

ONDERWIJS KRANT

200



45 JAAR ONDERWIJSKRANT: BALANS

*200 nummers: 10.000 pagina's, sinds 2013 dagelijks fb, blog, tweets: al 35.000:
45 jaar engagement voor degelijk onderwijs & strijd tegen aantasting van de kwaliteit
*Maakte Onderwijskrant de actiepunten in de beginselverklaring van 1977 waar?

*Interview in 1997 over 20 jaar Onderwijskrant en toestand van het onderwijs:
"Raf Feys, gedreven criticus Vlaams onderwijs: vernieuwen is niet hetzelfde als vernielen."
*40 jaar onderwijzer: over evoluties & wel en wee in het onderwijs:
boeiend beroep, maar onderwijstanker liep jammer genoeg averij op

*Ontscholing & ontpedagogisering, reformpedagogiek, nieuwe leren, zachte didactiek,
innovatief achteruit vanaf Rousseau tot recente leerpleinen: inleidend hoofdstuk
*Rapport-Brinckman van de commissie 'Beter onderwijs': 'Naar de kern: de leerlingen en
hun leerkracht' bevestigt analyses & stellingen van 45 jaar Onderwijskrant

Tweehonderd Onderwijskranten: 10.000 pagina's, sinds 2013 dagelijks fb, blog, tweets 45 jaar engagement voor degelijk onderwijs & tegen aantasting van de kwaliteit

Redactie Onderwijskrant

1 Tweehonderd Onderwijskranten!

Voor u ligt de 200ste editie van Onderwijskrant. We zijn fier u dit jubileumnummer te kunnen aanbieden. We maken in dit nummer een balans op.

Onderwijskrant produceerde de voorbije 45 jaar 10.000 pagina's bijdragen. Vanaf 2013 maken we ook dagelijks gebruik van de mogelijkheden van de sociale media: berichten, bijdragen, links naar interessante lectuur, ... op blog, facebook en ook via twitter-al 35.000 tweets. Zo werd Onderwijskrant de voorbije acht jaar een echte krant met dagelijkse berichten, signalementen en bijdragen (zie punt 9). Sinds 2007 staan een 600 bijdragen op onze website www.onderwijskrant.be - die druk wordt bezocht.

Via de website en de sociale media bereiken we zo veel meer mensen, en kunnen we het onderwijsdebat beter stimuleren en stofferen. Het bijna dagelijks signaleren van interessante onderwijsbijdragen is ook een vorm van bijscholing. Niettegenstaande we sinds 2007 Onderwijskrant gratis op onze website plaatsen, behielden we de papieren versie. We zagen de voorbije 20 jaar tal van tijdschriften verdwijnen en vreesden in 2007 al dat een uitgave op papier in de toekomst financieel nog moeilijk haalbaar zou zijn. We wilden een alternatief achter de hand hebben om Onderwijskrant in geval van nood elektronisch te kunnen verder zetten. Die tijd is nabij.

Het nulnummer verscheen in september 1977; het eerste Onderwijskrantnummer in oktober 1977. Zelfs de grootste optimist binnen de redactie had nooit gedacht dat we ooit de 200 zouden halen. Toen we in 1988 het jubileumnummer nr. 50 samenstelden, vroegen sommige redactieleden zich al af of we er niet beter mee ophielden, of we er nog zouden in slagen om jaarlijks een 200 pagina's te produceren, en of het nog financieel haalbaar was.

Een aantal redactieleden bleven echter ook na nummer 50, geloven in het unieke en waardevolle van het Onderwijskrantproject: een tijdschrift, een actiegroep en een project die o.i. nog steeds in vrij sterke mate beantwoorden aan de intentieverklaring van 1977. Onderwijskrant was tegelijk voortdurend in beweging. Niet enkel het onderwijslandschap veranderde, maar ook redactieleden die er al van bij de start bij waren haakten om diverse redenen af. Enkele maakten promotie en vonden het te delicaat om geassocieerd te worden met een kritisch tijd-

schrift. Er waren steeds voldoende doorzetters die probeerden om telkens nog een nummer samen te stellen. Bepaalde redactieleden werden in tijden van nood zelfs superproductief. Na een aantal jaren moesten redactieleden bij gebrek aan centen ook het typewerk en de lay-out voor hun rekening nemen. We betaalden destijds per nummer 500 euro voor het type- en lay-outwerk. De redactieleden en andere auteurs betaalden de voorbije 45 jaar ook steeds de eigen kosten voor hun eigen documentatie, schrijfwerk, verplaatsingen e.d.

Aan de hand van de 200 nummers van Onderwijskrant kan men het debat over het Vlaams onderwijs en over de vele hervormingsplannen vanaf de jaren 1970 vrij goed reconstrueren. Dit is wel iets anders dan de afstandelijke beschrijving van het officieel onderwijsbeleid *'Een kwarteeuw onderwijs in eigen beheer'* (Acco, 2013) van de professoren Depaepe, Simon e.a.. In de inleiding lezen we: *"Het gekozen bronnenmateriaal betreft teksten en documenten van de beleidsmakers. Het gebruik van deze bronnen maakt dat de tekst onvermijdelijk gekleurd is door het 'zelfdiscours' van de beleidslieden"* (p. 10). *In dit nummer van Onderwijskrant maken we vooral de balans op van 45 jaar Onderwijskrant.*

2 45 jaar engagement van Onderwijskrant als tijdschrift en actiegroep

In een interview van 8 december 1997 naar aanleiding van 20 jaar Onderwijskrant loofde redacteur *Hein De Belder* de inzet van Onderwijskrant. Hij besloot: *"Als hoofdredacteur Raf Feys en co straks onder een auto lopen, dan wordt het muisstil in onderwijsland. Ze zijn de luis in de pels van de beleidsmakers. Het is verder de grote verdienste van Onderwijskrant dat een aantal ontsporingen in het onderwijs werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet."*

De Belder loofde ook de grote inzet van Onderwijskrant voor de optimalisering van de onderwijspraktijk: voor het beter leren rekenen, lezen, enz..... We zijn best tevreden over het werk dat we inzake stapsgewijze optimalisering van de klaspraktijk gepresteerd hebben. Veel van onze ideeën over effectieve didactische aanpakken, over beter leren lezen, rekenen, spellen, ... drongen door in de klaspraktijk. Zo wordt b.v. onze fonetische en directe systeemmethodiek voor het leren lezen in de meeste

leesmethodes in Vlaanderen én Nederland groten-deels toegepast. We zorgden ook voor meer consensus inzake het rekenonderwijs. Enz.

We lieten de voorbije 25 jaar onze klokkenluiders-stem nog luider horen. We probeerden meer dan ooit ontsporingen te voorkomen of af te zwakken. We schuwden hierbij de risico's niet en legden ons zo weinig mogelijk zelfcensuur op. Dit was meer dan ooit belangrijk; de voorbije 25 jaar nam de open debatcultuur immers verder af, en tegelijk nam de zelfcensuur bij leraren en directies toe.

We waren de voorbije decennia niet enkel de luis in de pels van de beleidsmakers, maar ook van de vele onderwijsexperts en nieuwlichters die voortdurend uitpakten met pedagogische hypes en beeldenstormerij. We gingen in verzet tegen de vreemding van het onderwijsbeleid en tegen de vele vormen van aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. Het behoud en het verder optimaliseren van onze sterke Vlaamse onderwijstraditie stonden hierbij centraal.

We introduceerden de termen 'ontscholing' & 'ontscholingsdruk' als overkoepelende termen voor een aantal nefaste pedagogische evoluties als kennisrelativisme, constructivisme, eenzijdig vaardigheids-onderwijs, afbraak van leraargestuurde instructie ... Met de uitdrukking 'ontscholing van het onderwijs' verwezen we in de eerste plaats naar de term 'unschooling' zoals John Holt die in 1977 introduceerde. Voor John Holt, Carl Rogers en de vele andere ontscholers betekende de optie voor ontscholing een keuze voor kindgestuurd, structuurarm & sterk geïndividualiseerd/gepersonaliseerd onderwijs. De ontscholers kozen voor het zelfontplooiingsmodel waarbij afstand genomen werd van de traditie van gestructureerde vakdisciplines en leerinhouden, leerkrachtgestuurd onderwijs, jaarklassen, klassikale instructie, hoge prestatieverwachtingen, enz. Vanaf de jaren zeventig drongen het prestatie- vijandig, anti-intellectueel en antiautoritair klimaat en het ontplooiingsmodel ook in Vlaanderen door. Ontscholing, opdringen van de 'zachte didactiek' stond b.v. ook al centraal binnen de officiële VSO-visie 1971 van minister Vermeylen.

Bevestiging van Onderwijskrant-analyses & nieuwe wend in het onderwijs

We vonden de voorbije 45 jaar veel bevestiging van onze visie en analyses bij de praktijkmensen; en de voorbije jaren ook in het regeerakkoord & in de beleidsverklaring van minister Ben Weyts, in het rapport Brinckman van de commissie 'Beter onderwijs', in het recente Zwartboek 'Progressief achteruit' van de Nederlandse professoren Jaap Schee-

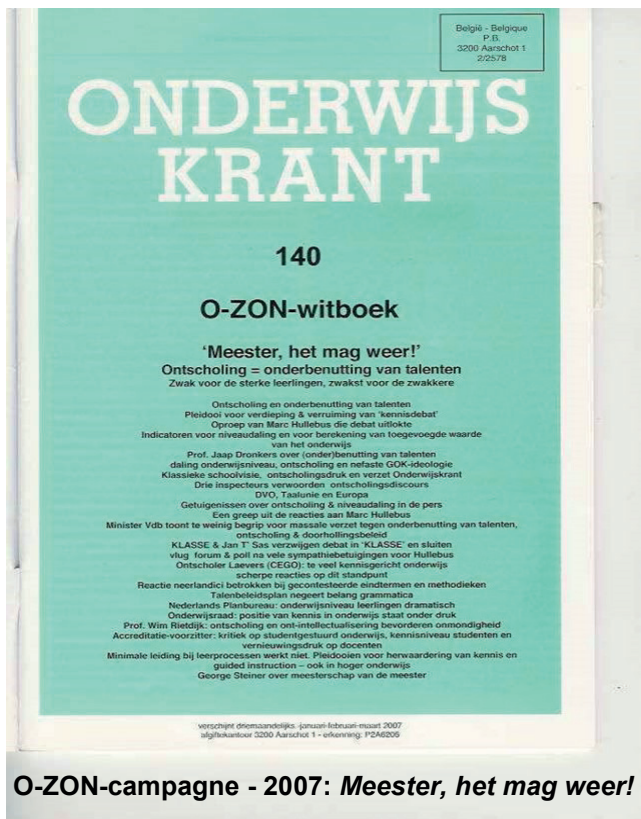
rens en Paul Kirschner, in de referaten op de *Research Ed België* van 23 oktober j.l., ... Ex-beleidsmakers als Dirk Van Damme en bepaalde nieuwlichters bekennen nu dat ze de voorbije decennia meer naar Onderwijskrant hadden moeten luisteren. We zorgden mede voor de huidige nieuwe wind in het onderwijs.

Conserveren én optimaliseren & verzet tegen stemmingmakerij tegen sterke onderwijstraditie

Onderwijskrant was de voorbije 45 jaar wellicht het enige Vlaams onderwijstijdschrift dat zich verzettede tegen de mantra van de vernieuwing & vernieling, en dat de vele sterke kanten van ons onderwijs bleef waarderen en verdedigen. *Conserveren van de sterke kanten en van het meesterschap van de meester, optimaliseren in continuïteit en 'keep it simple' waren belangrijke deviezen.* De voorbije 50 jaar beluisterden we voortdurend: *wat u nu doet beste leerkrachten deugt niet: indeling in jaarklassen, leerkrachtgestuurde groepsinstructie, eisen stellen en discipline, rapporten en evalueren, differentiële onderwijsvormen in s.o., vakdisciplines, kleinschaligheid ... Enkel radicale hervormingen konden verlossing uit al die ellende brengen. 'Kurier am Symptom' volstaat niet langer, stelde het duo Van den Bossche-Monard in 1995.* De voorbije 50 jaar was er weinig respect voor onze sterke onderwijstraditie. Onze wereldtopscores voor TIMSS en PISA vanaf 1995 waren zelfs een doorn in het oog van de vele lamenteerders die hun uiterste best deden om ze te verdoezelen en ze zelfs als negatief voor te stellen. De leerkrachten en lerarenopleiders kregen allesbehalve felicitaties voor de prestaties van hun leerlingen of oud-studenten.

Naarmate de stemmingmakerij toenam, gingen we met Onderwijskrant meer in verzet. De dweperige beeldenstormers hebben voortdurend geschopt en getrapt tegen het onderwijs, maar ze hebben o.i. weinig of niets blijvends neergezet; ze hebben veel verwarring gesticht bij de praktijkmensen, en het niveau van het onderwijs aangetast. Het duurt een tijd vooraleer rages weer uitgeraasd zijn. Vooral de voorbije jaren kwam er weer een brede herwaardering van beproefde en oerdegelijke aanpakken.

Met Onderwijskrant besteedden we de voorbije decennia veel aandacht aan het conserveren, heropvissen, verder onderhouden en optimaliseren van beproefde en eenvoudige/doenbare aanpakken. *"We don't need many innovations now, but conservation, repair & simplifying. The obsession with innovation and hypes has led us to ignore maintenance & repairing and maintainers"*, lazen we ergens; inderdaad.



Actietijdschrift, actiegroep, campagnes

Onderwijskrant was en is een project dat verder reikte dan het uitgeven van een tijdschrift, het was/is ook een actietijdschrift en een actiegroep. We pakten geregeld uit met campagnes en petities en waren actief binnen actiegroepen rond de hervorming van de lerarenopleidingen e.d.. We besteedden ook aandacht aan politiek lobbywerk, ...

Onderwijskrant was bij de start in 1977 mede een product van de sociaal bewogen mentaliteit en open debatcultuur van de jaren zestig en zeventig. De redactie wou impulsen geven voor verdere optimalisering van het Vlaams onderwijs, en zo tegelijk optimale en faire ontwikkelingskansen bieden aan alle leerlingen - en de kansarmere in het bijzonder.

Bij de enthousiaste start van Onderwijskrant in 1977 voelden nog veel mensen zich rechtstreeks betrokken bij de onderwijsbeweging vanuit de basis; dit was 10 jaar later al veel minder het geval. Na tien jaar Onderwijskrant bleek het al veel moeilijker om mensen te mobiliseren voor de onderwijszaak dan bij de start in 1977. Het werd steeds moeilijker om vrijwilligers en redactieleden te vinden die zich voor een langere periode en intensief wilden engageren. Het klimaat was in 1988 sterk veranderd en het aantal abonnees was ook gedaald.

O-ZON-campagne - 2007: Meester, het mag weer!

Inzet voor (vak-)didactische onderwerpen

Onderwijskrant koos voor vernieuwing in continuïteit, voor orde in de vooruitgang. Redactieleden hebben uiteraard in de loop van de voorbije 45 jaar een aantal opvattingen en prioriteiten bijgesteld. Het feit dat redactieleden ouder werden en meer ervaringswijsheid opdeden, leidde tot het sterker beklemtonen van de veelzijdigheid van het onderwijs en van het belang van het behouden en verdedigen van de beproefde waarden. Naarmate we merkten dat het niveau van de leerresultaten erop achteruitging, dat benadeelde leerlingen het moeilijker kregen in klas, ... gingen we de beproefde waarden meer waarderen en nog meer de propaganda voor ontscholende wondermiddelen bestrijden.

Bij de start van Onderwijskrant in 1977 schreven we dat we ook de *instrumentalisering/materialisering* van vernieuwingen belangrijk vonden – zoals het opstellen van doorwrochte methodieken en leerpakketten. We publiceerden veel (vak)didactische bijdragen; werkten mee aan de opstelling van eindtermen, leerplannen wiskunde e.a., systematische spellingmethodes, leerpakketten voor wereldoriëntatie e.d., verzorgden bijscholingen, adviseerden educatieve uitgeverijen, ...

We zagen ook al vlug in dat we weinig GOK-heil mochten verwachten van de VSO-structuur-hervorming s.o. en dat het tso/bsso het meest de dupe waren van de aso-isering van het s.o. We namen in dit verband al in 1979 afstand van de egalitaire onderwijsideologie van Bourdieu en veel sociologen. Toen vanaf 1991 onze sterke eerste graad s.o. plots als een ware kankerplek bestempeld werd, namen we de volgende 30 jaar de verdediging op van onze passend gedifferentieerde eerste graad en van onze onderwijsvormen aso, tso, bso, en kso. En zo konden we de nefaste gevolgen van de hervormingsplannen inperken.

Naast gestoffeerde en onderbouwde bijdragen en analyses wilden we aanvankelijk ook veel praktijkverslagen publiceren. We namen de eerste jaren een aantal praktijkverslagen op, werkmateriaal voor thematische wereldoriëntatie e.d.

We stelden echter vast dat een tijdschrift zich niet goed leent voor dergelijk materiaal en anderzijds dat praktijkmensen niet vlug in de pen kruipen. Voor het samenstellen en publiceren van lijvige ideeënbundels voor thematische wereldoriëntatie, geschiedenis en natuurkennis richtten we in 1980 een apart (Projecten)fonds op. Dit fonds verspreidde in de periode 1980-1996 een 30.000 thematische ideeënbundels over heel Vlaanderen.

Redactieleden publiceerden de voorbije decennia hun meer uitgebreide vakdidactische visies ook in de vorm van boeken over leren lezen, rekenen, werken met kinderboeken, e.d. Vier redactieleden engageerden zich gedurende vele jaren voor de *Praktijkgids voor de basisschool* (Klu-wer, later Plantyn). Een van hen nam het initiatief.

45 jaar is een lange tijd, lang genoeg om te beseffen dat je om iets te bereiken in het onderwijs over een lange adem moet beschikken. Doorzetten is de kunst; het sorteert op termijn effect en leidt tot verdiend welbevinden.

3 Stimuleren van open/tegensprekelijk debat

Onderwijskrant stimuleert al 45 jaar een open debat over onderwijs; confrontatie van verschillende meningen stond en staat centraal. In zijn interview met Onderwijskrant in 1997 bestempelde *Hein De Belder* dat als een belangrijke en unieke bijdrage. Sinds 2013 maken we hierbij ook dagelijks gebruik van de sociale media: blog, facebook en twitter. Onderwijskrantmedewerkers deden hun best om hun stem in het onderwijsdebat te laten horen - ook via colloquia, de krant, TV, Radio, politiek lobbywerk, petitie...

Om debatten te lanceren en te stofferen organiseerden we ook geregeld campagnes en maakten we gebruik van petitie. Zo betekende onze O-ZON-campagne begin 2007 de start van een belangrijk en nog steeds durend debat over kennisrelativisme, ontscholing, aantasting van de kwaliteit en niveaudaling, ...

Vier redactieleden waren overigens al sinds 1972 lid van de onderwijsstuurgroep van de Stichting Lodewijk de Raet en organiseerden mede de open en tegensprekelijke onderwijscolloquia in de periode 1972-1992. We organiseerden destijds ook mede de Nationale Onderwijsdagen, met 1100 deelnemers in 1981 in de Blandijnberg-Gent.

Zoals al gezegd stimuleren en stofferen we vanaf 2013 ook dagelijks het open debat via een eigen blog, facebook en twitter. Zo bereiken we veel mensen en kunnen we ook beter aansluiten bij de actualiteit.

In Onderwijskrant verwezen/verwijzen we ook naar standpunten en publicaties van anderen, van leraren, van beleidsmakers, van onderwijsexperts, van andere tijdschriften. Met deze waarmee we het geenszins eens waren gingen we de open confrontatie aan; *du choque des idées jaillit la lumière*. De voorbije decennia was er voortdurend *choque des*

idées, teveel choque en onenigheid zelfs, de onderwijsboot kwam in woelige wateren terecht. Bij de start van Onderwijskrant in 1977 was er ook al veel discussie, maar we hadden nooit gedacht dat de daarop volgende decennia de onrust en onderwijsstrijd nog gevoelig zouden toenemen. Dankzij die woelige wateren en vele nieuwlichters/beeldenstormers, hadden we steeds voldoende stof/inspiratie om Onderwijskrant te vullen. Ons Vlaamse onderwijs kent een sterke traditie, democratisering ...en we weten al lang wat effectief onderwijs, een effectieve lerarenopleiding, ... betekent. Door de ervaringen met het onderwijs in de moeilijke coronajaren beseffen we nu b.v. nog beter hoe belangrijk onderwijs als groepsgebeuren is voor de leerlingen en voor de leraren.

In Onderwijskrant nummer 50 van augustus 1988 loofde de Leuvense prof. *Jan Van Damme* het open, onafhankelijk en zuiloverstijgend karakter van Onderwijskrant. Hij schreef: *"In Vlaanderen tien jaar lang een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten, is op zich al een uitzonderlijke en unieke prestatie. In tegenstelling met sommige andere tijdschriften, blijft de Onderwijskrant bij mij nooit lang ongelezen liggen. Heel dikwijls hoort men een nieuw geluid vanuit een onbevooroordeelde invalshoek van auteurs die ongebonden én geëngageerd zijn. Herhaaldelijk werden ook bijdragen geleverd die groeiden in het kader van het onderwijsproject van de Stichting Lodewijk de Raet. Wie de samenstelling van de Stuurgroep van de Stichting en van de redactie van Onderwijskrant overloopt, zal vaststellen dat er zelfs van een personele unie gesproken kan worden."*

Het blijven stimuleren van het open debat werd nog belangrijker toen vanaf de late jaren tachtig de open debatcultuur in sterke mate afnam. En ook in de pers was er inzake onderwijs vooral aandacht voor de visie van de machtshebbers. We stelden de voorbije 30 jaar inzake open debat jammer genoeg ook de abdicatie van veel onderwijskundigen vast. *Prof. Geert Kelchtermans*, ex-redactielid van Onderwijskrant, stelde in dit verband: *"Van academici wordt momenteel vooral verwacht dat ze geld van de overheid binnenbrengen om bepaalde projecten te kunnen uitvoeren. Heel wat onderwijskundigen worden onbewust een partner en leverancier van overheden die zaken willen veranderen. Zo ontstaat het risico dat pedagogen ten dienste staan van de overheid, om hen de onderzoeksresultaten te leveren die ze willen. Zo maken ze zich op die manier schuldig aan een soort permanente onrust in het onderwijs. Als we als onderzoekers onze onafhankelijkheid opgeven, ondergraven we in feite ons bestaansrecht als universiteit."*

Met Onderwijskrant bleven we ons onafhankelijk opstellen en zo weinig mogelijk zelfcensuur oplegen. Bij de leraren en directies nam de zelfcensuur de voorbije decennia flink toe. In b.v. het debat over de herstructurering van het secundair onderwijs merkten we dat veel directeurs en leerkrachten slechts anoniem durfden getuigen, of achteraf vroegen om hun naam bij de ondertekenaars van onze petitie te schrappen. Veel onderwijzers zeggen ons dat ze b.v. ook onze standpunten op ons blog, facebook & twitter niet eens durven liken.

Opvallend was ook dat de voorbije 30 jaar verwijzingen naar standpunten en campagnes van Onderwijskrant en zelfs de naam 'Onderwijskrant' steeds meer taboe werden. Zo slaagde de koepel van het katholiek onderwijs erin om in september 2007 in 'Nova et Vetera' 100 pagina's te besteden aan reacties/weerleggingen van onze O-ZON-campagne-2007 zonder de namen O-ZON & Onderwijskrant te vermelden. Ook voor het overheidsblad *Klasse* was Onderwijskrant taboe. Analoge censuur stelden we vast in de kranten, in veel pedagogische tijdschriften, ... Men vond het niet opportuun dat de leerkrachten/directies, de burgers ... geconfronteerd zouden worden met de analyses en campagnes van Onderwijskrant.

4 Ongebonden, & pluralistisch tijdschrift en luis in de pels onderwijsestablishment

Onderwijskrant wou ook een ongebonden en netoverschrijdend/pluralistisch onderwijstijdschrift zijn - in Vlaanderen nog steeds een zeldzaam product. Onderwijskrant had/heeft geen opdrachtgever en geen binding met een of ander onderwijsnet, begeleiding, inspectie, politieke partij, expertisegroep, uitgeverij ... Er waren/zijn geen hoofdkwartieren die vertelden wat mocht en niet mocht. We wilden niet zomaar de spreekbuis zijn van een bepaalde onderwijskoepel, van de beleidsmakers, van expertisegroepen ...

En zo konden we de voorbije decennia ook fungeren als de luis in de pels van de beleidsmakers, de onderwijsverantwoordelijken, de universitaire onderwijsexperts en het brede onderwijsestablishment. Het beïnvloeden en kritisch volgen van het onderwijsbeleid was van meet af aan een heel belangrijke doelstelling. Als tijdschrift dat een kritische waakhond- en klokkenluidersfunctie wou vervullen, lieten we telkens op tijd onze stem horen, meestal tijdig en niet achteraf als het half al verdrongen is. Zo anticepeerden we in Onderwijskrant al vanaf 2002 op het debat over de hervorming van het secundair onderwijs. Op die wijze konden we het ook beter stofferen en beïnvloeden.

Met Onderwijskrant voelden we ons de voorbije decennia genoodzaakt om geregeld afstand te nemen van visies en initiatieven van beleidsmakers, onderwijsexperts, onderwijskoepels, Dienst voor Onderwijsontwikkeling, inspectieleden, begeleiders ... die o.i. een aantasting betekenden van de kwaliteit van het onderwijs. De vele onheilsprefeten-verlossers stellen al vanaf 1989 de sterke kanten van ons onderwijs voortdurend in vraag. Alleen copernicaanse hervormingen konden ons onderwijs nog verlossen uit de diepe ellende.

In een opinie-bijdrage van september 1992 in de krant *De Standaard* trokken we al aan de alarmbel. We waarschuwden Georges Monard en de vele beleidsbepalers voor hun gevaarlijke vernieuwingsdrift & verlossingsideologie, voor hun negatie van de hoge kwaliteit van ons onderwijs, voor de door hen ontkende hetze tegen onze sterke eerste graad s.o., voor hun vervreemding van de praktijk.

Ons optreden als luis in de pels van het onderwijsestablishment & als klokkenluider, werd uiteraard niet in dank afgenomen. Onze massaal ondertekende petitie van mei-2012 tegen de structuurhervormingsplannen s.o. b.v. viel niet in goede aarde bij de beleidsmakers en grote onderwijskoepels. *Mieke Van Hecke* stelde op 28 juni 2014 als kopstuk van het katholiek onderwijs dat het 'afschieten van de hervorming s.o. misdadig was' - in de krant *Het Laatste Nieuws*. Een gesprek met de koepel over de hervorming werd ook steeds afgewezen. Een ander voorbeeld. In 1982 werd vanuit de onderwijskoepel gesteld dat het niet kon dat een lerarenopleider met de campagne '*Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit*' afstand nam van de visie en het leerplan van de eigen koepel.

5 Optimaliseren sterke onderwijstraditie en belang van ervaringswijsheid

5.1 Conserveren en optimaliseren sterke traditie

We besteedden de voorbije 45 jaar heel veel aandacht aan het onderwijs- en vernieuwingsbeleid, maar evenzeer aan alles wat te maken heeft met de curricula, de pedagogische aanpak en de vakdidactiek. We gingen er hierbij vanuit dat het Vlaams onderwijs een vrij sterke traditie kent en dat we dus al heel lang weten welke de belangrijkste kenmerken van effectief onderwijs zijn. Veel redactieleden beseften ook dat zij als kind van de democratisering van het onderwijs, veel te danken hadden aan de hoge kwaliteit van het onderwijs dat ze zelf destijds genoten hadden. Met onze klassieke opgeleide onderwijzers en regenten behaalden we lange tijd wereldtopscores voor PISA en TIMSS. Mede dankzij onze grote bevolkingsdichtheid

konden we in Vlaanderen sterke VTI-scholen & passend buitengewoon onderwijs uitbouwen.

Tim Surma, hoofd expertisecentrum ExCELL stelde in de krant *De Tijd* van 23 oktober j.l. : *“Veel dingen in het onderwijs zijn vanzelfsprekend: een goede uitleg van wat een leerling te weten wil komen; veel vragen, veel herhaling, en veel activering van de voorkennis. Met een stuk of tien zo'n bouwstenen kan je een goede lessenreeks uitbouwen... Goed lesgeven hoeft niet ingewikkeld te zijn. Veel leraren doen het trouwens, soms ook onbewust. Met de nodige uitleg en demonstratie aan de hand van goede voorbeelden, de nodige herhaling en een doordachte evaluatie kom je al heel ver.”* Voor klassiek opgeleide leraren en voor klassieke lerarenopleiders waren/zijn die zaken inderdaad vanzelfsprekend - ook het jaarklassenprincipe & het meesterchap van de meester. Onze sterke onderwijs traditie is er op gebaseerd.

Gelukkig hebben de meeste leraren, lerarenopleiders ... in het verleden niet zomaar de vele academische publicaties en rapporten gevolgd - ook al werden ze veelal als wetenschappelijk voorgesteld: over constructivisme & competentiegerichte aanpak, globaal leren lezen & taalvaardigheidsonderwijs, contextueel en zelfontdekkend rekenen, opdoeken jaarklassen en zittenblijven, ...

De belangrijkste inzichten omtrent effectief leren lezen, rekenen, taalonderwijs, jaarklassensysteem, ... zijn niet gebaseerd op strikt wetenschappelijk onderzoek, maar op eeuwenlange praktijkervaringen - die doorgegeven moeten worden van generatie op generatie. Zelf stopten we veel energie in de studie en explicitering van de effectiviteit van die praktijkervaringen en aan observatie van effectieve aanpakken in de klaspraktijk. Onze directe systeemmethodiek voor het leren lezen is grotendeels gebaseerd op praktijkervaringen, op afkijken in klas bij ervaren leerkrachten en op grondige studie van leesmethodes van de voorbije 200 jaar. Onze methodiek sluit aan bij de wijze waarop we zelf lange tijd geleden leerden lezen.

Een aantal cognitieve wetenschappers pakten de voorbije jaren gelukkig uit met theorieën en bevindingen die een bevestiging betekenen van al lang gekende en gepratikeerde praktijken. De relatief recente bevindingen b.v. van Sweller en co over de beperking van het werkgeheugen en het vastzetten van kennis, bevestigen oerdegelijke praktijken als de stapsgewijze aanpak, het belang van automatiseren & herhalen, enz. Recentere studies over het leren lezen bevestigen principes van onze directe systeemmethodiek. Maar er is ook nog een grote afstand tussen algemene leerprincipes en ander-

zijds het gecombineerd toepassen van principes binnen methodieken voor het leren lezen, rekenen..., principes die veelal ook onderling gecombineerd en afgewogen moeten worden.

5.2 Degelijke & evidente klassieke aanpakken voortdurend in vraag gesteld voorbije eeuw

Jammer genoeg werden onze sterke onderwijs traditie en veel evidente zaken de voorbije decennia voortdurend in vraag gesteld. *Tim Surma*, coördinator expertisecentrum EXCEL, getuigde onlangs nog: *“Ik herinner me b.v. een omzendbrief, midden jaren 2000, waarin ons leraren werd opgedragen om maximaal op Begeleid Zelfstandig Leren (BZL) in te zetten. Klassikale uitleg moest tot een minimum beperkt blijven, leerlingen moesten zo snel mogelijk aan de slag met werkbladen die aan het begin van de les werden uitgedeeld.”* Vanaf 1994 legden leerplanvoorzitters katholiek onderwijs taalrichtlijnen op waarin gesteld werd dat taalkennis niet zo belangrijk was en dat er een strikt onderscheid was tussen taalvaardigheid en taalkennis. Enzovoort.

In het rapport-Brinckman van de commissie onderwijs lezen we: *“De onderwijsfocus is de voorbije decennia verschoven van kennisgericht naar (be)leefonderwijs en naar competentiedenken waarbij de klemtoon lag op vaardigheden en minder op kennisopbouw en attitudetraining. Deze evolutie is te ver doorgesloten ten koste van aandacht en tijd voor basiskennis en -vaardigheden. Constructivistische methodes waarbij kinderen hun eigen leerpad kunnen kiezen, zijn meestal inefficiënt en vertrekken vanuit onrealistische aannames omtrent de voorkennis, metacognitie, zelfcontrole en het leervermogen van kinderen en jongeren. Ze zijn dan ook niet geschikt als dominante didactiek of algemeen onderwijsmodel. ... In de onderwijspraktijk dient de neomanie waarbij steeds meer 'nieuwe' methodes uitgetoetst worden, te stoppen... (Voldoende) directe instructie is de meest efficiënte vorm van onderwijs. Dit betekent geenszins dat enkel aan frontaal lesgeven wordt gedaan.”*

Gelukkig hebben veel leerkrachten de opgelegde richtlijnen niet zomaar gevolgd en in de mate van het mogelijke lippendienst bewezen. In een getuigenis van een onderwijzer met 40 jaar ervaring verderop in dit nummer, komt dit ook tot uiting. In inspectierapporten werd overigens betreurd dat de meeste leerkrachten niet zomaar de visie in b.v. de *'Uitgangspunten van de eindtermen'* volgden.

Uit de 200 Onderwijskranten blijkt dat de voorbije 45 jaar vaak dezelfde strijd- en actiepunten terugkwamen. We illustreren dit nog even.

Jaarklassensysteem, spil van klassieke schoolgrammatica permanent in vraag gesteld

Met Onderwijskrant voeren we al 45 jaar een continue strijd voor het behoud van het o.i. superieure jaarklassensysteem met de eraan verbonden gestructureerde leerplannen per leeftijdsgroep en de groepsinstructie, en tegen gepersonaliseerd onderwijs-op-maat van elk kind. Niet enkel veel onderwijskundigen als *Roland Vandenberghe, Marc Depaepe ... maar ook de Freinet- en Jenaplanscholen* hielden het jaarklassenprincipe. *Prof. Marc Depaepe* beweerde in navolging van de filosoof Michel Foucault dat de jaarklassen enkel werden opgericht om de leerlingen te disciplineren.

Ook onderwijstijdschriften als *IVO* en *Impuls* hielden geregeld pleidooien voor het afschaffen ervan. *IVO*-redactielid *Paul Raman* schreef in 2009: “*De verdere jaarklassen moeten dringend vervangen worden door leefgroepen met jongeren van verschillende leeftijd met verschillende vorderingen inzake leerprestaties. Men gaat vandaag op zoek naar ‘onderwijs- op-maat van elk kind. De leerling is diegene die steeds op zijn eigen wijze, op grond van wat hij belangrijk vindt, op grond van wat hij kan, zijn eigen leerproces stuurt en actief kennis opbouwt’* (IVO, nummer 114 - maart 2009, p. 71 e.v). Ook de voorbije jaren zetten we de strijd voor het behoud van het jaarklassenprincipe - gekoppeld aan groepsinstructie, leerplannen en methodes per leeftijdsgroep verder. Zowel in de ZILL-onderwijsvisie van het katholiek onderwijs als in de Poolstervisie van het GO! wordt gepleit voor onderwijs-op-maat van elk kind, zelfsturing, doorgedreven personalisering/individualisering van het leerproces.

Permanent kennis- en prestatierelativisme, ontplooiingsmodel, constructivisme: ... ook al bij Rousseau

De voorbije decennia waarschuwden we voortdurend voor het kennis- en prestatierelativisme en het constructivisme, ... in het zelfontplooiingsmodel van prof. Ferre Laevers vanaf 1976, in de ‘*Uitgangspunten bij de eindtermen*’ van 1996, in de recente ZILL-onderwijsvisie en GO!-Poolstervisie, ...

Kennis- en prestatierelativisme troffen we ook al 100 jaar geleden aan in publicaties van reformpedagogen Decroly, Dewey ..., in het Vlaams leerplan lager onderwijs van 1936, en ook bij voorlopers van de reformpedagogiek vanaf 1850 - en ook al bij Rousseau. In 1856 pakte de Franse ontscholer R. de Fontenay al uit met het cliché van de schoolse kennis die vlug al verouderd is. Rousseau (1768) poneerde dat opvoeding/onderwijs het kind corrupteert. Het kind moest zelf leren denken, zonder door de Franse cultuur en het onderwijs de verkeerde kant te worden opgestuurd, zonder boekenwijs-

heid van anderen te volgen. G. Stanley Hall (1885) fulmineerde graag tegen collega's en tegen leerkrachten die volgens hem veel te veel aandacht besteedden aan de overdracht van kennis. Onderwijs moest gebaseerd worden op de onmiddellijke behoeften en verlangens van de kinderen, en niet op leerstof die zich situeerde buiten de onmiddellijke ervaring van het kind.

Er is ook een grote mate van overeenstemming in de publicaties van nieuwlichters van de voorbije 130 jaar - zowel inzake stemmingmakerij als inzake verlossingsvoorstellen. Zo vinden we pleidooien voor kindgericht onderwijs, constructivisme, kennisrelativisme, onderwijs op maat van elk kind, totaliteitsonderwijs ... ook terug in reformpedagogische publicaties van een eeuw geleden. En analoge kritieken ook op leerkrachtgestuurd onderwijs, jaarklassenprincipe ... Verderop in dit nummer besteden we een gestoffeerde bijdrage aan: *Ontscholing & ontpedagogisering, reformpedagogiek, nieuwe leren, zachte didactiek, innovatief achteruit Van Rousseau tot recente leerpleinen* (p. 36-46).

6 Inzet voor didactiek, methodiek leren lezen rekenen, spellen, wereldoriëntatie ...

Heel wat redactieleden waren de voorbije decennia ook in sterke mate begaan met het optimaliseren van de methodische aanpak van didactische werkvormen & klasmanagement, van het leren lezen, rekenen, begrijpend lezen, spellen (o.a. vereenvoudigde regels voor de werkwoordspelling), werken met kinderboeken, wereldoriëntatie, filosoferen met kinderen, milieu-educatie, vredesopvoeding ...

Opvallend was onze grote inzet voor het taalonderwijs, voor het belang van het AN, en voor het invoeren van extra NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. We werkten lange tijd aan het opstellen van onze directe en fonetische systeemmethodiek voor het leren lezen, die momenteel in de meeste leesmethodes in Vlaanderen én Nederland wordt gevolgd. We toonden aan dat de lange tijd gehanteerde structuurmethodes à la Veilig leren lezen met hun globale-lezen-inslag in de startperiode geenszins veilig waren. Rond 2000 bestempelde VVL-hoofdauteur C. Mommers onze kritiek op zijn VLL-structuurmethode nog als pure onzin, maar in de recente KIM-versie van 2014 schakelden zijn opvolgers over op onze *directe systeemmethodiek*. We zorgden zo voor een grote consensus en zo kwam in het Nederlands taalgebied een einde aan de permanente leesoerlog van de voorbije eeuw.

We waren ook intens begaan met het spelling- en grammatica-onderwijs, het werken met goede kinderboeken, het belang van het AN & NT2, enz.

Al sinds 1993 voeren we ook acties tegen de uitholling van het taalonderwijs in de eindtermen en taalplannen, tegen de relativisering van het belang van de standaardtaal en de eenzijdige vaardigheidsgerichte & communicatieve taalvisie van het Leuvens taalcentrum van prof. Kris Van den Branden en van de Taalunie, en tegen de vele taalachterstandsrelativisten die zich al 25 jaar verzetten tegen de invoering van extra NT2-taallessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs, ...

We slaagden er na een lange kruistocht in het wiskundeonderwijs in Vlaanderen weer op het juiste spoor te krijgen; en zowel afstand te nemen van het extreem van de formalistische en *hemelse/zwevende* 'moderne wiskunde', als van het andere extreem van de *aardse* wiskunde die blijft steken in 'contextueel en constructivistisch rekenen.



Onze visie op passend wiskundeonderwijs kon op veel instemming rekenen - ook Nederlandse wiskundigen en didactici verwezen er naar. Het leerplan wiskunde-1998 van het (katholiek) lager onderwijs dat redactielid Raf Feys mede opstelde kon ook op veel waardering rekenen vanwege de leerkrachten en de inspectie – en dat in tegenstelling met de leerplannen voor de taalvakken e.d. Voor *wereldoriëntatie en de zaakvakken* werkten we destijds een 40-tal leerpakketten uit en deze werden breed verspreid via ons Projectenfonds – met veel aandacht ook voor de zgn. educaties, milieueducatie e.d. Een van ons stimuleerde de opstelling van systemati-

sche en cursorische pakketten voor de zaakvakken – tegen de filosofie van de eindtermen en leerplannen in. Hij werkte mee aan de opstelling van *Tijdwijzer en Ruimtelijkewijzer* (Uitgeverij Pelckmans). In Onderwijskrant nr. 197 formuleerden we onlangs nog 50 pagina's met voorstellen voor de nieuwe eindtermen basisonderwijs, voor het wegwerken van de uitholling van het taalonderwijs, enz.

We zijn dus best tevreden over het werk dat we inzake stapsgewijze *'vernieuwing/optimalisering in continuïteit'* gepresteerd hebben. Veel van die ideeën drongen ook door in de klaspraktijk. Vernieuwers in continuïteit en leerkrachten die veelal in stilte werken aan het optimaliseren en verspreiden van beproefde waarden en aan de aanvulling met nieuwe elementen, komen wel zelden of nooit in de schijnwerpers en kapen geen prijzen weg.

7 Miskennen sterke onderwijstraditie; maar: schoolgrammatica grotendeels behouden

Mythe van cultuuromslagen

De voorbije eeuw werden voortdurend cultuuromslagen en copernicaanse hervormingen gepropageerd. Vanuit hun revolutionaire bevoegenheid gingen nieuwlichters er van uit dat radicaal anders steeds beter is; ze propageerden vanuit hun verlossingsideologie de verlossing uit het ellendige klassieke onderwijs en copernicaanse hervormingen. Essentiële vragen als: *'wat zijn de beproefde waarden en hoe moeten we die veilig stellen'*, *'zal ons alternatief wel beter zijn'* en *'is het wel uitvoerbaar in de alledaagse klaspraktijk?'*, *'moet het wel'*, *'moet het zo'*, *'moet het nu'*, *'hebben we hier voldoende center voor over'*, worden niet of al te weinig gesteld. De nieuwlichters geloven in de 'mythe van de permanente vernieuwing'. Zelfingenomen (pseudo-)progressieven bekijken het verleden alleen maar als iets om zich tegen af te zetten. Het is echter niet omdat 'vroeger' voorbij is of omdat 'vroeger' niet alles beter was, dat het nieuwe boven alle kritiek verheven is. Dweperige beeldenstormers hebben voortdurend geschopt en getrapt tegen het onderwijs, maar ze hebben weinig blijvends neergezet, veel verwarring gesticht en het niveau van het onderwijs aangetast.

Steeds werd gesteld dat het onderwijs heruitgevonden moet worden. En al een eeuw lang kondigen opiniemakers en trendwatchers een revolutie aan binnen het onderwijs als weer een nieuwe technologie wordt gelanceerd. In de context van het recente afstandsonderwijs was dit weer het geval; ook al bleek het belang van contactonderwijs en leren in groep meer dan ooit. We stellen met tevredenheid vast dat de basisgrammatica van klassiek en dege-

lijk onderwijs niettegenstaande de permanente aanvallen toch grotendeels overeind bleef. Als Onderwijskrant droegen we daar toe bij.

De voorbije decennia waren de jaren van de dwaling van de vele beeldenstormers en ontscholers, van de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs. De 32 jaren van Vlaams onderwijs in eigen beheer vanaf 1989 vielen nog het meest tegen; het waren jaren van achteruitgang van de kwaliteit – en dit op alle niveaus. En in plaats van het *'keep it simple'* van weleer maakten de beleidsverantwoordelijken en ondersteuners het onderwijs op alle vlakken steeds gecompliceerder en de planlast steeds groter. Het lerarenambt werd zo ook minder aantrekkelijk.

Dit alles betekent niet dat de beeldenstormers erin slaagden de basisgrammatica van degelijk onderwijs totaal overhoop te halen, de school grotendeels te ontscholen. De Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem-2008 stelde dat de schade aan het onderwijs veroorzaakt door de nieuwlichterij veel erger geweest zou zijn, indien de leerkrachten geen verzet tegen de onderwijsvernieuwingen hadden gepleegd: *"Gelukkig boden veel leerkrachten de nodige weerstand. Alleen dankzij het verzet van de leraren werd de schade beperkt"*, aldus de commissie. De beleidsmakers die in het decreet basisonderwijs van 1997 het jaarklassenprincipe schraptten, hoopten dat dit ook zou opgedoekt worden in de praktijk. Maar leerkrachten en directies bleven geloven in de superioriteit van dit principe.

Miskening sterke onderwijstraditie

In de ministeriële brochure over het Vernieuwd Secundair Onderwijs van 1971 werd al de toon gezet voor het ontscholingsdiscours en de neomanie van de voorbije 50 jaar. We lazen: *"In het onderwijs is het verwerven van kennis niet langer het hoofdoel. De vroegere weetjesopstapeling ruimt meer en meer plaats in voor adequate inwerkstelling van de intellectuele eigenschappen. Een zuiver dogmatische werkwijze die op het reproduceren van leerstof gericht is, moet men voortaan tot elke prijs vermijden. De kinderen moeten voortaan 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. Er zal zoveel mogelijk uitgegaan worden van de belangstellings sfeer, wat de leeractiviteit aantrekkelijker en zinvoller maakt. De moderne pedagogiek legt ook de nadruk op het belang van de zelfwerkzaamheid en groepswork."*

Vanaf 1990 kwam de ontscholingsdruk in een stroomversnelling. Topambtenaar *Georges Monard* en co pakten voortdurend uit met knelpuntennota's. We lazen: *'Iedereen -elk onderwijsniveau - moet hangen. We starten met het hoger onderwijs, maar de rest zal volgen.'* Ook in het rapport *'Het educatief bestel in België'* van 1991 wekten Monard en enkele onderwijsexperts de indruk dat het vrij slecht gesteld was met ons onderwijs. En *Guy Tegenbos* lamenteerde op basis van dit rapport op 1 september 1991 in de krant *De Standaard* dat ons onderwijs *"duur was, maar van matige kwaliteit."* Ook op het symposium van begin mei 1992 over dit rapport was het een en al gelamenteer. Zo werd op basis van een grote kwakkel over zittenblijven in het eerste jaar s.o. (9% i.p.v. 3%) gesteld dat onze sterke eerste graad een kankerplek was. Op basis van die kwakkel werd geconcludeerd dat de lerarenregenten hun taak niet aankonden en dat de regentaatsopleiding niet deugde. En de vertegenwoordiger van de SERV stelde dat doordoor ook het sociaal stelsel van de sociale zekerheid werd bedreigd.

Op de academische zitting van de *Stichting Lodewijk de Raet* op 29 mei 1992 liet de Nederlandse OESO-doorlichter prof. *Roel In 't Veld* echter een totaal ander geluid horen. Hij stelde: *"In menig opzicht is het Vlaamse onderwijssysteem een zeer geavanceerd systeem. Wat het kwalitatieve eindniveau van het onderwijs betreft scoort Vlaanderen internationaal heel hoog: het lager en secundair onderwijs, de twee varianten van het hoger beroepsonderwijs en de universiteit. Dat lijkt me de fantastische asset van het Vlaams onderwijs. Ik meen verder dat u ook uitblinkt ten opzichte van andere moderne landen door toewijding, passie en discipline. Het heeft verder ook tot iets geleid wat ik heel mooi vind, nl. een brede, grote toetreding tot een kwalitatief zeer verantwoord hoger onderwijssysteem: niet minder dan 45% van de Vlaamse jeugd treedt toe tot het hoger onderwijs, dat hoort tot de hoogste percentage van de wereld; het is op het niveau van Japan, het is hoger dan in Nederland. Het Vlaams onderwijs is tegelijk een vrij kosteneffectief systeem: de nationale onderwijsbesteding ligt op iets meer dan 5% van het nationale inkomen; dat is een vol procent lager dan in Nederland, niettegenstaande alle participatie-percentages niet lager zijn dan in Nederland. Ook in termen van kosten is het Vlaams onderwijs met andere woorden gewoon superieur aan Nederland."*

Vlaanderen kent al lang een sterke onderwijstraditie, die nog lange tijd en nog steeds bleef doorwerken. Leerlingen genoten destijds in het lager en secundair onderwijs van hoge kwaliteit. Velen konden ook dankzij die kwaliteit hun sociale handicaps reduceren. Het onderwijs zorgde voor volksverheffing. De hoge kwaliteit blijkt b.v. ook uit de hoge eisen in

de interdiocesane en kantonale proeven voor 12-jarigen van weleer. Ook de tweejarige opleiding voor onderwijzer/regent in 1970-1986 was o.i. vrij degelijk. Het is geen toeval dat we nog lange tijd wereldtopscores voor PISA/TIMSS behaalden. Met een vrij beperkte investering behaalden we effectief en efficiënt onderwijs. Een directeur kon in de jaren 1980 nog dankzij 'keep it simple' op zijn eentje een grote basisschool met 600 leerlingen degelijk begeleiden en constant aanwezig zijn op school,; er was nog geen beleidsondersteuning en amper een halftime-secretaresse.

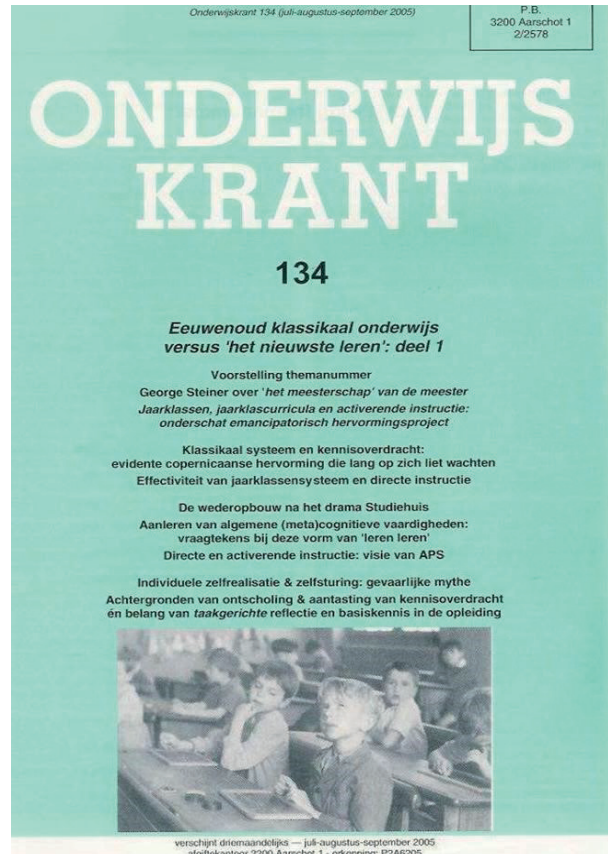
Perspectiefwisseling in eindtermen/leerplannen jaren negentig, niveaudaling –maar veel verzet

Volgens de propagandisten van de constructivistische en kennisrelativerende 'Uitgangspunten van de eindtermen' als Roger Standaert was ons onderwijs begin de jaren negentig ouderwets en zouden we met de eindtermen en nieuwe leerplannen een totaal ander onderwijs krijgen. Maar in de jaarlijkse inspectierapporten betreurde de inspectie geregeld dat de leraren niet geneigd waren de 'Uitgangspunten van de eindtermen' te volgen, dat ze nog veel belang hechtten aan instructie en basiskennis, enz. De nivellerende eindtermen en leerplannen leidden wel tot een niveaudaling.

Veel leraren bewezen dus in de mate van het mogelijke lippendienst aan de opgedrongen nieuwlichterij. De Leuvense onderzoekster *Katrijn Ballet* omschreef het voorkomen van veel stil verzet als volgt: "Eén van de strategieën die heel vaak terugkwam in interviews over onderwijsvernieuwing, is dat leerkrachten proberen om wel even formeel te voldoen aan de gestelde verwachtingen of eisen, terwijl ze daarnaast hun eigen ding gewoon verder doen. En leerkrachten die merken dat een bepaalde vernieuwing weinig oplevert of nefast is, laten die ook na het uitproberen veelal weer vallen."

Schoolgrammatica grotendeels behouden

Het is belangrijk dat oerdegelijke aanpakken op vandaag weer geherwaardeerd worden, maar dit betekent niet dat die totaal afgebroken werden en dat we opnieuw vanaf nul moeten beginnen. Onze sterke onderwijstraditie bleef nog lange tijd positief doorwerken; en zo werd de schoolgrammatica voor een aanzienlijk deel behouden. Veel leraren lager onderwijs en regenten/regentessen waren gelukkig ook nog klassiek gevormd. We maakten zelf ook steeds een onderscheid tussen de hoge ontscholingsdruk, het aansturen op culturomslagen en copernicaanse hervormingen, en anderzijds de feitelijke ontscholing, de feitelijke afbraak van de basisgrammatica.



Uit het historisch onderzoek van *Cuban en Tyack* bleek dat het streven naar behoud van vaste waarden een basishouding is bij leerkrachten doorheen de tijd en overal ter wereld, het behoort tot de logica van het onderwijssysteem. Volgens *Cuban en Tyack* geloven leerkrachten niet in voortdurende culturomslagen, grote woorden, hypes en polarisering, maar wel in continue en stapsgewijze optimalisering – naast het behoud van de basisgrammatica. De meeste praktijkmensen geloven niet dat het onderwijswiel telkens opnieuw uitgevonden moet worden.

Larry Cuban, prof. historische pedagogiek wees op de grote continuïteit in de basisgrammatica van het onderwijs en anderzijds op de stapsgewijze vernieuwingen/optimalisering zonder culturomslagen en revoluties. *Cuban* vergeleek de evolutie in het onderwijs met "de evolutie van een auto die na vele jaren nog steeds rijdt. De banden werden wel vernieuwd, de remblokken werden gerepareerd, de waterpomp werd gerepareerd en de accu werd vervangen, maar een echt nieuw vervoermiddel is het niet geworden. De basisgrammatica van de school is gebleven, ondanks de claims van de 'alternatieve' schoolbeweging vanaf 1900 en de toenemende

ontscholingsdruk van de voorbije decennia. Een leerkrachtgestuurde benadering heeft nog steeds de overhand in de meeste scholen; het jaarklassensysteem en het kerncurriculum zijn grotendeels overeind gebleven. We maakten tegelijk ook optimalisering mee, stapsgewijze vernieuwingen, maar geen echte cultuuromslagen en revoluties. Omtrent de invoering van nieuwe technologieën in het klaslokaal na 1920 kwam *Cuban* tot een analoge conclusie: *“De film, de radio en de televisie zijn stuk voor stuk aangekondigd als nieuwe pedagogische wondermiddelen die het onderwijsgebouw op zijn grondvesten zouden doen schudden. Maar de schaal van Richter is niet echt uitgeslagen. En ook de computer heeft nog geen ware revolutie veroorzaakt; de leeraargestuurde instructie & overdracht van kennis e.d. komen nog steeds het meest voor en dat zal vermoedelijk ook nog in de toekomst het geval zijn.”*

De voorbije decennia hebben realistische vernieuwers een aantal sterke kanten van ons onderwijs verder geoptimaliseerd, ook al werden ze hierbij afgeremd door de radicale hervormers die het prestatiebeginsel en het belang van kennis sterk in vraag stelden. Dat het onderwijs in Franstalig België en in veel andere landen er de voorbije decennia meer op achteruit gaat dan het Vlaamse is op een eerste gezicht een magere, maar tegelijk een belangrijke troost. We waren fier dat onze vroegere normaalschoolstudenten nog lange tijd wereldtopscores behaalden voor TIMSS & PISA- ook al genoten ze slechts een 2-jarige opleiding en vanaf 1986 een driejarige. Ook voor de lerarenopleiders binnen de redactie was dit laatste een opsteker. Zij namen overigens het voortouw in de verdediging van de basisgrammatica van de normaalschoolopleidingen, en verzetten zich tijdig tegen de afschaffing van de oefenscholen in 1985, tegen de pogingen vanaf 1990 om lerarenopleidingen te academiseren, tegen het sterk willen beperken van het aantal contacturen en tegen de competentiegerichte & constructivistische aanpak die het decreet over de basiskompetenties voor leraren van 1998 oplegde.

Door het stimuleren en ondersteunen van het verzet van de praktijkmensen tegen de beeldenstormerij en de lippendienst aan de nieuwlichterij, konden we met *Onderwijskrant* mede de verguisde grammatica van degelijk onderwijs grotendeels overeind houden: de interactieve directe instructie, jaarklassensysteem met de eraan verbonden leerplannen per leeftijdsgroep, het belang van basiskennis We konden veel nefaste hervormingen voorkomen, afzwakken of achteraf terug doen afvoeren, de averij beperken.

We maken zelf steeds een onderscheid tussen de hoge ontscholingsdruk, het aansturen op cultuuromslagen en copernicaanse hervormingen, en ander-

zijds de feitelijke ontscholing en afbraak van de basisgrammatica. Veel mooi klinkende theorieën waren/zijn ook moeilijk in de klaspraktijk toe te passen. De daling van de TIMSS- en PISA-scores schreven we ook niet enkel op naam van de gedaalde kwaliteit van het onderwijs en van de lerarenopleidingen. Ze zijn mede een gevolg van de sterke toename van het aantal anderstalige en allochtone leerlingen en van de armoede in veel gezinnen, en ook van een te sterke daling van de leertijd.

Niettegenstaande die continuïteit leidden de ontscholingsprojecten van de voorbije decennia jammer genoeg wel tot een aantasting van de kwaliteit en tot het minder aantrekkelijk maken van het leraarberoep. De Franse onderwijskundige *Delannoy* stelde terecht dat pedagogische modes opgelegd werden als dogma's en strenge verplichtingen die ook schuldgevoelens uitlokken bij degenen die er niet in slagen om zo klas te houden (*Au péril de la mode, Cahiers pédagogiques, nr. 330*). Dit betekent ook dat leraren niet zomaar alle vernieuwingen naast zich neer kunnen leggen, en er ook mee worstelen. Ook tijdens de eerste decennia van de 20ste eeuw pakte de reformpedagogiek uit met verregaande ontscholing, maar voor de leerkrachten was het destijds gemakkelijker om b.v. de reformpedagogische richtlijnen van het leerplan lager onderwijs van 1936 naast zich neer te leggen dan dit de voorbije decennia het geval was met de meer nabije ontscholingsdruk vanuit het brede vernieuwingsestablishment.

8 Nieuwe wind & herscholing ontscholers ongelukkig

8.1 *Onderwijskrant* bevorderde nieuwe wind

De voorbije jaren stelden we met genoeg vast dat de onderwijsvisie en de standpunten die we de voorbije decennia propageerden steeds breder en luider onderschreven werden, niet enkel door praktijkmensen, maar recentelijk b.v. ook in het regeerakkoord-2019, in het recente *Brinckman-rapport* van de commissie 'Beter Onderwijs, in publicaties van het nieuwe ExCEL- expertisecentrum voor effectief onderwijs, enz.

We vonden de voorbije 45 jaar veel gehoor bij de praktijkmensen en konden zo toch heel wat nefaste hervormingen voorkomen, afzwakken of achteraf weer recht zetten – en zo ook ontmoediging bij de leraren afremmen. We slaagden er ook in om vroegere tegenstanders op andere ideeën te brengen. *Dirk Van Damme* (ex-OESO -kopstuk) geeft nu toe dat tal van beleidsmensen en universitaire onderwijsexperts zich in het verleden deerlijk hebben vergist; en hij sloeg zelf *mea culpa*.

Het onderwijstij was de voorbije jaren aan het keren. Ook veel beeldenstormers en ontscholers laten minder van zich horen. De kopstukken van de onderwijsnetten en van de inspectie erkenden eindelijk dat er sprake is van niveaudaling. De koepel van het katholiek onderwijs pakte ook niet langer uit met zijn eenzijdige en uithollende taalvisie.

Sommige beeldenstormers wekken nu zelfs de indruk dat ze steeds een evenwichtige taalvisie gepropageerd hebben, dat ze geenszins problemen hadden met taalkennis, met expliciete instructie, enz. Nu huidige beleidsmakers afstand namen van tal van vormen van ontscholing en aantasting van de kwaliteit van het onderwijs, vinden sommigen het opportuun om vlug hun kar te keren en te vergeten wat ze in het verleden verkondigd hebben.

Maar de strijd is wel nog lang niet gestreden (zie. 8.2). En door Corona zijn het onderwijsdebat en de aangekondigde bijstellingen van het M-decreet e.d. de voorbije 2 jaar wat stilgevallen.

8.2 Ontscholers ongelukkig met nieuwe wind

Dat het tij aan het keren is, blijkt b.v. ook uit kritieken op de nieuwe wind, op de bestrijders van de aantasting van de kwaliteit en de niveaudaling. Sommige verantwoordelijken voor de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en de ontscholing, stellen nu dat de herscholers een bedreiging betekenen voor de kwaliteit van het onderwijs.

Tegenwind van Roger Standaert en Impuls

De redactie van het tijdschrift *Impuls*, de spreekbuis van onderwijsondersteuners en van DVO-directeur *Roger Standaert*, is ongelukkig met het regeerakkoord, met de nieuwe wind in het onderwijs, en dus ook met verschijnen van het rapport-Brinckman van de commissie *Beter Onderwijs*.

Veel basisconclusies uit dit rapport staan immers haaks op wat *Roger Standaert en het tijdschrift Impuls* steeds propageerden, en betekenden indirect ook scherpe kritiek op wat ze in het verleden propageerden en opdrongen. We lezen b.v. "*Al decennia wordt zelfontdekkend leren & constructivistische aanpak als 'progressief' voorgesteld*" -vooral ook door *Roger Standaert en zijn DVO, door Impuls ..*) "*Wetenschappelijk onderzoek én klaspraktijk toonden aan dat klassieke aanpakken vaak beter werken.*" De commissie neemt niet enkel afstand van het constructivisme, maar ook van de brede/gemeenschappelijke eerste graad secundair onderwijs, radicale inclusie: zaken waarvoor ook *Roger Standaert en Impuls* de voorbije 50 jaar zo sterk gestreden hebben.

In een recent interview over het rapport-Brinckman verzwijgt *Standaert* uiteraard de belangrijkste conclusies. Hij draait wel de rollen om en beweert dat de commissie '*Beter Onderwijs*' die precies aantasting van de kwaliteit, de nivellerende eindtermenvisie van *Standaert en co.*, ... willen aanpakken, een bedreiging betekent voor de kwaliteit.

Standaert verwijt het rapport "*de abstracte invulling van het ideologisch beladen begrip 'kwaliteit', slaafs volgen van de visie van de OESO en van minister Weyts en van een op de Angelsaksische leest geschoeide visie op accountability waarbij onderwijs zich moet schikken naar de wetten van de economie.*" De commissie ziet volgens hem kwaliteit niet in functie van persoonlijke verrijking, maar enkel in functie van de economie.

Impuls en Standaert namen ook al in 2008 afstand van het Nederlandse *Dijsselbloem*-rapport omdat de commissieleden "*het nieuwe leren*" afwezen en "*de onderwijsvernieuwers verantwoordelijk achtte voor de niveaudaling en de leraren prees die de vernieuwing, tegen de reglementen in, naast zich hadden neergelegd, een vorm van burgerlijke ongehoorzaamheid.*" (in: *Voor u gelezen: het rapport van de commissie Dijsselbloem, Impuls, maart 2009*).

Tegenwind van Leuvense 'Educatie & samenleving'

De voorbije 15 jaar kwam de tegenwind tegen de herscholingsinitiatieven ook uit een hoek die we niet hadden verwacht. We hoopten destijds dat we in de strijd tegen de ontscholing, kennisrelativisme op de steun zouden kunnen rekenen van Leuvense pedagogen van de vakgroep '*Educatie en Samenleving*' als *Jan Masschelein & Maarten Simons*. Maar dit bleek al vlug een illusie; ze namen in 2007 zelfs afstand van onze O-ZON-campagne, en recentelijk ook van de nieuwe wind in het regeerakkoord.

Met *Onderwijskrant* voerden we in 2007 de grote O-ZON-campagne tegen de ontscholing, het kennisrelativisme, het constructivisme, de niveaudaling Een campagne ook voor voldoende leraargestuurd onderwijs en een herwaardering van onze sterke onderwijs traditie. Veel praktijkmensen, leraren, docenten, professoren ... onderschreven die campagne en getuigden. O-ZON-2007 stimuleerde ook in sterke mate het debat over ontscholing, niveaudaling, kennisrelativisme ... van de voorbije jaren.

Masschelein en Simons bestempelden de O-ZON-campagne minachtend als "zich bewegend binnen de horizon van het doorgesloten liberalisme en marktdenken" (in: *Ethische perspectieven*, jg 2007, nr. 4.). Ze vonden dat we ten onrechte veel aandacht besteden aan leerprestaties, talentontwikke-

ling & niveaubewaking. Ook het brede debat over kennis en vaardigheden en tegen het kennisrelativisme bestempelden de Leuvenaars als misleidend. Vanuit hun gedweep vanaf 2000 met de visie van de Franse ontscholer en antipedagoog Jacques Rancière bestempelen *Masschelein & Simons* de bestrijders van de ontscholing en het ermee verbonden constructivisme ook als *“traditionalisten die de school, de leerkrachten en de leerlingen willen temmen, tam houden in dienst van de heersende maatschappij”* (In: *Apologie van de school*, 2012). Ze formuleerden recentelijk ook analoge kritiek op het regeerakkoord en de nieuwe wind in het onderwijs.

De Leuvenaars pakten de voorbije 20 jaar plots uit met de radicaal constructivistische en ontscholende visie van de Franse filosoof en anti-pedagoog Jacques Rancière in zijn boek *‘De onwetende meester’* (1983). Voor Rancière betekent cultuuroverdracht en aandacht voor leerprestaties niets minder dan nefaste beïnvloeding en onderwerping van de leerlingen aan de leerkrachten, de klassieke leerinhouden en de kapitalistische noden van de maatschappij. Rancière pleit voor anti-pedagogiek, nog radicaler dan de meeste constructivisten. Volgens Rancière *“wordt op elke plek waar een beroep wordt gedaan op de eigen kennis om anderen te overtuigen, waar iets wordt uitgelegd, per definitie ingegaan tegen het idee van intellectuele gelijkheid en van vrijheid en zelfvorming. Als een leraar instructie geeft, als een politicus vertelt hoe het met het land gesteld is, ... wordt telkens weer een hiërarchische positie ingenomen, en komt emancipatie en gelijkheid in de verdrukking. Dit leidt tot afstomping van de leerlingen, de burgers.”* In Frankrijk kende dit boek geen succes, maar de Leuvenaars pakten er 20 jaar geleden pots mee uit.

Masschelein en Simons pleiten ook al decennia steeds voor *het heruitvinden van de school* en toonden nooit waardering voor onze sterke onderwijsstrategie. Voor hun eigenzinnige derde weg verwijzen ze ook naar het volgens hen oorspronkelijk schoolconcept van de zgn. ‘school/scholè’ als ‘vrije tijd’ in het Athene van de vijfde eeuw voor Christus.

Zeven leden van hun Leuvense vakgroep ‘Educatie en samenleving’ – met Orhan Agirdag op kop – namen de voorbije twee jaar radicaal afstand van het regeerakkoord en van de beleidsverklaring van minister Weyts die de ontscholing willen terugdraaien (zie analyse in *Onderwijskrant* nr. 198).

De Leuvenaars wezen de nieuwe wind die in het regeerakkoord tot uiting komt af. We lazen fantasierijke beschuldigingen als: **De visie van minister Weyts is kapitalistisch en marktgericht: voor Weyts is onderwijs een productieproces waarin zoveel mogelijk ‘leerresultaten’ en ‘leerwinst’ moeten worden*

*behaald door elke leerling. De rol van de leraar wordt herleid tot die van kennisleverancier & leren wordt nu in onze competitieve ‘kennis-is-macht’-samenleving duidelijk tot hoogste goed verheven. *Exit vrijheid, exit gelijkheid & exit kwaliteit, aantasting van de vrijheid van het onderwijs en de pedagogische autonomie van de leraren.”*

Een van de professoren van de Leuvense vakgroep ‘Educatie en samenleving’, Orhan Agirdag, liet ook al op twitter zijn ongenoegen omtrent het rapport-Brinckman blijken. *Agirdag* waarschuwde al op 1 september 2019 alle burgers voor het grote onheil dat ons onderwijs te wachten stond - ook indien minister Crevits weer onderwijsminister zou worden. *“Uw kroost gaat vandaag naar een school die u in principe zelf heeft gekozen, om pedagogische redenen, praktische redenen, of misschien wel om levensbeschouwelijke of filosofische redenen. Maar keuzevrijheid is alleen zinvol als er werkelijk ook iets te kiezen valt. Als alle scholen straks hetzelfde pedagogisch project zouden aanbieden en onder één staatsnet zouden vallen, zou u als ouder eigenlijk niet kiezen voor een school met een bepaald pedagogisch project, maar louter tussen staatspedagogie op adres A of staatspedagogie op adres B.*

Een humaan pleidooi voor niveauverhoging, meer ontwikkelingskansen en leerresultaten voor alle leerlingen, een herwaardering van basiskennis en van het gezag van de leraar, enz., getuigt volgens de Leuvense pedagogen blijkbaar *“van een regelrecht marktdenken en van een streven naar een neoliberale kennis-is-macht samenleving.”* (zie gestoffeerde analyse van hun reacties in *Onderwijskrant*, nr. 198).

Naast de verheugende nieuwe herscholingswind in het onderwijs, merken we dus een sterke tegenwind van o.a. de pedagogen van de vakgroep ‘Educatie en samenleving, van Roger Standaert & Impuls,...

9 Onderwijskrant nu ook echte krant: eigen website, blog, facebook en twitter

Onderwijskrant is een tijdschrift dat in zijn bestaan nog niet van het ‘eigenzinnig’ formaat - 265 x 195 veranderde en dat qua layout vrij sober oogt. Bij gebrek aan middelen kon *Onderwijskrant* zich ook geen flitsende layout leveren. Daarnaast voelden we ook weinig voor de blitse layout en de oppervlakkige bijdragen van b.v. het overheidstijdschrift *KLASSE*. De inhoud vonden we steeds belangrijker dan de vorm.

Onderwijskrant is sinds januari 2007 niet enkel een tijdschrift, maar ook een website waarmee we een veel groter lezerspubliek bereiken. Op www.onderwijskrant.be plaatsen we ook gratis bijdragen en

themanummers van vroegere jaargangen. Momenteel een 3.400 pagina's vanaf nr. 133, een 600 bijdragen. Sinds januari 2007 werd de website al 640.000 keer bezocht. We moeten hierbij uiteraard rekening houden met het feit dat een aantal mensen toevallig op onze website belanden en/of er geen artikels lezen. Bij Onderwijskrant hebben we ook steeds afgezien van copyright en de lezers aangespoord om onze bijdragen en berichten te helpen verspreiden.

Nieuwe initiatieven vanaf 2013 op de sociale media : website, blog, facebook, twitter

Sinds Raf Feys als hoofdredacteur met pensioen ging en in 2013 ook stopte als coördinator-docent van een *Hoger Instituut voor Opvoedkunde* investeerde hij veel tijd en energie in een aantal nieuwe initiatieven in de sociale media: de facebook-pagina van Raf Feys, en tweets @FeysRaf (35.000), de blog 'Onderwijskrant Vlaanderen' (momenteel: Onderwijskrant2 Vlaanderen, <https://www.bloggen.be/onderwijskrant2/reageer.php?postID=3196792>).

Vanaf 2013 werd Onderwijskrant dus ook een echte dagelijkse 'krant' met dagelijks meerdere berichten en korte bijdragen over actuele onderwerpen. Via de sociale media kunnen we vlot inspelen op de actualiteit en de aandacht vestigen op evoluties en interessante onderwijsbijdragen uit Vlaanderen en de wijde wereld. Naast de 200 pagina's die we jaarlijks in het tijdschrift publiceren, verspreiden we er de voorbije jaren enkele duizenden via de blog, facebook en twitter. Via blog, facebook en twitter leren we overigens zelf veel bij: onderwijsnieuws, standpunten, interessante bijdragen en boeken over het onderwijs, contacten met inspirerende onderwijsmensen.

Ook twitter als sociaal medium vinden we een belangrijk kanaal om ideeën te verspreiden en het onderwijsdebat te stofferen. Met zijn momenteel 35.000 tweets kon hoofdredacteur *Raf Feys* sinds mei 2013 heel veel mensen bereiken en informeren; het gaat niet enkel om eigen standpunten en verwijzingen naar Onderwijskrantpublicaties, maar nog meer om verwijzingen naar relevante standpunten en publicaties van anderen. Het is ook een vorm van gratis bijscholing en maatschappelijke dienstverlening. Deze tweets bevatten ook veel links naar bijdragen in de internationale onderwijspers en andere onderwijstweeters.

Met tweets kan je dagelijks veel mensen bereiken, soms maar een paar honderd, maar af en toe ook veel meer. Zo bereikten we in een paar dagen 68.000 'impressies' bij een tweet over de belangrijkste oorzaak van de aantasting van het lerarenambt. We hopen dat er op termijn nog een breder netwerk

van onderwijstweeters, onderwijsblogs, facebookpagina's, ... ontstaat.

Jammer genoeg zijn de mogelijkheden om op het internet gestoffeerde Vlaamse onderwijsbijdragen te vinden nog te schaars. Veel onderwijskundigen en docenten pakken wel uit met de informatieve functie van het internet, maar verzaken zelf aan het stofferen ervan. Onderwijskrant probeert die leemte wat op te vullen en roept anderen op dit voorbeeld te volgen. We zouden ook kunnen samenwerken en een gezamenlijke onderwijswebsite, onderwijsblog-pagina ... creëren. Kwalitatief hoogstaande internetpublicaties lijken ons heel belangrijk. Veel mensen publiceren artikels en boeken die weinig gelezen worden en/of enkel gelezen worden door gelijkgezinden. Vlaamse leerkrachten kruipen ook nog te weinig in de pen.

Woord van dank en grote financiële problemen

We kijken in dit themanummer met veel voldoening terug op de voorbije 200 nummers en maken een balans op. We zijn ervan overtuigd dat we de voorbije 45 jaar het denken over onderwijs en ook de onderwijspraktijk zelf positief hebben beïnvloed. We menen ook dat de vele mensen die in het verleden aan Onderwijskrant meewerkten in deze voldoening mogen delen en onze dank verdienen. 200 maal dank. We danken ook de trouwe abonnees. We danken ook al de mensen die interesse tonen voor de Onderwijskrant-website en voor onze bijdragen op de sociale media.

45 jaar financiële zorgen

Onderwijskrantnummer 1 dateert van oktober 1977. We ontvingen al die jaren geen subsidie. Door het dalend aantal abonnees kregen we al vlug financiële problemen. We zochten en vonden tot nog toe steeds creatieve oplossingen. In de periode 1980-1997 hielden we ons financieel recht door de opbrengst van de verkoop van de ideeënbundels thematische wereldoriëntatie van ons Projectenfonds. Enkele redactieleden investeerden veel geld in Onderwijskrant. We hebben destijds de onderwijsminister om wat financiële steun gevraagd; tevergeefs. We zorgden nochtans de voorbije 45 jaar wel voor werk voor de drukkerij Acco, de Post, ... en gedurende een aantal jaren ook voor iemand die het typewerk en de layout verzorgde. Elk nummer dat we de voorbije jaren publiceerden was verlieslatend.

Zoals het er nu uitziet zullen we ons moeten beperken tot de elektronische uitgave.

Alle abonnees ontvangen nog dit jubileumnummer en een afsluitend dubbelnummer. Daarna kan men gratis terecht op onze website & sociale media.

Maakte Onderwijskrant de actiepunten in de beginselverklaring van 1977 waar? Balans van 45 jaar inzet voor degelijk onderwijs

Redactie Onderwijskrant

Op deze vraag is het moeilijk/delicaat om als redactie zelf een antwoord te formuleren. In de getuigenis van een ervaren onderwijzer over de evolutie die hij de voorbije 40 jaar meemaakte kan men wel een en ander toetsen (zie bijdrage verderop). En onlangs schreef een lezer-onderwijzer: "Nummer 199 van *Onderwijskrant* heb ik opnieuw met veel interesse gelezen. Indien *O.Kr.* niet bestond dan zou het uitgevonden moeten worden. Het tijdschrift blijft uniek in zijn soort. *O.Kr.* slaagde er ook in om na veel tijd en geduld een aantal mensen met aanzien en beleidsmensen te bekeren of te overtuigen. Bedankt vooral ook om de mensen op de werkvloer zo te blijven ondersteunen met uw pleidooi voor het meesterschap van de meesters."

Het onderwijs en *Onderwijskrant* evolueerden de voorbije 45 jaar, maar de lezers van *Onderwijskrant* zullen veel van de kerngedachten van de voorbije jaargangen terugvinden in de beginselverklaring van 1977. We menen dat al bij al veel van onze ambities van 45 jaar geleden in voldoende mate werden waargemaakt. We nemen de actiepunten uit intentieverklaring uit het nulnummer van september 1977 integraal op en plaatsen er telkens commentaar bij.

Actiepunt 1. We willen actief bijdragen tot de optimalisering van het onderwijs. We betreuren tegelijk het sloganeske karakter van veel hervormingsplannen.

Conserveren en optimaliseren

Met *Onderwijskrant* streefden we de voorbije 45 jaar optimalisering en vernieuwing in continuïteit na – waarbij het behoud en het optimaliseren van aanpakken die in het verleden hun deugdelijkheid bewezen hebben, heel belangrijk zijn: *Aufhebung à la Hegel*: verder bouwen op de verworvenheden en opgeslagen ervaringswijsheid, op de rug van de voorgangers. We waren ervan overtuigd dat Vlaanderen een lange en sterke onderwijs traditie kende waarvan we zelf destijds als leerling de vruchten mochten plukken. We merkten in 1977 echter al veel beeldenstormerij en neomanie.

Onderwijskrant ijverde voor het verder optimaliseren van de sterke kanten en tegelijk voor het tijdig inspelen op nieuwe evoluties en mogelijkheden, voor *vetera et nova*. Voor *Onderwijskrant* zijn conservering en welbegrepen vernieuwing twee kanten van dezelfde medaille. We pleit(t)en voor conservering

van de sterke kanten en voor 'vernieuwing in continuïteit', voor integratie van nieuwe elementen binnen een veelzijdige aanpak, met respect voor de vele beproefde waarden, de ervaringswijsheid en de grammatica van degelijk onderwijs.

We namen tegelijk afstand van reactionaire restauratiebewegingen & negationisten die ook positieve ontwikkelingen als b.v. de humanisering van de relaties tussen leraren en leerlingen als nefast bestempelden - als in het boek 'Geen zachte hand' van prof. Ignace Verhacq van 1983. We protesteerden tegen het blad *KLASSE* dat in zijn balans van de 20ste eeuw in januari 2000 beweerde dat we nog les gaven als in de 19de eeuw, en dat er ook geen positieve evolutie was op het vlak van de relatie tussen leraren en leerlingen. We bestreden de stelling van sociologen e.a. dat er geen sprake geweest was van echte externe democratisering van ons onderwijs.

Pieter Vanholme schreef in zijn essay 'Cultuur van de waarheid' dat de "onderwijsvisie van *Onderwijskrant* veel verwantschap vertoonde met die van *Hannah Arendt*: "Wij vinden bij *Hanne Arendt* in haar 'The crisis in education' van 1954 dezelfde bedenkingen ten opzichte van ons schoolstelsel terug als diegene die volop in de publieke belangstelling kwamen sinds de oproep en campagne van *O-ZON & Onderwijskrant* in januari 2007 (in: *Samol*, maart 2008).

Ook volgens *Hannah Arendt* heeft het onderwijs in de eerste plaats de taak om de sterke kanten van de onderwijs traditie te bewaren en zo de menselijke beschaving aan de nieuwe generaties over te dragen. *Arendt*: "Als de scholen het vertikken het 'oude' mee te delen/over te dragen, nemen ze eigenlijk ook tegelijk de kans van de jongere generatie af om zelf de wereld te verkennen en op hun manier te vernieuwen. Via cultuuroverdracht moet school het mogelijk maken dat elke komende generatie zich tegelijk kan ervaren als nieuwe generatie. Enkel zo krijgen de jongeren/de nieuwelingen tegelijk de kans om op hun beurt de samenleving te vernieuwen door zichzelf een eigen bestemming te geven, een eigen vorm te geven."

Arendt vond dan ook dat onderwijs altijd het verleden moest conserveren, dat de kennis en de vaardigheden uit het verleden absoluut nodig zijn om later een betere toekomst te kunnen realiseren. *Arendt* maakte zich in 1954 veel zorgen over de

nefaste invloed van reformpedagogen als Dewey en Kilpatrick die de schoolse kennis en het intellectueel gezag van de school sterk relativeerden, en die op het vlak van de lerarenopleiding zich vooral bekommerden om de vorm en niet om de vakinhouden. *Arendt* vond o.i. ook terecht dat in 1954 het onderwijs in Europa veel meer de reformpedagogische ontscholingsdruk had afgewezen. Zo lieten b.v. de Vlaamse leerkrachten het reformpedagogisch leerplan van 1936 à la Decroly en Dewey links liggen.

We wezen in *Onderwijskrant* op de sterke kanten van onze Vlaamse onderwijs traditie en pleitten in dit verband b.v. voor het behoud van het eenvoudige en effectieve jaarklassensysteem, van het meesterschap van de meester & gezag van de school, van onze goed presterende eerste graad s.o. & geïntegreerde lerarenopleidingen en oefenscholen, ... We namen tegelijk afstand van de vele nieuwlichters en verlossingsideologen, en we ontcrachtten tijdig de vele pedagogische hypes.

Veel redactieleden zetten al die jaren ook in voor het verder optimaliseren van de onderwijspraktijk & het vertalen/instrumentaliseren van die visie naar de concrete klaspraktijk. We tekenden een veelzijdige visie en aanpak uit inzake effectieve didactiek, vakdidactische aanpakken voor het leren lezen, rekenen, spellen ..., zorgverbreding en GOK,... Zo zorgden we bijvoorbeeld met onze fonetische 'directe systeemmethodiek' voor het leren lezen voor een brede consensus in Vlaanderen én in Nederland – en dit na een eeuw van leesstrijd. Deze methodiek wordt momenteel in de meeste leesmethodes grotendeels toegepast.

Vier redactieleden waren ook lange tijd betrokken bij de oprichting en redactie van de *Praktijkgids voor de Basisschool*; ze publiceerden er zelf tal van praktijkgerichte bijdragen in. Redactieleden werkten ook mee aan het opstellen van de eindtermen, van het leerplan wiskunde lager onderwijs van 1998, van spellingmethodes, of gaven adviezen.

Keep it simple i.p.v. voortdurende complicering

'Keep it simple' was hierbij ook steeds een devies van *Onderwijskrant*, in plaats van de voortdurende complicering die we de voorbije decennia meemaakten. Die complicering leidde de aandacht af van de essentie van het onderwijs en maakte tevens het beroep van leraar en directeur minder doenbaar en aantrekkelijk. *Keep it simple* betekende o.a. behoud het jaarklassenprincipe - dat niet enkel interactieve groepsinstructie toelaat i.p.v. gecompliceerde individualisering en personalisering, maar ook de opstelling van duidelijke leerstof-curricula per leeftijdsgroep.

Ook de taak van de directeur werd steeds complexer: tot 1990 kon een directeur van een grote basisschool nog met een halftime-secretaresse een grote school met 600 leerlingen runnen en ook nog pedagogisch begeleiden. We protesteerden eveneens tegen de juridisering, de te complexe dubbele boekhouding, de oprichting van te grote scholengroepen ... die het werk van de directie te complex maakten, en er ook toe leidden dat directies te veel afwezig zijn op hun school.

'Keep it simple' stond ook centraal in onze (vak) didactische visies en publicaties; we ontwikkelden een simpele methodiek b.v. voor het leren lezen, leren rekenen ... zonder franjes en materiaalfetisjisme, recht op het doel af. Een methodiek waarmee ook zwakkere leerlingen beter vlotter leren lezen, rekenen ... en ook de sterkere leerlingen het meest profijt kunnen halen. Zo pakten we in 1991 ook voor de spelling van de werkwoordvormen uit met meer simpele spellingregels.

Strijd tegen beeldenstormerij en nieuwlichterij

We betreurden bij de start van *Onderwijskrant* in 1977 "het vaak ongenueanceerd sloganeske en kortzichtige karakter van goedbedoelde vernieuwingspogingen. In onze beginselverklaring vonden we het belangrijk om afstand te nemen van de in die tijd dominerende vernieuwingstendensen die aanstuurden op ontscholing, antiautoritaire opvoeding, kennisrelativisme, prestatievijandigheid ... Aan dit actiepunt en aan die strijd hebben we de voorbije 45 jaar jammer genoeg veel aandacht moeten besteden.

In *Onderwijskrant* nummer 4 van april 1978 stelden we als redactie ook kritische vragen bij de opkomst en de radicale en ontscholende filosofie van de methodescholen en het zelfontplooiingsmodel. We schreven: "Waarom vervalt men zo vlug in het andere uiterste met b.v. veronachtzaming van de cognitieve ontwikkeling? Er worden ook allerlei mythes opgebouwd zoals de idee dat men de hiërarchische relatie volledig uit de weg kan ruimen, dat men als leerkracht niet de eigen waarden en inzichten mag presenteren, dat een niet-autoritair optreden en een niet voorgestructureerde leersituatie de meest aangewezen methode is." In 1984 waarschuwden we in *Onderwijskrant* nr. 35 eens te meer: "Rages & hypes en de verabsolutering van deelaspecten leiden die tot elkaar snel afwisselende modeverschijnselen. Dit remt ook de motivatie van de leraren en tegelijk hun vernieuwingsbereidheid af, en het leidt uiteindelijk tot een niveaudaling."

We stonden niet alleen in dit verzet. In *Où vont les pédagogies non-directives?*, PUF, formuleerde de Franse & linkse prof.-filosoof *Georges Snyders* in 1973 al zijn vlijmscherpe kritiek op *reformpedagogiek van (kameraad) Freinet, de antiautoritaire op-*

voeding, de ontscholing à la Illich ... Ontplooiingsmodel, kennisrelativisme en prestatievijandigheid kwamen in de jaren zeventig al in de meeste pedagogische tijdschriften tot uiting – en nog het meest in publicaties van Ferre Laevers over zijn ervaringsgericht onderwijs vanaf 1976.

Jammer genoeg namen de voorbije decennia de pedagogische hypes en de nefaste hervormingsplannen nog toe. *'Het roer moet om en alles moet anders', was gedurende decennia het motto van de nieuwlichters en van het doorhollingsbeleid. De mantra van de vernieuwing viel overal te beluisteren: wat u nu doet beste leerkrachten deugt geenszins: jaarklassenprincipe, klassikale groepsinstructie, eisen stellen en discipline, leerkrachtgestuurd onderwijs, differentiatie in onderwijsvormen in het secundair onderwijs, apart buitengewoon onderwijs ... Enkel een radicale ommekeer kon de verlossing uit al die ellende brengen.* Die sterke verlossingsdrang ging ook gepaard met voortdurende stemmingmakerij tegen het onderwijs. Met Onderwijskrant namen we het voortouw in de strijd tegen de ontspoorde onderwijskunde en de vele pedagogische hypes, en ook tegen de vele kwakkels over zittenblijven, sociale discriminatie, e.d.

De Nederlandse onderwijskundigen *Jaap Scheerens* en *Paul Kirschner* publiceerden in 2021 hun Zwartboek *'Progressief achteruit' over de innovatieve achteruitgang van het Nederlands onderwijs*. Zij bestempelen de zgn. progressieve visies van de nieuwlichters als *'progressief/innovatief achteruit', als pseudo-progressief*. Als belangrijke oorzaken van de achteruitgang stippen zij analoge zaken aan als Onderwijskrant: *"de orthodoxie van het kindgerichte onderwijs. Het propageren van zelfgestuurd leren waarbij de wensen/verlangens van de leerlingen leidend zijn voor de inhoud en inrichting van de leeromgeving. Het vastklampen aan onderwijsconcepten gebaseerd op constructivistisch, gepersonaliseerd, ontdekkend leren overgoten met een romantische filosofische pedagogische saus. De aversie tegen dan wel het negeren van het belang van kennis. Het implementeren van onderwijs gebaseerd op mythes over generieke- en 21ste-eeuwse vaardigheden en inhoudsloze soft skills. De afkeer tegen het bijbrengen van discipline en normen en waarden. De 'zachte dweperij' van lage verwachtingen en onmiddellijk welbevinden, het leuk zijn."* Allemaal zaken die we al decennia bestrijden en die nu ook in het recente *Brinckman-rapport* bevestigd worden.

Praktijkvervreemding & stemmingmakerij & negatie echte problemen & niveaudaling

We zagen de voorbije decennia de kloof tussen de wereld van de bobo's en deze van de veldwerkers steeds groter worden. Dit leidde niet enkel tot een ware inflatie aan nieuwe regelgeving en aan pedagogische richtlijnen voor de leraren, maar evenzeer tot de aantasting van de sterke kanten van ons onderwijs en van belangrijke hefboomen van de democratisering en volksverheffing - en ook tot niveaudaling. We waarschuwen tijdig, gingen in verzet en organiseerden campagnes.

Ons onderwijs werd de voorbije decennia al te veel de dupe van de onkunde van de vele stuurlieders aan wal, van hun hervormingsdrift, en van de druk vanuit het brede vernieuwingsestablishment. Voortdurend werden de sterke kanten van onze Vlaamse onderwijs traditie in vraag gesteld, en werd tegelijk uitgepakt met kwakkels over onze sterke eerste graad s.o. als kankerplek, over zittenblijvers, sociale discriminatie, ongekwalificeerde uitstroom, over ons voorbijgestreefd taalonderwijs ... Tegelijk besteedde men geen aandacht aan de echte problemen als b.v. kennisrelativisme en prestatievijandigheid, de niveaudaling...

Het primaat van de politiek en het omwentelingsbeleid leidden tot vervreemding van de praktijk, hervormingen zonder draagvlak - haaks op de visie van de praktijkmensen, escalatie van vernieuwingsideeën, nefaste hervormingen op alle onderwijsniveaus. De nefaste gevolgen van het doorhollingsbeleid zijn voldoende bekend: *ontscholing en nivellering, niveaudaling, verwaarlozing van niveaubewaking, verwaarlozing van planificatie met als gevolg wildgroei in het secundair en hoger onderwijs, opleggen van zachte didactiek en van een constructivistische aanpak, aantasting gezag en meesterschap van leerkrachten en vakdisciplines, minder aantrekkelijk worden van het lerarenberoep, ...*

Actiepunt 2. We willen ons inzetten voor de verdere externe & interne democratisering. Maar de school kan niet zomaar de maatschappelijke ongelijkheid compenseren & wegwerken.

Inzet voor verdere externe democratisering & voor 'effectieve' GOK-aanpak

Met Onderwijskrant stellen we al vele decennia dat het Vlaams onderwijs in de jaren vijftig en zestig al een sterke democratisering kende van de toegang tot het s.o. onderwijs en sociale doorstroming. Voor de verdere optimalisering van de ontwikkelingskansen voor alle leerlingen stelden we dat prioriteit verleend moest worden aan het conserveren en verder

optimaliseren van de kwaliteit van het onderwijs en vooral in het kleuter- en het lager onderwijs - gecombineerd met extra zorg voor kansarmere leerlingen, anderstalige leerlingen & leerlingen buitengewoon onderwijs. We hebben ons hiervoor in sterke mate ingezet (zie verderop).

50 jaar verkeerde en nefaste GOK-prioriteit: van VSO tot recente structuurhervorming

We verwachtten echter geenszins GOK-heil van een aso-iserende hervorming van de eerste graad s.o. en afschaffing van de onderwijsvormen. We waarschuwden ook tijdig dat tso/bsso/kso-leerlingen steeds het meest de dupe zijn van zo'n hervorming.

Sinds de jaren 1960 verwachtten beleidsmakers, onderwijssociologen, onderwijskoepels ... inzake gelijke onderwijskansen echter vooral heil van een egalitaire en nivellerende structuurhervorming van het s.o., een gemeenschappelijke lagere cyclus/ eerste graad e.d. De *egalitaire milieutheoretische benadering à la Bourdieu* vanwege Vlaamse sociologen, politieke partijen & beleidsmakers ... leidde tot egalitaire & nivellerende hervormingsvoorstellen en ingrepen, tot kennis - en cultuurrelativisme.

In een interview in *De Morgen* van 26 januari 2018 sloot de inmiddels bekeerde Dirk Van Damme (ex-beleidsmaker en ex-OESO) zich aan bij onze kritiek op de egalitaire onderwijsideologie. Hij stelde: "*Het mislukken van de linkse hervormingsagenda inzake democratisering was het gevolg van het koesteren van hervormingsvoorstellen/illusies uit het midden van de 20e eeuw (zoals invoering van gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. in het VSO in 1970). Ook in de beginfase van de hervorming s.o. die nog onder minister Vandenbroucke (op poten werd gezet (2004-2009), 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.*" Van Damme betreurde ook dat er destijds te weinig werd geluisterd naar *Onderwijskrant* die tijdig had gewaarschuwd.

Onderwijskrant nam van bij de start in 1977 afstand van de toen meest gangbare visie omtrent gelijke kansen-onderwijs. We erkenden vooreerst de grote democratisering en namen tegelijk afstand van de *egalitaire onderwijsideologie* van Bourdieu en co die stelde dat het onderwijs de democratisering niet bevorderd had en nog steeds in sterke mate verantwoordelijk was voor de maatschappelijke ongelijkheid – door het burgerlijk curriculum & de vele aandacht voor de standaardtaal, door de gedifferenti-

eerde lagere cyclus s.o., enz. In *Onderwijskrant* nummer 9 van 1979 wezen we al op "*de illusie van de perfecte sociale mobiliteit: uit elke klasse moet volgens de egalitaire ideologie een gelijke proportie vertegenwoordigd zijn in elk onderwijsniveau. De vrij grote genetische bepaling van intellectuele capaciteiten en van de sociale mobiliteit maakt het weinig waarschijnlijk dat de verschillen in leerresultaten enkel of vooral aan het milieu zouden te wijten zijn.*" We bestempelden de egalitaire en defaultistische theorieën à la Bourdieu als deterministisch, simplistisch en ontmoedigend. We wezen er de voorbije decennia ook voortdurend op dat sociologen en beleidsverantwoordelijken de SES-correlatie tussen schoolresultaten en scholingsniveau van de ouders, ten onrechte als een puur sociale factor voorstelden en geen rekening hielden met de intellectuele aanleg. En in hun interpretatie van de leerresultaten van Turkse, Marokkaanse allochtone leerlingen ... hielden ze ook geen rekening met de invloed van culturele factoren. We begrepen niet dat zo'n simplistische en nivellerende GOK-ideologie à la Bourdieu, Standaert, Jacobs, Nicaise, Van Houtte, Agirdag ... zoveel aanhangers telde binnen beleidskringen.

In april 1971 waarschuwde redactielid Raf Feys al in een tv-programma voor de verkeerde GOK-gok en de egalitaire GOK-visie van Bourdieu en co. Mede op basis van het Leuvens CSPO-doorstromingsonderzoek van 1969-1971 waaraan hij participeerde, poneerde hij dat de democratisering van het onderwijs wel een groot succes was en dat weinig GOK-heil te verwachten viel van structuurhervormingen als een gemeenschappelijke eerste graad s.o. als in VSO-scholen. Volgens de CSPO-studie was er een vlotte sociale doorstroming bij de 12-jarigen; een bevestiging ook van het Nederlands talentenonderzoek van *prof. Van Heek e.a.*; van 1968.

Jammer genoeg maakte Vlaanderen vanaf de invoering van het VSO in 1970 een verkeerde GOK-gok, die ook tot de nefaste recente hervorming secundair onderwijs van 2019 leidde. Uit de VSO-ervaring was nochtans al gebleken dat de tso/bsso-scholen die overstapten naar het VSO het meest de dupe werden van de aso-isering. Op een hoorzitting over de hervorming s.o. eind 2011 waarschuwden we namens *Onderwijskrant* als enige voor de nefaste gevolgen van de hervorming en de aso-isering van het s.o. Vanaf 1991 protesteerden we al tegen het feit dat onze sterke en passend gedifferentieerde eerste graad s.o. ten onrechte als een kankerplek bestempeld werd door Georges Monard e.a. We voegden eraan toe dat de hervormers tegelijk geen aandacht besteedden aan problemen waarvan kansarmere leerlingen het meest de dupe waren: de aantasting van de kwaliteit en de niveaudaling.

Inzet voor optimalisering ontwikkelingskansen

Met Onderwijskrant stelden we dat we inzake GOK prioriteit moesten verlenen aan de optimalisering van de kwaliteit van het onderwijs - en vooral van het basisonderwijs. We pleitten tevens voor zorgverbreding en achterstandsonderwijs; en de voorbije 25 jaar ook voor de invoering van een aantal intensieve NT2-lessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs.

De voorbije 45 jaar was het ons niet enkel te doen om de juiste kijk op faire ontwikkelingskansen, maar nog meer om het werken eraan op het vlak van de klaspraktijk. Bij het ontwikkelen van methodische aanpakken voor lezen, rekenen ... zochten we steeds naar aanpakken waar ook de zwakkere leerlingen optimaal profijt konden uit halen, een vorm van preventieve zorgverbreding. We besteedden in die context ook veel aandacht aan onderwijsvoorrangsbeleid, zorgverbreding en achterstandsdidactiek. We kwamen/komen op voor de invoering van intensief NT2-onderwijs vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs en bestreden in dit verband de vele (taal)achterstandsnegationisten. We verzetten ons tegen de afbraak van ons buitengewoon onderwijs en streefden naar optimalisering ervan. We namen afstand van het ervaringsgericht kleuteronderwijs van prof. Laevers en CEGO en stelden een meer evenwichtige en gerichte aanpak voor. Ook het Brinckman-rapport sluit zich nu aan bij onze visie.

Pleidooi voor zorgverbredings- en voorrangsbeleid & effectieve achterstandsdidactiek & NT2

Vanuit onze grote bezorgdheid om de ontwikkelingskansen van sociaal en/of cognitief kansarmere leerlingen besteedden we extra aandacht aan het uittekenen van een zorgverbredings- en voorrangsbeleid. 38 jaar geleden hielden we in *Onderwijskrant* al een gestoffeerd pleidooi voor een doorgedreven onderwijsvoorrangsbeleid (OVB) voor allochtone leerlingen en voor zorgverbreding in het algemeen voor kansarmere leerlingen. We verwezen hierbij in 1984 naar het in Nederland opgestarte OVB waarbij b.v. een allochtone leerling een coëfficiënt van 1,9 kreeg. Voor kansarmere leerlinge vroegen we ook meer leertijd voor de basisvaardigheden, en b.v. ook een uur extra-zorg buiten de schooluren. We wezen hierbij ook op het feit dat het modieuze ontplooiingsmodel tot onderbenutting van talenten leidde – waarvan achterstandsléerlingen het meest de dupe worden.

In een themanummer van september 1991 werkten we onze visie op zorgverbreding verder uit, een pleidooi voor een intensief en effectief achterstandsbeleid met inbegrip van het toekennen van extra zorgverbredingsuren voor de doelgroepleerlingen. We sloten ons aan bij de gangbare invulling van zorg-

verbreding: het voorkomen en/of reduceren van de achterstand zodat (achterstands)leerlingen meer profijt kunnen halen uit de gewone lessen. We stuurden ons voorstel in 1991 naar minister Van den Bossche en zijn kabinetschef Roger Peeters antwoordde dat er inderdaad nood was aan zo'n zorgverbredingsbeleid.

Jammer genoeg gaf het ministerie vanaf 1991 de ondersteuning van het onderwijsvoorrangsbeleid, van de zorgverbreding en het gelijke-kansen-onderwijs in handen van drie universitaire steunpunten die visies propageerden die haaks staan op effectieve achterstandsdidactiek als de ervaringsgerichte aanpak van het Leuvens CEGO, de uithollende taalvisie van het Leuvens Taalsteunpunt, ...

We protesteerden ook toen rond 1994 plots de term zorgverbreding werd vervangen door de allesomvattende en vage term 'zorgbreedte voor alle leerlingen'. Ook inspecteur F.E. Willems bekritiseerde terecht de wollige benadering van zorgverbreding en de invoering van de term zorgbreedte: "*Middelen bestemd voor de opvang van leerlingen met ernstige problemen worden nu overgeheveld voor welzijn van alle leerlingen; leerlingen om wie het oorspronkelijk te doen was blijven zo in de kou staan.*" Het was ook niet meer duidelijk waarvoor en voor welke leerlingen die middelen ingezet moesten worden." Een HIVA-evaluatiestudie van het zorgverbredings- en GOK-beleid wees uit dat dit al te weinig effectief was. Ook minister Crevits gaf dit drie jaar geleden toe.

We opteerden voor een duidelijke omschrijving van 'zorgverbreding', van de doelgroep en aangrijpingspunten. Extra zorg voor lezen, taal, rekenen... stond in functie van het hoger rendement van de gewone lessen. *Preventieve zorgverbreding* waarbij men problemen probeert te voorkomen was o.i. hierbij ook heel belangrijk. We opteerden in dit verband voor een sterk gestructureerde en gestuurde aanpak en niveaubewaking als belangrijke GOK-hefbomen, en tegen het zelfontplooiingsmodel en de ontscholing. Zorgverbreding en *herscholing* van het onderwijs gingen o.i. hand in hand.

Onze inzet voor faire onderwijskansen kwam ook tot uiting in de bekommernis om het lot van allochtone en anderstalige leerlingen. We pleitten de voorbije 25 jaar voor het dringend invoeren van extra NT2-taallessen vanaf de eerste dag van het kleuteronderwijs. Ook *Hannah Arendt* vond dit in haar essay "*The crisis in education*" van 1954 al een belangrijke opdracht voor het onderwijs in de VS. Ze schreef: "*It is obvious that the enormously difficult melting together of the most diverse ethnic groups can only be accomplished through the schooling and Americanization of the immigrants' children.*"

Ze vond de kennis van het Engels ook heel belangrijk voor de integratie in de maatschappij.

Jammer genoeg stootten we in onze inzet voor anderstalige en allochtone leerlingen op het verzet van de vele taalachterstandsrelativisten. Sommigen namen ook afstand van de stelling dat de kennis van het Nederlands ook heel belangrijk is voor de integratie. De weerstand tegen NT2 kwam merkwaardig genoeg vooral uit de hoek van het Leuvens Steunpunt NT2 van prof. Kris Van den Branden dat stelde dat NT2 overbodig was en dat $NT2=NT1$. Maar in een recente reactie op het regeerakkoord-2019 vond Van den Branden extra NT2-lessen nu plots wel belangrijk.

Interne democratisering én tegelijk meesterschap van de meester behouden & democratisch bestuur van scholen

In de beginselverklaring van 1977 stelden we eveneens dat voor ons ook de verdere *interne democratisering* belangrijk was. We ijverden voor meer inspraak van de leraren en leerlingen, en lieten geregeld de stem van de leraren beluisteren. We maakten een humanisering van de relaties mee, de relaties van de leerlingen met de leraren en de relaties van de leraren met de directies. In ons eigen optreden als leraar, docent... zetten we ons ook hier voor in.

Tegelijk klaagden we de aantasting van het gezag van de school als maatschappelijke instelling en van het gezag van de leraren aan - net als Hannah Arendt in *The crisis in education*. We protesteerden toen in *Klasse* van januari 2000 gesteld werd dat de leerlingen nog steeds in sterke mate onderdrukt en gedisciplineerd werden – en dat met een beroep op de visie van de filosoof Michel Foucault. We reageerden op de stelling van *Jacques Rançière* die in *'De onwetende meester'* beweerde dat leraargeleide instructie onderdrukkend was.

Inzake democratisch bestuur hebben we ons ook ingezet voor inspraak en voor het meer luisteren naar de praktijkmensen; en ook tegen de invoering van grootschalige schoolbesturen die een goed bestuur en de betrokkenheid van leraars en directeurs afremmen. We waarschuwden in 1993 dat die multi-sectorale schaalvergroting in het hoger onderwijs zou leiden tot een aantasting van de betrokkenheid van de docenten en vooral ook tot een aantasting van de specifieke identiteit van de lerarenopleidingen. Gelukkig werden de schaalvergrotingsplannen van de ministers Smet & Crevits, van de koepel van het katholiek onderwijs, ... afgezwakt. We verzetten ons destijds ook tegen het afschaffen van de afzonderlijke verbonden binnen de koepel van het katholiek onderwijs, de hiërarchisering van het bestuur van de onderwijskoepel.

Actiepunt 3. We streven naar deskundige analyses & betreuren kloof tussen onderwijsexperts in hun ivoren toren en sleutelaars in de praktijk

Diepgaande analyses van Onderwijskrant

We wilden de lezers ook laten kennis maken met de 'hogere' onderwijskunde en met de conclusies van wetenschappelijk onderzoek, maar betreurden de te grote kloof tussen de theorievorming en de onderwijspraktijk. We wilden ook zelf diepgaande analyses maken & gestoffeerde bijdragen publiceren – waarbij rekening werd gehouden met de klaspraktijk

We streefden dus zelf naar theorievorming en expertise die verder reikt dan het strikt positief wetenschappelijk onderzoek. In onze eigen publicaties over didactische aanpakken, leren lezen, rekenen... illustreerden we dat onze theorievorming en standpunten in sterke mate gebaseerd waren/zijn op grondige studie van de ervarings- en praktijkkennis van leerkrachten uit het verleden en heden en op onze eigen ervaring met de klaspraktijk bevragen van leerkrachten.

De voorbije 45 jaar publiceerden we veel diepgaande analyses en themanummers over het wat en hoe van het onderwijs, de vakdisciplines taal, wiskunde, ..., de vele hervormingsplannen, inclusief onderwijs, uitholling taalonderwijs, constructivisme, kennisrelativisme, enz. Dit mondde soms uit in boeken over klasmanagement, drie over wiskundeonderwijs, leren lezen, werken met kinderboeken, filosoferen met kinderen... Veel publicaties bereikten en beïnvloedden ook de klaspraktijk. Zo wordt onze *'directe systeemmethodiek'* voor het leren lezen breed gepratikeerd in Vlaanderen en Nederland. De voorbije acht jaar maakten we ook intens gebruik van fb, blog en twitter om dagelijks te verwijzen naar interessante bijdragen en standpunten van derden. Dit is o.i. ook een belangrijke vorm van bijscholing.

Diepgaande analyses & langdurige strijd: 2 vbn

Voor onze O-ZON-campagne-2007 tegen de aantasting van de onderwijskwaliteit - het kennisrelativisme, de prestatievijandigheid, de niveaudaling... - publiceerden we in 2007 het O-ZON-witboek van 100 pagina's, het boek *Je moet/mag naar school* (Academia Press, 345 pagina's) en nog een tiental artikels. En op 5 mei 2007 was er een Symposium in de Blandijnberg in Gent. Zo brachten we vanaf begin 2007 een breed debat over deze thema's op gang, stimuleerden we enquêtes van kranten en van Knack over de niveaudaling. En zo beïnvloedden we ok het recente Brinckman-rapport over 'Beter onderwijs'.

Vanaf 1987 besteedden we ook tal van diepgaande analyses aan *het constructivisme en de competentiegerichte aanpak* die er vaak aan gekoppeld werd. De Leuvense professoren *Lieven Verschaffel en Eric De Corte & begeleider Peter Op 'Eynde* betreurden dit: *"De Torhoutse lerarenopleider/pedagoog Raf Feys trekt in de Onderwijskrant geregeld van leer tegen de nieuwste aanpakken die vanuit onderwijswetenschappelijke hoek op practici afkomen – zoals het constructivisme. Hij raadde de leraren aan om die 'links' te laten liggen en zich veeleer te laten inspireren door goede praktijkvoorbeelden"* (in: Impuls, juni 2001).

Ook nog in 2008 kozen nog vijf Vlaamse onderwijskundigen -Dochy, Valcke, Standaert, Laevers & Baert - resoluut voor een constructivistische revolutie in de VLOR-publicatie *'Competentie-ontwikkelend onderwijs'*. Dit was ook nog het geval in latere VLOR-adviezen en in de hervormingsplannen voor het s.o. van de commissie-Monard-2009 & van minister Smet-2011, in de ZILL-onderwijsvisie van 2015 ... We hebben dit telkens bestreden.

In het Nederlandstalige taalgebied werden de voorbije 35 jaar de meest gestoffeerde analyses van het constructivisme in *Onderwijskrant* gepubliceerd. De eerste al in 1987; toen al namen we afstand van het constructivistisch & contextueel rekenen van het Nederlandse Freudenthal Instituut. 22 jaar geleden besteedden we nog eens een themanummer van 50 pagina's aan het constructivisme - *Onderwijskrant* nr. 113, 2000. We participeerden aan debatten op de universiteiten van Hasselt en de KULAK.-Kortrijk.

Pas de voorbije jaren werd in brede en officiële kringen - nu ook in het Brinckman-rapport - het constructivisme in de onderwijskunde, in de eindtermen & leerplannen, in methodische visiestukken van de jaren negentig ... mede verantwoordelijk gesteld voor de aantasting van de kwaliteit en de niveaudaling. Indien men meer en vroeger naar *Onderwijskrant* had geluisterd, dan hadden we meer ontsporingen kunnen voorkomen.

Onderwijskunde & onderwijsonderzoek:teleurstelling

Dirk Van Damme betreurde op 24 mei 2019 in *De Morgen*: *"Progressieve onderwijsexperts 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 vele van die innovaties de bekritiseerde kwaliteitserosie mee hebben bewerkstelligd, is dan ook een ongemakkelijke vaststelling."*

Bij de start van *Onderwijskrant* in 1977 verwachtten we wel nog meer heil van de academische onderwijskunde en van empirisch wetenschappelijk onderwijsonderzoek. Dit werd een illusie. De mogelijkheden en de waarde van empirisch onderwijsonderzoek werden overschat. En de *hogere/zondagse* onderwijskunde viel tevens in sterke mate ten prooi aan opeenvolgende modes en rages.

De voorbije dertig jaar stelden we ook vast dat de beleidsmakers al te veel heil verwachtten van empirisch onderwijsonderzoek en van expertisecentra. Tegelijk lieten onderwijsonderzoekers zich al te graag voor de kar van de sponsorende overheid spannen. Naar de praktijkmensen werd/wordt weinig geluisterd. En de vele relevante en praktijkgerichte publicaties - de 'doordeweekse' onderwijsexperts - kregen weinig of geen aandacht.

Teleurstellend wetenschappelijk onderzoek versus ons praktijkgericht onderzoek

De evolutie van de onderwijskunde en van het 'wetenschappelijk' onderwijsonderzoek leverde de voorbije decennia een grote ontgoocheling op, en leidde ook tot nefaste beleidsadviezen. Een evaluatie van de opbrengst van de grote investering in onderwijsstudies en in de onderwijskunde lijkt ons aangewezen.

Ons eigen onderzoek van onderwijspraktijken, van het leren lezen, rekenen, spellen ... was/is gebaseerd op grondige studie van aanpakken uit verleden & heden, veel observatie in lessen & gesprekken met ervaren en effectieve leerkrachten, uitproberen van de eigen visie samen met studenten in proeflessen. Dus: vooral afkijken en systematiseren van praktijkkennis. Zo bouwden we een visie op omtrent effectieve didactische aanpakken, lessen begeleid ontdekkend leren van de eigenschappen van lucht, de zin van zittenblijven, de zin van differentiatie inzake opties in de eerste graad s.o., de zin van het werken met attesten in het s.o.

Een goede (praktijk)theorie biedt een geargumenteerde antwoord op praktijkvragen en een synthetische en omvattende benadering van de thematiek. Onze studies en publicaties vonden ook ingang in de praktijk. Onze visie omtrent het rekenonderwijs in de basisschool, passende differentiatie vanaf de eerste graad s.o. ... werd onderschreven door de meeste leerkrachten - zoals ook bleek uit enquêtes. Onze directe systeemmethodiek voor lezen vond ingang in de meest gebruikte leesmethodes in Vlaanderen en Nederland. In de vele recente (officiële) rapporten over het leesonderwijs (van de VLOR, Taalunie e.d.) wordt onze 'directe systeemmethodiek' wel niet eens vermeld. Dat soort belangrijk onderzoek wordt veelal niet officieel als belang-

rijk onderzoek erkend en gesteund. We hopen dat het nieuwe *expertisecentrum ExCEL* aan dit soort praktijkonderzoek wel veel aandacht zal besteden.

Voor onze visie en didactische aanpakken vonden we naderhand ook steun in meer recente wetenschappelijke studies over het belang van expliciete instructie e.d. Onze standpunten omtrent b.v. het belang van automatiseren, memoriseren, inoefenen vonden steun in de theorie over de 'cognitieve belasting van het geheugen' van Sweller en co. Voor onze visie op het leren lezen hebben we achteraf vastgesteld dat studies als deze van *Stanislas Dehaene* e.a. deelaspecten bevestigden. Onderbouwing (veelal wel achteraf) met empirische studies van deelaspecten is uiteraard dankbaar meegenomen. We wezen er naderhand ook expliciet naar. Maar de afstand tussen theoretische & partiële wetenschappelijke inzichten omtrent b.v. leren lezen en de uitwerking van een effectieve leesmethodiek is nog vrij groot.

Beperkingen van empirisch onderzoek

In *Onderwijskrant* waarschuwden we de voorbije decennia geregeld voor de beperkingen van het empirisch onderzoek. We schreven b.v. 22 jaar geleden: *"De complexe onderwijspraktijk laat zich niet zomaar vatten door klassiek wetenschappelijk, experimenteel of empirisch onderzoek. Bij zo'n onderzoek en theorievorming gaat het meestal om hypothesen die slechts betrekking hebben op aspecten van het complexe schoolgebeuren. Je krijgt maar een beperkt beeld van wat zich in de praktijk afspeelt. En b.v. leerpsychologen focussen op 'algemene' leerprincipes die veelal niet aan specifieke leerinhouden en leercontexten gebonden zijn. Dit is mede het gevolg van de specialisatie binnen de onderwijskunde en van de beperkingen van de wetenschappelijke onderzoeksmethode. In de klas- en lespraktijk gaat het ook steeds om het rekening houden met een grote hoeveelheid factoren, en om b.v. het onderling afwegen van verschillende (leer)principes, enz. Zo gelden bij het aanbrengen van een nieuw wiskundebegrip, respectievelijk bij het inoefenen, automatiseren & memoriseren, bij het vraagstukkenonderwijs ... telkens andere leerprincipes en aanpakken, en die moeten ook onderling afgewogen worden."*

De voorbije decennia 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 onderzoek 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 openingstoe-

spraak op de *Onderwijsresearchdagen-2005* vernietigend uit over het onderzoek. *Reeves* betreurde *"dat veel onderzoek 'pseudowetenschap' is, en dat "onderwijsonderzoek in zijn geheel bekeken een falende onderneming is geweest. Onderzoekers draaien volgens hem rond in kringetjes en publiceren hun - veelal tegenstrijdige - resultaten in zeer ontoegankelijke taal. Ze staan vooral heel ver af van de onderwijspraktijk en bovendien hanteren ze vaak inadequate/foute methodische technieken"* (ORD Gent 2005, Verslag p. 33).

Zelf besteedden we de voorbije decennia de nodige aandacht aan het opsporen van (methodologische) fouten in het onderzoek van zittenblijven, schooluitval, gelijke onderwijskansen, ... We wezen er b.v. vanaf een bijdrage van 1979 geregeld op dat in de meeste sociologische GOK-studies op basis van SES-correlatie-berekeningen geen rekening gehouden werd met de belangrijke invloed van de intellectuele aanleg, en evenmin met de invloed van culturele factoren op b.v. de leerresultaten van allochtone leerlingen. De voorbije decennia werden we steeds opnieuw met dezelfde foute studies en de eraan verbonden foute beleidsadviezen geconfronteerd. We wezen op de methodologische fouten in studies over het zittenblijven. Enzovoort.

We betreurden ook vast als onderzoekers vaststelden dat hun conclusies haaks stonden op de visie van leraren, ze dan vaak uitpakten met *"de leerkrachten hebben het verkeerd voor"*, *"leraren zijn conservatief of gemakzuchtig"*. Denk maar aan studies over zittenblijven, gebruik van thuistaal Turks, taakgericht taalvaardigheidsmethodiek, de invoering van een brede eerste graad, inclusief onderwijs, onderwijs op maat van elk kind, ...

Actiepunt 4. We willen ook op beleidsvlak meepraten en betreuen de kloof tussen beleidsmensen & onderwijsadviseurs & de klas in hun ivoeren toren en de sleutelaars in de praktijk.

Lange strijd tegen vervreemding van onderwijsbeleid & onderwijsadvisering

Een belangrijke conclusie van het parlementair onderzoeksrapport-Dijsselbloem (2008) luidde: *"De beleidsmakers verzuimden rekening te houden met de visie van de praktijkmensen. Vanuit de idee van het primaat van de politiek negeerden ze de belangrijkste onderwijskennis."* Dit was ook in Vlaanderen het geval. In een opiniebijdrage van 28 september 1992! in de krant *De Standaard* waarschuwden we al voor de toename van de vervreemding van het onderwijsbeleid en van de beleidsadvisering. We schreven: *"Het aantal beleidsmakers, universitaire adviseurs en vrijgestelden 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 regulerend en sterk moraliserend optreden. De macht van de praktijkvreemde en 'idealistische' beleidsadviseurs neemt toe en de invloed van de meer 'realistische' praktijkmensen wordt ingeperkt.

De beleidsverantwoordelijken, vrijgestelden, academische adviseurs, ... vormen een onderwijsvreemd, eng en gesloten clubje, met goede contacten met supporters in kwaliteitsbladen, rapporten en hoorzittingen voorbehouden voor de eigen club. Het geheel van beleid, administratie en advisering wordt steeds meer een zelfreferentiële organisatie los van de ervaringswijsheid en visie van het onderwijsveld, een schijnwerkelijkheid. Zo negeren beleidsmakers als topambtenaar Georges Monard met hun plannen voor copernicaanse hervormingen al te vlug de sterke kanten van de Vlaamse onderwijs traditie en de nuttige ervaring. Er zijn volgens hen drastische hervormingen nodig – en dit op alle niveaus van het onderwijs. En naarmate de hovelingen van het onderwijsbeleid en het vernieuwingsestablishment talrijker en machtiger worden, neemt ook het open onderwijsdebat in sterke mate af. Het kritisch volgen van het beleid wordt zo ook moeilijker én gevaarlijker; de zelfcensuur bij leraren en directeurs zal ook nog toenemen.” We maakten ons in 1992 blijkbaar terecht grote zorgen over de toekomst. Dit opiniestuk was een reactie op de sombere 1-septemberboodschappen in de krant *De Standaard*.

In *Onderwijskrant* nr. 29 van januari 1983 waar schuwden we ook voor *de sterke uitbreiding & de grote invloed van het ondersteuningsestablishment*: We schreven: *“Tussen het ministerieel geïnitieerde overheidsbeleid en de directe betrokkenen op de werkvloer schuiven steeds meer verzorgings- en adviesstructuren in, die medebepalend zijn voor de vele veranderingen die ingevoerd worden. Er ontstaat zo een brede verzorgingsstructuur met vrijgestelden voor de permanente vernieuwing van het onderwijs waarbij het onderwijsveld onder de voet gelopen dreigt te worden: onderzoek, ontwikkeling, begeleiding, na- en bijscholing, ...”* We wezen ook op het gevaar van het zoeken naar werk voor de eigen vernieuwingswinkel.

Ons Vlaams onderwijs gaat al decennia gebukt onder de doordraverij van de vele 'progressieve' stuurlieders aan wal die geen krijt aan de vingers hebben, maar zichzelf bestempelen als de 'deskundigen' die beweren veel beter te weten hoe het moet dan de in hun ogen conservatieve en gemakzuchtige leraren.

De strijd tegen de vervreemding van de klaspraktijk en de ermee gepaard gaande aantasting van onze sterke onderwijs traditie was de voorbije decennia een van de belangrijkste aandachtspunten van *Onderwijskrant*. Op dat vlak namen we het voortouw als klokkenluider en luis in de pels van de onderwijsverantwoordelijken, en als vertolker van de stem

van de praktijkmensen. Voor veel leraren betekende dit een bemoediging. Ze kregen de boodschap: *‘Meester, je mag/moet nog steeds meester blijven, luister niet naar de beeldenstormers, ...’*

We voerden als actiegroep ook tal van campagnes, paktten uit met petitie en politiek lobbywerk. Zo participeerden we actief aan actiegroepen in het kader van de hervormingsplannen voor het s.o. We besteedden veel aandacht aan de stem van de praktijkmensen - ook via campagnes en petitie die breed onderschreven werden en veel getuigenissen van leraren en docenten uitlokten.

We moeiden ons met bijna alle hervormingsplannen van de voorbije 45 jaar; we tekenden ook zelf concrete plannen uit voor de invoering van zorgverbreding e.d. Zo slaagden we er in om nefaste hervormingen te voorkomen of af te zwakken, of achteraf weer weg te werken. Zo waren we de voorbije jaren heel sterk begaan met het wegwerken van de nivelerende eindtermen voor het lager en het kleuteronderwijs. In nummer 197 formuleerden we nog recentelijk 50 pagina's met correcties en voorstellen.

We lieten ons ook in met politiek lobbywerk en spraken en schreven ook politici van de commissie onderwijs aan. We interviewden onderwijsministers. Minister *Frank Vandenbroucke* eiste dat we vooraf onze vragen zouden opsturen. We stuurden onze visie met betrekking tot een aantal actiepunten in de beleidsverklaring op waarmee we het geenszins eens waren – en zo kon Vandenbroucke niet ontsnappen (zie verslag van dit legendarisch interview in *Onderwijskrant* nr. 137, april 2006).

Dankzij lobbywerk bij de *VLD-er André Denys* konden we in de jaren negentig belangrijke wijzigingen doen aanbrengen in de plannen voor de hervorming van het hoger onderwijs. Ook in de context van de hervormingsplannen voor het s.o. spraken we politieke partijen aan. Sommige gingen hier op in en zo konden we ook *N-VA*-commissieleden op andere ideeën brengen. Ook *Ann Brusseel* (Open *VLD*) toonde interesse voor onze visie. Met *prof. Boudevijn Bouckaert*, Lijst Dedecker en destijds voorzitter van de commissie onderwijs, wisselden we veel informatie uit. Eind 2011 nodigde hij ook *Onderwijskrant* uit op een hoorzitting over de hervorming van het s.o.. We brachten er onze kritische analyse. Ze week af van de andere analyses, maar we slaagden erin een paar politieke partijen aan het denken te zetten - ook al waren ze voorheen hervormingsbereid. Op 23 januari 2012 stuurde *prof. Bouckaert* ons de volgende vraag: *Beste, in bijlage vindt u een reeks vragen over de hervorming van het s.o. In de commissie werd de volgende werkwijze afgesproken. Op de 8 vragen in bijlage zullen alle fracties hun visie geven. De bedoeling is om tot een oplistijng van standpunten te komen om uit te ma-*

ken waar er wel en waar er geen consensus is. Ik zou u dank weten mocht u mij ook uw visie, die ik sterk waardeer, kunnen geven over deze vragen. Ons antwoord telde 8 pagina's.

***Actiepunt 5. We willen ijveren voor het uitwisselen van ervaringen, het bundelen van de krachten en het steun vinden bij elkaar - voorbij de muren van de verzuiling e.d.**

Onderwijskrant streefde een soort progressieve frontvorming rond het onderwijs na en wou de krachten bundelen over de onderwijsnetten heen, en zowel praktijkmensen als theoretici samenbrengen. We zochten samenwerking met andere organisaties en werkten netoverschrijdend. We wilden ook alle onderwijsniveaus en de lerarenopleidingen erbij betrekken.

De eerste 15 jaar verliep het het nemen van gezamenlijke initiatieven vrij vlot. Denk maar aan het samen organiseren van de Nationale Onderwijsdagen, aan het mede organiseren van de grote colloquia van de Stichting Lodewijk de Raet -tot 1992. We pleitten ook voor het invoeren van pluralistische scholen en voor samenwerking tussen de onderwijsnetten bij het opstellen van de eindtermen, leerplannen, bijscholing e.d.

Geen vlucht naar alternatieve circuit

In de jaren tachtig merkten we dat sommige coalitiegenoten als AKO-Antwerpen vooral heil verwachtten van het toepassen van Freinetpraktijken en het oprichten van Freinet-scholen. Vertegenwoordigers van AKO verlieten de redactie. *Carl Medaer* pakte uit met de zgn. *ervaringsgerichte* scholen. Rond 1970 werden in Vlaanderen de eerste anti-autoritaire methodeschooltjes opgericht. Bij de start van Onderwijskrant in 1977 wilden we ons niet opsluiten in het circuit van de alternatieve en anti-autoritaire schooltjes. In Onderwijskrant 2 – april 1978 – stelden we kritische vragen bij de opkomst en de radicale filosofie van de methodescholen en het zelfontplooiingsmodel. Als pleitbezorgers van de 'open gemeenschapsschool' vonden we dit ook strijdig met ons streven naar scholen gericht op leerlingen van de plaatselijke gemeenschap en uit alle maatschappelijke lagen. We schreven: "*Men vervalt te vlug in het andere uiterste met b.v. veronachtzaming van de cognitieve ontwikkeling. Er worden ook allerlei mythes opgebouwd zoals de idee dat men de hiërarchische relatie volledig uit de weg kan ruimen, dat men als leerkracht niet de eigen waarden en inzichten mag presenteren, dat een niet-autoritair optreden en een niet voorgestructureerde leersituatie steeds en in alle omstandigheden de meest aangewezen methode is. Je vindt in veelal elitaire methodeschooltjes overigens weinig arbeiderskinderen.*"

In Onderwijskrant nr. 63, een themanummer over 'alternatieve scholen' formuleerden we ook kritiek op de onderwijsvisie van Freinet en andere reformpedagogische stromingen. We schreven er naderhand nog tal van kritische bijdragen over de reformpedagogiek: over Ellen Key, John Dewey, Célestin Freinet, de invloed van Decroly & Dewey op het Vlaams leerplan lager onderwijs van 1936, enz. (Zie ook bijdrage verderop over dit thema).

Anno 2022 hebben we de indruk dat b.v. de Freinetscholen in de dagelijkse praktijk heel sterk afstand genomen hebben van de visie van Freinet, en veel meer aansluiten bij de praktijk, de leerplannen en methodes voor het leren lezen, rekenen ... in de gewone scholen. Ze leren de eerstklassertjes b.v. niet meer globaal lezen à la Freinet, maar met onze 'directe systeemmethodiek. Ze verketteren ook niet langer het gebruik van (lees-)boeken en methodes. En sommige Freinetscholen werken zelfs met de door Freinet zo verfoeide jaarklassen. Vermoedelijk heeft onze kritiek daartoe bijgedragen.

Besluit: heeft Onderwijskrant zijn inzet waargemaakt? Progressief? Conservatief?

We menen dat we er als Onderwijskrant in grote mate in slaagden om de actiepunten uit de beginselverklaring van september 1977 waar te maken. De voorbije decennia werden we soms in het progressieve kamp gestopt, en soms in het conservatieve. *Dirk Van Damme* stopte ons destijds omwille van onze strijd tegen de structuurhervormingsplannen secundair onderwijs, zachte didactiek e.d. in het conservatieve kamp. Maar de voorbije jaren stelt hij nu dat de verantwoordelijken meer naar ons hadden moeten luisteren.

De vele ontscholingsprojecten van de voorbije decennia en veel hervormingen kaderden o.i. in een romantisch, anti-intellectualistisch, anti-emancipatorisch en uiteindelijk conservatief project dat zich keert tegen de verhoging van de intellectuele capaciteit en onafhankelijkheid van de burgers, tegen de volksverheffing en emancipatie, en tegen het welzijn en de welvaart van de burgers.

We slaagden o.i. in onze lange strijd tegen de grote ontscholingsdruk. We remden zo de aantasting van de kwaliteit af en bemoedigden de praktijkmensen in hun strijd voor het behouden van de sterke kanten van onze onderwijs traditie. Naast onze inzet voor het conserveren van de sterke kanten, was o.i. de inzet voor het verder optimaliseren van het onderwijs en in het bijzonder voor het lot van kansarmere leerlingen heel belangrijk.

Jammer genoeg zorgden de vele ontscholers ervoor dat de onderwijskwaliteit al bij al afnam en dat de grote investeringen al te weinig rendeerden.

Interview 25 j geleden over 20 jaar Onderwijskrant en toestand van het onderwijs: "Raf Feys, gedreven criticus Vlaams onderwijs: vernieuwen is niet hetzelfde als vernielen"

Interview van Hein De Belder op 8 december 1997 in De Standaard

Inleiding interview

Hein De Belder: "Raf Feys was in 1977 medestichter van het tijdschrift Onderwijskrant. 20 jaar later bestaat dit tijdschrift nog. Er wordt in Vlaanderen veel achter de hand gemopperd over het onderwijs. Maar er is alvast één uitzondering: Raf Feys, de hoofdredacteur van Onderwijskrant. Zijn hele leven lang al formuleert hij zijn kritiek openlijk en hij zorgt bijna als enige voor het nodige zout in de pap. Rode draden hierbij zijn Feys' basisprincipes: "Kijk bij hervormingen eerst naar het goede, naar de sterke kanten van ons onderwijs, maak een inventaris op en conserveer deze i.p.v. ze in vraag te stellen; en 'houd bij ingrepen meer rekening met de werkelijkheid in klas". Nu eens leverde hem dat het etiket 'progressief' op, dan weer het etiket 'conservatief'."

Raf Feys is er de drijvende kracht van Onderwijskrant. Het is ook de tribune van waaraf hij geregeld zijn vermaningen uitspreekt en ervoor zorgt dat in het vlees van de beleidsvoerders en nieuwlichters er steeds een angel zal zitten. Hij telt een 260 publicaties van zijn hand, ook over zijn directe systeemmethodiek voor het leren lezen, straks ook een nieuw boek over wiskunde en een over wereldoriëntatie, ook een veertig leerpakketten voor wereldoriëntatie.

Zijn sterkte is zijn intense betrokkenheid bij de onderwijspraktijk – ook als hij kritiek uitbrengt. Hij rekent het tot zijn verdienste dat zo enkele beleidsontsporingen werden voorkomen of ingedijkt. Hij slaagde er b.v. met zijn campagne *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'* van 1982 in om het wiskundetij te keren. Hij publiceerde als alternatief bijdragen over effectief wiskundeonderwijs die aansloten bij de sterke rekenaltraditie. Feys stelde in 1992-93 mede de eindtermen wiskunde basisonderwijs op en iets later ook het leerplan wiskunde voor het lager (katholiek) onderwijs. Hij werd ook sporadisch bij het beleid betrokken, direct of via politiek lobbywerk. Als lerarenopleider participeerde hij de voorbije jaren ook heel betrokken & kritisch in het debat over de hervorming van het hoger onderwijs en van de lerarenopleidingen.

De Belder besloot zijn lang interview (zie verderop) zo. *"Raf Feys is het blijvende zout in ons onderwijs. Zijn inzet voor goed onderwijs is bewonderenswaardig, en zijn kritische zin slaapt niet – zoals ook blijkt uit dit interview. Iedereen die met het onderwijs be-*

gaan is, kan alleen profijt halen uit de confrontatie met zijn kritiek en publicaties, als toetssteen voor de eigen opvattingen. Tussen Feys' woorden valt geen speld te krijgen. Als hij tijdens het interview uiteindelijk toch zijn eigen koffie opmerkt, dient er zich alweer een ander onderwerp aan. Blijvend? Feys is eenenvijftig! Als hij straks onder een auto loopt, wordt het muisstil in onderwijsland."

De Belder voegde er in de marge ook nog aan toe: *"Raf Feys (51) is pedagoog. Hij was CSPO-onderzoeker in 1969-1971 in Leuven, een onderzoek over de doorstroming naar het secundair onderwijs. Sinds 1971 geeft hij les aan de normaalschool van Torhout als docent-pedagoog en coördinator. Zijn eigen vorming beleefde hij in het tijdschrift van mei 1968. Jean-Luc Dehaene betrok hem in 1970 bij de stichting van het maatschappijkritische blad 'De Nieuwe Maand'. Feys kwam als jonge pedagoog o.m. ook op voor het pluralistische project van de 'open gemeenschapsschool' (cf. zijn publicatie: *Naar een open gemeenschapsschool, De Nieuwe Maand, januari 1973*).*

Interview van De Belder

De Belder: "Wat moet er eerst van uw lever?"

Het Vlaams onderwijs kent een sterke traditie en sterke leerkrachten; het is geenszins hopeloos verouderd. Toenemende stemmingmakerij en neomanie tast(t)en wel de kwaliteit aan.

Feys: *"Ik wil vooreerst stellen dat ons Vlaams onderwijs niet hopeloos verouderd is. In tegenstelling met de stemmingmakerij van topambtenaar Georges Monard en vele anderen die beweren dat het slecht gesteld is met ons onderwijs en dat enkel copernicaanse hervormingen nog soelaas kunnen brengen, vind ik dat ons onderwijs een heel sterke traditie kent en dat klassieke aanpakken niet zomaar voorbijgestreefd zijn.*

Ook internationaal gezien scoort ons onderwijs nog vrij goed - b.v. zelfs de wereldtopscore wiskunde voor TIMSS-1995; maar topambtenaren als Monard en co bleven ook dan verder mekkeren dat b.v. onze eerste graad s.o. en de leraren-regenten slecht presteerden; onze eerste graad was volgens hen een echte kankerplek en de lerarenopleiding deugde niet."

Feys: "We hadden anno 1997 veel verder kunnen staan. Dat we te weinig vooruitgang boekten en er zelfs op achteruit gaan, komt omdat beleidsmakers en veel zgn. onderwijsexperts altijd opnieuw denken dat klassieke aanpakken niet deugen, dat ze het bestaande moeten wegvegen, dat ze dringend de school van vele kwalen moeten verlossen. Ons onderwijs heeft de voorbije vijftientig jaar op bepaalde vlakken ook wel vooruitgang geboekt; ik denk aan de humanisering van de relaties met leerlingen en de relaties leerkrachten-directies. Het is ook inhoudelijk wat levensnabijer geworden. Maar we gingen er de voorbije jaren jammer genoeg op tal van vlakken op achteruit i.p.v. vooruit – ook inzake onderwijskansen voor kansarmere leerlingen.

We kregen de voorbije jaren te maken met al te veel modes en rages, met al te veel verlossers uit de ellende. Efficiënte didactische aanpakken recht op het doel af - die hun deugdelijkheid al bewezen hadden, werden al te vlug in vraag gesteld. Het kan toch niet dat het klassiek onderwijs dat we vroeger zelf genoten, zo slecht was. Mensen die veraf staan van de alledaagse onderwijspraktijk, worden al te vlug gecharmeerd door nieuwe visies en rages - mede omdat ze zich zo menen te moeten waarmaken, en/of omdat ze als vrijgestelden voor de permanente vernieuwing werk zoeken voor de eigen winkel. Veel zgn. onderwijsexperts en beleidsmakers participeerden aan die beeldenstormerij.

(Commentaar: Door overdrijvingen en eenzijdigheden in tal van richtingen, hebben we ook de voorbije 25 jaar nog meer achteruitgang op tal van vlakken gekend. Onze sterke eerste graad s.o. werd b.v. vanaf 1991 door topambtenaar Georges Monard en co zelfs als een kankerplek bestempeld. Er was ook de nivellerende eindtermen- en leerplannenoperatie van de jaren negentig. In de 'Uitgangspunten bij de eindtermen' van 1996 stuurden Roger Standaert en zijn DVO aan op een pedagogische revolutie, constructivistische aanpak e.d. Vanaf 1993 waarschuwen we ook al in Onderwijskrant voor de uitholling van het taalonderwijs zoals toen al bleek uit de ontwerpeindtermen Nederlands.)

Aantasting pedagogische aanpak & meesterschap van de meester & verlossingsideologie

Feys: "De aantasting van de pedagogische aanpak startte eigenlijk al in de jaren zeventig. In de ministeriële brochure over het VSO van 1971 stond ook al het kennisrelativisme centraal, en het klassieke lesgeven was zogezegd voorbijgestreefd en onderdrukkend. Denk ook maar aan de opkomst van het zelfontplooiingsmodel in die tijd; cf. b.v. het *ervaringsgericht onderwijs* van prof. Ferre Laevers en zijn Leuvens CEGO. Volgens die visie kunnen en

moeten kinderen zich vanuit zichzelf kunnen ontplooien. Denk ook aan de opvatting dat in de klas het welbevinden/de intrinsieke motivatie vooraf moet gaan aan het verwerven van kennis en vaardigheden."

Afwijzing van jaarklassen: ook in decreet 1997

Feys: "Een andere grote dwaalweg is b.v. de afwijzing vanaf de jaren zeventig van het klassikaal onderwijs en de jaarklassen (met hun activerende directe instructie & klassikale interactie); gepaard met het promoten van doorgedreven individualisering en zelfsturing. Nu heeft ook de overheid onlangs het jaarklassenprincipe in vraag gesteld en meteen ook afgeschaft in het recente decreet basisonderwijs van 1997. Maar ik hoop en vermoed dat de scholen en leerkrachten die visie niet zullen volgen; het jaarklassensysteem met de eraan verbonden leerplannen per leeftijdsgroep is nu eenmaal het beste en meest efficiënte en eenvoudige systeem."

Kritiek op universitaire steunpunten voor onderwijsvoorrang, GOK, NT2 en zorgverbreding

Feys: "Als pleitbezorger vanaf de jaren tachtig van de zorgverbreding voor kansarmere leerlingen betreur ik ook dat die zorgverbreding vanaf 1991 grotendeels uitbesteed werd aan universitaire steunpunten als CEGO-Leuven, Steunpunt NT2-Leuven en Steunpunt ICO-Gent die een visie propageren die haaks staat op een effectieve aanpak. Het Leuvens Steunpunt NT2 vond na een paar jaar zelfs extra NT2-lessen overbodig, en mag nu volop zijn eenzijdige communicatieve en vaardigheidsgerichte taalvisie propageren/opleggen."

Onhaalbare differentiatie, onderwijs op maat van elk kind, therapeutisering, overbevraging

Feys: "Het nieuwe leren en de zorgverbreding ging ook al te vlug de kant op van *leerlinggestuurd leren* en van *differentiatie en personalisering van het leerproces*. Men tast zo de klassikale instructie en interactie in groep aan en gooit de leerlingen, ook de zwakkere, meer op zichzelf terug. Onderwijs is vooral interactie met de leraar, en niet van de leerling met zichzelf; leren in groepsverband is heel belangrijk. De leerkracht zou alle leerlingen meer individueel moeten aanpakken en daarnaast ook de zwakkere leerlingen individueel moeten helpen. En velen vragen tevens dat de leerkracht ook nog als een soort therapeut optreedt, zoals prof. Ferre Laevers en zijn CEGO. Zo'n verregaande individualisering kan een leerkracht ook gewoon niet aan.

Dit zijn enkele van de toenemende vormen van *overbevraging van het onderwijs*. En er zijn nog tal van andere situaties waarin men onrealistische ver-

wachtingen stelt aan de leraar. In zo'n situaties gaan/moeten leerkrachten maar hun plan trekken, se débrouiller zoals men in Congo zou zeggen. Maar dit alles tast het meesterschap en het gezag van de leerkrachten aan en maakt alles veel te gecompliceerd. En zo wordt het lerarenberoep tegelijk ook minder aantrekkelijk. “

(Commentaar: sinds dit interview in 1997 namen de werkdruk en de ontscholingsdruk bij de leerkrachten en directies nog verder toe en zo werd ook het lerarenberoep minder aantrekkelijk.)

Inzet voor het wiskundeonderwijs: noch moderne wiskunde, noch constructivistische

De Belder: U was destijds tegen de invoering van de 'Moderne wiskunde', nu wordt de Moderne Wiskunde in de eindtermen ook afgeschaft, maar nu lees ik in een recente Onderwijskrant, dat u nu weer uitpakt met nieuwe waarschuwingen.

Feys: “Velen opteren nu als alternatief voor de formalistische moderne wiskunde voor een andere extreme aanpak, het contextueel en constructivistisch rekenen zoals het Nederlandse Freudenthal Instituut dat propageert. Een leerling zou nu zelf zijn wiskundekennis, b.v. zijn specifieke berekeningswijze van 72-28, moeten construeren; en het moet nu 'doing mathematics' zijn i.p.v. *knowing*. Bij het opstellen van de eindtermen was die strekking volop aanwezig. Ik deed de voorbije twee jaar mijn best om het zgn. constructivistisch en contextueel rekenen buiten het leerplan lager onderwijs te houden. Ik publiceer binnenkort ook een boek over de didactiek van het wiskundeonderwijs - met veel aandacht ook voor de zwakkere rekenaars.”

Kritiek op onderwijsbeleid van de overheid, & acties i.v.m. hervorming lerarenopleidingen

Vervreemding van onderwijspraktijk, overrompingsbeleid en al te weinig inspraak praktijkmensen

De Belder: Je bent blijkbaar ook ontevreden over het onderwijsbeleid en over veel hervormingen.

Feys: “Veel grote hervormingen en projecten van de overheid zoals het VSO (Vernieuwd secundair onderwijs), het VLO (Vernieuwd lager onderwijs), de invoering van de 'Moderne wiskunde,' het zorgverbredings- en GOK-beleid... waarin veel geld wordt geïnvesteerd, zijn grotendeels mislukt, of aan het mislukken.”

De Belder: "In een opiniebijdrage in september 1992 in de krant De Standaard en in Onderwijskrant betreurde u dat beleidsmensen, beleidsadviseurs en

ondersteuners te sterk vervreemd zijn van de klaspraktijk en al te weinig rekening houden met de visie van de praktijkmensen."

Feys: “Ik betreurde in september 1992 dat het beleid het monopolie dreigde te worden van een beperkt aantal mensen die elkaar in Brusselse cenakels/ivoren torens frequenteren. Een beperkt aantal mensen maken uiteindelijk de dienst uit. Binnen die Brusselse cenakels worden radicale hervormingen bedisseld zonder voldoende rekening te houden met de visie van de praktijkmensen. Bovendien hanteren beleidsmakers de *tactiek van de overrompeling*: als ze een hervorming hebben uitgedacht, willen ze die er zo vlug mogelijk doorjagen. “

Feys: “Een te beperkt aantal beleidsmakers speelden de voorbije jaren een hoofdrol in de beleidsbepaling; ik denk aan minister Van den Bossche, maar evenzeer aan secretaris-generaal Georges Monard en Roger Standaert, de DVO-directeur van de Dienst voor Ontwikkeling van het onderwijs die ook de opstelling van de eindtermen patroneert en er ook zijn 'simplistische' stempel probeert op te drukken. De onderwijsadministratie van Monard en de DVO leveren alleen maar hand en spandiensten voor het beleid. Vooral enkele topambtenaren stipelen nu het beleid uit, waar men zou mogen verwachten dat de onderwijsadministratie vooral ten dienste zou staan van de scholen – zoals vroeger meer het geval was. Maar topambtenaren als Monard vinden dat zij vooral het onderwijsbeleid moeten uitstippelen en tegelijk dat er minder geluisterd moet worden naar de (conservatieve) praktijkmensen. En jammer genoeg spelen een aantal zgn. onderwijsexperts als adviseurs dit spelletje mee.

Beleidsmedewerkers en onderwijsondersteuners vertrekken voor hun vaak gecompliceerde vernieuwingen ook al te veel van het model van een bedrijf en bedrijfsmanagement. In een bedrijf maakt men mensen vrij voor de invoering van een vernieuwing, werkt men met vijfjarenplannen en met vrij concrete (productie)doelen. Maar een school functioneert anders dan een bedrijf. Een school is een eerder losjesgekoppelde organisatie; de doelen zijn ook complexer, minder vanzelfsprekend en minder voorspelbaar dan in een bedrijf, en de klanten zijn niet zomaar de leerlingen/studenten en de ouders.

Het lijkt me verder niet wenselijk dat een paar mensen als Georges Monard en Roger Standaert te lang en ononderbroken aan de top de plak mogen zwaaien en hun stempel mogen drukken op het onderwijs. Ook de DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) van Roger Standaert doet volop aan staatspedagogiek, en vermindert zo de pedagogische autonomie van de scholen en leerkrachten – denk

maar aan het opdringen van de DVO- 'Uitgangspunten bij de eindtermen' die een contro-versiële pedagogische aanpak opdringen.

Het wordt gevaarlijk als een beperkt aantal mensen te lang ononderbroken aan de top blijven en samen het beleid in sterke mate mogen bepalen. Als ik zoals Georges Monard meer dan vijftien jaar aan de top alles zou mogen regelen, dan zou ik wellicht ook zelfgenoegzaam worden en het debat met de praktijkmensen niet zo belangrijk vinden.

Tegelijk merk ik dat de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) niet genoeg een tegengewicht vormt en onvoldoende rekening houdt met de visie van de praktijkmensen. Ik betreur ook dat de vroegere specifieke onderwijsraden als b.v. de *Hoge raad voor het PHO, voor de lerarenopleidingen* – werden afgeschaff. Binnen de (algemene) VLOR-raad hoger onderwijs moesten mensen die de lerarenopleidingen geenszins kennen de vorige jaren hun advies geven over de hervorming van de lerarenopleidingen. “

Inzet i.v.m. hervorming hoger onderwijs en lerarenopleidingen

De Belder: “U was de voorbije jaren ook heel sterk begaan met de hervorming van het hoger onderwijs en van de lerarenopleidingen en liet ook daar uw kritische stem beluisteren”

Feys: “Via verzet en lobbywerk konden we gelukkig een en ander afdingen op de hervormingsplannen voor het hoger onderwijs en voor de lerarenopleidingen. Zo hebben we ons b.v. krachtig verzet tegen de plannen om de lerarenopleidingen te academiseren – en met succes.

Inzake de hervorming van de hogescholen kon ik mede via lobbywerk bij de oppositiepartij VLD toch enkele nefaste voorstellen inzake lineaire betoelaging (hoe meer leerlingen, hoe meer centen per leerling) e.d. doen schrappen.

Ik verzette me ook tegen de opname van de lerarenopleidingen binnen multisectorale hogescholen omdat hierdoor de specifieke identiteit van de lerarenopleidingen werd aangetast. Ik opteerde voor regionale samenwerking van b.v. de drie West-Vlaamse lerarenopleidingen i.p.v. multisectorale hogescholen. In de meeste landen vormen de lerarenopleidingen ook nog steeds een aparte sector met eigen reglementen en passend toezicht. “

(Commentaar: Onlangs las ik nog in een publicatie dat lerarenopleiders betreurden dat ze sinds de hogeschool hervorming veel van hun identiteit verloren

zijn en minder kwaliteit kunnen bieden. De 8 Nederlandse PABO's-lerarenopleidingen die niet opgenomen werden binnen brede hogescholen presteren veelal beter dan de andere lerarenopleidingen.)

Nefaste bedrijfsmanagement- en kwaliteitscultuur

Feys: “De nieuwe managementstructuur en- cultuur in de grote hogescholen heeft er ook toe geleid dat we in plaats van een centrale regelgeving op Vlaams niveau, nu een regionale regelgever kregen. Dan verkies ik een beperkt aantal centrale regels voor alle Vlaamse lerarenopleidingen dan de regelgeving door een regionale hogeschool. We kregen nu ook een hogeschoolbestuur dat weinig affiniteit en kennis heeft met het onderwijs en de lerarenopleidingen. We kregen een aantal regionale ministeries/overheden die veel meer en meer dwingend opgeleggen en met elk een eigen administratie, uitgebreide en dure waterhoofden- dit alles ten koste van de zelfstandigheid van de aparte scholen en ten koste van het aantal docenten. Zo'n regionale, meer nabije koepels leidden/leiden ook tot meer zelfcensuur; als docent ben je kwetsbaarder dan voorheen met een centrale Brusselse koepel het geval was.

En elke hogeschool moet nu ook zelf uitmaken hoeveel procent van de toelagen er geïnvesteerd worden in de docenten, welke de plichten en rechten zijn van de docenten, enz. Zo'n regionale koepels leidden/leiden ook tot meer zelfcensuur; als docent ben je kwetsbaarder dan weleer.

Ik heb ook veel problemen met de opgedrongen modellen en dikke boeken voor de *interne kwaliteitszorg* zoals die uit het bedrijfsleven overgewaaid zijn, maar helemaal niet geschikt zijn voor het onderwijs. Denk b.v. aan het dikke PROZA-boek met honderden kwaliteitsindicatoren. De te bereiken doelen in een lerarenopleiding zijn ook veel complexer dan in een bedrijf, en hebben we als lerarenopleiders ook geen specifieke klanten zoals in het bedrijfsleven. Als we te veel de studenten beschouwen als onze klanten en te veel naar hun pijpen dansen, houden we straks minder kwaliteit over. De docenten geloven niet in die IKZ-modellen, maar toch moeten ze er veel tijd in investeren. Het vroegere kwaliteitstoezicht met b.v. een inspecteur die de examens en stagepraktijk kwamen volgen en beoordelen werd ook zomaar afgeschaff.”

Teloorgang van de open debatcultuur & tegensprekelijke debatten

De Belder: Feys betreurt ten slotte ook de teloorgang van de debatcultuur in onderwijszaken. Vroeger was er volgens hem meer open en controversi-

eel debat. Hij heeft in dit verband ook heimwee naar de open en tegensprekelijke onderwijscolloquia van de Stichting Lodewijk de Raet die hij zelf in de periode 1972-1992 hielp inrichten en stofferen. Die tijd van open en tegensprekelijk debat is grotendeels voorbij.

Verder stelt Feys ook vast dat academici zich meer dan ooit door het onderwijsdepartement laten inpalmen dan voorheen, mede omdat ze er voor de financiering van hun onderzoek er te veel van afhankelijk zijn. Ze durven minder vrijuit spreken dan weleer en ontwijken onderlinge debatten.

Als hoofdredacteur van *Onderwijskrant* betreurt Feys ten slotte ook dat het ministerie veel geld stopt in het overheidstijdschrift *Klasse* als spreekbuis van het ministerie, maar niet bereid is onafhankelijke tijdschriften als *Onderwijskrant* te steunen. Financieel heeft ook het tijdschrift *Onderwijskrant* het moeilijk om te overleven.

Bijlage: Commentaar bij 20 jaar inzet en strijd hervorming hoger onderwijs & lerarenopleiding

Georges Monard en co pakten in oktober 1993 uit met een vrij radicale hervorming van het hoger onderwijs en die moest volgens hen al in september 1994 ingevoerd worden.

Dankzij het nodige verzet en politiek lobbywerk konden we gelukkig nog een aantal belangrijke correcties aanbrengen in de hervormingsplannen voor het hoger onderwijs.

Vanaf 1991 werd onze sterke eerste graad s.o. door Monard en co ten onrechte als een kankerplek voorgesteld. En ook onze lerarenopleidingen deugden plots niet meer en moesten academisch worden zoals de universitaire lerarenopleidingen die in 1989 in Frankrijk werden ingevoerd.

In de jaren negentig werden we voortdurend geconfronteerd met hervormingsplannen voor de lerarenopleidingen en met het decreet 'basiscompetenties voor toekomstige leraren'-1998 dat een constructivistische en competentiegerichte aanpak opdroeg. In het recente rapport-Brinckman van de commissie 'Beter onderwijs' wordt bevestigd dat dit een belangrijke oorzaak is van de daling van de kwaliteit van de lerarenopleidingen. Als lerarenopleider en coördinator van een normaalschool ging ik in verzet tegen dit decreet en bewees ik de nodige lippendienst (zie pagina 50-51 in dit nummer).

Zelf investeerde ik vanaf 1990 dus veel energie in het verzet tegen de vele hervormingen en hervormingsplannen. In 1990 pleitten Georges Monard en universitaire lerarenopleiders (CULOV) al voor academisering van de lerarenopleidingen. We richtten ook actiegroepen op en betoogden. De hervormingsplannen & VLOR-adviezen volgden elkaar in een vlug tempo op. Eerst opteerde de VLOR b.v. voor heel polyvalente regenten met een heel brede bevoegdheid, en iets later plots voor een beperking van de bevoegdheid tot twee i.p.v. drie vakken.

We nodigden ook minister Luc Van den Bossche uit voor een debat op onze lerarenopleiding. Zo slaagden we erin om de minister wat afstand te doen nemen van de visie van Monard en co., en af te stapen van academisering e.d.

Ook minister Marleen Vanderpoorten (1999-2004) pakte op haar beurt uit met een hervormingsplan. In ons interview met de minister in 2001 stelden we dat onze eerste graad s.o. nog steeds een successector was en dat de regenten degelijk waren opgeleid. Vanderpoorten repliceerde dat er voor de 21ste eeuw een totaal ander onderwijs nodig was met leerkrachten die ook anders werden opgeleid.

Naderhand zette minister Frank Vandenbroucke (2004-2009) het hervormingsplan verder. In 2006 werd de bevoegdheid van de regent, tegen onze visie is, gereduceerd tot twee vakken.

De voorbije jaren kregen we te maken met nieuwe voorstellen voor een masteropleiding voor leraren basisonderwijs. En zo zijn we al 20 jaar actief bezig met het lot van de lerarenopleidingen.



40 jaar onderwijzer: over evoluties & wel en wee in het onderwijs: boeiend beroep, maar onderwijstanker liep jammer genoeg averij op

Getuigenis van Trudo Herman

Veertig jaar geleden begon ik met lesgeven. Het lijkt wel of het gisteren was, zo snel gingen de jaren voorbij. Ik wil hier even beschrijven hoe ik mijn loopbaan tot nu toe heb ervaren, welke zaken er me zijn opgevallen. Ik wens tegelijk ook expliciet reclame te maken voor de lerarenstiel.

De leerlingen waarmee ik telkens op weg mocht gaan zijn in de loop der jaren weinig veranderd maar het onderwijs zelf is tijdens mijn loopbaan nogal geëvolueerd, net als veel andere maatschappelijke diensten. Men beweert vaak dat onderwijs een stugge, stijve wereld zou zijn waarin weinig of niets gewijzigd zou kunnen worden, maar dat klopt niet. De zogenaamde onderwijstanker vaart immers een wat andere koers dan veertig jaar geleden en de tanker heeft intussen ook jammer genoeg averij opgelopen.

Stel je een mengpaneel voor. Eén van de schakelaars bedient het onderdeel 'Vertrouwen': je kan schuiven van 0 tot 10. Gedurende mijn loopbaan heb ik die schakelaar onverbiddelijk zien verplaatsen naar beneden toe. *Veertig jaar geleden moest ik werken. Enkele decennia later moest ik ook nog bewijzen dat ik werkte... aan de hand van allerlei documenten zoals schoolwerkplannen, jaarplannen, maandplannen, weekplannen, stappenplannen, handelingsplannen, leerlijnen, leerlingvolgsystemen, lijsten om zaken aan te vinken, zorgdossiers, evaluaties, verslagen,...*

Men heeft het dikwijls over planlast maar ik gebruik liever het woord 'bewijslast'. Het lijstjesfetisjisme heeft al een tijdje zijn intrede gedaan. Uitgeverijen hebben hierop handig ingespeeld en brachten methodes en digitale puntenprogramma's, leerlingvolgsystemen en agenda's op de markt waarin doelstellingen en leerlijnen netjes werden opgesomd. Voordeel was dat de bewijslast voor de leerkracht hierdoor wat verminderde. Nadeel was dan weer dat heel wat mensen zelf minder lesmateriaal begonnen te maken omdat veel scholen kozen voor 'veilige' en dure methodes en registratiesystemen. Klikken, kopiëren en plakken wonnen terrein en creativiteit en expertise vloeiden voor een stuk weg.

Ik heb op een bepaald moment ook het gevoel gehad dat het belangrijker was om bewijsmateriaal te kunnen voorleggen, dan het lesgeven zelf. Mede door die bewijslast is de werkdruk op veel scholen nogmaals toegenomen. Gelukkig is er wat verandering in zicht. De manier waarop scholen nu worden doorgelicht is wel al wat aangepast. Als ik de cen-

trale principes van 'Inspectie 2.0' bekijk, zie ik zaken als stimuleren, vertrouwen geven, administratieve lasten beperken, ... Dit is een stap in de goede richting; sindsdien zijn er scholen die echt hun best doen om de bewijslast zo klein mogelijk te houden en het vertrouwen te herstellen.

Eén van de merkwaardigste fenomenen in het onderwijs is het feit dat een bepaald soort onderwijsmodel sinds ongeveer een halve eeuw op de voorgrond is komen te staan. Al tijdens mijn opleiding maar vooral vanaf de jaren negentig merkte ik dat *het zogenaamde constructivistische model werd gepropageerd en vanaf de millenniumwissel daadwerkelijk ook werd opgelegd door de overheid, in samenwerking met de meeste inspecteurs en begeleiders, die plichtsgetrouw deden wat er van hen werd verwacht. Scholen werden vanaf toen meer beoordeeld op de manier van werken en minder op resultaten.* Hetzelfde gebeurde trouwens in de meeste van de ons omringende landen. De werken leeromstandigheden van veel directies, leerkrachten en leerlingen zijn toen flink gewijzigd en het is een vreemde vaststelling dat er weinig acties werden ondernomen om de gevolgen van deze wijzigingen bespreekbaar te maken. Jeukwoorden als 'implementeren', 'inkantelen', 'uitrollen', 'meenemen', 'stakeholders' en 'win-win' deden hun intrede, en getalenteerde jonge starters of soms gedesillusioneerde oudere collega's hun uittrede. Er werd immers vaak een soort doctrine ervaren met uitgezonden medewerkers die, weliswaar meestal met goede intenties, uitpakten met vage onderzoek-wijst-uittheorieën met mythes, hypes, dogma's en do's-and-dont's.

Een aantal invloedrijke 'alles-op-de-schop-predikers' verketterden klassikale instructie, feitenkennis, memorisatie en automatisatie. Ik ben ervan overtuigd dat er zo veel schade werd toegebracht aan het onderwijs en het is nu voor velen een ongemakkelijke vaststelling dat er destijds enkele vernieuwingstendenzen werden bejubeld waarvan nu begint door te sijpelen dat ze niet allemaal op even betrouwbaar onderzoek waren gebaseerd.

Het is me al heel mijn carrière opgevallen dat een aantal 'vernieuwingen' koel werden onthaald op het werkveld zelf. Ik zag daarin geen onderscheid tussen oudere of jongere collega's. De druk van bovenaf i.v.m. het hierboven beschreven onderwijsmodel is de laatste jaren gelukkig verminderd, maar het model is intussen wel breed 'geïmplementeerd' in het Vlaamse onderwijs. Veel leerkrachten bleven/

blijven echter, tegen de stroom in, de lat hoog leggen wat betreft inhoud, geheugenwerk, schriftelijk taalgebruik en inoefening. Soms wordt dit niet in dank afgenomen maar in een aanzienlijk aantal scholen wordt deze manier van doen toch oogluikend en zelfs ook openlijk toegestaan. De 'innovatieve achteruitgang' werd/wordt zo gelukkig enigszins vertraagd.

Het nog altijd dominante maar toch tanende beeld in politiek, media, opleidingen, navormingen en beleid, is dat de leerling in het centrum moet staan, en waarbij leerkrachten als coaches vooral aandacht moeten hebben voor het ontwerpen van leeromgevingen die het leren faciliteren. Op flexibele en gepersonaliseerde wijze kan de leerling zo haar of zijn eigen leertraject construeren zodat er vaardigheden en competenties worden verworven om in de toekomst beter in staat te zijn zich te kunnen aanpassen aan nieuwe situaties. De voorbije dertig jaar was dit de teneur in vele kleurrijke en dure publicaties, vakliteratuur, uitgangspunten, handleidingen, rapporten en verslagen. Deze competentiegerichte/constructivistische aanpak heeft een zekere versraling van inhoud als gevolg gehad. Onderwijsmensen die dit aankaartten werden soms als 'eigengereid' of 'ouderwets' in het verdomhoekje gezet.

Er liggen zeker kansen in het zogenaamde 'nieuwe' leren. Natuurlijk is de leefwereld van het kind belangrijk. Competenties zijn uiteraard van groot belang. Gelukkig zijn er allerlei interessante interactievormen, opdrachtvormen, samenwerkingsvormen en spelvormen.

Maar waarom toch is 'instructie' tientallen jaren zo'n beladen woord geweest? Ik gebruik graag het woord 'performen' (dit is natuurlijk geen jeukwoord). Veel mensen op de werkvloer, maar zelfs ook begeleiders en navormers geven regelmatig (onbewust) klassikale instructie, hoewel ik tijdens mijn loopbaan dikwijls het gevoel heb gehad dat er werd gelobbyd om het performen sterk te beperken. Als je in het cultuurcentrum naar een uiteenzetting gaat over chocolade, dan is het toch goed om iemand voor je te hebben die iets te vertellen heeft over chocolade, die af en toe de zaal doet lachen en die achteraf nog met enkele geïnteresseerden een boompje kan opzetten. Als je echter eerst bezig bent met vragen zoals: 'Wat weten we over chocolade? Wat willen we weten over chocolade? Waar kunnen we info vinden over chocolade? Wat kunnen we nog verder onderzoeken aan chocolade en hoe gaan we het doen? ...' en daarna in groepjes moet zitten, opzoekingswerk doen, woordjes invullen in het leerwerkboek, terwijl de anderen in een hoekje rustig zitten te keuvelen over alles behalve chocolade, om dan naar elke groepsleider te moeten luisteren, kunnen er misschien wel interessante zaken uit de bus ko-

men, maar... vervelend... dit kan toch allemaal efficiënter.

Waarom is men in scholen zo lang bang geweest voor wat men in cultuurcentra doet, namelijk boeiende voorstellingen geven? Ik ben niet tegen coöperatieve werkvormen, maar ik vind dat die in de meeste handleidingen momenteel toch teveel als zaligmakend worden beschouwd. Instructie heeft het klaslokaal jammer genoeg voor een stuk verlaten en intussen staan er op internet tal van kwaliteitsvolle (betalende) instructiefilmpjes. Instructie wordt steeds meer geprivatiseerd.

Om de constructivistische en competentiegerichte aanpak op maat van het kind te kunnen waarmaken heeft 'differentiatie' een soort heilige status gekregen in het onderwijs. Differentiatie zou ongeveer alle problemen moeten oplossen, althans volgens veel mensen die niet voor een grote klasgroep staan. Natuurlijk is differentiatie belangrijk. Differentiatie heeft al altijd bestaan. Maar... de laatste decennia werd differentiatie soms verkocht als een soort systeem waarbij het onderscheid tussen lesgeven en leren vervaagde. Meer nog... het lijkt erop dat men hier en daar het lesgeven zelfs heeft opgegeven en dat het onderwijs er is verworden tot het uitvoeren van gedifferentieerde opdrachten. Er bestaan leerpleinen waar leerlingen individueel of in groep zitten te werken, één klik verwijderd van ontspanning of sociale media, en zich afvragen wanneer ze nog eens les krijgen.

Differentiatie bij het leren of bij het verwerken van inhouden is nogal evident, maar bij het lesgeven voor een groep is het dat veel minder. Hoe zit het trouwens met differentiatie in het dagelijkse leven wanneer onze leerlingen de schoolbanken verlaten? Ik ben opgelucht dat ik in de winkel niet de helft minder voor een kilo appels moet betalen dan mijn buurman. Voor zover ik weet gaf Angela Merkel tijdens haar afscheidsspeech geen gedifferentieerde verwerkingsmomenten en de laatste keer dat ik Herman Van Veen live aan het werk zag werd de zaal gelukkig niet in niveaugroepen verdeeld.

Probeer trouwens maar eens een hippe, vernieuwende webinar over differentiatie te vinden, waarbij er effectief wordt gedifferentieerd tijdens de webinar zelf. Stel je een herberg voor waar men al jaren gezonde dagschotels serveert aan een democratische prijs. De herbergier krijgt na verloop van tijd mensen over de vloer die hem aansporen om te werken met een uitgebreide, gedifferentieerde menukaart... voor elk wat wils... vlees, vis, vegetarisch, veganistisch, halal, biologisch, met of zonder gluten, zout, lactose, suiker, ... en noem maar op... niet mis mee... maar... aan dezelfde prijs van de vroegere dagschotels! Aan dezelfde prijs? De herbergier krabt even in zijn haar, voor zover het nog niet is uitgeval-

len en heeft dan verschillende mogelijkheden: ofwel stopt hij ermee, ofwel bespaart hij op zijn ingrediënten (waardoor de kwaliteit gegarandeerd achteruit gaat) ofwel voert hij de slavernij weer in. Er is gewoon meer volk op de werkvloer nodig om het gevraagde allemaal te kunnen waarmaken. Dat lesgevers dit op hun eentje of met hun tweetjes aankunnen is een utopie.

Van alle mensen die rechtstreeks of onrechtstreeks op de betaalrol staan van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming worden best meer mensen met rechtstreekse verantwoordelijkheid bij de leerlingen ingezet dan nu het geval is. Stress, overspannenheid en burn-outs in de scholen zijn legio. Sinds de millenniumwissel staan 'psychosociale oorzaken' op nummer één bij zieke personeelsleden van het Vlaamse onderwijs. Het is intussen duidelijk geworden dat er geen verse cohorten klaar staan om bij te springen in de klas.

Om doorgeslagen differentiatie toch georganiseerd te krijgen zoeken sommigen heil in het afschaffen van het jaarklassensysteem en het instellen van niveaugroepen. Maar heeft men dan voldoende nagedacht over mogelijke negatieve gevolgen daarvan? Zitten de leerlingen dan voor alle vakken in eenzelfde niveaugroep of maakt men niveaugroepen per vak? Wat bij vakoverschrijdende activiteiten? Is de instructie voor elke niveaugroep apart of niet? Hoe wordt dit georganiseerd zonder chaos, heen- en weergeloop en vervelende wachtmomenten? Wie bepaalt in welke niveaugroep men zit of wanneer men moet veranderen en vooral: hoe bepaalt men dat? Hoeveel van de kostbare lestijd gebruikt men dan om telkens de niveaugroepen op objectieve wijze te kunnen samenstellen en evalueren? Hoe reageert men op leerlingen of ouders die niet akkoord zijn? Heeft men er enige notie van welke weerslag die manier van werken zou kunnen hebben op de scores bij internationale testen? Hoe gaat men om met leerlingen die liever geborgenheid vinden in een vaste klasgroep met een vaste lesgever? Hoe kan men werken aan een knusse klas sfeer? Hoe leert men om te gaan met verschillen en rekening te houden met leerlingen die vlugger of trager zijn wanneer men voortdurend tussen 'gelijken' zit? Worden dan vooral klasvriendinnen en vrienden tussen 'gelijken' gemaakt? Krijgt het gros van de leerlingen dan meer of juist minder uitdaging?

Het gekke is, wanneer er wél in de mate van het mogelijke rekening wordt gehouden met de vragen en pijnpunten hierboven en differentiatie wordt aangeboden op een efficiënte, systematische, gestructureerde en zo objectief mogelijke wijze, sommige mensen dan op hun achterste poten staan en beginnen te spreken over schotten, kloven, watervallen, zittenblijven en afdalen naar lagere niveaus. Op

zo'n moment is er dringend wat meer respect nodig voor elke niveaugroep! Ik ben trots op al mijn oudleerlingen: ruimtevaarders, metselaars, burgemeesters, verkopers, spoedartsen, tuinaanleggers en uitbaters van pitabars. We hebben ze allemaal nodig en geen schot, kloof of waterval heeft hen tegengehouden om te schitteren in wat ze zijn.

Vanaf het begin van de 21e eeuw was er een opmerkelijke toename van labeling in het onderwijs. Er kregen toen steeds meer leerlingen een etiket van dyscalculie, dyslexie, dysorthografie, ADHD, ... Met de etiketten is men tegenwoordig wat meer terughoudend geworden. Zonder afbreuk te doen aan de uitgesproken diagnoses van zware leerstoornissen en met respect voor de mensen die eronder lijden moeten we ons toch durven afvragen hoe het komt dat er zo'n piek aan diagnoses is ontstaan. Vanwaar die trend? Wordt een achterstand niet vaak verward met een stoornis? Aanvaarden we nu minder dan vroeger dat lezen, schrijven of rekenen bij sommige kinderen moeizaam gaat? Biedt een label een vorm van geruststelling of meer zekerheid doordat er dan deuren openen naar extra (privé) hulp en begeleiding met eventuele terugbetaling door het ziekenfonds?

Ouders en scholen worden frequent aangemaand om over te gaan tot de aankoop van doorgaans dure software om de leerproblemen te helpen aanpakken. Maar voor men daar verder in investeert wordt er toch best goed onderzocht of het minder kunnen lezen, schrijven of rekenen in sommige gevallen misschien ook een gevolg zou kunnen zijn van hoe het onderwijs de voorbije decennia wordt georganiseerd? Meer instructie en oefening of een andere methodiek kunnen misschien in veel gevallen al helpen. Interessant ook om verder te onderzoeken: in welke mate versterken sommige scherm-, bewegings-, slaap- of eetgewoontes de lees-, schrijf- of rekenachterstand?

Schaalvergroting heeft ook in het onderwijs zijn intrede gedaan en dat heeft goede en minder goede gevolgen gehad. Schoolbesturen hadden rond de millenniumwissel weinig keuze: samenwerken of minder subsidies. Positief was dat de expertise op vlak van finances, immobiliën, personeelsbeleid, boekhouding, wetgeving en zo meer kon worden gedeeld tussen de scholen onderling. Maar... er bleek ook een kwalijke kant aan te zijn. Beleidsmensen zijn sindsdien vaak bezig met vergaderen met collega-beleidsmensen, personeelsdiensten, campusverantwoordelijken, begeleiding, koepels en administratie. Daarnaast hebben ze ook nog meetings met gemeentediensten, architecten, aannemers, bankmedewerkers, verkopers en noem maar op. Het concrete werk op vlak van schoolorganisatie is zo voor een stuk doorgeschoven naar mensen op het veld. Naast hun dagdagelijkse praktijk worden

leerkrachten vaak ook verwacht in werkgroepen om de school draaiende te houden, wat de werkdruk op vele scholen heeft doen toenemen. Dit hangt natuurlijk af van school tot school. Op de ene plaats ziet men kansen op vlak van medezeggenschap en op de andere plaats ziet men dit meer als werk doorschuiven naar een ander. De meeste scholen zitten daar ergens tussenin.

Tijdens mijn loopbaan ontwaarde ik enkele knipperlichten die waarschuwden voor scheefftrekkingen in het onderwijs. Ik reageerde er telkens gevoelig op omdat veel zaken voor mij herkenbaar waren. In mei 2007 organiseerde Onderwijskrant in het kader van zijn O-ZON-campagne (Onderwijs – Zonder Ontscholing) een symposium in Gent in de Blandijnberg. Ik citeer enkele actiepunten uit het O-ZON-manifest met een duidelijke voeling met de werkvloer: *respect voor en vertrouwen in de professionaliteit en ervaringswijsheid van leerkrachten; herwaardering van basiskennis en basisvaardigheden; afbouw van bureaucrativering & grootschaligheid; ...*

Een tijd later werd een ander knipperlicht aangezet door de Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie 'Dijsselbloem' met haar rapport over de ingevoerde onderwijsvernieuwingen. Een greep uit de conclusies: *er waren in het onderwijs grote risico's genomen met kwetsbare leerlingen; de docenten, ouders en leerlingen waren te weinig gehoord bij de opgelegde vernieuwingen; de wetenschappelijke onderbouwing ontbrak grotendeels; ...* Deze knipperlichten werden nauwelijks of niet opgepikt door de pers. Nog een knipperlicht: rond de millenniumwissel haalden hier aanzienlijk meer leerlingen een comfortabeler lees- en rekenniveau dan nu, ongeacht hun socio-economische status."

Ook in de omliggende landen stelt men hetzelfde vast. Het jarenlange negationisme daaromtrent is gelukkig wat aan het wegebben. Het is evenwel mijn overtuiging dat we de bodem nog niet hebben bereikt. We zijn het aan de maatschappij en alleszins aan onze leerlingen verplicht om te onderzoeken wat er fout is gelopen. Ik vermoed dat het niet zal liggen aan bijvoorbeeld het gebrek aan differentiatie, aangezien we die net de laatste decennia ruimschoots hebben binnengebracht in de klas. We moeten ons op zijn minst mogen afvragen of het zinvol is om nog intenser op dezelfde nagels te blijven kloppen.

De vragen en bedenkingen die worden opgeroepen bij het huidige dominante beeld van onderwijs komen de laatste tijd meer op de voorgrond. De dalende cijfers bij internationale rangordes geven hierbij misschien ook een duwtje. *Bij discussies is er dikwijls sprake van een clash tussen progressief en traditioneel onderwijs. Maar instructie is niet nood-*

zakelijk traditioneel en zelf een eigen leertraject construeren is niet noodzakelijk progressief. Kritiek op traditioneel onderwijs ervaar ik al vanaf mijn opleiding. Na veertig jaar oogt die kritiek voor mij zélf erg traditioneel. De kunstmatige tweedeling van progressief tegenover traditioneel heeft echter weinig te maken met de werkelijkheid, maar veel met ideologie en macht. Het zou goed zijn als we beide wat kunnen inperken en redelijk houden. Hoe krampachtiger men zich vastklampt aan iets, hoe kleiner de kans dat het om iets edels gaat. Het onderwijs is net dé uitgelezen plaats om te leren dat er ook kleuren bestaan in een debat, dat een tegenstem best wordt beluisterd en niet wordt afgestraft. Wat is er mis met een meningsverschil? Waar het niet mag bestaan is het slecht om leven. Er komen steeds meer wetenschappelijke studies boven water waarin de gevaren worden blootgelegd van veel heersende didactische, pedagogische, sociologische en psychologische principes: gevaren bij het zelfontdekken leren, valkuilen bij een doorgedreven individualisatie en differentiatie en een toename van diagnostisering, nefaste gevolgen door ontwaarding van automatisatie en kennis, gevaren bij een sluipende privatisering van het onderwijs, negatieve gevolgen van schaalvergrotingen en gebrek aan vertrouwen.

Er zijn docenten in Vlaanderen en Nederland die één of meerdere van bovengenoemde kwesties al geruime tijd aankaarten met publicaties, lezingen, podcasts en studiedagen: *Raf Feys, Dirk Van Damme, Wouter Duyck, Wim Van den Broeck, Pedro De Bruyckere, Anna Bosman, Paul Kirschner, Tim Surma, Marcel Schmeijer en vast nog heel wat meer mensen waarvan ik nog geen weet heb.* Laat ons toch dat allemaal niet negeren.

Er bestaan veel waardevolle meningen van didactici, pedagogen, psychologen, sociologen en filosofen, ook al staan hun zienswijzen over onderwijs vaak haaks op elkaar. Voor elk wetenschappelijk onderzoek voor is er waarschijnlijk wel een wetenschappelijk onderzoek tegen. Als dat zo zou zijn hoop ik dat men het voordeel van de twijfel toepast en meer gaat vertrouwen op de expertise aanwezig op de werkvloer. Daar zijn immers ook interessante meningen aanwezig. Die worden gelukkig ook opgepikt. Zo werd er onlangs in Vlaanderen een werkgroep opgericht met zeven leerkrachten en zeven academische experts o.l.v. *Philip Brinckman*. De werkgroep formuleerde 58 concrete voorstellen om het niveau van het onderwijs op te krikken.

Ik citeer één en ander. *"De manier waarop kennis en vaardigheden het best worden aangeleerd moeten niet elk decennium worden gewijzigd of herontdekt. Constructivistische methodes waarbij kinderen hun eigen leerpad kunnen kiezen, zijn meestal*

inefficiënt en vertrekken vanuit onrealistische aannames omtrent de voorkennis, metacognitie, zelfcontrole en het leervermogen van kinderen en jongeren. Onze kinderen zijn te belangrijk om te experimenteren met hun breinen. In de onderwijspraktijk dient de neomanie waarbij steeds meer 'nieuwe' methodes worden uitgeprobeerd, te stoppen. Directe instructie is de meest efficiënte vorm van onderwijs. Competente leerkrachten sturen het leerproces. Dat betekent ook dat ze zich niet laten overrulen door hand- en invulboeken. Er moet voorzichtig en selectief met de techniek van het differentiëren worden omgegaan. Divergente differentiatie (waarbij leerlingen van één klas verschillende doelen worden aangeboden, aangepast aan het ontwikkelingsniveau van de leerling) heeft meer na- dan voordelen en is als didactisch middel contraproductief.

Het gebruik van woorden als 'naar een lagere richting zakken' en 'het watervalstelsel' doen onrecht aan kinderen die zagezegd in een minder cognitieve richting zitten. Zo hou je immers de perceptie in stand van 'beter' versus 'minder belangrijk'. Hoe goedbedoeld ook: onderwijs dat te nauw aansluit bij de leefwereld van het (SES)-kind is als een te nauw passend kledingstuk en ontzegt groeikansen.

In het regulier onderwijs stijgt het aantal diagnoses van leerlingen met een leer- of ontwikkelingsstoornis. De toename is dermate groot dat met recht wordt gesproken van een dreigende overdreven therapeutisering van leerproblemen, soms in de hand gewerkt door het feit dat de diagnose wordt gesteld door wie ook de voorgeschreven behandeling zal uitvoeren. Deze externe diagnose is evenwel best niet doorslaggevend, omdat het marktprincipe kan meespelen en zo overdiagnostisering in de hand werkt. Belangrijker nog: diagnostische labeling ontzegt kinderen in sommige gevallen de noodzakelijke inoefentijd. Er moet omzichtig worden omgesprongen met de mogelijkheid om kinderen systematisch vrij te stellen van bepaalde cognitieve uitdagingen. Dispensering vergroot de beperking van leerlingen en vergroot soms ook de sociale kloof."

Ik hoop samen met de mensen van de Commissie Beter Onderwijs op een nog beter onderwijs, minder in het belang van ideologie, macht of één of ander marktprincipe, maar meer in het belang van onze kinderen. Het Brinckman-rapport vind ik redelijk indrukwekkend en ik denk dat het één van de toonaangevende visieteksten kan worden in de internationale onderwijswereld. Het zou dom zijn om ook dit baken in een hoek te duwen, en daarna dezelfde koers te blijven varen als de voorbije decennia. Het is tijd om uit de loopgraven te komen.

Nog dit: evaluaties nemen nu steeds meer van de kostbare onderwijstijd in beslag. Er wordt volgens mij te veel getoetst. Er gaat geen dag voorbij of er

worden tests afgenomen, want... binnenkort moet het volgende rapport weer klaar en we hebben nog geen punten voor si en la. Ook hier heerst soms de lijstjesdrang om werkelijk over elk doel uit het curriculum te willen rapporteren en zo verhoogt de werkdruk nogmaals zonder daar echt rendement van te voelen. Bovendien overlappen veel testen elkaar. Ik vind het wel een goede zaak dat er verplichte gevalideerde toetsen worden ingevoerd door de Vlaamse overheid maar er wordt best ook onderzocht wat er van andere toetsen kan weggelaten worden.

Dit is geen klaagzang over onderwijs. Integendeel. Onderwijs is een boeiende wereld waarin mensen groot worden. Onderwijs heeft me voor een stuk gemaakt wie ik ben. Ik heb het geluk gehad om tijdens mijn carrière een aantal onderwijzers van elk echelon en ook veel leerlingen en ouders te mogen ontmoeten die me met mildheid bleven aanmoedigen en vertrouwen schenken na gemaakte fouten. Ik voel dat er nog altijd een breed draagvlak is om naast skills ook inhoud of kennis weer een prominentere plaats te geven in het onderwijs. Er is nog altijd veel vertrouwen aanwezig in instructie die zich niet laat meeslepen door de waan van de dag. Leerlingen hebben doorgaans geen last van latten die hoog liggen, vooral niet wanneer ze met geduld worden begeleid bij het vallen en opstaan.

We leven nu in tijden waarin we graag met het vingertje wijzen en problemen ten laste leggen van de anderen. Ook in het onderwijs heeft ongeveer iedereen al eens in het verdomhoekje mogen staan. Wie nu in het onderwijs werkzaam is gaat beter regelmatig in zichzelf op zoek naar de meest nobele redenen waarom er voor een job in het onderwijs werd gekozen. Dit zal de leerlingen ten goede komen.

Ik wens alle actoren in het onderwijs die zich met passie en gezond verstand dagdagelijks inzetten om leerlingen te doen bloeien en groeien te bedanken. Het is een plezier om met jullie te mogen samenwerken. Mijn dank gaat eveneens uit naar mijn oud-collega's, die zich met hart en ziel hebben ingezet. Ik heb veel van jullie opgestoken. Wees gerust, collega's, vrienden en familieleden, jullie werk leeft verder. En... beste oud-leerlingen, bedankt dat ik jullie mocht lastig vallen met verhalen over Frodo, Vrouwe Galadriel, Rémi, Jane Eyre, de zonderlinge kluisenaar - of de slag van Westrozebeke.

Ik maak zeker nog reclame voor mijn job. Men zegge het voort. Als tienjarige wou ik meester worden en ik ben een halve eeuw later heel blij dat ik die boeiende job nog altijd kan en mag doen. Beste jongeren, wees niet bang voor de roep van het onderwijs. Kom erbij om te helpen met dit oneindige bouwwerk. We hebben jullie passie & frisheid nodig!

Ontscholing & ontpedagogisering, reformpedagogiek, nieuwe leren, zachte didactiek: innovatief achteruit vanaf Rousseau tot recente leerpleinen: inleidend hoofdstuk

Raf Feys

Vooraf: opzet van boek in wording

Ik werk momenteel aan een boek waarin over de vele de pleidooien voor ontscholing en ontpedagogisering van het onderwijs vanaf Rousseau tot op vandaag. De voorbije decennia publiceerde ik in *Onderwijskrant* al tal van bijdragen over de nefaste ontscholingsgolven vanaf de jaren 1960, en af en toe ook over de reformpedagogiek in de eerste helft van de 20ste eeuw: over Dewey, Freinet, Decroly, Ill ..., reformpedagogisch leerplan lager onderwijs-1936, over Illich (1970), ... In deze bijdrage publiceer ik een ontwerp van een inleidend hoofdstuk waarin ontscholingsbewegingen en belangrijke ontscholers even de revue passeren. Die thema's en nog andere worden dan in het boek in aparte hoofdstukken uitgediept.

De historiek van de ontscholingsbewegingen vanaf Rousseau tot nu lijkt me verhelderend in een tijd waarin een nieuwe wind waait in het onderwijs, een herscholingswind, een herwaardering van de klassieke schoolgrammatica. Dit komt o.m. duidelijk tot uiting in het regeerakkoord over het onderwijs en in het recente Brinckman-rapport van de commissie 'Beter onderwijs'. De kritiek dat de ontscholing, ontpedagogisering en ontsystematisering leidden tot een aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en van het meesterschap van de meester, klinkt luider dan ooit. De ontscholing leidde ook tot het minder aantrekkelijk maken van het lerarenberoep.

Met de invoering destijds van de overkoepelende termen 'ontscholing' en 'ontpedagogisering' verwees ik in de eerste plaats naar de term 'unschooling' zoals John Holt die in 1977 introduceerde. Voor John Holt, Carl Rogers en de vele andere ontscholers betekende de optie voor ontscholing van het onderwijs een keuze voor leerling-gestuurd, structuurarm & geïndividualiseerd onderwijs. De ontscholers kozen voor het zelfontplooiingsmodel waarbij afstand genomen werd van de traditie van gestructureerde vakdisciplines en leerhouden, leerkrachtgestuurd onderwijs, jaarklassen, klassikale instructie, hoge prestatieverwachtingen, enz. Ik vond de term 'ont-scholing' een rake overkoepelende term, en stel met tevredenheid vast dat die term de voorbije jaren ook steeds meer ingang vond in het Nederlands taalgebied. Termen als reformpedagogiek, het nieuwe leren, 'progressief'/alternatief onderwijs ... drukken minder de essentie uit, en zijn ook minder omvattend. Ze verhullen ook dat het veelal gaar om *innovatieve achteruitgang* dan vooruitgang, om *pseudo-progressiviteit*.

Ontscholingsbewegingen zijn van alle tijden en ontscholers/verlossers zingen steeds hetzelfde lied. We kunnen een en ander leren uit de historiek van de ontscholing. Ook de ontscholers uit de periode 1850-1960 zijn o.i. leerrijk voor het begrip van latere ontscholingsbewegingen. We merken in de loop van de tijd b.v. opvallend veel gelijkenissen inzake de stemmingmakerij tegen de klassieke schoolgrammatica en de ermee verbonden verlossingsideologie. De kritiek op het m.i. superieure jaarklassensysteem met het eraan verbonden leerkrachtgestuurd onderwijs en leerplannen per leeftijdsgroep is b.v. ook van alle tijden.

In haar boek 'De eeuw van het kind' van 1900 voorpelde Ellen Key dat de klassieke schoolgrammatica weldra zou verdwijnen. 120 jaar later blijkt dit nog niet het geval te zijn, maar in 'De nieuwe school in 2030' pleitten kopstukken van de administratie, de VLOR en de Koning Boudewijnstichting in 2014 voor zgn. open 'leerpleinen' die veel gelijkenis vertonen met de droom van Ellen Key en co rond 1900. De *globale leesmethodiek* die Decroly, Dewey & Freinet 100 jaar geleden propageerden had een nefaste invloed. Zelf investeerde ik veel tijd in de strijd tegen de invloed van die methodiek op de globale inslag in de startfase van de lange tijd gehanteerde leesmethodes als *Veilig Leren lezen* van C. Mommers. Pas met de invoering van onze 'directe systeemmethodiek' verdween die invloed in de meest gebruikte methodes.

De reformpedagogische ideeën van de eerste decennia van deze eeuw, van b.v. Dewey & Decroly hadden niet enkel een sterke invloed op ons leerplan lager onderwijs van 1936, een aantal ideeën doken ook terug op in b.v. de recente ZILL-onderwijsvisie van het katholiek onderwijs en in de recente Poolstervisie van het GO!

Zo zijn er ook veel gelijkenissen tussen het constructivistische en contextueel rekenen van het Nederlandse Freudenthal Instituut en anderzijds de wiskundevisie die W. Kilpatrick rond 1925 in de VS propageerde. Ook Kilpatrick relativeerde in sterke mate de wiskunde als vakdiscipline en pleitte voor zelfontdekkend, contextueel & pragmatisch rekenen.

Vanaf de jaren 1970 drongen het zelfontplooiingsmodel, de ontscholingsdruk, het prestatievijandig, anti-intellectueel en anti-autoritair klimaat meer door. De toename van de ontscholingsdruk de voorbije dertig jaar leidde tot een aantasting van de kwaliteit en tot niveaudaling (cf. andere bijdragen in dit nummer).

1 Rousseau -1762, Spencer -1850, G. Stanley Hall -1900: boegbeelden & inspiratiebronnen van de reformpedagogiek & ontscholing

1.1 Jean-Jacques Rousseau – Emile: 1762: naturalisme/romantisme/ontplooiingsmodel

Jean-Jacques Rousseau publiceerde in 1762 zijn boek *‘Émile, ou de l’éducation’*. “*De mens is van nature goed, de maatschappij corrupteert hem*”. Iedereen die ooit van Rousseau gehoord heeft, kent deze uitspraak. Ze ligt ook aan de basis van zijn onderwijsvisie die hij in zijn boek *Émile* uitvoerig presenteerde. Rousseau poneerde dat opvoeding/onderwijs het kind corrupteert. Het kind moest zelf leren denken, zonder door de Franse cultuur en het onderwijs de verkeerde kant te worden opgestuurd, zonder de boekenwijsheid van anderen te volgen. Het kind heeft vooral nood aan vrijheid (autonomie, zelfstandigheid) om te exploreren en te ontwikkelen. Het mag daarom niet gedwongen worden door on gepaste of onnatuurlijke opvoedingsactiviteiten zoals les krijgen van een meester, boeken lezen ...

Volgens Rousseau zorgt een natuurlijke, authentieke omgeving voor zelfontwikkeling. Rousseau vroeg zich af: hoe kunnen we een kind gezond opvoeden als de maatschappij waarin het opgroeit, de mensen die daar leven corrupteert? Volgens romantici is de natuurlijke goedheid van de mensen en beschadigd door de beschaving. Rousseau omzeilt dit probleem door zichzelf een denkbeeldige leerling voor te stellen, genaamd *Émile*, die opgevoed zal worden door één enkele leraar/mentor, op het platteland, ver van de steden die tot ‘het verval van de menselijke soort leiden.

De visie van Rousseau en van de mensen die er zich expliciet op beroepen wordt ook wel ‘romantisme’ genoemd. De romantische visie gaat er vanuit dat de menselijke natuur bij de geboorte goed is en enkel gestimuleerd moet worden om zich op een natuurlijke manier te ontwikkelen, los van het artificieel opleggen van maatschappelijke conventies en vooroordelen. Volgens het romantisme is het kind geen stuk klei dat gekneet kan worden, noch een onwetende - of miniatuurversie van een volwassene, maar een *speciaal wezen met unieke en heilige neigingen dat zich moet kunnen ontwikkelen en zijn eigen gang gaan*. Ook Ellen Key sprak in 1900 over ‘zijn majesteit het kind.’

Rousseau nam dus ook radicaal afstand van de typisch schoolse kenmerken van het klassiek onderwijs en van de cultuur. Hij stuurde zijn boek ‘Emile’ naar de filosoof Voltaire. Voltaire antwoordde: “*Ik heb uw nieuw boek tegen het menselijk ras ontvangen en ben er u dankbaar voor. Nooit werd zoveel schranderheid besteed om ons allen dom te maken en te houden. Wanneer men uw boek leest, krijgt men de behoefte om weer op handen en voeten te*

gaan lopen. Maar ik ben dat nu al meer dan zestig jaar verleerd en voel me jammer genoeg niet meer in staat om het weer aan te leren.” Er viel dus al vóór de 20ste eeuw veel kritiek op het alternatieve en romantische gedachtegoed over opvoeding en onderwijs te beluisteren.

In ‘*Émile*’ beschikt de opvoeding/leerling wel over een mentor, maar deze mag *Émile* geenszins de indruk ontnemen dat hij alles zelf exploreert. De mentor mag geen les geven, maar enkel een passende leeromgeving scheppen. Hij mag *Émile* ook geen leerboek geven, omdat volgens R. ‘*l’enfant qui lit ne pense pas, il ne fait que lire; il ne s’instruit pas, il apprend des mots.*’ Lezen is veel te passief en vervelend. Het kind mag ook niet over teveel woordenschat beschikken: ‘*C’est un très grand inconvénient qu’il ait plus de mots que d’idées*’. Ook verbale lessen moeten worden vermeden. De mentor moet het kind enkel in contact brengen met dingen en feiten. Als voorloper van het zgn. ‘*ontdekkend en zelfregulerend leren*’ stelt Rousseau dus dat de taak van de mentor er geenszins in bestaat kennis over te dragen, maar het kind de smaak te geven om zelf te leren: “*C’est rarement à vous de lui proposer ce qu’il doit apprendre ; c’est à lui de le désirer, de le chercher, de le trouver, à vous de le mettre à sa portée, de faire naître adroitement ce désir et de lui fournir les moyens de le satisfaire.*”

Prof. Jeremiah Reedy schrijft in navolging van E.D. Hirsch: “*The chief cause of our educational failures is a mistaken philosophy of education derived from Rousseau. This misguided philosophy, known as ‘progressive education,’ is based on the romantic notion that each child has an innate, instinctive tendency to follow its own proper development. Hence the content of education is arbitrary; students should be allowed to study what they are interested in. Any content will do as long as students are developing the desired skills such as problem-solving, decision making, critical thinking and other “higher order thinking skills.*”

Een leerling moet vanuit de visie van Rousseau of het zgn. *romantisch developmentalisme*, dus niet onderwezen worden, of kopiëren wat een leerkracht hem of haar vertelt te moeten doen. Een kleuter, een leerling weet als het ware van nature wat hij nodig heeft voor zijn ontwikkeling (cf. ook visie van Leuvense pedagoog Ferre Laevers in CEGO). Een leerling moet enkel problemen/taken voorgelegd krijgen die zijn of haar nieuwsgierigheid prikkelen. Doordat de leerling zelf eigen oplossingen vindt wordt zijn leerproces intrinsiek gestimuleerd. Bij de meeste reformpedagogen treffen we dit romantisch gedachtegoed terug, ook bij Amerikaanse reformpedagogen als G. Stanley Hall, John Dewey & William Kilpatrick; ook in de visie Carl Rogers, Ferre Laevers (CEGO), de Franse filosoof Jacques Rancière in ‘*De onwetende meester*’ van 1983, ...

1.2 Herbert Spencer: 1850: Engelse filosoof en bioloog

De basisstelling van de Engelse filosoof en bioloog *Herbert Spencer* sluit goed aan bij de visie van *Rousseau*: "Kinderen moeten ertoe worden gebracht zelf onderzoek te doen en hun eigen conclusies te trekken; ze moeten zo min mogelijk worden verteld; ze moeten gestimuleerd worden om zoveel mogelijk zelf te ontdekken. We moeten ons hierbij ook telkens afvragen: creëert het een plezierige opwinding, welbevinden bij de leerlingen?"

Kieran Egan toont in een artikel aan dat de reformpedagogische ideeën en ontscholingsgolven van de voorbije 150 jaar ook in sterke mate geïnspireerd zijn door de onderwijsvisie die *Herbert Spencer* in de jaren 1850 formuleerde. Spencer wou toen al een tsunami over de formalistische en geestdodende scholen; *Ellen Key* pleitte in 1900 eveneens voor een pedagogische zondvloed. De onheilsprofeet & verlosser *Spencer* verwachtte alle heil van de zelfontplooiing en van het natuurlijk leren naar het model van de wijze waarop een kind vrij spontaan de moedertaal leert. (Egan in: *Getting it wrong from the beginning: The mismatch between school and children's minds. Our Progressivist Inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*, 2002, New Haven: Yale University Press).

Egan besluit: "De reformers en ontscholers van de twintigste eeuw investeerden veel tijd en energie in de aansluiting van het schools leren bij het spontane & informele leren van kinderen thuis, op straat ... De heilige graal van het progressivisme bestond erin om methoden te ontwikkelen naar het model van het moeiteloze leren spreken van kleine kinderen, en zo de revolutie te verwezenlijken die *Spencer* en progressieven voortdurend opnieuw gedurende de twintigste eeuw beloofden. Maar die revolutie kwam er wel niet." Als model voor het zelfgestuurd leren op school beriepen heel veel hervormers zich inderdaad ten onrechte op het zogezegd-moeiteloos leren spreken. Leren lezen, rekenen ... is heel iets anders dan leren spreken - en zelfs het leren spreken vergt veel tijd en inspanning en veel stimulering vanwege de ouders e.d.

Veel reformpedagogen en ontscholers vanaf het einde van de negentiende eeuw en ook nog op vandaag sloten/sluiten zich in sterke mate aan bij de zelfontplooiings- en verlossingsideologie van onheilsprofeet *Spencer*. En ook hedendaagse ontscholers manifesteren zich tegelijk als onheilsprofeeten die het onderwijs als hopeloos verouderd en nefast bestempelen; en ze pakken tegelijk uit met een simplistische verlossingsideologie. Verderop in dit boek zullen we een aparte bijdrage besteden aan de visie van *Herbert Spencer*.

1.3 Naturalistische visie van G. St. Hall: 1885

De ontwikkelingspsycholoog *G. Stanley Hall*, geboren in 1846, was de eerste Amerikaan die een doctoraat in de psychologie behaalde - in 1878. *Hall* was net als zijn leermeester *Spencer* een enthousiast aanhanger van de 'natural education'. Hij verbond het romanticisme van *Rousseau* met zijn eigen interpretatie van de evolutietheorie en met zijn eigen genetische psychologie. Hij werd de leider van de *child-study-movement* (genetische psychologie) die door de ontplooiers vaak gebruikt werd om het schoolse curriculum te bekritisieren en om te pleiten voor de 'child-centered education'.

Hall fulmineerde graag tegen collega's en tegen leerkrachten die volgens hem al te veel aandacht besteedden aan de overdracht van kennis. Onderwijs moest gebaseerd worden op de behoeften en verlangens van de kinderen, en niet op leerstof die zich situeerde buiten de onmiddellijke ervaring van het kind. De school moet zich aan de ontwikkeling van het kind aanpassen en niet omgekeerd. *Hall* typeerde het traditionele onderwijs als een ongelukkige en schadelijke ingreep in het natuurlijke leven van het kind. Hij propageerde een naturalistische en romantische visie op het kind.

Hall relativeerde heel radicaal de schoolse leerinhoud: "Learning to read was not especially important, he said; in fact, 'it would not be a serious loss, if a child never learned to read. Charlemagne could not read (?) and he had quite an influence upon the world's history and was a fairly brainy man'. Learning to write was 'not of great educational value'.... Typewriting and telegraphy were more useful things than writing, and 'a system of gesture is as valuable'. Learning foreign languages interfered with young people's ability to master English, as did grammar (which he described as 'more or mess of a school-made artifact and an alien yoke' (in: *Diane Ravitch, Left Back. A century of failed school reforms*" Simon & Schuster - 2000 p. 72).

Op de jaarlijkse meeting van de 'National Education Association' riep *G. Stanley Hall* op voor de strijd tegen het fetisjisme van de alfabetisering, de tafels van vermenigvuldiging, de grammatica, de boekenwereld. De leerkrachten moesten vooral voorkomen dat er schade werd toegebracht aan de natuurlijke ontwikkeling, en moesten vooral verdedigers zijn van 'the happiness and rights of children' (p. 73).

Hall stelde ook dat leerlingen die later geen voortgezet onderwijs zouden volgen, geen nood hadden aan een uitgebreid & abstract leerprogramma in het basisonderwijs. We vinden die gedachte later ook bij *John Dewey* terug.

2 Reformpedagogiek in 2de helft 19de eeuw in Rusland, Frankrijk, Duitsland ...

Rond 1850 geraakten het jaarklassensysteem en de ermee verbonden klassieke schoolgrammatica eindelijk ook ingevoerd in het volksonderwijs. Voor de kwaliteit van het onderwijs en de scholingskansen betekende dit een belangrijke doorbraak, een revolutionaire hervorming. Maar vanaf die tijd kenden we ook al de eerste meedogenloze kritieken op dat schoolstelsel en de ermee verbonden groepsinstructie en jaarleerplannen. In vorig punt wezen we al op de publicaties van Herbert Spencer rond 1885.

Prof. Jürgen Oelkers toonde terecht aan dat het reformpedagogisch gedachtegoed van de 20ste eeuw al voor een groot deel in de tweede helft van de 19de eeuw verkondigd werd. De zogezegd 'Nieuwe Schoolbeweging' van de eerste decennia van de 20ste eeuw was dus allesbehalve nieuw.

De idee van de 'open of vrije school' waarin de leerling grotendeels vrij is en waarin het leren in de eerste plaats leuk is, werd b.v. ook al rond 1850 door nieuwlichters in Frankrijk, Duitsland, Rusland (Lev Tolstoj) ... gepropageerd. In 1856 pakte de Franse ontcholer R. de Fontenay al uit met het cliché: "De kennis ontwikkelt zich zo snel dat de vader van een gezin op twee derde van zijn loopbaan al niet langer meer bij is; zijn kinderen worden niet langer door hem onderwezen. Maar de vader wordt door zijn kinderen opnieuw onderwezen; de vader vertegenwoordigt voor de kinderen ouderwetse gewoonten, versleten gebruiken, een weerstand die overwonnen moet worden" (R. de Fontenay, in *Journal des Economistes*, juni 1856).

Vermeldenswaard in dit verband zijn ook de ontcholingsideeën van de Russische schrijver Lev Tolstoj (1828-1910) en de oprichting van zijn 'vrije school' op zijn landgoed in 1862. Zijn school moest een plaats zijn van zelfontplooiing waarbij de leerkracht enkel een helpende hand reikt – in de geest van Rousseau. Vaste programma's zijn er niet, het kind komt en werkt uit vrije wil; de momentane interesse van elk kind bepaalt wat het wil leren. De school is een leefschoon en geen leerschoon. Volgelingen van Tolstoj stichtten de 'vrije opvoedingsbeweging' en het tijdschrift 'de vrije school'.

3 Nieuwe schoolbeweging, reformpedagogiek: eerste decennia 20ste eeuw, leerplan 1936

Begin de 20ste eeuw gonsde het van uitdrukkingen als 'De nieuwe school' (école nouvelle bij Ovide Decroly), 'De Nieuwe Schoolbeweging', reformpedagogiek e.d. De Zweedse Ellen Key (1849-1926) vatte in 1900 haar revolutionaire ideeën en dromen samen in een bundel opstellen die ze als titel 'De eeuw van het kind' meegaf. In 1900 proclameerde

Key de 20ste eeuw als de eeuw van het kind, het kind dat zou beschouwd en gediend worden als een 'Majesteit' en 'heilige'. Ellen Key wou een totale ontscholing en ontpedagogisering. Zij stelde o.a.: "Kleine, partiële hervormingen halen weinig of niets uit. We moeten bewust de grote revolutie voorbereiden die het hele huidige systeem vernietigt en er niets van overlaat. Ja, er zou een pedagogische zondvloed moeten komen waarbij geen enkele steen overeind gelaten wordt en waarbij de ark enkel Rousseau, Montaigne en Spencer en de nieuwe kinderpsychologie moest bewaren! Als de ark dan weer op het droge komt, dan zullen de mensen geen scholen meer bouwen, maar wijngaarden aanplanten, waar de leerkrachten de druiven tot de lippen van de kinderen moeten brengen in plaats van ze de wijn van de cultuur zeer verdund te laten proeven! De school mag maar één groot doel hebben: zichzelf overbodig maken en het leven en het toeval laten heersen, dat wil onder andere zeggen dat ze de zelfwerkzaamheid laat heersen in plaats van het systeem en het schema."

Tussen 1900 en 1930 propageerden Ellen Key en haar latere geestesgenoten een 'natuurlijke opvoeding' en 'natuurlijke leermethodes'; opvoeding en onderwijs moest eigenlijk vanzelf gaan, van binnenuit, zonder dat de opvoeders en leerkrachten veel ingrepen. Die moesten alleen zorgen voor een optimale omgeving, een rijk milieu. De naturalistische zelfontplooiing en het welbevinden van het kind stonden centraal.

Ook volgens de Franse Edouard Claparède & Adolphe Ferrière ging het bij de opvoeding uitsluitend om 'mobiles intérieurs' (intrinsieke motivatie) en niet om 'influences extérieures', belangstelling wekken. Prof. Jürgen Oelkers (historische pedagogiek Zürich) betreunde vooral dat de romantische reformpedagogiek de leiding en het intellectueel gezag van de leerkracht miskende. In zijn boek 'Reformpädagogik, eine kritische Dogmenschichte' stelde Oelkers: "De meest radicale en specifieke dimensie van de reformpedagogiek – de eenzijdige wending naar het kind, de motivatie om 'vom Kinde aus' op te voeden – is tegelijkertijd ook de meest destructieve dimensie van het reformpedagogisch project" (1989, Juvanta-Verlag, p. 13)

Vanaf 1890 zien we ook op talrijke plaatsen tegelijk onderwijskundige pioniers optreden die nieuwe pedagogische uitgangspunten uitwerken in alternatieve scholen - wel op verschillende wijze - met eigen vlag én met onderling kritiek.

Een eeuw geleden al reageerden trouwens veel leraren tegen de retoriek van de reformpedagogen; een van hen was de bekende onderwijzer en auteur Theo Thyssen. In het door Thijssen geredigeerde tijdschrift 'De nieuwe school' verschenen talloze

artikelen die zich verzetten tegen de zweverig geachte reformpedagogiek, die de onderwijzer opzadelde met - en verplichtte tot het waarmaken van allerlei onhaalbare doelstellingen, en daardoor de waardering voor de gewone onderwijzer aantastte. En voor *Thijssen* was de gewone school ook de voorbije decennia wel degelijk veranderd en bestond zij in vele variëteiten. Hij geloofde vooral niet dat men vooral via het oprichten van allerlei alternatieve scholen het gewone onderwijs kon verbeteren. Hij nam ook afstand van de kritiek op het jaarklassensysteem en de utopische idee van onderwijs op maat van elke leerling. In de romans zelf van *Thijssen* vindt men naast het vele begrip voor kinderen een veel genuanceerdere kijk op het klashouden – b.v. in zijn schitterend boek ‘*Schoolland*’ dan bij de reformpedagogiek.

Al bij de prille opkomst van de reformpedagogische ideeën rond 1900 kon men dus een krachtige tegenstroom vaststellen. Dit blijkt o.a. ook uit een persiflage van A. Stokvis uit 1901. “*Ontboezemingen van een doorsnee onderwijzer. Een dozijn jaren geleden werd mij het officiële bewijs uitgereikt, dat ik de bekwaamheid bezat, als onderwijzer op te treden. Thans heb ik het schrijvende gevoel, dat ik die bekwaamheid op geen stukken na bezit, dat ik een kwakzalver en prul ben. Ik moet mijn gehele onderwijs zo inrichten, dat de blakende belangstelling van alle kinderen, elke afwijking der goede orde voorkomt, zo dat de vluggen zich niet vervelen en de zwakken niet achterblijven. In één woord, zodat de school niet is een leerschool, maar een geliefd verblijf, een uitspanning bijna; en ik kan het niet.*”

In de eerste decennia van de 20ste eeuw werden her en der ook experimentescholen opgericht. Zonder volledigheid na te streven vermelden we de oprichters: *John Dewey, William Kilpatrick & Helen Parkhurst in Amerika; Maria Montessori in Italië; Ovide Decroly in België; Célestin Freinet in Frankrijk; Peter Petersen en Rudolf Steiner in Duitsland; Kees Boeke en Jan Ligthart in Nederland.* Vóór de tweede wereldoorlog ontstonden op initiatief van de reformpedagogen vernieuwingsscholen als geïsoleerde eilandjes in een volgens hen door de industrialisering, stadsvlucht e.d. vervreemde maatschappelijke omgeving. In de praktijk was er veelal wel een grote afstand tussen de mooie principes en de realiteit in klas.

In de VS hadden reformpedagogen als *Dewey* en *Kilpatrick* veel invloed op het onderwijs en de leerplannen, meer dan dit het geval was met de invloed van de reformpedagogiek in Vlaanderen. *Kilpatrick* propageerde niet enkel het open projectonderwijs, en de globale leesmethodiek, maar b.v. ook het contextueel en constructivistisch rekenen dat radicaal afstand nam van wiskunde als vakdiscipline - en dat tal van gelijkenissen vertoont met de latere

visie van het Nederlandse Freudenthal Instituut. In verdere hoofdstukken in het boek zullen we een uitgebreid hoofdstuk besteden aan de visie van *Dewey*.

De namen van *Dewey* en *Kilpatrick* zijn ook verbonden met de *social reconstruction movement* die in de jaren twintig en dertig veel aanhang vond in progressieve kringen. In 1928 publiceerde *Dewey* overigens een boek over zijn bezoeken in Rusland waarin hij veel sympathie toonde voor het feit dat het (indoctrinerend) onderwijs er in dienst stond van de maatschappelijke revolutie. Ook communist *Freinet* vertrok in die tijd overigens naar Rusland. en sprak zich lovend uit over het Russisch onderwijs.

In 1933 verscheen in ‘*The Educational Frontier*’, het credo van deze beweging: het competitieve individualisme van het kapitalisme had gefaald en moest vervangen worden door collectivisme en coöperatie, alle competitie moest uit de school gebannen worden, leerkrachtgestuurd onderwijs was autoritair en fascistisch en de leerkrachten moesten de leerlingen collectief leren denken. De leerlingen moesten ‘*participate in the work, play, and social life of community*’. Ook *Dewey* vond het ambachtelijk handwerk heel belangrijk – leren weven e.d.; ook al kwam daardoor het meer klassieke en abstracte leren in het gedrang.

De *reeducating society-movement* wilde de school omturnen tot een soort gemeenschapscentrum dat de leerlingen zou voorbereiden op een leven van arbeid en collectief samenwerken. Kindgericht onderwijs was een middel om een collectieve sociale orde te introduceren in de geest en het hart van de Amerikanen. De ‘*Social Frontier*’-groep kreeg als terechte kritiek dat ze de school wilde gebruiken als een propaganda- en indoctrinatie-instrument voor de collectivistische/marxistische doctrine.

In haar essay ‘*Crisis in education*’ van 1954 betreurde *Hannah Arendt* terecht dat het Amerikaans onderwijs in een echte crisis was beland: een aantasting van het meesterschap en gezag van de meester, een sterke relativisering van de klassieke leerinhouden en vakdisciplines. De nieuwlichters waren volgens haar ook te eenzijdig begaan met de vorm van het onderwijs, ten koste van de leerinhouden. In ‘*Crisis in education*’ van 1954 nam *Hannah Arendt* afstand van de reformpedagogische kenmerken van het onderwijs in de VS in die tijd en van de *social reconstruction movement*. Ze waarschuwde ook tercht voor indoctrinatie.

Reformpedagogisch leerplan 1936

In ons zogezegd revolutionair Belgisch leerplan lager onderwijs van 1936 was de invloed van reformpedagogen als *Decroly, Dewey* ... duidelijk

merkbaar. De opstellers van het leerplan Roels en Jeunehomme, met als titel 'Studie van het milieu' ijverden net als Decroly, Dewey ... voor een kanteling van het onderwijs, voor totaliteitsonderwijs en ontwikkelend leren; voor het opdoeken van de vak-splitsing en de ermee verbonden methodes/leerboeken, voor de globale leesmethodiek van Decroly ...; kortom voor ontscholing.

Inspecteur H. Carrette betreurde in 1951: "Het leerplan propageerde al te veel ingrijpende veranderingen en die moesten ook alle tegelijk ingevoerd worden. Het ging er niet om een en ander uit het leerplan van 1922 te repareren of te optimaliseren, maar eerder om heel veel zaken te vervangen door iets nieuws. De reparaties waren zo talrijk dat het onderwijsgebouw daardoor totaal getransformeerd moest worden, ook zijn klassieke & vaste fundamenten moesten eraan geloven. De meeste leerkrachten konden zich niet terugvinden in dit nieuw gebouw. Indien men vertrokken was van de idee dat men veel moet vragen om iets te bekomen, dan heeft men zich schromelijk vergist, want men mag enkel aan een leerkracht vragen wat hij aankan. Meer van hem eisen, betekent de leerkracht overbelasten en afstevenen op een mislukking. Na 15 jaar invoering van de nieuwe ideeën staan we absoluut niet ver. Ik stel vast dat de meeste leerkrachten niet volgden en dat er veel ongenoegen heerst. Zo heeft ook de opgedrongen globale leesmethodiek à la Decroly veel verzet uitgelokt. maar het leerplan was hier imperatief: 'We moeten breken met de traditie', we moeten overschakelen op de globale leesmethodiek van Decroly (leerplan p. 54). Er heerst een grote malaise bij het onderwijzend personeel." (H. Carrette, *Les deux pôles de la pédagogie*, in: La Revue Nouvelle, 1951, p. 477- 491). In het leerplan van 1957/1958 werd een en ander weer rechtgezet. Die kritiek en analyse van Carrette is ook op de meeste ontscholingsbewegingen toepasbaar. De meeste leerkrachten, ouders en burgers toonden/tonen steeds veel waardering voor het 'klassieke' onderwijs en zo kon de school de invloed van de vele ontscholingsgolven beperken.

Er kwam destijds ook opvallend veel kritiek op de opgelegde globale leesmethodiek van Decroly. Niet-tegenstaande de inspectiekopstukken nog in 1952 de globale leesmethodiek volop propageerden, bleven de leerkrachten analytisch-synthetische en normaalwoordenmethodes als *Lustig Volkje* (1926) gebruiken. De globale leesmethodiek leidde jammer genoeg later wel tot de invoering van een globaliserende startfase in zgn. structuurmethodes als *Veilig leren lezen* van C. Mommers, vanaf 1965. In de recente Kim-versie van VLL van 2014 is die globaliserende startfase als gevolg van onze kritiek volledig verdwenen; men voerde er nu grotendeels onze fonetische en directe systeemmethodiek (DSM) in.

4 Open schools en informeel leren in Engeland & Amerika (1960-1977) & ontscholing van Ivan Illich en Paulo Freire (1970)

We blijven even in de VS en hebben het nu over de *pedagogical Liberation Movement* van de jaren zestig: *Summerhill, J. Holt, J. Kozol, H. Kohl, C., N. Postman, C. Rogers...* In de jaren zestig komen Engeland en Amerika ook onder de invloed van de opvattingen van A.S. Neill en van zijn antiautoritair *Summerhil-school*-model. Wat vele progressievelingen aansprak in de visie van Neill was niet enkel het ontplooiingsmodel, maar ook de keuze voor radicale gelijkheid tussen leerlingen en leerkrachten, het zelfbestuur door de leerlingen én de seksuele bevrijding... Volgens Neill mag het accent niet liggen op leren, want dit is dodelijk voor de creativiteit van de leerling.

In het officiële Plowden-rapport '*Children and their Primary Schools*' toonde de Engelse onderwijsraad in 1967 veel sympathie voor het gedachtegoed van de 'open schools' en het informele leren. Het informele leren drong het eerst en het meest door in de Engelse 'infant-schools' (kleuterscholen) en iets later en ook minder in de 'primary schools'. Het stond ook lange tijd centraal binnen de Engelse lerarenopleidingen. Volgens het '*Plowden Report*' (1967) was het in die tijd al in 30% van de basisscholen doorgedrongen. Ook veel Amerikanen kwamen in Engeland het 'informele leren' bestuderen. Zo'n tien jaar geleden bekende de commissievoorzitster *Lady Bridget Plowden*, naar wie het rapport is vernoemd, dat de commissie zich destijds had vergist.

In 1970 hield *Charles E. Silberman* in de ophefmakende bestseller '*Crisis in the classroom, the Remaking of American education*', een pleidooi voor 'open education', 'open schools' en informeel en individueel leren. Zijn kritiek sloot aan bij de politieke en sociale contestatiebeweging van de jaren zestig. De '*open education*' werd in Amerika op korte tijd een echte hype. Prof. historische pedagogiek Diane Ravitch schreef hierover: "*Rond 1970 was de 'open education movement' in Amerika gestart met een echte kruistocht gedragen door hordes van fervente aanhangers: het ministerie van onderwijs, lerarenopleidingen, begeleiders, magazines, scholen en leerkrachten waren betrokken in de strijd voor de bevrijding van de leerling*" (cf. D. Ravitch, *Left back. A century of failed school reforms*, 2000, p. 397). Schoolbesturen startten her en der met 'open scholen' en richtten nieuwe scholen op zonder muren tussen de klaslokalen. De overheid pompte veel geld in de 'open school'-experimenten. Een meer extreme variant van de 'open schools' waren de zgn. '*free schools*' die als privéscholen fungeerden en veel gelijkenis vertonen met de latere zgn. '*iederwijs*'-scholen.

Op 3 mei 1971 drukte Newsweek-magazine in zijn coverstory de grote vreugde en opgetogenheid uit die ingang had gevonden in het Amerikaanse nationaal bewustzijn bij de publicatie van Silberman's boek *Crisis in the Classroom*. Eén citaat uit Newsweek: "In hundreds of schools, the familiar sight of children seated at measured rows of desks, studying from standardized textbooks and listening to a teacher's precise directions, has disappeared. Instead, children wander through their classrooms like free souls - sprawling on the floor to read library books that they themselves have chosen, studying mathematics by learning how to cope with family food bills, chattering and painting and writing." Rond 1975 was er echter in Amerika weinig enthousiasme meer voor 'open education', omdat de leerresultaten er fors op achteruit gingen en omdat het concept ook niet echt realiseerbaar bleek.

Ivan Illich en Paulo Freire

In 1971 publiceerde Ivan Illich zijn ophefmakend boek *Deschooling society*. Volgens Illich stond elke vorm van klassiek onderwijs in dienst van de gevestigde orde en leidde klassiek onderwijs tot een sterke disciplinerende en onderwerping van de leerlingen. De leerlingen kunnen zich niet elk volgens de eigen mogelijkheden ontplooiën. Echte vorming bestaat voor Illich in het aanbieden (niet opleggen) van de meest uiteenlopende middelen boeken ... binnen netwerken, bibliotheken e.d. waaruit een leerling of een burger zelf in alle vrijheid kan kiezen wat voor hem passend is. Mensen zouden volgens Illich betere en volwaardigere mensen zijn zonder de school die door indoctrinatie en disciplinerende op slavernij aanstuurt. Daarom zouden volgens hem de revolutie en de bevrijding van de mens gepaard gaan met ontschooling, met het einde van het 'schooltijdperk', d.w.z. het einde van het tijdperk waarin klassiek schoolonderwijs onmisbaar werd geacht.

In die tijd poneerde ook de Braziliaanse bevrijdingspedagoog Paulo Freire in 1968 dat het onderwijs onderdrukkend werkt door het opleggen van de normen en waarden van de burgerij aan hen die niet tot die klasse behoorden (boek: *Pedagogie van de verdrukten*). Hij bekritiseerde ook de cultuuroverdracht op school, het zgn. bankier-kennis-overdracht-concept waarbij de leerling volgens hem heel passief was en de leerkracht zijn kennis uitstort over de leerlingen zoals geld gestort wordt op een bankrekening. Onderwijs moest volgens hem vooral ook tot inzicht in de maatschappelijke verdrukking leiden. De globale leesmethodiek à la Freire die ook in Vlaanderen vaak toegepast werd binnen alfabetiseringsprojecten belette het vlot leren lezen. In 1994 werd Freire ook nog het boegbeeld van de constructivistische wiskunde in de VS.

5 Egalitaire ideologie & kennis- en cultuurrelativisme Pierre Bourdieu (vanaf late jaren zestig)

De egalitaire ideologie en de ermee verbonden relativistische taal-, kennis- en cultuurvisie van de Franse socioloog Pierre Bourdieu (1930-2002) die in de late jaren 1960 doordrong, had een grote invloed op de uitholling en nivellering van de leerinhouden. Met een beroep op Bourdieu formuleerde ex-DVO-voorzitter Roger Standaert in 2007 uitspraken als: "Waarom wordt 'culture & parlure bourgeoise' hoger aangeslagen dan 'culture & parlure vulgaire'? en 'weten wie Rubens was hoger dan weten wie David Beckham is?'" Bourdieu beweerde dat de leerinhouden op school en de standaardtaal die er gehanteerd werd, getuigden van het feit dat de burgerij haar taal en cultuur opdrong aan de kinderen van het gewone volk. Daardoor werden kansarmere kinderen volgens hem sociaal gediscrimineerd en kregen ze dus minder ontwikkelingskansen.

Volgens prof. Nathalie Bulle werden we vanuit het cultureel marxisme van Pierre Bourdieu niet enkel geconfronteerd met een egalitaire onderwijsideologie die tot het *collège unique* (gemeenschappelijke lagere cyclus) leidde, maar tegelijk met kennis- en cultuurrelativisme. De leerinhouden waren zogezegd eenzijdig afgestemd op de zgn. 'bourgeois-cultuur'. Bourdieu en volgelingen (veel Vlaamse sociologen, Roger Standaert ...) bestempelden de klassieke leerinhouden als elitair en arbitrair. Ze stelden vanaf de jaren 1970 niet enkel de klassieke onderwijsstructuur s.o. in vraag met de differentiatie in onderwijsvormen (aso, tso, bso), maar bestempelden tegelijk de klassieke leerinhouden en waarden als elitair en arbitrair. In het onderwijs stond de dominante 'bourgeois-cultuur' centraal; hierdoor werden arbeiderskinderen gediscrimineerd. Bourdieu en co betreurden dat enkel een beperkte maatschappelijke elite bepaalde wat belangrijke kennis en waarden zijn en wat er in de leerplannen komt. Het was volgens hen een dominante culturele minderheid die vanuit haar culturele bourgeoisewereld de inhouden & waarden in het onderwijs vastlegde. Enige overeenkomst met de huidige wokefilosofie is niet denkbeeldig.

Bourdieu en Co beschreven de klassieke cultuuroverdracht in termen van het *uitoefenen van 'symbolisch geweld' op de proletarische leerlingen*. Dit komt tot uiting in de burgerlijke & abstracte leerinhouden, de exameneisen, de deftige schooltaal, de waarden die verwacht en gestimuleerd worden, enz. De leerkrachten en de schoolse bourgeoisinhouden discrimineren zo de arbeiderskinderen en vervreemden ze tegelijk van hun fundamentele aspiraties en van hun familiaal en sociaal milieu. De Bourdieu-visie leidt tot een sterke relativering van de klassieke leerinhouden en vakdisciplines, van de oordeelkundige keuze van de leerinhouden, van

het gezag van de meester, van het stimuleren van excellentie...

Voor de wantrouwige Bourdieu en zijn adepten was/is praktisch alles wat te maken heeft met het klassiek burgerlijk leerprogramma verdacht en dus ook vervreemdend en discriminerend voor arbeiderskinderen: het leren van de standaardtaal, het leren deftig en duidelijk schrijven via het maken van een verhandeling, de klassieke literatuur op school, leren deftig discussiëren, examens maken, inspanningen leren leveren... en zelfs de *confrontatie met abstractere wiskunde en fysica*. De dichter Herman Deconinck schreef ooit spottend over Bourdieu: *"Volgens Bourdieu en bepaalde antropologen is blijkaar de cultuur van Vladimir Nabokov niet hoger of lager dan die van de Pygmeeën. Ik wou dat Bourdieu's ouders dat ook hadden gevonden, en hem enkele reus oerwoud hadden gestuurd. Het zou een hoop onzin hebben gescheeld"* (citaat in 'Bourdieu et Bourdiable', De Morgen 26 januari 2002)

De Franse sociologe Nathalie Bulle beschreef de nefaste gevolgen van het egalitair dogmatisme en de onderwijsvisie van Bourdieu en zijn aanhangers voor de aantasting van de kwaliteit van het Franse onderwijs zo: *"De school wordt vooreerst gehinderd in haar opdracht omdat veel beleidsmakers, sociologen, onderwijsexperts ... in hun strijd voor gelijke onderwijskansen, twee werkelijkheden ideologisch ontkennen of grotendeels negeren. De eerste is de menselijke diversiteit: de grote verschillen in intellectuele aanleg e.d. die door egalitaireren straal genegeerd of in sterke mate onderschat worden Dit leidde o.a. tot de invoering van het gemeenschappelijke collège—gemeenschappelijke lagere cyclus s.o. voor 11- à 14 -jarigen. De tweede is de negatie van de echte dynamiek van de menselijke ontwikkeling & van degelijk onderwijs: het pedagogisch progressivisme, het kennis- en cultuurrelativisme à la Bourdieu, de zachte didactiek."*

Bulle: *"Het was de voorbije 50 jaar de tijd van de triomf van de structuralismes en de erbij horende relativismes. Het Frans onderwijssysteem werd geleidelijk aan politiek ingepalmd en uitgehold door een quasireligieuze opvatting over de rol van de school in de maatschappij, de school als dé hefboom bij uitstek voor sociale gelijkheid, enz. 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 (maatschappelijke) context die zich grotendeels 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.* (Bijdragen in tijdschrift *Skhole.fr* van 26. 05. 2016 & 27. 05. 2015). Volgens Bulle werd de

visie van Bourdieu vooral ook gepropageerd door de universitaire lerarenopleidingen, vanaf 1989 ook voor onderwijzers en regenten.

De Franse onderwijssociologe Judith Lazar betreude: *"Cultuurrelativisten en ontscholers als Pierre Bourdieu, Michel Foucault, Louis Althusser, A.S. Neil, Françoise Dolto, Ivan Illich, Paulo Freire ... de basisgrammatica van het onderwijs en het gezag van de school en van de leerkrachten sterk ondermijnd. Ze beïnvloedden sterk de publieke opinie en de 'Education nationale', de onderwijshervormingen van de voorbije 30 jaar* (J. Lazar, Pour quoi faire?, Flammarion 2004). In Vlaanderen was die invloed van b.v. Bourdieu wel beperkter. De visie van Bourdieu werd in Vlaanderen het meest gepropageerd door de sociologen en door pedagogen als Roger Standaert. Als pedagoog en lerarenopleider heb ik steeds afstand genomen van zowel zijn egalitaire visie als van zijn kennis-en cultuurrelativisme.

6 Deconstructivistische ontluistering door filosoof/ontscholier Michel Foucault (1975)

De voorbije decennia waren ook een aantal Franse filosofen begaan met de meedogenloze en deconstructivistische analyse (ontluistering) van de school als maatschappelijke instelling, maar geenszins met de constructie van een realistisch alternatief. Vooral vanuit filosofische kringen begon de *deconstructivistische & postmodernistische analyse* een modeverschijnsel te worden: demystificatie, deconstructie en ontluistering waren in de mode.

Zo begon ook de Franse filosoof Foucault vanuit de aandacht voor de vormaspecten van de pedagogische verhoudingen de klassieke pedagogische teksten op een deconstructivistische manier te lezen, waaruit dan ook moest blijken dat de 'pedagogische theorie' sinds de verlichting niets anders was dan een vorm van toenemende dressuur of disciplineren in de richting van symbolisch (gebroken) geweld (Foucault, M., *Surveiller et Punir*, 1975). Zo was volgens Foucault de invoering van het jaarklassensysteem enkel bedoeld om de leerlingen beter te kunnen disciplineren.

Volgens Foucault evolueerde het onderwijs in de loop van de geschiedenis stap voor stap van humaan onderwijs naar dressuur en disciplineren van de leerlingen: *"Le temps disciplinaire s'impose peu à peu à la pratique pédagogique"*. De historische vooruitgang in het onderwijs, de psychiatrie ... werd door Foucault steevast als een achteruitgang voorgesteld (gedeconstrueerd). De oorspronkelijke lamentabele staat van het onderwijs beschrijft Foucault in idealiserende & fantasierijke termen als: *temps global, apprentissages inscrits dans une démarche significative pour le sujet; accompagnement*

par un seul maître appréciation globale de l'évolution de la personne (= globale beoordeling). We kregen een "pédagogie de la décomposition" (ontbinding). Volgens hem werd het onderwijs steeds meer georganiseerd om de leerlingen te disciplineren, onder de knoet te houden. Ook de historische vooruitgang werd door Foucault dus als een achteruitgang voorgesteld. Zo stelde Foucault ook een van de belangrijkste hervormingen van het onderwijs, de invoering van klassikaal onderwijs voor als een grote stap achteruit, enkel bedoeld om de leerlingen te disciplineren. Sommigen wijzen op de gelijkens met de huidige woke-ontluistering van het verleden. Het verwonderde ons ten eerste dat ook Leuvense pedagogen als Masschelein, Simons, & Depaepe de visie van Foucault omarmden.

7 Europese ontscholingsbewegingen vanaf de jaren 1960 & alternatieve methodescholen

Ook vanaf de jaren 1960 kenden we in Europa naast de heropflakking van de traditionele vernieuwingsscholen als de Freinet- en Steinerscholen, tal van andere ontscholingsbewegingen: de antiautoritaire schooltjes, de anti-pedagogiek, het ontplooiingsmodel van *Carl Rogers* & het ermee verbonden ervaringsgericht onderwijs van de Leuvense prof. *Ferre Laevers* vanaf 1976, het 'nieuwe leren' in Nederland rond 2000, de antipedagogiek van de Franse ontscholer en filosoof *Jacques Rancière* in b.v. zijn boek 'De onwetende meester' (1983), de *lederwijs-scholen*... Centraal in veel onderwijsvisies en onderwijshervormingen sinds de jaren 1960 staat de ont-scholing, de ont-pedagogisering, de ont-systematisering en de ont-intellectualisering van het onderwijs, het radicaal afstand nemen dus van de klassieke onderwijsgrammatica.

De Franse prof. Georges Snyders schreef: "Vanaf de jaren 1960 is het onderwijs gaandeweg ontdaan van de vertrouwde rituelen: zoals instructie, overschrijven, jaartallen, tafels, rijtjes woorden en plaatsnamen uit het hoofd leren. Rituelen die, gekoppeld aan een cultuurhistorische overdracht, veel meer voorstellen dan ouderwets tijdverdrijf. Ze ondersteunen de kennisverwerving als noodzakelijke basis voor vaardigheden, verlenen houvast en bevorderen samenhang. Ieder mens heeft in zijn leven behoefte aan herkenningpunten, structuur en een zekere regelmaat. In plaats van de kennis van de leraar (expert) op te hemelen en de ervaringen uit het leven van de leerlingen als waardeloos te beschouwen steken Illich, Freinet en veel andere onderwijsgoeroes de concrete ervaringen uit het leven van de gewone man, of die nog jong is of oud, in de hoogte en verdoemen ze de leraar-expert."

Vanaf de jaren zeventig werden ook in Vlaanderen steeds meer alternatieve methodescholen opgericht: *Freinetscholen, Steinerscholen, ervaringsge-*

richte scholen ... Binnen de Freinetscholen stelden we de voorbije decennia wel grote evoluties vast. In verdere hoofdstukken in dit boek zullen we er een apart hoofdstuk aan besteden.

8 Ontplooiingsmodel van Leuvense prof. Ferre Laevers & CEGO vanaf 1976

De Leuvense prof. Laevers en zijn CEGO propageerden vanaf 1976 het ontplooiingsmodel, het naturalistisch groeimodel à la Carl Rogers (in Freedom to learn van 1968). De groeimetafoor staat centraal: de aanwezigheid in het kind van een onuitputtelijke en aangeboren drang om te groeien, om de wereld en zichzelf steeds meer te verkennen en verder te ontwikkelen. In het Ervaringsgericht Kleuteronderwijs werd dit vertaald in het geloof dat het kind op elk moment datgene kiest wat zijn ontwikkeling het meest bevordert (cf. principe van het vrij initiatief en vrij spel). De opvoeding/leerling wordt wat hij in wezen is zoals een plant of een boom groeit vanuit het ene zaadje. 'Het kind vaart op het kompas van de eigen ervaring'.

In 1993 poneerde Laevers na 17 jaar EGKO: "*Het EGKO heeft aangetoond dat in een kleuterklas van 25 en meer kinderen het praktisch haalbaar is de individuele kleuter grotendeels zelfstandig te laten beslissen over de aard, de duur en de frequentie van zijn leeractiviteiten.*" (Pedagogische Periodiek, oktober 1993). Het kind leert vanuit de eigen ervaring (innerlijk aanvoelen) en bepaalt vanuit die betrokkenheid wanneer het aan leren lezen e.d. toe is. Het vrij initiatief en de zelfsturing staan centraal. De leerkracht kan enkel een voedingsbodem, een rijk milieu, scheppen. De leerkracht moet zijn rol voor een groot deel – via veelvuldig observeren – aflezen uit wat zich op een bepaald moment in het kind afspeelt. Het voortdurend observeren van de cognitieve noden en affectieve roerselen van elk kind – zijn betrokkenheid - vergt dan ook veel tijd.

Laevers en zijn CEGO trokken het model van het ervaringsgericht kleuteronderwijs later ook door naar het lager onderwijs. Hij stelde in 'Ervaringsgericht werken op de basisschool met 6-12-jarigen - 1992: "Er is binnen onze EGO-aanpak geen leerplan meer dat bepaalt welke inhouden, wanneer en voor welke leeftijd aan de orde moeten komen, wat je allemaal bij kinderen vanaf een bepaalde leeftijd moet bijbrengen. ... Het leerplan ontstaat door interactie tussen het behoeftepatroon en het geboden milieu. Zo schrijft ieder kind zijn eigen leerplan. Kinderen laten door hun eigen keuzen zien of ze er aan toe zijn. Voor de enen is dit op vier, voor anderen pas op zes, of nog later. ... Het initiatief van de leerlingen leidt onvermijdelijk naar een verscheidenheid van activiteiten. Tegelijk zijn verschillende dingen aan de gang op een school. Kunstmatige

scheidingen tussen het leerse en het schoolse kunstmatige opsplitsingen in vakken verdwijnen. “

Laevers stelde in 2006 euforisch dat zijn ervaringsgerichte aanpak nu ook al volop doorgedrongen was in het lager onderwijs en dat nu het secundair onderwijs aangepakt zou worden. EGO-medewerker *Luk Bosman* schreef in 2006 over ervaringsgericht werken in het s.o. zo: *"Leraars s.o. moeten sterke persoonlijkheden zijn die op de eerste plaats meesterschap hebben ontwikkeld op het gebied van het omgaan met jongeren, en pas in de tweede plaats vakvrouw of vakman zijn op een bepaald kennisgebied. Geleidelijk voltrekt zich een verschuiving van het overdrachtsmodel naar een participatiemodel "(Participatief leren en onderwijzen, Impuls, april 2006, p. 132).*

Het CEGO ontving heel veel financiële steun van de beleidsmakers- ook als Steunpunt zorgverbreding en GOK(1991-2010). De invloed van Laevers en CEGO op het kleuteronderwijs en op het ontwikkelingsplan voor het kleuteronderwijs van 1996 was behoorlijk - ook al was er ook een grote afstand tussen theorie en praktijk. Die invloed was ook het gevolg van de steun vanuit de inspectie en vanuit de kleuternormaalscholen.

Zelf nam ik vanaf 1976 het voortouw in het radicaal afwijzen van de ontscholing en ontpedagogisering in de visie van Laevers & CEGO. In *Onderwijskrant* nr. 4 van 1978 wees ik al op het gevaar van de nieuwe mythes *"zoals de idee dat een niet voorgestructureerde en natuurlijke leersituatie steeds en in alle omstandigheden, en voor alle leerlingen de meest aangewezen methode is, de idee dat men de hiërarchische relatie volledig uit de weg kan ruimen, enz."* In *Onderwijskrant* nr. 139 in 2006 besteedde ik nog eens een themanummer van 50 pagina's aan de visie van CEGO (zie www.onderwijskrant.be).

9 Ontscholing, constructivistisch en competentiegericht onderwijs 1990 - ...

Vooraf vanaf de jaren 1990 drong de ontscholende en kennis-relativistische propaganda voor constructivistisch en competentiegericht onderwijs door in Vlaanderen. Heel wat onderwijskundigen propageerden het constructivisme, de stelling dat de leerlingen zoveel mogelijk hun eigen kennis moeten construeren en dat dus ook de cultuuroverdracht en de klassieke vakinhouden niet zo belangrijk zijn.

Zo'n visie werd o.a. verwoord in de *'Uitgangspunten bij de eindtermen'* van 1996, in publicaties van DVO-directeur Roger Standaert ... Standaert formuleerde de ontscholingsfilosofie en het kennisrelativisme achter de eindtermen zo: *"De reactie van de 'onderwijswereld' op de kennisexplosie is er een geweest van die kennis niet meer op de voet te volgen. •Moet je nog wel kunnen hoofdrekennen, met*

een calculator op zak? •Ik zoek toch gewoon op hoe 'gedownload' gespeld moet worden. •Waarom wordt weten wie Rubens was, hoger aangeslagen dan weten wie David Beckham is en 'culture & parole bourgeoise (=AN) hoger dan 'culture & parole vulgaire'?" (In: Nova et Vetera, september 2007). Dit kennisrelativisme en de constructivistische visie van deze belangrijke beleidsbepaler stonden ook centraal in de door Standaert en zijn DVO geformuleerde *'Uitgangspunten van de eindtermen'* 1996 en *'Uitgangspunten van de basiscompetenties -1998 voor toekomstige leraren.'* Standaert en de DVO drongen ook hun ontscholende visie op via hun sterke invloed op de inspectiecriteria. Het constructivisme drong ook door in veel leerplannen van 1998, en iets later in memoranda van de topambtenaren, in de VLOR-adviezen, in de hervormingsplannen s.o. van de commissie Monard (2009) en van minister Pascale Smet (2010), ...

Inspecteur-generaal *Peter Michielsens* poneerde in 1999: *"In de 21ste eeuw zullen individuen vanaf de jonge leeftijd hun eigen leerprocessen zelf sturen. Geen enkele overheid, onderwijzer of professor zal nog in staat zijn om dwingend anderen voor te schrijven wat geleerd moet worden."* (Wat wil ik leren op school?, Impuls, juni 1999, p. 381). Ook het effectieve en efficiënte jaarklassensysteem moest volgens Michielsens de helling op.

In het VLOR-rapport *'Competentieontwikkeland onderwijs'* van 2008 pleiten de Vlaamse onderwijskundigen *Valcke, Dochy, Laevers, Standaert, Baert* ... voluit voor constructivistisch & competentiegericht onderwijs. We lezen in de samenvattende bijdrage dat zo'n aanpak *"een antwoord biedt op de vlugge en ononderbroken kennisontwikkeling en mede samenhangt met het nieuwe onderwijskundige paradigma van het constructivisme dat aanstuurt op zelfsturend, construerend, reflectief en authentiek leren in contextgebonden en complexe omgevingen. Een belangrijke component van het competentieleren is dus zelf ontdekken en construeren van de eigen kennis en vaardigheden: de leerlingen moeten alleen of in groep, inductief leerstof, regels en vaardigheden ontdekken en zo hun 'competenties' construeren. Daarnaast wordt telkens gewezen op het werken met authentieke en relevante taken, problemen of contexten en op vaardigheidsonderwijs. Competentie-ontwikkeland onderwijs veronderstelt ook een hoge mate van zelfregulerend vermogen. Er bestaan immers steeds minder vaste referentiekaders en de levensloop is veel minder voorspelbaar."*

10 Antipedagogiek & ontscholing v *Rançière* gepropageerd door Leuvense pedagogen *Masschelein, Simons en co* vanaf 2000

We kregen destijds even de indruk dat we in de strijd tegen de ontscholing en het constructivisme op de steun zouden kunnen rekenen van de Leuvense pedagogen van de vakgroep 'Educatie en Samenleving' als *Jan Masschelein & Maarten Simons*. Ze pakten de voorbije 20 jaar echter plots uit met de radicaal ontscholende en antipedagogische visie van de Franse filosoof *Jacques Rançière* in zijn boek 'De onwetende meester' (1983). Ze vertaalden dit boek in 2003; het fungeert als cursusmateriaal voor toekomstige pedagogen en als inspiratiebron voor hun eigenzinnige derde weg.

Voor *Rançière* betekent cultuuroverdracht en aandacht voor leerprestaties niets minder dan nefaste beïnvloeding en onderwerping van de leerlingen aan de leerkrachten, de klassieke leerinhouden en de kapitalistische noden. *Op elke plek waar een beroep wordt gedaan op de eigen kennis om anderen te overtuigen, waar iets wordt uitgelegd, wordt per definitie ingegaan tegen het idee van intellectuele gelijkheid en van vrijheid en zelfvorming. Als een leraar instructie geeft, wordt een hiërarchische positie ingenomen, en komen emancipatie en gelijkheid in de verdrukking.*"

SA Chambers interpreteerde de visie van *Rançière* instemmend als "an utterly radical pedagogy centred around a 'rejection of mastery of schoolmasters conveying their knowing to their students, a pedagogy that completely reconceives all the central elements of 'schooling', including teacher, student, intelligence and knowledge (Chambers, SA, *Jacques Rançière's lesson on the lesson*. Educational Philosophy and Theory 45(6): 637–646. 2013: 639) .

Vanuit de visie van ontscholer *Rançière* bestempelden *Masschelein & Simons* de bestrijders van de ontscholing "traditionalisten die de leerkrachten en leerlingen willen tam houden in dienst van de heersende maatschappij" (in: Apologie van de school, 2012). Ze beschreven onze O-ZON-campagne-2007 minachtend als "zich bewegend binnen de horizon van het doorgesloten liberalisme en marktdenken" (in: Ethische perspectieven, 2007, nr. 4.) Ze vonden ook dat we te veel aandacht besteden aan leerprestaties, talentontwikkeling & niveau-bewaking. Ook het brede debat over het kennisrelativisme, bestempelden ze als misleidend.

De Leuvenaars namen in 2019-2021 ook afstand van het regeerakkoord waarin het terugdraaien van de ontscholing centraal staat- mede onder impuls van *Orhan Agirdag* die onlangs ook al radicaal afstand nam van het rapport-*Brinckman*.

11 Rapporten over toekomst Vlaams onderwijs in 2014-2016: ontscholing centraal

In de context van het debat over de nieuwe eindtermen laaide in 2014-2016 de neomanie weer op in een zevental rapporten als 'De nieuwe school in 2030', VLOR-advies-2015, rapport over het populistische eindtermendebat *Vanlerensbelang -2016* ... die alle aanstuurden op een cultuuromslag. In het VLOR-advies over de nieuwe eindtermen werd veel heil verwacht van het zgn. *ontwikkelen leren* en van de zgn. sleutelcompetenties voor de 21ste eeuw. Het rapport 'De Nieuwe school in 2030' opgesteld door kopstukken van het Departement Onderwijs, VLOR & KBS uit 2014 schetst hoe een toekomstige school er in 2030 als leerpark zou moeten uitzien. We lezen: "Het Learning Park is een zowel fysieke als virtuele plaats. Er is een grote variatie aan open en gesloten ruimtes die uitnodigen tot ontmoeting en dialoog. Op een gewone dag kunnen ze gedurende enkele uren in een vaste leergroep b.v. talen en wiskunde leren. Maar het grootste deel van de dag zijn ze bezig met projecten binnen en buiten de school waarin ze hun competenties actief ontwikkelen. De aanpak in een Learning Park probeert zo goed mogelijk aan te sluiten bij deze verschillen (= gepersonaliseerd leren). Echt aansluiten bij de diversiteit van leerlingen kan maar als ze ook zelf de regie kunnen voeren."

12 ZILL-visie kath.ond –2015 & GO!Poolstervisie

De ZILL-leerplanarchitecten van het katholiek onderwijs bestempelen hun visie als een cultuuromslag in de richting van *ontwikkelen en constructivistisch onderwijs*: aandacht voor actief leren, verantwoordelijkheid geven aan jongeren voor eigen leerproces, contextueel leren, gepersonaliseerd leren op maat van elk leerling. Het gaat bij ZILL ook om een soort totaliteitsonderwijs als bij Decroly en het leerplan 1936: "In een les over de tafels van vermenigvuldiging moet men daar ook alle andere leergebieden en leerdoelen bij betrekken."

Ook het recente GO!-Poolsterplan kiest voor *zelfregulerend leren*. We lezen: "Zelfregulerend leren blijkt een van de meest wetenschappelijk onderbouwde praktijken om leerwinst te verhogen. De lerende is dit proces verantwoordelijk voor het deelnemen aan de lesactiviteiten, ervaringen en kansen, en bepaalt stap voor stap mee het leerproces."

Zelfregulering verwijst naar een reeks specifieke vaardigheden die leerlingen steeds beter toelaten een eigen traject vorm te geven. Gepersonaliseerd betekent dat leerlingen voldoende zelfregulerende vaardigheden ontwikkelen, om hun leerproces en het samen leren richting te geven. "

Rapport-Brinckman van de commissie 'Beter onderwijs': 'Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht' bevestigt analyses & stellingen van 45 jaar Onderwijskrant

Raf Feys, Pieter Van Biervliet, Noël Gybels

Woord vooraf

De voorbije 45 jaar formuleerden we met Onderwijskrant veel analyses over effectief onderwijs, ont-scholing, aantasting van de kwaliteit, inclusief onder-wijs & b.o., structuur van het s.o., lerarenoplei-ding, taalonderwijs, kleuteronderwijs ... We stellen met genoeg vast dat de meeste bevestigd wor-den in het recente Brinckman-rapport van oktober 2021.

In nummer 199 publiceerden we al een aantal stel-lingen en voorstellen uit dit rapport. In punt 1 vatten we ze nog eens samen. In punt 2 bekijken we meer uitvoerig de visie van de commissie op inclusief en buitengewoon onderwijs. In punt 3 gaat het om voorstellen voor de lerarenopleiding, o.a. kritieken op de *basiscompetenties voor toekomstige leraren* die aansluiten bij onze kritieken die we al in 1998 formuleerden. De commissie pleit ook voor het her-invoeren van oefenscholen, die jammer genoeg in 1985 afgeschaft werden door het duo minister Coens-kabinetschef Georges Monard.

1 Over aantasting effectief onderwijs, con-structivisme, zittenblijven, belang discipline en gezag, gedifferentieerde 1ste gr s.o. ...

"Al decennia wordt zelfontdekkend leren & construc-tivistische aanpak als progressief voorgesteld. We-tenschappelijk onderzoek én klaspraktijk toonden aan dat klassieke aanpakken vaak beter werken. *Directe instructie is meest efficiënte aanpak.* Dit be-tekent geenszins enkel frontaal onderwijs.... Her-nieuwde nadruk op goed presteren gaat niet ten koste van welbevinden. (Commentaar: *ook in verle-den ging het trouwens om leraargestuurde instruc-tie die het denken & meewerken van leerlingen acti-veert, om interactief onderwijs, ook geleid-ontdek-kend leren van b.v. eigenschappen van het geluid. Ook een boeiend verhaal over b.v. wereldoorlogen stimuleert de leerlingen om geconcentreerd en inle-vend te luisteren.*)

Verschuiving naar vaardigheden/vaardigheidsonder-wijs (=kennisrelativisme) heeft geleid tot dramati-sche val in de leerprestaties & tot toename van on-gelijkheden. Er is meer aandacht nodig voor speci-fieke kennis en vaardigheden.

Leerlinggecentreerd leren blijkt ook de ongelijkheid te vergroten, terwijl ironisch genoeg het vaak inge-zet wordt vanuit goedbedoelde sociale beweegrede-

nen. Zo leer je b.v. sneller lezen e.d. op basis van meer directe instructie.

Een rustige, veilige en overzichtelijke school- en klasomgeving biedt de noodzakelijke voedingsbo-dem voor de cognitieve, affectieve en sociale groei van de leerlingen. Achtergrondgeruis verstoort de aandacht. Het menselijk vermogen om te focussen is immers begrensd. Structuur in het klasgebeuren moet ertoe bijdragen dat er de nodige rust en orde is wanneer leerlingen leren en werken. *Om dat te realiseren dient de leerkracht voor duidelijke en con-sistente regels te zorgen die op een consequente manier opgevolgd moeten worden.* Leren stilzitten, op tijd komen, zwijgen als iemand aan het woord is of iemand laten uitpraten, je huistaak keurig maken en op tijd inleveren: het zijn alle routines die het le-ren gemakkelijker maken, voor de nodige rust zor-gen en vooral ook de kwetsbare leerlingen tot steun kunnen zijn.

Kwaliteitsvol kleuteronderwijs steunt op twee pijlers. Het moet zowel affectief ontwikkelingsgericht als cognitief ruimtelijk, cijfer- en taalgericht. Ook meer schoolse vaardigheden moeten dus aangeleerd worden: letterkennis, klankbewustzijn, cijfervaardig-heid. ... *De geschetste aanpak verschilt fundamen-teel van de pedagogische keuze die de jongste de-cennia steeds meer terrein won en die welbevinden en welbehagen de absolute voorrang gaf. Er werd van uitgegaan dat wanneer kinderen zich goed voe-len, weinig weerstand ondervinden en gelukkig zijn, dit hun prestaties ten goede zal komen.*" (Com-mentaar: *hopelijk wordt hier in de nieuwe ontwik-kelingsdoelen rekening mee gehouden. Vanaf 1977 namen we het voortouw in de strijd tegen het een-zijdige ervaringsgericht en kindontwikkeld kleuter-onderwijs van prof. Laevers en CEGO.*)

Meer investeren in taalvaardigheid versterkt op ter-mijn ook de arbeidsmarktkansen van alle leerlingen in Vlaanderen. De eerste stap die een lezertje in het leerplichtonderwijs doorloopt, is het technisch lezen. Dit is van primordiaal belang en vormt de basis voor de latere leescultuur. Daarnaast is het nodig de leer-tijd opnieuw te verhogen. Ook onderzoek toont aan dat leesmotivatie/plezier veel meer een gevolg zijn van leesvaardigheid dan omgekeerd. Vooruitzicht & ervaring van een bepaalde vorm van meesterschap zijn aantrekkelijk.

Onderwijs is in de eerste plaats een groepsgebeu-ren. In klasverband met de leerkracht als sturende instantie ondersteunen leerlingen elkaar in het leer-proces. *Daarom moet voorzichtig en selectief met*

de techniek van het differentiëren worden omgegaan.

In Vlaanderen wordt *het nut van huiswerk* regelmatig in vraag gesteld. Toch zijn er zeer goede argumenten om huiswerk als didactisch instrument in het onderwijs een belangrijke plaats te blijven geven. *Onderzoek wijst uit dat het leereffect van huiswerk reëel, betrouwbaar en voldoende groot is.* Als je het ook nog eens afweegt tegen de beperkte investering die het vergt, is huiswerk een zeer eenvoudige en kostenbesparende interventie om leerprestaties te bevorderen.

Een groot aantal studies wijzen uit dat het groeperen van leerlingen s.o. in aparte klassen zeer bevorderlijk is voor de leerresultaten, zowel van de beoefende als van de minder goed presterende leerlingen. Leerlingen van verschillende cognitieve niveaus ook nog na het basisonderwijs systematisch in dezelfde klassen zetten, moet dus vermeden worden. (Commentaar: hier neemt het rapport afstand van een brede/gemeenschappelijke 1ste graad s.o., een bevestiging van onze kruistocht vanaf 1991 tegen de invoering van een brede eerste graad.)

2 Over inclusief en buitengewoon onderwijs

“Elke Vlaamse leerling heeft recht op kwaliteitsvol onderwijs binnen een rustige, veilige en vooral stimulerende leeromgeving. De leraar krijgt de pedagogische en didactische vrijheid om een uitdagend en doelgericht onderwijsaanbod te creëren met een brede waaier aan leerinhouden, leerlingenactiviteiten en leermiddelen. Kinderen zijn verschillend in aanleg en tempo. Daarnaast spelen bij sommigen nog andere factoren die het leren beïnvloeden. Via de hefboom van het inclusief onderwijs wordt van de school verwacht om rekening te houden met alle vormen van diversiteit.

Niettegenstaande de verschillende leersnelheden blijft naar school gaan een sociaal gebeuren. In eenzelfde richting en jaar krijgen leerlingen eenzelfde curriculum aangeboden. De verschillen tussen leerlingen enerzijds en het gemeenschappelijk (sociaal) einddoel dat ze dienen te halen anderzijds, creëren het spanningsveld waarop inclusief onderwijs een antwoord probeert te geven. De leerkracht wordt uitgedaagd om binnen een klasgroep met verschillende leersnelheden en omstandigheden gelijke onderwijskansen te creëren zodat iedereen het gemeenschappelijke curriculum haalt, bijvoorbeeld via convergerende differentiatie.

Voor leerlingen voor wie de gemeenschappelijke doelen niet haalbaar zijn, werd in 1970 het buitengewoon onderwijs opgericht. Dit bleek in Vlaande-

ren een groot succes dankzij de sterke omkadering en vooral dankzij de grote professionaliteit en toewijding van de leerkrachten. ... Na de goedkeuring en ratificering van het VN-Verdrag/2006 inzake de rechten van personen met een handicap werd in 2015 het M-decreet ingevoerd. Dit decreet ondersteunde het inschrijfrecht van vrijwel alle leerlingen in het reguliere onderwijs. Doorverwijzing naar het buitengewoon onderwijs moest eerder uitzondering worden. Iedere leerling kreeg ‘recht op redelijke aanpassingen’ om binnen het reguliere onderwijs school te lopen. Het was de initiële bedoeling om zo de deur te openen voor meer inclusie in het reguliere onderwijs en het buitengewoon onderwijs af te bouwen.

Deze accentverschuiving werd mee ondersteund door de toegenomen individualisering, zowel in de maatschappij als op school, waarbij ‘leren op maat van de leerling’ meer en meer de norm werd. De reguliere scholen kregen een inspanningsverplichting om voor (meer) kinderen met een cognitieve en lichamelijke beperking onderwijs afgestemd op hun specifieke noden aan te bieden. De term ‘redelijke aanpassingen’ creëerde onduidelijkheid waardoor het M-decreet voor onvrede zorgde bij de leerkrachten in het regulier onderwijs. ‘Op maat van ieder kind’ kwam op gespannen voet te staan met het sociale, gemeenschappelijke karakter van samen naar een gemeenschappelijk einddoel toe te werken.

Ook in het buitengewoon onderwijs ontstond onrust en vreesde men veel expertise te zien verloren gaan. De verschuiving van leerlingen en personeel zorgde voor bijkomende onzekerheid. ‘Leren op maat’ had bovendien een aantal onbedoelde neveneffecten. Zo werden de hoge verwachtingen voor sommige (kwetsbare) leerlingen naar beneden bijgesteld. Op zoek naar passend onderwijs voelden de leerkrachten ook de werkdruk toenemen. De te grote (cognitieve) verschillen binnen een klasgroep konden niet meer overbrugd worden via convergerende differentiatie.

Om uit de impasse te geraken en alle leerlingen faire kansen te geven, werd het nieuw begeleidingsdecreet uitgewerkt, het *Leersteundecreet (Conceptnota decreet Leersteun/juni 2021)*. Deze conceptnota moet bij het schrijven van dit rapport nog goedgekeurd worden door de Vlaamse regering, maar de nuanceverschillen met het M-decreet lijken alvast duidelijk. Wat overeind blijft, is het principe van de waarde van inclusief onderwijs, namelijk zoveel mogelijk leerlingen volwaardig laten participeren aan het reguliere onderwijs via (een) brede basis- en verhoogde zorg. Anderzijds is de toon van de nieuwe conceptnota ook realistischer. Er wordt uitge-

gaan van een gedeelde verantwoordelijkheid om een kwaliteitsvolle ondersteuning in de leerlingenbegeleiding te voorzien, in het bijzonder voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte (SOB). De centra voor leerlingenbegeleiding, de begeleidingsdiensten en de nieuw op te richten leersteuncentra krijgen een meer actieve ondersteunende rol ten aanzien van de leerkracht in de klas.

Daarnaast houdt de conceptnota de deur naar het buitengewoon onderwijs open. Deelname aan het buitengewoon onderwijs blijft immers voor een aantal kinderen met een heel specifieke onderwijsbehoefte de beste optie voor kwaliteitsvol onderwijs. Wat zeker is: in ieder onderwijstype moeten kinderen kunnen rekenen op leerkrachten en ouders die hoge verwachtingen koesteren voor hun groei-mogelijkheden.

Misschien kan het M-decreet (Maatregelendecreet) opgevolgd worden door het V-decreet, waarbij de 'V' staat voor Veerkracht en Verwachting? Hieronder zijn vier adviezen samengebracht om dit V-decreet mee gestalte te geven en te verfijnen. De commissie vindt de nieuwe conceptnota een goede weg naar realistisch inclusief onderwijs. Sommige adviezen zijn in meer of mindere mate herkenbaar in het ontwerp van het nieuwe Leersteundecreet, andere kunnen een aanvulling zijn

Duidelijk communiceren over de doelstelling en haalbaarheid van inclusief onderwijs

Er is nog teveel onduidelijkheid over de definitie van inclusief onderwijs. In de geest van het VN-Verdrag wordt door sommigen nog gepleit voor een radicale inclusie (Unia 2016). Hoge verwachtingen stellen is belangrijk, ook voor kinderen met een beperking. Even belangrijk is evenwel de vraag in welke setting deze verwachtingen het best ingelost kunnen worden. Praktijkmensen kiezen soms voor een gematigde en meer realistische vorm van inclusie.

Bij het scherpstellen van de doelstelling van inclusief onderwijs is het belangrijk om niet alleen te vertrekken vanuit de wens van de ouders of de haalbaarheid binnen de school, maar - in de eerste plaats - vanuit het belang van het kind. Welk onderwijstype heeft een specifiek kind nodig om zowel cognitief, sociaal als affectief te groeien? Dit vertrekpunt ligt in de lijn van het artikel 7 punt 2 van het VN-Verdrag: "Bij alle beslissingen betreffende kinderen met een handicap vormt het belang van het kind de eerste overweging". Anders gezegd: kan een leerling, eventueel mits specifieke, maar wel realistische ondersteuning het gemeenschappelijke curriculum op een reguliere school aan? Of is hij/zij eerder gebaat met de (tijdelijke) ondersteuning in de kleinschalige (veilige en overzichtelijke), gespeciali-

seerde, (paramedische) leeromgeving van het buitengewoon onderwijs?

De eventuele overstap naar het buitengewoon onderwijs moet goed onderbouwd worden en mag niet licht gebeuren. Tegelijk mag niet gewacht worden tot het kind totaal vastloopt in het regulier onderwijs. *De overstap naar het bo moet gezien worden als een positieve keuze die meer in plaats van minder ontwikkelingskansen biedt.* De keuze voor (of tegen) de uitbouw van een sterk buitengewoon onderwijs mag ook niet ingegeven worden door een marktgedreven kosten-batenafweging. Ieder kind met specifieke onderwijsbehoeften heeft recht op groeimogelijkheden omdat het in het DNA van de mens zit om bij te leren.

Het uitgangspunt is dan ook dat ieder kind met specifieke noden recht heeft op realistisch inclusief onderwijs, maar een plicht tot radicale inclusie is een utopie. Soms is het bo als gespecialiseerde onderwijsvorm (al dan niet tijdelijk) nu eenmaal de beste oplossing. Zoals we ook al elders stelden, levert het buitengewoon onderwijs niet enkel de nodige expertise, het biedt de betrokken leerlingen ook de kans om samen gemeenschappelijke doelen te halen waardoor het zelfvertrouwen groeit. Soms bloeien kinderen in het buitengewoon onderwijs open omdat ze zich opgenomen voelen in een groep waar iedereen gelijkaardige uitdagingen kent.

Erken het buitengewoon onderwijs als gespecialiseerd onderwijs

Soms creëert een doorverwijzing door het zorgteam (basisonderwijs) of de klassenraad (secundair onderwijs) naar het buitengewoon onderwijs de beste groeikansen. Samen met het kind, de ouders, het CLB en de toekomstige leerondersteuners moet dan gezocht worden naar wat in de praktijk echt werkt. De groeimogelijkheden van het kind moeten hierbij centraal staan, niet de eventuele onzekerheid van de ouders over een mogelijke overstap. Ook hier moet de school voldoende hoge verwachtingen blijven stellen. Een eventuele doorverwijzing moet degelijk onderbouwd worden zodat de ouders overtuigd zijn van de voordelen ervan.

Voor sommige leerlingen blijft het b.o. immers de beste plaats om zich te ontwikkelen. Hierop mag geen taboe rusten. Bovendien mag dit type onderwijs niet gepercipieerd worden als 'pechstrook' voor leerlingen die niet meekunnen in het regulier onderwijs. Het gaat hier over volwaardig onderwijs, enkel met een andere snelheid en met andere doelen. Hiertoe moet dit type onderwijs op voldoende ondersteuning kunnen rekenen om het verder uit te bouwen (in plaats van het af te bouwen).

Om leerlingen met leer- en emotionele problemen een vlotte overgang te kunnen bieden tussen beide types van onderwijs, moet er een grotere samenwerking tot stand komen tussen het regulier en buitengewoon onderwijs. Onbekend maakt immers onbemind. Er moeten mogelijkheden gecreëerd worden zodat leerlingen ook tijdelijk de overstap kunnen maken naar een ander type onderwijs en dit in beide richtingen. Er moeten ook voldoende kansen zijn tot wederzijds overleg tussen het regulier en buitengewoon onderwijs. Een eerste aanzet hier toe is werk maken van een heldere omschrijving van de gewenste beginsituatie bij de start van 1 B in het secundair onderwijs. Dit is zowel voor het regulier als voor het buitengewoon onderwijs belangrijk.

4 **Kritiek op basiscompetenties lerarenopleiding-1998 & belang van oefenscholen**

Invoeren van vernieuwde basiscompetenties met juiste accenten tijdens de lerarenopleiding

“De curricula van de lerarenopleiding zijn gebaseerd op tien decretaal vastgelegde basiscompetenties. Ze worden beschreven in tien functionele gehelen en een aantal attitudes die normerend zijn voor de Vlaamse lerarenopleidingen. *‘De basiscompetenties voor leraren geven aan welke eisen het onderwijs en de maatschappij stellen aan pas afgestudeerde leraren. Ze zijn zowel een referentiekader voor de curriculumontwikkeling van de lerarenopleidingen als een individueel toetsingskader voor elke student in de lerarenopleiding’* (Besluit van de Vlaamse Regering betreffende de basiscompetenties van de leraren, 2018). *(De eerste versie van decreet basiscompetenties verscheen in 1998, en een eerste ontwerp al in 1992).*

De commissie stelt een aantal problemen vast bij de huidige basiscompetenties. Sommige ervan behoren tot de kern van het leraarschap - met name vakken en onderwijskundig vakmanschap - andere hebben meer te maken met de context (ouders, samenleving). Ze dekken weliswaar het gehele speelveld van het lerarenberoep, maar ze suggereren dat alle tien functionele gehelen eenzelfde gewicht, belang en haalbaarheid hebben doorheen de loopbaan van de leraar. Dat is niet zo. Ervaring leert dat domeinhoudelijke kennis en het didactisch handelen van de leraar cruciaal zijn. We merken echter dat van de 44 items in de tien functionele gehelen slechts vijf onderdelen betrekking hebben op de vakinhoudelijke kennis van de leraar en het aanleren van kennis en vaardigheden aan de leerlingen. Ook in de tien aanvullende attitudes wordt weinig nadruk gelegd op die vakinhoudelijke kennis.

We stellen voor om de basiscompetenties van de leraar te herwerken en aan te passen rekening houdend met het relatieve belang van elke component bij het uitoefenen van succesvol leraarschap. De curriculumroute gebaseerd op het ITT, ECF en NPQ-framework uit het Verenigd Koninkrijk kan hierin hierin misschien mee opgenomen worden, cf. volgend advies.

De oefenschool: terug van weggeweest

Om dit complex proces van leraren opleiden optimaal te laten verlopen en om docenten, aspirantleraren en ervaren leerkrachten met elkaar in contact te brengen, strekt het tot aanbeveling dat de lerarenopleidingen samenwerken met daartoe aangeduide basis- en secundaire scholen in de omgeving van de hogeschool of universiteit. *In deze oefenscholen kunnen modellessen gevolgd en stagelessen gegeven worden onder begeleiding van expertleerkrachten.* Omgekeerd kunnen deze expertleerkrachten zelf mee lesgeven als (deeltijds) docent in de lerarenopleiding. Op die manier ontstaat een kruisbestuiving en kan de expertleerkracht de leerkracht in opleiding sterker opvolgen. Het is in dat opzicht uitstekend nieuws dat de Vlaamse regering werkt aan partnerschappen om de verbinding tussen praktijk en theorie te versterken, onder meer door de oprichting van oefenscholen voor de beroepspraktijk. *(Commentaar: daarom precies protesteerde ik in 1985 tegen de afschaffing van de oefenscholen door het duo Coens-Monard.)*

Een ander voorbeeld is de oproep voor pilootprojecten ter versterking van de lerarenopleidingen, in nauwe relatie met actoren die instaan voor het verdere professionele continuüm van de leraar. Sterke en wederzijds voordelige partnerschappen tussen scholen en lerarenopleidingen dragen bij tot een effectievere begeleiding van kandidaat-leraren en tot de ontwikkeling van vaardigheden voor expertleraren.

Strijd tegen de constructivistische aanpak opgelegd in decreet ‘basiscompetenties’

Zelf waarschuwen we al in 1992, 30 jaar geleden, bij het verschijnen van de eerste ontwerp tekst over de basiscompetenties. Ik stelde dat het werken vanuit enkele vage basiscompetenties gekoppeld aan een onderwaardering van kennis en theorie, samen met een competentiegerichte, studentgecentreerde & constructivistische methodiek tot een niveaudaling zou leiden.

In de uitgangspunten bij het decreet over de basiscompetenties (1998) legden de beleidsmakers ook een competentiegerichte & constructivistische aan-

pak op. DVO-directeur Roger Standaert en de DVO poneerden: *“Bij het formuleren van het beroepsprofiel en de basiscompetenties is uitgegaan van een optimistische visie op leren en ontwikkeling, vertrekkend van de groeikracht van kinderen. Onderwijsleer-situaties moeten beantwoorden aan de persoonlijke leer- en ontwikkelingsbehoeften. Kennis staat minder centraal. De nadruk ligt op probleemoplossende inzichten en vaardigheden. Leren moet tevens opgevat worden als een actief en constructief proces.”* Dit alles werd verder verduidelijkt door de beschrijving van een aantal verschuivingen als “voorrang voor vaardigheden t.o.v. kennis, minder vakgericht, minder cognitief en minder sequentieel leren.

In een bijdrage van 2001 formuleerden we met enkele Torhoutse pedagogen een reeks analoge bezwaren: We schreven o.a.: *“In het decreet ‘Basiscompetenties’ staat de centrale leertaak en de vereiste basiskennis van de leraar al te weinig centraal. Veel van de basiscompetenties klinken verder evident en vaag (bv. beschikken over de inhoudelijke kennis van de leerdomeinen), en een aantal kunnen o.i. ook pas blijken na voldoende ervaring in de praktijk en/of hangen niet in de eerste plaats van de opleiding af.. Een lijst met vage basiscompetenties biedt ook al te weinig houvast om er een curriculum op te baseren”* (Vage basiscompetenties als ideale basis voor de lerarenopleiding van de 21ste eeuw?, in: *Onderwijskrant, maart 2001*).

We betreurden dat ook onderwijskundigen en universitaire lerarenopleiders dweepten met de visie in het decreet ‘basiscompetenties. De professoren Aelterman, Daems, Van Petegem en Engels stelden stelden dat het decreet basiscompetenties *“terecht de nadruk legt op een constructief en actief leren dat uitgaat van de ervaringen van de student (in: ‘Naar een beroepsstandaard voor lerarenopleiders’ T.O.R.B., 1999-2000/4). Antonia Aelterman schreef ook: “Vanuit een emancipatorische visie ligt in het decreet de nadruk op de leerkracht als begeleider van het leerproces. Het recht op inspraak van de leerlingen houdt bv. in dat de leerling moet kunnen participeren in het samenstellen van lessen. Een pleidooi voor een open curriculum waarin de schotten tussen de verschillende opleidingsonderdelen vervagen, waarin de zelfsturing door de studenten belangrijker wordt (in: De rol van de lerarenopleidingen in het ontwikkelen van de rol van de leerkracht als opvoeder, Impuls 2002, nr.3).*

De topambtenaren Georges Monard, Jan Adé en Roger Standaert verordenden in 2000 dat de opleidingen zo vlug mogelijk de basiscompetenties en de onderwijsvisie in de tekst *‘Uitgangspunten bij de basiscompetenties’* moesten vertalen in nieuwe opleidingsprofielen en nieuwe curricula. Vertrekken

duis van de basiscompetenties en daaruit de leer- en kennisinhouden afleiden. Dit moest volgens Monard, Standaert en Adé leiden tot een opleiding die *totaal afweek van de opleidingen-oude stijl* van vóór de nieuwe competentiebijbel.

Roger Standaert, Georges Monard & Jan Adé poneerden ook: *De klemtoon ligt voortaan in alle duidelijkheid op de vaardigheden. Eerst stelt men de lijst met vaardigheden vast, en dan pas gaat men op zoek naar de kennis en de attitudes die vereist zijn om de vaardigheden te kunnen uitvoeren”* (Rapport van de stuurgroep, 2002, p. 11). De doorlichtingsrapporten (Regentat: 1999 & Normalschool 1995) waren volgens minister Marleen Vanderpoorten, Georges Monard ... niet langer relevant, omdat die zagezegd sloegen op het pre-competentietijdvak. We hadden ander onderwijs nodig (voor de 21ste eeuw) en dus ook anders opgeleide leraren. Enkele lerarenopleidingen maakten in de late jaren negentig openlijk propaganda met hun totaal nieuwe competentiegerichte & constructivistische aanpak. Twee stelden zelfs dat er op hun school nog heel weinig les gegeven werd en dat hun evaluatiesysteem voortaan vooral gebaseerd was op portfolio e.d.

Met *Onderwijskrant* namen we het voortouw in het verzet tegen de filosofie van de basiscompetenties. Redactieleden-lerarenopleiders probeerden in hun opleiding zoveel mogelijk afstand te nemen van de competentiegerichte/constructivistische aanpak - in de betekenis van het curriculum opbouwen vanuit de basiscompetenties, weinig lessen en weinig interactieve lessen, overwegend zelfstandig en probleemgestuurd leren, afstemming op de individuele vragen, probleemstellingen en belangstelling van de studenten. Wat jongere docenten die in hun universitaire opleiding warm gemaakt werden voor de competentiegerichte en constructivistische aanpak, namen er soms minder afstand van. Dit leidde/leidt ook tot discussies onder docenten.

In Nederland kwam er veel kritiek op de lerarenopleidingen. Voor Vlaanderen is er o.i. dringend een evaluatie nodig van de stand van zaken. Vermoedelijk zijn er grote verschillen tussen de opleidingen. Bepaalde opleidingen lijken zich ook te herpakken.

5 Besluit

We stellen met genoeg vast dat de analyses in het rapport-Brinckman over de aantasting van de kwaliteit van het onderwijs en de voorstellen voor ‘beter onderwijs’ in sterke mate overeenstemmen met deze die we de voorbije 45 jaar in *Onderwijskrant* formuleerden. We denken dat de tegenwind vanuit *Onderwijskrant* een belangrijk bijdrage leverde in het opdagen van de recente nieuwe wind.

Redactiesecretariaat

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

Publicaties

*www.onderwijskrant.be: 100-den artikels

*Dagelijkse berichten/standpunten:
-Facebook 'Onderwijskrant actiegroep', fb Raf Feys
-Tweets Feys Raf
-Blog 'Onderwijskrant Vlaanderen

Hoofdredacteur: Raf Feys

Redactie

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

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

Onderwijskrant is een onderwijs-tijdschrift 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

ONDERWIJS KRANT

Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks

Januari-februari-maart 2022 – € 8

*200 nummers: 10.000 pagina's, én sinds 2013 dagelijks fb, blog, tweets: al 35.000: 45 jaar engagement voor degelijk onderwijs & strijd tegen aantasting van de kwaliteit 2

*Maakte Onderwijskrant de actiepunten in de beginselverklaring van 1977 waar? 16

*Interview in 1997 over 20 jaar Onderwijskrant en toestand van het onderwijs: "Raf Feys, *gedreven criticus Vlaams onderwijs: vernieuwen is niet hetzelfde als vernielen.*" 26

*40 jaar onderwijzer: over evoluties & wel en wee in het onderwijs: boeiend beroep, maar onderwijstanker liep jammer genoeg averij op 31

*Ontscholing & ontpedagogisering, reformpedagogiek, nieuwe leren, zachte didactiek, innovatief achteruit vanaf Rousseau tot recente leerpleinen: inleidend hoofdstuk 36

*Rapport-Brinckman van de commissie 'Beter onderwijs': 'Naar de kern: de leerlingen en hun leer-kracht' bevestigt analyses & stellingen van 45 jaar Onderwijskrant 47



Indien hiernaast een x staat

is dit het (voor)laatste nummer

dat u ontvangt.

HERABONNEER dus om onderbreking

te vermijden!