenbroucke poneerde op 3 juni 2008 in de parlementaire commissie onderwijs dat ‘er een consensus bestaat dat we toe zijn aan het herbekijken van het concept voor het s.o.’.

Op 15 mei 2006 nodigde Vandenbroucke PISA-baas Schleicher naar Brussel uit om samen te verkondigden dat de allochtone leerlingen in Vlaanderen slechter presteerden dan in andere landen. VdB stelde dat het Vlaams onderwijs de allochtone leerlingen extra stigmatiseert.

#### *Negatie echte problemen*

In het interview begin 2006 wezen we minister Vandenbroucke op de o.i. echte en verwaarloosde knelpunten: de niveaudaling en aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en de uitholling van het taalonderwijs in het bijzonder, de inclusievoorstellen en voorstellen om b.o.-types samen te voegen die tot een ontwrichting van het gewoon en buitengewoon onderwijs zouden leiden ... Omdat we weinig gehoor vonden lanceerden we met *Onderwijskrant* begin 2007 de grootscheepse O-ZON-campagne tegen de vele vormen van ontscholing, de niveaudaling in het bijzonder, de uitholling van het taalonderwijs, de plannen voor de invoering van een nivellerende eerste graad s.o. , de M-decreet-plannen ...

Nu erkent Dirk Van Damme dat er sprake is van niveaudaling, van uitholling van het taalonderwijs, enz. Maar destijds konden we geenszins op de steun rekenen van Vandenbroucke & Van Damme en van de Sp.a. Integendeel. Ze reageerden met ontkenning en stelden dat er daarover geen harde onderzoeksgegevens bestonden. In het Vlaams parlement werd O-ZON op 11 januari 2007 het onderwerp van discussie en dit tot ongenoegen van de Sp.a-Spirit-fractie. Dirk De Cock en Ludo Sannen lieten zich laatdunkend en tendentiekus uit over ons initiatief. De Cock en Sannen bestempelden O-ZON als een one-issue-vereniging en ‘eenmansactie’, als de tegenstander van het aanleren van vaardigheden en als de pleitbezorger van een terugkeer naar het verre verleden. Ze vonden dat *Onderwijskrant* onzin vertelde; en volgens hen was kennis niet eens zo belangrijk meer. Ze riepen de collega’s van de onderwijscommissie op om expliciet afstand te nemen van de O-ZON-campagne. Ook de directeur van de toenmalige Sp.a-studiedienst, momenteel adjunct-secretarisgeneraal van het ministerie, nam afstand van onze O-ZON-campagne.

In mei j.l. beklemtoonde DVD dat een grote fout van de beleidsmakers erin bestond dat ze destijds niet luisterden naar de praktijkmensen – en/of hun visie als conservatief voorstelden. Maar ook DVD zelf was destijds niet mals voor de leerkrachten. Hij stelde b.v.: “Pedagogisch is het ook een groot probleem dat het watervalstelsel voor de leerkrachten blijkbaar geen grote zorg is. Leerkrachten

willen sterke en minder sterke leerlingen blijven selecteren. Ze zitten vast in een achterhaald selectieparadigma. Als je de leraars vraagt wat de functie van toetsen en proeven is, krijg je steevast als antwoord: de goede en de slechte leerlingen scheiden. Een evaluatie als pedagogisch instrument om leerlingen in de best mogelijke richting te begeleiden, is volledig afwezig.” Nu stelt DVD dat het watervalstelsel een hersenschim is.

De standpunten van het duo Vandenbroucke-Van Damme waren ook die van de topambtenaren. Zo stemde het memorandum van de topambtenaren van april 2009 volledig overeen met de analyse van Vandenbroucke & Van Damme. In het memorandum ging veel aandacht naar de vele (vermeende) knelpunten. De belangrijkste aanklacht luidde: *“Het Vlaams onderwijssysteem (re)produceert sociale ongelijkheid, veeleer dan ze te milderen. Elk scharniertalent in de onderwijsloopbaan werkt als een filter die ongelijke kansen in de hand werkt ( p. 73).* De topambtenaren steunden volop de structuurhervorming s.o. waarop ook de beleidsplannen in de periode 2004-2009 aanstuurden, en het hervormingsplan van Georges Monard van begin 2009.

Een aantal kritieken van de topambtenaren hadden ook betrekking op de pedagogische aanpak. De kritiek luidde: *“Het Vlaams onderwijs is te sterk kennisgericht, we benaderen de leerlingen nog met methodes uit de vorige eeuw, veel leerlingen zijn schoolmoe, de schoolse vertraging is te groot. “*

Dit was ook al de kritiek in het hervormingsplan van Monard en Co van begin 2009 waarin eveneens gepleit werd voor zgn. 'actieve werkvormen', een *zachte didactiek*. De voorbije jaren poneerde DVD het tegendeel: dat het onderwijs te weinig kennis- en prestatiegericht was, dat de 'actieve werkvormen' en de competentiegerichte aanpak heel eenzijdig waren, dat kennisoverdracht belangrijk is.

Ook het VLOR-advies van 10 februari 2011 over hervorming s.o. en het hervormingsplan van minister Pascal Smet-2011 sloot sterk aan bij de analyse die we aantreffen bij Vandenbroucke-Van Damme. We lazen: *“De VLOR deelt de analyse van de problemen bij de overgang van het basis- naar het secundair onderwijs. De VLOR herkent de analyse dat een groeiende groep jongeren zich niet thuis voelt in het secundair onderwijs. De VLOR vraagt een grondige discussie over het nut van zitten-blijven.”*

De VLOR onderschreef ook volop de kwakkels omtrent onze eerste graad: *“te bruuske overgang,*

*totale segregatie, veel te veel zittenblijvers in eerste graad, veel leerlingen voelen er zich niet thuis, de differentiërende en discriminerende optievakken moeten verdwijnen,...”*

De VLOR wekte ten onrechte de indruk dat er veel zittenblijvers waren in de eerste graad. Om het zittenblijven te beperken wou de VLOR dat niemand nog overzat voor het eerste jaar; pas op het einde van de tweejarige cyclus mocht een oordeel geveld worden. (Het GO! zal dit nu ook toepassen.)

De VLOR onderschreef ook de hervormingsvoorstellen: *“Ook de VLOR is vragende partij voor een brede eerste graad omdat deze zal bijdragen tot een zachte overgang van het basisonderwijs naar het secundair onderwijs. Dit laat toe om tijdens die brede eerste graad te observeren en pas na de eerste graad te oriënteren. De VLOR vindt dat leerlingen zowel in het eerste als in het tweede leerjaar van de eerste graad alle zes belangstellingsgebieden aangeboden moeten krijgen. De vakken moeten vervangen worden door vakkenclusters.”*

We merkten dat de beleidsmakers, de VLOR-adviesraad, de koepels van de onderwijsnetten, de onderwijssociologen ... destijds de indruk wekten dat er een grote consensus bestond over de hervorming s.o. We reageerden prompt met een Onderwijskrantcampagne en de petitie van 6 mei 2012. We slaagden er zo in om aan te tonen dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen de hervormingsplannen niet genegen waren, en om aldus ook het tij te keren. Van een grote consensus was niet langer sprake. Vanaf dan kregen we ook meer steun vanuit de N-VA.

#### Besluit

*We merken dus dat Dirk Van Damme destijds een visie verkondigde die in sterke mate afwijkt van zijn recente visie. Hij nam een grote bocht. In de volgende bijdrage laten we DVD aan het woord over zijn recente visie .*

*De visie die Van Damme en Vandenbroucke destijds verkondigden sloot in sterke mate aan bij de visie van onze onderwijssociologen, van de kopstukken van onderwijsnetten, van de GOK-steunpunten, van de redactie van de tijdschriften IVO en Impuls, van deze van de meeste adviseurs op de hoorzittingen ... Tijdens ons referaat namens Onderwijskrant op een hoorzitting in 2011, twitterde een lid van de commissie onderwijs dat we met onze visie in een museum thuishoorden. Die visie verkondigt nu ook DVD. We vatten ze in volgende bijdrage nog eens gestructureerd samen.*

## Visie van bekeerde Dirk Van Damme over structuurhervorming s.o., kwaliteit eerste graad, onderwijs(on)gelijkheid, waterval, competentiegericht onderwijs, niveaudaling

Samenstelling Raf Feys & Stella Brasseur

We beschrijven in deze bijdrage uitvoerig de recente visie van Dirk Van Damme omtrent de mismeeistering van het onderwijs; waaruit tegelijk zijn recente bocht blijkt. Aangezien DVD zelf vreest dat de verantwoordelijken van de mismeeistering en de hardliners niet vlug zullen abdiceren, vinden we een gestructureerd overzicht van zijn recente standpunten relevant - ook in het perspectief van de nieuwe legislatuur. Ze bevestigen ook de standpunten die we de voorbije jaren in *Onderwijskrant* verdedigden. Vermoedelijk hebben we DVD weten te overtuigen.

We baseren ons op uitspraken van DVD op de VLOR-startdag van september 2012, in *De Morgen* 9 oktober 2012, in HUMO 31.01.2017 in 'Smileys in plaats van punten? Waanzin!' in DS 1 september 2018, op 24 mei 2019 in *Knack* en in *Sampol*.

### 1 Brede eerste graad = achterhaalde visie, ook watervalsysteem is hersenschim

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

*HUMO: Wat denkt u over de zgn. waterval?*

DVD: "Een heroriëntering kan toch een positieve ervaring zijn; je kan naar een opleiding die beter aansluit bij je eigen interesses. Ik heb zelf een zoon die in het aso zijn draai niet vond, maar die als computerfreak perfect paste in een technische informatica-opleiding. Daar is hij echt opengebloeid. Veel mensen beschouwen dat als een stapje terug,

een bewijs dat je je sociale ambitie naar beneden hebt bijgesteld. Dat klopt niet, maar het zit wel diep ingebakken."

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

DVD: "Dat verwijt komt van mensen met heel radicale verwachtingen. *Het watervalsysteem is nooit een echt probleem geweest. Ook de brede eerste graad vind ik een hersenschim.* Elke pedagoog zal je zeggen dat je moet kijken naar de talenten, de interesses en de mogelijkheden van ieder kind. En dat betekent differentiëren. In dat opzicht is een brede eerste graad een kunstmatige en achterhaalde oplossing."

### 2 Gevaren uitstel studiekeuze en van sterk heterogene klassen

*DVD wees op VLOR-startdag 2012 al op de gevaren die verbonden zijn aan het uitstellen van de studiekeuze:* "De pedagogische evidentie om de studiekeuze drastisch uit te stellen is niet overtuigend. Het is vooreerst niet juist dat Vlaanderen structureel een sterke 'tracking' (opsplitsing in sterk uiteenlopende sporen) in de eerste graad van het s.o. kent, vergeleken met bijvoorbeeld Duitstalige landen of Frankrijk. Een sociologisch argument voor uitstel van studiekeuze is dat de impact van het thuismilieu vermindert met leeftijd. De marginale winst van twee jaar uitstel is echter eerder gering en met de facto schoolkeuze op 12 jaar is het effect wellicht zelfs nihil. ...

Soms kunnen sociologische argumenten tot foutieve pedagogische conclusies leiden. Uitstel van studiekeuze en geforceerde comprehensivering houden risico's in. Er zijn pedagogische contra-argumenten tegen te sterke comprehensivering. Het is van belang om jonge mensen tijdig in een traject te krijgen dat het best beantwoordt aan hun talenten. 'Higher order cognitive skills' kunnen maar ontwikkeld worden in een zekere mate van inhoudelijke specialisatie die tijd vergt (zowel voor eerder abstract-cognitieve als voor eerder beroepsgerichte richtingen). Die tijd is er niet in korte trajecten. Dit geldt a fortiori voor richtingen die specifieke competenties vergen die een intrinsiek lange leertijd nodig hebben."

Van Damme erkende in *De Morgen* van 9 oktober 2012 dat de vele negatieve uitspraken over de kwaliteit van ons s.o., over sociale discriminatie, over het zwak presteren van de zwakkere leerlingen ... fout waren en dat ons s.o. ook nog steeds beter presteert dan in andere landen. We citeren.

DVD "De studiekeuze uitstellen tot 14 jaar, is nutteloos en hypothekeert de toekomst van jongeren. Vlaanderen focust te veel op kansengroepen, terwijl vooral de doorsnee- en topleerling het alsmäär minder doen. Want vergis je niet: de zwakste groep doet het in Vlaanderen internationaal gezien nog altijd goed, in tegenstelling tot wat je vaak hoort.

### *Onderpresteerders, minder toppers en ambitie*

Het probleem van ons onderwijs zit vooral bij de goed presterende leerlingen en niet zozeer bij de zwakkeren. Uit een internationale leestest bleek dat in 2009 12,5 procent van de leerlingen het hoogste niveau behaalden. In 2000 was dat nog bijna 16 procent. Ondertussen blijft de laagste groep nagenoeg stabiel, maar ook de middenmoot gaat erop achteruit. Daar maak ik mij echt zorgen over. En dat is geen argument tegen gelijke kansen, maar wel tegen het invoeren van structuren die dienen om louter kansengroepen te stimuleren."

"Het is ook een romantisch ideaal om iedereen samen te zetten in heterogene klassen, maar studies hebben aangetoond dat het in merendeel van de gevallen niet werkt. Idem voor het uitstellen van de studiekeuze van 12 naar 14. Dat is in Vlaanderen nutteloos. Wij hebben al een vrij grote gemeenschappelijke eerste graad. Geen enkel ander land maakt nu overigens nog de beweging die de hervormers willen maken. *In plaats van een brede eerste graad is het zaak te zoeken naar een slimme manier om kinderen vroeg in de juiste richting te krijgen.* Tegelijkertijd moet je ervoor zorgen dat kinderen wel nog van de ene richting naar de andere kunnen switchen." (Commentaar: toch jammer dat men de B-attesten afschaft in het eerste jaar.)

### **3 Verguisde eerste graad s.o. presteert wel vrij goed – ook inzake sociale gelijkheid**

DVD (VLOR-startdag 2012): "Het percentage laagpresteerders in Vlaanderen (dit wil zeggen met een score lager dan niveau 2) bedraagt in 2009 13,4%. Vlaanderen positioneert zich hiermee 'goed' ten opzichte van de andere OESO-landen." ..."

DVD nam op de VLOR-startdag ook afstand van de 'officiële' stelling dat Vlaanderen kampioen sociale discriminatie is.

DVD: "Er zijn geen sterke indicatoren die aangeven dat sociale afkomst een enorme impact zou hebben op de leerprestaties in Vlaanderen. Die impact is 'niet' zeer groot – zoals steeds werd gesteld, en de invloed is zelfs een stuk lager dan de scores voor België, en voor landen als Frankrijk, Duitsland, Australië, Singapore en Nieuw-Zeeland. Hier worden vrij gemakkelijk niet gefundeerde uitspraken over gedaan. De leerlingen wiens thuismilieu in het laagste kwart zit op gebied van ESCS (de index voor economic, social and cultural status) halen een score van 472; de leerlingen wiens ESCS in het hoogste kwart zit scoren 572. Dit verschil van 100 is vrij groot, maar vergelijkbaar met het verschil voor België en het OESO gemiddelde.

Vlaanderen telt ook heel wat resilience-leerlingen. Ondanks hun lage afkomst stoten die toch door binnen het onderwijs. Men zal erover moeten waken dat gelijke kansen in het onderwijs niet mag leiden tot een nivellering in de kwaliteit naar beneden."

*DS: Mocht u nog kinderen van 12 j hebben, waar ter wereld zou u ze naar de middelbare school sturen?*

DVD: "Ik weet niet meteen waar het zoveel beter zou zijn dan hier in Vlaanderen. ik ben in mijn familie zelf de eerste universitair uit een arbeidersmilieu dankzij het aso. Het mag dan elitair zijn, het is vaak ook een springplank. Dat is het mechanisme dat veel Vlamingen van vorige generaties heeft gedreven en nog altijd drijft. Mijn vader was een bescheiden bediende die zijn zoon Latijn Griekse wou laten studeren zodat die het later beter zou hebben. Dat mechanisme heeft voor velen gewerkt, ook voor wie het systeem nu bekritiseert. Ik zou zelf ook niet graag zien dat de brede humanioravorming van het aso verdwijnt."

### *Ook Finland presteert niet beter*

*HUMO: Heeft Finland niet een brede eerste graad én goede PISA-resultaten?* DVD: "Het Finse onderwijssysteem bleek heel kwetsbaar. De sociale ongelijkheid in Finland is toegenomen en voor het eerst komen er meer migranten binnen. En plots zie je het land zakken in de PISA-tabellen. Als je rekening houdt met onze eigen complexe samenleving dan scoort Vlaanderen over het algemeen niet zover onder de toplanden. Voor wiskunde scoren we zelfs duidelijk beter dan Finland. Het

argument van de critici van de hervormingsplannen dat je niets in het onderwijs moet herstellen wat niet kapot is, houdt dus steek.”

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

DVD: “Die elitecolleges zijn wel een belangrijke factor geweest in het succesverhaal van het onderwijs in Vlaanderen. Hun aanzien is bij de Vlaamse gezinnen niet verminderd. Bart De Wever zag dit ook en besefte daarenboven het electoraal potentieel. We mogen niet vergeten dat sommige van die colleges excellentieniveaus gehaald hebben bij veel jonge mensen. We zouden statistisch niet zo hoog zitten zonder die colleges.” DVD beseft - net als wij - dat ze ook in sterke mate bijgedragen hebben tot de sociale doorstroming van (hand)arbeiderskinderen.

#### **4 Door hervorming zal kwaliteit tso/bsoscholen in eerste graad nog dalen**

DVD in HUMO: “Alleen moeten we iets doen aan de herwaardering van ons technisch en beroeps-onderwijs. Een onderschat element in het debat is de vrees van betere technische scholen met goede opleidingen, dat de kwaliteit van hun eerstejaars straks zal dalen (als gevolg van hervorming s.o.). Die leerlingen zie ook ik op termijn aansluiting zoeken bij het aso. De hervorming van minister Crevits doet te weinig voor de opwaardering van de technische en beroepsopleidingen. De scholen krijgen nu met de hervorming ook zoveel vrijheid dat ik vrees dat de onderlinge verschillen erg groot worden.”

Commentaar: Crevits en Co stellen steeds dat de hervorming zal leiden tot een opwaardering van tso/ bso, maar ook Van Damme vreest het omgekeerde. Ook bso-leerkrachten betreuren dat ook het bso mede door de hervorming van 1B en door het M-decreet al te zwakke leerlingen in klas krijgen.

*Van Damme vreest ook dat het compromis i.v.m. de modernisering van het s.o. moeilijk uitvoerbaar zal zijn. Hij maakt zich ook zorgen over de grote vrijheid van de scholen inzake de invulling van de 5, resp. 7 keuze-uren in het eerste, resp. tweede leerjaar. Dit zal tot grote verschillen tussen de scholen leiden.*

#### **5 Niveaudaling, obsessie met welbevinden-kritiek op kennisoverdracht, ...**

Op 24 mei j.l. poneerde DVD in Knack: “*Kennisoverdracht wordt door menig pedagoog als paternalistisch en bevoogdend gezien. Maar recent*

*wordt kennisoverdracht als cruciale functie van onderwijs geherwaardeerd. Enkele jaren geleden was het progressief om de rol van onderwijs als kennisoverdracht te bekritisieren en kennis in te ruilen voor competentiegericht onderwijs.*”

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

DVD: “In de jaren zeventig leefde in Vlaanderen nog sterk het idee dat wij dankzij ons onderwijs onze welvaart konden opbouwen. En dat is ook goed gelukt. Zeker in Europa vind ik ons onderwijs nog altijd top. Buiten Europa is de kloof met de Aziatische landen wat betreft cognitie en schools presteren moeilijk te dichten. Tegelijk denk ik, dat we er met het vormende aspect van ons onderwijs, de Bildung, nog altijd bij de besten van de wereld zijn.”

*Maar tegelijk wijst DVD op te lage aspiraties.*

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

*Ook punten geven en huiswerk blijven zinvol*

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

DVD: Ik vind dat waanzin. Heel die weerstand tegen evalueren is een modieus verschijnsel. Ongemak maakt inherent deel uit van het leerproces. Je moet uit je comfortzone gehaald worden om een niveau hoger te raken. Een mens heeft in zijn functioneren veel behoefte aan feedback, zeker iemand die aan het ontwikkelen is. Scholen die in een omfloerste manier feedback geven om het zelfvertrouwen niet te kwetsen, gaan lijnrecht in tegen alles waar pedagogie voor staat. Niet het evalueren is het probleem, wel de manier waarop de leerkracht de boodschap brengt en vervolgens methoden aanreikt om het beter te doen.

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

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

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

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

DVD: Ik erger me tot vandaag ook nog aan de inspectie die tegen scholen zegt dat de eindtermen de referentie zijn. Nee, de eindtermen zijn minimumdoelstellingen. Ik ken scholen die manifest door de inspectie gecorrigeerd zijn in hun ambities: dat ze te elitair bezig zouden zijn en hun doelstellingen naar beneden moeten bijstellen (zucht). Kwaliteit is niet een conservatief maar een heel progressief streven. Het zijn juist de meest kwetsbare leerlingen die de prijs betalen voor de lage kwaliteit.”

Noot: DVD drukte ook op 9 juni 2017 zijn grote bezorgdheid uit over de nieuwe eindtermen en leerplannen: *“Het debat over de nieuwe eindtermen en leerplannen dreigt voorbij te gaan aan de essentie, namelijk dat veel uitspraken over eindtermen getuigen van vandaag achterhaalde onderwijskundige concepten: constructivisme, overtrokken pedagogisch optimisme, te radicale verwerping van kennis, naïeve visie op abstractie.”* Dit laatste was ook het geval in het VLOR-advies dat opteerde voor een perspectiefwisseling in de richting van ontwikkelend onderwijs. Naast een algemene niveaudaling vreesde hij dat daardoor ook het aantal toppers verder zal afnemen.

## **6 DVD-kritiek op competentiegericht onderwijs, kennis- en prestatie-vijandigheid**

DVD formuleerde in zijn KULAK-lezing ‘Van kennisgedreven naar competentiegericht onderwijs’ van 21 maart 2018 veel kritiek op het eenzijdige compe-

tentiegericht onderwijs/denken. Van Damme: *“We hebben de voorbije decennia onvoldoende beseft dat we ook in Vlaanderen zo’n evolutie aan het maken waren. En dit is ook mijn zelfkritiek.”*

DVD stelde terecht dat er al sinds de jaren 1970 en tot op vandaag veel kritiek kwam op het vigerende curriculum: sommigen vonden het te sterk kennis- en prestatiegericht. De kritieken luidden volgens hem dan:

*“\*Abstracte kennis heeft geringe impact op gedrag  
\*In tijden van kennisexplosie is encyclopedische kennisverwerving niet langer mogelijk  
\*Kennis werd vaak voorgesteld als gereduceerd tot accumulatie van feiten en werd geassocieerd met memorisatie en rote-learning.  
\*Disciplinaire vakkennis staat ver af van de concrete noden van beroepsleven.  
\*Klassieke kennisverwerving en de vele memorisatie dienen vooral de selectiefunctie van het onderwijs en sluiten zo veel leerlingen/mensen uit (cf. Bourdieu-kritiek op het burgerlijk curriculum, die gretig overgenomen werd door Roger Standaert, veel sociologen ...)*

*Ook de eerste generatie eindtermen ontwikkeld in jaren 1990 waren volgens DVD erg sterk door het competentiedenken beïnvloed – het duidelijkst in de eindtermen voor de taalvakken.”*

## **7 Uitholling taalonderwijs & onderschatting taalproblemen**

DVD in *De Morgen* 21 mei 2019: “De strijd voor compromisloos sterk onderwijs is bij uitstek een sociale strijd. Taalbeheersing is b.v. toch een van de basisvaardigheden die onderwijs moet aanleren. Ik zeg daarom weleens dat taal niet enkel een vak kan zijn, maar breder gaat. Het is iets dat je, net als leren rekenen, nodig hebt om verder te studeren maar evengoed om in onze samenleving te functioneren. Het is bijvoorbeeld pas nadat je voldoende taalvaardig bent, dat je hogere cognitieve processen weet te bereiken. Als je met taal te slordig om-springt, kom je op andere domeinen in de problemen. Als je hoort dat leerkrachten de boodschap krijgen om de lat niet te hoog te leggen zodat iedereen kan passeren, dan gruwel ik. Men is te veel verschoven naar een mentaliteit van *laissez-faire* en zelfs *nonchalance*.”

In zijn KULAK-lezing van 21 maart 2018 over competentiegericht onderwijs betreurde Dirk Van Damme ook de uitholling van het taalonderwijs en de eenzijdige communicatieve aanpak. Zo stelde hij: *“De eerste generatie eindtermen ontwikkeld in de jaren 1990 waren erg sterk door het competentie-*

denken beïnvloed. Dit is het duidelijkst het geval in de eindtermen voor de taalvakken. Met een communicatieve aanpak bereik je enkel taal op een te laag niveau, geen taalrijkdom. Inzicht in de structuur van de taal en een rijke woordenschat blijven een belangrijke basis voor taalverwerving.”

Van Damme wees ook al op de nefaste gevolgen van het grote taalrelativisme in tweets van 5 & 6 december 2017: “Misschien dat meer mensen er nu toch van overtuigd geraken dat er iets grondig mis is met ons taalonderwijs, dat we taalrelativisme en communicatief taalonderwijs grondig moeten herbekijken, en dat ambitie in talenkennis meer dan ooit noodzakelijk is. Er zijn geen absolute standaarden meer, zegt men dan. Want taal evolueert zo sterk. Elke groep, elk individu heeft het recht zich op eigen manier talig uit te drukken. Dat inzicht in taal niet zo belangrijk is, enkel vaardigheid telt; dat dialect en tussentaal of dt-fouten toch niet zo'n enorm probleem zijn; dat migranten voldoende hebben aan basisbeheersing; dat men leerlingen niet moet sanctioneren op taalfouten in andere vakken.”

#### Onderwaardering AN! Lessen in Turks?

Dirk Van Damme betreunde ook herhaaldelijk de onderschatting van het taalprobleem van anders-talige leerlingen, de veronachtzaming van het belang van een - sterke voer- en cultuurtaal vooral ook voor migrantenkinderen. Hij wees er ook op dat de communicatieve en competentiegerichte aanpak tot een uitholling van het taalonderwijs heeft geleid. Van Damme is ook geen voorstander van lessen in het Turks, Arabisch e.d

#### 8 Wie legde de lat lager? DVD: het middenniveau? Ja, maar ook vele anderen!

In *De Standaard* van 1 september 2018 stelde DVD dat vooral mensen uit het zgn. middenniveau verantwoordelijk waren voor het lager leggen van de lat. DVD: “Het verhaal van gelijke kansen is niet correct in praktijk gebracht. Niet zozeer door de leerkrachten of de politici, maar door het midden-niveau: de inspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten, de na-scholing, de lerarenopleiding. Daar is impliciet – en soms ook expliciet het signaal gegeven: ‘Jongens, als we willen dat iedereen over de lat geraakt, dan moet de lat lager.... Ik herinner me ook discussies waarin mensen met goede bedoelingen zeiden: “Wil je dat we de aankomende cohorte van migrantenleerlingen allemaal buizen?” De lat is dus lager gelegd.”

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

#### Commentaar Onderwijskrant

We hebben het moeilijk met de stelling dat enkel het zgn. ‘middenniveau’ de lat lager legde. Veel mensen zijn o.i. medeverantwoordelijk. Waarom spaart DVD hier b.v. de ministers & andere beleids-makers, topambtenaren als Georges Monard, minister Vanderpoorten die kennis niet eens zo belangrijk meer vond en stelde dat de leraar niet meer vooraan mocht staan in klas, ... Georges Monard ontketende in 1991 de hetze tegen onze sterke eerste graad s.o. en opteerde in 2009 binnen het rapport Monard voor modieuze, zgn. actieve, werkvormen, voor de ‘zachte didactiek’.

Ook een groot aantal universitaire onderwijskundigen, taaldidactici en sociologen, de kopstukken van de DVO en de VLOR die aanstuurden op een competentiegerichte en constructivistische aanpak, de redactie van het overheidstijdschrift *KLASSE*, de groep ‘Accent op talent’, OESO-kopstukken als Andreas Schleicher... zijn mede-verantwoordelijk. De OESO propageerde al in 1968 een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o.

Vanaf 1991 propageerde ook de Dienst voor Onderwijsontwikkeling van directeur Roger Standaert volop de ontscholing, de competentiegerichte en constructivistische onderwijsvisie, kennisrelativisme à la Bourdieu. De DVO-tekst ‘Uitgangspunten bij de eindtermen’ van Roger Standaert en Co staat er bol van.

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

Het zogenaamde middenniveau is uiteraard medeplichtig, maar het is al te gemakkelijk om enkel met de vinger naar het middenniveau te wijzen.



## Onderwijs-onderzoek & -theorie: kloof met klaspraktijk en nefaste invloed van veel onderwijsexperts. Onderwaardering praktijkgerichte onderwijs-wetenschap

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### 1 Kloof met praktijk, negatie van praktijk-wetenschap & van beproefde waarden

#### 1.1 Theorie-praktijkprobleem

De voorbije jaren verschenen er opvallend veel bijdragen over de grote kloof tussen wetenschappelijk onderzoek/onderwijskunde en anderzijds de klaspraktijk. Prof. M.M. Kennedy stelde zelfs: "Het belangrijkste dat we geleerd hebben uit wetenschappelijk onderwijsonderzoek is dat we niet veel geleerd hebben uit zo'n onderzoek." (The connection between research and practice. Educational Researcher, 22 ,nr. 1, 1997).

De Amerikaanse prof. Thomas Reeves sprak zich tijdens de openingstoespraak op de Onderwijsresearchdagen-2005 vernietigend uit over het meeste onderwijsonderzoek. Reeves betreunde "dat veel onderwijsonderzoek 'pseudowetenschap' is, en dat 'onderwijsonderzoek in zijn geheel bekeken een falende onderneming is geweest. Onderzoekers draaien volgens hem rond in kringetjes en publiceren hun – meestal tegenstrijdige – resultaten in zeer ontoegankelijke taal. Ze staan vooral heel ver af van de onderwijspraktijk en bovendien hanteren ze inadequate technieken" (ORD Gent 2005, Verslag p. 33).

In zijn lezing tijdens de ORD in 2000 (Leiden) vroeg prof. Wagenaar zich ook al af of de onderwijskunde wel echt serieus genomen werd. En de voorzitter van de American Educational Research Association bekende in 1988: "Onderwijsonderzoek heeft zijn rol in het verbeteren van het onderwijs niet waargemaakt". De bekende prof. D.C. Berliner schreef dat het gangbare onderwijsonderzoek veelal de complexe onderwijscontext niet aan kan en teveel inspeelt op de waan van de dag, op wat op een bepaald moment in de mode is.

In 2002 drukte ook de Leuvense prof. Marc Depaepe zijn groot scepticisme uit over de onderwijskunde en het onderwijsonderzoek. Volgens Depaepe is "de kloof tussen onderwijstheorie en klaspraktijk de voorbije decennia nog gevoelig toegenomen". Hij poneert o.a. dat theorie en praktijk in principe voor hun legitimering wel op elkaar aangewezen zijn, maar dat hun specifieke ontwikkeling maakt dat ze beide steeds meer van elkaar zijn

vervreemd' (p. 8). Hij schrijft verder: "Beide kennis-systemen, zeg maar het praktisch professionele aan de ene en het theoretisch wetenschappelijke aan de andere kant, hebben zich in de loop der jaren van elkaar afgesplitst tot relatief autonome deelgebieden, die niet alleen over eigen communicatiekanalen, maar ook over een eigen maatschappelijke finaliteit beschikken" (Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke en praktische kennis in opvoeding en onderwijs, Acco, 2002. p.14).

Ook de professoren Lieven Verschaffel en Eric De Corte wijzen op de grote problemen van het onderwijsonderzoek- en de onderwijstheorie, op de grote kloof met de praktijk, de onenigheid tussen onderwijskundigen, enz. (zie punt 3). Na lezing van dit alles krijg je de indruk dat we niettegenstaande de sterke groei van de onderwijskunde, al bij al nog altijd weinig weten over 'wat werkt in het onderwijs'. Zelf menen we dat er wel een soort onderwijs-wetenschap bestaat die aansluit bij de praktijkkennis uit verleden en heden, en waarover wel meer consensus bestaat (zie punt 1.3 en punt 5 ). Veel onderwijsexperts - ook Verschaffel en De Corte hebben o.i. een te eenzijdige visie op onderwijs-wetenschap en onderwijs-onderzoek.

#### 1.2 Te veel heil verwacht van onderwijskunde

Momenteel heerst de gedachte dat het onderwijs-onderzoek & de onderwijskunde in het algemeen niet in staat waren om de praktijk van het onderwijs en het onderwijsbeleid op een echt positieve wijze te beïnvloeden, te verbeteren. Velen wijzen zelfs op de nefaste invloed (zie punt 3).

Sinds de jaren 1960 werd de rol van de strikte wetenschap ter ondersteuning van het onderwijs en het onderwijsbeleid steeds groter ingeschat. Te groot was het vertrouwen in de bijdrage die van hieruit aan het innovatiebeleid kon worden geleverd. Dit paste in het tijdsbeeld van de maakbare samenleving en van de overheid die een meer sturende rol wou spelen en de leerkrachten eerder beschouwde als een rem op de vernieuwing. De overheid verwachtte de voorbije decennia al te veel heil van wetenschappelijk onderwijsonderzoek en van het oprichten van zgn. expertisecentra. Naar de praktijkmensen werd steeds minder geluisterd. Tegelijk

probeerde de overheid de onderwijsexperts voor haar hervormingskar te spannen; een aantal van hen ging hier al te gretig op in.

### 1.3 Praktijkgerichte onderwijs-wetenschap is belangrijk, maar wordt miskend

In de intentieverklaring bij de oprichting van Onderwijskrant in 1977 - 42 jaar geleden - schreven we al: *“We betreuen de grote kloof tussen onderwijsdeskundigen in hun ivoren wetenschappelijke toren en de sleutelaars in de praktijk, boordevol ervaring, goede wil en energie. We willen er met Onderwijskrant vooral ook naar streven dat de praktijkervaringen van leraren uit heden en verleden meer zouden meespelen bij beleidsbeslissingen en bij het opstellen van een leer- en onderwijstheorie.”*

We betreuen ook nog steeds het gebrek aan waardering voor de meer praktijkgerichte onderwijs-wetenschap en voor de visie van de leraren vanwege veel onderwijsexperts en beleidsmakers. In de lerarenopleiding hecht(t)en we veel belang aan de confrontatie met praktijkgerichte onderwijswetenschap die grotendeels gebaseerd is op praktijkervaring uit verleden en heden. We deden ook zelf ons best om dit soort onderwijs-wetenschap te produceren en te verspreiden. We merkten dat we daarmee wel de onderwijspraktijk bereikten (zie punt 4).

Prof. *Paul Smeyers* schreef: *“Relevant onderzoek van het onderwijs is vooral het bestuderen, interpreteren en duiden van de complexe onderwijspraktijk.”* Dit was/is ook de basis van onze praktijkgerichte publicaties over leren lezen en rekenen, didactische aanpakken als expliciete instructie, het jaarklassensysteem, het functioneren van onze eerste graad secundair onderwijs, ... Er bestaat al lang een andere vorm van onderwijswetenschap die grotendeels gebaseerd is op praktijk- en ervaringskennis uit verleden en heden. Mede om hier meer aandacht aan te besteden werd in 1977 Onderwijskrant opgericht.

Zelf vonden we het ook belangrijk de praktijkkennis & schoolgrammatica uit verleden en heden te bestuderen, te optimaliseren en uiteindelijk er ook over te publiceren in een toegankelijke taal. Zo ontdekt men o.i. het best effectieve aanpakken voor het bevorderen van leerresultaten en van het goed functioneren van een school. Het gaat om praktijkgerichte onderwijskennis die universitaire onderzoekers vanuit hun specifieke en partiële benadering meestal onvoldoende bezitten en/of na-

streven, en ook onvoldoende waarderen. Voor dergelijke studies en publicaties krijgen ze meestal ook geen onderzoeksprojecten toebedeeld.

In 2005 schreven we: *“Algemeen heerst momenteel de gedachte dat veruit het meeste onderwijs-onderzoek niet in staat was om de praktijk van het onderwijs en het beleid op een positieve wijze te beïnvloeden. We verwachten meer heil van praktijkkennis, praktijktheorie. Als lerarenopleiders proberen we ook daartoe bij te dragen. Zo ontwierpen we onze ‘directe systeemmethodiek’ voor het leren leren die nu ook in recente methodes toegepast wordt.”* In punt 5 gaan we verder in op het belang van de miskende praktijkgerichte onderwijskennis/wetenschap.

## 2 Vlaamse onderwijskundigen over kloof tussen wetenschappelijke kennis en klaspraktijk

De professoren *Lieven Verschaffel & Eric De Corte* schrijven: *“Er bestaat een wijdverspreide onvrede omtrent het onderwijsonderzoek bij diegenen die bij het de praktijk en het beleid van het onderwijs betrokken zijn. Kritieken op het onderwijsonderzoek hebben niet alleen betrekking op de relevantie van het onderwijsonderzoek, maar ook op de wetenschappelijkheid ervan”* (Verschaffel, De Corte, Op 't Eynde, *Onderwijsonderzoek: wat hebben we eraan?* Impuls, juni 2001.) In punt 3 staan we langer stil bij hun uitgebreide analyse.

We vermeldde al in punt 1.1 dat de Leuvense prof. *Marc Depaepe* schreef dat de kloof tussen de onderwijskunde en klaspraktijk de voorbije decennia nog gevoelig is toegenomen. De Leuvense onderwijskundige *Roland Vandenberghe* stelde eveneens dat we te maken hebben met twee verschillende (kennis)systemen die in de loop van de laatste vijftig jaar verschillende types kennis hebben geproduceerd, en zo uit elkaar zijn gegroeid. In plaats van meer samenwerking tussen beide systemen trad er een steeds toenemende differentiatie op. Hij verwijst in deze context onder andere naar het sterk versnipperde karakter van de onderwijskunde als wetenschap, i.c. het steeds toenemende aantal interne specialisaties in de onderwijskunde (*Samenwerking onderzoek en praktijk: Mogelijkheden en grenzen. Pedagogische Studiën*, 82, 262-274, 2005.)

In 1933 wees *Victor D'Espallier* – onderwijzer en later onze professor onderwijskunde – ook al op de praktijkvreemdheid van het onderwijsonderzoek en van de onderwijskunde: *“Veel pedagogische*

*hervormingen schijnen geboren in de studeerkamer, in de aula van de universiteit, in het psychologisch laboratorium, ja zelfs in het politiek partijlokaal soms, maar missen het essentiële: het contact met de school zelf. Deze schoolvreemdheid, op haar beurt, zich uitend in eenzijdige en extremistische voorstellingen, is de oorzaak dat de man van de praktijk zich scherp zet tegen die theoretische onderwijskunde, die geen verband houdt met het onderwijs” (Nieuwe banen in het onderwijs, deel 1, Standaarduitgeverij, 1933, p. 5). In die tijd was er b.v. ook al veel kritiek op de globale leesmethodiek van Ovide Decroly die opgedrongen werd aan de leerkrachten (zie bijdrage op pagina 39.e.v.)*

De latere prof. onderwijskunde D’Espallier die veel jaren ervaring had als onderwijzer kon ook vrij goed rages en hypes relativiseren. Dit betekent ook dat hij minder dweperig overkwam dan b.v. zijn jongere collega Cyriel De Keyzer. De meeste onderwijskundigen hebben geen praktijkervaring meer en de onderwijskunde aan de universiteit werd sterk verkaveld. Ook dat leidde tot vervreemding van de klaspraktijk, *tot een grote afstand tussen de zondagse en de doordeweekse pedagogiek*. Jongere collega’s-pedagogen kregen in hun opleiding meer te maken met propaganda voor rages als b.v. de competentiegerichte en constructivistische aanpak, ervaringsgericht onderwijs à la Ferre Laevers, ...

In *Onderwijskrant* wezen ook wij de voorbije decennia geregeld op de beperkingen van onderwijskundige studies. Zo schreven we 20 jaar geleden: *“Bij academisch onderwijsonderzoek en/of wetenschappelijke theorievorming gaat het meestal om hypothesen die slechts betrekking hebben op onderdelen van het complexe schoolgebeuren. Je krijgt maar een beperkt beeld van wat zich in de praktijk afspeelt. Men focust op een paar factoren en op abstracte principes die veelal niet aan een specifieke leercontext gebonden zijn. Dit is mede het gevolg van de sterke specialisatie binnen de onderwijskunde en van de beperkingen van de toegepaste wetenschappelijke/gestandaardiseerde onderzoeksmethode.*

*In de klas- en lespraktijk gaat het ook steeds om het rekening houden met een grote hoeveelheid factoren. De onderwijspraktijk is zo complex dat ze zich niet zomaar laat vatten door strikt wetenschappelijk, experimenteel of empirisch onderzoek. Wetenschappelijke onderbouwing is wel meegenomen, maar de afstand tussen bepaalde mooi linkende*

*theorieën en de complexe realiteit van het lesgebeuren is veelal vrij groot. Zo gelden bij het aanbrengen van een nieuw wiskundebegrip, respectievelijk bij het inoefenen, automatiseren & memoriseren, bij het vraagstukkenonderwijs ... telkens andere leerpsychologische principes en aanpakken. In de lerarenopleiding hecht(t)en we dan zelf ook meer belang aan de integratie van leerpsychologie binnen de vakdidactieken, dan aan een cursus leerpsychologie met algemene leerprincipes. Men moet ook steeds zoeken naar passende doseringen van uiteenlopende en zelfs deels tegenstrijdige aanpakken/principes.*

*We betreuren verder dat universitaire onderwijsexperts en beleidsmensen weinig of geen aandacht besteden aan de vele praktijkkennis uit verleden en heden - met inbegrip van de vaste grammatica van degelijk onderwijs, de beproefde waarden. Een goede (praktijk)theorie biedt een geargumenteerde antwoord op praktijkvragen en een synthetische en omvattende benadering van de thematiek.”* In punt 5 werken we dit thema verder uit.

### **3 Veel problemen onderwijsonderzoek volgens Verschaffel en De Corte**

#### **3.1 Onvrede over wetenschappelijk onderzoek**

In de bijdrage ‘*Onderwijsonderzoek: wat hebben we eraan?*’ in *Impuls* (juni 2001) stellen prof. Lieven Verschaffel, prof. Eric De Corte & Peter Op ’t Eynde: *“Er bestaat een wijdverspreide onvrede omtrent het onderwijsonderzoek bij diegenen die bij de praktijk en het beleid van het onderwijs betrokken zijn. Kritieken hebben niet alleen betrekking op de relevantie van het onderwijsonderzoek, maar ook op de wetenschappelijkheid ervan.*

*Voor veel onderzoek is het ook - niet enkel voor buitenstaanders maar ook voor ‘insiders’ - niet duidelijk waarin de bijdrage ervan tot onze kennis over leren en onderwijzen precies gelegen is. Vaak bestaat ook de indruk dat de resultaten en conclusies – zeker wat de grote lijnen ervan betreft – triviaal en voorspelbaar zijn, zodat men zich afvraagt of de tijd en het geld die erin gekropen zijn, wel goed besteed zijn. Deze onvrede houdt verband met het feit dat dit onderzoek – althans in de ogen van de ‘afnemers’ ervan – geen betekenisvolle positieve bijdrage weet te leveren tot de kwaliteit en de effectiviteit van het onderwijs.*

### 3.2 Te veel onenigheid tussen onderzoekers en tussen theoretische visies

“Wanneer er dan toch een onderzoeker komt aandragen met op zich wetenschappelijk verantwoorde bevindingen en aanbevelingen, dan zullen die bij collega's bijna zeker discussie uitlokken over de adequaatheid van het onderzoeksopzet, de geschiktheid van de gehanteerde analysetechnieken, de onweerlegbaarheid van de interpretatie, enz. Bovendien is de kans reëel dat deze baanbrekende studie allerlei vervolgonderzoekingen zal uitlokken, die vaak iets anders onderbouwd zullen zijn en (daarom) meestal tot andere en zelfs compleet tegenstrijdige resultaten en conclusies zullen leiden.” (Het ontbreekt ook vaak aan replicatiestudies).

Onderzoekers lijken het ook zelden eens te geraken over het specifieke karakter van bepaalde processen of over de relevantie van deze of gene vernieuwende aanpak. Het jammerlijke gevolg hiervan is dat de beleidsmensen en practici die hun onderwijsbeleid of -praktijk willen onderbouwen, geconfronteerd worden met een ondoorzichtig en onsamenhangend kluwen van verschillende en tegenstrijdige onderzoeksgegevens of pedagogische theorieën.”

#### *Onze commentaar*

*Het wordt voor practijkmensen ook moeilijk als onderwijskundigen na een aantal jaren een visie verkondigen die haaks staat op wat ze vroeger verkondigden.* Enkele Vlaamse onderwijskundigen hebben jammer genoeg de constructivistische en competentiegerichte theorie zomaar ingevoerd uit het buitenland, net zoals onderwijskundigen in de jaren 1970 klakkeloos de tegenovergestelde behavioristische theorie over de operationele doelstellingen en evaluatie uit de VS importeerden. Tegen dit laatste hebben we in 1974 geprotesteerd in *'Persoon en Gemeenschap'*; we zezen er o.a. op hoe 'mager' de 'Mageriaanse' visie en dit gesloten onderwijsmodel waren: *Mager = mager*, schreven we. Zo'n twintig jaar later werden we plots geconfronteerd met het andere extreem van de te open, constructivistische en leerlinggestuurde aanpak. Bepaalde onderwijskundigen - ook prof. Eric De Corte - maakten een bocht van 180 graden: van een te gesloten Mageriaans & behavioristisch naar een te open & constructivistisch leermodel. Zo stelden we ook vast dat prof. Jan Van Damme zich in een eerder onderzoek uitsprak pro zittenblijven, en in een latere studie plots een hevige tegenstander werd.

### 3.3 Grenzen partieel onderwijsonderzoek & veelal geringe relevantie

Verschaffel en Co: “Een andere veelgehoorde kritiek luidt dat onderzoekers bij het formuleren en beantwoorden van onderzoeksvragen de complexe onderwijsrealiteit zozeer verengen, versimpelen of naar hun hand zetten, dat de uitkomsten van het onderzoek en de conclusies die ze daaruit trekken, door beleidsmensen en practici als onrealistisch, irrelevant en onbruikbaar worden beschouwd. Ook de onderwijswetenschap ontsnapt niet aan de noodzaak tot reductie. Juist omwille van het feit dat onderzoekers zich bewust zijn van dit partiële karakter van het eigen onderzoek, nemen ze ook vaak een zekere terughoudendheid en voorzichtigheid in acht. Dit vormt vaak een bron van frustratie bij beleidsmensen en practijkmensen.

Het is inmiddels al lang duidelijk geworden dat de complexiteit en onvoorspelbaarheid van het onderwijsgebeuren gewoon veel te groot is om door onderzoek compleet te kunnen worden gevat. Dat onderwijsonderzoekers op grond van hun onderzoeksresultaten van mening verschillen over bijvoorbeeld de effectiviteit van een bepaalde instructietechniek is dan ook te begrijpen. Vermits onderwijsonderzoek er principieel nooit zal in slagen het onderwijsgebeuren in absolute en universele zin te vatten, zal de accumulatie van kennis ook altijd een begrensd karakter hebben en zullen de eerder bekritiserend interne meningsverschillen altijd in enige mate een begrensd karakter een wezenlijk kenmerk blijven van onderwijsonderzoek. “

### 3.4 Onderzoek: geen hoofdspeler in onderwijsaangelegenheden

Onderwijsmensen moeten beseffen dat onderwijsonderzoek slechts één van de vele factoren is die van invloed zijn op het onderwijs. Of er in het beleid en de praktijk van het onderwijs iets verandert én wat er dan concreet verandert, hangt met andere woorden maar voor een klein stukje af van de (kwaliteit van) het onderwijsonderzoek. ...

Zowel de practicus als de onderzoeker dient er zich dus van bewust te zijn dat onderwijsonderzoek slechts een veelal bescheiden stem heeft in de onderwijsdiscussie. Beleid en praktijk hebben hun eigen specifieke ratio en cultuur. ... Maar naarmate het onderwijsonderzoek meer en meer in de onderwijspraktijk wordt ingebed, kan zij zeer waardevolle inzichten aanreiken over de factoren en processen die deze praktijk sturen.”

*Commentaar: een onderzoeker als Barak Rosenshine die zich in sterke mate baseerde op observatie bij ervaren en effectieve leerkrachten kwam inderdaad tot waardevolle inzichten. Maar al bij al zijn er te weinig van dit soort studies.*

### 3.5 Construerend/ontwikkelingsgericht onderzoek!?

Verschaffel en Co pleiten vervolgens voor een bepaald soort onderzoek dat ze construerend onderzoek of ontwikkelingsgericht onderzoek noemen, en dat dicht bij de onderwijspraktijk staat. Bij ontwikkelingsgericht onderzoek werken onderzoekers en practici nauw samen aan het ontwikkelen van onderwijssituaties in een bepaalde klas of school. Niet alleen worden bijdragen geleverd aan de onderwijskundige theorievorming, ook innovatie van de praktijk behoort tot de onderzoeksstrategie.

Prof. *Roland Vandenberghe* (2005) vat de sterktes van construerend onderzoek zo samen: - testen en aanpassen van theorieën over leren en onderwijzen in en vanuit de dagelijkse onderwijspraktijk; - de collegiale samenwerking tussen onderzoekers, ontwikkelaars en leraar waardoor de kloof tussen onderzoek (theorie) en praktijk wordt overbrugd; - het samen ontwikkelen van verschillende types van kennis; - de mogelijkheid om, in confrontatie met het dagelijkse klas- en schoolleven, in bepaalde programma's aanpassingen aan te brengen, rekening houdend met een aantal lokale condities en - daardoor ook de grenzen van bepaalde theorieën, c.q. opvattingen vast te stellen en te aanvaarden."

Anderen zijn dan weer ook pessimistisch over deze vorm van onderzoek. Zo vindt bijvoorbeeld *Marc Depaepe* (o.c. 2002) dat ontwerponderzoek 'oude wijn in nieuwe zakken' is. Hij argumenteert dat er opnieuw 'groepjes specialisten' zullen ontstaan 'die een wetenschappelijke, en dus per definitie van de praktijk afstandelijke gemeenschap worden met een aanzet tot een eigen theorie.'

De twee studies waarover Verschaffel en Co enthousiast schrijven, zijn precies studies waarin de onderzoekers hun eigen controversiële keuze voor constructivistisch en contextueel wiskundeonderwijs uittesten. Ze verwijzen vooreerst naar het onderzoek van *Jo Boaler* van het wiskundeonderwijs binnen een school met een traditionele wiskunde-aanpak in vergelijking met een school met een volgens haar zgn. progressieve, lees constructivistische & contextuele aanpak. Dit onderzoek en wiskundeprogramma lokten enorm veel kritiek uit

wegens de vooringenomenheid en onderzoekswijze van Boaler. Het 'Everyday Math curriculum' van Boaler krijgt enorm veel kritiek – net als de analoge visie van het Nederlandse Freudenthal Instituut, en o.i. ook terecht.

Het eigen vraagstukkenonderzoek waar Verschaffel en De Corte naar verwijzen onderzocht het effect van alternatief & contextueel vraagstukken-onderwijs à la Freudenthal Instituut. Dit soort vraagstukken komt ons te contextrijk en gekunsteld over, met opgaven die soms meer dan een pagina bestrijken en waarin teveel rekenoperaties tegelijk aan bod komen.

Ook Verschaffel en De Corte zijn net als Boaler vertrokken van een te negatieve beoordeling van het gangbare vraagstukkenonderwijs. Zelf blijven we nog steeds geloven in de waarde van het klassiek vraagstukkenonderwijs. We hadden liever gezien dat Verschaffel & De Corte en Boaler eerst een studie maakten van het vigerende vraagstukkenonderwijs bij ervaren leerkrachten via observatie van lessen, getuigenissen van leerkrachten en studie van het hoofdstuk vraagstukken in wiskundemethodes uit verleden en heden, in de kantonnale en interdiocesane proeven voor het zesde leerjaar ...

## 4 Negatieve invloed onderwijsexperts, rages... op kwaliteit van onderwijs & van beleid

### 4.1 Negatieve invloed

Door de (toenemende) kloof met de praktijk was de impact van de onderwijskunde op de kwaliteit van het onderwijs al te gering. Er is er zelfs sprake van een negatieve invloed. De Brusselse prof. *Wim Van den Broek* betreunde op de website van KLASSE op 13 juni 2017: "Ook in Vlaanderen is de onderwijskunde sterk geïnfecteerd geraakt door een overdosis ideologie die niet alleen het doel van onderwijs heel anders ging definiëren (catering van individuele leerbehoeften t.o.v. cultuuroverdracht), maar ook pretendeerde te weten hoe best onderwezen wordt (bv. door zgn. 21st century skills). Het spreekt dan nogal voor zich dat leerkrachten in deze kakafonie hun jongen niet meer terug vinden. Het echte probleem is dus de wetenschappelijke kwaliteit van het onderwijskundig onderzoek in Vlaanderen en daarbuiten."

De Gentse onderwijskundige *Dirk Van Damme* (momenteel OESO, destijds kabinetschef minister Frank Vandembroucke) betreunde op 24 mei j.l in *De Morgen*: "Progressieve onderwijsexperts hebben

*de voorbije jaren allerlei vernieuwingstendensen in onderwijs omarmd, die vaak helemaal niet op deugdelijk wetenschappelijk onderzoek waren gestoeld, vanuit de idee dat wat nieuw is wellicht ook progressief uitpakt. Dat vele van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is dan ook een ongemakkelijke vaststelling."*

Het parlementair onderzoeksrapport-Dijsselbloem van 2008 concludeerde "dat de beleidsmensen misleid werden door zgn. 'wetenschappelijke' en stellige uitspraken van onderwijskundigen en leerpsychologen (Wijnen, Simons, Stevens...) en door allerhande expertisecentra. Hun aanbevelingen bleken achteraf op weinig of niets gebaseerd te zijn. Het ging om licht geschut, om slogans. De uitspraken en adviezen van de professoren Wijnen, Simons, Stevens ... en van de pedagogische centra waren uiterst zwak beargumenteerd en werden tegelijk als evident en wetenschappelijk voorgesteld. Toch namen topambtenaren en andere beleidsmensen deze slogans voor waarheid." Nieuwlichters en expertisecentra die de verlossing uit de ellende predikten en het onderwijs in de war stuurden, werden niet enkel beluisterd, maar ook flink gesubsidieerd.

#### **4.2 Belang counteren rages, ontmaskeren mythes en methodologische fouten ...**

De professoren Lieven Verschaffel en Eric De Corte schreven in juni 2001 in de al vermelde bijdrage in punt 3 "De Torhoutse pedagoog Raf Feys trekt in de *Onderwijskrant* geregeld van leer tegen de nieuwste rages die vanuit onderwijswetenschappelijke hoek op practici afkomen, en raadde hen aan om die 'links' te laten liggen en zich veeleer te laten inspireren door goede praktijkvoorbeelden", door praktijkkennis

Inderdaad. We bestreden de voorbije 50 jaar veel onderwijskundige rages en hypes. Samen met Dirk Van Damme, Wim Van den Broeck, het Dijsselbloem-rapport en vele anderen menen we dat de achteruitgang van de kwaliteit van het onderwijs mede is veroorzaakt door de nefaste invloed van allerhande onderwijsexperts (onderwijskundigen, sociologen, leerpsychologen, neerlandici ...). Dit belet niet dat we onderwijsstudies als deze van Brarak Rosenshine over expliciete instructie die dichter staan bij de klaspraktijk wel inspirerend vinden. Ze bevestigen veelal de praktijkkennis en betekenen een extra legitimering. We beweren dus geenszins dat al het onderwijsonderzoek principieel nefast zou zijn voor het onderwijs en voor het

onderwijsbeleid. Zo waren we best tevreden dat onderdelen van onze *directe systeemmethodiek* voor het leren lezen achteraf ook gestaafd werden door leerpsychologisch en neurowetenschappelijk onderzoek. We verwezen er in latere publicaties ook naar.

De trends/rages in de onderwijskunde en leerpsychologie volgden elkaar ook vlug op; een nieuwe trend als het constructivisme was alweer aan het tanen op het moment dat de propagandisten nog aan het tobben waren over de concrete toepassingen in klas. De bijdrage van Feys waar Verschaffel & De Corte daarnet verwezen, is een themanummer waarin we ons kritisch uitlieten over constructivisme en de constructivistische wiskunde van het Freudenthal Instituut (*Onderwijskrant* 113, 2000). Hierin waarschuwden we o.i. terecht voor de rage van het constructivisme die in die tijd oplaaide - mede door de tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van de DVO - en die ook door de beleidsmakers en de inspectie gevolgd werd.

We stelden dat de propagandisten van het constructivisme zich ten onrechte beriepen op wetenschappelijke argumenten, maar geen studies konden voorleggen waarin het succes van die aanpak gebleken was. We deden in 1995 ons uiterste best om de eerste ontwerp tekst voor het nieuw leerplan wiskunde (lager katholiek onderwijs) waarin Verschaffel voor de constructivistische aanpak koos, te counteren. Jammer genoeg kozen Verschaffel en Co voor zo'n aanpak in het leerplan wiskunde eerste graad s.o., dat volgens velen tot de inmiddels voorspelde niveaudaling leidde. Ook de ZILL-leerplanarchitecten pakten jammer genoeg nog recentelijk uit met het constructivistisch en contextueel rekenen; zie 'Zin in wiskunde' in 'school & visie', 2015.

Nederlandse wiskunde-professoren Van de Craats en Tijms apprecieerden ten zeerste dat we tijdig de constructivistische en contextuele wiskundevisie van het Freudenthal Instituut counterden. Ze schreven dat Nederland voor wiskunde heel veel inspiratie kon halen uit de vakdidactische publicaties van Raf Feys en uit het leerplan wiskunde 1998 dat Feys mede opstelde (De Telegraaf, 12.02.08).

#### **4.3 Aandacht voor ontsparingen is belangrijk**

Naast publicaties over onze eigen visie inzake leren lezen en rekenen, expliciete instructie e.d. besteedden we ook veel aandacht aan de nefaste invloed van allerlei onderwijskundige rages op de

klaspraktijk. We hadden het dan b.v. over de nefaste invloed van het constructivisme. In de bijdrage over Decroly op p. 39 e.v. illustreren we uitvoerig de nefaste invloed van zijn globale leesmethodiek gedurende de 20ste eeuw. Aan de bestrijding ervan en het uitwerken van ons DSM-alternatief investeerden we veel energie.

In bijdragen over het taalonderwijs wezen we de voorbije decennia op de nefaste invloed van tal van eenzijdige taaltheorieën die tot een uitholling van het taalonderwijs lei(d)den, de *whole-language*-visie, de eenzijdige communicatieve aanpak enz. We besteedden ook veel energie aan de rage van het extreem van de formalistische wiskunde, en evenzeer aan het bestrijden van de andere extreme pool van het constructivistisch en contextueel rekenen. We schreven in 1997 over de *ondraaglijke lichtheid van 'student-centered teacher-education'* die toen voor de lerarenopleidingen e.d. gepropageerd werd. We streden als lerarenopleider voor het behoud van voldoende expliciete instructie en contacturen.

We investeerden ook energie in het signaleren van *grote methodologische fouten* in veel studies van sociologen over sociale discriminatie in het onderwijs, in studies van onderwijskundigen over zittenblijven, e.d. Twee jaar geleden gaf b.v. de Leuvense prof. Bieke De Fraine achteraf toe dat de Leuvenaars in een ophefmakende studie over zittenblijven inderdaad grote methodologische fouten hadden gemaakt. Maar intussen was wel het kwaad geschied. We toonden b.v. ook aan dat onderwijs-sociologen de invloed van het scholingsniveau van de ouders – dat voor een groot deel gebaseerd is op hun intellectuele aanleg, ten onrechte louter als een sociale invloed, een nurture-factor, beschouwen, en niet grotendeels als een nature-factor. Enz.

We bestreden vanaf 1991 de grote kwakkel omtrent het aantal zittenblijvers in het eerste jaar s.o. in het rapport 'Het educatief bestel in België' van Georges Monard, Jan Van Damme e.a. Daarin werd verkondigd dat de overgang naar het s.o. rampzalig was omdat er 9% zittenblijvers waren in het eerste jaar. In werkelijkheid waren er slechts een 3%. De kwakkel was het begin van bijna 30 jaar hetze tegen onze eerste graad s.o. en van de plannen voor de invoering van een brede/gemeenschappelijke eerste graad.

We besteedden ook tijdig aandacht aan het kritisch analyseren van allerhande onderwijsmythes over

leerstijlen – ook deze van Jan Vermunt (al 22 jaar geleden in Onderwijskrant 97 van juni 1997), kennispiramide, meervoudige intelligentie van Gardner.... Op een studiedag in 1996 op onze hogeschool confronteerde prof. *Jan Vermunt* ons met zijn vier leerstijlen en zijn ermee verbonden pleidooi voor student-gecentreerd onderwijs - in een lezing met als sprekende titel: '*Van leerstofgever naar leerprocesbegeleider: de evolutie van onderwijzen naar leren*'. We reageerden in Onderwijskrant nr. 97 met de gestoffeerde bijdrage '*The unbearable lightness of student-centred student-education*' en lanceerden een campagne voor het behoud van voldoende instructie en contacturen. Onze kritiek werd niet in dank afgenomen en we konden in Vlaanderen in die tijd op weinig steun rekenen. Ook voor onze tijdige kritiek op de vele bijscholingen over allerhande leerstijlen kregen we destijds te weinig steun. De voorbije jaren namen ook wel Paul Kirschner, Pedro De Bruyckere ... deze mythes kritisch in het vizier.

We waarschuwden ook tijdig voor nieuwe trends als constructivistische en competentiegerichte aanpak die werden gebruikt als argument om culturomslagen te propageren – zoals in de '*Uitgangspunten bij de eindtermen*'-1996 van Roger Standaert en co het geval was.

In *Onderwijskrant* betreurden we de voorbije decennia dus geregeld dat zgn. onderwijsdeskundigen voortdurend uitpakten met hypes, rages, mythes, hervormingen ... die na enkele jaren al weer uitgeraasd zijn en weinig of geen respect tonen voor onze sterke onderwijs traditie. Zelden of nooit wezen 'onderwijsexperts' op onze sterke traditie en op de aanpakken en onderwijsstructuren die hiertoe hebben bijgedragen, en die kost wat kost behouden moeten worden. Zo werd het jaarklassensysteem met de eraan verbonden leerplannen per leerjaar en groepsinstructie voortdurend in vraag gesteld.

Al 50 jaar werd/wordt de indruk gewerkt dat ons onderwijs hopeloos verouderd was – ook al behaalden onze leerlingen voor TIMSS en PISA topscores. Ook onze sterk presterende eerste graad s.o. werd/wordt al sinds 1991 ten onrechte als een grote probleemcyclus i.p.v. succescyclus voorgesteld. Met onze strijd tegen neomanie & rages en nefaste hervormingsplannen konden we een aantal nefaste evoluties minstens afremmen.

## 5 Praktijkgerichte onderwijs-wetenschap & overbruggen kloof met praktijk

### 5.1 Belang praktische onderwijs-wetenschap & praktijkwijsheid uit verleden en heden

We zijn het eens met de kritieken van Verschaffel en De Corte op het meeste onderwijsonderzoek. We zouden analoge kritiek kunnen formuleren op de vele onderwijstheorie die niet op empirisch of experimenteel onderzoek is gebaseerd.

Als volgens Verschaffel en De Corte de academische onderwijswetenschap veelal tot tegenstrijdige opvattingen leidt en geen belangrijke rol speelt bij onderwijsaangelegenheden, betekent dat o.i. nog niet dat we weinig weten over wat werkt in het onderwijs, over hoe kinderen het best kunnen leren lezen, over de voordelen van het jaarklassenstelsel, over de vraag of onze eerste graad s.o. al dan niet goed functioneert, over de pijlers van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie ...

De professoren W. Jochems & P. Kirschner betreurden in 2003 terecht: *“Ook het ministerieel beleid van de afgelopen tijd was er enkel op gericht alle kennis van het onderwijs buiten de scholen te plaatsen en enkel te zoeken in de onderzoeksinstellingen en in de educatieve infra-structuur”* (De grenzen van het Nederlandse onderwijsonderzoek, Pedagogische Studiën, 2003, p. 501).

Ook wij betreurden de weinige aandacht/waardering voor de visie van de leerkrachten en voor wat we *‘praktijkkennis’* of *‘praktijkgerichte onderwijs-wetenschap’* kunnen noemen, of *‘doordeweekse’* wetenschap in tegenstelling met de zondagse/academische/wetenschappelijke kennis van universitaire experts.

*Prof. Lieven Verschaffel* schreef in de in punt 3 vermelde bijdrage dat een leerkracht hem ooit vroeg of het gebruik van vaste kwadraatbeelden bij het aanvankelijk rekenen interessanter is dan gevarieerde getalbeelden en dan het uit Nederland afkomstig rekenmannetje van mevrouw Van Erp. Verschaffel antwoordde *“dat hij als wetenschapper het antwoord op de vraag niet wist omdat er geen wetenschappelijk onderzoek over bestaat”*. De vraagsteller repliceerde: *“Hoe is het toch mogelijk dat er rond een hamvraag van de didactiek aanvankelijk rekenen nog geen degelijk onderzoek is verricht, terwijl er zoveel geld weggegooid is aan*

*zgn. onderwijsonderzoek waar niemand wat aan heeft”*.

Het antwoord van Verschaffel getuigt o.i. van een te enge visie omtrent relevant onderzoek. Het is niet omdat de meest relevante vragen van leerkrachten veelal buiten de strikt wetenschappelijk boot vallen, dat men er geen zinnige dingen over kan zeggen. In ons boek *‘Rekenen tot honderd’* (Plantyn, eerste druk 1998) en in *Onderwijskrant & Willem Bartjens* deden we hierover wel zinnige uitspraken, gebaseerd op tal van argumenten en afwegingen – ook leerpsychologische – en op de ervaringswijsheid en praktijkkennis van de voorbije eeuw. We overtuigden leerkrachten en uitgevers om niet langer te werken met ongestructureerde ‘venn-voorstellingen’ van getallen en ook niet met het gekunstelde rekenmannetje van mevrouw Van Erp, maar om zoals vroeger kwadraatbeelden te gebruiken en dit op een bepaalde en sobere manier. De kwadraatbeelden deden bijna overal terug hun intrede - nadat ze in de periode 1975-1990 vaak verboden werden.

### 5.2 Praktijkgerichte onderwijswetenschap uit verleden en heden

We illustreren even het belang van praktijkgerichte onderwijswetenschap in verleden en heden - en starten zo'n 200 jaar geleden. *W.P. Prinsen* (1777-1854), lerarenopleider & directeur van de Nutschool (Normaalschool) van Haarlem, schreef 200 jaar geleden een aantal boeken over o.a. leren lezen en rekenen, waarin hij de praktijkkennis uit die tijd bundelde en optimaliseerde. Zijn leesmethode *‘Leerwyze om kinderen te leeren lezen’* had veel invloed op het leesonderwijs in Nederland en Vlaanderen. In 1863 verscheen de 8ste druk. De methode en de verantwoording erbij waren voor ons nog een inspiratiebron bij het opstellen van onze *‘directe systeemmethodiek’* voor het leren lezen.

Vanwege de beleidsmakers was er destijds veel waardering voor praktijk-theoretische publicaties à la Prinsen. Daartoe werd in 1919 ook het Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift opgericht door directeur Decoene van onze Torhoutse Normaalschool - samen met De Hovre. Het tijdschrift wou niet enkel zo'n praktische kennis verspreiden, maar ook mensen aansporen om zich in te laten met dergelijke praktijkstudies.

Ook onze (vak)didactische publicaties, onze analyse van het constructivistisch en contextueel reke-



nen à la Freudenthal Instituut en van de 'Moderne wiskunde', enz. zijn gebaseerd op een grondige praktijkstudie. Voor het verwerven van kennis over didactische aanpakken, leren lezen en rekenen... bestudeerden we veel publicaties en leermethodes uit verleden en heden, interdiocesane en kantonale proeven. .... We leerden ook veel uit de observatie van lessen op de oefenschool en op stagescholen, en eveneens uit het uitproberen van de eigen visie in proeflessen en stagelessen. We besteedden veel aandacht aan het 'afkijken' en aan het bestuderen en systematiseren van de praktijkkennis. Onze (vak)didactische publicaties en onze boeken over aanvankelijk lezen, rekenen, wereldoriëntatie... zijn daar voor een groot deel op gebaseerd. Ook bij het opstellen van het leerplan wiskunde van 1998 hielden we rekening met die praktijkkennis en bestudeerden we vroegere leerplannen en methodes. Vanuit de praktijkkennis en het bestuderen van onze sterke onderwijs traditie bleek ook het belang van expliciete instructie, het automatiseren van vaardigheden, het memoriseren van parate kennis, ...

Zo'n praktijkgerichte onderwijs-wetenschap bereikt ook vlugger de praktijkmensen - mede omdat het veelal in grote mate strookt met de ervaringswijsheid van de leerkrachten. Onze eigen visie op effectieve (vak)didactische aanpakken is ook grotendeels een bevestiging, optimalisering en legitiemer van principes/inzichten die ervaren leerkrachten al lang in zekere mate toepassen. Een aantal principes die we in onze 'directe systeemmethodiek' voor leren lezen propageren, paste P.J. Prinsen in 1813 ook al toe in zijn leesmethode. En die leesmethode had volgens prof. Henk van Daele al 200 jaar geleden een grote invloed op de leesmethodiek in Vlaanderen.

Wij bieden o.i. met onze praktijkgerichte onderwijs-wetenschap een antwoord op belangrijke vragen van praktijkmensen, over rekenen, lezen, spelling..., expliciete instructie, jaarklassensysteem, functioneren van eerste graad s.o. ... Waarom zouden onze stellingen en argumenten - mede gebaseerd op praktijkervaringen en publicaties uit verleden en heden, minder betrouwbaar en relevant zijn dan strikt wetenschappelijk onderzoek, of dan een visie van een academicus? Prof. Ovide Decroly pakte in de jaren 1910-1920 uit met zijn nefaste globale leesmethodiek die haaks stond op de gangbare aanpak en ervaringswijsheid. Volgens Decroly steunde zijn visie ook op de wetenschappelijke Gestalttheorie e.d. Zijn globale leesmethodiek werd door reformpedagogen en ook tal van inspecteurs opgedrongen in het onderwijs.

Gelukkig was er veel weerstand bij de Vlaamse leerkrachten. De visie van Decroly leidde vanaf de jaren 1965 ook gedurende decennia tot de nefaste globaliserende aanvangsfase in de *structuurmethodes* als 'Veilig leren lezen'. We slaagden er met onze DSM-leesmethodiek in om komaf te maken met dit restant van de globale leesmethodiek (zie bijdrage over Decroly's globale leesmethodiek op p. 39 e.v.)

### 5.3 Relatie met strikt wetenschappelijke studies

Op 5 december 2013 lazen we in de kranten: "Een multidisciplinair team van onderzoekers aan de KU Leuven onder leiding van Bart Boets, heeft op basis van hersenonderzoek bij 45 volwassen personen aangetoond dat de oorzaak van dyslexie te situeren is in dysfunctionele connecties tussen delen in de hersenen. Zo werd vastgesteld dat de kwaliteit van een belangrijke hersenbaan tussen de auditieve cortex, die de klankrepresentaties bevat, en 'de regio van Broca', een belangrijke taalzone die instaat voor complexere fonologische processen, minder goed was bij dyslectici". We lazen ook dat onderzoeker Boets hoopte dat dit onderzoek ook zou leiden tot een betere aanpak van dyslectische kinderen. Dit laatste leek ons wat voorbarig. De verwachtingen ten aanzien van de praktische betekenis van *educational neuroscience* zijn veelal al te hoog gespannen. Neurologisch onderzoek betekent nog niet dat we daarmee rechtstreeks kunnen uitmaken op welke wijze we het best zwakkere en dyslectische lezers het best kunnen leren lezen.

In 1991 publiceerden we voor het eerst de principes van onze direct systeemmethodiek voor het leren lezen. Pas achteraf stelden we vast dat deze methodiek ook bevestigd werd in meer strikt wetenschappelijke publicaties van Van Orden, Wim Van den Broeck, Stanislas Dehaene,... Uit die publicaties kan men echter niet zomaar een didactische visie/methode afleiden. De afstand is dan nog vrij groot. Die publicaties helpen wel om de theorie te legitimeren en verder te verdiepen.

### 5.4 Evidence-informed is ook praktijk-informed

Prof. Paul Kirschner stelt terecht dat er "ongelofelijk veel bekend is over wat bewezen werkt in het onderwijs." Hij betreurt tegelijk dat 'wat bewezen is, wetenschappelijke studies over expliciete instructie, cognitieve load-theorie..., te weinig bekend is bij de leerkrachten en lerarenopleiders. We zijn het met dit laatste niet zomaar eens. We zijn uiteraard tevreden dat de studie van Rosenshine de praktijkwijsheid bevestigde. Daardoor stijgt de geloofwaar-

digheid en kunnen we de vele aanvallen op de expliciete instructie beter pareren. Maar de meeste leerkrachten pasten ook al in het verre verleden expliciete instructie met succes toe. Dit laatste maakt tegelijk de theorie van Rosenshine evidenter, geloofwaardiger.

Hetzelfde geldt voor de *cognitieve load-theorie* van Sweller en Kirschner over de werking van het geheugen. Die theorie bevestigt en verantwoordt dat we meestal stapsgewijs tewerk moeten gaan om het werkgeheugen niet te sterk te belasten, dat er veel aandacht moet zijn voor het automatiseren en vastzetten van de kennis, enz. In een bijdrage in het *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift* van 1935 las ik al in een praktijkbijdrage dat het in het rekenonderwijs niet enkel ging om inspiratie, maar ook om veel transpiratie, automatiseren en inoefenen van de tafels van vermenigvuldiging e.d. Dat was ook toen al een vanzelfsprekendheid, een evidence. De 'cognitive load' theorie is een bevestiging en extra legitimering van wat ervaren leerkrachten al eeuwen toepassen en van wat wijzelf als lerarenopleider ook al in de jaren 1970 propageerden.

Evidence-based/informed onderwijs is dus niet enkel onderwijs dat gebaseerd is op strikt onderwijs-onderzoek. We zijn het dus niet zomaar eens met Kirschner en anderen die de indruk wekken dat de leerkrachten en lerarenopleiders pas door kennis van de relatief recente publicaties van Rosenshine, Sweller ... kunnen/konden achterhalen wat werkelijk werkt in het onderwijs - en dat de meeste leraren en leraren-opleiders nog absoluut niet weten wat werkt.

Indien Kirschner onze cursussen over didactiek, leren lezen en rekenen ... van 30 à 40 jaar geleden zou inkijken, zou hij merken dat ook wij dan al die principes propageerden - niet enkel de algemene principes maar ook geïllustreerd met lesprotocollen over specifieke leerinhouden die verduidelijken waar precies die algemene principes van toepassing zijn. Aan de hand van een les over b.v. de eigenschap 'de lucht drukt,' maakten we ook duidelijk dat expliciete instructie ook de vorm kan aannemen van geleid-ontdekkend leren.

In 'Evidence-based onderwijs' is een ideologie' wakte Isabelle Diepstraten op haar blog onlangs de indruk dat er geen algemene uitspraken over goede lespraktijken mogelijk zijn, 'omdat onderwijs altijd contextgebonden is. Dezelfde instructie van de ene leraar, kan bij een andere leraar of met een andere intonatie al anders uitwerken.' Hiermee reageert ze op prof. Paul Kirschner die pleit voor 'evidence-

based onderwijs'. Volgens *Diepstraten* zouden er dus geen algemene uitspraken over het belang van directe instructie, over het belang van automatiseren van de tafels van vermenigvuldiging, over het functioneren van de soorten geheugen, over leren lezen ... mogelijk zijn. We zijn het daarmee niet eens. Ook wij doen in onze praktijkgerichte publicaties algemene uitspraken over leren lezen, rekenen ..., de voordelen van het jaarklassen-systeem, het goed functioneren van onze eerste graad s.o... Het is wel zo dat leraren vaak te weinig steun hebben aan onderwijsonderzoek- en -theorie in de strikte zin van het woord.

## 6 Nog enkele problemen met wetenschappelijk onderzoek

### 6.1 Foute veralgemening naar andere domeinen

Al te vaak is het ook zo dat wetenschappelijke principes die toepasbaar blijken op bepaalde fenomenen of domeinen, zomaar geëxtrapoleerd worden naar andere domeinen. Het is niet omdat bijvoorbeeld perceptuele variabiliteit in geval van begripsvorming vaak aangewezen is, dat men in functie van het automatiseren van het splitsen of optellen van getallen met sterk variërende getalvoorstellingen moet werken. Het is niet omdat probleemsituaties en contexten bij het toepassen van de wiskundekennis belangrijk zijn, dat men het aanbrengen van het begrip aftrekken moet verbinden met een lineaire context die de leerlingen in de richting stuurt van aftrekken als aanvullend optellen van het kleinste naar het grootste getal (cf. Freudenthal Instituut), of dat ook bij het inoefenen contexten vereist zijn.

*Prof. Cécile Delannoy* schrijft in dit verband ook dat bepaalde concepten die toepasbaar zijn in een bepaalde discipline al te vlug als algemeen toepasbaar worden voorgesteld: "*Est le concept de situation-problème - vertrekken van probleemsituaties-coextensif à toutes les disciplines? Le concept de représentation vient des sciences sociales; a-t-il la même fécondité en langue?*" (Au péril de la mode, Cahiers pédagogiques, 1995, p. 330).

De algemene theorie (mode) van het 'directe of natuurlijke leren' à la Dewey waarbij de leerling zonder omwegen vanuit de ervaring moest leren, 'learning by doing', werd ook al te vlug toegepast op het taalonderwijs en dit leidde tot directe methodes, tot globale leesmethodes, whole-language e.d.

Een ander schoolvoorbeeld van te *vlugge veralgemening naar andere domeinen*, is Decroly's

toepassing van de Gestaltpsychologische principes en van het 'learning by doing' op het aanvankelijk lezen dat leidde tot de globale leesmethodiek (zie bijdrage op pag. 39 e.v)

## 6.2 Nieuwe denkpiste of hypothese als dé waarheid

We hebben problemen met academici, experten van zgn. expertisecentra e.d. die ten onrechte hun theorie of didactische aanpakken als wetenschappelijk en onaantastbaar voorstellen. Bij rages gaat het om het misbruik van het etiket 'wetenschap' en om een aantasting van de geloofwaardigheid van de onderwijskunde.

Voor de Nederlandse onderzoekscommissie-Dijsselbloem-2008 moesten b.v. de goeroes van het Nederlandse studiehuis en van het probleemgestuurde onderwijs – Wijnen en Simons – voor de commissie wel toegeven dat er geen empirische bewijzen aanwezig waren, maar enkel wollige theorieën en hypothesen over (sociaal)constructivisme en dergelijke.

Het zijn vaak de pseudowetenschappers die de meest stellige uitspraken doen. Als reactie op onze O-ZON-campagne ontpopte Ferre Laevers (CEGO) zich als de woordvoerder van een brede beweging die volgens hem *"niet meer te stuiten is, een ontwikkeling binnen de Vlaamse onderwijskunde van de voorbije 30 jaar waarover er in wetenschappelijke kringen een consensus bestaat"* ('Lopende Zaken', 28.02.08). Er bestaat bijna nergens minder consensus over dan over de visie van Laevers, het constructivisme enz. De 'ervaringsgerichte onderwijsvisie' van Laevers en co kreeg zelfs nooit steun vanwege de meeste Vlaamse onderwijskundigen en is ook al weggedeemsterd.

De doordrammerij is vaak het gevolg van het feit dat een aantal onderwijskundigen en nieuwlichters een nieuwe denkpiste onmiddellijk als dé enig zaligmakende waarheid interpreteren en hieruit de drastische conclusie trekken dat er een cultuuromslag nodig is. Een paar illustraties. Uit de theorie over het constructivisme (als kennisleer) trokken veel onderwijskundigen en professoren wiskunde onmiddellijk de conclusie dat kinderen hun kennis zelf moeten construeren, dat alle kennis relatief, gesitueerd en contextgebonden is, en dat men moet kiezen voor een open leermodel.

Prof. W. Decoo (UA) schreef in deze context: *"Hypothesen over het taalverwervingsproces zijn niet bedoeld om meteen in de onderwijspraktijk op grote schaal geïmplementeerd te worden.* Toch gebeurt dit vaak wanneer iemand een 'nieuwe' invalshoek als baanbrekend voorstelt en wanneer gunstige omstandigheden die 'nieuwe' benadering sterk promoten. Het probleem is dat die 'nieuwe' benadering dan voor jaren een eigen leven in het onderwijs gaat leiden, gevoed door de vernieuwingsdrang van sommige 'pedagogen' en de promotie van uitgeverijen, zonder dat men er rekening mee houdt dat de oorspronkelijke hypothese ondertussen werd genuanceerd of zelfs verworpen.

Zo waren er destijds de hypothesen dat wat een leerling qua taalinzicht zelf ontdekt beter zal beklijven, dat de taalleerkracht zich moet beperken tot de rol van coach op de zijlijn en de leerling zoveel mogelijk autonoom moet laten werken, dat er een duidelijk onderscheid is tussen leren en verwerven, tussen kennis en vaardigheid, tussen inductie en deductie, tussen impliciet en expliciet leren, enz.

Al die hypothesen en theoretische tegenstellingen zijn door onderzoekers alweer serieus in vraag gesteld. Maar ondertussen blijven sommigen het onderwijs bestoken met zogenaamd noodzakelijke wijzigingen die de ontwikkelingspsychologie e.d. hebben aangetoond. Men moet dus voorzichtig zijn met hypothesen, tenzij het over experimenteel onderzochte feiten voor een specifieke situatie gaat, en die sinds jaren herhaaldelijk bevestigd werden."

## 7 Besluit

In deze bijdrage bespraken we de vaak grote kloof van de onderwijskunde met de klaspraktijk. We hadden het ook over de onderwaardering van praktijkgerichte onderwijs-wetenschap.

De invloed van de onderwijsexperts leidde ook al te vaak tot de mismeeistering van het onderwijs - ook in andere landen en tot een aantasting van het leraarsberoep. Ook Dirk Van Damme (OESO) & anderen wezen hier de voorbije jaren op. In de volgende bijdragen diepen we dit thema verder uit.

## Dubieuze onderwijskunde. Te veel pedagogochelaars/pédagogistes/anti-onderwijskundigen... in Vlaanderen, Frankrijk, Zweden ...

Raf Feys & Noël Gybels

De voorbije decennia verloren universitaire onderwijsexperts veel geloofwaardigheid. Er is nog goed onderwijskundig onderzoek, maar helaas ook al te veel ondermaats onderzoek. De onderwijskunde geraakte zo in de verdomhoek. Dit was in veel landen het geval. De Nederlandse publicist *Leo Prick* stelde met enige overdrijving dat 'zijn vingers al een tijd jeukten om een stuk te schrijven over het feit dat de onderwijskunde de grootste ramp is die het onderwijs is overkomen' (Jansen, 2005, p. 211). Ook in het Dijsselbloemrapport-2008 lazen we veel kritiek op Nederlandse onderwijsexperts.

In deze bijdrage laten we professoren aan het woord over pedagogochelaars, pédagogistes, anti-onderwijskundigen ... in Vlaanderen, Zweden en Frankrijk. De Zweedse prof. Linderoth vindt dat hij en veel van zijn collega's zich moeten verontschuldigen. Ook professoren als Marcel Crahay en Michael Young erkenden hun vergissing.

### 1 Prof. Wim Van den Broeck: te veel anti-onderwijskundigen in Vlaanderen

De Brusselse *prof. Wim van den Broeck* was de voorbije jaren niet mals voor de dominerende onderwijskunde. We citeren even zijn commentaar op de website van Klasse op 13 juni 2017.

"Ook in Vlaanderen is de onderwijskunde sterk geïnfecteerd geraakt door een overdosis ideologie die niet alleen het doel van onderwijs heel anders ging definiëren (catering van individuele leerbehoeften t.o.v. cultuuroverdracht), maar ook pretendeerde te weten hoe best onderwezen wordt (bv. door zgn. 21st century skills). Het spreekt dan nogal voor zich dat leerkrachten in deze kakafonie hun jongen niet meer terug vinden. Het echte probleem is dus de wetenschappelijke kwaliteit van het onderwijskundig onderzoek in Vlaanderen en daarbuiten. Zeker, er is nog goed onderwijskundig onderzoek, maar er is helaas teveel ondermaats onderzoek, en vooral veel onderzoek dat de naam onderzoek niet eens verdient omdat het onder de vlag van wetenschap verpakte ideologische stellingen en voorkeuren betreft.

Veel van deze onderwijskundigen gedragen zich als anti-onderwijskundigen: ze houden helemaal niet

van onderwijs en alles wat onderwijs tot onderwijs maakt, spuwen ze uit. In de plaats daarvan poneren ze dan hun zgn. vernieuwende ideeën, waarbij ze niet in de gaten hebben dat ze al decennia lang steeds met dezelfde, al lang versleten, opvattingen komen aandraven. Ze begrijpen vooral niet dat onderwijs gestoeld is op 'eeuwige' waarden die hun effectiviteit al lang bewezen hebben, en die jonge mensen wel in staat stellen 'de wereld te vernieuwen' (Ahrendt). Echte vernieuwing heeft weinig met de vorm van het onderwijs te maken, wel met de inhoud van wat onderwezen wordt. Daar zijn deze vernieuwers nooit mee bezig.

Maar gelukkig is er enige kentering merkbaar: in Vlaanderen & Nederland staan enkele jonge onderzoekers op, gesteund door enkele anciens, die zich de kop niet zot meer laten maken. Ze kijken realistisch naar wat echt werkt, en wat de wetenschap daarover kan zeggen (vooral ook de cognitieve psychologie). Het zal echter z'n tijd nodig hebben, en ondertussen moeten we door de zure vruchten van kwaliteitsverlies op alle fronten. Men make zich geen illusies: verder wegzakken zal het Vlaamse onderwijs de komende jaren..

Maar laten we verder kijken en ons optrekken aan gunstige evoluties in Engeland en Frankrijk, waar het onderwijsbeleid afstand neemt van de constructivistische humbug en onderwijs terug ernstig neemt, waar leerlingen terug leerlingen zijn en geen 'lerenden', en waar leraren terug gewoon les mogen geven en niet herleid worden tot coaches die vooral het intrapsychisch welbevinden van de leerling in de gaten moeten houden, alsof dat welbevinden niet vooral bevorderd wordt door de blik van de leerling te richten op die boeiende werkelijkheid, waar men niet vergeten is dat kennis in feite niets anders is dan liefde voor de wereld."

### 2 Recente kritiek en mea culpa van Dirk Van Damme (OESO)

Dirk Van Damme (OESO, ex-kabinetschef minister Vandenbroucke) erkent nu ook dat veel beleidsmakers, linkse gelijkheidsdenkers, pedagogen in brede zin van het woord, kopstukken van inspectie en onderwijsnetten ... zich de voorbije decennia hebben vergist, en geen rekening hielden met de

visie van de praktijkmensen. Dit leidde volgens hem tot 'kwaliteitserosie'. Hij slaat zelf ook mea culpa. Volgens Van Damme wordt ons onderwijs overigens al lang mismeesterd – en dit op tal van vlakken. Zo is volgens hem “het willen invoeren van een gemeenschappelijke eerste graad een voorbijgestreefde visie uit het midden al van de vorige eeuw” die jammer genoeg nog door sociologen e.d. gepropageerd wordt. DVD stelde in 'De Morgen' van 24 mei 2019: *“De linkerzijde heeft ook een aantal cruciale ideeën, zoals de kwaliteit van onderwijs of kennisoverdracht, losgelaten. Nu pleit ze alleen maar voor gelijke kansen. Maar gelijke kansen op wat? Je ziet dat zij het moeilijk hebben om woorden als ‘excellentie’ en ‘kwaliteit’ in de mond te nemen.”*

In zijn KULAK-lezing van 21 maart 2018 betreunde Van Damme ook de kritiek op de kennisoverdracht en de prestatievijandige opstelling van zgn. progressieve onderwijskundigen die al dateren van de jaren 1970. Van Damme nam de voorbije jaren ook afstand van de vele onderwijssociologische studies over sociale discriminatie in het s.o., de zgn. waterval, de mythe van het dempen van de kloof tussen de sterke en de zwakkere leerlingen, de vele pleidooien voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, het kennis- en cultuurrelativisme à la Pierre Bourdieu. .. Van Damme betreurt nu ook de invoering van inclusief onderwijs zoals in het M-decreet die ook door tal van Vlaamse orthopedagogen gepropageerd werd/wordt.

### **3 Linderoth: veel Zweedse onderwijs-experts moeten zich verontschuldigen**

De Zweedse professor Jonas Linderoth schreef in september 2018: *“Tal van onderwijskundigen moeten zich verontschuldigen voor de niveaudaling en het uithollen van het leraarsberoep. Het Zweeds onderwijs scoort al vele jaren heel zwak op de internationale ranglijsten. Het wordt tijd dat een generatie van ‘wrong-headed’ academici zich verontschuldigen voor het uithollen en ondermijnen van de rol van leraar vanaf de jaren negentig.”*

Al bij de invoering van het VSO vanaf 1970 en tot en met de recente hervormingsplannen werd in Vlaanderen geregeld verwezen naar Zweden als modelland. In de VSO-brochure van 1971 schreef minister Vermeylen al dat Zweden “een pioniersrol vervulde”. Ook voor de kritiek op de expliciete instructie, examens, zittenblijven ... werd vaak naar Zweden als lichtend voorbeeld verwezen. Nu blijkt dat het Zweeds onderwijs opvallend zwak presteert voor PISA e.d. - de 15-jarigen hebben er b.v. voor wiskunde bij 15-jarigen meer dan een jaar

achterstand op de Vlaamse - beroept men zich niet langer op Zweden.

*Linderoth beschrijft hoe hij en collega's-pedagogen in de jaren negentig het onderwijs drastisch wilden veranderen: “Leerlingen zouden meer vanuit hun eigen interesse en motivatie moeten leren, het onderscheid in traditionele vakken zou afgeschaft moeten worden en het klaslokaal zou niet het verhaal van de leerkracht maar het zelfstandig werken van de leerling moeten ondersteunen.”*

“Een aspect dat vaak over het hoofd wordt gezien bij het analyseren van de steile val van het Zweeds in de jaarlijkse ranglijst van PISA, is de actieve rol die onderzoekers/onderwijsexperts twintig jaar lang speelden bij het demoniseren van traditionele leermethoden”, schrijft Linderoth in dagblad Dagens Nyheter. *“De eeuwenoude vorm van instructie, waarbij iemand die iets weet het uitlegt aan iemand die dat iets nog niet weet, werd geassocieerd met machtsmisbruik en blinde discipline. In plaats daarvan moest een goede leraar het zelfstandige leren van een leerling ondersteunen, het klaswerk moest de natuurlijke/intrinsieke motivatie van de leerling als vertrekpunt nemen, de grenzen tussen verschillende vakken moesten worden opgedoekt; en de fysieke omgeving in een school en klas moest meer worden afgestemd op het individueel werk van een leerling dan op de instructie van een leraar.” De eisen die in de leerplannen aan de leerlingen werden gesteld daalden ook aanzienlijk.” Linderoth schrijft verder “dat de traditionele docent voor de klas tijdens zijn eigen lerarenopleiding in de jaren negentig haast werd gezien als een moderne versie van de sadistische tiran Caligula.”*

Als gevolg van tal van 'progressieve hervormingen' werd volgens Linderoth de traditionele rol van de leraar geleidelijk uitgehold, en dit alles onder de aansporing van universitaire onderzoekers en leraren-opleiders, topambtenaren en politici. Linderoth besluit dat de nieuwlichters die vanaf de jaren 1990 zulke ingrijpende veranderingen hebben gepropageerd - inclusief hijzelf, zich publiekelijk moeten verontschuldigen voor de schade die ze hebben aangericht. Bij overmaat van ramp brachten die beeldenstormers die ook de lerarenopleidingen in handen hadden die nefaste onderwijsvisie ook over bij toekomstige leraren. Hij schrijft verder: “Een verontschuldiging zou ook de vele leraren kunnen rehabiliteren die er de voorbije decennia toch in slaagden de modieuze onderwijstrends te weerstaan, die de leidende rol van een leraar bleven beklemtonen. Het zou leraren in staat stellen om hun eigen professionele identiteit opnieuw met trots te bekijken en vanuit een historisch perspectief”.

Een verontschuldiging is ook belangrijk voor het herstellen van de diepe breuken die ontstonden tussen de oudere leerkrachten en de universitaire onderwijskundigen en lerarenopleiders die hun wereld op zijn kop zetten.”

#### 4 Nathalie Bulle: nefast pedagogisch progressivisme en gelijkheidsdenken in Frankrijk

We gaan nu wat dieper in op uitspraken van de bekende Franse sociologe Nathalie Bulle. Bulle stelt: *“De huidige school werd/wordt op tal van wijzen en al lange tijd gehinderd en uitgehold bij haar specifieke opdracht, de cultuuroverdracht; door het pedagogisch progressivisme (ontdekkend leren, competentiegerichte leren, natuurlijk leren à la Freinet e.d.), en door de égalitaire & cultuur-marxistische ideologie van Bourdieu en Co, en het hiermee verbonden kennis- en cultuurrelativisme.”*

Bulle: “Ons Frans onderwijssysteem werd geleidelijk aan politiek ingepalmd en uitgehold door een quasi-religieuze opvatting over de rol van de school in de maatschappij, de school als dé hefboom bij uitstek voor sociale gelijkheid, enz. Volgens de égalitairers bevoordelen veel vormen van differentiatie de hogere sociale groepen: inzake studie-oriëntatie, samenstelling van de leerlingenpopulatie in een klas, elitaire/burgerlijke pedagogische aanpak, ... Die égalitaire visie leidde ook tot de invoering van een gemeenschappelijke lagere cyclus s.o., het zgn. *collège unique*, en tot *kennisrelativisme*. Zolang we denken dat sociale ongelijkheid vooral wordt geconstrueerd op school en door de school, zolang we vergeten dat verschillen en sociale ongelijkheden vooral ontstaan in de brede context die zich buiten de invloed van de school situeert, tasten we de kracht van de school aan om zijn specifieke rol te spelen, de rol van transmissie van de culturele en intellectuele vorming.”

Bulle voegt er aan toe dat “de tegenstelling tussen cognitieve ontwikkeling en overdracht van kennis en 'savoirs' ook een gevolg is van het werken met sterk heterogene groepen binnen de Franse *cycle unique*, gemeenschappelijke lagere cyclus.” Omdat zwakkere leerlingen meer problemen hebben met het symbolisch en abstract karakter van het traditionele aso-curriculum, hielden in Vlaanderen ook de Koning Boudewijn-Stichting, de actiegroep 'Accent op talent, ...' in hun optie voor heterogene klassen s.o. in een gemeenschappelijke eerste graad een pleidooi voor het centraal stellen van het 'van doen naar denken' i.p.v. het 'van denken naar doen'.

Nathalie Bulle schreef ook over de 'actie-fraseologie' binnen het pedagogisch progressivisme. “De centrale concepten binnen de onderwijsvernieuwing zijn: kindgerichtheid, activiteit, taken uitvoeren, construeren, vaardigheden en competenties verwerven, problemen oplossen, experimenteel onderzoeken, .., alle begrippen met een retorisch karakter die spontaan worden geassocieerd met actief en dynamisch en als tegengesteld aan passief en statisch en aan directe instructie (Bulle, 2000). Onderwijs is een werkwoord geworden: kinderen onderzoeken, ervaren, construeren, opereren ... en verwerven aldus competenties, handelingen.

Het gaat bij dit alles grotendeels om de terug opduikende ideologie van de 'learning by doing', die al bij het begin van de 20ste eeuw gepropageerd werd door het Amerikaanse duo Dewey-Kilpatrick en de 'Activity movement' zowel voor het basis- als voor het secundair onderwijs. Kilpatrick schreef in 1926 al *“dat we evolueerden van een statische naar een dynamische cultuur en dat dit voor het onderwijs ook een culturomslag vereiste. Waar onderwijs vroeger het leren van vaststaande vak-kennis en eeuwige oplossingen betekende, moeten we nu de leerlingen voorbereiden op een onbekende toekomst. De klassieke leerinhouden en vakken mogen niet meer het vertrekpunt zijn en we moeten ons als leraar meer en meer wegcijferen. Het nieuwe curriculum moet bestaan uit actieve ervaringen en projecten: het fundament van het nieuwe curriculum is de actieve leerling die zelfstandig aan het werk is”* (Kilpatrick, 1926, p. 10). Een zgn. actief curriculum moest gestructureerd zijn rond grote domeinen van de menselijke ervaring, en niet rond de vakdisciplines die volgens Kilpatrick e.a. enkel formele kennis opleverden.

De nieuwe pedagogische principes die vanaf 1980 in Frankrijk gepropageerd worden zijn volgens Bulle dus van ideologische/dogmatische aard. “De kernidee is de idee van de 'actieve leerling' en deze idee klinkt evident. Wie kan daar tegen zijn? De 'activiteit' en het handelen van de leerling staan ook garant voor zijn intellectuele interesse en voor de effectiviteit van het leerproces. De term actief leren suggereert ook dat de leerling niet passief leert en dat hij 'leert te leren' en aldus actief participeert aan zijn eigen ontwikkeling en daardoor in staat is 'levenslang' te leren. *L'idée d'activité est associée par tous à une activité cognitive supposée motrice du développement intellectuelle.*” Deze noties verwerpen ook a priori de zinvolheid van de overdracht van kennis en van het grote belang van de leerinhouden en de vakdisciplines.”

Bulle wijst ook op de negatieve invloed van de 'pédagogistes' en sociologische gelijkheidsdenkers op het onderwijsbeleid en de universitaire lerarenopleidingen – ook voor onderwijzers en regenten sinds 1989: "De promotors van deze 'nefaste onderwijsideeën' bekleedden geprivilegieerde posities binnen instanties die beslissend waren/zijn inzake onderwijsmateries: universitaire en pedagogische centra, topambtenaren administratie, onderwijskoepels. Het waren ook die mensen die de officiële opdrachten kregen voor het schrijven van rapporten over het onderwijs, die het woord kregen op hoorzittingen e.d. Een aantal van die promotors konden als professor onderwijskunde of sociologie ongestoord hun onderwijsvisie breed verspreiden via de lerarenopleidingen."

## 5 Onderwijsexperts die vergissing erkennen

Als onderwijskundigen, beleidsmensen, lerarenopleiders, vakdidactici... merken dat hun mooie en veelbelovende praatjes ('nieuwe leren', kind centraal, constructie van eigen kennis, competentiegerichte aanpak, onderwijs op maat van elk kind, open projectonderwijs, communicatief taalonderwijs, realistisch wiskundeonderwijs...) niet echt ingang vinden in de praktijk, dan zouden ze hun theorieën ook ter discussie moeten stellen. Dit is echter zelden het geval. Meestal zoeken ze naar allerhande uitvluchten voor de nefaste gevolgen van hun theorie en/of voor het niet doordringen van hun ideeën in de onderwijspraktijk. De leerkrachten zijn te conservatief, de overheid investeerde te weinig centen in de vernieuwing, de vernieuwing was niet radicaal genoeg, ze hebben nooit beweerd dat ... en werden dus verkeerd begrepen...

Er zijn ook onderwijsdeskundigen die ruiterlijk toegeven dat dat ze zich hebben vergist – vooral naarmate ze wijzer worden en meer in contact komen met de klaspraktijk. In punt 3 zagen we dat de Zweedse onderwijskundige *Jonas Linderöth* vond dat hijzelf en veel collega's onderwijskundigen zich moesten verontschuldigen. In Vlaanderen sloeg *Dirk Van Damme* mea culpa.

De Luikse professor *Marcel Crahay* erkende enkele jaren geleden dat hij zich als de grote propagandist van de competentiegerichte aanpak had vergist en dat het onderwijs in Franstalig België met zijn competentiegerichte eindtermen & leerplannen hieronder geleden had.

De bekende Engelse kennissocioloog *Michael F.D. Young* maakte op gevorderde leeftijd een bocht van 180 graden, nadat hij betrokken werd bij de advisering van de onderwijshervorming in Zuid-Afrika en bij de hervorming van het beroeps-onderwijs in Engeland. De beleidsmensen in Zuid-Afrika wilden resoluut breken met het verleden en dus ook met de klassieke onderwijsgrammatica; ze haalden o.a. het constructivisme en 'het nieuwe leren' binnen. Young stelde vast dat dit in Zuid-Afrika leidde tot ontscholing die desastreuus was voor de kwaliteit van het onderwijs en vooral ook voor de sociaal benadeelde leerlingen.

Toen destijds enkele Zuid-Afrikaanse topambtenaren te gast waren op onze normaalschool, hebben we hen ook die boodschap meegegeven. We konden hen vooral overtuigen door lessen te laten observeren die volgens de klassieke methodiek waren uitgewerkt. Na het volgen van een paar lessen aanvankelijk lezen volgens onze 'directe systeemmethode' merkten ze dat die leerlingen op dit moment veel beter konden lezen dan deze in Zuid-Afrika die minder directe instructie kregen en meer het modieuze 'globaal lezen' voorgeschoteld kregen.

Door zijn contacten met de klaspraktijk en door de toename van zijn ervaring zag Michael Young in dat zijn extreem relativistische opvatting van de schoolse kennis – *Knowledge and control*, 1971 – niet deugde en ook in Engeland tot ontscholing had geleid. Volgens die relativistische visie waren schoolse basiskennis en basisvaardigheden heel relatief omdat ze geconstrueerd en bepaald werden door de dominante belangengroepen en de staat. Ook de voorstanders van de informele kennis en ontscholing, beriepen zich veelal op de visie van Young en co.

De 'oudere' Young verkondigt de voorbije jaren een tegengestelde visie. Nu bekritiseert hij de ontscholing, de onderwaardering voor de klassieke, schoolse basiskennis en basisvaardigheden. Young betreurt dat de constructivistische visie en het nieuwe leren onvoldoende een onderscheid maken tussen schoolse en meer abstracte kennis enerzijds en de buitenschoolse anderzijds, waardoor de schoolse kennis en vaardigheden in de verdrukking geraken.

## **Al 50 jaar mismeestering van het onderwijs: verkeerde beleidsopties, dubieuze expertisecentra, miskennen beproefde waarden & sterke onderwijstraditie, en belang van strijd tegen neomanie en rages**

**Raf Feys en Noël Gybels**

### **1 Al 50 jaar mismeestering onderwijs, ontscholingsdruk en neomanie**

#### **1.1 Afbraak sterke kanten onderwijs versus conserveren en optimaliseren**

Dirk Van Damme (OESO) stelde op 24 mei j.l in De Morgen: *“Progressieve onderwijsexperts hebben de voorbije jaren allerlei vernieuwingstendenzen in onderwijs omarmd, die vaak helemaal niet op deugdelijk wetenschappelijk onderzoek waren gestoeld, vanuit de idee dat wat nieuw is wellicht ook progressief uitpakt. Dat vele van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is dan ook een ongemakkelijke vaststelling.”* Elders stelt hij dat de mismeestering van ons onderwijs al gestart is rond 1970.

In Onderwijskrant nr. 35 van september 1984 waar schuwden we dat *rages & hypothesen de veralgemening en verabsolutering van deelaspecten leiden tot elkaar snel afwisselende modeverschijnselen, en dat dit uiteindelijk de vernieuwingsbereidheid en de motivatie van de leraren afremde, en tot een niveaudaling zou leiden.* ‘*Het roer moet om en alles moet anders*’, was het motto van het doorhollingsbeleid en van de nieuwlichters. De mantra van de vernieuwing viel overal te beluisteren: wat u nu doet beste leerkrachten deugt niet: jaarklassenprincipe, klassikale groepsinstructie, eisen stellen en discipline, leerkrachtgestuurd onderwijs, differentiatie in onderwijsvormen in secundair onderwijs, apart buitengewoon onderwijs ... Enkel een radicale ommekeer kon de verlossing uit al die ellende brengen. De sterke verlossingsdrang ging ook gepaard met voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs.

Veel beleidsmensen & hun adviseurs, en veel zgn. onderwijsexperts geloofden al te sterk in de maakbaarheid van maatschappij en onderwijs en in de nood aan een cultuuromslag en permanente revolutie. De vernieuwings- en doorhollingsdrift ging in sterke mate uit van de beleidsmakers, van een aantal onderwijsexperts en allerhande vrijgestelden. De voorbije 50 jaar toonden veel ‘zgn. progressieve’ onderwijsexperts en beleidsmensen tegelijk weinig respect voor onze sterke Vlaamse onderwijstraditie; met hun luchtfietserij remden ze de verdere progressie van het onderwijs af. We troffen dergelijke revolutionaire ambities in bijna alle regerings-

verklaringen aan. Rond 1990 pakte ook het duo Luc Van den Bossche – Georges Monard uit met de nood aan Copernicaanse hervormingen. ‘*Kurieren am Symptom*’, optimaliseren van vigerend onderwijs kon volgens hen geen soelaas meer brengen.

We stelden dus de voorbije decennia vast dat de hogere/academische onderwijskunde in sterke mate ten prooi viel aan opeenvolgende modes en rages. Dit was ook een van de belangrijkste basisconclusies in het rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie. Pedagogische nieuwlichters voerden meestal ook het hoge woord en werden al te weinig door hun universitaire collega’s tot de orde geroepen.

De voorbije 50 jaar kenmerkten de dominante onderwijstheorie en tal van hervormingen zich al te zeer door opeenvolgende theoretische constructies, rages en hypes die ver afstonden van de onderwijspraktijk en visie van de meeste leerkrachten, en die na enkele jaren al weer uitgeraasd zijn. Zo verloor de onderwijskunde veel geloofwaardigheid. De ontwerpers van allerhande modes en nieuwlichterij werken veelal met simpele en halve waarheden die als wondermiddel en als makkelijk toepasbaar voorgesteld worden. Veel onderwijskundigen, hervormers, lerarenopleiders, begeleiders, inspecteurs ... hanteerden een simplistisch en tegelijk gecompliceerd vakjargon, en trekken zo rookgordijnen op die de afstand tussen spreken en doen, tussen theorie en praktijk alleen maar groter maken. Veel onderwijskundige theorieën zijn geen praktijktheorieën, omdat ze niet vertrekken van de complexe realiteit. Denk maar aan ‘nieuwe leren’, constructivisme, onderwijs op maat van elk kind, inclusief onderwijs, competentiegericht onderwijs, middenschool, studiehuis, leerlandschap, leerstijlen...

*In een verslag van AERA-conferentie – San Diego 2004 – concludeerde prof. Jan Terwel dat de dominante constructivistische leertheorie aan ware bloedarmoede leed en nu vluchtte in een barok en esoterisch jargon dat de afstand met de onderwijspraktijk nog groter maakte. Hij schreef ook: “dat bij de modieuze ‘activity theory’, ‘het natuurlijke leren’, ‘het learning by doing,’ ‘het uitvoeren van authentieke taken... het deelnemen aan groepsprocessen in de plaats komt van het echte leren. Doelstellingen*



en leerinhouden schuiven zo naar de achtergrond” (Conferentieverlag AERA, Ped. Studiën, 2004, nr. 5, p. 404 e.v.). De uitspraak van Terwel en tal van andere zaken bewijzen o.i. dat we gelijk hadden toen we vanaf 1987 waarschuwden voor het constructivisme, de constructivistische wiskunde, de constructivistische propaganda in onze universiteiten... Zelf stelden we dat de constructivistische aannames en aanpakken te vaag waren, niet uitgetest werden en haaks stonden op gefundeerde bevindingen van de cognitieve psychologie en op de ervaringswijsheid van de leerkrachten.

De Nederlandse commissie-Dijsselbloem stelde in 2008 vast dat veel radicale hervormingen van de voorbije 20 jaar moeilijk uitvoerbaar waren, of na een aantal jaren weer afgezwakt of afgeschaft werden. Zo werden de gemeenschappelijke basisvorming, het zelfstandig leren in het studiehuis, het nieuwe leren, de constructivistische wiskunde van het Freudenthal Instituut ... teruggeschroefd.

Veel praktijkmensen verzetten zich tegen de hervormingen – veelal in stilte – en bewezen zo geregeld lippendienst aan de hervormingen. Zo kon volgens de commissie-Dijsselbloem de schade gelukkig nog beperkt worden. In Vlaanderen waren verzet en lippendienst nog groter dan in veel andere landen. Niettegenstaande de ‘erosie van de kwaliteit’, de niveaudaling, scoort het Vlaams onderwijs ook volgens Dirk Van Damme in vergelijking met andere landen nog steeds vrij hoog - ook volgens PISA-2015. De beedenstormerij leidde wel tot veel ongenoegen, uitholling van het leraarsambt en tot een niveaudaling.

Veel nieuwlichters die een radicale cultuuromslag bepleitten, waren achteraf ontgoocheld over de resultaten. Veel zaken waren overigens moeilijk uitvoerbaar en/of stootten op verzet vanwege de praktijkmensen. In januari 2000 lazen we nog de ontgoocheling van de nieuwlichters in de ‘Balans van de eeuw’ in het overheidstijdschrift Klasse. De conclusie luidde: ‘We geven nog steeds les zoals in de negentiende eeuw’.

## 1.2 Ontscholingsbeweging & kennisrelativering vanaf VSO-1970 tot op vandaag

Dirk Van Damme stelt terecht dat ons onderwijs al mismeesterd is vanaf de jaren 1970. In die tijd verliep de toegang tot het s.o. al vrij democratisch en het onderwijsniveau was vrij hoog. In het verslag van vergadering van de Senaat op 25 juni 1968

lazen we echter al dat de Regering vast van plan was “om het onderwijsstelsel grondig aan te passen aan onze tijd en zijn geest, en ook programma’s en methodes grondig te vernieuwen.”

De VSO-structuurhervorming van 1970 ging gepaard met de invoering van een *nivellerende eerste graad*, met kennis- en prestatievijandige pleidooien tegen de klassieke pedagogische aanpak, de vakdisciplines, de examens en punten, ..., pleidooien dus voor een ‘zachte’ didactiek.

De ministeriële brochure over het Vernieuwd Secundair Onderwijs van 1971 poneerde dat in het VSO *‘het verwerven van kennis niet langer het hoofddoel is en dat de vroegere weetjesopstapeling meer en meer plaats inruimt voor adequate inwerkstelling van de intellectuele eigenschappen. ...Een zuiver dogmatische werkwijze die op het reproduceren van leerstof gericht is, moet men tot elke prijs vermijden. De kinderen moeten leren, leren zelf vinden. Inductieve en actieve methodes zijn vanzelfsprekend. Hoe meer het kind leert zich actief te ontwikkelen en hoe minder het de les passief ondergaat, des te doeltreffender, kan het onderwijs worden geacht.*

*De nadruk valt voortaan op het kunnen, het ontwikkelen van vaardigheid, het zinvol toepassen van kennis. Er zal zoveel mogelijk uitgegaan worden van de belangstellings sfeer, wat de leeractiviteit aantrekkelijker en zinvoller maakt. De moderne pedagogiek legt de nadruk op het belang van de zelfwerkzaamheid en groepswork.”* Minister Vermeulen verving meteen het vak geschiedenis in de eerste graad door maatschappijleer vanuit de actualiteit als b.v. de gijzeling van een trein in Nederland.

We lazen in die tijd analoge stellingen in publicaties van VSO-coördinatoren als Roger Standaert. Ook in publicaties van de koepels van de onderwijsnetten drong de relativering van de kennis en de prestatievijandigheid door - b.v. in ‘*Eigentijdse opdrachten voor een katholieke basisschool*’ van 1974. In de lerarenopleiding mocht niet langer gewerkt worden met punten, maar enkel met niveaus. Ook binnen het ‘Vernieuwd lager onderwijs’ drong vanaf 1974 de nieuwlichterij door. Het niveau van het lager onderwijs was vrij hoog en leerkrachten drongen geenszins aan op een hervorming, maar toch stelden beleidsmakers dat er een hervorming nodig was – net als in het secundair onderwijs. In het zog van mei 1968 werden ook her en der enkele alternatieve en anti-autoritaire scholen opgericht.

In 1972 toonde de VRT de film 'Opvoeding tot ongehoorzaamheid' van G. Bott over de extreem anti-autoritaire Kinderladen/kleuterschooltjes in Berlijn, met positieve commentaar door de Leuvense pedagogen Leirman en Tistaert. In 1976 startte Ferre Laevers met zijn 'ervaringsgericht kleuteronderwijs' met het zelfontplooiingsmodel en het vrij initiatief als centrale kenmerken. Hij stelde dat hij er zich over verbaasde dat kinderen het konden uithouden op onze kindonderdrukkende scholen.

De pedagogische uitgangspunten van het VSO stemmen wonderwel overeen met de tekst 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van 1996, opgesteld door Roger Standaert en zijn DVO. Ze stemmen ook overeen met de visie van de inspectie in de jaarlijkse rapporten vanaf de jaren 1992. Steeds werd gesteld dat de leerkrachten nog te veel belang hechten aan kennis en aan expliciete instructie, dat ze te weinig competentiegericht en leerlinggestuurd werken, ... Die pedagogische uitgangspunten van het VSO vinden we ook terug in recentere hervormingsplannen van de commissie Monard-2009 en van minister Pascal Smet-2011 die ook dergelijke activerende leeraanpakken, een zachte didactiek, wilden invoeren.

We vinden ze 50 jaar later ook terug in de 7 officiële rapporten/adviezen in het kader van de opstelling van de nieuwe eindtermen - en in het rapport 'De Nieuwe School in 2030' van de topambtenaren en kopstukken van de VLOR en de KBS. Ook in een VLOR-advies over de nieuwe eindtermen lazen we dat de nieuwe eindtermen en leerplannen moesten leiden tot een perspectiefwisseling. Kopstukken van onderwijskoepels namen die omschrijving over.

Begin 2007 organiseerden we met Onderwijskrant de O-ZON-campagne tegen allerhande vormen van ontscholing, de niveaudaling, de uitholling van de taalvakken, enz. De massale instemming van leraren en professoren leidde ertoe dat de thema's van de ontscholing en niveaudaling voortaan geregeld in het nieuws kwamen.

## **2 Invloed breed verzorgings- en vernieuwingsestablishment**

### **2.1 Hervormingsdrift vanuit verzorgings- en vernieuwingsestablishment**

De vernieuwingsdrift en mismeeistering van het onderwijs waren/zijn mede een gevolg van de steeds groter wordende groep van vrijgestelden en zgn. 'deskundigen' die zich inlaten met het onderwijs, en ook leven van de permanente hervorming. Dit is een fenomeen dat de voorbije decennia sterk is toegenomen. Onderwijskrant nr. 29 van januari 1983 waarschuwde in dit verband: *"Tussen het ministerieel geïnitieerde en gecontroleerde overheidsbeleid en de directe betrokkenen op de werkvloer schuiven zich steeds meer verzorgings- en adviesstructuren in, die medebepalend zijn voor veranderingen die ingevoerd worden. Er ontstaat zo een brede verzorgingsstructuur waarbij het onderwijsveld onder de voet gelopen dreigt te worden: onderzoek, ontwikkeling, begeleiding, na- en bijscholing, adviesraden, DVO, ..."*

We vreesden al in 1983 dat steeds minder rekening gehouden zou worden met de stem en de ervaring van de leerkrachten, en dat de beleidsmensen zouden gebruik/misbruik maken van die verzorgingsstructuur om hervormingen door te drukken. Beleidsmensen schermden de voorbije decennia al te graag met *'onderzoekers zijn het eens met de invoering van een brede eerste graad*, enz. Voor hoorzittingen werden vooral onderwijsexperts uitgenodigd die het eens waren met de geplande hervormingen. Beleidsmensen beriepen zich ook graag op VLOR-adviezen en VLOR-rapporten waarin de invoering van een brede eerste graad, van vrij radicaal inclusief onderwijs, van competentiegericht onderwijs, van vaardigheidsgericht taalonderwijs, van culturomslagen en perspectiefwisselingen ... werden aanbevolen.

We waarschuwden in een opiniebijdrage van 28 september 1992 in *De Standaard* voor de vervreemding van de klaspraktijk: *"Het aantal beleidsmakers, universitaire adviseurs en vrijgestelden allerhande voor de permanente vernieuwing van het onderwijs is sterk aan het toenemen. Het zijn die mensen die elkaar in Brussel in allerhande clubs frequenteren, de spelregels bepalen en – spijs alle beloften voor meer autonomie voor de scholen en leerkrachten – regulerend en sterk moraliserend optreden. Zo wordt de kloof tussen de top en de basis, tussen de vele beleidsbepalers en de veldwerkers alsmaar groter. De macht van de praktijkvreemde en*

*‘idealistische’ beleidsadviseurs neemt toe en de invloed van de meer ‘realistische’ praktijkmensen wordt ingeperkt.’*

## 2.2 Kritiek op expertise-centra & middenkader

De voorbije decennia werd in Nederland en Vlaanderen al te veel heil verwacht van de oprichting van allerhande expertisecentra. Maar de verwachtingen vielen tegen. Het parlementair onderzoeksrapport-Dijsselbloem van 2008 wees op de nefaste rol die de expertisecentra bij de nieuwlichterij speelden. Het rapport concludeerde dat de beleidsmensen misleid werden door allerhande expertisecentra (SLO, pedagogische centra ...) en door stellige uitspraken van onderwijskundigen en leerpsychologen als Wijnen, Simons, Stevens. *“Hun aanbevelingen bleken achteraf op weinig of niets gebaseerd te zijn. Het ging om licht geschut, om slogans. De uitspraken en adviezen waren zwak beargumenteerd en werden tegelijk als evident en wetenschappelijk voorgesteld. Toch namen topambtenaren en andere beleidsmensen deze slogans voor waar.”*

Het Nederlandse *Freudenthal Instituut* bestaat al bijna 50 jaar en telde in 2000 een 70-tal medewerkers. Het FI wordt verantwoordelijk gesteld voor de malaise in het wiskundeonderwijs; de beloofde zegeningen van het zgn. *‘realistisch wiskundeonderwijs’* bleven uit. Na enkele jaren voelde het FI zich geroepen om een karikatuur op te hangen van het bestaande wiskundeonderwijs dat ten onrechte als *mechanistisch* werd bestempeld. Het FI pleitte dan voor een copernicaanse omwenteling, voor het controversiële *contextueel en constructivistisch rekenen*. Het FI als expertisecentrum dat wou blijven bestaan en zich verder wou uitbreiden kon ook moeilijk erkennen dat leerlingen destijds al goed konden rekenen. Het is bijna normaal dat men zich dan genoodzaakt ziet om de verlossing uit de ellende te prediken en zo werk en uitbreiding te zoeken voor de eigen onderwijswinkel. Ook de SLO (Stichting LeerplanOntwikkeling) die al iets meer dan 50 jaar bestaat, heeft in Nederland een slechte reputatie. De SLO pleitte b.v. in sterke mate voor de ontscholing van het onderwijs en voor neomanie.

In Vlaanderen hebben we ook geen goede ervaring met allerhande expertisecentra. We illustreren dit even. De overheid en Georges Monard in het bijzonder verwachtten in 1991 veel heil van de opgerichte overheidsdienst ‘DVO’ van Roger Standaert en co. De DVO patroneerde destijds b.v. de

opstelling van de eindtermen en mocht ook eigenzinnig de ‘Uitgangspunten voor de eindtermen’ van 1996 vastleggen en opleggen. Die competentiegerichte, constructivistische en kennisrelativerende *‘Uitgangspunten’* werden ook de leidraad voor de proces-beoordelingscriteria van de inspectie. Zo lazen we steevast in de jaarlijkse inspectierapporten dat de leerkrachten te veel lesgaven, enz.

De DVO en inspectie oefenden dus vanaf 1991 een sterke ontscholingsdruk uit op het onderwijs. De inspecteur-generaal Peter Michielsens verkondigde vanaf 1991 dat leerlinggestuurd onderwijs de toekomst was. De huidige inspecteur-generaal Lieven Viaene en Chris Van Woensel gaan er in de recente bijdrage *‘Van Slagboom via dialoog tot hefboom’* prat op dat inspectie 2.0 na bijna 30 jaar nu een totaal andere en betere weg ingeslagen is - en dit op basis van brede inspraak bij de opstelling van het ROK-kwaliteits- en beoordelingskader (in: *Impuls*, december 2018). In *Onderwijskrant* plaats-ten we vraagtekens bij dit allesomvattend en wollig kwaliteitskader waardoor de school als leerschool te weinig centraal staat. Ook bij de hervorming van 1991 werd voorbarig uitgepakt met de vele zegeningen. De afschaffing in 1991 van het principe van de vakinspecteurs in het s.o. leidde o.i. ook tot een grotere vervreemding van de klaspraktijk en van de vakdisciplines.

Voor het wiskundeonderwijs propageerden de Brusselse prof. Georges Papy en zijn wiskundecentrum rond 1970 de formalistische ‘moderne wiskunde’ - die nu weer al verdwenen is. Dit expertisecentrum ontving veel centen van minister Vermeylen en Co.

Onlangs pakten vier academici in de context van de PIRLS-studie begrijpend lezen weer uit met de zegeningen van expertisecentra. De Leuvense onderwijskundige Jan Van Damme betreurde op 1 en 8 april j.l. in de media het volgens hem bedenkelijk niveau van de handboeken/methodes als een belangrijke oorzaak van de niveaudaling. Ook prof. em. Frans Daems en de Antwerpse universitaire lerarenopleider Nederlands Jordi Casteleyn bestempelden in *De Tijd* van 6 april de opstellers van methodes als ‘amateurs die ‘veel steken laten vallen’. Ook zij pleitten voor expertisecentra. En een week later sloot ook prof. Kris van den Branden zich daarbij aan. op zijn blog ‘Duurzaam onderwijs’.

Ze verzwijgen alle vier dat de *‘Toren van Babel’*, uitgerekend een taalmethode opgesteld door het Leuven taalcentrum van Kris Van den Branden en

met subsidies van de overheid, een grote flop werd. Van den Branden en Co stelden zelf vast dat de leerkrachten hun taalvisie niet genegen waren. Daems' taalvisie sluit aan bij deze van Van den Branden. Hij was overigens voorzitter van de eindtermencommissie die eenzijdige en nivellerende eindtermen Nederlands opstelde, en is mede verantwoordelijk voor uitholling van het taalonderwijs. Indien de leraren de visie van Van den Branden en Daems zomaar hadden gevolgd, dan zou de niveaudaling van het taalonderwijs nog veel groter geweest zijn. Ze pleitten b.v. beiden voor zgn. *'normaal-functioneel taalonderwijs'* waarbij b.v. een woord als ventiel niet meer aangeleerd moet worden omdat leerlingen thuis en bij de fietsenmaker toch *normaal* het woord soupape gebruiken.

*Luc De Man*, voorzitter van de VLOR secundair onderwijs, repliceerde terecht in Knack van 17 april j.l.: *"Heel denigrerend vind ik de uitspraken over de 'amateurs' die handboeken schrijven. Leerkrachten zijn geen amateurs, maar professionals die dag in dag uit voor klas staan. Als ze daarnaast meewerken aan een boek worden ze begeleid door uitgeverijen en die weten perfect hoe ze die inhoud het best vorm kunnen geven."*

We kenden de voorbije decennia ook in Vlaanderen flink gesubsidieerde expertisecentra. Al bij al leverde dit weinig positieve resultaten op. Integendeel. Nog een paar voorbeelden. De drie GOK-Steunpunten voor zorgverbreding & ondersteuning taalonderwijs (1991-2010) werden royaal gesubsidieerd om aanpakken te propageren die haaks staan op effectief (achterstands)onderwijs. Ze stuurden ook het taalonderwijs de verkeerde kant op.

Het GOK-Steunpunt CEGO van *Ferre Laevers* propageert sinds 1976 het nefaste ontplooiingsmodel dat haaks staat op een effectieve achterstands-aanpak. Na 20 jaar had het Steunpunt NT2-Leuven weinig of geen specifieke aanpakken uitgewerkt voor NT2-leerlingen. Als excuus werd ten onrechte beweerd dat NT2 = NT1. En ook *Piet Van Avermaet*, de directeur van het Steunpunt Diversiteit en leren, kante zich tegen plannen om anderstalige kleuters een intens taalbad Nederlands te geven.

Ook het werken met proeftuinen dat de voorbije decennia herhaaldelijk werd toegepast, leverde teleurstellende resultaten op. Bij de opstelling van de eindtermen en een aantal leerplannen Nederlands, wiskunde, wereldoriëntatie ... werden in de jaren negentig voor het eerst tal van professoren

betrokken. Een succes werd het niet. Niveaudaling was het gevolg.

De geschiedenis van de voorbije 50 jaar leert ons dat het oprichten van expertise-centra absoluut geen garantie is voor de verbetering van het onderwijs. Uit een bevraging in de context van TIMSS-2015 bleek ook dat de meeste leerkrachten niet tevreden zijn over de begeleidingsdiensten en bij-scholingscentra.

Dirk Van Damme (OESO) stelt in *De Standaard* van 1 september 2018 dat vooral mensen uit het zgn. middenniveau verantwoordelijk zijn voor het lager leggen van de onderwijslat: *de inspectie, de pedagogische begeleidingsdiensten, de nascholing, de lerarenopleiding. Daar is o.a. impliciet – en soms ook expliciet het signaal gegeven: 'Jongens, als we willen dat iedereen over de lat geraakt, dan moet de lat lager.... De lat is dus lager gelegd.'*

### **3 Strijd voor conserveren en optimaliseren sterke kanten van het onderwijs**

Er werd de voorbije 50 jaar gelukkig ook strijd gevoerd tegen de mismastering van het onderwijs en de vele beeldenstormers. Zelf nam Onderwijskrant geregeld het voortouw. In tegenstelling met de vele beeldenstormers waren we ons immers bewust van de vele sterke kanten van het Vlaams onderwijs en van de beproefde waarden, van de al ver gevorderde externe democratisering, ... We opteerden voor het conserveren en optimaliseren van de sterke kanten en gingen de voorbije decennia de strijd aan met de vele nieuwlichters.

In een VRT-debat in 1971 stelden we dat we in ons Leuvens CSPO-onderzoek in 1969-1971 zelf vaststelden dat arbeiderskinderen vlot doorstroomden naar het aso, en dat we geen GOK-heil meer mochten verwachten van de structuurhervorming van het secundair, maar des te meer van het verder optimaliseren van de kwaliteit van het basisonderwijs. Maar de meeste onderwijssociologen bleven tot op vandaag verkondigen dat er nooit sprake geweest is van echte democratisering en dat vooral de structuur van ons s.o. in sterke mate de kinderen uit lagere sociale milieus discrimineert.

In juni 1973 namen we in de publicatie *'Naar een open gemeenschapsschool'* (De Nieuwe Maand, Acco) afstand van de rage van de anti-autoritaire opvoeding, en van naïef ervaringsgericht onderwijs zoals Ferre Laevers en het CEGO vanaf 1976 propageerden.

We poneerden op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973 dat ons rekenonderwijs van prima kwaliteit was, en dat we dus niet begrepen dat de pleitbezorgers van de 'Moderne wiskunde' zich er zo denigrerend over uitspraken. We stelden dat de 'Moderne wiskunde' al te formalistisch was en dat men ze best niet zou invoeren in het lager onderwijs. De invoering kwam er toch en de overheid investeerde veel geld in de bijscholing van de leerkrachten en in barnumreclame. Zelf besteedden we veel energie aan het herwaarderen en verder optimaliseren van het klassiek rekenonderwijs op de lagere school. We organiseerden in 1982 de campagne 'Moderne wiskunde: een vlag op een moddersschuit en konden het tij keren. Als mede-auteur van het wiskundeleerplan 1998 deden we ons best om de klassieke leerinhouden en methodische aanpakken in ere te herstellen. Maar terugkeren naar het juiste spoor is niet gemakkelijk; intussen ging wel veel ervaring verloren.

Vanaf de jaren 1970 pareerden we de pleidooien voor de globale leesmethodiek, de odeklonjespelling ... Vanaf 1993 waarschuwden we geregeld voor de uitholling van het taalonderwijs.

We hebben met *Onderwijskrant* steeds ook het belang van het *jaarklassensysteem* met de eraan verbonden expliciete instructie, jaarleerplannen en methodes verdedigd – en dit tegen de vele vernietigende kritieken van tal van onderwijskundigen en beleidsmakers in. We voorspelden dat het schrappen van het jaarklassenprincipe in het decreet basisonderwijs van 1997 weinig effect zou sorteren in de klaspraktijk; en we kregen gelijk. We betreuren dat nu ook de ZILL-leerplanarchitecten het jaarklassenprincipe in vraag stellen, en blijven dus de leerkrachten overtuigen van het tegendeel.

Op het colloquium over het rapport '*Het educatief in België*' in mei 1992 stelden we dat we absoluut niet begrepen dat onze uitstekende eerste graad s.o. er als een grote probleemcyclus werd voorgesteld. Sinds op de Rondetafelconferentie 2002 gepleit werd voor de invoering van een gemeenschappelijke eerste graad, organiseerden we sindsdien een kruistocht tegen de invoering ervan. Met enig succes. Vanaf de eerste pleidooien voor te radicaal inclusief onderwijs in het VLOR-rapport 1996 door drie professoren orthopedagogiek voerden we een kruistocht tegen de opeenvolgende plannen, en voor de herwaardering en optimalisering van ons degelijk buitengewoon onderwijs.

We bestrijden ook al sinds 1991 het controversiële competentiegericht onderwijs dat niet enkel veel onderwijskundigen, maar ook minister Smet en Georges Monard via de hervorming van het s.o. willen opleggen.

We namen tijdig afstand van onderwijskundigen als Filip Dochy, Martin Valcke, Ferre Laevers, Herman Baert, Roger Standaert (DVO), Antonia Aelterman, ... die zich sinds de jaren negentig manifesteerden als de grote voorstanders van competentiegericht en constructivistisch onderwijs – ook in de lerarenopleiding. Ook de VLOR nam die refreintjes en slogans als vanzelfsprekendheden over in zijn adviezen en in zijn rapport over competentiegericht onderwijs van 2008. Ook Prof. Bieke De Fraine & Peter Op 't Eynde pleitten in 2011 voor het van bovenaf opleggen van competentiegericht onderwijs omdat dit verantwoord zou zijn vanuit een "wetenschappelijk onderbouwde argumentatie" (Visie van Impuls op een hervorming van het secundair onderwijs', Impuls, april-juni 2011).

We schreven in de context van invoering van de nieuwe hogescholen in 1995 bijdragen over de rage van de student-gecentreerde aanpak in de lerarenopleidingen als '*The unbearable lightness of student-centered teacher education*' (*Onderwijskrant* 97, juni 1997). De nieuwlichters poneerden dat de lerarenopleiding moest *evolueren van een onderwijsinstituut naar een leerinstituut, leerhuis of studielandschap*. Op studiedagen werden professoren uit Nederland als Jan Vermunt uitgenodigd om ons hiervan te overtuigen. De titel van het betoog van Vermunt luidde in 1996: "*Van leerstofgever naar leerprocesbegeleider: de evolutie van onderwijzen naar leren*". Ook de Leuvense prof. Joost Lowyck propageerde die nieuwe aanpak en stelde: "*In plaats van een sturende instantie en stabiele kennisbron te zijn, wordt van de leraar/docent thans verwacht leerlingen/studenten te ondersteunen in hun constructie van kennis*" (*Leraren en hun professionalisering*, Katern Onderwijskundig Lexicon, 1996.) Men nam het ons kwalijk als we kritische vragen stelden. We streden voor het behoud van voldoende contacturen op onze lerarenopleiding.

Veel praktijkmensen namen de voorbije 50 jaar deel aan de strijd tegen de afbraak van de sterke kanten van onze onderwijs traditie, tegen de mis-meestering van het onderwijs. De strijd van veel praktijkmensen nam ook vaak de vorm aan van lippendienst.

We merken de voorbije jaren gelukkig dat meer onderwijsexperts afstand nemen van de vele nieuwlichterij, niet enkel in landen als Frankrijk en Engeland, maar ook in Vlaanderen. We verheugen ons ook over beleidsmakers die mea culpa slaan – zoals Dirk Van Damme. Hij toont nu ook veel respect voor onze sterke onderwijs traditie. Maar de strijd is nog lang niet gestreden.

#### 4 Belang visie praktijkmensen en praktijkgerichte onderwijs-wetenschap ‘

Willen we af van de neomanie en van de mis-meestering van het onderwijs, dan moeten we ook dringend af van de idee dat relevante onderwijs wetenschap per se en enkel vergaard wordt via wetenschappelijk onderzoek in de enge betekenis van het woord en via het oprichten van expertisecentra. Een grote fout van veel onderwijsexperts & beleidsmakers was het niet erkennen van onze sterke Vlaamse onderwijs traditie. Beleidsverantwoordelijken, adviseurs en ‘experts’, expertisecentra hebben we ook zelden of nooit een inventaris weten opmaken van de beproefde waarden, van de sterke kanten van ons onderwijs. Ze negeerden ook al te vaak de visie van de praktijkmensen.

In Nederland richtten leraren onlangs het ‘Leraren-collectief’ op om meer de stem van de praktijkmensen te doen beluisteren. Ze vonden dat de lerarenvakbonden dat onvoldoende deden en dat ook inspraakraden niet goed functioneerden. We merkten de voorbije decennia dat ook de Vlaamse VLOR te vaak standpunten propageert die haaks staan op deze van de praktijkmensen.

De negatie van onze sterke onderwijs traditie, ging ook gepaard met de negatie van belangrijke praktijk kennis uit verleden en heden. Er bestaat een vorm van onderwijs kennis die grotendeels gebaseerd is op de praktijk- en ervarings kennis uit verleden en heden, kennis die onderzoekers vanuit hun ivoren universitaire toren meestal niet nastreven. Het is o.i. belangrijk de praktijk kennis uit verleden en heden te bestuderen, te systematiseren, verder te optimaliseren en uiteindelijk ook te publiceren.

We betreunden de voorbije decennia de weinige aandacht/waardering voor wat we ‘*praktijkgerichte onderwijs-wetenschap*’ kunnen noemen. In een vorige bijdrage op pagina 24-26 beschreven we al uitvoerig het belang van zo’n onderwijs wetenschap uit verleden en heden, van ‘doordeweekse’ kennis

in tegenstelling met de ‘zondagse’ academische. We merkten dat onze publicaties ook de klasvloer bereikten – en dit in tegenstelling met de meeste academische publicaties. Onze *directe systeemmethodiek* (DSM) om kinderen beter en vlugger te leren lezen wordt toegepast in de meeste leesmethodes in Vlaanderen én Nederland. Zo vermelden ook de auteurs van de nieuwe leesmethode ‘Lijn 3’ (Malmberg) expliciet dat hun leesmodel gebaseerd is op onze DSM”. Met onze publicaties over leren rekenen en met het leerplan-1998 dat we mede opstelden, brachten we het rekenonderwijs weer op het juiste spoor. De Nederlandse professoren Van de Craats en Tijms stelden dat Nederland voor wiskunde veel inspiratie kon halen uit de vakdidactische publicaties van Raf Feys en uit ons leerplan wiskunde 1998 (De Telegraaf, 12.02.08).

Ook onze Onderwijskrantcampagnes vonden veel gehoor bij praktijkmensen. Denk maar aan campagnes tegen de uitholling van de taalvakken, tegen de formalistische en de constructivistische moderne wiskunde, tegen de vele vormen van ontscholing in onze O-ZON-campagne, tegen te radicaal inclusief onderwijs, tegen de invoering van een brede eerste graad en afschaffen van de onderwijsvormen, tegen de relativisering van AN ... En zo konden we beeldenstormerij en mismeestering tegenhouden of afremmen, en een aantal zaken weer rechtzetten.

De meeste Vlaamse onderwijsexperts, beleidsverantwoordelijken, onderwijsministers, blaadjes van onderwijskoepels, Klasse,... verwezen zelden of nooit naar onze praktijkpublicaties en onze campagnes, laat staan dat ze er enige waardering voor uitdrukten. De beleidsmakers waren en zijn ook jammer genoeg niet bereid om te investeren in dit soort onderwijs kennis en ‘praktijkpublicaties’. We dringen er op aan dat dit in de toekomst meer zou gebeuren.

Een van de basiscompetenties voor toekomstige leraren is ‘de leraar als onderzoeker’. De studenten moeten o.i. vooral in contact komen met de resultaten van praktijkgerichte onderwijs-wetenschap zoals wij en vele anderen die zelf opstelden voor het leren lezen, rekenen, ... We moeten de studenten ook de resultaten van wetenschappelijk onderzoek leren interpreteren en relativiseren: b.v. wat betekent een gemiddelde van 3,5 op een puntenschaal van 5 voor welbevinden? Is dit aan de hoge of lage kant?; b.v. het verschil leren tussen een correlatie en een oorzakelijk verband. We moeten ook aandacht besteden aan het ontmaskeren van pedagogische rages en mythes.

## Globale leesmethodiek van Ovide Decroly en nefaste invloed - ook op structuurmethodes (1965-begin 21ste eeuw) als ‘Veilig Leren lezen’

Raf Feys & Pieter Van Biervliet

### **Euw controversie omtrent globale leermethodiek & intrede van onze ‘directe systeemmethodiek in leesmethodes**

In deze bijdrage beschrijven we de globale leesmethodiek van Ovide Decroly en de invloed op de Vlaamse leesmethodes gedurende een volle eeuw. Die historiek lijkt ons in tal van opzichten leerrijk – en niet enkel voor het leesonderwijs. Ze leert ons \*hoe didactische rages als het ‘globaal leren lezen’ een taai bestaan kennen en nog lang kunnen doorwerken; \*hoe al te vaak geschermd wordt met zgn. ‘wetenschappelijke’ argumenten; hoe de ervaringswijsheid van de leerkrachten vaak ‘officieel’ miskend wordt, hoe veel leerkrachten door verzet en lippendienst de schade konden beperken. Deze bijdrage sluit aan bij andere bijdragen in dit nummer over onderwijsonderzoek & onderwijstheorie, en anderzijds over het belang van praktijkgerichte onderwijs-wetenschap zoals bij onze DSM, zoals in de publicaties van W. Prinsen van 200 jaar geleden over lezen e.d.

De meeste leesmethodes in Vlaanderen en Nederland passen momenteel onze radicaal fonetische ‘Directe systeemmethodiek’ (DSM) toe, die haaks staat op de globale leesmethodiek. Met de DSM wilden we vooral de pleidooien voor de globale leesmethodiek weerleggen en tegelijk de globaliserende accenten wegwerken in de startfase van de zgn. structuurmethodes (1965-begin 21ste eeuw)

De invoering van de DSM in Vlaamse en Nederlandse leesmethodes ging niet zonder slag of stoot. De uitgeverijen namen niet graag afstand van hun structuurmethodes. De vader van de Nederlandse leesmethode *Veilig Leren Lezen*, prof. *Cesareus Mommers*, apprecieerde geenszins onze kritiek op de ‘globaliserende start’ in zijn ‘structuurmethode’. Maar na een paar jaar veranderde ook hij van mening. In de versies van ‘Veilig leren lezen’ verdwenen vanaf 2003 de globaliserende elementen steeds meer en werden onze DSM-principes steeds meer toegepast.

In Vlaanderen was de nefaste invloed van de *globale leesmethodiek* van *Ovide Decroly (1871-1932)* destijds vrij groot. Die aanpak werd zelfs opgelegd in het leerplan van 1936 – en dit tegen de visie en

ervaringswijsheid van de leerkrachten in. De globale methodiek werd rond 1950 ook volop gepropageerd op studiedagen van de inspectie. In de klaspraktijk was die invloed wel beperkter; ervaren onderwijzers waren vaak niet bereid om zomaar zo’n methodiek toe te passen. Vanaf ongeveer 1970 werden in Vlaanderen gedurende meer dan drie decennia vooral zgn. *structuurmethodes* gebruikt waarin de invloed van de globale leesmethodiek vooral tijdens de startfase nog duidelijk aanwezig was: b.v. eerst woorden en zelfs zinnen globaal inprenten. Daarnaast waren er in de jaren 1970 ook nog globaliserende leesmethodes. In deze methodes werd in september-oktober nog globaal gewerkt.

In de Decroly-school in Ukkel (Franstalig) leert men ook nu nog lezen à la Decroly. Het duurt er anderhalf jaar vooraleer de leerlingen echt kunnen lezen. Tegen die tijd hebben de meeste Vlaamse leerlingen al enorm veel teksten/boekjes gelezen. Een bezorgde oma die zich zorgen maakte over het feit dat haar kleinzoon op de Decroly-school in het tweede leerjaar nog niet echt kon lezen, wees me daar onlangs nog op.

We beschreven de principes van de DSM o.a. in *Onderwijskrant* nr. 156 (zie [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)) en in het boek ‘Beter leren lezen’ (Acco, 2010, 200 pagina’s) – en ook in 1995 in de ‘Gids voor het Basisonderwijs’ en in 1996 in het Nederlandse tijdschrift ‘In de klas’. We onderwezen ze in de Torhoutse Normaalschool vanaf 1986.

## **1 Contouren globale leesmethodiek & historiek**

### **1.1 Korte typering**

De meeste Nederlandstalige leesmethodes zijn momenteel fonologisch/fonetisch van inslag: het alfabetisch of fonetisch karakter van de taal, de correspondentie tussen letters en klanken staat er van meet af aan centraal (zie korte voorstelling van onze DSM op pagina 50). Er is echter ook een methodiek die het fonetisch principe niet vooropstelt en vooral focust op het visueel en globaal herkennen van woorden en op de betekenis van de woorden. Deze aanpak wordt veelal aangeduid met de term ‘globale leesmethode’ of ‘globaalmethode’, maar ook met termen als (ideo-)visuele methode,

analytische methode, natuurlijke methode, look-say in de VS, whole-language (vanaf 1980), enz.

De globale leesmethodiek is gebaseerd op het herkennen en memoriseren van de visuele vormen van een toenemend aantal woorden binnen een betekenisvolle tekst. In eerste instantie gaan kinderen dus zinnen en woorden visueel inprenten. Er zijn veel oefeningen om de visuele herkenning te bevorderen. Zo prenten de leerlingen eerst een groot aantal zinnen globaal in en bouwen ze een uitgebreide woordenschat van zinvolle woorden op – volgens Decroly zelfs een 400 (globaal)woorden. Kinderen die bepaalde woorden niet herkennen, proberen samen met de leraar binnen de context van de zin de betekenis van het woord te ontdekken en vervolgens de visuele vorm te onthouden.

Pas veel later gaat men over tot de analyse in letters en klanken. In de huidige Vlaamse leesmethodes geraken de meeste leerlingen na 3 à 4 maanden over de leesdrempel, in de Decroly-school te Ukkel pas in de eerste maanden van het tweede leerjaar. De letters worden volgens de globale aanpak vooral geleerd door het vergelijken van woorden. Het echte lezen wordt dus vrij lang uitgesteld. Men vindt het helemaal niet erg als de leerlingen pas in het tweede leerjaar echt kunnen lezen.

Ook in de Amerikaanse 'look-say'-methodes was/is er heel lang weinig of geen aandacht voor de analyse in letters en klanken. Men probeert er de leerlingen in het eerste en in het tweede leerjaar gewoon honderden woorden te laten inprenten. In de look-say-methodes waren de aangeleerde woorden nog eerder eenvoudige woorden. Binnen de 'whole-language'-aanpak die vanaf ongeveer 1980 haar intrede deed vertrekt men van teksten uit kinderboeken e.d. waarin ook onmiddellijk moeilijke woorden voorkomen.

De intocht van de globale leesmethode - vooral vanaf het begin van de 20ste eeuw - wordt vaak eenzijdig toegeschreven aan de publicaties en invloed van de Belgische dokter-pedagoog Ovide Decroly. Ook al vroeger werden echter globale leesprincipes en globaal-visuele aanpakken gepropageerd. Zo schreef de Pruisische schooldirecteur en pedagoog Friedrich Gedike, een leerling van Rousseau, reeds in 1779: "*Der Weg der Natur ist vom Ganzen - Namen, Wörter- zu den einzelnen Teilen - Buchstaben*" (Blatt, 2002, 44). De Franse Joseph Jacotot propageerde in 1827 eveneens een globale leesmethodiek in zijn boek '*Enseignement*

*universel langue materne*', een aanpak waaraan ook Decroly zich naar eigen zeggen inspireerde. Ook de Amerikaanse pedagoog Thomas Mann stelde rond 1850 voor om de kinderen ineens volledige woorden te laten lezen. Dit beïnvloedde de 'look-say'-aanpak in de VS. Ook de bekende reformpedagoog John Dewey (1859-1952) propageerde die aanpak.

De Belgische dokter-pedagoog Ovide Decroly was wel toch de belangrijkste promotor van de globale leesmethode in België, Frankrijk .... Decroly en zijn medewerksters Julie Degand & Amélie Hamaïde lagen rond 1906 aan de basis van die aanpak - die toen al werd uitgetest in de Decroly-school te Ukkel (bij Brussel). De aanpak van Decroly wordt gedetailleerd beschreven in het boek *La méthode Decroly* van 1922, geschreven door Hamaïde, directrice van de Decroly-school. Het zijn overigens vooral de toegewijde medewerksters die de ideeën verder uitwerkten naar de klassenpraktijk en die er zo lovend over schreven.

## 1.2 Invloed globale leesmethode eeuw lang

Ovide Decroly had in België onmiddellijk veel invloed bij de Belgische beleidsverantwoordelijken en binnen de *hogere pedagogiek & reform-pedagogiek*. Het Belgisch leerplan van 1936 drukte veel sympathie uit voor de leesmethodiek van Decroly. In veel pedagogische tijdschriften en tijdens de Pedagogische Week van 1951 werd deze methode als de ideale methode voorgesteld. In zijn afsluitende spreekbeurt gaf hoofdinspecteur Jan Peeters in 1951 wel toe dat "een groot aantal leerkrachten het vertrekken van een volzin als een omweg bleef beschouwen" (Ministerie van openbaar onderwijs, 1951,101).

De meeste Vlaamse leerkrachten en leraren-opleiders waren het niet eens met Decroly en veel beleden lippendienst. In Franstalig België had Decroly meer succes.

De Pedagogische week' van 1951 – ingericht door het ministerie en de inspectie – bracht volgens het verslagboek "*een wetenschappelijke ondersteuning voor de nieuwe methodiek van het 'globale (aanvankelijk) lezen*'." We lezen er b.v. een bijdrage van inspectrice L. Moniez over de psychologische, pedagogische en methodologische grondslagen van de globale leesmethode. Psychologisch zou vooreerst bewezen zijn dat "het kind altijd van het vage (globale) naar het afgelijnde gaat". Er wordt



verwezen naar de theorie van het 'globalisme' bij Decroly, het syncretisme bij Piaget.

Een schoolvoorbeeld van al te vlugge veralgemeening naar andere domeinen, is Decroly's toepassing van de *Gestaltpsychologische principes* en van het 'learning by doing' op het aanvankelijk lezen dat leidde tot de globale leesmethodiek. Dan krijgen we uitspraken van de inspectrice als: "Een lezer herkent woorden en zinnen door middel van enkele elementen." Ook het verschil tussen een aanvankelijk en een ervaren lezer ziet men over het hoofd.

Zelfs experimenten met globale perceptie bij dieren werden als bewijs voor de globale leesmethodiek aangevoerd. We lezen dan: "Men oefent kiekens om graankorrels te nemen uit de klaarste van twee eetbakken. Vervolgens verwijderd men de klaarste eetbak en een donkerdere dan de tweede wordt er bijgevoegd. De kiekens begeven zich rechtstreeks naar de klaarste van de twee. De kiekens hebben dus een klaar zicht op het geheel en zien niet de details." Dus moet men de kinderen eerst een groot aantal zinnen en woorden globaal laten herkennen.

De globale leesmethode zou volgens de inspectrice ook pedagogisch verantwoord zijn omdat ze vertrekt van het concrete naar het abstracte, van het eenvoudige naar het ingewikkelde. Ze vertrekt b.v. van zinnen als "We hebben kastanjes gepoft. De kastanjes worden zwart. HO! het ruikt goed in de keuken". Vanuit methodologisch standpunt was het globale lezen volgens de inspectrice verantwoord omdat we "de natuurlijke methode volgen, volgens dewelke de moeder haar kind leert spreken". Het grote verschil tussen leren spreken en lezen werd over het hoofd gezien.

Een laatste argument luidde: "Het lezen mag geen afzonderlijk vak worden". De globale leesmethode was volgens de inspectrice de enige die geïntegreerd kan worden in de 'studie van het milieu', in totaliteitsonderwijs met belangstellingscentra. Dit leidde dan tot ingewikkelde uitgangszinnen als 'We hebben bollen van kokosnoot gemaakt'; 'Moeder tortelduif heeft twee eieren gelegd'; 'Jan heeft een mooie schelp meegebracht' (Verslagboek Pedagogische Week 1951). In de Vlaamse methode 'Zonnige uurtjes' luidde de eerste zin: 'Ukkepuk zit op de paddestoel'.

Hoofdinspecteur Hendrik Carrette was het blijkbaar niet eens met het leerplan en met veel inspecteurs en liet dit blijken in de bijdrage 'Les deux pôles de la pédagogie', in: *Revue Nouvelle*, 1951, p. 477-491.

Hij vond dat de leerplan-neomanie van 1936 een te radicale en onhaalbare breuk met de vigerende aanpakken betekende, en stelde dat er 15 jaar na de invoering van het leerplan ook een groot ongenoegen was over de gepropageerde globale leesmethodiek: "La méthode globale de la lecture a plus fait à elle seul que tout le reste pour refroidir les maîtres. On a tant parlé, que pour un très grand nombre, elle constitue le plus bel ornement des méthodes nouvelles et qu'elle est malheureusement devenue la source d'un complexe d'infériorité chez eux qui ne la pratiquent pas: car ici, le P.E. est impératif: 'Il faut rompre avec la tradition.'" Carrette betreurde de breuk met het leesonderwijs van de vorige eeuw en het feit dat men geen rekening hield met de visie van de praktijkmensen. Leerkrachten die deze methodiek niet wilden toepassen, voelden zich aangetast in hun beroepseer.

In de jaren 1930 verschenen in Vlaanderen een aantal globale leesmethodes met leesboekjes - mede om tegemoet te komen aan de leerkrachten die het werken à la Decroly zonder leesboekjes niet haalbaar vonden. In Vlaanderen had de globale methode het meest invloed in de periode 1930-1960. Vanaf de jaren 1965-1970 in Vlaanderen en Nederland werden gedurende meer dan drie decennia vooral de zgn. structuurmethodes gebruikt - zoals Veilig leren lezen van C. Mommers. De invloed van de globale leesfilosofie op die structuurmethodes was gedurende de startfase wel nog vrij groot. De structuurmethode wou immers een synthese zijn van de analytisch-synthetische en van de globale methode. Dit betekent dus dat de globale leesmethodiek van Decroly toch gedurende een eeuw een nefaste invloed heeft gehad op de leesmethodiek.

In Vlaanderen werd de globale leesmethodiek lange tijd gepropageerd door voorstanders van het Freinetonderwijs, en door neerlandici van het tijdschrift VONK - vooral in de jaren 1970 - en later ook van het Leuvens Steunpunt NT2. We hebben hier telkens kritisch op gereageerd. In 1996 propageerde prof. Koen Jaspaert als directeur van het Steunpunt NT2 nog de globale methodiek als een toepassing van de whole-language-visie. Na 1996 sprak het Leuvens Taalcentrum zich niet langer uit over de wenselijke aanpak; het liet dan maar het aanvankelijk lezen links liggen.

Sinds 1996 noteerden we geen pleidooien meer voor een globale leesmethodiek - tenzij sporadisch vanwege enkele Freinetsmensen. Zelfs op de meeste Freinetscholen leert men momenteel niet

meer globaal lezen, maar met recente leesmethodes die veelal onze DSM toepassen.

De propagandisten van de globale leesmethodiek hadden en hebben meer invloed in Franstalige en Engelstalige landen: Frankrijk, Zuid-Europa, de VS, Québec, Engeland en Zuid-Amerika ... In Québec werden 25 jaar geleden de gangbare 'decoderende' leesmethodes bij wet verboden en vervangen door de globale 'whole language'. In Frankrijk kwamen 50 jaar geleden de globale en semi-globale aanpakken weer volop in de mode. Ook in Frans-talig België werken in 2000 nog een 8% van de leerkrachten met een radicaal globale aanpak en een 30% met semi-globale methodes.

Het grote aantal leesproblemen in Frankrijk, Franstalig België, Québec, VS ... wordt er veelal mede toegeschreven aan de globaliserende leesmethodiek. In landen als Frankrijk, Engeland, VS, Canada bestaat er nog steeds veel controverse omtrent de leesmethodiek. In 2006 verbood de Franse onderwijsminister het gebruik van (semi-) globale methodes, maar dit stootte op veel reactie; de universitaire propagandisten van de globale methodiek à la Freinet & Decroly hadden nog veel invloed op de leesmethodes en op de lerarenopleidingen. De onderwijsministers van Engeland en Frankrijk deden er de voorbije jaren alles aan om de globale en globaliserende leesmethodes uit te bannen en de radicaal fonetische aanpak toe te passen. De Engelse minister Nick Gibb ging er onlangs prat op dat sinds het vooral toepassen van zo'n aanpak de leesresultaten al opvallend zijn toegenomen. De Franse minister Blanquer voert een analoge campagne.

## 2 Globale woorden inprenten & Gestaltpsychologie

### 2.1 Visueel-natuurlijk & ideo-visueel

Decroly en zijn medewerkster Degand verwoordden in 1906 waarom men het best voor de globale woord-methode koos. Zij gebruikten hiervoor benamingen als *visueel-natuurlijk en ideo-visueel*. Decroly en Degand schreven: *"In plaats van de leerling te dwingen om eerst fonetisch en auditief en vervolgens visueel te analyseren om aldus een auditief-visuele associatie te creëren, hebben we ons voorgenomen om eerst het visueel aspect van een woord te leren kennen en vervolgens het grafisch aspect (schrijven). In tegenstelling tot de analytisch-synthetische aanpak dringen we niet aan op een auditief-visuele associatie die aan de oorsprong ligt van veel problemen en die daarbij*

*gebruik maakt van woorden die niet tot de woordenschat en het interesseveld van het kind behoren. ... Lezen is in sterke mate een visuele aangelegenheid, het visuele beeld speelt de belangrijkste rol. ... De concrete idee voorgesteld door de zin is hierbij gemakkelijker te onthouden dan het woord, en nog meer dan de lettergreep en de letter"* (Decroly & Degand, 2006). Voor Decroly was het lezen dus vooral gebaseerd op het inprenten en opstapelen van globale woordbeelden en niet op de associatie tussen letters/lettercombinaties (an, os, in ...) en klanken/klankgroepen. De Franse dokters Jean Itard en Desiré-Magloire Bourneville gebruikten volgens Decroly een analoge aanpak bij dove & mentaal-gehandicapte kinderen. Met de bestaande methodes bereikte Decroly naar eigen zeggen te weinig resultaat in zijn Brusselse school voor auditief en/of cognitief gehandicapte kinderen. (Het is natuurlijk niet omdat de globaal methode de beste zou kunnen zijn voor dove kinderen, dat ze ook de beste is voor gewone leerlingen.) Decroly heeft volgens zijn medewerkster Degand de globale lees- en woordmethode vanaf 1904 toegepast in zijn school(tje) voor buitengewoon onderwijs te Ukkel en vanaf 1907 in zijn school voor gewone leerlingen.

Decroly hanteert ook al de term (visueel)-natuurlijke methode; Freinet zal later de term *natuurlijk* overnemen. De voorstanders van de globale leesmethode vergelijken het leren lezen ten onrechte met de natuurlijke wijze waarop een kind leert spreken: *"De moeder, die haar kind leert spreken, begint niet met eerst de afzonderlijke spraakgeluiden aan te leren, daarna de lettergrepen, de woorden en eindelijk den zin, maar ze volgt den omgekeerden weg: zin, woorden, lettergrepen en desnoods afzonderlijke spraak-geluiden"* (K. Ceurremans, 1931, 5). De meeste leerkrachten en vakdidactici vinden evenwel dat die analogie geenszins opgaat.

Decroly en Degand verwezen in 1906 ook naar een onderzoek van Friedrich Schumann waaruit bleek dat bij volwassenen: \*het lezen niet letter per letter plaatsvond; \*een gekend woord sneller herkend werd dan een letter; \*en een zin bestaande uit een geheel van gekende woorden gemakkelijker herkend werd. Zowel Decroly als Schuman trekken uit de wijze waarop volwassenen lezen, de eindvaardigheid, ten onrechte conclusies omtrent de lange weg erheen, het aanleren van het ABC van het lezen. Zo verwarde Decroly ook in zijn leuze 'pour la vie, par la vie' het leren leren 'pour la vie' met het leren 'par la vie' of 'dans la vie'.

Propagandisten van het globale woordbeeldlezen pakken ook ten onrechte uit met de stelling dat leerlingen vlotter (zinvolle) woorden in een zin kunnen lezen dan losse woorden. Hieruit wordt dan afgeleid dat lezen weinig te maken heeft met het ontcijferen van de grafische code en details, maar vooral met het achterhalen van de zin (Sinn-Entnahme) die ondersteund werd door de tekstsamenhang en de verwachtingen van de lezer. Slechte lezers zouden zich oriënteren op de grafische kenmerken van een woord en goede lezers op de betekenis van een woord. Uit hersenonderzoek kan men echter afleiden dat het onderscheiden van elementaire grafische vormen door het brein wel degelijk een belangrijke rol speelt.

## 2.2 Invloed methode Jacotot (1827)

Decroly en Degand schrijven in de publicatie van 1906 dat ze zich ook lieten inspireren door de leesdidactiek van Joseph Jacotot: *Enseignement universel langue maternel*, uit 1827 (als Googleboek te vinden op het internet). Jacotot stelde dat we de leerlingen eerst een zin of tekst uit het hoofd moeten leren zeggen, herlezen en van buiten leren. Jacotot vertrok in een eerste leerjaar zelfs van moeilijke zinnen en teksten. De leerlingen moeten aandachtig de woorden bekijken en schrijven. Een leerling moest zoveel mogelijk zelfstandig de woorden ontleden in letters en lettergrepen die hij ook in andere zinnen aantrof. Jacotot trok ook wel de bijzondere aandacht op lettergroepen als ca- co; so - se; ly- ler; pou-pa enz. Hij legde tegelijk de klemtoon op lezen met begrip en op de zelfstandige activiteit van de leerling. De aanpak van Jacotot vergde veel tijd en energie en kende in de praktijk heel weinig bijval. Jacotot schreef nochtans tijdens zijn verblijf (verbanning) in Leuven veel brieven naar de Nederlandse koning om hem te overtuigen van de genialiteit van zijn nieuwe aanpak. De aanpak van Jacotot heeft wel invloed gehad op het feit dat latere leesmethodes als die van Decroly veelal vertrokken vanuit het inprenten van zinnen.

Jacotot heeft zich naar eigen zeggen ook gebaseerd op een experiment bij het geven van lessen over de Franse taal en literatuur aan de Leuvense universiteit in 1818 – o.m. over Fénelons *Télémaque*. Hij gaf zijn Nederlandstalige studenten de Franse tekst én de Nederlandse vertaling. Ze moesten enkele zinnen in het Frans memoriseren en zorgvuldig vergelijken met de Nederlandstalige versie. Na verloop van tijd slaagden ze er volgens Jacotot in om Frans te leren en ook de Franse spelling- en grammaticaregels onder de knie te

krijgen (Gatto, 2001, 91). Jacotot concludeerde dat zijn studenten de Franse teksten als het ware spontaan analyseerden en zo geleidelijk een inzicht in de systematiek van de Franse taal ontwikkelden: *Vom Ganzen zu den einzelnen Teilen...* O.i. trok Jacotot hieruit voorbarige extrapolaties naar het aanvankelijk leren lezen toe. Men moet er rekening mee houden dat die universiteitsstudenten al Nederlands kenden en dus ook al de principes van het leessysteem. De meeste Vlaamse studenten waren in die tijd ook al vertrouwd met de Franse taal; ze hadden al vanaf de basisschool Franse les gekregen en vaak ook lessen in het Frans in het secundair onderwijs.

Noot. Merkwaardig genoeg nam Jacques Rancière in zijn boek 'Le maître ignorant' (de onwetende meester) het Leuvens verhaaltje van Jacotot voor waar en hij baseerde er zijn onderwijsvisie op. Even merkwaardig is ook dat de Leuvense pedagoog Jan Masschelein die het boek van Rancière vertaalde, eveneens Jacotots verhaaltje geloofde en zelfs sympathiseert met de anti-pedagogische onderwijsvisie van Rancière- en dit terwijl dezelfde Masschelein in andere publicaties eerder het belang van het typisch schoolse leren en de grote rol van de leerkracht beklemtoont.

## 2.3 Verantwoording vanuit Gestaltpsychologie

Niet in zijn publicatie van 1906, maar pas achteraf in artikels uit de jaren 1920 staft Decroly zijn aanpak met gestaltpsychologische bevindingen van Max Wertheimer, Wolfgang Köhler en Kurt Lewin die pas vanaf 1912 gesitueerd worden. Die (waarnemings) onderzoeken van de Gestaltpsychologie toonden zagezegd aan: - dat het geheel beter en zinvoller wordt opgevat dan de delen; - de delen slechts worden begrepen in hun relatie tot het geheel; - het geheel er moet zijn voor de delen; - de delen uit de gehelen ontstaan.

Het geheel, een geschreven woord, zin of tekst - die ook betekenis heeft voor de kinderen - is het vertrekpunt is voor het lezen. De tekst, zin of het woord is dan een Gestalt die geleidelijk aan zal leiden tot het differentiëren van woorden, lettergroepen en letters. Dit (latere) differentiatieproces (Durchstrukturierung) verloopt volgens Decroly vrij spontaan en vooral visueel. Men leert eerst een aantal zinnen lezen en na enige tijd komt de leerling dan bijna spontaan tot analyse (van zin naar woord, van woord naar lettergrepen, van woord naar letterkennis) en uiteindelijk ook tot synthese (woordvorming). Decroly begaat hier o.i. de fout dat hij Gestaltwetmatigheden die wellicht opgaan voor

een bepaald soort waarnemingen, zomaar extra-poleert naar het leesproces.

### 3 Globale leesmethodiek in de praktijk

#### 3.1 Aantal zinnen en 400 woorden globaal inprenten, achteraf pas analyse

Bij Decroly leren de kinderen gedurende een lange tijd een groot aantal zinnen en woorden globaal visueel herkennen en memoriseren. Volgens Amély Hamaïde, directrice van de Decroly-school, leren de kinderen zo in een eerste fase een 400-tal woorden globaal lezen (Hamaïde 1922, 116). Pas na 6 maanden komt er enige aandacht voor de traditionele fonologische benadering, discriminatie van afzonderlijke letters e.d. Over die fase schrijft mevrouw Hamaïde: *“L'enfant intelligent fait seul cette décomposition rapidement, car elle est un exercice naturel et nécessaire. Il y recourt spontanément, en découvrant des ressemblances qui lui font alors reconnaître des images du langage visuel. L'enfant moins intelligent met plus de temps à atteindre la période de décomposition, mais y arrive également après une période plus ou moins longue. Mais ce qui est important, c'est que le travail mental, le travail de généralisation et d'association soit fait par l'enfant”* (Hamaïde, 1922, 135). Het ontsleutelen van de woorden gebeurt dus vooral al lezende, zonder veel expliciete oefeningen.

Decroly startte ook vroeg met het schrijfonderwijs, maar dan in de betekenis van het natekenen van woorden- niet gebaseerd op de kennis van de letters en woorden: *“Het kind kopieert gewoon de visueel grafische beelden (woorden) net zoals het een tekening kopieert”*, aldus Hamaïde (1922, 129). Dit natekenen evolueerde slechts traagjes tot echt schrijven. Dat komt ook omdat het (echt) kunnen schrijven, het echt kunnen lezen veronderstelt. Ook in methodes die zogezegd vertrekken van het vrij schrijven van het kind, gaat het niet om het echte schrijven. De propagandisten van 'van vrij schrijven naar lezen' (Doris Nash, Hans Brügelmann, Célestin Freinet ...) wekken ten onrechte de indruk dat het om echt schrijven gaat.

#### 3.2 Lezen met begrip: ideo-visuele methode

Inzake de leesmotivatie gaat onze 'directe systeem-methodiek' ervan uit dat het daadwerkelijk maken van vorderingen - de toename van de leesvaardigheid - de belangrijkste (intrinsiek) motiverende factor is. De voorstanders van de globale leesmethodiek zien dit totaal anders. Decroly beklemtoonde - net als Jacotot in 1827- dat leerlingen

pas gemotiveerd konden worden om te leren lezen als de inhoud, de zin of betekenis van hetgeen ze lezen hun interesse kan opwekken. Lezen moest van meet af aan 'echt' of 'begrijpend lezen' zijn. Dit is ook het belangrijkste uitgangspunt van de latere 'whole language' rond 1980. De leerkracht moest volgens Decroly zelf tekstjes opstellen vanuit gesprekken over belevenissen en/of belangstellingpunten wereldoriëntatie (centres d'intérêts), bordlesjes, die de kinderen achteraf leren lezen. Vooral het besef dat woorden een betekenis (idee) uitdrukken, motiveert volgens Decroly de leerlingen tot lezen; vandaar ook de naam ideo-visuele methode.

Decroly en zijn volgelingen stelden dat zo'n aanpak niet vooraf in een of ander leesboekje kon worden vastgelegd. De leerkracht moest samen met de leerlingen de leesteksten opstellen. De zinnen en teksten werden op stroken geschreven en de kinderen moesten die herhaaldelijk en steeds vlotter leren lezen. Later nam Célestin Freinet die idee van Decroly over. Leesboekjes voor het leren lezen (en ook kinderboeken) waren volgens Freinet uit den boze. (Dit verklaart ook waarom er op veel Vlaamse Freinetscholen zo weinig kinderboeken aanwezig waren in de jaren 1970-1985).

Voor Decroly en co moet van meet af aan de leeslijn van het technisch lezen verbonden zijn met die van het begrijpend lezen om zo de leesmotivatie te bevorderen. De meeste leerkrachten zijn ervan overtuigd dat kinderen al bij de aanvang van het leren lezen vrij goed beseffen welke de betekenis is van het lezen van woorden en teksten en hoe belangrijk het kunnen lezen is. Vooral ook de toename van de letterkennis en het feit dat men zelf nieuwe woordjes zelfstandig kan lezen, werkt heel motiverend. Wij stelden in deel 1 al dat we opteren voor het aanvankelijk aanbieden van een intensieve aparte leerlijn voor de leesteknik. Zo zullen de leerlingen ook vlugger zelfstandig en begrijpend kunnen lezen.

### 4 Globale leesmethodes rond 1935

Niettegenstaande Decroly e.a. principieel gekant waren tegen het gebruik van leesboekjes met vaste teksten, verschenen er in de jaren 1930 globale leesboekjes omdat de meeste leerkrachten moeilijk konden werken zonder de steun van leesboekjes. De wellicht eerste globale methode in Nederland was de methode Echt lezen van M.C. Versteeg van 1932. In 1935 verscheen 'Van Kindertaal tot Moedertaal. Globale methode voor het aanvankelijk lezen' (Evers e.a., 1935). Deze methode ging uit

van de belevingswereld van de kinderen, die steeds groter werd. Een eenvoudig ambtenarengezin met drie brave kinderen, waarvan Guus en Ans de oudsten waren, stond centraal in de lesjes. De globale leesmethodes waren meestal een soort gemengde methodes. In tegenstelling tot Decroly werd de globale aanpak ingeperkt en er was na zekere tijd expliciete aandacht voor analyse en synthese.

De Vlaamse *inspecteur E.D.J. Heysse* publiceerde in 1937 de methode 'Ik lees al', een ideo-visuele methode voor aanvankelijk leesonderricht. Heysse schreef dat de leerkrachten wel voldoende raadgevingen kregen voor de invulling van de globale fase gedurende de eerste maanden, maar te weinig werkmateriaal en te weinig aanwijzingen voor het vervolg op die fase, de analyse e.d. (Heysse, 1948). De tekst van een van de eerste leeslesjes luidt: *"Uit uw bed! Het is tijd! Mama roept. Opstaan. Het begin van den dag."* De tekst van het volgende lesje luidt: *"Jan en Mietje stappen op naar de school. En de pop? Gaat de pop ook mee? Neen, die moet thuisblijven, wat denkt ge wel."* Pas nadat de leerlingen een groot aantal globaalzinnen en globaalwoorden hebben leren lezen, wordt in de maand november voorzichtig gestart met het aanbrengen van de eerste letter: de o. Er is ook veel aandacht voor het splitsen van woorden in 2 afzonderlijke woorden en/of in lettergrepen. Vooral vanaf januari krijgt het differentiëren van letters meer aandacht. Pas dan komen ook de eerste syntheseoefeningen:  $o + s = os$ .

In 1971 werd de methode van Heysse nog gebruikt op de Torhoutse oefenschool, naast de structuurmethode 'Van An en Jan' (Bielen, 1966) die gebruikt werd in de andere klas. De oefenschoolleerkracht ging wel vroeger over tot analyse en synthese. Er was dus een relatief grote afstand tussen de radicale 'globale' methodiek van Decroly en anderszijds de toepassingen in de globale leesmethodes en leesboekjes. Het aandeel van het globale lezen van zinnen en woorden viel beperkter uit en er werd vroeger gestart met de associatie klank-letter en met de synthese.

## 5 Veel 'officiële' propaganda & veel kritiek

### 5.1 Kinderen leren niet echt lezen & schrijven

Een globale methode die prioriteit verleent aan het visueel herkennen van globale woorden en zinnen en natekenen van woorden als tekeningen, staat haaks op klassieke leesmethodes die in mindere of

meerdere mate het fonetisch karakter van woorden, de correspondentie tussen letter(s) en klank(en), centraal stellen en dit van bij de start van het aanvankelijk lezen. Lezen is volgens Decroly vooral een zaak van het oog en van het visueel geheugen. Volgens de critici wordt dit visueel geheugen vanaf de eerste les overbelast door de confrontatie met een te groot aantal woorden en letters die alle in dit geheugen opgeslagen moeten worden. Er is ook al te weinig transfer van de geleerde bij het leren van nieuwe woorden. Het echte lezen en schrijven wordt veel te lang uitgesteld.

### 5.2 Veel 'officiële' propaganda

In de eerste helft van de 20ste eeuw was de propaganda voor de globale leesmethode in Vlaamse pedagogische publicaties vrij groot. De globale leesmethodiek werd als een evidentie voorgesteld – mede op basis van het gezag van Decroly. De globale leesmethode werd ook aangeprezen en zelfs opgelegd door het (Belgisch) leerplan van 1936. De opstellers – de inspecteurs Roels en Jeunehomme waren sterke voorstanders. In Nederland waren er ook bekende didactici als Isaac Van der Velde die in de jaren dertig de globale methodiek propageerde en meewerkten aan de opstelling van een globale leesmethode (Evers, Van der Velde, 1935).

De methode Decroly werd ook warm aanbevolen door de inspectie op de Pedagogische Week van 1951. In de aansluitende brochure 'Het Leesonderwijs' (Ministerie van Openbaar Onderwijs, 1951, 27) lezen we bijvoorbeeld: *"Van de eerste dag af schrijft de leerkracht zinnen op het bord in aansluiting bij waarnemingsoefeningen, bijvoorbeeld: 'We hebben een schildpad'. Deze zinnen werden globaal ingeprent en pas veel later ontleed in woorden en nog veel later in klanken en letters. Al vlug ging het volgens de inspectie ook om het inprenten van langere teksten als 'De tortelduif heeft twee kleine duifjes. We hebben ze gezien. Zij hebben een bek, twee poten en nochtans geen pluimen.'*

### 5.3 Veel kritiek vanaf de start, vooral van praktijkmensen

Niettegenstaande de vele propaganda vanwege de inspectie e.d. heeft de globale leesmethode in de Vlaamse klaspraktijk nooit een algemene erkenning en succes gekend. Volgens Fr.S. Rombouts (1952, 692) was dit ook in Nederland zo. Ook de verdeeldheid binnen de vakdidactische literatuur was groot. In 1922 schreef de Torhoutse Normaal-

schoolpedagoog *Arseen Vandevelde* al dat men voor het aanvankelijk lezen op de lagere school niet de visuele methode van Decroly moest gebruiken, maar klassieke methodes met een fonetische aanpak (Vandevelde e.a., 1922, 112).

Bij het verschijnen van het leerplan 1936 wees Le Chercheur (pseudoniem) de opgedrongen 'méthode globale' resoluut af (Le Chercheur, *La Revue Nouvelle*, 1936, 226-230). Le Chercheur citeerde met instemming inspecteur M. Fourneau: "We geloven geenszins in de superioriteit van de globale leesmethode, noch in het systeem Decroly in het geheel. Velen verwierpen de theorie van Decroly. De opstellers van het leerplan beschikten ook over te weinig resultaten met deze methode, om er te kunnen over oordelen." Tegelijk waren er in de jaren dertig ook bekende reformpedagogen als prof. Jozef Verheyen en vakdidactici als broeder M. Denys (Christelijke Scholen) die de aanpak van Decroly propageerden.

Ervaren leerkrachten vonden dat de globaliserende fase al te veel tijd in beslag nam en dat het lezen en vooral het leren van de letter-klankconnecties nodeloos uitgesteld werd. Ze geloofden ook niet dat de leerling bijna spontaan tot analyse zou komen. Op de al vermelde pedagogische week van 1951 betreurde inspectrice L. Mouniez dat veel leerkrachten slechts lippendienst aan de globale leesmethode bewezen en na een globaliserende instap al vlug overschakelden op een klassiek leesboekje (o.c., 27). De meeste Vlaamse en Nederlandse leerkrachten bleven een typische en sobere normaalwoordenmethode of een analytisch-synthetische aanpak gebruiken. In de jaren 1955-1965 verdween de radicale globale aanpak steeds meer uit de klaspraktijk. De structuurmethodes deden vanaf 1970 hun intrede, maar behielden wel in de startfase een globaliserende aanpak.

Bepaalde inspecteurs stelden bij klasbezoek vast dat de vrees van de leerkrachten niet ongegrond was. Zo vroeg de *Antwerpse inspecteur Karel Léonard* zich in 1943 al af: "*Hapert er wat aan onze Globaalleesmethoden?*" (Custers, 1961, 9). Men stelde namelijk vast dat veel leerlingen de te lezen woorden gewoon inprenten zonder echt te kunnen lezen. Vooral bij minder goede lezers met een zwak geheugen leidde deze aanpak tot veel frustratie. Zwakke leerlingen kwamen niet spontaan tot analyse én waren ook niet in staat het grote aantal woordbeelden te memoriseren. Mensen die in de jaren 1930-1940 onderwijs genoten met de globale

leesmethode zeggen weleens dat ze leerden lezen ondanks de globale methode. In de praktijk werd er ook veel lippendienst aan de methode bewezen: men startte wel met een aantal globaalzinnen en globaalwoorden, maar ging vlugger over op de analyse en differentiatie.

Door de opstelling van globale leesmethodes en leesboekjes voor globaal lezen vanaf 1935 nam de invloed van Decroly op het aanvankelijk lezen weer wat toe. Naast deze globale leesmethodes verschenen er in de jaren 1960 nog een reeks globaliserende leesmethodes die op eerder kleinere schaal werden gebruikt.

Na de Tweede Wereldoorlog zien we ze langzaam uit de leesonderwijspraktijk verdwijnen. Ze zou wel nog later de globaliserende leesmethodes en vanaf 1965 de structuurmethodes gedurende decennia nefast beïnvloeden.

De globaalleesmethode is dus in de klaspraktijk nooit een *algemeen* succes geweest (Fr. S. Rombouts, 1952, 692). In België (en ook in Nederland waar de eerste globaalleesmethode, namelijk *Echt lezen* van M.C. Versteeg, pas in 1932 het licht zag) bleven de meeste leerkrachten vooral een analytisch-synthetische aanpak zoals de methode Lustig Volkje van de Broeders Maristen volgen. Hoewel de Vlaamse inspectie nog in 1951 volop de globale methodiek propageerde, geloofden de meeste leerkrachten niet in een proces waarbij de leerling spontaan tot analyse zou komen. Die vrees en lippendienst bleken ook achteraf gezien gegrond.

Men stelde namelijk vast dat vele leerlingen de te lezen woorden gewoon inprenten zonder echt te kunnen lezen. Vooral bij minder goede lezers met een zwak geheugen leidde deze aanpak tot veel frustraties. Zwakke leerlingen kwamen niet spontaan tot analyse én waren ook niet in staat alle woord-beelden te memoriseren. Aanhangers van de globaalleesmethode hadden dus te weinig oog voor de sterke kanten van het schriftsysteem, namelijk dat men met een beperkt aantal letters een heleboel woorden kan lezen zonder die woorden als globaalwoorden in het geheugen te moeten inprenten.

#### 5.4 Globaliserende leesmethodes (1950-1970)

Er verschenen in de periode 1950-1970 wel nog meer gematigde globaalleesmethodes. Men noemt ze ook globaliserende of globaal-analytische methodes. Die wilden het proces van analyse op de een of andere manier toch meer spontaan uitlokken. Voorbeelden daarvan zijn de Vlaamse methodes *Zonnige leesuur* (A. Durnez & W. Vandekeere, s.d.), *Ik lees al* (E.D.J. Heysse, s.d.), *Zuiver en keurig* (G. De Vriese & J. Maats, 1953) en *Levende taal: Spreken en schrijven* (F. Demanet & J. De Doncker, s.d.). Zinnen en woorden bleven weliswaar het vertrekpunt vormen, maar werden vrij vlug via de sturende hand van de leerkracht geanalyseerd. Bijvoorbeeld: Vergelijk het eerste woord met het laatste in de zin. Je ziet dezelfde beginletter. Wat is het kopje van die woorden? Van spontane analyse was dus veel minder sprake. Meestal werd er dan ook uitgegaan van teksten die in de methode werden **aangeboden**.

#### 6 Invloed globaalleesmethode op structuurmethodes 1965-begin 21ste eeuw

De invloed van de globaalleesmethode was in de zogenaamde structuurmethodes nog duidelijk aanwezig. Zo zijn er in de startfase zeer veel structuurwoorden voorzien die de kinderen in eerste instantie globaal moeten inprenten. Bijvoorbeeld leren de kinderen in de boom-roos-vis versie van *Veilig leren lezen* van 1980 zo'n 48 structuurwoorden tegenover 17 normaalwoorden in Hoogeveens Aap-noot-mies.

In de structuurmethode worden de woorden ook telkens via een verhaal aan de kinderen gepresenteerd. Met andere woorden, ze worden niet als losse woorden maar in een verhaal - in een betekenisvolle context (ook leerstofkernen genoemd) - aangeboden. Betekenisvolle contexten waren typisch voor de globale methodes.

Ten slotte stellen we vast dat vooral in de eerste versies van *Veilig leren lezen* e.d. heel lang gewacht wordt met het expliciet inoefenen van de afzonderlijke letters. Lange tijd wordt van de leerlingen verwacht dat ze geleidelijk aan zelf ontdekken dat bij een bepaalde letter een bepaalde klank hoort. Hier is de invloed van de globaalleesmethode zeer duidelijk. In de latere versies werden de "globaliserende aspecten in *Veilig leren lezen* alsmaar beperkter, tot ze ten slotte in latere versies werden geschrapt. Men stapte vanaf 2003

steeds meer over op onze 'directe systeemmethodiek'.

De Veilig leren lezen-aanpak was destijds bij veel leerkrachten bijzonder populair, zelfs in Vlaanderen. Er zijn trouwens Vlaamse leesmethodes die zich heel uitdrukkelijk lieten inspireren door de uitgangspunten van het model dat aan Veilig leren lezen ten grondslag ligt, en die zich dus ook "structuurmethodes" noem(d)en. Een vroeg voorbeeld daarvan, uit de jaren 1970, is *Ik lees en schrijf alles* (of ook onder de naam *Ik lees keurig en vlot*) van Roger Staelens e.a. (1970).

Maar zelfs al voor de jaren 1970 probeerden Vlaamse methodeontwikkelaars de globale leesmethode en de analytisch-synthetische methode met elkaar te verbinden, alhoewel de klemtoon vooral op het globale aspect bleef liggen. Voorbeeld daarvan zijn *Doe het zo* van M. Verbeeck & K. Vaernewijck (1965) en *Het boek van An, Jan en Fok* (H. Jespers & R. Gevers, 1968).

We treffen in de late jaren 1970 en begin 1980 nog nieuwe methodes met een sterk globaliserende inslag aan. De bekendste methodes in dat verband zijn wellicht *Van An en Jan* (R. Bielen, 1977) en de aanvankelijk leesmethode *Leen en Rik* van de totaalmethode *Taal voor vandaag en morgen* (G. Rotthier e.a., 1980) met zelfs 61 basiswoorden. Als men dat aantal vergelijkt met de 48 basiswoorden van Boom, roos, vis (in hetzelfde jaar uitgegeven) dan is de grotere globaliserende invloed in deze Vlaamse leesmethode wel heel duidelijk.

De meest gebruikte structuurmethode in Vlaanderen - ook nog in 2010 - was echter 'Veilig leren lezen' (eerste of tweede Maanversie). Daarnaast waren er ook nog recentere Vlaamse structuurmethodes in gebruik: *Taaltrein: Daan en Riet* (A. Abts e.a., vanaf 1985), *Van Ins Leesmethode* (J. Crijns & C.R. Leeman, 1990), *Taalknikker: An en Tom* (W. Faes e.a., 1991), *Leesdraak* (W. De Doncker, 1996), *Taalsignaal: Leen en Rik* (G. Rotthier e.a., 1998) en *Taalsignaal anders* (C. De Vos & K. Moens, 2005). De laatste twee zijn dus de opvolgers van Leen en Rik van de totaalmethode *Taal voor vandaag en morgen*. Een apart geval is *Tinteltaal* (V. Biltereyst e.a., 1996). Door de zeer sterke (o.i. geforceerde) nadruk op het functionele aspect van het lezen worden in deze methode hele zinnen visueel ondersteund met tekening en pictogrammen. Daardoor heeft deze structuurmethode ook een zeer globaliserende inslag.

## 7 Ontstaan en doorbraak van onze 'Directe systeemmethodiek'

Structuurmethodes als 'Veilig leren lezen' van de uitgeverij Zwijsen leken lange tijd absoluut veilig en effectief. Zelf werden we echter al vanaf de jaren zeventig op stagebezoek voortdurend geconfronteerd met kritiek op de gangbare structuurmethodes en met ervaren leerkrachten die in hun praktijk sterk afweken van die methodiek. Dit stimuleerde ons om een eigen leesmethodiek - directe systeemmethodiek of DSM - te ontwikkelen die komaf wou maken met deze pijnpunten.

### 7.1 Zoektocht naar effectieve methodiek 1971-1986

De DSM is dus niet in het luchtledige ontstaan; DSM is schatplichtig aan de ervaringswijsheid van leerkrachten uit heden en verleden - ook aan deze die een neerslag vond in oudere leesmethodes als deze van W. Prinsen waarmee kinderen sinds 1800 leerden lezen. Prinsen (1777-1854), leraren-op-leider & directeur van de Nutschool (Normaalschool) van Haarlem, schreef 200 jaar geleden een aantal boeken over o.a. leren lezen en rekenen, waarin hij de praktijkkennis uit die tijd bundelde en optimaliseerde. Zijn leesmethode *Leerwyze om kinderen te leeren lezen* had veel invloed op het leesonderwijs in Nederland en Vlaanderen. In 1863 verscheen de 8ste druk. De methode en de verantwoording erbij waren voor ons nog een inspiratiebron bij het opstellen van onze *directe systeemmethodiek* voor het leren lezen. De methodiek van Prinsen stond haaks op deze van de latere globale leesmethodiek van prof. Decroly e.a.

Naast het bestuderen van effectieve aanpakken en frequent observeren tijdens leeslessen, was dus ook het bestuderen van de historiek van het leesonderwijs heel leerrijk. In het boek *'Beter leren lezen'* schetsen we in deel 2 de historiek van de leesmethodes en wat we er al uit geleerd hebben voor de DSM (Feys en Van Biervliet, Acco, 2010).

Pas in derde instantie en na de opstelling van de eerste versies van onze DM leerden we ook een en ander uit recent wetenschappelijk onderzoek en wetenschappelijke leesmodellen. Voor het opstellen van onze methodiek aanvankelijk lezen pasten we dus vooral een soort praktijk- en ontwikkelingsgericht onderzoek toe - net als voor onze studie van het wiskundeonderwijs e.d. Het leidt tot praktijkgerichte onderwijs-wetenschap.

Onze zoektocht naar een effectieve leesmethodiek nam een 20 jaar in beslag (1971-1986) en was nauw verbonden met onze betrokkenheid bij het opleiden van leerkrachten. De contouren van de DSM lagen dus vast rond 1986 (Feys, 1986). We stelden wel later met voldoening vast dat onze praktijkprincipes in overeenstemming waren met het wetenschappelijk leesonderzoek van de voorbije jaren. Zo verwees *Wim van den Broeck* voor een praktische toepassing van de connectionistische leestheorie en het fonologisch coherentiemodel naar de DSM van Feys (Van den Broeck, 1997). Dit onderzoek fungeerde dan vooral als een bevestiging achteraf en verdere verfijning. Hetzelfde geldt voor het recente neurowetenschappelijk onderzoek van Stanislas Dehaene (2007).

Bij de start van onze loopbaan als lerarenopleider troffen we in de klaspraktijk een grote verscheidenheid in methodes aan en grote verschillen in aanpakken en leesvorderingen. Sporadisch werden rond 1970 nog globale en globaliserende methodes en oude normaalwoordenmethodes als 'Lustig Volkje' gebruikt, maar de structuurmethodes deden steeds meer hun intrede. In 1971 werden op onze Torhoutse oefenschool twee sterk verschillende methodes gebruikt: in de ene klas werkte de meester nog met de globale methode van Heysse en in de andere klas werd een analytisch-synthetische leesmethode gebruikt.

In de jaren 1970-1980 maakten we in de vakliteratuur en in de methodescholen tevens de revival mee van natuurlijke en globale leesmethodes à la Freinet, functioneel aanvankelijk lezen (FAL), whole-language ... Die grote verscheidenheid aan methodieken spoorde ons ertoe aan deel te nemen aan het voortdurende debat over de meest effectieve leesmethodiek. Zo reageerden we tijdig op de *globale methode*-propaganda van de Freinetscholen, van neerlandici in tijdschriften Nederlands als 'MOER' en 'VONK', van het Leuvense Steunpunt NT2. Nog in 1996 propageerden het Steunpunt-NT2 en zijn voorzitter prof. Koen Jaspaert een globale leesmethodiek. We probeerden te voorkomen dat dergelijke leesmodellen te veel invloed kregen op de praktijk.

In de jaren zeventig en tachtig viel het ons op dat ervaren leerkrachten vaak niet zo gelukkig waren met de komst van de nieuwe structuurmethodes, een meer klassieke methodiek bleven toepassen of hun nieuwe methode corrigeerden. Zij gebruikten bijvoorbeeld slechts een beperkt aantal globaalwoorden (bijv. 15 i.p.v. 38 of 62) en lieten die



onmiddellijk volledig analyseren. Ze besteedden meer aandacht aan de letterkennis en aan de automatisering. Ze lieten de leerlingen veel minder individueel werken met werkblaadjes omdat deze vaak weinig met het echte lezen te maken hebben. Ze werkten veel meer klassikaal en aan het bord. Ze konden zo het leesproces beter begeleiden en beter werken met drill en tempodruk om de concentratie op de visuele kenmerken en het vlot synthetiseren te bevorderen. Via zo'n begeleid 'mondeling lezen' maakten ze ook optimaal gebruik van de leertijd; de effectieve leestijd was veel groter dan in andere klassen.

Na enkele jaren kwamen we tot het besef dat de structuurmethodes – met inbegrip van 'Veilig leren lezen' - de leerlingen te weinig hielpen om hen tijdens de eerste maanden vlot en veilig over de leesdrempel te halen. Er was o.i. ook veel te weinig effectieve leestijd – leerkrachten en leerlingen waren te veel met zaken bezig die weinig met het echte lezen te maken hadden. Het leren lezen werd samen met de introductie van de structuurmethodes vanaf het eind van de jaren zestig voorzien van veel franjes. De methode 'Veilig leren lezen' gaf hierbij het slechte voorbeeld. Als we tijdens praktijklessen onze studenten lieten berekenen hoeveel minuten per les een afzonderlijk kind werkelijk aan het lezen was, dan bleek meestal dat de effectieve leer- of leestijd al te beperkt was.

De toename van de effectieve leer- en leestijd leek ons heel belangrijk. Op stagebezoek merkten we dat veel ervaren leerkrachten hiervoor een meer 'directe' aanpak hanteerden, veel meer mondeling werkten en sterk afweken van de gebruikte leesmethode. Bij bezoek uit het buitenland aan de Torhoutse lerarenopleiding loodsten we onze gasten vaak naar een oefenklas waarin 'Veilig leren lezen' werd gebruikt, en daarna naar de klas van juffrouw Dina. Daar kwamen ze onder de indruk van de 'directe' aanpak van Dina: met het krijtje aan het bord, alle kinderen tegelijk en geconcentreerd aan het ontsleutelen en lezen, veel aandacht voor drill en tempodruk ... Ze verbaasden zich over de vorderingen na twee maanden leesonderwijs: een heel verschil met de parallelklas die 'Veilig leren lezen' op de voet volgde. Zo slaagden we er in 2002 in om twee Zuid-Afrikaanse beleidsmensen tot een andere overtuiging te brengen. Ze ruilden hun modieuze 'whole-language'-visie in voor een meer klassieke en directe systeemmethodiek. Als lerarenopleiders werden we uitgedaagd om een eigen standpunt in te nemen. De praktijkervaringen op de oefenschool en op stagescholen, het grondig

bestuderen van de thematiek van het aanvankelijk lezen en onze kennis omtrent de rol van het automatiseren bij het leren van vaardigheden, inspireerden ons om zelf een eigen leesmethodiek uit te werken onder de naam 'Directe systeemmethodiek' (afgekort: DSM).

Bij het opstellen van de DSM speelde ook onze bekommernis omtrent de risicolezers en de zorgverbreding een belangrijke rol. We wilden een aanpak die veel perspectieven bood voor preventieve zorgverbreding en extra-zorg. Dat wil zeggen: voorkomen dat leerlingen fouten maken, zodat eenmaal ingeslepen fouten niet hersteld of gereddieerd hoeven te worden. Het voorkomen of verminderen van problemen tijdens de eerste maanden van het leesproces, leek ons uiterst belangrijk. Het kunnen technisch lezen is voor die leerlingen een belangrijke hefboom bij het aanleren van het Nederlands. Via het lezen van boekjes - ook buiten de les - kunnen ze hun woordenschat heel sterk uitbreiden.

## **7.2 Geleidelijke doorbraak van DSM in leesmethodes en praktijk**

Bij de DSM gaat het om een opbouw aanpak (= bottom-up) waarbij de kinderen vanaf het eerste woord direct de regels van het leessysteem leren en direct echte leesdaden stellen. De leerlingen worden direct geconfronteerd met de structuur van ons letterschrift. Men leert de kinderen direct de code kraken en van bij de start korte woordjes (zelfstandig) lezen en schrijven. Van meet af aan staan de integrale leeshandeling en de relatie tussen leren en schrijven centraal.

De DSM streeft het snel ontsleutelen en verklanken van letters, letterclusters en woorden na, en ook het leren schrijven daarvan. Het aantal letters neemt slechts geleidelijk toe, maar de letters worden meteen uitgebreid gecombineerd via letterclusters en woordjes. Nieuwe letters, lettergroepen en woordjes worden pas aangeleerd als de vorige voldoende zijn geautomatiseerd. Dat vereist veelvuldige herhaling van de verbindingen tussen de letters (grafemen) en de corresponderende klanken (fonemen). Voor een uitvoerige beschrijving van de DSM verwijzen we naar Onderwijskrant nr. 156 ([www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)) en naar het boek 'Beter leren lezen' (Acco, 2010).

Nieuwe ideeën dringen niet onmiddellijk door. Her en der was er aanvankelijk ook wel wat ongenoegen en scepsis omtrent de DSM. Een aantal auteurs en

uitgevers van leesmethodes vonden onze kritiek vervelend. Het is voor auteurs en uitgevers steeds vervelend als er kritiek komt op hun (commerciële) methodes. De meeste uitgeverijen hadden voor aanvankelijk lezen een structuurmethode op de markt en een overstap naar een andere aanpak kost uiteraard energie, tijd en centen. Leerkrachten zijn ook niet zomaar geneigd zonder slag of stoot op een nieuwe methodiek over te schakelen. Zelf slaagden we er het best in onze eigen normaal-schoolstudenten te overtuigen als we hen naast de cursus aanvankelijk lezen konden confronteren met een leerkracht die de DSM-principes in de praktijk toepaste. Het zien in de praktijk en/of de getuigenis van medeleerkrachten is heel belangrijk bij de implementatie van nieuwe aanpakken.

In 1999 brachten *Jan Crijns* en de uitgeverij Van In voor het eerst een nieuwe leesmethode op de markt die expliciet op onze 'directe systeemmethodiek' gebaseerd was: *Leessprong*. De auteurs van *Leessprong* stapten resoluut af van de basisprincipes van de structuurmethode die ze zelf nog in *Van Ins leesmethode* van 1990 toepasten.

In een bijdrage in het Vlaams tijdschrift 'Basis' beweerde prof. C. Mommers in 2001 dat onze kritiek op 'Veilig leren lezen' totaal misplaatst en onzinnig was (Mommers, 2001). Volgens hem was een structuurmethode met een globaliserende inslag, een contradictio in terminis en 'Veilig leren lezen' was volledig 'veilig'. Hij repte wel met geen woord over het DSM-alternatief en over de eerste DSM-methode 'Leessprong' (Uitgeverij Van In) die in 1999 op de markt kwam. Alleen al vanuit commerciële standpunt konden prof. C. Mommers en zijn medewerkers moeilijk erkennen dat hun wijd verspreide en lucratieve '*Veilig leren lezen*' belangrijke tekorten vertoonde en dat er al een DSM-alternatief op de markt was.

*Jan Crijns* schreef over de aanvankelijke tegenstand: "Toen Raf Feys in *Onderwijskrant* (1991) en in andere publicaties de principes van zijn 'directe systeemmethodiek' uiteenzette, werd dat door bepaalde groepen nogal neerbuigend onthaald. Uit onderzoek en wetenschappelijke literatuurstudie blijkt nu echter dat deze onderwijspedagoog het gelijk aan zijn kant krijgt" (J. Crijns, 2009). In 2008 publiceerde de uitgeverij Van In een nieuwe versie '*Leessprong -Ik lees met hup*'. Ook andere uitgeverijen baseerden zich voor hun recente leesmethode op de DSM-principes.

## 'Veilig leren lezen' en DSM

Niettegenstaande prof. C. Mommers, de vader van 'Veilig leren lezen', nog in 2001 onze kritiek op zijn structuurmethode (diplomatisch?) afwees, vroeg de uitgeverij Zwijsen in 1997 wel al naar onze DSM-publicaties en naar wetenschappelijke studies die de DSM-visie ondersteunden – via haar Vlaamse filiaal 'Infoboek-Meerhout'. Ook het verschijnen en het succes van de eerste versie van de Vlaamse DSM-methode 'Leessprong' (1999) stimuleerde Mommers en co blijkbaar om 'Veilig leren lezen' bij te werken in de richting van de DSM-principes. Zij hebben in hun latere versies vanaf 2003 de DSM-principes steeds meer toegepast, en de gebruikers blijken best tevreden met deze koerswijziging.

Prof. C. Mommers bestempelde zelfs 'Veilig leren lezen' versie 2003 al wat overmoedig als een volwaardige 'DSM-methode' (sic!) . Hij beschreef de nieuwe uitgangspunten voor de nieuwste versie van 'Veilig leren lezen' (2003) in verwoordingen die letterlijk uit onze DSM-publicaties gehaald zijn. Hij verzweeg wel dat de DSM-methodiek van Vlaamse oorsprong is en dat hij enkele jaren geleden nog alle kritiek vanuit de DSM-hoek resoluut afwees. De Nederlandse leesmethode 'Lijn 3' verwees wel uitdrukkelijk naar onze DSM als inspiratiebron.

Om onze DSM-methodiek zo ruim mogelijk te kunnen verspreiden hebben we erover gewaakt om ons niet te binden aan één of andere uitgeverij. Als uitgeverijen en auteurs ons om informatie of advies vroegen, hebben we hen dit steeds gratis bezorgd.

Noot. We vinden het heel belangrijk dat leerkrachten een beroep kunnen doen op DSM-leesmethodes. Maar de toepassing van DSM vergt wel meer dan het gebruik van een DSM-methode. Daarnaast moet een leerkracht b.v. ook nog aan de hand van een bordlesje de leerlingen oefenen in het opdrijven van het leestempo e.d.

## 8 Besluit

Met deze bijdrage wilden we naast de nefaste invloed van de globale leestheorie ook het belang illustreren van praktijkgerichte onderwijswetenschap. In andere bijdragen in dit nummer hadden we het over de grote afstand tussen klassiek wetenschappelijk onderzoek en de praktijk. Met praktijkgerichte onderwijswetenschap als de DSM bereik je o.i. vlugger de klasvloer; en dit sluit ook beter aan bij de praktijkervaring van de leerkrachten.

## Zorgen van Brugse directies secundair onderwijs Ook het secundair onderwijs snakt naar adem

### Directies Brugse scholengroepen Sint-Donaas en Sint-Maarten

*Passages uit brief van 30-tal directies van de Brugse scholengroepen Sint-Donaas en Sint-Maarten gericht aan de beleidsverantwoordelijken: Het secundair onderwijs snakt naar adem!*

*Onze Brugse directies tonen in hun brief o.i. terecht aan dat er ook grote en dringende noden zijn in het secundair onderwijs.*

“Ook directies en leerkrachten van het secundair onderwijs hebben op woensdag 20 maart j.l. gestaakt. Minstens 31.000 stakers. ... Er volgde een debat in de plenaire vergadering van het Vlaams Parlement. Het ging vooral om het zoeken van een schuldige, met als besluit dat het basisonderwijs meer geld verdient. Niemand betwist deze stelling“

\*Veel nieuwe werkteksten eindigen met het zinnetje ‘deze maatregelen zijn budgetneutraal. Het zinnetje betekent dat de maatregelen meer geld kosten. De grote besparingsoperatie op het s.o. is een paar legislaturen eerder begonnen. Enkele voorbeelden: de omkadering in uren leraar is van 98% teruggebracht naar 96,57%; idem voor de uren ondersteunend personeel; op de werkingstoelagen werd jaarlijks 5% bespaard. Wellicht in voorbereiding van de herfinanciering van het basisonderwijs.

Vertaald naar het dagelijks leven in de school betekent dit: grotere klassen, minder capaciteit om iets te doen rond zorg, minder middelen voor de infrastructuur en de uitrusting van de scholen.

Tegelijk stijgen de uitgaven voor de zogenaamde ‘redelijke aanpassingen’ zoals koptelefoons, studie-budy, licenties voor aangepaste software.

Niemand wijst inclusie als dusdanig af, *maar de wijze waarop het M-decreet inclusie regelt, heeft een grote ontredendering veroorzaakt. Het decreet moet totaal herzien worden.* We stellen een explosie van klassenraden vast, een vraag naar zorg die op de rand van de competentie van de leerkracht ligt, een diversiteit in klas die gaat lijken op een ‘grand écart’. De *ondersteuningsnetwerken* hebben ook geen middelen om nieuwe aanmeldingen gedurende het schooljaar tegemoet te komen.

In het buso neemt de stress onder de leerkrachten toe omwille van de toenemende multiple en hoge zorgnoden en de andere accommodatie die vereist is voor deze leerlingen.

De nieuwe wetgeving omtrent *leerlingenbegeleiding* is niet vriendelijk voor de scholen. De CLB-medewerkers moeten zich concentreren op fase 2 van het zorgcontinuüm. Fase 1 is dus de uitsluitende verantwoordelijkheid van de school, met een onhaalbare administratieve last. Ook die taken zouden uit de puntenenveloppe moeten komen.

De taalondersteuning van ex-OKAN-leerlingen ‘mogen’ uit het lestijdenpakket komen. De enkele uren zijn schromelijk onvoldoende en niet efficiënt besteed.

De visie op kwaliteitscontrole- het ROK - is beter maar ontslaat de scholen niet van bewijslast op papier of in het informaticasysteem. Weer administratie zonder middelen.

De nieuwe eindtermen zijn soms detaillistisch en willen zaken regelen zoals de persoonsontwikkeling van jongeren, waar eindtermen, noch leerkrachten greep op krijgen. De achterliggende filosofie is de maakbaarheid van de mens.”

### Commentaar Raf Feys

*Ik ben zelf al 25 jaar lid van het bestuur van een aantal Brugse basisscholen en secundaire scholen. Ik onderschreef de voorbije jaren de bezorgdheden van het basisonderwijs. Tegelijk vind ik dat het voorbije jaar ten onrechte de indruk werd gewekt dat er geen grote en dringende noden en problemen zijn in ons s.o.*

*Minister Crevits en Co pakten het voorbije jaar voortdurend uit met de vele zegeningen van hun beleid voor het s.o. De meeste directies en leerkrachten zijn een andere mening toegedaan. In ons memorandum in de vorige Onderwijskrant drukten we onze bezorgdheden uit. Ook uit de uitspraken van Dirk Van Damme (OESO) over de mismees-tering van ons onderwijs in dit nummer blijkt dat er de komende jaren veel op het spel staat.*

**Redactiesecretariaat**

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

\*www.onderwijskrant.be:

100-den artikels

\*Dagelijkse berichten/standpunten:

-Facebook 'Onderwijskrant  
actiegroep'

-Tweets Raf Feys

-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen2'

**Redactie tijdschrift:**

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

**Hoofredacteur: Raf Feys**

raf.feys@telenet.be. - 050.312409

Onderwijskrant brengt beschrij-  
vingen van - en kritische reflecties  
over onderwijs en onderwijsver-  
nieuwing.

Bepaalde bijdragen zijn wetenschap-  
pelijk gestoffeerd; andere zijn een  
directe neerslag of weergave van  
opvattingen en praktijkervaringen.

Onderwijskrant is een onderwijstijd-  
schrift met redactieleden uit de  
drie onderwijsnetten.



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement** (4 nrs.): € 25

Buitenland: € 35

Rekening: 001-0965165-91

(BIC GEBABEBB / IBAN BE23 0010  
9651 6591) van Onderwijskrant vzw,  
3130 Betekom

Inlichtingen, bestellingen, proefnrs.

bij **verantwoordelijke uitgever:**

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**Juli-augustus-september 2019 – € 8**

- \**Make onderwijs great again.* Politieke linkerzijde & nieuwlichters tasten kwaliteit aan. *Onderwijsbocht Dirk Van Damme (OESO) = memorandum commissie onderwijs* 2**
- \*Controversiële standpunten van minister Vandenbroucke & kabinetschef Dirk Van Damme in legislatuur 2004-2009 9**
- \*Visie van bekeerde Dirk Van Damme over structuurher-  
vorming s.o., kwaliteit eerste graad, onderwijs(on)gelijkheid,  
waterval, competentiegericht onderwijs, niveaudaling 12**
- \*Onderwijs-onderzoek & -theorie: kloof met klaspraktijk en  
nefaste invloed van veel onderwijsexperts. Onderwaar-  
dering praktijkgerichte onderwijs-wetenschap 17**
- \*Dubieuze onderwijskunde. Te veel pedagoogchelaars/  
pédagogistes/anti-onderwijskundigen... in Vlaanderen,  
Frankrijk, Zweden 28**
- \*Al 50 jaar mismeestering van het onderwijs: verkeerde  
beleidsopties, dubieuze expertisecentra, miskennen  
beproefde waarden & sterke onderwijstraditie,  
en belang van strijd tegen neomanie en rages 32**
- \*Globale leesmethodiek van Ovide Decroly en nefaste  
invloed - ook op structuurmethodes (1965-2005) als  
'*Veilig Leren lezen*' 39**
- \*Zorgen van Brugse directies secundair onderwijs 51**



**Indien hiernaast een x staat**

**is dit het (voor)laatste nummer**

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**