

# 147

**Vernieuwen in (dis)continuïteit: wetmatigheden & effecten  
Miskennen relevante onderwijskennis, dwepen met pedagogochelarij  
Themanummer Onderwijskrant en O-ZON-katern**



**Vernieuwen in (dis)continuïteit: wetmatigheden & effecten**

**Nieuwlicherij & dolgedraaide vernieuwingen:  
escalatie en strategieën verlossers**

**Continuïteit in schoolgrammatica & vernieuwing in continuïteit  
Verzet tegen nieuwlicherij is moeilijk, maar beperkt de schade**

**Miskennen relevante onderwijskennis en beproefde waarden  
dwepen met dubieuze wetenschap, expertisecentra & proeftuinen  
40 jaar inzet voor vernieuwing in continuïteit & veelzijdige aanpak  
tegen doorhollingsbeleid en pedagogische modes**

**Rol & invloed van pers en media bij nieuwlicherij  
& sombere 1-septemberboodschappen 1989-2007**

**Funeste rol overheidstijdschrift *Klasse*: spreekbuis overheid & redactie,  
stemmingmakerij & nieuwlicherij, sterke censuur**

**Standpunten over comprehensief onderwijs en (nieuwe) inspectie**

## Vernieuwen in (dis)continuïteit: wetmatigheden & effecten

Raf Feys, Marc Hullebus, Pieter Van Biervliet

### 1 Nederlands doorhollingsbeleid & miskennis beproefde waarden

In de themanummers 145 en 146 beschreven we een aantal pedagogische modes. In nummer 145 over het rapport-Dijsselbloem analyseerden we uitvoerig het Nederlandse beleid van de voorbije 20 jaar, de plaag van hypes en ontscholing die tegelijk de plaag is van de stemmingmakerij en ondoordachtheid, de plaag van breinloos en sektarisch innovatiebeleid. Een aantal hervormingen werden al opgedoekt, andere teruggeschroefd.

Volgens de professoren *W. Jochems en P. Kirschner* is de malaise vooral het gevolg van het feit dat *“het ministerieel beleid er enkel op gericht was ‘alle kennis van het onderwijs buiten de scholen – in de onderzoeksinstellingen en in de educatieve infrastructuur – te plaatsen’ en te zoeken” (De grenzen van het Nederlandse onderwijsonderzoek, Pedagogische Studiën, 2003, p. 501).*

De Nederlandse beleidsmensen lieten zich al te graag (mis)leiden door zgn. ‘wetenschappelijke’ en stellige uitspraken van onderwijskundigen & leerpsychologen (Wijnen, Simons...) en door allerhande expertisecentra. De dweperige beeldenstormers hebben geschopt en getrapt tegen het onderwijs, maar ze hebben niets blijvends neergezet, veel verwarring gesticht en het niveau van het onderwijs aangetast. Het leidde tot een doorhollingsbeleid. De onderwijsmalaise in Nederland en elders is mede het gevolg van het feit dat het ministerieel beleid en het omvangrijke vernieuwingsestablishment geen waardering toonden voor de beproefde waarden en het hoge onderwijsniveau in het verleden, voor de mening & ervaringswijsheid van de praktijkmensen (practitioner’s knowledge) en voor de vele relevante kennis over onderwijs en vakdidactiek die de voorbije 250 jaar is opgebouwd – veelal buiten de context van het wetenschappelijk onderzoek.

Voor onze themanummers 145 en 146 was er ook in Nederland opvallend veel belangstelling. *Paul van Dam*, ex-CITO-diensthooft, prees ze voor hun degelijkheid. Vlaanderen mag zich volgens *van Dam en prof. Jan van de Craats* gelukkig prijzen dat hier meer weer-

stand werd geboden tegen de vele hypes. Zij waarden in deze context ook ons tijdig verzet tegen de invoering van het (*ir*)realistisch wiskundeonderwijs. Nederland mist volgens hen zo’n kritisch tijdschrift als *Onderwijskrant* dat het beleid al 30 jaar op de voet volgde en dat ook durfde pleiten voor het behoud van beproefde waarden (zie p. 38 e.v.).

### 2 Ook Vlaams beleid onvoldoende - beleidsmensen negeren kritiek

We leefden de voorbije kwarteeuw in een wereld die zich liet begoochelen door modes en rages, door continue verandering als norm. ‘Permanente hervorming’ was het kernwoord van het vocabularium en wie niet meedeed werd als conservatief bestempeld. Dit was ook in Vlaanderen het geval. Het is geen toeval dat volgens een peiling van Knack (17.09.08) ook minister Vandenbroucke vanwege de leerkrachten een onvoldoende krijgt voor zijn *praktijkvreemde decreten en richtlijnen*. Vdb heeft de jarenlange vervreemding van het beleid van zijn voorgangers gecontinueerd. Sinds 1989 deed *Onderwijskrant nochtans* zijn uiterste best om de ministers op andere gedachten te brengen. Vdb is zich blijkbaar bewust van de misnoegdheid in het veld. Hij probeert bijna elke dag zijn ‘groot gelijk’ en het ongelijk van de critici uit te schreeuwen in de media. Directeurs b.v. die wijzen op de angstwekkende toename van de kosten (verwarming, vervoer, leninglast...) zijn volgens Vdb leugenaars.

De kritiek op het Nederlandse doorhollingsbeleid is jammer genoeg voor een groot deel toepasselijk op het Vlaamse beleid. Ook bij ons dringt het besef door dat de spreekwoordelijke slinger her en der is doorgeslagen. De voorbije 30 jaar probeerde Vlaanderen op tal van vlakken Nederland te imiteren. Zo zijn ook de hervormingen van ons hoger en universitair onderwijs een kopie van die in Nederland – met als recentste voorbeeld de funeste ‘outputfinanciering’. Ook inzake didactiek, nieuwe leren en eindtermen wilden velen al te graag de mosterd uit Nederland halen. Enzovoort. Dankzij de bewakers van de beproefde waarden kennen we nog een relatief gezien hoog niveau en konden nefaste effecten van het beleid afgezwakt worden.

### 3 Vdb negeert lessen Dijsselbloem

Minister Vandenbroucke en co verzwijgen het rapport-Dijsselbloem. Hij misbruikte het rapport wel even in zijn spreekbeurt *'Onderwijsvernieuwing doordacht aanpakken'* op dinsdag 6 mei 2008. Hij stelde dat we in Vlaanderen in tegenstelling met Nederland alles vooraf goed uittesten binnen zgn. proeftuinen. Hij zweeg discreet over de magere resultaten van de 60 proeftuinprojecten & van het peperdure experiment met het modulaire beroepsonderwijs dat na zoveel jaren opnieuw als proeftuin werd verlengd.

Vandenbroucke verzwijgt ook dat de meeste van de bij ons op stapel staande hervormingen door de Nederlandse parlementaire onderzoekscommissie ter discussie worden gesteld. Enkele voorbeelden.

- Centen voor zorgverbreding e.d. renderen volgens Dijsselbloem enkel als ze *geormerkt* worden. Een aantal scholen krijgen nu een pak extra (GOK-)werkingstoelagen, maar niemand weet hoe die centen aangewend moeten worden.
- Volgens de parlementaire commissie moet het beleidsplan 'Passend Onderwijs' (= 'Leerzorg') nog eerst *"een onafhankelijke uitvoeringstoets ondergaan, alvorens onomkeerbare besluiten te nemen."* Voor Vdb hoeft dit niet en er zou in Vlaanderen een brede consensus zijn over inclusie.
- Volgens Dijsselbloem bemoeide de inspectie zich in sterke mate en ten onrechte met het leerproces & beleid van de school en ze verwaarloosde de controle op het product, de leerresultaten. Vandenbroucke stelde onlangs in *Knack* (3.09.08) echter dat de inspectie zich ook straks moet bemoeien met proces, organisatie & beleid. Kopstukken van het katholiek onderwijs en van het OVSG waren het hier niet mee eens (zie verder op p. 59) en onderschrijven dus de visie van de parlementaire commissie. Dit is ook de visie van O-ZON.
- In Nederland leidde de outputfinanciering in het hoger onderwijs tot een daling van het niveau. In Vlaanderen zoeken de hogescholen en universiteiten koortsachtig hoe ze zoveel mogelijk studenten kunnen laten slagen.
- In Nederland werd de gemeenschappelijke basisvorming afgeschaft, in Frankrijk het *collège unique*. In Vlaanderen echter pleiten veel beleidsadviseurs en de meeste politici al een aantal jaren voor gemeenschappelijke basisvorming of comprehensieve middenschool voor leerlingen tot 14 (en zelfs 16) jaar en dit in *heterogene* klassen.

Op de hoorzitting van de onderwijscommissie van 11 januari j.l. kwam dit overduidelijk tot uiting. Centraal staat de discussie over het doorbreken van de schotten tussen de onderwijsvormen in het s.o., een belangrijk actiepunt in de beleidsnota 2004-2009 van minister Vandenbroucke. Vdb heeft onlangs een kerngroep de opdracht gegeven om tegen het voorjaar van 2009 een blauwdruk voor de hervorming uit te werken.

Hij poneerde op 3 juni j.l. in de onderwijscommissie dat *'er een consensus bestaat dat we toe zijn aan het herbekijken van het concept voor het s.o.'* Niets is minder waar. Ook de grootschalige VSO-proeftuin heeft aangetoond dat men daar geen heil mag van verwachten. *Bregt Henkens* concludeert in zijn doctoraatsstudie dat de keuze voor het VSO vooral ingegeven werd door pragmatisme, door het feit dat men als VSO-school meer omkadering en pedagogisch comfort kreeg.

### 4 Voorstelling themanummer

Beleidsmensen, beleidsadviseurs, onderwijskundigen, lerarenopleiders, vakdidactici, leraren... kunnen veel leren uit de historiek van de onderwijsvernieuwingen en van de methodestrijd. Aansluitend bij de themanummers 145 en 146 zoeken we in voorliggend themanummer naar wetmatigheden en naar effecten van gepropageerde cultuuromslagen, respectievelijk van *vernieuwingen in continuïteit*. De hierop volgende bijdrage analyseert het fenomeen van 'onbezonnen' nieuwlichterijen en van de dolgedraaide vernieuwingen vanuit verschillende invalshoeken. Hierbij aansluitend bekijken we de *grote continuïteit* in het onderwijs. We vragen ons dan af hoe het komt dat de basisgrammatica van degelijk onderwijs – jaarklassensysteem, directe instructie, kerncurriculum, e.d. – gedurende de 20<sup>ste</sup> eeuw grotendeels bewaard is gebleven.

We vervolgen met de bijdrage *'Miskennen relevante onderwijskennis & beproefde waarden, dwepen met dubieuze wetenschap en zweverige onderwijskunde'*. Het hierbij aansluitende artikel gaat over *'40 jaar inzet voor vernieuwing in continuïteit & veelzijdige methodiek en tegen verlossingsideologie en modes.'* Dit wordt ook geïllustreerd aan de hand van 30 jaar *Onderwijskrant*. In de vijfde bijdrage hebben we het over de vaak nefaste rol van de pers en we illustreren dit aan de hand van hun sombere 1 septemberboodschappen. We eindigen met een bijdrage over de dubieuze rol van het overheids tijdschrift 'KLASSE' en met standpunten over comprehensief onderwijs en (nieuwe) inspectie.

## Nieuwlichterij & dolgedraaide vernieuwingen: escalatie en strategieën verlossers

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

### 1 Inleiding

#### 1.1 Leerrijke historiek van modes & doorhollingsbeleid

In *Onderwijskrant* hadden we het de voorbije decennia geregeld over de opkomst van modes en dolgedraaide vernieuwingen. Ook uit het rapport-Dijsselbloem bleek het gevaar van de vele nieuwlichters die de voorbije kwarteeuw de verlossing uit de ellende van het verleden en heden bepleit(t)en. Het rapport illustreerde eens te meer de grote kloof tussen de beoogde doelstellingen en de uiteindelijke resultaten die veelal contraproductief waren. Het bevestigde ook onze O-ZON-standpunten.

Wij en vele anderen – ook COV & COC – hebben de indruk dat minister Vandenbroucke en zijn medewerkers de vele lessen voor Vlaanderen die het rapport-Dijsselbloem bevat, totaal en hautain negeren, net zoals ze deden met de O-ZON-standpunten. Vandenbroucke test naar eigen zeggen en in tegenstelling met Nederland alles vooraf grondig uit in zijn proeftuinen. De meeste leerkrachten denken er volgens een recente Knack-enquête (17.09) anders over. “*De plannen van minister Vdb zijn mooi in theorie, niet in de praktijk*” & “*Come to the field and get real*”, klinkt het.

Het parlementair onderzoek heeft tal van hervormingen van de voorbije kwarteeuw gewogen en te licht bevonden. De beleids mensen sturen nu weer aan op herscholing, op meer instructie, op het herstel van het gezag van de leerkracht, op meer aandacht voor basiskennis en basisvaardigheden, op het afschaffen van de gemeenschappelijke basisvorming in de eerste graad secundair onderwijs en terug invoeren van vakscholen, op schaalverkleining en het terugdringen van de bureaucratisering, op het herstel van beproefde waarden voor rekenen en taal, op het opnieuw ter discussie stellen van het inclusieplan ‘Passend Onderwijs’...

Zelf opteerden we steeds voor ‘vernieuwing *in continuïteit*’ met behoud van de beproefde waarden, voor transcontinuïteit. In het themanummer 146 over het wiskundeonderwijs kwam dit nog eens duidelijk tot

uiting. Ook de meeste praktijkmensen en scholen opteren veelal voor ‘orde’ in de vooruitgang van het onderwijs. Waar nieuwlichters achteraf veelal ontgoocheld erkennen dat hun ideeën weinig invloed hadden, merken ‘vernieuwers in continuïteit’ met voldoening dat hun ideeën en publicaties wel ‘in stilte’ hun weg vonden naar de praktijk en naar bepaalde leerplannen. De vele bewakers van de beproefde waarden en de vernieuwers in continuïteit kregen echter zelden of nooit waardering vanwege de beleidsmensen. Zij zorgden er nochtans voor dat het niveau van ons onderwijs nog steeds hoger is dan in andere landen. Zonder nieuwlichterij en doorhollingsbeleid zou dit niveau echter een heel stuk hoger liggen.

#### 1.2 Voorstelling bijdrage

Het besef dat in het onderwijs modes, exclusieve methodieken en eenzijdige visies elkaar in de loop van de geschiedenis voortdurend opvolgen, zou tot bezinning en relativering moeten leiden. In deze bijdrage buigen we ons over het fenomeen van ‘onbezonnen’ nieuwlichterijen en van de dolgedraaide vernieuwingen. We belichten deze fenomenen vanuit verschillende invalshoeken en illustreren die telkens met voorbeelden.

We staan in punt 2 en 3 stil bij het fenomeen van het *escaleren van vernieuwingen*. Een aanvankelijk voorstel ter optimalisering of aanvulling van een bepaalde aanpak – b.v. jaarklassensysteem en klassikale instructie – zien we vaak na een tijdje escaleren in het radicaal willen afschaffen of doorbreken van die aanpak, in overdrijvingen in de andere richting. Vervolgens hebben we het over de *verlossingsideologie* die we steeds opnieuw zien opduiken: het modieuze denken in termen van voortdurende cultuuromslagen en het ermee verbonden doorhollings- of omwentelingsbeleid (punt 4). In punt 5 beschrijven we de *strategieën* van de nieuwlichters: wervend etiket en polariserend discours, dubieuze dichotomieën; niet onderscheiden wat onderscheiden moet worden; zweverige onderwijskunde, verwijzen naar wetenschappelijk onderzoek, uitvluchten als resultaten uitblijven... Ten slotte staan we stil bij de impact van de ondersteuning van de nieuwlichterij door de overheid.

## 2 Escaleren vernieuwingsideeën

### 2.1 Vernieuwingsdrift 'progressieven'

In het rapport-Dijsselbloem lezen we dat de gewone leerkrachten en de ouders veelal gekant waren tegen de radicale hervormingen. Ze konden echter onvoldoende optornen tegen de naïviteit en de vernieuwingsdrift die uitging van het vernieuwings-establishment, van de vele nieuwlichters en vrijgestelde 'progressieven'. In het tweede deel van haar 'Den Uyl-lezing' analyseerde prof. Margo Trappenburg het fenomeen van *dolgedraaide vernieuwingen* en het feit dat een beperkte 'elite' er vaak in slaagt haar mening door te drukken. Zoals elk systeem vertoont ook de school altijd tekorten en is optimalisering wenselijk. Vaak zien we echter dat de kritiek escaleert en dat nieuwlichters *de radicale verlossing uit de ellende* prediken. Dit leidt dan niet tot een optimalisering, maar tot een cultuuromslag en tot afbraak van waardevolle aanpakken.

Trappenburg stelde dat 'elites' allerhande en zgn. 'progressieven' al te vlug meeheulen met de nieuwlichterij, met slogans en rages. Ze riep de 'intellectuelen' op om kritischer te zijn en meer weerstand te bieden. Trappenburg poneerde: *"Ik vrees dat de aardige, bescheiden burgers en traditionele leerkrachten de onderwijsstrijd zullen verliezen. James Kennedy schreef immers in 'Nieuw Babylon in aanbouw' dat de sterke(re) veranderingsdrift voor een groot deel wordt verklaard door de houding van de Nederlandse elites."* Volgens Kennedy bestaat er in de Nederlandse politieke cultuur een eeuwig geloof dat veranderingen noodzakelijk en onafwendbaar zijn. En door dit verschijnsel tonen politici en 'progressieven' steeds een overdreven drang 'met de tijd mee te willen gaan'.

Kennedy schreef: *"Als in Nederland een bepaald soort vernieuwing in de lucht zit, dan snuiven de elites – politieke, culturele, godsdienstige, intellectuele – deze vernieuwing op en passen zij hun gedrag onmiddellijk aan. Zo kwam er in de onderwijspraktijk rond 1968 onmiddellijk veel waardering voor 'moderne onderwijskundige en psychologische inzichten', gebaseerd op een 'begrijpende en tolerante benadering' van jonge mensen. Provo's werden door bewindslieden uitgenodigd voor overleg in Den Haag en geprezen voor hun bijdrage aan 'de ontwikkeling van de menselijke geest'. In andere landen bood de heersende elite volgens Kennedy meer tegengewicht tegen bijvoorbeeld de (doorgesloten) progressieve democratiseringsbeweging in het zog van mei '68*

met slogans als 'verboden te verbieden'. *"In Nederland deed men dat niet of nauwelijks, omdat de elite de idee had dat de door de democratiseringsbeweging nagestreefde veranderingen onvermijdelijk waren."* Terloops: Ook in Vlaanderen kon in 1972 de Duitse film 'Opvoeding tot ongehoorzaamheid' (G. Bott) op veel sympathie rekenen vanwege een aantal professoren en progressieven.

Journalist en historicus Marc Reynebeau wijst op het feit dat ook bij ons veel zogezegde progressieven geloven in *de mythe van de verandering*, zich graag afzetten tegen het verleden en de mensen die niet akkoord gaan met hun visie nostalgisch naar het verleden verwijten. *"Dat antinostalgisch denken klinkt comfortabel, want het bevestigt het eigen gelijk en maakt immuun voor elke kritiek. Het is vooral goed voor het eigen imago, want het bevestigt dat 'wij' goed bezig zijn. We doen het immers anders dan vroeger. De zelfingenomen 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 kan zijn"* (Knack, 12.02.03).

De vernieuwings- en doorhollingsdrift op onderwijsgebied gaat ook in Vlaanderen in sterke mate uit van de politieke en intellectuele 'elites', van een aantal onderwijskundigen en van vrijgestelden. Het heeft ook te maken met het feit dat die 'elites' ver afstaan van de dagelijkse praktijk. De vernieuwingsdrift is ook een gevolg van de steeds groter wordende groep van vrijgestelden en zgn. 'deskundigen' die leven van de permanente hervorming van het onderwijs. Dit is een fenomeen dat de voorbije decennia sterk is toegenomen. Naarmate er meer vrijgestelden komen, neemt de macht van de praktijkmensen in sterke mate af. In het rapport-Dijsselbloem wordt duidelijk aangetoond dat het 'nieuwe leren' opgedrongen werd door de pedagogische centra, de inspectie en de overheidsambtenaren. We lezen b.v.: *"De landelijke Pedagogische Centra – die zich marktgericht opstelden – speelden een belangrijke rol in de invoering van het nieuwe leren en in de oprichting van een aantal vernieuwingsscholen."*

De vernieuwingsdrift in Vlaanderen werd ook sterk gesteund door de pers en door het overheidstijdschrift 'KLASSE'. In de bijdrage over de rol van Klasse (zie p. 53) zal o.m. blijken hoe *eindredacteur Jan T'Sas* voortdurend een karikatuur ophangt van het onderwijs van vroeger en tegelijk de indruk wekt dat we dankzij hem en zijn geestesgenoten vanaf de jaren

negentig goed bezig zijn inzake de hervorming van het (taal)onderwijs. T'Sas verzwijgt tegelijk in 'zijn' Klasse alles wat niet in zijn verlossingsgeloof past: het rapport-Dijsselbloem en de lessen voor Vlaanderen, de tegenvallende resultaten van het taalpeilonderzoek van de Nederlandse Taalunie, het bestaan van O-ZON en Onderwijskrant en hun publicaties ... Hij vreest dat de 'conservatieve' leerkrachten besmet zouden geraken.

## 2.2 Escaleren vernieuwingsideeën

Een basiskritiek van de commissie-Dijsselboem luidt dat veel vernieuwingen zijn doorgesloten en dolgedraaid. De commissie pleit nu weer voor het terugschroeven van die vernieuwingen, voor meer klassikale instructie, voor het werken met duidelijke leerplannen en leerstoflijnen, voor meer differentiatie tussen de onderwijsvormen in de lagere cyclus s.o., voor meer aandacht en controle van de leerprestaties; kortom: voor vernieuwing in continuïteit met behoud van de al beproefde waarden.

Margo Trappenburg stelde dat vernieuwingsvoorstellen die aanvankelijk nog gematigd zijn, steeds extremer worden en op hol slaan. Volgens haar was het bijvoorbeeld wel gewettigd om rond 1968 aan te sturen op meer inspraak en participatie, wat meer begrip voor de leerlingen, enz. Ook wij hebben hiervoor gepleit – o.m. in de publicatie *'Naar een open gemeenschapsschool' van 1973 (De Nieuwe Maand, januari 1973)*. Maar vernieuwingsideeën escaleren al te vlug. Meer begrip voor leerlingen wordt dan 'verboden te verbieden', 'onderhandelingspedagogiek', anti-autoritair opvoeding, de leraar als coach, leerlinggestuurd onderwijs ...

Volgens Trappenburg en Kennedy verloopt de escalatie van de kritiek en van de vernieuwingen volgens een bepaald patroon. Een beetje parafaserend komt het hier op neer:

Op de toestand in het onderwijs valt iets aan te merken: te veel prestatieconcurrentie, te weinig variatie in werkvormen, te weinig inspraak, te weinig verantwoording vanwege de school, te veel grammatica in taalonderwijs, te centralistisch beleid, te weinig rijke thema's naast cursorische wereldoriëntatie, te weinig procesevaluatie, te sterk gecentraliseerd beleid... Enkele critici stellen vast waar het aan schort en pleiten voor optimalisering. Veelal ook terecht. Ook wij deden hier aan mee. Zo schreven we in november 1974 in *'Persoon en Gemeenschap'*: *weg met de prestatiedwang, leve de prestaties!* We

wezen op het doorschieten van het prestatieprincipe her en der, maar tegelijk op het belang van de leerprestaties en het blijven stellen van hoge eisen. We opteerden in 1973 in *'Naar een open gemeenschapsschool'* (o.c.) voor de verdere interne en externe democratisering van het onderwijs. We pleitten op het VLO-colloquium in 1973 voor een onderwijsvoorrangsbeleid en voor zorgverbreding.

Leerkrachten en andere bewakers van het schoolstelsel zagen in dat die critici ergens gelijk hebben. Zij pasten hun gedrag aan en brachten veranderingen aan om het stelsel te optimaliseren. Ze hielden de prestatiedruk meer onder controle. Er kwamen kleinere klassen en de omgang met de leerlingen werd verder gehumaniseerd. Leerkrachten voerden meer vormen van differentiatie en zelfstandig werk in. Ze werkten geregeld met thema's binnen wereldoriëntatie – naast de vakspecifieke aanpak van geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis. De dosis grammatica verminderde binnen het taalonderwijs. Er kwam meer variatie in het vraagstukkenonderwijs. Er kwam meer aandacht voor vormen van participatie en inspraak van de leraars en ouders. Aan de universiteit werd het machtsmisbruik van bepaalde professoren ingedamd. Geïntegreerd onderwijs (GON) werd ingevoerd. Enzovoort.

De omringende samenleving en vooral de beleidsmensen, de 'verlossers', de pedagogochelaars en de vele vrijgestelden voor de permanente revolutie van het onderwijs hadden inmiddels ook nota genomen van de kritiek. Zij zetten die kritiek in bredere zin op de agenda en realiseerden zich echter niet dat de gewenste veranderingen al goeddeels hadden plaatsgevonden. Zij bleven het onderwijs bekritisieren en wekten de indruk dat alles kommer en kwel was, dat er nog les gegeven werd zoals in de middeleeuwen. De kritiek escaleerde. De critici en 'verlossingsideologen' begonnen door te drammen en opteerden voor een cultuuromslag, een copernicaanse revolutie: leerlinggestuurd i.p.v. leerkrachtgestuurd onderwijs, vraaggestuurd i.p.v. aanbodgestuurd, gelijke leerresultaten en gelijke leerwegen voor 12- à 15-jarigen i.p.v. betere ontwikkelingskansen, schoolmastodonten i.p.v. schaalvergroting, doorgesloten lokale autonomie en enveloppefinanciering i.p.v. welbegrepen decentralisering met behoud van essentiële centrale elementen, inclusief onderwijs voor alle leerlingen i.p.v. geïntegreerd onderwijs, outputfinanciering i.p.v. verantwoording vanwege de school, enz. Beleidsmensen en 'nieuwlichters' allerhande vertrokken ook nooit van een inventaris van de sterke kanten van het Vlaamse onderwijs en van

de beproefde waarden. Ze pakten enkel uit met *knelpuntennota's en cultuuromslagen*.

De hervorming moet dus verder gaan dan de met een al gerealiseerde aanpassingen, en blijft voortgaan met steeds verdergaande wijzigingen, die allang niet meer nodig zijn. De spreekwoordelijke slinger slaat door. Het hervormen gaat net zolang door tot het bekritiseerde onderwijs is dolgedraaid en men zich realiseert dat het nu echt allemaal te ver doorgeslagen is. Het duurt een tijdje alvorens men op brede schaal begint te beseffen dat de slinger is doorgeslagen en dat die slinger terug in evenwicht moet worden gebracht. Pas met het recente rapport-Dijsselbloem is in Nederland dit besef op ruime schaal doorgedrongen. Pas nu begint ook in Vlaanderen dit besef meer door te dringen.

### **3 Escalatie vernieuwingen: illustraties**

#### **3.1 Jaarklassensysteem: van optimaliseren naar afschaffen**

*Volgens Trappenburg* realiseert men zich onvoldoende dat vernieuwingen vaak escaleren en dol-draaien – ook al sturen de meeste burgers en leerkrachten hier niet op aan. Zij illustreert dit ook aan de hand van de kritiek op het oerdegelijke jaarklassensysteem – dat o.m. gebaseerd is op de indeling in jaarklassen en het gebruik van leerplannen, kerncurricula en voldoende klassikale instructie. Dit is en blijft de basisorganisatie van effectief onderwijs.

Men stelde op een bepaald moment vast dat dit systeem voor verbetering vatbaar was en ook de leerkrachten probeerden het te optimaliseren, o.m. door het invoeren van meer differentiatie, kleinere klassen en nieuwe werkvormen. Maar al vlug sloeg de kritiek op hol en stelden de hardliners dat het totale jaarklassensysteem de helling op moest. Zo fantaseerden *prof. Mark Depaepe* en vele anderen dat het jaarklassensysteem destijds enkel ingevoerd werd om de leerlingen beter te kunnen onderdrukken. Het radicaal doorbreken van het jaarklassenprincipe werd een centraal hervormingsdoel, hét wondermiddel voor alle kwalen.

Trappenburg schrijft: *“Er was best wel wat kritiek mogelijk op het klassikale onderwijs van vroeger: wat te weinig aandacht voor individuele behoeften van kinderen. Critici vonden voor deze geluiden een gewillig oor en binnen korte tijd werd er aan alle kanten gewerkt aan versoepeling. Bepaalde critici bleven echter volhouden (ook na optimalisering van*

*het klassikale principe) dat er te weinig kindgericht en gedifferentieerd gedacht werd in het onderwijs. Zo bleef men daar veranderen en veranderen, zodat we nu zitten met totaal dolgedraaide vormen van onderwijs op maat van elk kind, competentiegericht leren, lederwijs-scholen, nieuwe leren...”* In 1985 werd het jaarklassenprincipe geschrapt in de Nederlandse wet en in 1997 volgde ook Vlaanderen dit voorbeeld. In de concrete klaspraktijk bleven de scholen en de leerkrachten evenwel grotendeels het jaarklassensysteem toepassen.

#### **3.2 Doorschieten verantwoordingsplicht**

*Trappenburg* illustreert het doorschieten van vernieuwingen ook aan de hand van de invulling van de *verantwoordingsplicht en controle* van de scholen. Ze schrijft: *“Er was best kritiek mogelijk op het gebrek aan transparantie en verantwoording in het onderwijs. Een beetje meer verantwoording loste deze wantoestand op, maar het kritiseren ging door. Er is nog steeds te weinig verantwoording, werd er geroepen, en zo zullen we blijven veranderen en veranderen tot we dertig, veertig of vijftig procent van het personeel in het onderwijs kunnen belasten met controlerende taken en de rest van het personeel de helft van de werktijd bezig is met meten, registreren, verantwoorden en beleid maken. Wij kunnen nergens maat houden in dit land. Kritiek gaat almaar door, ook als die allang niet meer op zijn plaats is.”* Ook in Vlaanderen schoten de verantwoordingsplicht en planlast door.

#### **3.3 Van humane naar laissez-faire opvoeding**

In 1973 pleitten we zelf voor de verdere humanisering van de relatie leerkracht-leerling. Tegelijk namen we de escalatie in de richting van de antiautoritaire opvoeding op de korrel. We schreven: *“Waar in de autoritaire opvoeding het werkelijk aanvaarden van de eigen gevoelens en ervaringen van het kind ontbreekt, ontbreekt in de ‘laissez-faire’ houding het voorstellen van de gevoelens, ervaringen en opvattingen van de opvoeder aan het kind. In het eerste geval miskent men de waarde van het individuele, in het tweede geval de waarde van het sociale in de relatie leerkracht-leerling. ... Niet-autoritaire opvoeding mag dus niet vervallen in het andere extreem – het antiautoritaire – waarbij men als ideaal ziet de leerling vrijlaten om te doen waar hij zin in heeft, hem niet uitnodigen om iets te doen en om zich in te zetten. Zo betekent het vermijden van manipulatie niet dat de leerling geenszins beïnvloed wordt, dat de leerkracht niet tussenkomt. ... De leerkracht mag*

*zich niet volledig afhankelijk maken van de ideeën en voorstellen van de leerlingen. Hij beschikt namelijk over meer kennis en ervaring, over een leerplan en over een leerpakket, enz. Hij moet dit alles ter beschikking stellen van de leerlingen. Hij helpt ze b.v. met zijn kennis, hij helpt ze daarmee tot zelfstandige ideeën te komen” (Naar een open gemeenschapsschool, De Nieuwe Maand, januari 1973, p. 50 e.v.).* Dit streven naar verdere humanisering van de relatie leerkracht-leerling – met behoud evenwel van beproefde waarden als discipline en eisen stellen – had o.i. een positieve invloed. Zelf hebben we ons – samen met collega’s – hiervoor ook sterk ingezet op onze normaalschool, en met succes. Het oprichten van een schoolraad in 1972 was hierbij ook belangrijk. Onze studenten verwachtten wel geen symmetrische relatie en familiariteit – zoals het aanspreken van docenten met de voornaam. Dit belette niet dat we aan de toekomstige onderwijzers hoge eisen bleven stellen en dit werd in de doorlichting van 1995 nog sterk gewaardeerd.

Jammer genoeg sloegen de interne democratiseringsvoorstellen van een aantal ‘progressieven’ al vlug door. Extreme visies deden hun intrede binnen de pedagogiek: de antiautoritaire opvoeding, de ‘opvoeding tot ongehoorzaamheid’ (boek en film van Duitser G. Bott, 1972), de knuffelpedagogiek à la Laevers en co, de onderhandelingspedagogiek ... Alles wat rook naar eisen stellen, discipline, examens en punten ... werd verdacht. Het humaniseren van de relatie leerkracht-leerling was niet voldoende, men stuurde aan op gelijkheid en totale wederkerigheid, op anti-autoritaire opvoeding, op ‘vrije keuze’ en zelfsturing, *instant-welbevinden à la Laevers*, knuffel- en onderhandelingspedagogiek...

De leerling moest gepamperd worden, leren moest vooral leuk zijn. De *leerschool* moest een *leefschool* worden. De waarde van goed doordachte leerplannen en handboeken werd miskend; volgens de DVO waren leerplannen overbodig. De leerkracht mocht niet langer meer een expert en meester zijn, maar een coach. De status van de leerkracht als professional en deskundige werd aldus aangetast. *Mark Depaepe* schreef in *KLASSE* (jan. 2000) en elders dat er de voorbije decennia geen sprake was geweest van een verdere humanisering in de relatie leraar-leerling. We repliceerden dat we het hiermee niet eens waren. De meeste praktijkmensen en scholen deden wel terecht niet mee aan de anti-autoritaire modes, aan de onderhandelingspedagogiek à la kinderrechtencommissaris ... die her en der ingang vonden.

### 3.4 Deregulering beleid doorgeslagen

In Nederland is er ook veel kritiek op de escalatie van het streven naar deregulering, op de te grote autonomie voor de lokale scholen(groepen). De verzelfstandiging en budgetbeheersing via enveloppefinanciering leidden tot het ontstaan van mastodonten van ‘zelfstandige’ scholengemeenschappen met een uitgebreid en duur bureaucratisch management en met nefaste enveloppefinanciering. Ook minister Plasterk betreurt nu “*dat de leraren het gevoel hebben dat ze van buitenaf worden bestuurd door een kleilaag van managers*”. De decentralisatie is op hol geslagen en zo werd ook het voeren van een algemeen beleid heel moeilijk. Dit leidde ook tot wildgroei allerhande. In die context hebben we zelf in Vlaanderen sterk geprotesteerd tegen de bureaucratisering van ons hoger onderwijs en tegen het feit dat men sinds de HOBU-hervorming de programmatie grotendeels aan de hogescholen overliet. Dit leidde tot b.v. een verdubbeling van het aantal regentaten lichamelijke opvoeding. We zagen heil in sectorale schaalvergroting, maar niet in kunstmatige stroomlijning en fusies van sectoren die niets met elkaar te maken hebben.

Ook wij pleitten in de ‘De Nieuwe Maand’-publicatie van 1973 voor meer *decentralisatie van het beleid* en voor een autonome raad voor het rijksonderwijs. We wilden wel een escalatie van die hervorming voorkomen en voegden er aan toe: “*We pleiten voor een meer gedecentraliseerde organisatiestructuur, maar we zijn ons evenzeer bewust van de nood aan centralisatie van bepaalde aspecten. Het onderwijs moet een nationale en publieke aangelegenheid blijven. Het eist een geïntegreerd onderwijsbeleid en centrale planning. Er dienen waarborgen te zijn voor de goede functionering van het hele systeem en van iedere school afzonderlijk. Een aantal beslissingen – inzake het minimale leerprogramma, de infrastructuur, de subsidiëring, de structuur van de verschillende onderwijsniveaus, het statuut van de leerkracht ... kunnen enkel op nationaal vlak genomen worden.*”

## 4 Verlossingsideologie

### 4.1 Verlossingsideologie

Uit het rapport-Dijsselbloem blijkt dat de *nieuwlichters* van de voorbije decennia weinig waardering toonden voor het bestaande onderwijs met zijn beproefde waarden en voor ‘*vernieuwing in continuïteit*’. De klassieke school en de beproefde



waarden werden er veelal voorgesteld als waardeloos en perspectiefloos. De beleidsmensen en hun vele adviseurs geloofden al te sterk in de *maakbaarheid van maatschappij en onderwijs* en in de nood aan een permanente revolutie. *'Het roer moet om en alles moet anders'*, was het motto van het doorhollingsbeleid en van de nieuwlichters. De mantra van de vernieuwing viel overal te beluisteren: wat u nu doet beste leerkrachten deugt niet: klassikale groepsinstructie, eisen stellen en discipline, leerkracht-gestuurd onderwijs, differentiatie in onderwijsvormen in secundair onderwijs ... Enkel een radicale ommekeer kon de verlossing uit al die ellende brengen. De sterke verlossingsdrang ging gepaard met stemmingmakerij tegen het bestaande.

*"Het huidige onderwijssysteem valt niet te optimaliseren. Aan het huidige systeem is alles verkeerd", dus daar moeten we van af*", aldus prof. Luc Stevens, dé Nederlandse goeroe van 'het nieuwe leren'. Carel van den Heuvel, algemeen directeur Katholiek Pedagogisch Centrum (KPC), stelde eveneens dat *"de vernieuwing radicaal aangepakt moet worden en niet stapje voor stapje zoals de afgelopen decennia is gebeurd (en is mislukt). Binnen een dynamische kennismaatschappij waarin de kennis van gisteren vandaag al verouderd is, hoort een nieuwe school waarin de leerling zoveel mogelijk zelf zijn kennis construeert en de schoolleiding een eigen beleid kan uitstippelen; de bevrijding van de leerling staat centraal. De reformpedagogische hervormingen van de voorbije decennia waren halfslachtig en mislukten; enkel verregaande ontscholing van het leerproces en radicale autonomie kunnen de verlossing brengen"*. Volgens prof. Stevens kan 'het nieuwe leren' (HNL) lagere schoolkinderen leren *"rekenen in ongeveer twintig weken, in plaats van zes jaar. En het vwo-programma (= aso) kan in vier jaar in plaats van zes. En het leren wordt een lust in plaats van een last (Leren rekenen kan in 20 weken, in: Trouw, 22.06.05)*. De beeldenstormers zetten het failliet van het onderwijs in de verf en pakken uit met een verlossingsideologie; er wordt gesproken in termen van aardbevingen, chaos, in het diepe springen, alles loslaten, zondvloed (Ellen Key in 1900), big bang, metamorfose tienkamp, enz. Ook onze ministers en topambtenaren stelden vanaf 1989 dat enkel radicale hervormingen soelaas konden brengen en niet *'Kurieren am Symptom'*. Ook de DVO wou van de eindtermen gebruik maken om een cultuuromslag op gang te brengen (cf. tekst Uitgangspunten eindtermen).

We leven in een wereld die zich laat begoochelen door de tijdsgeest, door modes en rages, door continue verandering als norm. 'Hervorming' is het kernwoord van het huidige vocabularium en wie niet meedoet met de vernieuwingsdwang wordt als conservatief bestempeld. We stelden dit ook vast toen we in het kader van de opstelling van de eindtermen en leerplannen wiskunde uitpaktten met de herwaardering van de beproefde waarden.

Ook de Leuvense professor *Jan Masschelein* be treurt dat *'continue verandering'* de norm werd. Hij schrijft: *"Vasthouden aan (beproefde waarden b.v.) kan niet meer, want het roept een beeld op van verstarring, dus stilstand in negatieve zin. Het motto is immers: flexibiliteit, tijdelijkheid, voortdurende verandering en aanpassing. Dit komt ook tot uiting in ideeën als levenslang leren, permanente beoordeling van de leerkrachten, enzovoort. Wat doen we dan met zo iets als 'duurzaamheid'? Iets wat duurt is precies iets wat weerstand biedt tegen verandering. En wat duurt wordt nu precies negatief gewaardeerd. 'Stilstaan bij' kan eigenlijk niet meer"* (*Caleidoscoop, oktober 2000*). Vanuit hun revolutionaire bevlogenheid gaan cultuurbarbaren er van uit dat *radicaal anders steeds beter* is. Essentiële vragen als: 'wat zijn de beproefde waarden en hoe moeten we die veilig stellen', 'zal ons alternatief wel beter zijn', 'moet het wel', 'moet het zo', 'moet het nu', 'hebben we hier voldoende centen voor over' ... worden niet gesteld.

De verlossers drukten ook nooit enige waardering uit voor het verleden en voor de beproefde waarden. Je zal ze nooit horen zeggen dat we vanaf de jaren 1950 een sterke externe democratisering van het onderwijs kenden, dat het onderwijs vroeger van een hoog niveau was, dat de leerplannen voor rekenen, spelling, Frans ... destijds meer kennis en vaardigheden vereisten ... In het vorige nummer van *Onderwijskrant* illustreerden we uitvoerig hoe niet enkel de voorstanders van de 'moderne wiskunde', maar ook de vrijgestelden van het *Freudenthal Instituut* er ten onrechte vanuit gingen dat er niets deugde aan het klassieke rekenen en dit bestempelden als louter mechanistisch en geestdodend. Ook opvallend veel *sociologen* (Bourdieu, Passeron, Foucault, Illich, Young,...) spraken zich vernietigend uit over het onderwijs. De progressieve Amerikaanse president *Abraham Lincoln* wees al op het grote gevaar van het tekort aan respect voor het al beproefde, voor de verlossingsideologie.

## 4.2 Geen duurzame resultaten

De commissie-Dijsselbloem stelde vast dat veel radicale hervormingen van de voorbije 20 jaar – het nieuwe leren inclusief – moeilijk uitvoerbaar waren, of na een aantal jaren weer afgezwakt of afgeschaft werden. Zo werden de gemeenschappelijke basisvorming, het zelfstandig leren in het studiehuis, de ontscholing, het nieuwe leren ... teruggeschoefd. De meeste praktijkmensen verzetten zich tegen de hervormingen – veelal in stilte – en bewezen zo geregeld lippen dienst aan de hervormingen. Zo kon volgens de commissie-Dijsselbloem de schade nog beperkt worden. *Leo Prick* omschreef het effect van de dweperige beeldenstormers zo: *“Zij hebben geschopt en getrapt tegen het onderwijs en voortdurend een grote bek opgehad. Maar ze hebben niets veranderd, niets blijvends neergezet. Alleen daaruit al blijkt de matige kwaliteit van hun denken. Ondertussen heeft dat voortdurend neerkijken op leraren hen wel in verwarring gebracht. Het heeft bijgedragen aan de defensieve houding van de leerkrachten”* (Onderwijs op de divan, Van Genneep, 2000).

Van de radicale cultuuromslag die veel nieuwlichters bepleitten is ook in Vlaanderen weinig terecht gekomen. In januari 2000 lazen we nog hun ontgoocheling in de ‘balans van de eeuw’ in het overheids tijdschrift *Klasse*. De conclusie luidde: *‘We geven nog steeds les zoals in de negentiende eeuw’*. En mensen als *prof. Ides Nicaise* beweerden dat ons onderwijs in de vorige eeuw geen grote democratisering kende en miskenden dan ook de belangrijkste GOK-hefboom: de hoge kwaliteit van de instructie.

## 4.3 Pleidooien voor cultuuromslagen

De toename van de verlossingsideologie en verandering, blijkt ook uit de toename van de stemmingmakerij tegen het onderwijs. Vóór 1968 was er weinig kritiek op ons onderwijs. Daarna werd de stemmingmakerij veel groter. Enkele voorbeelden.

- Rond 1968 moest volgens de universitaire bureaupedagogen en de beleidsmensen de gedifferentieerde structuur van ons secundair onderwijs vervangen worden door een gemeenschappelijke middenschool. Vooral de leerlingen uit de arbeidersklasse waren volgens hen de dupe van de categoriale opdeling van de lagere cyclus s.o. De meeste leerkrachten en directies – deze uit het tso en bso op kop – waren tegenstander. De scholen kregen extra centen en pedagogisch comfort als ze VSO (Vernieuwd

Secundair Onderwijs, type 1) invoerden. Toch gingen veel scholen hier niet op in en deze traditionele type-2-scholen zagen het aantal leerlingen gevoelig toenemen. In 1989 werd het VSO weer grotendeels afgevoerd en werd weer meer aangesloten bij de beproefde waarden. Een Brugse school die door de invoering van het VSO een sterke daling meemaakte, kende na 1989 weer een sterke stijging.

- Vanaf 1989 nam de revolutionaire bevlogenheid van onze ministers, topambtenaren en andere beleidsmensen sterk toe en dit naar het model van Nederland. Het motto luidde: *‘Kurieren am Symptom’* helpt niet meer. De topambtenaren en andere nieuwlichters verspreidden knelpuntennota’s en in 1991 het rapport *‘Het educatief bestel in België’* – vol kwakkels over zittenblijven, slecht functioneren van de lagere cyclus s.o. en van de lerarenopleidingen... Volgens *Guy Tegenbos* en *De Standaard* was ons Vlaams onderwijs te duur en van heel matige kwaliteit. De topambtenaren trokken het beleid naar zich toe na oppepsessies op de stranden van Deauville en Nieuwpoort. Het hoger onderwijs werd het eerst radicaal hervormd, een kopie van Nederland. *Minister Van den Bossche* en zijn topambtenaren wilden vanaf 1995 een analoge omwentelingsoperatie doorvoeren in het secundair onderwijs. Maar inmiddels beseften de scholen en de lerarenvakbonden gelukkig dat de invoering van enveloppefinanciering e.d. heel nefast was.
- Een andere cultuuromslag slaat op de intrede van het marktdenken en de utilitair gerichte competentieontwikkeling. De metaforen van de fabriek, de vrije markt, de leerling als klant in de supermarkt en aandeelhouder... deden hun intrede. Dit ging gepaard met juridisering, IKZ- & verantwoordingslast.
- De pas opgerichte DVO (Dienst voor Onderwijsontwikkeling) vond begin van de jaren 1990 dat ze van de opstelling van de eindtermen gebruik moest maken om niet enkel de leerinhouden, maar ook het leerproces radicaal te hervormen in de richting van de constructivistische en competentiegerichte visie waarbij de leerling zoveel mogelijk zelfstandig en/of samen met medeleerlingen zijn eigen (algemene) vaardigheden construeert. We moesten volgens de ‘Uitgangspunten’ evolueren van onderwijzen naar leren, van kennis naar vaardigheden, van vakdisciplines naar een vakoverschrijdende aanpak, enzovoort. De overheid ging zich via de eindtermenfilosofie heel sterk en

ten onrechte bemoeien met de didactische aanpak in klas. De leerplanopstellers werden voor het eerst verplicht om in het leerplan ook de methodiek vast te leggen en aldus kon ook de inspectie via de controle van de uitvoering van de leerplannen makkelijker de methodiek controleren – b.v. de 60-40-verhouding binnen de taalvakken. We merken dat de eindtermen waarop de DVO-filosofie het meest invloed kreeg, nu opnieuw al bijgewerkt worden: voor het basisonderwijs gaat het om Nederlands, Frans en wereldoriëntatie. De meeste leerkrachten menen ook dat er te weinig aandacht is voor basiskennis en basisvaardigheden. We merken verder dat de DVO de leerkrachten die niet akkoord gingen met de simplistische DVO-ideologie al te graag als conservatief bestempelde. *Christine De Coninck* (DVO) drukte het zo uit: “*De DVO-mensen geven de minister ideeën over vernieuwingen in het onderwijs, en als ik het vanuit de hoek van de DVO bekijk, duurt alles veel te lang en gebeurt er te weinig ... Je hebt immers mensen die alles liever houden zoals het is* (DS, 16.11.2002). Precies de bewakers van de beproefde waarden slaagden er o.i. in de schade te beperken.

- Het ‘nieuwe leren’ beloofde de hemel op aarde. Het invoeren van gevarieerde werkvormen was niet voldoende; men koos radicaal voor ‘het leerlinggestuurde nieuwe leren’. De kritiek luidde: in klas komen enkel het ‘formeel’ leren en de vragen van de leerkracht aan bod, het onderwijs is enkel afgestemd op de gemiddelde leerling, er wordt nog steeds lesgegeven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw, enz.
- Het optimaliseren van de klassieke wiskunde was niet voldoende. Men opteerde rond 1970 plots voor de *hemelse* ‘New Math’ en 25 jaar later zelfs voor het ander extreem, de ‘aardse’ en ‘constructivistische’ (ir)realistische wiskunde. Volgens de beeldenstormers leerden de kinderen in het klassieke rekenonderwijs enkel trucjes en/of feitjes, het was louter mechanistisch en berustte op lemen voeten. De nieuwlichters beloofden telkens de verlossing uit de ellende. Volgens de propagandisten van de *moderne wiskunde* zouden de leerlingen nu eindelijk inzicht krijgen in de wiskunde en via de formele eenheidstaal ook in de samenhang tussen de verschillende onderdelen. Ook voor de zwakkere leerlingen zou alles daarmee veel eenvoudiger worden. Voor de propagandisten van de constructivistische wiskunde moesten de leerlingen zelf hun kennis construeren;

wiskundekennis was niet belangrijk, maar wel ‘doing mathematics’.

- Het taalonderwijs is al altijd een eclectische beoening geweest, met aandacht voor woordenschat, spelling, grammatica, technisch lezen, begrijpend lezen, literatuur, luisteren, schrijven, spreken... Volgens de filosofie van de eindtermencommissie, het steunpunt NT2-Leuven, VON ... ging het echter enkel om kennis (grammatica, spelling, woordenschat). In 2006 verkondigde prof. R. Rymenans (UA) nog dat grammatica overbodig was. Het taakgericht en geïntegreerd taalvaardigheidsonderwijs en de communicatieve aanpak van NT2-Leuven, VON, eindtermen e.d. zouden de verlossing brengen. Het volstond volgens hen ook om vage eindtermen over spreken, luisteren, begrijpend lezen en schrijven op te stellen. Uit het recente taalpeilonderzoek van de *Nederlandse Taalunie* bleek echter dat de leerkrachten, leerlingen en burgers het hiermee absoluut niet eens zijn en de analyse in de taaldossiers van *Onderwijskrant* en *O-ZON* onderschreven. Zelf hebben we b.v. in de jaren zeventig ook gepleit voor een afslanking van het grammatica-onderwijs in de taalmethodes. In 1993 hebben we ons echter verzet tegen de minimalisering van de grammatica in de eindtermen.
- Ferre Laevers en het Leuvense CEGO orakelen al sinds 1976 dat de leerkrachten de kindjes onderdrukten en dat we alle heil moesten verwachten van het ‘vrij initiatief’ van de leerling en van de knuffelpedagogie, dat we de leerlingen enkel wiskundige trucjes aanleerden... Instructie, jaarklassen, gemeenschappelijke leerplannen e.d. waren niet langer belangrijk. Enkel het individuele kind kon bepalen waar het op een bepaald moment nood aan had, welke speelhoek zijn betrokkenheid kon ontlokken, wanneer het rijp was voor aanvankelijk lezen ... In het s.o. moesten de leerlingen de leerinhouden helpen kiezen.
- Sinds 1991 wordt steeds opnieuw gesteld dat ons secundair onderwijs een en al afvalkoers, discriminatie en waterval is. Uit PISA blijkt nochtans dat nergens zoveel 15-jarigen nog op leeftijd zitten (72 %). Onderwijskundigen, beleidsmensen e.a. stelden dat leerlingen nergens meer sociaal gediscrimineerd werden en ze beloofden de kloof tussen de sterke en zwakke leerlingen te dempen en het zittenblijven op te doeken, onderwijs op maat van elk kind, inclusief onderwijs... GOK-ideologen als prof. Nicaise mikken

op gelijke leerresultaten voor alle leerlingen, afkomstafhankelijke vertegenwoordiging in aso... Comprehensief onderwijs tot 14 à 16 jaar wordt weer als het wondermiddel voorgesteld. Uit het VSO-experiment bleek nochtans dat dit absoluut geen oplossing bood.

## 5 Strategieën van verlossers

### 5.1 Inleiding

De vele ontsprongen en modes in de omwentelingspedagogiek vroeger en nu zijn een gevolg van simplistisch, reducerend en verminkend denken. Een gezonde visie op onderwijs en op onderwijsvernieuwing vereist een totaalvisie op het ingewikkelde geheel van schoolpedagogische en didactische elementen, een grote betrokkenheid op de praktijk en een aansluiting bij de vele oerdegelijke waarden. De verlossers houden geen rekening met de complexiteit en continuïteit van het onderwijsgebeuren omdat ze zich op één variabele vastpinnen en scheiden wat niet gescheiden mag worden, en tegelijk geen behoefte hebben aan praktijkbetrokken denken en toetsen. Precies die zweverige en dweperige vernieuwingsideeën sloegen de voorbije decennia sterk aan bij veel beleidsmensen en bij veel zgn. 'vrijgestelden'. We zetten nu even een aantal strategieën van nieuwlichters op een rijtje. We gaan o.a. in op de wijze waarop modes inzake (vak)didactiek e.d. gepropageerd worden en hun intrede doen. De verlossingsstrategieën zijn velerlei en komen telkens terug.

### 5.2 Wervend etiket en polariserend discours, dubieuze dichotomieën

De verlossers plakken steeds een *wervend en polariserend etiket* op hun hervorming of methode/aanpak. Dit wervend etiket geeft de indruk dat het om een 'totale' en/of radicale hervorming gaat. Een nieuw kernconcept klinkt indrukwekkend: de constructivistische aanpak beoogt zoiets als '*zelf actief kennis construeren vanuit interactief ervaringsleren*'. De (taal-)nieuwlichters bestempelden hun nieuwe taalaanpak als *natuurlijk, actief, communicatief* – en wekten aldus de indruk dat andere aanpakken geenszins *natuurlijk, actief, communicatief* ... zijn. De medewerkers van het *Freudenthal Instituut* noemden hun aanpak 'realistisch' en suggereerden zo dat het klassieke rekenen niet toepasselijk was op de realiteit. Zo'n wervend etiket, zo'n conceptnaam geeft de indruk van een totale hervorming. Eén specifiek concept zou een eenvoudige oplossing voor

de meeste problemen brengen. De leerlingen zouden alle succes boeken dankzij het nieuwe leren, de competentiegerichte en/of constructivistische aanpak, de projectmethode, onderwijs op maat van elk kind, het centraal stellen van betrokkenheid en welbevinden, comprehensief onderwijs, de onthaaste schooldag ...

Het wervend etiket maakt het ook mogelijk de andersdenkende in de hoek te drukken: wie het 'nieuwe leren' niet toepast, is ouderwets bezig, wie een communicatieve taalaanpak niet aanhangt, is niet communicatief bezig. Bij de hervorming van het secundair onderwijs sprak men destijds over VSO (*vernieuwd* secundair onderwijs) of type-1, het type-2 werd dan als *traditioneel* s.o. bestempeld.

Nog enkele voorbeelden van polariserende etiketten of kernconcepten: 'nieuwe leren', van onderwijzen naar leren, van '*système d'enseignement naar système d'apprentissage (zoals in Wallonië)*', zelfgestuurd leren, studiehuis, ervaringsgericht onderwijs, natuurlijk of authentiek leren, zelfstandig leren, vaardigheidsgericht of communicatief taalonderwijs, probleemgestuurd leren, constructivistische of competentiegerichte aanpak, probleemgestuurd onderwijs, *moderne* wiskunde, realistische en constructivistische wiskunde, taalvaardigheidsonderwijs, taakgericht taalonderwijs, globale of natuurlijke leesmethode, gemeenschappelijke basisvorming, comprehensief onderwijs, authentieke middenschool, weer samen naar school, inclusief onderwijs, de kloof tussen de leerlingen dempen, onderwijs op maat van elk kind, leefschool... Ook de *Nieuwe Schoolbeweging* maakte tijdens de eerste decennia van de 20<sup>ste</sup> eeuw gebruik van wervende etiketten en van een polariserend discours. "*Ze bediende zich graag van het binaire discours van heldere tegenstellingen tussen 'oud' en 'nieuw', de 'school' en 'het leven'...*", aldus ook prof. Marc Depaepe.

Nieuwlichters werken graag met tegenstellingen. Antwerpse onderzoekers stelden echter vast dat de meeste mensen de tegenstelling b.v. tussen leerlinggericht en leerstofgericht kunstmatig vinden en dat "*voor velen de tendens tot meer leerlinggerichtheid zeker niet vanzelfsprekend is.*" Het is volgens Van Peteghem e.a. "*derhalve aangewezen dat de overheid daarmee rekening houdt*" (Leerling- versus leerstofgericht onderwijs. Opvattingen bij ouders, in: *Persoon en Gemeenschap*, februari 2005). Zo betreurden we dat ook in het LOA-onderzoek nog met dergelijke tegenstelling werd gewerkt; we weigerden dan ook mee te werken aan de opstelling van een vragenlijst hieromtrent.

Nog een voorbeeld van een eenzijdige vernieuwing met een wervend etiket. In 1973 verwachtte het leerplan Frans in het basisonderwijs alle heil van een strikte *audiomethode*: geen grammatica, geen vertaling en geen schriftbeeld; wél audio-oraal werken, memoriseren en substitueren. Zelf hebben we ons gedurende 20 jaar mateloos geërgerd aan dit leerplan. In de toelichting bij het leerplan (= de gele blaadjes) stond niet enkel dat de eerste fase van een les louter oraal moest verlopen, maar ook dat men in het eerste semester van het vijfde leerjaar de leerlingen het liefst geen enkel geschreven woord liet zien. Het beluisteren van de bandopnemer en het nazeggen stonden centraal; het schriftbeeld moest lange tijd uitgesteld worden – volgens de toelichting bij het leerplan zelfs een half jaar. Het niet mogen vertalen van woorden leidde ook tot veel tijdverlies en veel misverstanden.

Bij degelijk en evenwichtig onderwijs gaat het om een veelzijdige benadering, om een schipperen tussen polen of schijnbare tegenstellingen, om doseringen van verschillende aanpakken, om het hegeliaans overschrijden van tegenstellingen. De vele rages en slogans hebben volgens de eclecticici die willen *vernieuwen in continuïteit*, veel te maken met het vervallen in *dubieuze dichotomieën* – of scheiden wat niet gescheiden mag worden. Die eclecticici opteren voor een 'én-én-verhaal':

- actieve inbreng van het kind én actieve inbreng en leiding vanwege de leerkracht en leerstof (dus geen zelfconstructie, maar geleide constructie);
- kennis én vaardigheden;
- inzichtelijke én mechanistische aspecten van het leerproces;
- parate kennis én leren leren;
- de rechten én de plichten van het kind;
- de methode én de leerinhoud;
- klassikale leermomenten en zorgverbredende diversificatie;
- gewekte belangstelling én spontane belangstelling;
- cursorische én thematische wereldoriëntatie;
- inspanning eisen die ascese en uitstel van behoeftebevredegiging vergt én welbevinden;
- aansluiten bij – én vooral verruimen van aanwezige kennis en ervaring;
- 'verdiend' én 'instant-welbevinden...';
- gevoel van eigenwaarde en je goed voelen.

Propagandisten van nieuwe exclusieve modes en methodes waren/zijn niet geneigd om hun 'unieke'

aanpak, methodiek... te integreren binnen een veelzijdige benadering met behoud van de beproefde waarden. We troffen die opstelling ook in sterke mate aan bij de kopstukken van het steunpunt NT2-Leuven (nu: CTO) en de VON en bij enkele professoren taalkunde. Op die manier werden/worden taalvakken uitgehold en worden oerdegelijke inhouden en aanpakken gebanaliseerd.

We stelden tegelijk vast dat in een aantal recente standaardwerken over taalmethodiek en over NT2 opnieuw gekozen wordt voor een veelzijdige benadering en tegen methodieken die zich als exclusief opstellen. Ook leerkrachten en ervaren didactici kiezen meestal voor een gediversifieerde benadering en proberen eenzijdigheden in bepaalde leerboeken te corrigeren; zo gebruiken veel onderwijzers b.v. een systematische aanpak voor spelling – naast de integratie van 'functionele' spelling bij stellen e.d. Bij de praktijkmensen speelt de ervaringswijsheid van de leraar, van zijn collega's en van zijn voorgangers een belangrijke rol. *Onderzoeker T. Pica* bevestigde deze 'eclectische' trend (*Tradition and transition in English language teaching methodology. System 2000*, 28, 1-18).

### 5.3 Niet onderscheiden van wat onderscheiden moet worden

De ontsparingen bij de verlossingsideologie vroeger en nu komen ook vaak tot uiting in het niet onderscheiden van wat onderscheiden moet worden:

- gezag en willekeur of blinde gehoorzaamheid;
- zelfdiscipline en laksheid;
- onderwijs en culturele animatie, leren en spelen;
- de alledaagse informele kennis en de meer schoolse en wetenschappelijke kennis;
- de zelfwereld van de leerling en de onbekende wereld van de kennis;
- rijke doelen (aims) en makkelijk meetbare einddoelen (ends);
- de inspiratiekant van het rekenen en de transpiratiekant (inoefenen en automatiseren);
- de receptieve kant van de taalverwerving en de meer actieve;
- het leren van de expert en het leren van de novice;
- rekening houden met het bevattingsvermogen van de leerlingen en infantiliseren (= louter aanspreken van de leerlingen op of onder hun niveau);
- de verantwoordelijkheid van de leerkrachten en al wat aan die verantwoordelijkheid ontglipt omdat

het bepaald is door de familiale en sociale omgeving van het kind (velen beschuldigen vaak de school en de leerkrachten voor zaken waarvoor ze geen verantwoordelijkheid dragen);

- de leerling als iemand die gebruik maakt van het onderwijs als openbare instelling en de leerling die voorgesteld wordt als een te verwennen klant van een economische onderneming...

#### 5.4 Onterecht verwijzen naar wetenschappelijk onderzoek

Nieuwlichters verwijzen ook al te vlug naar wetenschappelijk onderzoek. De voorstanders van het constructivisme en informele leren beriepen zich bijvoorbeeld onterecht op het wetenschappelijk werk van Vygotsky. Merkwaardig is ook dat zowel de voorstanders van de moderne wiskunde als deze van haar constructivistische tegenpool dezelfde *Jean Piaget* als hun boegbeeld naar voren schoven. In het pleidooi pro globale leesmethode stelde de inspectie op de Pedagogische Week van 1951: *"De bekende 'onderzoeken' van dr. Decroly en mej. Degand toonden aan dat jonge kinderen zinnen gemakkelijker herkenden en onthielden dan losse woordjes, woorden gemakkelijker dan zinloze lettergrepen, terwijl tenslotte de letters de meeste moeite gaven"* (Verslagboek, pag. 10).

Veelal blijkt achteraf dat proefondervindelijke gegevens en praktijkvoorbeelden ontbreken. Na vele jaren geven de propagandisten van het nieuwe leren, de competentiegerichte en constructivistische aanpak nu wel toe dat er nog steeds geen wetenschappelijke en/of feitelijke bewijzen zijn voor de effectiviteit van die aanpakken. In het rapport-Dijsselbloem lezen we bijvoorbeeld: *"Tijdens de hoorzitting viel op dat prof. Robert-Jan Simons, een van de grondleggers van het nieuwe leren, zich welbewust is van het feit dat evidentie voor tal van aspecten van het nieuwe leren nog niet aangetoond werd. ... Op de vraag of er in de jaren zeventig al een onderbouwing was voor het probleemgestuurde onderwijs antwoordde boegbeeld Wijnen dat er niet echt een wetenschappelijke onderbouwing was, maar wel een trend die zich in veel sectoren van de samenleving voordeed."* Volgens professor *P. Kirschner* ging het veelal om pedagogische hypes die vaak zelfs strijdig waren met wat we allang weten over de cognitieve architectuur en de werking van het geheugen.

Omtrent het al te vlug een beroep doen op wetenschappelijke argumenten, schrijft prof. Decoo: *"Een*

*nieuwe methode verwijst graag naar wetenschappelijk onderzoek om haar claims te ondersteunen. Soms is dat terecht, soms minder of niet. Als men in de inleiding bij een methode leest: 'Recente ontwikkelingen in de talendidactiek tonen aan dat ...' of: 'De leerpsychologie vertelt ons dat ...', is voorzichtigheid geboden. Idem als men tracht te overtuigen met termen die niet goed gedefinieerd zijn, zoals taalhandelingen, inductief leren, constructivisme, cognitieve strategieën ... Dat soort retoriek is verantwoordelijk voor veel mythes in het onderwijs, zoals onder meer Baines aantoonde ( Future schlock: Using fabricated data and politically correct platitudes in the name of education reform. Phi Delta Kappan: The Professional Journal for Education, 1997, 78/7). Ook het gebruik van wetenschappelijke referenties kan een probleem zijn, namelijk verwijzen naar auteurs die niet gezegd hebben wat de referentie beweert. Dit en andere euvelen in citatie behandelde ik in een recent boek (Decoo 2002)."*

Decoo beschreef verder dat eenzijdige *taalmethodes 'dikwijls het daglicht zien onder de koepel van bredere sociale, pedagogische of leerpsychologische trends'*. Op het einde van de 19de eeuw ontstond de mode van het 'directe of natuurlijke leren' waarbij de leerling zonder omwegen vanuit de ervaring moest leren, *'learning by doing'* (cf. visie van Ellen Key, John Dewey...). Dit werd ook toegepast op het taalonderwijs. Een vreemde taal leer je dus best direct, zonder vertaling of spraakkunst. Na de Tweede Wereldoorlog kregen de audiomethodes hun drijfkracht van het *behaviorisme*: drillmatig luisteren en nazeggen. Dan was het de beurt aan de zgn. 'communicatieve' methodes. De *emotieve taalmethodes* van de jaren 1970 (Suggestopedie, Sofrologie ...) kwamen uit de kring van de superleertekniken die bezielde persoonlijkheden toen (en soms nu nog) verspreidden. Daarnaast heb je uiteraard nog de zgn. 'communicatieve' aanpak, enz. De laatste jaren inspireerde ook het constructivisme nieuwe aanpakken voor taalverwerving en de eindtermen-teksten.

#### 5.5 Goochelen met statistieken

*Prof. Baines* toonde ook aan dat nieuwlichters vaak misbruik maken van *zelf gefabriceerde en mythologiserende statistische gegevens* en van politiek correcte gevoelens om hun ideeën ingang te doen vinden. Dit is ook de reden waarom we de nodige kritische kanttekeningen plaatsten bij de statistische berekeningen die Nicaise en Hirrt in hun boek *'De school van de ongelijkheid'* voorleggen en bij hun politiek correcte denken inzake GOK. We weerlegden

ook hun stelling dat de lage prestaties van migrantenleerlingen enkel een gevolg waren van sociale discriminatie. In zijn doctoraat over het VSO wijst *Bregt Henkens* op het gevoel met cijfers en statistische gegevens – vooral ook in rapporten en evaluatiestudies van de vso-coördinatoren. Zo werden scholen(groepen) die beide types s.o. aanboden steevast bij de groep van de vso-scholen gerekend (Bregt Henkens, *De macht van de getallen*).

## 5.6 Uitvluchten bij mislukking

Als blijkt dat veel vernieuwingen nefaste gevolgen hebben of niet doordringen, dan zoeken de nieuwlichters steeds naar uitvluchten. Het is de schuld van de conservatieve leerkrachten of lerarenopleiders, van de staat die onvoldoende extra centen wou investeren, van het feit dat vernieuwingen als VSO, collège unique... niet consequent werden uitgevoerd... Ook in de hoorzittingen van de commissie-Dijsselbloem werden die argumenten vaak gehanteerd. Volgens Steunpunt NT2-Leuven (nu: CTO) waren het de conservatieve leerkrachten en opleiders die hun taakgerichte taalvaardigheidsaanpak niet genegen waren. Volgens *Guy Tegenbos* waren het de leraars die zich verzetten tegen de afbraak van het jaarklassensysteem “omdat ze nooit iets anders gezien hebben en nooit anders dan in jaarklassen hebben gedacht” (DS, 30.10.02). De goeroes van het *nieuwe leren* stellen dat de vernieuwingen weinig of niets opleverden omdat ze niet radicaal genoeg waren, enkel een cultuuromslag kon redding brengen.

Ook het argument dat de vernieuwingen jammer genoeg niet doorgedrongen zijn in de praktijk, wordt vaak gehanteerd. Dit wijst er volgens de nieuwlichters geenszins op dat de vernieuwing niet deugt of werkbaar is, maar dat b.v. de leerkrachten conservatief zijn, er te weinig werd geïnvesteerd in de vernieuwing, enz. Enkele voorbeelden. Als reactie op de sympathie van veel leerkrachten voor de visie en actie van O-ZON (Onderwijs zonder ontscholing) repliceerde Ferre Laevers (Ervaringsgericht Onderwijs): “Veel leerkrachten hebben de evolutie in het onderwijs niet opgepikt. Daarom zoeken ze nu houvast bij het kennisgericht onderwijs” (Knack, Pro en Contra 13.12.06). Acht maanden voordien – in april 2006 – beweerde Laevers nochtans triomfantelijk in de kranten dat zijn ‘ervaringsgerichte’ visie na 30 jaar overal was doorgedrongen in de praktijk.

Er kwam de voorbije jaren veel kritiek op het ‘realistisch wiskundeonderwijs’ van het Nederlandse Freudenthal Instituut. Freudenthaler *Koeno Grave-*

*meijer* repliceerde met de uitvlucht dat de realistische en constructivistische visie van het FI nauwelijks was doorgedrongen in de praktijk en dus ook geen oorzaak van niveaudaling kon zijn (zie vorige *Onderwijskrant*). Een paar jaar geleden orakelde dezelfde *Gravemeijer* nog dat het realistisch wiskundeonderwijs overal doorgedrongen was in de rekenmethodes en in de klaspraktijk.

Een andere uitvlucht bestaat erin dat de nieuwlichters beweren dat hun visie foutief geïnterpreteerd werd. Op 2 augustus j.l. verdedigde *Marja van den Heuvel-Panhuizen, hoogleraar FI*, in *De Volkskrant* zich als volgt op de kritiek: “Dat de *Onderwijsinspectie* schrijft dat het geen aantoonbaar nut heeft om meerdere oplossingsstrategieën aan te bieden, ontlokt haar een scherpe uitval: ‘Het is nooit-nooit-nooit onze bedoeling geweest dat kinderen zo veel oplossingsmogelijkheden kregen aangeboden. Als je dat doet, wordt het één grote ramp. Wij wilden alleen dat de leerkracht oog heeft voor de manier waarop leerlingen een probleem willen aanpakken. We hebben de plicht aan te sluiten bij de denkrichting van de kinderen zelf. Dat de praktijk anders is, wijt ze vooral aan de gebrekkige opleiding van onderwijzers, aan de pabo’s, waar iedereen maar op kon, zelfs wie nauwelijks kon rekenen, en waar soms nauwelijks rekenonderwijs werd gegeven. ‘En wat gebeurt er nou aan bijscholing van onderwijzers? Niets toch?’ En als onderwijzers oefenen niet meer belangrijk vinden, dan is dat niet de schuld van het Freudenthal Instituut, ‘want dat hebben wij nooit-nooit-nooit gezegd’.

*Jan T’ Sas* – eindredacteur *KLASSE* – formuleerde onlangs analoge uitvluchten voor het feit dat de leerresultaten Frans gedaald zijn en dat niettegenstaande de opgelegde communicatieve aanpak (*Grof Geschud*, *VONK*, april 2008). Hij schreef: “Uitgerekend in de lessen Frans blijkt nu dat veel leraren niet ‘met hun tijd zijn meegegaan’. Want wat zeggen analyses van de eindtermenpeiling? Dat veel lessen Frans nog altijd gegeven worden zoals veertig jaar geleden: veel woordenschat, veel grammatica. Aan de vier vaardigheden wordt minder aandacht besteed. Net zoals veertig of twintig jaar geleden heeft het onderwijs Frans niet tot veel taalvaardigheid geleid.” T’Sas beweert in dezelfde bijdrage nochtans dat de leerkrachten de communicatieve aanpak genegen zijn: “De kennis-vaardigheden-discussie is intussen geluwd. De leraren met wie ik er sindsdien over sprak, nuanceren allemaal de beweringen van de O-ZON-beweging.”

## 6 Beleid sponsort beeldenstormers

Het invoeren van een hervorming of nieuwe aanpak is ook sterk afhankelijk van de *officiële en financiële ondersteuning* door beleidsmensen. Bij de invoering van de moderne wiskunde, vso, het nieuwe leren, het studiehuis, comprehensief onderwijs en gemeenschappelijke basisvorming, competentiegericht onderwijs, modulair beroepsonderwijs... oefenden de beleidsmensen en beleidsadviseurs een grote vernieuwingsdruk uit.

Ook in Vlaanderen dringt nieuwlichterij vooral door als ze gesteund wordt door de overheid. De super-sonische snelheid waarmee de moderne wiskunde werd ingevoerd was vooral het gevolg van het feit dat minister Vermeylen de ideeën van de Brusselse professor G. Papy ondersteunde, propageerde en opnam in het rijksleerplan. Enkele ervaringsgerichte CEGO-aanpakken kenden even een opstoot vanaf het moment dat het CEGO als Steunpunt zorg-verbreding sterk gesubsidieerd en gepromoot werd door de overheid, de DVO en de inspectie. Momenteel zijn ze weer weggedeedsterd. In het themanummer 145 werd duidelijk hoe de Nederlandse beleidsmensen al te vlug de modieuze theorie-tjes overnamen en financieel ondersteunden.

De ondersteuning door de beleidsmensen is dus ook van financiële aard. Zo kregen de VSO-scholen veel meer pedagogisch comfort dan de klassieke type 2-scholen. Dit is ook het geval met de lopende proeftuinen, met het modulair beroepsonderwijs, enz. De prikkels tot schaalvergroting en tot het vormen van grote scholengemeenschappen zijn ook van financiële aard. Kleinere hogescholen konden vanaf 1995 geen centen voor scholenbouw meer krijgen. Wie straks niet behoort tot een scholengemeenschap krijgt geen extra GOK-centen meer.

*Prof Decoo* schreef: "In *The secret life of methods* analyseert *prof. Richards* (1984) hoe Ministeries van Onderwijs en instanties zoals de British Council of de BELC een enorme impact hebben op de verspreiding van een taalmethode, ook al bestaat er geen enkel bewijs voor de meerwaarde ervan. Initiatieven die onder de koepel van de Raad van Europa ressorteren zitten in diezelfde sfeer. Maar, zegt *Richards*, de verborgen drijfveren zijn persoonlijke relaties en soms ook economische belangen. *Hutchinson & Klepac* (1982) noemen die 'politieke' beïnvloedingen dan ook een ethisch probleem."

## 7 Besluit: leerrijke historiek van modes

Uit deze bijdrage blijkt dat we veel kunnen leren uit de historiek van de onderwijsvernieuwingen en uit de m(eth)odestrijd doorheen de tijd. Ook een analyse van de escalatie van vernieuwingen en van de trucs van de verlossingsideologen en nieuwlichters is leerrijk. Jammer genoeg wordt hier in de lerarenopleidingen e.d. te weinig aandacht aan besteed.

Stemmingmakerij, dweperij en verlossingsideologie zijn geen recente verschijnselen. Het verschil met de dweperij bij de reformpedagogen in de eerste decennia van de 20<sup>ste</sup> eeuw, is wel dat de dweperij vroeger meer uitging van individuen en minder vlug overgenomen werd door de beleidsadviseurs en beleidsverantwoordelijken. De voorbije 30 jaar ging de veranderdrift ook sterk uit van de vele vrijgestelden binnen de onderwijsondersteuning, de steunpunten en de topambtenaren.

De druk van de nieuwlichters op de praktijkmensen was destijds veel kleiner dan gedurende de voorbije decennia. Toch schreef de bekende onderwijsman *Theo Thijssen* al bijna honderd jaar geleden striemende pleidooien tegen de nieuwlichters uit zijn tijd. In een bijdrage van 1933 wees ook Victor D'Espallier – onderwijzer en later onze professor onderwijskunde – op de gevaren van de dweperij binnen de pedagogiek. D'Espallier schreef: "*Veel pedagogische hervormingen schijnen geboren in de studeerkamer, in de aula van de universiteit, in het psychologisch laboratorium, ja zelfs in het politiek partijlokaal soms, maar missen het essentiële: het contact met de school zelf. Deze schoolvreemdheid, op haar beurt, zich uitend in eenzijdige en extremistische voorstellingen, is de oorzaak dat de man van de praktijk zich scherp zet tegen die theoretische onderwijskunde, die volgens hem met het onderwijs geen verband houdt*" (*Nieuwe banen in het onderwijs*, deel 1, Standaarduitgeverij, 1933, p. 5). Sinds die uitlating van D'Espallier in 1933 is de schoolvreemdheid van de onderwijskunde nog sterk toegenomen – zie p. 25 e.v. Terloops: toen ik in 1969 mijn scriptie maakte over Piaget en sympathie toonde voor de erbij aansluitende constructivistische hype bij de Amerikaanse Piagetianen, waarschuwde D'Espallier me hiervoor. Als jonge normaalschool-docent leerde ik de klaspraktijk kennen en nam ik al vlug afstand van de constructivistische zegeningen die de Piaget-volgelingen voorschotelden. Tot mijn verbazing lieten veel onderwijskundigen zich nog een kwarteeuw later door het constructivisme bekoren.



## Continuïteit in schoolgrammatica & vernieuwing in continuïteit Verzet tegen nieuwlichterij is moeilijk, maar beperkt de schade

Raf Feys en Renske Bos

### 1 Vernieuwing in continuïteit en veelzijdige benadering

#### 1.1 Vernieuwing in continuïteit: *vetera et nova*

In *Onderwijskrant* schreven we de voorbije decennia geregeld dat we als pedagoog en lerarenopleiders opteren voor 'vernieuwing *in continuïteit*' – met veel aandacht voor het behoud van de beproefde waarden en voor een veelzijdige benadering. Dit is ook het geval bij de meeste leerkrachten en scholen. Zij tonen veel waardering voor het conserveren van het erfgoed en van de ervaringswijsheid die van generatie op generatie doorgegeven moet worden.

'*Vernieuwers in continuïteit*' pleiten ook voor een veelzijdige 'én-én'-benadering. In tegenstelling tot beleidsmensen en adviseurs die zich blindstaren op echte en vaak vermeende knelpunten, hebben zij veel oog voor de vele sterke kanten en zegeningen van het bestaande onderwijs. Ze zijn er zich ook van bewust dat de beproefde waarden al vlug in de verdrukking kunnen geraken, maar zijn anderzijds niet blind voor nieuwe mogelijkheden. Ze erkennen b.v. de mogelijkheden van het internet, maar vinden tegelijk dat parate kennis even belangrijk blijft en zelfs nog belangrijker wordt in onze informatie-maatschappij.

Ervaren praktijkmensen weten waar de beproefde waarden en verworvenheden goed voor zijn: ze zijn er om gerespecteerd te worden en ze zijn er ook om aangevuld te worden met nieuwe waarden en betere aanpakken: *vetera et nova*, duurzaamheid én vernieuwing. Propagandisten van nieuwe exclusieve methodes zijn niet geneigd om hun 'unieke' methodiek te integreren binnen een veelzijdige benadering met behoud van de oude waarden. Nieuwlichters verkondigen graag dat een nieuw tijdperk een totaal nieuwe aanpak vereist en spreken veelal minachtend over het onderwijs dat ze zelf genoten hebben. Op die manier werden/worden oerdegelijke inhouden en aanpakken gebanaliseerd.

Ook uit het historisch onderzoek van *Cuban en Tyack* leiden we af 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 cultuuromslagen, grote woorden, hypes en polarisering (zie verder punt 2.1). Ervaren leerkrachten gedragen zich veelal als Popperianen. De filosoof *Karl Popper* opteerde voor *piecemeal social engineering*, stapsgewijze vooruitgang.

#### 1.2 Vernieuwing in continuïteit loont

*Welbegrepen conservatisme en welbegrepen vernieuwing zijn o.i. twee zijden van dezelfde medaille.* Zelf namen we de voorbije decennia vaak afstand van de nieuwlichters en verlossingsideologen, maar evenzeer van de restaurateurs die enkel terug willen naar het verleden. Samen met andere redactieleden en als lerarenopleider hebben we steeds het propageren van alleenzaligmakende en verlossende aanpakken betreurd. We pleit(t)en voor '*vernieuwing in continuïteit*', voor integratie van nieuwe elementen binnen een veelzijdige aanpak, met respect voor de vele oude waarden en de ervaringswijsheid, voor *vetera et nova*. We tekenden zelf een veelzijdige visie en aanpak uit inzake zorgverbreding en GOK, leerpsychologie en didactische werkvormen, rekenen, begrijpend lezen, spellen, stellen, aanvankelijk lezen, Frans, wereldoriëntatie, ... We zijn best tevreden over het werk dat we inzake 'vernieuwing in continuïteit' gepresteerd hebben en over de invloed hiervan op de praktijk (zie p.38 e.v.).

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 zelden of nooit in de schijnwerpers. Ze krijgen geen subsidie en/of waardering vanwege de beleidsmensen, geen koningin Paolaprijs, zelden of nooit een vermelding in de kranten ... Toch hadden/hebben hun inzet en/of hun publicaties in de praktijk en op termijn meer invloed dan deze van de beeldenstormers. Indien *vernieuwers in continuïteit* enige officiële erkenning hadden ontvangen, dan zou het niveau van ons onderwijs momenteel stukken hoger zijn. En ook de zwakkere leerlingen zouden meer onderwijskansen gekregen hebben. De overheid heeft de voorbije decennia enorm veel centen geïnvesteerd in nieuwlichterij die ons onderwijs veel schade heeft berokkend. Ze investeerde ook veel in

het overheidstijdschrift *KLASSE* dat ongestraft aan stemmingmakerij en nieuwlichterij mag doen. Tijdschriften als 'Onderwijskrant' die pleiten voor *vernieuwing in continuïteit* krijgen geen cent subsidie. Ze blijven enkel bestaan omdat de redactieleden er veel tijd en centen in investeren. Hoe lang nog kunnen we dit volhouden?

## 2 Continuïteit en duurzaamheid in schoolgrammatica

### 2.1 Vaste 'grammar of schooling': transcontinuïteit

Onderwijs is steeds in beweging, maar als we de balans opmaken van de 20<sup>ste</sup> eeuw dan merken we tegelijk dat de basisgrammatica van degelijk onderwijs grotendeels dezelfde gebleven is. Zo constateerden *Larry Cuban en David Tyack*, Amerikaanse professoren historische pedagogiek, een grote mate van vaste patronen in het didactisch handelen van leerkrachten doorheen tijd en ruimte. De 'scholingsgrammatica' (grammar of schooling) bleef in de loop van de 20<sup>ste</sup> eeuw grotendeels gelijk; er is eerder sprake van optimalisering dan van vervanging door een totaal nieuwe grammatica. Als gevolg van de invoering van kleinere klassen, de evoluerende tijdsgeschiedenis e.d. is het onderwijs nu wel leerlinggericht geworden. Dit betekent niet dat het leerlinggestuurd is, dat de leerlingen de leerinhoud bepalen, dat het kerncurriculum totaal anders werd ...

*Tyack en Cuban* maken in hun historische studies (bv. *Tinkering toward Utopia*, 1995) duidelijk dat het steeds opnieuw nastreven van een onderwijsparadijs en cultuuromslag weinig zin heeft, omdat de geschiedenis uitwijst dat de basisgrammatica van effectief onderwijs – net zoals de grammatica van een taal – onverwoestbaar is, ook al wordt die door de vele 'ontscholers' van alle tijden radicaal in vraag gesteld. Het onderwijs heeft dan ook de vele ontscholingsorkanen doorstaan. De basisidee van een leerkracht die voor een groot deel simultaan lesgeeft aan een klas leerlingen en die zelf – op basis van maatschappelijke afspraken zoals leerplannen – bepaalt welke leerstof en in welk tempo wordt geleerd, bleef overeind. Ook elementaire basisvaardigheden zijn duurzaam en veel minder veranderlijk dan de spellingsvoorschriften van de Nederlandse Taalunie. Het kerncurriculum van de basisvorming en de basismethodiek kenmerken zich dan ook terecht door continuïteit.

Cuban vergelijkt het Amerikaanse onderwijs met een oude auto die nog steeds rijdt. De banden zijn

verwisseld, de remblokken zijn vernieuwd, de waterpomp is gerepareerd en de accu is vervangen, maar een nieuw vervoermiddel is er niet gekomen, ondanks de claims van de 'alternatieve' onderwijsbeweging vanaf 1850. Een leerkrachtgestuurde benadering heeft nog steeds de overhand in de meeste scholen en het kerncurriculum is grotendeels gebleven. De *geprogrammeerde instructie* kende een kort bestaan. Er was wel voortdurend sprake van stapsgewijze vernieuwingen, maar niet van cultuuromslagen en revoluties. De ontscholingsprojecten tasten wel de 'grammar of schooling' en het onderwijsniveau aan.

Wat betreft de invoering van nieuwe technologieën in het klaslokaal na 1920 komt Cuban tot eenzelfde 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 nauwelijks uitgeslagen. Ook de computer heeft nog geen revolutie veroorzaakt: de traditionele klassikale instructie komt immers nog steeds het meeste voor.

De psychologe *Jeanne Chall* schreef dit in 2000 terecht toe aan de bewezen effectiviteit van de traditionele docentgerichte aanpak, die door de jaren heen keer op keer betere resultaten voor een groot aantal kinderen opleverde dan de moderne, leerlinggerichte benaderingen (Chall, 2000). Tot die conclusie kwam ook de Amerikaanse historica *Diane Ravitch* in een boek met een titel die niets aan de verbeelding over laat: *Left back. A century of failed school reform* (2000).

In *Tinkering toward Utopia* of 'Prutsend naar het paradijs' wijzen Cuban en Tyack de *grammar of schooling* aan als het voornaamste struikelblok voor ontscholers en verlossingsideologen. Met de metafoor van de grammatica wordt verwezen naar de taaiheid van institutionele patronen binnen het onderwijs. Tyack en Cuban zeggen daarover het volgende: "*Practices such as agegraded classrooms structure school in a manner analogous to the way grammar organizes meaning in verbal communication. Neither the grammar of schooling nor the grammar of speech needs to be consciously understood to operate smoothly. Indeed, much of the grammar of schooling has become taken for granted as just the way schools are.*"

## 2.2 Onderwijsgrammatica kreeg vaste vorm in 19<sup>de</sup> eeuw

Het is dus geen toeval dat in alle landen en tegen de achtergrond van verschillende culturen dezelfde schoolgrammatica en schoolcultuur gestalte kregen en grotendeels stand hielden. In de stemmingmakerij tegen het onderwijs wordt vaak smalend gesteld dat we nog lesgeven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw. Die grote mate van duurzaamheid zou er op wijzen dat ons onderwijs hopeloos verouderd is. Ten onrechte, de duurzaamheid wijst op de effectiviteit. In de loop van de 19<sup>de</sup> eeuw werd het lesgeven effectiever en efficiënter gemaakt en kreeg het schoolse leren zijn vaste vorm: een jaarklassensysteem met duidelijke oordeelkundige keuze van de vakdisciplines en leerinhouden, duidelijke leerplannen met een kerncurriculum per leerjaar of graad als richtsnoer, geschoolde leerkrachten, gerichte groepsinstructie en discipline, tijdige evaluatie en beoordeling van de leerprestaties...

De huidige onderwijsgrammatica lijkt inderdaad nog in tal van opzichten op deze van het jaar 1900. Die duurzaamheid is een vloek voor vele nieuwlichters. *Prof Luc Stevens* – goeroe van 'het nieuwe leren' – sakkerde in dit verband: *"We vertrekken traditioneel vanuit de gedachte dat elk vak een zogenaamd 'body of knowledge' heeft, een vaststaand, vakspecifiek geheel aan begrippen, kennis en ideeën. Dit hele idee gaat uit van een negentiende-eeuwse opvatting van de menselijke ontwikkeling."* Voor ons wijzen de gelijkenissen met het onderwijs een eeuw geleden vooral op het hoge niveau van ons onderwijs rond 1900. Dit verklaart ook waarom de onderwijsgrammatica en het kerncurriculum van 1900 grotendeels behouden bleef.

We beschouwen het als een compliment als gezegd wordt dat we net als in de 19<sup>de</sup> eeuw met vakdisciplines werken, dat een onderwijzer van 30 à 50 jaar geleden nog les zou kunnen geven – mits enige aanpassing... De meeste leerkrachten vinden het 19<sup>de</sup>-eeuwse jaarklassensysteem effectief en evident en willen er dan ook niet van afstappen. De lange strijd voor de invoering van dit systeem had enkel de bedoeling om het onderwijs – en vooral het volksonderwijs – efficiënter en effectiever te maken.

Het onderwijs vertoont een vaste grammatica, een typische en vaste schoolcultuur: een geheel van normen dat de doeleinden van het onderwijs bepaalt en de praktijken levert om de gewenste kennisinhouden en attitudes bij de leerlingen te

realiseren. Ook voor de meeste professoren historische pedagogiek is b.v. het jaarklassensysteem de evidentie zelf. Ze onderzoeken wel waarom het zo lang heeft geduurd alvorens dit systeem ingevoerd kon worden en welke pedagogen en democratische krachten hiertoe hebben bijgedragen. Volgens prof. Marc Depaepe echter werd het vooral ingevoerd om de kinderen klein te houden. Depaepe wekt ten onrechte de indruk dat de leerkrachten oogkleppen op hebben en daarom *"niet willen afstappen van de voorouderlijke onderwijs- en opvoedingsmythes zoals het jaarklassensysteem"* (Depaepe e.a., *Para-doxen van de pedagogisering*, p. 43-53). Bij de keuze voor het jaarklassensysteem, voor voldoende discipline e.d. gaat het niet om mythes en geboorneerdheid, maar om basisopvattingen over degelijk onderwijs en over een gepaste omgang met de leerlingen. Uit de studies van Cuban, Tyack, Chall, Ravitch... en uit onze themanummers 145 (rapport-Dijsselbloem) en 146 (historiek wiskundeonderwijs) leiden we af dat het onderwijs er overigens alle belang bij heeft te profiteren van de generaties lang opgebouwde expertise uit het onderwijsveld.

De grote vooruitgang van het onderwijs in de 19<sup>de</sup> en het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw werd mede mogelijk gemaakt door het feit dat o.m. de staat meer investeerde in het onderwijs en in de lerarenopleiding. Veel verenigingen en pedagogen hebben hiervoor ook geijverd. Het peil van het Vlaamse onderwijs en van de lerarenopleidingen was in de periode 1880-1950 al vrij hoog. Dat blijkt o.m. uit de leerplannen (b.v. 1880 en 1922) en de leerboeken uit die tijd. De eisen inzake rekenen, spelling, grammatica, Frans... lagen in 1880 hoger dan op vandaag. Een klein voorbeeld: vermenigvuldigen en delen tot 20 behoorden tot de basisleerstof voor wiskunde in het eerste leerjaar; momenteel resteert er nog enkel een kennismaking met de begrippen vermenigvuldigen en delen. Mijn ouders – geboren in 1911 – hebben met moeite lager onderwijs mogen volgen tijdens de eerste wereldoorlog en de jaren erna. Hun leesvaardigheid, kennis van het (hoofd)rekenen en cijferen, metend rekenen, spelling, Franse woordjes en uitdrukkingen... heeft ons steeds verrast. De basisvaardigheden en basiskennis waren zo sterk aangebracht en ingeoeffend, dat ze levenslang bijbleven.

Ook de vakdidactiek had in die tijd al een hoog niveau bereikt. We lazen de voorbije jaren heel wat didactische publicaties uit de 19<sup>de</sup> en het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw en kregen zo meer en meer respect voor de grote deskundigheid in die tijd. We denken b.v. aan de vele vakdidactische publicaties van

*Pieter Johannes Prinsen* die in 1816 directeur werd van de kweekschool van Haarlem. De publicaties van deze all-round-pedagoog hadden ook veel invloed in Vlaanderen. Prinsen inspireerde zich mede aan de didactische visie van Pestalozzi zoals die in het leerrijke boek *'Comment Gertrude instruit ses enfants'* (1801) werd verwoord. Prinsens publicaties – b.v. *'Leerwijze om kinderen te leren lezen'* – werden ook veelvuldig gebruikt op de eerste Vlaamse normaalscholen. Zelf stelden we achteraf vast dat veel zaken die we propageren binnen onze visie op aanvankelijk lezen – de zgn. 'directe systeem-methode' – ook al door Prinsen vooropgesteld werden. Docenten en directeurs van de normaalscholen hebben overigens in de periode 1817-1940 opvallend veel gepubliceerd. Het was de tijd dat ook een aantal onderwijzers nog veel publiceerden. Op vandaag missen we all-round-pedagogen van het genre van Prinsen (Haarlem) en Behaeghel (Torhout), mensen ook die voldoende de concrete klaspraktijk kennen.

### 2.3 Continuïteit in 20<sup>ste</sup> eeuw

In de loop van de 20<sup>ste</sup> eeuw bleken de praktijkmensen volgens Cuban, Tyack e.a. niet zomaar bereid om effectief gebleken spelregels, beproefde waarden e.d. te laten vallen. In de boeken *'De gelukkige klas'*, *'Schoolland'* en *'Sprookje'* van *Theo Thijssen* kwam de waardering van de beproefde waarden al sterk tot uiting bij het begin van de 20<sup>ste</sup> eeuw – samen met zijn afkeer van nieuwlichterij en methodescholen. De in de 20<sup>ste</sup> eeuw gepropageerde cultuuromslagen haalden veelal de klas niet en/of deemsterden weer weg. In het beste geval werden ze deels in het bestaande systeem ingelast. Veel leerkrachten, inspecteurs, lerarenopleiders... ijverden wel voor optimalisering van de bestaande toestand. Naarmate het aantal leerlingen per klas verminderde en er ook meer leermiddelen bijkwamen, werd het klassieke lespatroon geoptimaliseerd. Er kwam meer interactie. Het disciplinair systeem werd soepeler. Aan de hand van de nieuwe leermiddelen (leerboeken, opdrachtenkaarten, documentatiecentrum...) konden de leerlingen meer zelfstandig werken, enz. In de jaren vijftig beschikten we als lagereschoolleerling al over lange reeksen opgaven rekenen, spelling, grammatica, lezen... waarmee we lange tijd individueel bezig waren. We werkten in de lessen rekenen, begrijpend lezen, grammatica... langere tijd zelfstandig dan nu vaak het geval is. Het is dankzij het hoge niveau van het onderwijs in de jaren vijftig, dat wijzelf en veel andere handarbeiderskinderen zonder problemen het algemeen secundair

konden volgen. Die hoge kwaliteit was de belangrijkste hefboom van de grote democratisering van de jaren vijftig en zestig. Het verschil tussen de regenten die in de jaren vijftig afstudeerden en deze van hun collega's die vijftig jaar later afstudeerden, is enorm.

De grote verdienste van van *Cuban en Tyack* bestaat erin dat ze een verklaring bieden voor de grote mate van continuïteit doorheen de tijd en van de gelijkaardige aanpak overal ter wereld. De basisgrammatica van degelijk onderwijs werd al in de 19<sup>de</sup> eeuw ontwikkeld en heeft sindsdien overal standgehouden. Volgens *Cuban en Tyack* hebben veel ondoordachte hervormingen en opgedrongen vernieuwingen het niet gehaald omdat de leerkrachten de vaste en beproefde waarden willen behouden. Het jaarklassensysteem wordt nog altijd in bijna 100 % van de scholen toegepast. Een ander voorbeeld. Niettegenstaande de sterke pleidooien pro *globale leesmethode* vanwege Ovide Decroly, pedagogen, inspectie... is die methodiek nooit echt doorgedrongen.

Het onderwijs in 2000 zag er uiteraard wel anders uit dan in 1900 en op tal van vlakken werd vooruitgang geboekt. De vernieuwingen die de tand des tijds hebben doorstaan, zijn echter vooral vernieuwingen *in continuïteit*, die de beproefde waarden respecteerden en optimaliseerden. Het onderwijs heeft iets weg van een mammoettanker die pas na verloop van tijd en/of maar deels of helemaal niet reageert op de rukken die door allerlei stuurlieden op de brug aan het stuur worden gegeven. Ook in het (vreemde)talenonderwijs volgden de didactische trends en modes elkaar snel op. De praktijkmensen hebben hun eenzijdigheid en invloed telkens ook sterk afgezwakt. Hervormingen in de richting van ontscholing hebben uiteraard de schoolgrammatica en het onderwijsniveau wel aangetast.

### 3 Jaarklassensysteem & groepsinstructie: rots in de branding

We behoren tot de weinigen die de voorbije decennia het jaarklassensysteem bleven verdedigen en optimaliseren – ook al werd dit principe in 1973 sterk in vraag gesteld binnen het VLO-project en zelfs geschrapt in het decreet basisonderwijs van 1997. Al sinds 1900 wijten veel nieuwlichters alle mogelijke kwalen aan dit systeem. De beleidsmensen en -adviseurs hadden in 1997 verwacht dat de leerkrachten de geest van het nieuwe decreet zouden volgen, maar bijna alle scholen en leraars bleven

het jaarklassensysteem toepassen. Zelfs een aantal Freinetscholen voerden het jaarklassenprincipe weer expliciet in – ook al staat dit haaks op de Freinet-retoriek. De decreetopstellers opteerden in 1997 voor onderwijs ‘op maat van elk kind’. Guy Janssens, directeur-generaal basisonderwijs, drukte vorig jaar zijn verwondering uit over het feit dat de leerkrachten niet willen volgen.

Minister Vanderpoorten liet in 2002 nog eens weten dat het jaarklassensysteem moest worden opgedoekt. Guy Tegenbos schreef: *Minister Vanderpoorten gaat met haar voorstel in tegen een van de taaiste organisatiebeginselen van het Vlaams onderwijs – het jaarklassensysteem. Vlamingen kunnen zich het onderwijs moeilijk anders voorstellen. Zelfs de Franse gemeenschap reorganiseerde haar onderwijs vorig decennium al. Het is niet meer ingedeeld in jaarklassen maar in blokken die telkens 2 schooljaren bevatten*” (Jezuïetenuitvinding brokkelt stilaan af, DS, 30.10.02).

In feite behielden de Waalse scholen grotendeels het jaarklassensysteem, maar het invoeren van cycli van 2 jaar betekende wel dat men pas op het einde van een graad mocht oordelen over zittenblijven e.d. Dit systeem bleek rampzalig en werd na enkele jaren weer grotendeels afgeschaft. Volgens Tegenbos wees het verzet van de Vlaamse leerkrachten op hun geborneerdheid: *“Het verzet tegen de afbrokkeling is verrassend sterk. Het draagt gewoonlijk de vlag van de kwaliteit van ons onderwijs. Omdat men nooit anders gezien heeft en nooit anders dan in jaarklassen ‘gedacht’, en omdat die organisatievorm kwaliteit opleverde, vreest men dat elke andere organisatie minder kwaliteit zal opleveren.”*

#### **4 Verzet tegen nieuwlichterij is moeilijk, maar beperkt schade**

##### **4.1 Rapport-Dijsselbloem over verzet leerkrachten**

De parlementaire commissie-Dijsselbloem stelt dat de schade aan het onderwijs veroorzaakt door de nieuwlichterij veel erger geweest zou zijn, indien de leerkrachten geen (stil) verzet tegen de onderwijs-vernieuwingen hadden gepleegd. *“Gelukkig boden veel leerkrachten de nodige weerstand en kon aldus de schade nog beperkt worden”,* aldus de commissie. *“Alleen dankzij het verzet van de leraren werd de schade enigszins beperkt”,* kopte de NRC. Zelf maken we altijd een onderscheid tussen de officiële vernieuwing en de effecten op de werkvloer en tussen de ontscholingsdruk en de feitelijke ontscholing.

Ton van Haperen getuigt in het AOb-blad van 8 maart 2008: *‘Er is (...) van alles gearachuteerd, maar daar weten wij leraren wel raad mee. Weinig landt in de klas. Zo hebben studiehuis en basisvorming mijn werkwijze nooit echt beïnvloed.’* Van Haperen vermeldt jammer genoeg niet dat veel leerkrachten zich moeilijk kunnen onttrekken aan gepropageerde en/of opgelegde vernieuwingen of verwachtingen. Ze krijgen ook al vlug een schuldgevoel. In het hoger onderwijs houden de vele niet benoemde leerkrachten zich gedeisd.

In het rapport-Dijsselbloem krijgen de vele leraars die verzet boden tegen het omwentelingsbeleid een pluim. Zij hebben erger voorkomen door hardnekkig voor de leerling te kiezen; zij bleven zo ‘goed’ als mogelijk lesgeven ondanks de terreur van de vernieuwingsprofeten. Veel leerkrachten probeerden er nog het beste van te maken. Minister Plasterk noemt die leraren-in-verzet graag ‘helden’, in schrijnende tegenstelling *‘tot de managers die de macht hebben gegrepen’*. Het rapport-Dijsselbloem toont aan dat het geen zin heeft om iets in te voeren of om iets vast te houden als het hele onderwijs er tegen is. Dit lokt enkel verzet en ongenoegen vanwege de leerkrachten uit en heeft meestal desastreuze gevolgen. Culturele omslagen doorbreken de continuïteit en de ervaringsoverdracht van de oudere leerkrachten aan de jongere. Aldus gaan veel zaken verloren en loopt het onderwijs bijna onherstelbare schade op.

De commissie Dijsselbloem betreurt dat beleidsmensen e.a. geen oor hadden voor de vele kritiek op de beleidsplannen. Volgens de commissie deden veel mensen hun uiterste best om te voorkomen dat een aantal officiële hervormingen uitgevoerd werden. Op het moment van de invoering van de vernieuwing was er al veel kritiek vanwege leerkrachtengroepen, ouders, vakdidactici en een aantal pedagogen, maar die kritiek kreeg weinig gehoor en weinig weerklank in de pers. De beleidsmensen wekten telkens de indruk dat er een relatieve consensus bestond en ze werden hierbij vaak gesteund door belangenorganisaties op meso-niveau – met inbegrip zelfs van de grote onderwijsbonden.

De commentatoren zijn het eens met de stelling dat door het verzet van de leerkrachten en bepaalde directies erger werd voorkomen. Ze betreuen tegelijk dat de commissie de nefaste gevolgen van de ondoordachte hervormingen onderschat. Dat door het verzet de schade beperkt werd, neemt niet weg dat leerkrachten en scholen onnodig veel

energie hebben besteed bij het uitvoeren van – en/of ontduiken van – de vele opgelegde vernieuwingen.

#### 4.2 Lippendienst, verzet en verwatering

In de praktijk zijn de gevolgen van het opleggen van nefaste hervormingen en vernieuwingen veelal minder desastreus en drastisch dan men zou verwachten. *Cuban en Tyack* wezen er o.a. op dat leerkrachten vaak lippendienst bewijzen en/of proberen de hervormingen in te passen in het bestaande systeem.

*Prof. Geert Kelchtermans* (ex-redactielid *Onderwijskrant*) stelde in deze context: *“Leerkrachten passen wel een mouw aan al die richtlijnen uit Brussel. Ze krijgen dan het verwijt conservatief te zijn omdat ze zich zouden verzetten tegen vernieuwing. Maar ik denk dat die leerkrachten overschot van gelijk hebben om op sommige punten conservatief te zijn. De zaken die goed zijn, mag je niet overboord gooien. Ik vind het hoe langer hoe meer goed dat leraars weerbarstig zijn. Ik zou alleen willen zeggen aan de overheid: laat de scholen met rust, ‘rust’ om door te werken aan dingen waar de scholen en hun leraars best in zijn”* (Knack, 19.02.03).

De commissie-Dijsselbloem wees expliciet op het stil verzet vanwege de leerkrachten. We staan er wat langer bij stil, mede omdat het ook vrij relevant is voor het verhaal over analoge *nieuwlichterij* in Vlaanderen. Een aantal hervormingen en inhoudelijke vernieuwingen blijken vooreerst moeilijk uitvoerbaar; de praktijk biedt dan weerstand. We zien dan vaak het verschijnsel van de *lippendienst* opduiken. Of we merken na een tijdje dat de vernieuwingen ‘verwateren’ en/of bijgesteld worden. Dat was bijvoorbeeld het geval bij hervormingen die een soort *comprehensieve middenschool* wilden invoeren met gemeenschappelijke basisvorming binnen heterogene klassen voor 12- à 15-jarigen. Praktijkmensen vonden zo’n hervorming te radicaal omdat die leerlingen al zo sterk verschillen. Het is in de derde graad lager onderwijs al heel moeilijk om de leerlingen samen te houden en daar wordt af en toe al gewerkt met niveaugroepen e.d. Nederlandse scholen en leerkrachten probeerden de gemeenschappelijke basisvorming te reduceren door b.v. toch met leerstofniveaus te werken. En in het beroeps- en technisch onderwijs (vmbo) kwam er na een aantal jaren een opsplitsing tussen meer theoretische en meer technische leerwegen. Later werden weer meer uren voor technische vakken ingevoerd in het totale vmbo. Het parlement stelde zelfs voor om de tradi-

tionele ambachtsschool weer in te voeren. Vanaf september 2008 zijn er een aantal ambachtsscholen (vakscholen, vakcolleges) opgestart. Ook in het Franse ‘*collège unique*’ werden al vlug niveau-groepen e.d. ingevoerd.

De ‘comprehensieve’ hervormingen werden in Nederland, Frankrijk, Zweden... nooit integraal uitgevoerd. Ook in Vlaanderen was dit het geval; denk maar aan het VSO (Vernieuwd Secundair Onderwijs) waar de directeurs nooit echt heterogene klassen samenstelden. Veel Nederlandse leraren s.o. waren ook niet zomaar bereid om in het kader van het ‘studiehuis’ (veel zelfstandig leren) hun lessen en instructie voor een groot deel op te doeken.

Er is een grote afstand tussen theorie en praktijk. Na de invoering van de ‘moderne wiskunde’ werd ze al na enkele jaren weer afgezwakt. Denk verder maar aan het doorbreken van het jaarklassensysteem, het ervaringsgericht kleuteronderwijs van Ferre Laevers (CEGO), het communicatief taalonderwijs, de constructivistische slogans in bepaalde leerplannen wiskunde de competentiegerichte lerarenopleidingen... Het is ook zo dat pedagogische of didactische modes meer aanwezig zijn op het vlak van de ‘hogere pedagogiek’ dan op het niveau van de onderwijspraktijk en van de praktijkgerichte publicaties. Auteurs die veel contact hebben met de praktijk zijn gematigder, voorzichtiger en meer eclectisch ingesteld. Hun visie kent meer succes dan dit van de nieuwlichters en verlossers.

#### 4.3 Moeilijk om vernieuwing te negeren, toch verzet

Leerkrachten kunnen zich niet zomaar aan gepropageerde en/of opgelegde vernieuwingen onttrekken. De propagandisten van de ‘moderne wiskunde’ en de beleidsmensen stelden destijds de ‘new math’ voor als de wiskunde voor de toekomst van onze maatschappij en als onafwendbaar. Omdat we niet akkoord gingen, werden we meteen als conservatief bestempeld. Men vond zelfs dat het absoluut niet kon dat we als lerarenopleider kritiek formuleerden op het leerplan. Veel leerkrachten dachten dan ook dat ze zich aan deze vernieuwing niet konden onttrekken en waren zelfs bereid om hiervoor een uitgebreide bijscholingscursus te volgen.

De Leuvense onderzoekster *Katrijn Ballet* stelt omtrent de reacties van leerkrachten op vernieuwingen: *“Als je vraagt: waar komt die verandering vandaan, wie heeft opgelegd dat dat voortaan*

anders moet? Dan zeggen de meeste leerkrachten: ah, dat komt van hogerhand, van Brussel, het ministerie, de koepels... Maar wie dat nu precies oplegt, weet men niet. Dat doet er voor hen ook niet toe: het komt van hogerhand en dus moet het uitgevoerd worden. En 'wie ben ik dan als leerkracht om daar tegenin te gaan?' De druk die die extern opgedrongen verandering oplegt, wordt dus vaak nog eens versterkt door het plichtsbesef van de leerkrachten." Cécile Delannoy schrijft in dit verband: "Trop souvent, les enseignants, les professionnels du terrain, n'osent pas dire les limites du possible; ils pensent qu'il s'agit de leurs limites à eux. Du coup, cela devient encore plus effrayant pour le débutant, le novice, le stagiaire...". Pedagogische modes worden volgens prof. Delannoy opgelegd als dogma's, strenge verplichtingen die schuldgevoelens uitlokken bij degenen die er niet in slagen om zo klas te houden (*Au péril de la mode*, Cahiers pédagogiques, nr. 330).

Uit peilingen blijkt dat 80 % van de Nederlandse leerkrachten wel principieel tegen het *nieuwe leren* zijn, maar dat ze die opgedrongen vernieuwing tegelijk als een onvermijdelijke natuurramp ervaren. Ze vrezen dus dat ze er zich niet kunnen aan onttrekken. In het hoger onderwijs stelden we ook een verschil in opstelling vast tussen de benoemde lectoren en de vele niet-benoemde. De benoemde en meer ervaren docenten stelden zich veel kritischer op ten aanzien van de vele nieuwlichterij in het zog van de HOBV-hervorming van 1995, dan de meer kwetsbare niet-benoemden. Het verzet en de lippendienst gingen/gaan vooral uit van de benoemde leerkrachten.

Bij veel opgelegde *didactische* nieuwlichterij merken we dat (ervaren) leerkrachten na zekere tijd veelal stil verzet plegen. De Leuvense onderzoekster Katrijn Ballet omschrijft een courante vorm van stil verzet aldus: "Eén van de strategieën die heel vaak terugkwam in de interviews over onderwijsvernieuwingen, is dat leerkrachten proberen om formeel te voldoen aan de gestelde verwachtingen of eisen, terwijl ze daarnaast hun eigen ding gewoon verder doen. Bijvoorbeeld: men gaat op vraag van de directeur een ander soort van leerlingvolgsysteem hanteren, maar daarnaast houdt men ook zijn eigen systeem nog aan. Men volgt dus de beide sporen: men 'stelt zich in orde' met wat extern verwacht wordt, en tegelijk volgt men ook zijn eigen opvattingen. Er is een voortdurende spanning tussen de professionele autonomie van de leerkracht en de externe controle." Na de invoering van de moderne

wiskunde mochten plots de kwadraatbeelden voor rekenen niet meer gebruikt worden. Veel ervaren leerkrachten bleven die gebruiken, maar moffelden ze wel weg als er een inspecteur of begeleider op komst was. Toen we zelf als afdelingshoofd van een lerarenopleiding verplicht werden het ingewikkelde en tijdrovende IKZ-PROZA-systeem toe te passen, slaagden we erin om in een minimum van tijd deze zinloze en tijdrovende klus af te werken.

Leerkrachten die merken dat een bepaalde vernieuwing weinig oplevert of nefast is, laten die ook na het uitproberen vaak weer vallen. Aan de hand van een getuigenis van een ervaren leerkracht derde graad illustreren we hoe ze onder druk begon te geloven in de vernieuwing en duchtig meedeed. Ze zag zich verplicht en aangesproken om anders te werken, maar stelde al vlug vast dat het de verkeerde richting uitging en stuurde weer bij. De ervaren onderwijzeres schrijft: "Onder druk van de inspectie en begeleiding en aangespoord door een paar collega's heb ik destijds ook contractwerk, hoekenwerk en ander individueel werk uitgeprobeerd. Ik begon er ook in te geloven. Ik gaf dan ook een aantal jaren les met het individueel fichesysteem 'Breuzel' voor breuken: fiches waarbij leerlingen op eigen tempo breuken leren kennen en verwerken. Elke leerling werkte individueel. De leerlingen verbeterden zelf de gebruikte fiches. Ik ging rond om individueel hulp te verlenen en was enkel nog coach. Ik stelde echter vast dat ik de greep op het geheel verloor. Ik miste mijn plaats als instructor. Ik ondervond dat de leerlingen vooral leren van de klassikale interactie met de leerkracht en met elkaar en dat ze leren van elkaars antwoorden. Ik doekte het zelfstandig leren met Breuzel op. Ik werkte ook veel met contractwerk. Achteraf gezien was het zo dat vooral de kopieermachine op volle toeren draaide en bladzijden produceerde. Er kroop ontzettend veel tijd in het zoeken naar de passende oefeningen voor de juiste leerling. Ik geraakte opgedifferentieerd. Ik had op een bepaald moment zo'n afkeer van hoeken- en contractwerk dat ik het volledig afschafte. In een inoefenfase kan enig hoeken- of contractwerk wel zinvol zijn voor individueel of partnerwerk of groepswerk." Uit bepaalde studies blijkt ook dat directies en/of leerkrachten in peilingen wel stellen dat ze op principieel niveau akkoord kunnen gaan met mooie vernieuwingsprincipes, maar in de praktijk stelt men vast dat ze deze toch niet toepassen. Die principes worden in die peilingen meestal ook zo geformuleerd dat ze als 'sociaal wenselijk' overkomen. In de recente studie over 'Vijf jaar accent op talent' komt dit overduidelijk tot uiting.

Naast het eerder stil verzet, noteerden we de voorbije 25 jaar ook een aantal vormen van expliciet en luid verzet. Zo was er vanaf de invoering van het VSO luid protest vanwege de tegenstanders die ook een protestvereniging oprichtten. Zelf hebben we bij tal van hervormingen vooraf en achteraf ons verzet duidelijk laten horen. In *Onderwijskrant* en op de grote colloquia van de *Stichting Lodewijk de Raet* (1972-1992) kwam dit ook duidelijk tot uiting. Door dit openlijk verzet konden we een aantal vormen van nieuwlichterij voorkomen, tijdig afzwakken of achteraf weer laten uitdoven. We ondervonden wel dat 'klokken luiden' een gevaarlijke onderneming is.

#### 4.4 Frustratie, ontgoocheling en defaitisme

Het openlijk of in stilte bestrijden van de nieuwlichterij kost veel tijd en energie. Dit alles leidt tevens tot veel frustratie, demotivatie en defaitisme. De leerkrachten krijgen de indruk dat ze niet opkunnen tegen het geweld van het steeds groter wordende vernieuwingsestablishment, velen verliezen hun motivatie, ervaren leerkrachten gaan met prepensioen... *Katrijn Ballet* schrijft hieromtrent: *"Door de opeenvolgende vernieuwingen en veranderingen die leerkrachten moeten verwerken én door de verantwoordingsplicht die daarmee samenhangt, zijn leerkrachten hun 'professioneel zelfverstaan' ter discussie gaan stellen. Daarmee bedoel ik dat ze steeds meer gaan twifelen of ze wel goed bezig zijn als leerkracht, of ze wel de leerkracht zijn die ze zouden willen zijn."*

De wilde hervormingen leidden tot veel ontgoocheling en defaitisme bij de leerkrachten. *Leo Prick* omschreef het effect van de dweperige beeldenstormers zo: *"Zij hebben geschopt en getrapt tegen het onderwijs en voortdurend een grote bek opgehad. Maar ze hebben niets veranderd, niets blijvends neergezet. Alleen daaruit al blijkt de matige kwaliteit van hun denken. Ondertussen heeft dat voortdurend neerkijken op leraren hen wel in verwarring gebracht. Het heeft bijgedragen aan hun defensieve houding"* (*Onderwijs op de divan*, Van Gennep, 2000)

*Prof. W. Decoo* schrijft i.v.m. de effecten van het verlossingsmodel in het vreemdetalenonderwijs: *"Al sedert de 19de eeuw verkondigt elke vernieuwingsgolf dat nu het mirakel zal plaatsvinden en dat alle leerlingen eindelijk snel en vlot vreemde talen gaan leren. Dat is niet alleen onzin, maar ook een gevaarlijke strategie. Omdat men die belofte in ons normaal onderwijsprogramma niet kan waarmaken, draagt de ontgoocheling telkens bij tot negatieve gevoelens over taalonderwijs. Het grote publiek*

*onthoudt enkel de herhaalde aanklacht dat het schoolse taalleren faalt. Het verklaart ook waarom sommigen zich zo makkelijk laten verleiden door utopische antwoorden op dat zogenaamde falen, zoals spelenderwijs alle kleuters een vreemde taal leren of massaal native teachers invoeren om het probleem op te lossen."*

Het is verder ook zo dat de opgelopen schade nooit meer volledig hersteld kan worden. Structuurhervormingen als enveloppenfinanciering en mastodontscholengemeenschappen kunnen achteraf moeilijk teruggedraaid worden. Voor ons wiskunde-onderwijs stellen we ook vast dat het voor de leerkrachten en lerarenopleiders moeilijk is om de oerdegelijke aanpakken van weleer weer in de vingers te krijgen. Bij het doorbreken van de continuïteit gaat er veel verloren.

## 5 Besluit

In deze bijdrage stelden we vast dat de basiskenmerken van degelijk onderwijs voor een groot deel hebben standgehouden en dit niettegenstaande vele 'verlossers' die de voorbije 150 jaar de schoolgrammatica wilden doorbreken.

Vooraf de voorbije decennia namen ook de meeste beleidsmensen de verlossingsideologie over. De bewakers van de beproefde waarden zijn er echter in geslaagd om verzet te plegen tegen de vernieuwingsdrift en de vele pedagogische modes. In Vlaanderen was dit verzet nog groter dan in Nederland. Daardoor is de schade ook beperkter.

De vernieuwers in continuïteit zijn zich blijven inzetten om de beproefde waarden te behouden en te optimaliseren. Dit alles verklaart ook de duurzaamheid binnen de grammar of scholing. De beleidsmensen miskenden jammer genoeg de relevante onderwijskennis en beproefde waarden. In de hierop volgende bijdragen diepen we deze thematiek verder uit.



## Miskennen relevante onderwijskennis & beproefde waarden Dwepen met dubieuze onderwijskunde, expertisecentra & proeftuinen

Raf Feys en Pieter Van Biervliet

### 1 Doorhollingsbeleid, modes en pseudowetenschap

#### 1.1 Miskening relevante kennis

De professoren W. Jochems en P. Kirschner stelden: *"Het ministerieel beleid van de afgelopen tijd was er enkel op gericht alle kennis van het onderwijs buiten de scholen te plaatsen en enkel te zoeken in de onderzoeksinstellingen en in de educatieve infrastructuur"* (De grenzen van het Nederlandse onderwijsonderzoek?, Ped. Studiën, 2003, p. 501). De overheid en de beleidsadviseurs negeerden de opvattingen van de praktijkmensen, de beproefde waarden en de vele relevante kennis over onderwijs en didactiek uit verleden en heden. Dat kennis van effectief onderwijs en effectieve vakdidactieken vooral gebaseerd is op de doorheen decennia en eeuwen opgebouwde ervaringswijsheid, werd/wordt al te vlug over het hoofd gezien.

#### 1.2 Misleid door pseudo-wetenschap en expertisecentra

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

Ook de publicaties van Vlaamse topambtenaren, de DVO, de GOK-Steunpunten, onderwijskundigen als Dochy, Laevers... staan vol modieuze slogans. De DVO-tekst 'Uitgangspunten' bij de eindtermen staat er bol van en stelt de beproefde waarden in vraag.

#### 1.3 Politiek-onderwijskundige alliantie & naïef geloof in wetenschap en maakbaarheid

Er zijn tal van mechanismen die tot onderwijskundige doordrammerij leid(d)en. De professoren Jochems en Kirschner betreurden terecht dat de beleidsmensen hun kennis van het onderwijs uitsluitend buiten het onderwijs zochten. In kringen van beleidsadviseurs, onderwijsvernieuwers, nascholingsaanbieders... werd voor de promotie van nieuwe ideeën al te vlug en te eenzijdig verwezen naar een wetenschappelijke theorie, naar onderwijsonderzoek en/of naar nieuwe trends binnen de onderwijskunde. In Frankrijk kregen 'pédagogistes' als prof. Philippe Meirieu die jarenlang fungeerden als beleidsadviseur het achteraf hard te verduren.

Sinds de jaren zeventig werd de rol van de wetenschap ter ondersteuning van het onderwijsbeleid steeds groter. Groot was het vertrouwen in de bijdrage die van hieruit aan het innovatiebeleid kon worden geleverd. Dit paste in het tijdsbeeld van de maakbare samenleving en van de overheid die een meer sturende rol wou spelen en de leerkrachten eerder beschouwde als een rem op de vernieuwing. Algemeen heerst momenteel de gedachte dat het meeste onderwijsonderzoek niet in staat was/is om de praktijk van het onderwijs en het beleid op een positieve wijze te beïnvloeden. Prof. Marc Depaepe twijfelt er zelfs aan of dit ooit het geval zou kunnen zijn in zijn publicatie *'Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke en praktische kennis in opvoeding en onderwijs'*, Acco, 2002. Volgens Depaepe e.a. is er zelfs sprake van een groeiende kloof tussen wetenschap en praktijk. Op de *Onderwijsresearchdagen 2003* te Kerkrade en in een rapport van de Nederlandse Onderwijsraad van 2003 stond het debat over die grote kloof centraal. Een rapport van de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid verspreidde een persbericht met de opmerkelijke titel: *"Onderwijskundigen moeten de scholen in"*.

De overheid verwachtte de voorbije decennia al te veel heil van (empirisch) onderwijsonderzoek, actieonderzoek en van zgn. expertisecentra. Naar de praktijkmensen werd steeds minder geluisterd. Tegelijk probeerde de overheid ook onderwijskundigen e.d.

voor haar hervormingskar te spannen en een aantal van hen ging hier gretig op in. Wat bij dit alles ook meespeelt is het feit dat onderzoekers en vrijgestelden allerhande zich willen (moeten?) waarmaken, en dan ook geneigd zijn zich af te zetten tegen het bestaande onderwijs.

*Prof. Hans Van Crombrugge* betreurde in 2004 dat de universiteiten en onderwijskundigen steeds meer allianties aangingen met politici en economen omwille van het geld en de subsidie, de macht en de invloed (*Brandpunt*, nov. 2004). *Etienne van Neygen*, publicist en ex-leraar, stelde op het O-ZON-symposium dat er sprake is van een soort samenspel tussen de politiek, de dominante vorm van onderwijskunde en de media. Hij gewaagde van een soort 'politiek-pedagogisch-onderwijskundig' complex. Dit complex bracht volgens hem een vernieuwings- en doorhollingsoffensief op gang en houdt dit draaiende. De dubieuze onderwijskunde en dito beleidsgericht onderzoek spelen hierbij een belangrijke rol. Dit vernieuwingsoffensief werd en wordt daarbij door de meeste media gesteund (*De bedenkelijke rol van inspectie, media & KLASSE*, *Onderwijskrant* nr. 142).

#### 1.4 Nefaste rol pedagogische en expertise-centra

In het rapport-Dijsselbloem wordt ook gewezen op de nefaste rol die de pedagogische centra en de expertisecentra bij de nieuwlichterij speelden. We illustreerden in de vorige *Onderwijskrant* dat bijvoorbeeld naarmate het aantal medewerkers binnen het *Freudenthal Instituut* toenam, ook de stemmingmakerij tegen het klassieke rekenen toenam. Zonder de belofte van een Copernicaanse revolutie kan men ook niet zoveel subsidie vanwege de overheid krijgen en verantwoorden. Het Nederlandse *Freudenthal Instituut* bestaat 37 jaar en telt momenteel 70 medewerkers. Het wordt er verantwoordelijk gesteld voor de malaise in het wiskundeonderwijs; de beloofde zegeningen van het zgn. 'realistisch wiskundeonderwijs' bleven uit. Vlaanderen heeft geen vrijgestelden voor wiskunde maar ons niveau is hoger en onze wiskundendidactiek is realistischer. We hebben wel flink gesubsidieerde Steunpunten voor GOK, zorgverbreding en taalonderwijs die flink gesubsidieerd worden om aanpakken te propageren die haaks staan op effectief (achterstands) onderwijs. Steunpunt CEGO propageert het nefaste ontplooiingsmodel. Na 17 jaar heeft het Steunpunt NT2-Leuven weinig of geen specifieke aanpakken uitgewerkt voor NT2-leerlingen. Als excuus wordt

beweerd dat NT2 = NT1. En Piet Van Avermaet, de directeur van het Steunpunt ICO (nu: diversiteit en leren), kante zich onlangs nog tegen plannen om allochtone kleuters een intens taalbad Nederlands te geven.

In deze bijdrage bekijken we vooral de onderwijs-hervormingenvanuit de rol van dubieuze wetenschappers, beleidsgericht en door het ministerie gesponsord onderzoek (zie punt 5) en van de zweverige onderwijskunde en lerarenopleidingen.

## 2 Invloed & negatie relevante onderwijskennis

### 2.1 Negatie relevante praktijkkennis

De beleidsmensen hielden/houden geen rekening met de relevante kennis buiten het strikt wetenschappelijk circuit en met de practitioner's knowledge. Ze gingen/gaan er ook ten onrechte van uit dat er vooral nieuwe kennis en nieuwe proeftuinen nodig zijn en dat telkens opnieuw het wiel uitgevonden moet worden. Ook in het rapport-Dijsselbloem lezen we dat de beleidsmensen de voorbije 20 jaar geen rekening meer hielden met de mening van de praktijkmensen. Bij de hervorming van ons hoger onderwijs in 1995 werden de kritische opvattingen van de oudere en ervaren docenten als hinderlijk beschouwd; via een gouden handdruk werden ze aangespoord op pre-pensioen te gaan. De directeur-generaal Jan Adé poneerde onomwonden dat hiermee de hervorming makkelijker ingang zou vinden.

De Nederlandse minister Plasterk wil het niveau van het taal- en rekenonderwijs verhogen. Hij vindt hiervoor het onderzoek & het werk van de expertisecentra te weinig relevant. Hij pakte onlangs als remedie uit met het project *Onderwijs Bewijs*. Dit actieprogramma is opgezet om meer verbindingen te leggen tussen onderwijsveld en wetenschappelijk onderzoek en zo evidence-based kennis (wat werkt wel, wat werkt niet) te verwerven over onderwijs. Onderwijs en wetenschap kunnen gezamenlijk voorstellen indienen voor aantoonbare verbeteringen in het onderwijs die zullen worden getoetst op hun effectiviteit. Plasterk wekt ten onrechte de indruk dat er al te weinig kennis omtrent b.v. effectief reken- en taalonderwijs voorhanden is, dat het in de toekomst om totaal nieuwe zaken zou moeten gaan en dat enkel klassieke empirische toetsen relevant zijn. De professoren Van de Craats en Tijms stelden echter dat Nederland voor wiskunde heel veel inspiratie kan halen uit het Vlaamse leerplan en uit onze vakdidactische publicaties (*De Telegraaf*, 12.02.08). Sommigen

betwijfelen ook het opzet van 'Onderwijs Bewijs', omdat dit voorstel hen doet denken aan de grote expertisecentra zoals het Freudenthal Instituut dat al 37 jaar die opdracht kreeg, maar toch geen resultaten boekte. In andere officiële rapporten wordt ook ten onrechte de indruk gewekt dat het er vooral op aankomt dat de kennistransfer verbeterd wordt door de wetenschappers te stimuleren hun onderzoeksresultaten uit te dragen naar de gebruikers in het onderwijs.

## 2.2 Wie produceert meest waardevolle kennis?

Zelf gaan we er vanuit dat er al veel relevante theorie over effectief onderwijs, effectief taal- en rekenonderwijs... bestaat, maar dat die door de beleidsmensen en wetenschappers straal genegeerd wordt – net zoals nooit gepeild wordt naar de mening van de leerkrachten. Ook in de 19<sup>de</sup> eeuw waren er veel relevante publicaties voorhanden – al bestond er nog geen universitaire onderwijskunde en strikt wetenschappelijk onderzoek. Een merkwaardig antwoord op de vraag van een onderwijzer op een studiedag toont aan dat ook de Leuvense professoren Verschaffel en De Corte een veel te enge opvatting hebben over relevante onderwijstheorie en er precies vanuit gaan dat de onderwijskennis in de eerste plaats op strikt onderzoek gebaseerd zou (moeten) zijn (zie 2.3). Niets is minder waar. Een goede (praktijk)theorie biedt een geargumenteerde antwoord op praktijkvragen en een *synthetische en omvattende* benadering van de thematiek. De voorbije eeuwen werd heel veel relevante onderwijskennis verworven, geformuleerd en gepubliceerd. Deze kennis wordt door de meeste wetenschappers en beleidsmensen genegeerd omdat ze niet louter onderzoeksmatig is vergaard, of omdat men ervan uitgaat dat wat men publiceert totaal nieuw moet zijn. Volgens de vele constructivistische onderwijskundigen moeten leerlingen verder bouwen op wat ze al weten, maar dat geldt blijkbaar niet voor de cumulatieve opbouw van de onderwijskennis binnen de onderwijskunde.

## 2.3 Synthetische analyses versus onderzoek

We illustreren nu de enge opvatting van Verschaffel en co over relevante onderwijskennis aan de hand van hun antwoord op de vraag van een leerkracht of het gebruik van vaste kwadraatbeelden bij aanvankelijk rekenen interessanter is dan gevarieerde getalbeelden en het uit Nederland afkomstig rekenmanneltje en rekenrek. Verschaffel en co antwoordden dat ze dat als wetenschapper nog niet weten

*'omdat er geen wetenschappelijk onderzoek in strikte zin over bestaat'* (Onderwijsonderzoek: wat hebben we eraan?, in: *Impuls*, juni 2001). Ze verzwegen dat wij in ons 'synthetisch' boek *'Rekenen tot honderd'* hierover wel zinnige uitspraken doen op basis van tal van argumenten en afwegingen – ook leerpsychologische – en op basis van de ervaringswijsheid en *practioner's knowledge* van de voorbije eeuw. Indien ze voldoende contact hadden met de praktijk, dan zouden ze ook weten dat we daarmee de leerkrachten en uitgevers overtuigden om op nieuw kwadraatbeelden te gebruiken en om ze op een bepaalde manier te gebruiken – en dit na een periode waarin onderwijskundigen, bepaalde leerpsychologen en propagandisten van de moderne wiskunde' en ongestructureerde 'venn-voorstellingen' ze resoluut afwezen. Waarom zouden onze stellingen en argumenten – mede gebaseerd op praktijkervaringen en publicaties van de voorbije 100 jaar, minder relevant zijn dan strikt wetenschappelijk onderzoek dat na meer dan honderd jaar nog geen uitsluitel brengt en geen synthetische analyse biedt.

Onderwijskundigen willen steeds uitpakken met nieuw en empirisch onderzoek en onderschatten het belang van het reflecteren op – en systematiseren van de ervaringswijsheid uit verleden en heden zoals die aanwezig is bij de leerkrachten en opgeslagen ligt in vroegere publicaties, leermethodes e.d. Precies op basis hiervan konden we tijdig een kritische analyse leveren van de realistische/constructivistische theorie van het *Freudenthal Instituut*. De professoren Verschaffel en De Corte hielden zich op de vlakte.

We moeten dringend af van de idee dat relevante onderwijstheorie per se en enkel vergaard wordt via wetenschappelijk onderzoek in de enge betekenis van het woord. Ook in de 19<sup>de</sup> eeuw bestond er al veel relevante onderwijskennis. Bij het samenstellen van onze publicaties over rekenen, 'de directe systeem-methode' over aanvankelijk lezen, spelling... hebben we dit telkens gemerkt. Relevante onderwijstheorie en vakdidactieken kunnen niet wachten op strikt wetenschappelijk onderzoek dat veelal te eenzijdig, te partieel en te praktijkvreemd is om er conclusies uit te trekken. We leerden veel meer uit de getuigenissen en ervaringswijsheid van de praktijkmensen in heden en verleden en uit doorgedreven reflectie en argumentatie. We probeerden de aanwezige kennis en ervaringswijsheid ook verder te optimaliseren en aan te vullen met nieuwe elementen. We hielden verder ook rekening met wat allang geweten is over het functioneren van het geheugen e.d. In

die context begrepen we niet waarom de Leuvense professoren De Corte en Verschaffel en de mensen van het *Freudenthal Instituut* hier zo weinig rekening mee hielden binnen hun wiskunde-didactische publicaties. Dit leidde o.a. tot de verwaarlozing van het belangrijke 'automatiseren'.

#### 2.4 Invloed relevante praktijkpublicaties

Er is een grote afstand tussen de academische onderwijskunde en vakdidactiek en het onderwijs-onderzoek enerzijds en anderzijds de 'synthetische' publicaties over onderwijs en vakdidactiek die opgesteld zijn door mensen die veel dichter bij de onderwijspraktijk staan, die de thematiek vanuit vele invalshoeken benaderen en vanuit de ervaringswijsheid. In die praktijktheorieën proberen de auteurs de *practitioner's knowledge* en haar neerslag in de vele publicaties van de voorbije 250 jaar te systematiseren, te beargumenteren en verder te optimaliseren. Ze doen dit mede vanuit hetgeen allang bekend is vanuit wetenschappelijke invalshoeken i.v.m. het cognitief functioneren. Zelfs praktijkpublicaties uit de periode 1800-1950 zijn voor ons nog steeds een interessante inspiratiebron. Onze eigen (vak-) didactische publicaties zijn niet grotendeels onderzoekmatig opgebouwd, maar toch bieden ze praktijkmensen meer 'wetenschap' dan veel zgn. 'wetenschappelijke' publicaties. Men mag de relevante praktijkpublicaties ook niet typeren als louter 'praktisch vergaarde ervaringskennis' – zoals b.v. prof. Depaepe dit doet (o.c., p. 13).

Jammer genoeg tonen de beleidsmensen enkel interesse voor uitspraken en opvattingen van (een beperkt aantal) professoren en van Steunpunten die graag nieuwlichterij propageren. Wetenschappers en experts van expertisecentra doen vaak alsof de hiervoor beschreven praktijkgerichte publicaties niet bestaan en/of minderwaardig zijn. Vrijgestelden binnen expertisecentra kunnen ook moeilijk bekennen dat de meeste kenmerken van effectief onderwijs en van effectieve vakmethodieken al lang bekend en beschreven zijn. En 'wetenschappelijke' adviseurs missen vaak de nodige bescheidenheid inzake de beperkte betekenis van onderwijsonderzoek.

We stellen tegelijk vast dat de praktijkpublicaties veelal meer 'blijvende' invloed hebben op de onderwijspraktijk dan de vele nieuwlichterij. Niettegenstaande de grote propaganda, steun en druk vanwege de beleidsmensen werd b.v. de ervaringsgerichte theorie van het GOK-Steunpunt CEGO na een tijdje te licht bevonden en we zagen ze weer

wegdeemsteren. Hetzelfde gebeurde destijds met de 'moderne wiskunde'. Enz.

We illustreren nu even dat relevante onderwijskennis ook zonder de steun vanwege de beleidsmensen blijvende invloed heeft. Bij leerkrachten, normaalschooldocenten, uitgevers e.d. vonden we zelf veel gehoor en aldus konden we ook de praktijk van het onderwijs en de vakdidactiek voor rekenen, lezen, spelling, wereldoriëntatie... beïnvloeden. In 1982 slaagden we erin om met *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'* het tij te doen keren. Onze wiskundepublicaties zorgden er ook voor dat we betrokken geraakten bij de opstelling van de eindtermen en leerplannen wiskunde. We merken ook de invloed op de rekenmethodes. Inzake onze kritiek op de moderne wiskunde en ons alternatief duurde het een aantal jaren alvorens we voldoende gehoor vonden. Dit was ook het geval met onze visie omtrent constructivisme & leerpsychologie. Onlangs vernamen we echter dat de cursussen leerpsychologie e.d. aan de KULeuven aangepast zullen worden. Ook het toelaten van de kritische spreekbeurt van prof. P. Kirschner op een studiedag van de Associatie Leuven (Aalst, 08.11.07) wees al op de invloed van onze kritiek.

Onze Steunpunten voor zorgverbreding en GOK lieten belangrijke domeinen als achterstandsdidactiek, rekenen, aanvankelijk lezen, spelling en grammatica, NT2... gewoon links liggen. Inzake taalonderwijs hebben de Vlaamse uitgevers zich de voorbije 15 jaar veel minder geïnspireerd op de theorie van de taakgerichte en geïntegreerde aanpak van het Steunpunt NT2-Leuven, dan b.v. op onze eigen publicaties over aanvankelijk lezen, spelling en begrijpend lezen. Het Steunpunt pleitte in 1995 voor een globale leesmethode, maar de nieuwe methode *Leessprong* (Van In) inspireerde zich op onze 'directe systeemmethode' die radicaal afstand neemt van de globale of globaliserende leesmethodiek. Ook de nieuwste versie van *Veilig leren lezen* en de methode *'Mol en beer'* (Die Keure) beroepen zich op de 'directe systeemmethode'. Inzake spelling staan de meest recente methodes haaks op de Steunpuntvisie – zoals die b.v. in de eigen methode *'Toren van Babbel'* is uitgewerkt. Weinig of geen leerkrachten geloven ook nog dat de aanpak van NT2-leerlingen voor spreken en woordenschat precies dezelfde is als deze van NT1-leerlingen.

De ervaringsgerichte theorie van het CEGO werd binnen het project zorgverbreding en GOK in sterke mate opgedrongen door de overheid. We merken

echter dat na een aantal jaren de relatieve invloed sterk teruggelopen is. Het Steunpunt ICO mislukte totaal in zijn ICO-opzet en dekte de aftocht met de introductie van een nieuwe en wollige naam 'Diversiteit en leren' – waarbij vooral vormen van het controversiële 'nieuwe leren' gepromoot worden en het belang van een NT2-taalbad zelfs bestreden wordt door directeur Piet Van Avermaet.

Inzake wereldoriëntatie merken we dat de meeste leerkrachten 3<sup>de</sup> graad samen met ons het belang van voldoende cursorische lessen geschiedenis e.d. onderschrijven, ook al wekken de eindtermen de indruk dat dit af te raden is. Ze maken ook gebruik van cursorische pakketten waaraan we meewerkten.

Vanuit ons streven naar het veilig stellen van beproefde waarden, kwam het er ook op aan om tijdig te waarschuwen voor de mogelijke afbraak. In het vorige nummer van *Onderwijskrant* behandelden we de malaise in het Nederlandse wiskundeonderwijs. Vanuit onze opvattingen en publicaties over wiskundendidactiek wezen we vanaf 1987 als enige op de doordraverij binnen de *Freudenthaalse wiskunde* en op het feit dat die constructivistische theorie in strijd was met bevindingen uit de cognitieve psychologie en met de ervaringswijsheid. Zo konden we de import van dit soort wiskunde grotendeels afblokken en een malaise zoals in Nederland voorkomen. Nederlandse professoren, de Leuvense prof. Lieven Verschaffel... hielden zich op de vlakte; wellicht ook omdat een weerlegging louter op basis van strikt wetenschappelijk onderzoek moeilijk is. Voor onze inzet inzake wiskunde krijgen we nu veel waardering van de praktijkmensen en vanuit Nederland, maar minder vanwege het vernieuwingsestablishment. Het FI verzwijgt nog steeds angstvallig onze kritiek.

Noot: in de hierop volgende bijdrage maken we duidelijk hoe wijzelf en *Onderwijskrant* zich de voorbije decennia inspanden om te 'vernieuwen in continuïteit' en om het onderwijsbeleid op de voet te volgen en te beïnvloeden.

### **3 Zweverige onderwijskunde, rages & prietpraat**

#### **3.1 Rages in het onderwijs**

De ontwerpers van allerhande modes en nieuwlichterij werken veelal met simpele en halve waarheden die als wondermiddel en als makkelijk toepasbaar voorgesteld worden. Veel onderwijskundigen, onderwijs-

vernieuwers, lerarenopleiders, onderwijsbegeleiders hanteren een simplistisch en tegelijk gecompliceerd vakjargon en trekken zo rookgordijnen op die de afstand tussen spreken en doen, tussen theorie en praktijk alleen maar groter maken. Veel onderwijskundige theorieën zijn geen praktijktheorieën, omdat ze niet vertrekken van de complexe realiteit. Denk maar aan 'nieuwe leren', constructivisme, onderwijs op maat van elk kind, inclusief onderwijs, competentiegericht onderwijs, middenschool, studiehuis, leerlandschap...

De professoren *Lieven Verschaffel* en *Eric De Corte* schreven in 2001 dat de "*Torhoutse pedagoog Feys in Onderwijskrant geregeld van leer trok tegen de nieuwste rages – b.v. constructivisme – die vanuit onderwijswetenschappelijke hoek op practici afkomen en deze aanraadt om die 'links' te laten liggen*" (Verschaffel L. e.a., *Onderwijsonderzoek: wat heb je eraan?*, Impuls, juni 2001). Ze schreven er niet bij dat ook Eric De Corte en veel Vlaamse onderwijskundigen de constructivistische rage propageerden; dat we ook in het verleden vele rages bestreden en met enig succes: b.v. *Mageriaans* gesloten onderwijsmodel van De Corte en De Block van 1970, moderne wiskunde en (ir)realistische wiskunde. In een verslag van AERA-conferentie – San Diego 2004 – concludeerde prof. *Jan Terwel* dat de dominante constructivistische leertheorie aan ware bloedarmoede leed en nu vluchtte *in een barok en esoterisch jargon dat de afstand met de onderwijspraktijk nog groter maakt*. Hij schreef ook dat bij de modieuze 'activity theory', 'het natuurlijke leren', 'het learning by doing,' 'het uitvoeren van authentieke taken... het deelnemen aan groepsprocessen in de plaats komt van het echte leren. Doelstellingen en leerinhouden schuiven zo naar de achtergrond (*Conferentieverlag AERA, Ped. Studiën, 2004, nr. 5, p. 404 e.v.*). De uitspraak van Terwel en tal van andere zaken bewijzen o.i. dat we gelijk hadden toen we vanaf 1987 waarschuwden voor het constructivisme, de constructivistische wiskunde, de constructivistische propaganda in onze universiteiten... Zelf stelden we dat de constructivistische aannames en aanpakken te vaag waren, niet uitgetest werden en haaks stonden op gefundeerde bevindingen van de cognitieve psychologie en op de ervaringswijsheid van de leerkrachten.

Het rapport-Dijsselbloem heeft uitgewezen dat veel is foutgelopen omdat de overheid eenzijdig geluisterd heeft naar *wetenschappelijke zwetsers* als prof. Wijnen en co. Ook prof. *Paul Kirschner* bestempelde de uitspraken over zelfstudie e.d. à la Wijnen, Dochy...

als kletspraak (zie *Prof. Kirschner maakt brandhout van onderwijshypes op studiedag Associatie Leuven*, *Onderwijskrant* nr. 144). Dat betekent niet dat we alle onderwijsonderzoek overbodig vinden, zoals Verschaffel en co suggereren: “*Sommigen beweren zelfs dat het beleid en de praktijk van het onderwijs zelfs beter af zou zijn zonder onderwijsonderzoek*”. Verschaffel weet overigens vrij goed dat wij in onze vakdidactische publicaties ook rekening houden met bevindingen uit de cognitieve psychologie (b.v. geheugentheorie) – zelfs meer dan hij zelf deed in zijn eigen publicaties. We blijven er wel bij dat veel nieuwlichterij en slogans – zoals constructivisme – vooral door onderwijskundigen werden verkondigd en dat deze zich hierbij ten onrechte beriepen op wetenschappelijk onderzoek.

Feys en co verwezen overigens niet enkel naar *goede praktijkvoorbeelden* als alternatief voor de rages binnen de onderwijskunde – zoals Verschaffel en co in hun bijdrage suggereren, maar evenzeer naar goede (vak)didactieken die mede op ervaringswijsheid en argumentatie zijn gebaseerd, naar relevante onderwijstheorie. Vanuit de academische wereld is er al te weinig waardering voor dit soort praktijkgerichte & synthetische publicaties.

### 3.2 Nieuwe denkpiste of hypothese als dé waarheid

We hebben problemen met academici, experts van zgn. expertisecentra e.d. die ten onrechte hun theorie of didactische aanpakken als wetenschappelijk en onaantastbaar voorstellen. Bij rages gaat het om het misbruik van het etiket ‘wetenschap’ en om een aantasting van de geloofwaardigheid van de onderwijskunde. Voor de commissie-Dijsselbloem moesten de goeroes van het Nederlandse studiehuis en van het probleemgestuurde onderwijs – Wijnen en Simons – wel toegeven dat er geen empirische bewijzen aanwezig waren, maar enkel wollige theorieën en hypothesen over (sociaal)constructivisme en dergelijke.

Het zijn vaak de pseudowetenschappers die de meest stellige uitspraken doen. Als reactie op O-ZON ontpopte Ferre Laevers – directeur Steunpunt CEGO – zich als de woordvoerder van een brede beweging die volgens hem “*niet meer te stuiten is, een ontwikkeling binnen de Vlaamse onderwijskunde van de voorbije 30 jaar waarover er in wetenschappelijke kringen een consensus bestaat*” (‘Lopende Zaken’, 28.02.08). Er bestaat bijna nergens minder consensus over dan over de visie van Laevers, het constructivisme enz. De

‘ervaringsgerichte onderwijsvisie’ van Laevers en co kreeg zelfs nooit steun vanwege Vlaamse onderwijskundigen en is aan het wegdeemsteren.

Enkel onderwijskundigen hebben jammer genoeg de constructivistische en competentiegerichte theorie zomaar ingevoerd uit het buitenland, net zoals ze rond 1970 klakkeloos de tegenovergestelde behavioristische theorie over de operationele doelstellingen en evaluatie uit de VS importeerden. Ook tegen dit laatste hebben we in 1974 geprotesteerd in ‘*Persoon en Gemeenschap*’; we zezen er o.a. op hoe ‘mager’ de ‘Mageriaanse’ opvattingen waren: *Mager = mager*, schreven we. Twintig jaar later werden we plots geconfronteerd met het andere extreem van de ongestructureerde, constructivistische en leerlinggestuurde aanpak. Heel wat onderwijskundigen maakten plots een bocht van 90 graden.

De doordrammerij is vaak het gevolg van het feit dat een aantal onderwijskundigen en nieuwlichters een nieuwe denkpiste onmiddellijk als dé enig zaligmakende waarheid interpreteren en hieruit de drastische conclusie trekken dat er een cultuuromslag nodig is. Een paar illustraties. Uit de theorie over het constructivisme (als kennisleer) trokken veel onderwijskundigen en professoren wiskunde onmiddellijk de conclusie dat kinderen hun kennis zelf moeten construeren, dat alle kennis relatief, gesitueerd en contextgebonden is, en dat men moet kiezen voor een open leermodel... Het waren vaak dezelfde onderwijskundigen – b.v. Eric De Corte – die rond 1970 vanuit de VS een totaal gesloten en teacherproof leermodel als wondermiddel invoerden – met *operationele* doelstellingen en evaluatie. Twintig jaar later voerden ze vanuit de VS even gedachteloos het open en ongestructureerd leermodel van het constructivisme in.

De taalkundigen die proclameerden dat (expliciet) grammaticaonderwijs overbodig was, beriepen zich graag op de ‘*monitorhypothese*’ die *Stephen Krashen* in 1980-1981 formuleerde. *Taalverwerving* werd door *Krashen* principieel gescheiden van ‘*taal leren*’, en kon alleen onbewust plaatsvinden onder invloed van blootstelling aan betekenisvolle input. Grammatica kon dus volgens *Krashen* niet ‘*expliciet geleerd*’, maar alleen al doende ‘*verworven*’ worden. Hieruit besloten de taalkundigen van de UA, VON, Steunpunt NT2-Leuven... al vlug dat expliciet grammaticaonderwijs totaal overbodig was.

*Krashens* theorie werd wereldwijd door veel onderzoekers (Norris & Ortega, Ellis e.a....) bestreden en

weerlegd, maar dit belet niet dat die taalkundigen nog steeds hun afkeer voor het aanleren van expliciete grammaticaregels manifesteren. A. Wray formuleerde in 2002 een theorie over het leren van een 'tweede taal' die sterk afwijkt van deze van Krashen, en veel meer aansluit bij de ervaringswijsheid van de leerkrachten (Formulaic language and the lexicon. Cambridge: CUP). We citeren even: *"Where the first language learners starts with large and complex strings, and never breaks them down any more than necessary, the post-childhood second language learner is starting with small units and trying to build them up. Phrases and clauses may be what learners encounter in their input material, but what they notice and deal with are words and how they can be glued together"* (p. 206). *"De leerling ervaart dus ook de noodzaak om een grammaticaal systeem voor die taal te ontwikkelen en daar gaat hij vrijwel meteen mee aan de slag, aldus Erik Kwakernaak in 'Wetenschappelijke trends en grammaticavererving' (Levende Talen Magazine 2008/4).*

Prof. W. Decoo (UA) schreef in deze context: *"Hypothesen over het taalverwervingsproces zijn niet bedoeld om meteen in de onderwijspraktijk op grote schaal geïmplementeerd te worden. Toch gebeurt dit vaak wanneer iemand een 'nieuwe' invalshoek als baanbrekend voorstelt en wanneer gunstige omstandigheden die 'nieuwe' benadering sterk promoten. Het probleem is dat die 'nieuwe' benadering dan voor jaren een eigen leven in het onderwijs gaat leiden, gevoed door de vernieuwingsdrang van sommige pedagogen en de promotie van uitgeverijen, zonder dat men er rekening mee houdt dat de oorspronkelijke hypothese ondertussen werd genuanceerd of zelfs verworpen. Zo waren er de hypothesen dat wat een leerling qua taalinzicht zelf ontdekt beter zal beklijven, dat de taalleerkracht zich moet beperken tot de rol van coach op de zijlijn en de leerling zoveel mogelijk autonoom moet laten werken, dat er een duidelijk onderscheid is tussen leren en verwerven, tussen kennis en vaardigheid, tussen inductie en deductie, tussen impliciet en expliciet leren, enz. Al die hypothesen en theoretische tegenstellingen zijn door onderzoekers alweer serieus in vraag gesteld. Maar ondertussen blijven sommigen het onderwijs bestoken met zogenaamd noodzakelijke wijzigingen 'die de ontwikkelingspsychologie e.d. hebben aangetoond'. ... Men zal dus voorzichtig zijn met hypothesen, tenzij het over experimenteel onderzochte feiten voor een specifieke situatie gaat, en die sinds jaren herhaaldelijk bevestigd werden."*

Het duurde ook al te lang vooraleer onderwijskundigen e.d. hun doordrivende collega's durfden tegen te spreken. Zelf hebben we als lerarenopleider de slogans van bijvoorbeeld Wijnen, Simons, Stevens, Dochy, Laevens... i.v.m. zelfstudie, studiehuis, probleemgestuurd onderwijs, constructivisme en nieuwe leren e.d. – van meet af aan bekritiseerd. Vanuit onze positie van lerarenopleider was dit wellicht makkelijker. Een genuanceerde en beargumenteerde visie en een pleidooi voor herwaardering van beproefde waarden, spreekt bevlogen beleidsmensen en vrijgestelden allerhande echter veel minder aan dan holle en veelbelovende slogans. Je moet ook minstens professor zijn vooraleer beleidsmensen, persmensen e.d. bereid zijn te luisteren.

### 3.3 Geloof i.p.v. wetenschap & ervaringswijsheid

Wetenschappers, onderwijskundigen, lerarenopleiders... legden de (geloofs)theorie van het constructivisme, het ervaringsgericht leren à la Laevers, de communicatieve taalaanpak, de moderne wiskunde, inclusief onderwijs, het nieuwe leren, het studiehuis, de competentiegerichte aanpak... op als dogma's en als onontkoombare verplichtingen die schuldgevoelens oproepen bij leerkrachten en pedagogen die er niet in geloven.

Er zijn professoren die 'inclusie' louter en openlijk als een *geloof* propageren. De *Gentse prof. Geert Van Hove* zegt vlakaf dat *inclusie* weinig te maken heeft met het uittesten van de haalbaarheid in de praktijk, maar alles met het geloof in inclusie als een ethisch principe. Ook de zgn. 'Onderzoeksgroep *Inclusief Onderwijs*' (prof. Jo Lebeer e.a.) stelt dat vragen naar de draagkracht van de leerkracht en van de school verkeerd zijn, aangezien het bij inclusief onderwijs gaat om het absoluut recht op inclusie van elk kind. Scholen mogen volgens die werkgroep nooit de toelating krijgen om bepaalde leerlingen te weigeren, want dan zullen die conservatieve leerkrachten daar misbruik van maken (*Draagkracht als dynamisch concept binnen de leerzorg*, TORB, februari 2008). Ervaringswijsheid en praktijkkennis mogen dus geen rol spelen in het debat. We mogen ons niet afvragen wat een onderwijzer kan doen met leerlingen die (het grootste deel van) de lessen taal en wiskunde absoluut niet kunnen volgen en of dergelijke leerlingen dan nog geïntegreerd zijn in het les- en klasgebeuren? Het debat over de inclusiethematiek bewijst eens te meer dat er een grote afstand is tussen de 'hogere pedagogiek' in de pedagogische traktaten en in de publicaties van

beleidsmensen, en anderzijds de meer 'alledaagse' pedagogie(k) in het handelen en in het hoofd van de praktijkmensen en in meer praktijkbetrokken publicaties.

#### 4 Dubieus beleidsgericht onderzoek & evaluatie

In punt 1.2 wezen we al op de politiek-onderwijskundige alliantie. Beleidsmensen legitimeren hun hervormingen vaak vanuit beleidsgericht onderzoek. In het verleden hebben we geregeld vraagtekens geplaatst bij zo'n *onderzoek*. Ons grootste bezwaar luidde dat de onderzoekers geneigd (verplicht?) zijn de beleidsmensen naar de mond te praten en dat beleidsmensen niet dulden dat onderzoeksconclusies hun beleidsplannen zouden dwarsbomen. Beleidsonderzoek zou ook een kritische functie ten opzichte van het beleid moeten uitoefenen, maar dit is in Vlaanderen niet het geval.

Het is verder ook bijna steeds zo dat centra/steunpunten die een bepaald vernieuwingsproject of een bepaalde proeftuin begeleiden, de evaluatie van dit project zelf mogen uitvoeren. Zo spraken de GOK-Steunpunten zich in 2004 zegevierend uit over de resultaten van zorgverbreding en GOK in het basisonderwijs. Zo bracht de ideoloog van 'Accent op Talent' – Wouter Vanden Berghe – onlangs een lovend rapport uit over zijn eigen project, over 5 jaar 'Accent op Talent' (Koning Boudewijnstichting); en dit zonder enige verwijzing naar concrete resultaten van de vele proeftuinprojecten. De suggestieve vragen en sociaal wenselijke antwoorden die Vanden Berghe de directeurs voorschotelde, spreken voor zich. Destijds werden ook de VSO-evaluatie-rapporten opgesteld door VSO-coördinatoren of door professoren die zelf het VSO propageerden. Hetzelfde gebeurde bij het VLO. En de voorstanders van de moderne wiskunde mochten rapporten uitbrengen over de zegeningen van de 'New Math'.

We laten nog een kritische getuigenis in over *beleidsgericht onderzoek* vanwege onderzoeker *Georges Van Landeghem*. Hij is al vele jaren medewerker van het Leuvens Centrum voor *Onderwijs-effectiviteit en -Evaluatie* en van het *Steunpunt SSL*. *Van Landeghem* getuigt in de 'Campuskrant' van 22.11.05: 'Het lijkt me verstandig om alert te blijven', zei de kapitein van de rijkhaven, 'waar waarachtigheid, eerlijkheid, betrouwbaarheid enzovoort wél de allereerste prioriteit zijn'. Ondertussen hijsen sommige schepen aan zijn kade de piratenvlag. Zo maken de beheersovereenkomsten van de 'steunpunten voor

beleidsrelevant onderzoek' bijvoorbeeld klaar en duidelijk wie die schepen echt in handen heeft: '*Publicaties op grond van de onderzoeksactiviteiten van het Steunpunt kunnen slechts geschieden na goedkeuring van de functioneel bevoegde minister, die ertoe gerechtigd is om te beslissen dat bepaalde onderzoeksresultaten niet, of slechts na het verstrijken van een bepaalde termijn, kunnen worden bekendgemaakt*' (zie art. 46). Deze absolute macht van de opdrachtgever over de mogelijkheid tot publiceren heeft een cruciale invloed op het onderzoek, de onderzoekers en de onderzoeksresultaten." Terloops: toen prof. Jan Van Damme in 1993 vaststelde dat er in het eerste jaar s.o. slechts 3,3 % zittenblijvers waren en geen 9 à 10 % zoals te lezen stond in het overheidsrapport 'Het educatief bestel in België' van 1991, was men in Brussel geenszins opgezet met deze vaststelling.

*Van Landeghem* vervolgt: "De producten die de steunpunten afleveren zijn daardoor geen wetenschappelijke resultaten. Onder de huidige omstandigheden, met deze beheersovereenkomsten, verdienen ze dat kwaliteitslabel niet. Het is dus bedrieglijk en schadelijk om de output van de steunpunten als wetenschappelijk werk voor te stellen. Bij elk rapport van deze steunpunten hoort eigenlijk een bijsluit. *Wie dit materiaal raadpleegt moet beseffen dat je daar enkel te zien krijgt wat in het kraam van een minister en een stuurgroep past. Elk product is door een partijdig filterproces gegaan en de eindgebruiker heeft geen enkele mogelijkheid om te weten wat er achtergehouden of onder druk gewijzigd is.* Er is een zekere mate van onderscheidingsvermogen, normbesef en lef vereist om hier iets aan te veranderen. Dat er niets gebeurt, is misschien begrijpelijk: een aura van machteloosheid kan erg comfortabel zijn. Bovendien is het al zo zwaar om ondertussen de schijn van een dynamisch, kritisch en onafhankelijk onderzoek op te houden.

Het is onze plicht als onderzoeker ervoor te zorgen dat we door ons werk geen of zo weinig mogelijk schade aanrichten. Daartoe moeten we duidelijk communiceren over de status van de output van de steunpunten voor beleidsrelevant onderzoek en onderzoekseenheden die onder een gelijkaardig regime werken (*Waarheidsgetrouw beleidsgericht onderzoek? Campuskrant, 23.11.05, p. 4*)



## 5 Onderwijsonderzoek in verdomhoek

### 5.1 Weinig relatie met – en invloed op – praktijk

De relatie tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk wordt in de vakliteratuur veelal omschreven als uitermate problematisch. Het *onderwijsonderzoek* staat al lange tijd onder verdenking en veel onderzoekers geven dit grif toe. De Amerikaanse *prof. Thomas Reeves* sprak zich tijdens de openings toespraak op de Onderwijsresearchdagen in 2005 vernietigend uit over het meeste onderwijsonderzoek. *“Reeves stelde dat veel onderwijsonderzoek ‘pseudowetenschap’ is, en dat ‘onderwijsonderzoek in zijn geheel bekeken een falende onderneming is geweest. Onderwijsonderzoekers draaien volgens hem rond in kringetjes en publiceren hun – meestal tegenstrijdige – resultaten in zeer ontoegankelijke taal. Ze staan vooral heel ver af van de onderwijspraktijk en bovendien hanteren ze inadequate technieken”* (ORD Gent 2005, Verslag p. 33). In zijn openingstoespraak tijdens de ORD in 2000 (Leiden) vroeg *prof. Wagenaar* zich ook al af of de onderwijskunde wel echt serieus genomen werd. En de voorzitter van de American Educational Research Association bekende in 1988 ootmoedig: *“onze inspanningen hebben niet genoeg resultaten opgeleverd waarvan praktijkmensen het nut inzien of ooit zouden kunnen inzien. Onderwijsonderzoek heeft zijn rol in het verbeteren van het onderwijs niet waargemaakt”*.

Volgens *prof. Depaepe* is de afstand tussen wetenschappelijke kennis en onderwijspraktijk steeds heel groot (*Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke en praktische kennis in opvoeding en onderwijs*, Acco, 2002). In 1933 wees *Victor D’Espallier* – onderwijzer en later onze professor onderwijskunde – ook al op de praktijkvreemdheid van het onderwijsonderzoek en van de onderwijskunde: *“Veel pedagogische hervormingen schijnen geboren in de studeerkamer, in de aula van de universiteit, in het psychologisch laboratorium, ja zelfs in het politiek partijlokaal soms, maar missen het essentiële: het contact met de school zelf. Deze schoolvreemdheid, op haar beurt, zich uitend in eenzijdige en extremistische voorstellingen, is de oorzaak dat de man van de praktijk zich scherp zet tegen die theoretische onderwijskunde, die geen verband houdt met het onderwijs”* (*Nieuwe banen in het onderwijs*, deel 1, Standaarduitgeverij, 1933, p. 5). De afstand tussen onderwijskunde & onderzoek en de klaspraktijk is de voorbije decennia nog groter geworden.

In het meeste onderwijsonderzoek gaat het meestal ook om hypothesen die slechts betrekking hebben op onderdelen van het complexe leerproces. Dit is mede het gevolg van de sterke specialisatie binnen de onderwijskunde. *Voor synthetische analyses en onderwijskundigen met een brede deskundigheid, is geen ruimte meer*. De onderwijspraktijk is verder zo complex dat ze zich niet zomaar laat vatten door (empirisch) onderzoek. Die complexiteit betekent ook dat men in klas steeds moet zoeken naar passende doseringen van uiteenlopende en zelfs tegenstrijdige aanpakken.

Voor besluitvorming in het onderwijs is wetenschappelijke onderbouwing soms wel meegenomen, maar de afstand tussen b.v. leertheorieën en de complexe realiteit van het lesgebeuren zal altijd vrij groot blijven. Voorzichtigheid is geboden als b.v. nieuwe trends in de (leer)psychologie worden gebruikt als argument om vernieuwingen in het onderwijs te propageren. De trends in de zgn. wetenschap – b.v. leerpsychologie – volgen elkaar vlug op; en een trend is vaak alweer voorbij of aan het tanen (b.v. constructivisme) op het moment dat de nieuwlichters en praktijkmensen nog aan het tobben zijn over de toepassingen in klas.

De praktijkvreemdheid van veel onderzoek heeft ook te maken met het feit dat de meeste onderzoekers het klasgebeuren niet van binnenuit kennen en dat veel onderzoek wordt uitgevoerd door jonge medewerkers.

De afstand tussen theorie en praktijk is ook groter geworden omdat “de meeste onderwijsonderzoekers worden ‘afgerekend’ op grond van hun (Engels-talige) publicaties. Die tellen meestal pas echt mee als ze in bepaalde tijdschriften staan die een behoorlijke score hebben op de Social Science Citation Index (SSCI). Dit is een strikt internationale index, zonder Nederlandstalige onderwijstijdschriften. De Vlaamse onderwijsonderzoekers worden betaald door de belastingsbetaler om onderwijsonderzoek te doen, maar ze moeten vervolgens heel veel moeite en energie spenderen om hun resultaten te publiceren in voor praktijkmensen weinig toegankelijke tijdschriften. Dat zijn vaak Amerikaanse tijdschriften die ook niet erg geïnteresseerd zijn in de specifieke Vlaamse onderwijscontext. Dit is wellicht ook de belangrijkste reden geweest voor het opdoeken enkele jaren geleden van het *Pedagogisch Tijdschrift*. Dit tijdschrift is de opvolger van het vroegere *Vlaams Opvoedkundig Tijdschrift* dat in 1919 door de Torhoutse normaalschooldirecteur A. Decoene werd opgericht voor kennisverspreiding in de eigen taal.

“Dit alles is koren op de molen van critici die beweren dat onderwijsonderzoek veel te los staat van de onderwijspraktijk en dat onderzoekers vooral bezig zijn met het verzamelen van publicatiepunten voor en in eigen omgeving. Onderwijskunde zit in het verdomhoekje. Zo stelde de publicist Leo Prick zelfs dat ‘*zijn vingers al een tijd jeuken om een stuk te schrijven over het feit dat de onderwijskunde de grootste ramp is die het onderwijs is overkomen*’ (Jansen, 2005, p. 211). Prick vindt ook dat het contact met de hoofdfactor in het onderwijs, de docent, verloren is geraakt en dat deze zelfs te lijden heeft onder een diepgewortelde minachting en leraarvijandigheid. Opmerkelijk is dat de wetenschap, en dan vooral de onderwijskunde aan die minachting van de leerkracht en van de ervaringswijsheid behoorlijk heeft bijgedragen’. Prick staat niet alleen staat in zijn felle kritiek op onderwijskundig onderzoek en de consequenties daarvan. Het is een kritiek die vaak doorklinkt in discussies over onderwijsinnovaties zoals *Het Nieuwe Leren* of het *Studiehuis*. Vaak wordt er dan voor gepleit om minder te reorganiseren, te structureren, af te rekenen en te innoveren en docenten weer het heft in eigen handen te geven en daarmee hun ‘beroepseer’ te herstellen” (Beroepszeer, Van den Brink, Jansen & Pessers, 2005, Boom).

## 5.2 Veralgemening naar andere domeinen

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

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

*mode*, Cahiers pédagogiques, 1995, p. 330). De algemene theorie (*mode*) van het ‘directe of natuurlijke leren’ à la Dewey waarbij de leerling zonder omwegen vanuit de ervaring moest leren, ‘*learning by doing*’, werd ook toegepast op het taalonderwijs en dit leidde tot *directe methodes*, tot *globale leesmethodes*, *whole-language* e.d.

Een schoolvoorbeeld van te vlugge veralgemening naar andere domeinen, is Decroly’s toepassing van de *Gestaltpsychologische* principes en van het ‘*learning by doing*’ op het aanvankelijk lezen dat leidde tot de *globale leesmethodiek*. De Pedagogische week van 1951 – ingericht door het ministerie en de inspectie – bracht volgens het verslagboek een wetenschappelijke ondersteuning voor de nieuwe methodiek van het ‘*globale (aanvankelijk) lezen*’. We lezen er b.v. een bijdrage van inspectrice *L. Moniez* over de psychologische, pedagogische en methodologische grondslagen van de globale leesmethode. Psychologisch zou vooreerst bewezen zijn dat “*het kind ‘altijd’ van het vage (globale) naar het afgelijnde gaat*”. Er wordt verwezen naar de theorie van het ‘*globalisme*’ bij Decroly, het syncretisme bij Piaget. Dan krijgen we uitspraken als: “*Een lezer herkent woorden en zinnen door middel van enkele elementen*.” Ook het verschil tussen een aanvankelijk en een ervaren lezer ziet men over het hoofd. Zelfs experimenten met globale perceptie bij dieren worden als bewijs voor de globale leesmethodiek aangevoerd. We lezen dan: “*Men oefent kiekens om graankorrels te nemen uit de klaarste van twee eetbakken. Vervolgens verwijdert men de klaarste eetbak en een donkere dan de tweede wordt er bijgevoegd. De kiekens begeven zich rechtstreeks naar de klaarste van de twee. De kiekens hebben dus een klaar zicht op het geheel en zien niet de details*.” Dus moet men de kinderen eerst een groot aantal zinnen en woorden globaal laten herkennen.

De globale leesmethode zou volgens de inspectrice ook pedagogisch verantwoord zijn omdat ze vertrekt van het concrete naar het abstracte, van het eenvoudige naar het ingewikkelde. Ze vertrekt b.v. van zinnen als “*We hebben kastanjes gepoft. De kastanjes worden zwart. HO! het ruikt goed in de keuken*”. Vanuit *methodologisch* standpunt was het globale lezen volgens de inspectrice verantwoord omdat we ‘*de natuurlijke methode volgen, volgens dewelke de moeder haar kind leert spreken*’. Het grote verschil tussen leren spreken en lezen wordt hier over het hoofd gezien. Een laatste argument luidde: “*Het lezen mag geen afzonderlijk vak worden*”. De globale leesmethode was volgens de

inspectrice de enige die geïntegreerd kan worden in de 'studie van het milieu' à la Decroly. Dit leidde dan tot ingewikkelde uitgangszinnen als 'We hebben bollen van kokosnoot gemaakt'; 'Moeder tortelduif heeft twee eieren gelegd'; 'Jan heeft een mooie schelp meegebracht' (Verslagboek Pedagogische Week 1951). In de methode 'Zonnige uurtjes' luidde de eerste zin: 'Uppepuk zit op de paddestoel'.

## 6 Onderwijskundigen die vergissing (niet) toegeven

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

Er zijn ook onderwijsdeskundigen die ruitertlijk toegeven dat dat ze zich hebben vergist – vooral naarmate ze wijzer worden en meer in contact komen met de klaspraktijk. De Luikse professor *Marcel Crahay* erkende een paar jaar geleden dat hij zich als propagandist van *de competentiegerichte aanpak* had vergist en dat het onderwijs in Franstalig België met zijn competentiegerichte eindtermen en leerplannen hier onder geleden had.

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

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

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

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

Hierbij beroept *Young* zich ook op de visie van *Vygotsky* over die 2 soorten kennis, de alledaagse en de schoolse. Hij stelt hierbij terecht dat de constructivisten en ontscholers *Vygotsky* ten onrechte voor hun kar spannen. Volgens *Young* is (schoolse) kennis ook veel praktischer en veel minder statisch als wordt voorgesteld door constructivisten en voorstanders van het 'nieuwe leren'. Jongeren hebben veel (schoolse, algemene en abstractere) kennis nodig om controle over hun leven te krijgen en niet opgesloten te blijven op het niveau van hun spontane en praktische ervaringen. Ook arme boeren in Afrika kunnen hun landbouw en leefomstandigheden niet verbeteren zonder die afstandelijke 'academische' kennis. Hetzelfde geldt voor de straatventertjes in Brazilië die voor een aantal constructivisten model stonden omdat ze hun eigen informele (lees: primitieve) aanpakken zelf construeerden. Deze vonden het grandioos dat die straatventertjes 35 x 7 *niet* uitwerkten via een 'schoolse'

vermenigvuldiging, maar via bijvoorbeeld  $(35 + 35) + (35 + 35) + (35 + 35) + 35$ . Young betreurt verder dat precies de leerlingen die kennis het meest nodig hebben, omdat dat niet van huis uit wordt aangeleerd, er zo het minst van krijgen. Leerlingen worden zo in hun beperkte cultureel milieu gehouden. Dit is een fout die volgens Young zijn intrede deed bij hervorming van het Engelse beroepsonderwijs. Het is volgens hem ook een idiote gedachte dat leerlingen die nog geen intellectuele bronnen ter beschikking hebben, zelf zouden bepalen wat ze leren.

## 7 Dweperige lerarenopleidingen

Leerkrachten, directies en studenten durven vaak niet meer praten over wat ze werkelijk in hun lespraktijk doen en ervaren, omdat ze geculabiliseerd worden als ze niet onmiddellijk meemarcheren. Hetzelfde geldt vaak voor studenten in de lerarenopleiding. In Frankrijk kijgen de lerarenopleidingen die in de jaren negentig geacademiseerd werden, de kritiek dat dit leidde tot een grotere afstand met de praktijk en tot onderwijskundige dweperij à la Philippe Meirieu e.d.

Leo Prick verwijt de Nederlandse universiteiten en lerarenopleidingen *“dat ze niet hebben opgeleid voor de bestaande onderwijspraktijk, maar voor een werkelijkheid die alleen in hun ideologie bestond. Klachten over de kloof tussen theorie en praktijk werden met minachting gepareerd: ‘hier werd opgeleid voor het onderwijs van de toekomst en niet voor de achterlijke praktijk van zo maar wat lesboeren”* (Didaktief, januari 2000). Ook in Vlaanderen pronken een aantal lerarenopleidingen met hun alternatieve – b.v. competentiegerichte en constructivistische – aanpak. Het is jammer genoeg ook zo dat dweperij vlugger aanslaat bij leerkrachten in opleiding dan bij ervaren leerkrachten.

Als het Vlaams onderwijs destijds minder ten prooi is gevallen van nieuwlichterij dan in Nederland, Frankrijk, Engeland, Verenigde Staten... het geval was, dan had dit ook te maken met het feit dat er op de Vlaamse lerarenopleidingen meer ‘ervaren’ en oudere pedagogen en docenten waren die minder dweepten, mede wellicht omdat ze zelf in hun eigen opleiding minder met dweperij te maken kregen. De docenten hadden ook alle meer contact met de lespraktijk en ze waren meer betrokken bij de concrete voorbereiding van de oefenlessen.

## 8 Beleidsmensen luisteren vooral naar goeroes

In kringen van onderwijskundigen, onderwijsvernieuwers, beleidsadviseurs, nascholingsaanbieders... wordt voor de promotie van nieuwe ideeën al te graag en al te vlug verwezen naar een wetenschappelijke theorie en/of onderwijsonderzoek. Nieuwlichterij en doorhollingsbeleid hebben veel te maken met het dubieus karakter van de wetenschappelijke theorie waarop een beroep wordt gedaan. Bij hervormingen worden vooral onderwijskundigen en academici betrokken en geraadpleegd en vooral goeroes die culturomslagen bepleiten. Zo werd in het kader van het zorgbeleid vanaf 1993 vanwege het beleid, de DVO en de inspectie plots alle heil verwacht van de ontplooiingstheorie van Ferre Laevers, de goeroe van het ervaringsgericht onderwijs (CEGO). Dit was nochtans op een moment dat het ontplooiingsmodel op brede schaal beschouwd werd als strijdig met een effectieve achterstandsdidactiek. Met de vele praktijkrelevante publicaties en practitioner's knowledge over achterstandsdidactiek, zorgverbreding, methodiek voor aanvankelijk lezen, rekenen, spelling, NT2... werd geen rekening gehouden. Zelfs gratis advies was niet welkom.

De Vlaamse beleidsverantwoordelijken peilden de voorbije decennia zelden of nooit naar de opvattingen van de praktijkmensen. Vóór 1989 hadden we bijvoorbeeld nog een *hoge raad voor het pedagogisch hoger onderwijs* waarin wijze en ervaren mensen uit de sector zetelden. Zolang die raad advies mocht uitbrengen (tot en met hervorming 1984) kon er steeds een grote mate van consensus bereikt worden. De specifieke sectorraden werden opgedoekt en vervangen door een raad voor het hoger onderwijs waarin weinig of geen vertegenwoordigers uit de normaalschoolwereld aanwezig waren en waarbij de vele vrijgestelden van het secretariaat de opstelling van de adviezen in een bepaalde richting stuurden. Sindsdien is het hek van de normaalschooldam. Er werden de meest tegenstrijdige voorstellen geformuleerd. Zo koos de VLOR op een bepaald moment voor meer polyvalentie in de opleiding van een regent (tot 5 vakken) en een paar jaar later mocht de regent plots maar 2 vakken meer geven.

Beleidsverantwoordelijken houden ook al te weinig rekening met de opvattingen en publicaties van mensen die geen professor zijn. Met de vele relevante praktijkpublicaties en ervaringswijsheid van

de voorbije 250 jaar wordt geen rekening gehouden. De eindtermencommissie Nederlands werd volledig gedomineerd door academici die ver van de praktijk stonden en een heel eenzijdige visie propageerden; de kritiek achteraf was vrij groot. In 1996 vroeg de VLOR enkel advies over inclusief onderwijs aan drie professoren orthopedagogiek die nooit in klas komen. De VLOR stelde vorig jaar een adviesgroep samen over 'competentiegericht onderwijs' waarin enkel professoren en vrijgestelden deel van uitmaakten. Tot de uitgebreide denktank van 'Accent op talent' behoren geen leerkrachten. Enz.

Beleidsverantwoordelijken, adviseurs en 'experts' hebben we ook nog nooit een inventaris weten opmaken van de beproefde waarden, van de sterke kanten van ons onderwijs die behouden moeten blijven, van belangrijke praktijkpublicaties... Ze stelden wel voortdurend knelpuntennota's op en beriepen zich hoogstens op het advies van bepaalde onderwijskundigen of op door hen zelf bestelde beleidsgerichte studies.

Dit is volgens het rapport-Dijsselbloem ook de grootste fout die de Nederlandse beleidsmensen de voorbije 25 jaar gemaakt hebben. Een van de voorstellen van de commissie-Dijsselbloem luidt dat de beleidsmensen vooraf vooral moeten peilen naar de opvattingen van de leerkrachten over de wenselijkheid en haalbaarheid van een vernieuwing. Dit is ook de fout die minister Vandenbroucke de voorbije jaren steeds weer maakt. In verband met de outputfinanciering in het hoger onderwijs, de invoering van inclusief onderwijs (project leerzorg), het doorbreken van de schotten in het s.o. ... stelt de minister telkens dat er hieromtrent een grote consensus bestaat. Een peiling bij de leerkrachten zou uitwijzen dat de overgrote meerderheid van die mensen tegenstander zijn. We stelden dit zelf vast in onze recente O-ZON-peiling over het project *leerzorg*.

Vandenbroucke denkt ook dat steeds opnieuw het wiel moet worden uitgevonden en subsidieert daarvoor 60 proeftuinen & 600 proeftuinscholen. De dure proeftuin 'modulair beroepsonderwijs' loopt nu al vele jaren, en leverde nog geen beleidsconclusies op. Het 'duur' project werd wel verlengd.

## 10 Besluit

Het ministerieel beleid was er in Nederland en Vlaanderen vooral op gericht alle kennis van het onderwijs buiten de scholen en de praktijkgerichte publicaties te plaatsen en de onderwijskennis enkel te zoeken in de onderzoeksinstellingen, in de educatieve infrastructuur en in aardsparadijselijke proeftuinen. Het belang van strikt wetenschappelijk onderzoek en van 'proeftuinscholen' werd/wordt hierbij overschat.

Er werd/wordt anderzijds door de overheid en door de 'wetenschappers' weinig of geen rekening gehouden met de mening van de leerkrachten, met de practitioner's knowledge en met de vele praktijkgerichte kennis die opgeslagen ligt in de vele interessante publicaties van de voorbije eeuwen. Beleidsmensen en veel 'onderwijskundigen' miskennen aldus ook de grote continuïteit en duurzaamheid in het onderwijsgebeuren, de grammar of schooling (zie vorige bijdrage).

De beleidsmensen lieten zich misleiden door de adviezen van pedagogochelaars en van allerhande educatieve centra. Ze maakten ook al te graag misbruik van die adviezen en van door de overheid gesubsidieerd en aangevraagd onderwijsonderzoek. Een behoorlijk aantal onderwijskundigen worden in die context ook vaak pedagogochelaars of pedagogen genoemd. Ze worden mede verantwoordelijk geacht voor de pedagogicide, de aantasting van het onderwijs en van de geloofwaardigheid van de onderwijskunde.

Het beleid verloor aldus ook het contact met de hoofdactor in het onderwijs, de leerkracht; en deze had te lijden onder een diepgewortelde minachting. Ook de vele stemmingmakerij tegen het onderwijs vanwege de beleidsmensen droeg hiertoe bij.

## 40 jaar inzet voor vernieuwing in continuïteit & veelzijdigheid tegen doorhollingsbeleid & pedagogische modes

Raf Feys

### 1 Vernieuwing in continuïteit: 1969-1977

In deze bijdrage illustreren we even onze inzet en deze van *Onderwijskrant* voor duurzaamheid én vernieuwing met behoud van de beproefde waarden. We starten 40 jaar geleden. Als mei-68'ers hielden we ons niet bezig met het lezen van ideologische boekjes als *'Que faire'* van Lenin (1902), maar met *'Wat te doen met ons Vlaams onderwijs'*, met het uittekenen van concrete onderwijsvoorstellen. We publiceerden in 1969 – samen met Leuvense medestudenten pedagogiek – het boekje *'Het kind van de rekening'*, mede in het perspectief van de herziening van het schoolpact en de verdere interne en externe democratisering.

We participeerden in 1969-1971 binnen het CSPO-Leuven aan een grootschalig onderzoek over de doorstromingskansen van 12-jarigen en aan een reeks TV-uitzendingen over democratisering & GOK. We formuleerden tevens voorstellen om het onderpresteren in te dijken. We stelden in 1971 vast dat veel arbeiderskinderen vlot doorstroomden naar aso. Dit stond/staat haaks op defaitistische sociologische analyses à la Bourdieu & Passeron, Nicaise & Hirrt... Zelf waren we als handarbeiderskind heel dankbaar voor het degelijk onderwijs dat we in de jaren vijftig en zestig genoten hadden en voor de doorstromingskansen die we kregen. Naarmate we meer publicaties lazen over het onderwijs van vroeger, nam onze waardering voor het verleden nog sterk toe – ook op het gebied van de vakdidactiek (zie punt 3).

Op het startcolloquium *'Vernieuwd Lager Onderwijs'* (VLO) van 1 september 1973 pleitten we voor vernieuwing in continuïteit, voor het optimaliseren van de klassieke GOK-hefbomen en voor een onderwijsvoorrangsbeleid. We stelden in dit verband dat de aangekondigde invoering van de moderne wiskunde heel nadelig zou zijn voor de onderwijskansen van benadeelde leerlingen en dat daardoor een aantal leerlingen ten onrechte in het buitengewoon onderwijs zouden belanden. We spraken tegelijk onze waardering uit voor de beproefde waarden. We poneerden verder dat bepaalde vormen van differentiatie in het basisonderwijs wel wenselijk waren, maar niet de radicale 'homogeniserende' vormen

die binnen het VLO gepropageerd werden; denk maar aan doorgedreven niveaugroepen, het onderwijs op maat van elk kind, e.d. Ze betekenden o.i. een aantasting van het jaarklassensysteem en van het gezamenlijk optrekken van de leerlingen. In dezelfde context hebben we in 1975 geprotesteerd tegen de plannen van minister De Croo om de leerlingen op eigen tempo het basisonderwijs te laten doorlopen.

In januari 1973 beschreven we als medeoprichter van het politieke tijdschrift *'De Nieuwe Maand'* een uitgebreide visie inzake de structuren en bestuursvormen van ons onderwijs en onze onderwijsnetten, samen met voorstellen voor de verdere externe en interne democratisering en voor de herziening van het schoolpact (*Naar een open gemeenschaps-school*, in *'De Nieuwe Maand'*, 1973, 100 pagina's). We stelden tal van hervormingen voor die vele jaren later hun beslag kregen: een autonome raad voor het rijksonderwijs, haalbare vormen van inspraak en participatie, vormen van 'welbegrepen' decentralisatie en centralisatie. Het ging telkens wel om een genuanceerde visie en niet om propaganda voor de verlossing uit de ellende.

In 1977 richtten we met een aantal mensen *'Onderwijskrant'* op met als hoofdbedoeling de ondersteuning van de verdere democratisering en optimalisering van ons onderwijs. Als lid van de *'Stuurgroep onderwijs'* van de *Stichting Lodewijk de Raet* organiseerden redactieleden van *Onderwijskrant* in de periode 1972-1992 een aantal grote en spraakmakende colloquia.

### 2 Vernieuwing in continuïteit in O.Krant & bestrijding nieuwlichterij: 1977-1993

Ook als *Onderwijskrant-redacteur* streefden we de voorbije 30 jaar voor *vernieuwing in continuïteit*, met behoud van de effectief gebleken basisgrammatica van degelijk onderwijs en tegen de verlossingsideologie die geen respect toonde voor de beproefde waarden.

We illustreren nu even hoe de basisoptie voor *'vernieuwing in continuïteit'* – orde in vooruitgang –

en voor een veelzijdige aanpak tot uiting kwam in de *Onderwijskranten* uit de periode 1977-1993. In de beginselverklaring van *Onderwijskrant* van augustus 1977 klonk die basisoptie al door: *“Onderwijskrant wil bijdragen tot de permanente vernieuwing van het onderwijs. Als vernieuwers stellen we echter wel vragen bij het vaak ongenueanceerd sloganeske en kortzichtige karakter van veel vernieuwingspogingen. We merken ook de kloof op tussen de deskundigen in hun ivoren wetenschappelijke toren en de sleutelaars in de praktijk, boordevol goeie wil en energie.”* Zelf waren we toen al een tijdje bezig met de strijd tegen de moderne wiskunde, tegen de *laissez-faire* opvoeding, tegen slogans i.v.m. het radicaal doorbreken van het jaarklassensysteem en ‘onderwijs op maat van elk kind’ – zoals die ook doorklonken binnen de VLO-filosofie (VLO = vernieuwd lager onderwijs). In de beginselverklaring stond ook dat we veel aandacht zouden schenken aan het op de voet en kritisch volgen van het Onderwijsbeleid. *Onderwijskrant* was/is als tijdschrift uniek op dit gebied.

*Onderwijskrant* stond vooral ook in het teken van de *verdere democratisering van het onderwijs*. Sinds de start van onze loopbaan in 1969 besteedden we veel energie aan het inventariseren en veilig stellen van de beproefde GOK-hefbomen: degelijk onderwijs en instructie + voldoende eisen stellen en voldoende discipline, hoog niveau van de leerkrachten, studiebeurzen, informatie aan ouders & leerlingen e.d. Als handarbeiderkind hadden we in de jaren vijftig en zestig zelf ervaren hoe belangrijk deze zaken waren en dat we daardoor veel doorstromingskansen kregen. We zagen die doorstromingskansen in 1969-1971 ook bevestigd in ons Leuvens CSPO-onderzoek omtrent de doorstroming naar het secundair onderwijs. We pakten de voorbije decennia wel niet uit met verlossende utopieën à la prof. Nicaise en andere GOK-ideologen: gelijke leerresultaten & afkomstloze vertegenwoordiging in aso en universiteit, comprehensief onderwijs tot 14 à 16 jaar, kloof tussen sterke en zwakke leerlingen dichten...

We propageerden ook geen simplistische didactische aanpakken en wondermiddelen (ervaringsgericht ontplooiingsmodel à la CEGO, leerlinggestuurd onderwijs, constructivistische en competentiegerichte aanpak, taakgestuurd taalonderwijs à la CTO, (ir)realistisch wiskundeonderwijs...) die afbreuk doen aan de beproefde GOK-hefbomen. De zwakere leerlingen zijn/waren steeds het meest de dupe van vele vormen van ‘nieuwe leren’ en het verstarde gelijkheidsdenken. In de jaren zeventig geloofden we nog dat het VSO een stap vooruit kon betekenen

inzake gelijke kansen. Enkele jaren later zagen we wel in dat het vormen van sterk heterogene klassen niet wenselijk was en de meeste VSO-scholen deden dit ook niet. De leerinhouden van de VSO-leerplannen 1<sup>ste</sup> graad waren vaak ook van een te laag niveau voor veel leerlingen – in b.v. de thematische geschiedenislessen kwam dit sterk tot uiting. Gelijke behandeling van ongelijke leerlingen verongelijkt alle leerlingen.

In *Onderwijskrant* 2 – april 1978 – stelden we als *redactie kritische vragen bij de opkomst en de radicale filosofie van de methodescholen*. We vonden dit strijdig met het streven naar scholen gericht op leerlingen van de plaatselijke gemeenschap en uit alle maatschappelijke lagen. We schreven: *“Waarom vind je in methodeschooltjes zo weinig arbeiderskinderen? 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 steeds en in alle omstandigheden de meest aangewezen methode is. En van zodra het uitgangspunt luidt dat de ouders zelf moeten zorgen voor een meer adequate opvoeding en beter onderwijs voor hun eigen kinderen, zullen die schooltjes ook elitair zijn. Het opvoedingsmilieu van methodescholen en de inzet die men van de ouders verwacht, spreken veel meer bepaalde intellectuele ouders aan dan arbeiders.”* We betreurden ook dat al na enkele jaren een aantal redactieleden afhaakten omdat ze enkel nog heil verwachtten van methodescholen.

*Luc Heyerick*, directeur Pedagogisch Centrum Gent en oprichter van Freinetscholen, gaf onlangs grif toe dat de methodescholen elitair zijn. Hij stelde: *“Sommige Freinetscholen recrutereren vrijwel uitsluitend in kringen van hoogopgeleide autochtone Vlamingen. Dit is volledig in tegenspraak met de ideologie van de Freinetpedagogiek waarin een duidelijk engagement voor de ontvoogding van de maatschappelijk zwakkere groepen is opgenomen.”* Heyerick bekent ook dat de hype van de methodescholen vooral een gevolg is van het feit dat schoolbesturen en schoolnetten *“een aantal wegwijnende schooltjes die kampten met een tekort aan leerlingen omgevormd hebben tot Freinetscholen of andere methodescholen”* (Nieuwsbrief Fopem - februari 2007). Heyerick gaf destijds zelf het voorbeeld binnen het wegwijnende Gentse stadsonderwijs.

We waren in de periode 1977-1983 als *Onderwijskrant* ook actief betrokken bij de organisatie van de *ationale onderwijsdagen*. Op de *grote nationale onderwijsdag van 31 maart 1981* (Blandijnberg Gent, 1000 aanwezigen) pleitte de Nederlander *Theo Janssen* voor radicaal open en vakkenoverschrijdend projectonderwijs; wij plaatsten daar de nodige vraagtekens en een genuanceerde opvatting tegenover. We wezen als spreker op de naïviteit in veel opvattingen over ervaringsgericht onderwijs, open projectonderwijs en 'nieuwe leren' – zoals *“het steeds willen uitgaan van de momentane belangstelling van de leerlingen, die volledig zelfstandig het probleem moeten formuleren en in groepjes de problematiek moeten bestuderen; het willen betrekken en integreren van alle vakken binnen projectonderwijs...”*.

We lezen verder in het verslag in *Onderwijskrant 20* van mei 1981: *“Raf Feys stelde in zijn lezing dat volgens hem een romantische en naïeve interpretatie van het modieuze ervaringsbegrip e.d. heel wat gevaren inhoudt: overaccentuatie van de spontane en individuele vragen van de leerling(en), van de zgn. kinderlijke belevingswereld en oorspronkelijke behoeften van de kinderen, van de zelfstandige keuze en uitwerking van de thematiek en van het zelfontdekkend leren; van het persoonlijk en subjectief karakter van de waardeoordelen (gevoelsmatige voorkeuren zonder diepgaande reflectie vooraf en zonder beïnvloeding van buitenuit); van het aangenaam karakter van het leerproces. Feys wees verder op het gevaar van de verwaarlozing van de leerinhoud en van de leerresultaten, de relevantie van het thema, de diepgang van de uitwerking, de inbreng en de leiding van de leerkracht en het belang van degelijk leer-materiaal. Velen zien volgens hem voorbij aan het gemeenschappelijk, cultureel en maatschappelijk karakter van de ervaring en van sociale leerprocessen. Achter de prachtige woorden over de kinderlijke en unieke belevingswereld, de spontane belangstelling, het zelfontdekkend leren, de onvervalste kinderblik en de niet-directieve aanpak, steekt volgens Feys vaak ook het gevaar van vrijblijvend onderwijs. Deze vrijblijvendheid komt wellicht tegemoet aan de momentane, oppervlakkige en voortdurend wisselende belangstelling van de kinderen, maar niet aan hun fundamentele belangen en ervaringen.”* We formuleerden al in 1981 een kritiek op vele vormen van modieuze 'nieuwe leren' die in opocht waren.

We pleitten in die tijd ook voor een *verdere humanisering van de relatie leerkracht-leerling*, voor meer inspraak vanwege de leerkrachten, enz. In *Onderwijskrant 32* van maart 1984 namen we afstand van de

restaurateurs die enkel het verleden verheerlijkten en elke vernieuwing afwezen. We betreurden dat prof. Ignace Verhack alle evoluties vanaf de jaren zestig over dezelfde kam scheerde en als louter negatief bestempelde in zijn boek *‘Geen zachte hand’*. We concludeerden: *“De gevaarlijkste uitwerking van de anti-ontvoogdingsretoriek van Verhack en co bestaat o.i. in het verdacht maken van elk streven naar verdere democratisering, inspraak en ontvoogding”*. We schreven tegelijk dat we wel akkoord gingen met Verhacks kritiek op 'laissez-faire-opvoeding' en op *ervaringsgericht onderwijs à la Ferre Laevers*: *“Wijzelf en andere redactieleden lieten nooit na te wijzen op de naïviteit van bepaalde ervaringsgerichte opvattingen – à la Laevers b.v. We hebben dit standpunt altijd verdedigd – ook op de Nationale Onderwijsdag 1981”*.

In *Onderwijskrant 35* – september 1984 – waarschuwde de redactie *“dat de veralgemening en verabsolutering van deelaspecten en van rages allerhande leidden tot elkaar snel afwisselende moderverschijnselen en dat dit uiteindelijk de interne schoolhervorming en de vernieuwingsbereidheid”* afremde. Op de tweedaagse over *‘Onderwijsvernieuwing – Vernieuwingschool’* van de Stichting Lod. De Raet te Neerpelt in 1986 hielden we een lang pleidooi voor vernieuwing in continuïteit, tegen de verlossings- en ontplooiingsideologie van de ontscholers, de vlucht in alternatieve scholen, de EGKO-knuffel-pedagogiek van Laevers...

In 1984 publiceerden we een vurige oproep voor de invoering van een *onderwijsvoorrangsbeleid* met een verwijzing naar Nederland. In september 1991 voerden we via een dubbel-themanummer van *Onderwijskrant* een *campagne voor zorgverbreding*. We vroegen om extra uren zorgverbreding. En beklemtoonden de preventieve zorgverbreding via het verbeteren van het niveau van het onderwijs en de methodiek voor rekenen, lezen e.d. Deze actie kende succes en al in mei 1992 beloofde *kabinetschef Roger Peeters* dat de minister zou ingaan op dit voorstel. In 1993 pleitten we in een thema-nummer over *onderwijs aan migrantenleerlingen* voor een krachtige aanpak van de taal- en leerproblemen en tegen OETC (onderwijs in de eigen taal en cultuur). We stelden wel een paar jaar later vast dat zorgverbreding en OVB ontaardden in een vaag en oeverloos project o.l.v. universitaire steunpunten die zich nog nooit met achterstandsdidactiek hadden ingelaten.

In december 1991 pleitten we inzake de *hervorming van de lerarenopleiding* tegen de vervanging van de



professionele door een academische opleiding. Vooral vanuit de universiteiten werd een academische en universitaire opleiding bepleit naar het voorbeeld van de hervorming in Frankrijk (IUFM). De IUFM's worden er nu verantwoordelijk geacht voor de vervreemding van de praktijk en voor de sterke daling van het niveau van het onderwijs.

In 1993 bezwoeren we de HOBUS-scholen en de vakbonden om zich te verzetten tegen de geplande invoering van de enveloppefinanciering en de vele ermee verbonden kwalen. We konden via politiek lobbywerk bereiken dat scholen met 600 studenten zelfstandig mochten blijven en dat de betoelaging per student niet steeg naarmate een hogeschool meer studenten telde. We pleitten tevergeefs voor een *sectorale* schaalvergroting en samenwerking tussen gelijksoortige opleidingen i.p.v. de oprichting van *multisectorale* hogescholen. Deze laatste leidden tot wildgroei – b.v. een verdubbeling van het aantal regentaten lichamelijke opvoeding – en maakten van ons hoger onderwijs een eenheidsworst. Onze scherpe kritiek op de enveloppefinanciering en de bureaucrativering van het hoger onderwijs had wel als gevolg dat vanaf 1996 de lerarenvakbonden e.a. zich realiseerden dat ze zich moesten verzetten tegen analoge hervormingsplannen voor het s.o. Na 1993 volgden we nog intenser het (doorhollings)beleid (zie *Onderwijskranten*). Eind 2006 richtten we samen met Marc Hullebus en Pieter Van Biervliet de O-ZON-beweging op waarbij 'herscholing' en 'vernieuwing in continuïteit' belangrijke actiepunten zijn. We kregen veel respons.

### 3 Veelzijdige vakdidactiek in continuïteit

Als lerarenopleider besteedden we sinds 1971 ook veel aandacht aan het optimaliseren van de vakdidactiek rekenen, lezen, spelling en wereldoriëntatie, aan een herwaardering van beproefde waarden, aangevuld met nieuwe elementen: *back to basics*, *forwards to new basics*. In *Onderwijskrant 24* (april 1982) startten we met de publicatie '*Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit*', een campagne tegen de nieuwlichterij en voor herwaardering van de oude waarden en aanvulling met nieuwe elementen. Deze campagne – samen met een groot colloquium in 1983 – kende veel respons bij de leerkrachten en ouders. Als medeopsteller van het leerplan wiskunde (VVKSO – 1998) werkten we vanuit deze ingesteldheid en er kwam weinig of geen kritiek op deze optie. We publiceerden boeken over 'Rekenen tot honderd', meten en metend rekenen en meetkunde (Wolters-Plantyn). De meeste redactieleden werkten mee aan leerplannen en methodes: Beullens, Van

Biervliet, Van Iseghem, Wuestenberg, Wyffels, Heyerick, Feys...

In de meest recente methodes voor *aanvankelijk lezen* (Leessprong, nieuwste versie 'Veilig leren lezen', 'Mol en Beer') wordt verwezen naar de '*directe systeem-methode*' van Feys en Van Biervliet die voor een groot deel berust op een herwaardering van beproefde waarden. Inzake *begrijpend lezen* waren we de eerste in Vlaanderen die bijdragen publiceerden over de *strategiegerichte aanpak*, maar tegelijk stelden we dat die nieuwe invalshoek het best gecombineerd werd met de meer klassieke benadering. We merkten achteraf jammer genoeg dat sommige leesmethodes die strategiegerichte aanpak vrij stereotiep toepasten. Inzake *spelling* bekritiseerden we in 1993 de vage en minimale eindtermen. We ijverden samen met Van Biervliet voor de herwaardering en optimalisering van oude waarden – b.v. eenvoudige regeltjes voor werkwoordspelling en meer systematiek.

We vonden rond 1970 dat er te weinig aandacht was voor *thematische en sociale* wereldoriëntatie. We stelden een 30 tal thematische ideeënbundels samen en deze werden ruim verspreid – 35 000 pakketten. Tegelijk werkten we ook aan de optimalisering van het cursorisch onderwijs voor geschiedenis, aardrijkskunde en natuurkennis.

### 4 Besluit & balans

In deze bijdrage illustreerden we hoe we ons – samen met anderen – gedurende de voorbije decennia hebben ingezet voor *vernieuwing in continuïteit* en tegen ontscholing. We zorgden aldus ook voor het bewaren en herwaarderen van beproefde waarden als jaarklassensysteem, directe instructie e.d.

We besteedden ook veel energie aan het bestrijden van hypes en van het doorhollingsbeleid – met enig succes. *Onderwijskrant*, *onderwijscolloquia*, O-ZON e.d. waren hierbij belangrijk instrumenten.

De meeste redactieleden werkten ook ijverig aan de instrumentalisering van hun ideeën binnen leerplannen, methodes, leerpakketten van ons Projectenfonds, e.d. In *Onderwijskrant* kwam dit slechts zijdelings tot uiting.

We zijn bij het opmaken van de balans best tevreden over de resultaten – ook al moesten we soms een lange strijd voeren, veel geduld oefenen en zelf veel energie, tijd en centen investeren in dit project.

## Rol & invloed van pers en media bij nieuwlichterij & sombere 1-septemberboodschappen 1989-2007

Raf Feys en Renske Bos

### 1 Nederland: van dominante ideologie naar openheid & kritiek op beleid

De invloed van de pers op alles wat te maken heeft met onderwijsbeleid en onderwijsvernieuwing werd de voorbije jaren in Nederland en Vlaanderen steeds groter. Die invloed kan verschillende richtingen uitgaan. De Franse filosoof *Michel Onfray* stelt dat de persmensen vooral geneigd zijn de dominante ideologie van de machtshebbers te vertolken – in zijn *'Antihandboek voor de filosofie'*. Op die manier krijgen ze natuurlijk ook vlugger informatie van die machtshebbers doorgespeeld. De voorbije decennia werden de vele Nederlandse onderwijshervormingen en de vele nieuwlichterij inderdaad door de Nederlandse pers veelal klakkeloos overgenomen en gepropageerd. Dit bevorderde sterk de perceptievorming en men kreeg de indruk dat de hervormingen onontkoombaar waren. De media bevorderden in die zin ook het doorhollingsbeleid van de voorbije 25 jaar.

De voorbije jaren merkten we echter in Nederland een toename in de onafhankelijke en beleidskritische opstelling van de persmensen – mede gestimuleerd door de passage van *Pim Fortuyn*. De kranten stonden de voorbije jaren bol van kritiek en ingezonden opiniestukken werden ongecensureerd gepubliceerd. Er was ook bijzonder veel aandacht voor de standpunten van de actiegroep 'Beter Onderwijs Nederland' die zich evenals onze Vlaamse O-ZON-beweging verzet tegen de vele vormen van 'ontscholing'. Dagbladen als *De Volkskrant*, *NRC-Handelsblad*, *De Telegraaf*... beschikken momenteel over redacteurs die goed onderlegd zijn inzake onderwijs; ook in weekbladen als *'HP/De Tijd'* is dit het geval. *Martin Sommer*, onderwijsredacteur van *'De Volkskrant'*, bundelde zijn gestoffeerde en kritische bijdragen in het boek: *'Onderwijzers'*. De parlementaire onderzoekscommissie en de vele commentaren zouden er zonder de open en kritische opstelling van de pers nooit gekomen zijn.

Over het rapport-Dijsselbloem zelf verschenen er al sinds 13 februari 2008 een honderdtal bijdragen en enorm veel lezersbrieven. In Vlaanderen verscheen er slechts een kort *'Belgabericht'* in *De Morgen* en

*Het Laatste Nieuws*. Enkel het weekblad *'Tertio'* besteedde er een stevige bijdrage aan. Dat *Tegenbos en De Standaard* dit rapport volledig verzwegen en zelfs het Belgabericht niet overnamen, is heel merkwaardig, maar vanuit het standpunt van *Tegenbos en co* begrijpbaar. Het rapport bevat te veel kritieken die ook van toepassing zijn op het Vlaams beleid en op projecten die *Tegenbos* sterk propageerde en die nog op stapel staan – denk b.v. aan 'Accent op talent' met de hervorming van het secundair onderwijs.

Mede dankzij de openheid in de Nederlandse media drong het besef door dat de spreekwoordelijke onderwijsslinger was doorgeslagen. Hopelijk zet de kentering bij de Nederlandse persmensen zich door en blijft de aandacht voor het stofferen van het open debat over onderwijsaangelegenheden.

### 2 Vlaamse media: dominante ideologie & stemmingmakerij

Ook in Vlaanderen speelde de pers de voorbije twintig jaar een belangrijke rol, maar dan vooral in negatieve zin. In onze analyse verderop over de *1-septemberstandpunten in de pers en media sinds 1989*, blijkt overduidelijk dat deze zich kenmerken door enerzijds stemmingmakerij tegen ons onderwijs en anderzijds kritiekloze propaganda voor het vernieuwingsestablishment en voor allerhande nieuwlichterij (zie punt 3). En als het gaat om het concrete schoolgebeuren, dan gaat het bijna steeds over alternatieve scholen.

Op het O-ZON-symposium van 5 mei 2007 betreurde *Etienne Van Neygen* dat er in Vlaanderen geen diepgravende en kritische onderwijsjournalistiek vanuit gedegen achtergrondkennis bestaat. Ook in het recente debat over kennis en vaardigheden is volgens hem gebleken dat de Vlaamse media hun informatieve en kritische functie niet naar behoren vervullen. Volgens *Van Neygen* is er sprake van een samenspel tussen de politiek, de dominante vorm van onderwijskunde en de media. Hij gewaagt van een *politiek-pedagogisch-onderwijskundig complex* dat een vernieuwingsoffensief op gang bracht dat gesteund wordt door de meeste media (*De bedenkelijke rol*

van inspectie, media & KLASSE, *Onderwijskrant* nr. 142).

Volgens *Derk Jan Eppink* en *Bart Dirks* zijn de pers en de andere media in Vlaanderen onderdaniger dan b.v. in Nederland en Engeland. *Eppink* schreef o.i. terecht dat veel Vlaamse media – de kwaliteitskranten op kop – de onderdanen van de machtshebbers geworden zijn. Volgens hem zitten “de Vlaamse media grotendeels in een permanente staat van zelfcensuur. Ook de gewone lezers merken zelfcensuur en slapjanusgedrag” (Knack, 22.02.06). Een eigen voorbeeld: er was in 1995 in ‘De Zevende dag’ een debat gepland over de HOBU-hervorming waarin we als vertegenwoordiger van de docenten door Yvo Belet uitgenodigd werden commentaar te formuleren. Eén telefoontje van minister Luc Van den Bossche volstond om onze stem uit het debat te weren. Vorig jaar was dat ook het geval met een gepland debat over de hervorming van het hoger onderwijs. In zijn boek ‘*België Bestaat*’ schrijft de Nederlandse correspondent *Bart Dirks* dat hij zich mateloos stoort aan de verwevenheid van politici en journalisten in Vlaanderen: “Als een krant als ‘De Standaard’ een feestje geeft, zijn ze trots dat er zoveel politici aanwezig waren. Als wij bij ‘De Volkskrant’ een feestje geven, zullen we niet Wouter Bos of J. P. Balkenende uitnodigen” (Knack, 09.04.08).

Sinds het Vlaamse onderwijsbeleid in 1989 totaal ‘onafhankelijk’ werd, stellen onze media zich beleidsvriendelijker op. Sinds 1989 gingen de topambtenaren en de administratie zich meer met het onderwijs bemoeien en zichzelf beschouwen als vrijgestelden voor de permanente hervorming. De persmensen berichtten vanaf dan enthousiast over de standpunten, de knelpuntennota’s, de stemmingmakerij en projecten van de beleidsmensen en van het zogenaamde ‘vernieuwingsestablishment’.

*Guy Tegenbos*, de vroegere perschef van minister Coens, onderscheidde zich hierbij. Alles aan het onderwijs was hopeloos verouderd en voorbijgestreefd en de leerkrachten waren conservatief. In de afzonderlijke bijdrage over de 1-septemberboodschappen (1989-2007) in de kranten, wordt dit uitvoerig geïllustreerd. Wat we vanaf 1989 zelfstandig deden, wilden we vooral ‘anders’ doen – vaak veranderen om te veranderen zonder vooraf een inventaris van de sterke en beproefde waarden op te stellen. Hiermee kwam ook bij ons de relatief hoge kwaliteit van ons onderwijs steeds meer in het gedrang. De persmensen ondersteunden het door-

hollingsbeleid. We missen in Vlaanderen ook redacteuren die op onderwijsvlak voldoende gespecialiseerd en onderlegd zijn.

De persmensen besteedden sinds 1989 bijna uitsluitend aandacht aan de visie van de machtshebbers, de beleidsmensen, de topambtenaren en de beleidsadviseurs uit de universitaire wereld. Zij stelden zich nog minder kritisch op ten aanzien van het onderwijsbeleid e.d. dan weleer. Kritische geluiden en de visie van de praktijkmensen kregen weinig of geen respons meer in de kranten. In de kranten trad veel censuur op. Het is b.v. geen toeval dat *De Standaard* de vernietigende conclusies in het rapport-Dijsselbloem over de vernieuwingen in Nederland doodzweeg – net zoals de vele publicaties van O-ZON. Die censuur is ingegeven door het feit dat in die publicaties ook veel kritiek geformuleerd wordt ten aanzien van hervormingsprojecten die in Vlaanderen op stapel staan. In ‘*Klasse*’, ‘*De Standaard*’... krijgen beleidskritische standpunten weinig kans. Wijzelf en andere critici slaagden er sinds 1989 nog zelden in om een standpunt in de media te krijgen. Opiniebijdragen en kritische lezersbrieven werden meestal geweigerd. Ook het ministerie oefent in dit verband veel censuur uit. Al twee keer nodigde de VRT ons uit voor een controversieel debat. Het ging telkens niet door omdat de minister zo’n kritisch debat niet opportuun vond.

De Vlaamse kwaliteitskranten hebben sinds 1989 in sterke mate meegedaan aan de stemmingmakerij tegen het onderwijs. *Guy Tegenbos* en *De Standaard* orakelden vanaf 1990 dat ons Vlaams onderwijs te duur was en van matige kwaliteit, dat we wereldkampioen zittenblijven en sociale discriminatie waren, dat onze leerlingen enkel goed scoorden voor de Pisa-geheugenvragen, dat ons onderwijs uiterst saai was... In punt 3 en volgende illustreren we de stemmingmakerij aan de hand van de 1-septemberboodschappen in de periode 1990-2007. Ook in *De Morgen* klonken die 1-septemberboodschappen vrij somber.

‘*De Standaard*’ weigert ook allang en stelselmatig aandacht te besteden aan de kritische stem van b.v. *Onderwijskrant* en O-ZON – net zoals dit het geval is met het *overheidstijdschrift Klasse*. In de Nederlandse pers kregen analoge standpunten van BON wel veel aandacht in de pers en zelfs bij de overheid. Bij de oprichting van O-ZON eind 2006 werden onze belangrijkste actiepunten verzwegen, maar tegelijk liet ‘*De Standaard*’ tegenstanders uitvoerig aan het woord komen. *Etienne Van Neygen* stelde

op het O-ZON-symposium dat de O-ZON-beweging niet heus behandeld werd door de pers en door de VRT en het overheidstijdschrift 'KLASSE'. En een zekere *Eric Otonne*, docent lerarenopleiding, schreef in zijn blog van 15 mei 2007 over O-ZON: "In de officiële pers is het weer als gewoonlijk: dood-zwijgen, verdraaien, verkeerd citeren, ridiculiseren, naargelang van het eigen gelijk, de vriendjes, de belangen, de overtuiging." Het is ook wel opvallend dat het O-ZON-symposium in de 'Blandijnberg' (5 mei) en het tegelijk verschijnen van een dik O-ZON-boek bij Academia Press – Gent geen enkele vermelding kreeg in de kranten. Voor het verspreiden van de eigen ideeën konden we niets anders dan een eigen website oprichten – die nu al door een 16 000 mensen geraadpleegd werd.

De Vlaamse beleidsmensen en de redacteurs van *KLASSE* proberen hun visie ook via goede relaties met de pers en eigen publicaties te verspreiden. Voor het onderwijs maakt de overheid ook gretig gebruik van de overheidstijdschriften 'Klasse' en aanverwanten, in totaal een 2 miljoen exemplaren per jaar en een groot aantal vrijgestelden. In *Klasse en co* verschijnen enkel beleidsvriendelijke standpunten en standpunten van nieuwlichters allerhande. Voor de scholen en voor de onderwijstijdschriften is het moeilijk om op te boksen tegen die verregaande vorm van overheidspropaganda. In volgende bijdrage wordt de funeste rol van 'KLASSE' verder toegelicht.

In Vlaanderen zijn er ook allang geen controversiële debatten en colloquia meer. Het aantal klokkenluiders is schaars, de zelfcensuur is vrij groot. Ook op de recente debatten over het boek *'De school van de ongelijkheid'* werden geen critici als spreker uitgenodigd. Tijdens de laatste debatavond – in Gent – merkten we al vlug dat Nicaise en Hirtt onze aanwezigheid in de zaal niet apprecieerden. Een tussenkomst van 2 minuten was voldoende om het debat met de zaal te activeren en om andere standpunten over gelijke kansen en onderwijs aan migrantenleerlingen te beluisteren. Achteraf getuigde *Mieke Van Hecke* dat het de meest geslaagde debatavond was. Ook de lange en pakkende getuigenis van een allochtone vrouw die zich verzette tegen de onderschatting van de taalproblemen vanwege Nicaise, Hirtt en schepen Coddens, maakte veel indruk.

In Vlaanderen moet de debatcultuur dringend in ere hersteld worden. *Hein De Belder* concludeerde in zijn interview van 8.12.07 in 'De Standaard': "Onderwijskrant betreurt terecht de teloorgang van

de debatcultuur in Vlaanderen. Als Feys en co straks onder een auto lopen, wordt het muisstil in onderwijsland." Sinds redacteur *De Belder* ons in *DS* prees als 'gedreven criticus van het Vlaamse onderwijs', heeft zijn collega *Guy Tegenbos* definitief besloten onze standpunten uit 'De Standaard' te weren. Voorheen was hij ook al kwaad omdat *De Belder* een stukje opgenomen had waarin de gebroeders Feys de zittenblijverskwakkels van Tegenbos en co weerlegden. *De Belder* verdween ietsje later uit de redactie.

Toen we een paar jaar geleden in een debat *Peter Vandermeersch* wezen op de vele stemmingmakerij inzake onderwijs in zijn krant, antwoordde de hoofdredacteur van 'De Standaard' dat enkel slecht nieuws goed verkoopt. We mogen uiteraard de kranten en de pers niet zomaar verantwoordelijk stellen voor de stemmingmakerij tegen het onderwijs, de lerarenopleidingen e.d. Zij vertolkten veelal wat het vernieuwingsestablishment, de topambtenaren, beleidsmensen, de beleidsadviseurs, de mensen van het beleidsgericht onderzoek... verkondigden. Veel persmensen verwoorden vooral de dominante ideologie van de machtshebbers en gaan er tegelijk vanuit dat enkel slecht nieuws goed verkoopt. We stellen in deze context ook vast dat je momenteel minstens professor moet zijn vooraleer persmensen wat aandacht aan je standpunt besteden. Een mooi voorbeeld was een redacteur van de krant 'Het Volk' die enkele jaren geleden langs kwam om met veel interesse onze visie omtrent de hervorming van de het hoger onderwijs te beluisteren. Hij was tevreden, maar vroeg of we geen professor kenden die hij dezelfde visie kon laten verkondigen in zijn krant.

### 3 Sombere septemberboodschappen

#### 3.1 Analyse septemberboodschappen

Voor redacteurs van 'kwaliteitskranten' was de start van het schooljaar de voorbije 19 jaar de dag bij uitstek om uit te pakken met alarmerende berichten over de slechte toestand van het Vlaams onderwijs. Op 1 september pakten bepaalde media stevast uit met krasse uitspraken van de minister van onderwijs, van andere 'experts' of van hun eigen onderwijs-expert. Het gaat dan veelal om *het trieste lot dat de leerlingen te wachten staat na een zorgeloze vakantie*. Al vlug viel de somberheid van die boodschappen op. Op het einde van de vakantie zien we steeds met een zekere angst de septemberboodschappen tegemoet. In een van onze documentatieladen verzamelden we vanaf 1990 de septemberboodschappen.

In de rest van deze bijdrage analyseren we de sombere septemberboodschappen in de 'kwaliteitskranten' en vooral in *De Standaard* in de periode 1990-2007. We zullen merken dat de kranten vooral de dominante ideologie van de machtshebbers – beleidsmensen e.d. – vertolkten. Tegelijk passen ze het commercieel principe toe dat *enkel slecht nieuws goed verkoopt*. We stellen verder vast dat die sombere (Standaard)boodschappen' veelal tot stugge standaardstandpunten leid(d)en, tot kwakels die een eigen leven gingen leiden. Etienne Van Neygen typeerde in zijn spreekbeurt de 'jarenlange onderwijswatcher' Guy Tegenbos als de "man die vanuit zijn vernieuwingsideologie in 'De Standaard' steeds op dezelfde nagels hamert".

We starten onze analyse rond 1989. Vóór 1989 waren de 1 septemberboodschappen veel minder somber. Vanaf het moment dat Vlaanderen een totaal onafhankelijk beleid kon voeren en de topambtenaren meer het vernieuwingsheft in eigen handen namen, verschenen er voortdurend knelpuntenanalyses en sombere boodschappen. De stemmingmakerij bij de beleidsmensen zagen we weerspiegeld in de standpunten van de onderwijsredacteurs. We beperken ons hier tot de analyse van de 1-septemberboodschappen waarbij veelal ook de hoofdredacteurs betrokken waren.

### 3.2 1930: school schopt ziel van kind

Voorafgaand aan onze analyse en om een beetje in de stemming te komen, citeren we een merkwaardige 1-septemberboodschap uit 1930 die in het 'Het Laatste Nieuws' verscheen. Hierin betoogde en betreurde Nele Klauwaerdinne (schuilnaam) dat de meeste leerkrachten in 1930-1931 opnieuw 'de ziel van de kinderen zullen schoppen en hun lichaam zullen afjakkeren'. In 'Na de vakantie, terug op school', een septemberbijdrage uit het tijdschrift 'Moderne School' van 1930 (p. 257-264), stond ook hoofdredacteur en professor J. Verheyen stil bij het trieste lot dat de leerlingen te wachten stond. Hij citeerde met instemming de 1-septemberboodschap in 'Het Laatste Nieuws' en gaf er vervolgens nog wat commentaar bij. De Gentse professor Verheyen was in die tijd één van de vurigste pleitbezorgers van *De Nieuwe Schoolbeweging* (reformpedagogiek) die ook in België weerklank vond. In die septemberboodschap van 1930 klinkt al een refreintje door dat ook de voorbije 20 jaar begin september telkens weerklinkt: "De heele wereld verandert, maar achter die schoolmuren draait de oude wereld."

Nele Klauwaerdinne (schuilnaam) schreef in 1930 in 'Het Laatste Nieuws': "Onze scholen blijven middel-eeuwsch werken met de nutteloze barbaarschheid, examen genoemd. ... Er zijn ook die aftandsche reglementen en leerplannen. De heele wereld verandert, maar achter die schoolmuren draait de oude wereld. En de ouders onderstaan gelaten dat de school de ziel van 't kind schopt, het lichaam afjakkert, en vaak den vrede in de gezinnen breekt, door den terugslag. Waar blijft hun optocht met spandoeken. Denk hier eens over na: wat zijn de scholen dan toch voor inrichtingen, die hun klanten mogen martelen gedurende negen maanden van 't jaar, zoodat deze vermageren naar ziel en lichaam, en ze dan drie maanden loslaten? Wat voor inrichtingen zijn dat, die zoveel kwaad doen, bewust, dat zij dan aan de leerlingen vele weken vakantie moeten geven, om het gedane kwaad te herstellen? Komt, geleerden, wetgevers, ouders en pedagogen, bestudeert de school, hervormt ze, geef haar een nieuwen stoffelijk en geestelijk hygiënischen grondslag, zoodat het uit is met opjagerij, met stomme dag- en jaarverdeling, met drakerige leerplannen, met steenen tijdperksche examenmethodes. Gooien wij, onder trompetgeschal, de mufte muren van de donkere scholen om en zetten wij er feestelijk nieuwe voor in de plaats, ten minste als wij een beetje voelen voor het beste op de wereld, en dat zich niet verdedigen kan tegen het kwaad: het kind."

Prof. Verheyen nam in de septemberbijdrage van 'Moderne School' de tekst uit 'Het Laatste Nieuws' instemmend over en voegde eraan toe: "Wij meenen maar al te gemakkelijk dat wij de 'meester' zijn over de kinderen, dat wij ze te beoordelen hebben en dat ons oordeel alleen van waarde is om het opvoedingswerk te regelen en gunstig te doen verlopen. ... Zo is het ook dwaas te beweren: dat men, vanaf den eerste dag 'er orde moet in houden'. Waar gezag in de opvoeding moet berusten op kameraadschappelijke vriendschap, wederzijdsch vertrouwen."

## 4 Septemberstandpunten 1990

### 4.1 Zittenblijven

Uit de recente PISA 2000-studie bleek dat Vlaanderen het land is waar het meest 15-jarigen nog op leeftijd zitten: 72 à 74 %. Toch wordt al 15 jaar de kwakkel verspreid dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven is, vooral ook door de beleidsmensen en beleidsadviseurs. De kwakkel duikt het eerst op op maandag 3 september 1990. Op die dag lanceerde Guy Tegenbos in 'De Standaard' voor het

eerst de kwakkel dat Vlaanderen al lang wereldkampioen zittenblijven was. Hij doet dit in twee bijdragen met als titel 'Vijfenzeventigduizend Vlamingen mislukken dit schooljaar' en 'Schoolmislukking is urgent probleem'.

Tegenbos schreef: "Men kan met zekerheid voorspellen dat dit jaar minstens 75 000 Vlaamse jongeren zullen mislukken op school. Niemand lijkt daar echt wakker van te liggen, ook al bleek al in 1984 uit een Unesco-onderzoek dat België tweede stond in de wereldranglijst inzake mislukkingen op school. Alleen in Trinidad en Tobago ligt het aantal mislukkingen in het lager onderwijs nog hoger. ... In het secundair onderwijs mislukken jaarlijks gemiddeld 7,44 % (!) van de leerlingen. ... De Unesco-studie van 1984, die België ter zake als het op één na slechts scorend land ter wereld bestempelde, werd in Vlaanderen ten onrechte weggewuifd met de vaststelling dat de Franstalige cijfers hoger lagen dan de Vlaamse."

#### 4.2 Zittenblijven-kwakkel

De cijfers van de Unesco en van de OESO werden jammer genoeg steeds per land berekend. Tegenbos negeerde de grote verschillen tussen Vlaanderen en Franstalig België. Het aantal mislukkingen is in Franstalig België altijd veel groter geweest dan in Vlaanderen. Rond 1990 waren er in het eerste jaar secundair onderwijs bijvoorbeeld bijna 3 x zoveel zittenblijvers dan in Vlaanderen, 10 % versus 3,4 %. Volgens de raming van Tegenbos waren er in vrij secundair onderwijs jaarlijks per studiejaar 7,4 % zittenblijvers: 6 % zittenblijvers in het vrij onderwijs, 10 % in het gemeenschapsonderwijs en zelfs 14 % in het gemeentelijk en provinciaal onderwijs. In punt 3 zal duidelijk worden dat hij het aantal zittenblijvers overschatte.

### 5 Septemberstandpunten 1991

#### 5.1 Matige kwaliteit en zittenblijven

Op 2 september 1991 verkondigde dezelfde Guy Tegenbos in 'De Standaard' opnieuw een aantal kwakfels die sindsdien een eigen leven zijn gaan leiden en een soort 'standaardopvattingen' werden. Tegenbos orakelde: "Het Vlaamse onderwijs is niet (meer) van de beste van de wereld. Voor sommige punten vindt men het terug in de middenmoot van de kopgroep; voor andere punten maar in het midden van het grote peleton. Dat blijkt uit internationaalvergelijkende onderzoeken die verwerkt

*zijn in het voorrapport dat wetenschappers opstelden ter voorbereiding van de bijeenkomst van de commissie van onderwijsexperts van de OESO. Die komt in november in Parijs bijeen om de drie onderwijsstelsels van België te evalueren. ... Het OESO-voorrappport put zijn beoordelingscijfers vooral uit de bron voor internationaal vergelijkend cijfermateriaal over de kwaliteit van ons onderwijs: Vlaamse onderzoekers spelen een belangrijke rol in de IEA maar houden hun werkzaamheden en de Belgische en Vlaamse scores gewoonlijk stil. Voor wiskunde zaten de Belgische leerlingen in de jaren zestig in de kopgroep. Die positie kon Vlaanderen niet meer handhaven. ...* Vlaanderen scoort niet langer zeer goed in internationale kennismetingen bij leerlingen. Bovendien haalt het een slecht cijfer met een veel te hoog aantal mislukkingen en zittenblijvers' ... Van de Vlaamse 17-18-jarigen bereikt slechts 40 % op de normale leeftijd de eindmeet van het secundair onderwijs' (Guy Tegenbos: 'Vlaams onderwijs niet meer bij het beste ter wereld').

Tegenbos verwees hierbij dus naar het OESO-voorrappport 'Het educatief bestel in België', een rapport waarvan rapporteur Johan Vanderhoeven tien jaar later toegaf dat de cijfergegevens over zittenblijven e.d. totaal fabuleus bleken. Het aantal overzitters in het eerste jaar S.O. was b.v. geen alarmerende 9 à 10%, maar slechts 3,4 % zoals uit studies van Jan Van Damme en Gaby Feys later bleek. In 1994 concludeerde prof. Jan Van Damme terecht dat er een heel vlotte doorstroming was in de lagere cyclus secundair onderwijs.

Zelfs minister Coens vond de uitspraken van zijn vroegere woordvoerder Tegenbos in 'De Standaard' te gortig. Hij riep op 2 september de pers bijeen naar aanleiding van deze vernietigende uitspraken waarin gesteld werd dat het Vlaamse onderwijs niet meer bij het beste van de wereld kan worden gerekend ('Coens geschrokken over negatieve berichten' *De Morgen*, 3 september 1991). Coens nuanceerde de uitspraken van Tegenbos. Hij wees er ook op dat Tegenbos zich baseerde op landenvergelijkend onderzoek uit de jaren zeventig en waarin geen onderscheid werd gemaakt tussen Vlaanderen en Franstalig België. Maar ook in Coens' ministerieel rapport 'Het educatief bestel in België' werd inzake zittenblijven e.d. geen onderscheid gemaakt – ook al was het aantal zittenblijvers in het eerste jaar secundair onderwijs driemaal groter in Franstalig België dan in Vlaanderen. We hebben zelfs mee-gemaakt dat het overheidstijdschrift *KLASSE* in 1996 stelde dat uit landenvergelijkend onderzoek

bleek dat het leesniveau van 'onze' leerlingen maar van matige kwaliteit was zonder te vermelden dat enkel de Franstalige leerlingen deelnamen aan het onderzoek. Ons protest in *Onderwijskrant* leidde echter niet tot een rechtzetting in 'KLASSE'. Gelukkig kregen we vanaf ongeveer 2000 in landenvergelijkend onderzoek veelal afzonderlijke scores voor Vlaanderen en Franstalig België.

## 5.2 Normalscholen & regentaten deugen niet

Ook de lerarenopleidingen kregen het vanaf 1991 hard te verduren. Op 11 oktober 1991 blokletterde Guy Tegenbos in *De Standaard*: "*Lerarenopleiding moest al 25 jaar van universitair niveau zijn*". Ook Jan Adé, directeur-generaal hoger onderwijs, stelde op *Didactief 1991* dat men tabula rasa moest maken van de bestaande, volledig aftandse structuren. Volgens Adé moesten alle vormen van lerarenopleiding aan de universiteit georganiseerd worden. De academisering stond centraal. We reageerden in *Onderwijskrant* met de bijdrage: '*Academische lerarenopleiding contradictio in terminis*' en organiseerden met de 'Stichting Lodewijk de Raet' hierover een colloquium. Johan Vanderhoeven e.a. trokken uit de fabuleuze gegevens over het zittenblijven in de eerste graad secundair onderwijs in 'Het educatief Bestel in België' de conclusie dat de regentaatsopleiding niet deugde en geacademiseerd moest worden. Vele jaren later gaf hij in 'Caleidoscoop' wel schoorvoetend toe dat er geen 9 à 10 % zittenblijvers waren in het eerste jaar s.o., maar slechts 3,4 %.

Dit was het begin van de lijdensweg van de lerarenopleidingen. Op een studiedag van topambtenaren te Nieuwpoort in mei 1992 merkten we dat ambtenaren en uitgenodigde sprekers zich vernietigend uitlieten over de lerarenopleiding en over het regentaat in het bijzonder. Zelf wezen we er op de kwaliteit van ons onderwijs en we betoogden dat dit mede het gevolg was van de kwaliteit van onze lerarenopleidingen. Jammer genoeg beschikten we dan nog niet over de vergelijkende PISA- en TIMSS-studies. Sindsdien hebben de beleids mensen met hun hervormingen er alles aan gedaan om de kwaliteit van de lerarenopleidingen omlaag te halen. De ontreddering is het grootst in de regentaten en de academische lerarenopleiding trekt maar weinig kandidaten meer aan.

## 6 1992: te duur, matige kwaliteit, jaarklas als zondebok

### 6.1 Zittenblijven en matige kwaliteit

Op 2 september 1992 orakelde Tegenbos opnieuw in *'De Standaard'*: "*België aan top voor overzitten*". Waar in 1990 en 1991 vooral het zittenblijven in het secundair onderwijs beklemtoond werd, gaat het nu om een kwakkel over overzitten in het basisonderwijs (*'Mislukkingen vermijden is een kwestie van willen'*). We lezen o.a.: "*Een recent EG-onderzoek plaatst België aan de top van het mislukken en overzitten in het basisonderwijs. De EG-overzit-index geeft een score van 0,0 voor Denemarken en het Verenigd Koninkrijk. Daarna komen Griekenland en Italië met 1,2, Duitsland (2,0) en Nederland (2,4). ... Aan de top staan Portugal (16,6) en België (19,9). ... De problematiek van het hoge aantal zittenblijvers en mislukkingen in het Vlaams onderwijs is oud, maar is pas recent tot een sociaal en politiek probleem verheven, mede onder invloed van publicaties en van vergelijkende EG- en Oeso-studies hierover.*" In punt 6.2 weerleggen we deze kwakkel.

Op 3 september 1992 vernamen we op radio en T.V. dat volgens een *Unesco-studie* ons basisonderwijs het hoogste aantal zittenblijvers telde op het (eiland) Trinidad-Tobago na – en dit met een verwijzing naar *De Standaard*. In het middagactueel werd *prof. Roland Vandenberghe (KU Leuven)* gevraagd hoe het kwam dat er in het basisonderwijs zoveel meer zittenblijvers waren dan in andere landen. Vandenberghe nam de kwakkel over en antwoordde dat dit een gevolg was van het *jaarclassensysteem* en hij fantaseerde dat overzitten in de ons omringende landen was afgeschaft.

Nog in september 1992 blokletterde *'De Standaard'*: "*Land geeft veel uit aan onderwijs, maar boekt geen resultaten die vergelijkbaar zijn met andere landen*".

We hebben in *Onderwijskrant* keer op keer weerlegd dat het Vlaamse basisonderwijs wereldkampioen zittenblijven was en dat ons onderwijs te duur was. We deden dit ook in een 'Vrije Tribune' in DS van september 1992. Ook de hierop volgende jaren schreef Guy Tegenbos herhaaldelijk in *'De Standaard'* dat ons Vlaams onderwijs *'te duur was en slechts van matige kwaliteit'* (DS, 24.09.1992).

## 6.2 Kwakkels zittenblijven basisonderwijs

In Vlaanderen waren er in werkelijkheid niet meer – en zelfs minder - leervertraagden dan elders. Toch wekte men de indruk dat er hier 5 x meer waren (12,5 %) dan in Nederland (2,4 %). Uit de 2,4 % voor Nederland trok men zelfs de conclusie dat er in Nederland weinig of geen leervertraagden waren. De grote fout in de Unesco-studie over het lager onderwijs was gewoon het gevolg van een verkeerde berekeningswijze door onze topambtenaren. Zij wisten blijkbaar niet dat ze voor de Unesco-berekening het totaal aantal leervertraagden in het zesde leerjaar moesten delen door het aantal leerjaren. Andere landen deden dit wel; zo moest je de 2,4 % voor Nederland vermenigvuldigen met 6 om te kunnen vergelijken met België (Vlaanderen). Toen we een jaar later in Nederlandse rapporten lazen dat er in het Nederlandse basisonderwijs 15 % leervertraagden waren, wisten we nog beter waar de fout vandaan kwam. Maar intussen hadden ook de topambtenaren, de VLOR, De Bond en professor Henk van Daele in *'Persoon en Gemeenschap'* de kwakkel van 6 x meer zittenblijvers overgenomen.

We brachten in 1993 de ambtenaren, de pers e.d. op de hoogte van de oorsprong van de zittenblijverskwakkel. We kregen weinig of geen gehoor. Enkel professor Henk van Daele gaf in *'Persoon en Gemeenschap'* wel ruitelijk en openlijk toe dat in het Unesco-rapport het aantal Vlaamse leervertraagden ten onrechte niet gedeeld werd door het aantal leerjaren – zoals de andere landen dit wel deden. Toen ik op een studiedag van het LAPP aan de KU Leuven in 1993 deze zittenblijverskwakkel rechtzette, gaf de aanwezige journalist Tegenbos geen krimp. Een rechtzetting in zijn krant voor hij ook niet nodig. Een aanwezige ambtenaar reageerde met de stelling dat elke zittenblijver er een teveel was.

## 6.3 Jaarklassensysteem als zondebok

Prof. Roland Vandenberghe en vele anderen bestempelden in die tijd het jaarklassensysteem als de grote boosdoener en oorzaak van het zittenblijven. Het was de tijd dat de indeling in jaarklassen (leeftijdsgroepen) en het werken met leerplannen (per jaarklas en/of graad) verantwoordelijk geacht werd voor alle mogelijke kwalen in het basis-onderwijs – door een aantal onderwijskundigen en ambtenaren en door de methodescholen (Freinet, Jenaplan...). Ook in het handboek *'Groeien en Onderwijzen'* (Wolters Leuven, 1990) voor de leraren-

opleiding werden het jaarklassensysteem en de ermee verbonden indeling van de leerinhoud per leerjaar – de grond ingeboord en verantwoordelijk geacht voor het zittenblijven (deel 2, p. 373 e.v.).

De stemmingmakerij tegen het jaarklassensysteem heeft er toe geleid dat het principe van het werken met jaarklassen en de indeling in graden geschrapt werd in het decreet basisonderwijs van 1997. De praktijkmensen beschouwen jaarklassen en leerdoelen per jaarklas echter als een evidentie en een zegen. In de nieuwe leerplannen van 1998 werd overigens de indeling van de leerinhoud per leerjaar en per graad behouden. We merken dat zelfs bepaalde *Freinetscholen* (b.v. *Tielt*) recentelijk volledig op het jaarklassensysteem overschakelden.

## 7 September 1993: opnieuw overzitten

Op 30 juni 1993 wijdde Tegenbos opnieuw een lange bijdrage aan het probleem van het zittenblijven: *"45 000 Vlaamse scholieren moeten jaar overdoen. Voor overige 815 000 leerplichtigen is vandaag het einde van schooljaar prettiger."* Guy Tegenbos concludeert uit zijn berekening (schatting): *"Van de 440 000 leerlingen uit het secundair onderwijs krijgen er vandaag minstens 33.000 een rood cijfer. Gespreid over zes leerjaren levert dat een gemiddelde van 7,5 procent mislukkingen per leerjaar."*

Tegenbos presenteerde opnieuw fabuleuze cijfers over het zittenblijven. In die tijd orakelde ook DVO-directeur Roger Standaert dat het zittenblijven voor de Vlaamse schatkist jaarlijks een verlies van 6 miljard BEF betekende. Zittenblijven was ook volgens hem volstrekt nutteloos en dus overbodig.

Niettegenstaande de zittenblijverskwakkels in 1993 en 1994 weerlegd werden door prof. Jan Van Damme en door Gaby Feys en wijzelf, blijven ze een taai leven leiden. Ook minister Marleen Vanderpoorten pakte er geregeld mee uit. Toen we haar in een interview wezen op de zittenblijverskwakkel in het OESO-voorrappport van haar ambtenaren (1991) was haar republiek: *"Ik zie geen reden om te twijfelen aan mijn ambtenaren"*.

Toen in 2001 uit het landenvergelijkend onderzoek PISA-2000 bleek dat er nergens zoveel 15-jarigen op leeftijd zaten als in Vlaanderen (72 %), zwegen de beleidsmensen en kwakkelverspreiders hierover in alle talen. Ik volgde in oktober 2004 in Aalst een studiedag van het Steunpunt-GOK waarop voorzitter Caluwé van STAM (vereniging voor autonome



middenschole) en hoofdinspecteur Michielsens opnieuw de kwakkel verspreidden dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven was. Ik vroeg hierop het woord vanuit de zaal en repliceerde dat er volgens PISA-2000 nergens minder leervertraagden waren dan in Vlaanderen en dat er b.v. in Franstalig Vlaanderen maar 54 % 15-jarigen op leeftijd zaten. STAM-voorzitter Caluwé en Michielsens repliceerden dat ze de cijfers uit PISA-2000 niet kenden en pakten dan uit met de stelling dat zittenblijven hoe dan ook meestal nutteloos is.

## 8 1999 -2000: saai, oppervlakkige kennis

Toen vanaf de studie TIMSS-1995 bleek dat onze leerlingen in de landenvergelijkende studies presteerden als de allerbesten, kon Tegenbos niet langer meer schrijven dat de kwaliteit maar middelmatig was in vergelijking met de andere landen.

In 1999 en 2000 schreef Tegenbos dan dat het onderwijs nergens saaier was dan bij ons. Ons onderwijs was niet aangepast aan de nieuwe eisen van de 21ste eeuw (zie o.a. 'De Standaard' van september 1999 en 2000). Uit PISA 2003 bleek evenwel dat de Vlaamse leerlingen ook het best scoorden voor 'probleemoplossend leren'.

## 9 2001 & 2002: kennisoverdracht & jaarklas zijn passé

Op 1 september 2001 verkondigde minister Marleen Vanderpoorten in 'De Standaard' dat de leerkrachten voortaan niet meer vooraan in klas mochten staan: *"De leerkracht zal niet meer vooraan, maar in het midden van de klas staan."* In een interview in diezelfde krant ondersteunde prof. Ronald Soetaert (RU-Gent) deze stelling van de minister als volgt: *"De verdeling van het curriculum in vakken, dit soort kennisoverdracht, de obsessie met het schoolboek – het is passé ... Vroeger was de leerkracht een hogepriester die kennis bezat en overdroeg; aan zijn gezag werd niet getornd. De kennis die hij overbracht, had iets vanzelfsprekends, iets waardevols, iets zinvol, de hogere literatuur, de belangrijkste geschiedenis."* De interviewers van dienst sympathiseerden met beide standpunten.

Dit alles was opnieuw koren op de molen van Guy Tegenbos die telkens opnieuw verkondigde dat ons onderwijs het saaiste ter wereld was en dat de schotten tussen de onderwijsvormen in het S.O. moesten verdwijnen. Hij deed dit ook als lid van de commissie 'Accent op talent'. Hij pleitte ook voor

een andere aanpak van de didactiek: 'van doen naar kennen' (zoals in het TSO) i.p.v. 'van kennen naar doen' (zoals in het ASO).

Toen in 2001 bleek dat onze leerlingen voor PISA-2000 uitstekend scoorden voor lezen, luidde de commentaar van Tegenbos dat onze leerlingen wel goed scoorden voor kenvragen, maar niet voor toepassen en probleemoplossen. Niets was minder waar.

Minister Vanderpoorten liet in 2002 nog eens weten dat het jaarklassensysteem moest worden opgedoekt. Guy Tegenbos sloot zich hierbij aan in zijn bijdrage 'Jezuitenuitvinding brokkelt stilaan af'. Tegenbos schreef: *"De minister gaat met haar voorstel in tegen een van de taaiste organisatiebeginselen van het Vlaams onderwijs: het jaarklassensysteem. Vlamingen kunnen zich het onderwijs moeilijk anders voorstellen. ... Zelfs de Franse gemeenschap reorganiseerde haar onderwijs vorig decennium al. Het is niet meer ingedeeld in jaarklassen maar in blokken die in principe telkens twee schooljaren bevatten (DS, 30.10.02).*

In feite behielden de Franstalige scholen grotendeels het jaarklassensysteem, maar het invoeren van cycli van 2 jaar betekende wel dat men pas op het einde van een graad mocht oordelen over zittenblijven e.d. Dit systeem bleek rampzalig en werd na enkele jaren weer grotendeels afgeschaft. Als leerlingen weten dat ze na een eerste jaar automatisch overgaan naar het 2<sup>de</sup> jaar van een cyclus is de inzet om te presteren veel lager. Volgens Tegenbos wees het verzet van de Vlaamse leerkrachten op hun conservativiteit en geboorneerdheid: *"Het verzet tegen de afbrokkeling is verrassend sterk. Het draagt gewoonlijk de vlag van de kwaliteit van ons onderwijs. Omdat men nooit anders gezien heeft en nooit anders dan in jaarklassen 'gedacht', en omdat die organisatievorm kwaliteit opleverde, vreest men dat elke andere organisatie minder kwaliteit zal opleveren."*

## 10 2003 & 2004: afstompende middelmatigheid, bevrijden talenten, doorbreken schotten

In 'De Standaard' van 31 augustus 2003 kregen de leerkrachten vanwege minister Vanderpoorten de kritiek dat ze conservatief en niet vernieuwingsbereid waren. En verder: *"Het welbevinden van onze leerlingen zit niet goed. Ons secundair onderwijs is te saai. Daardoor zijn veel mensen ook later niet*

bereid zich bij te scholen. We hanteren nog te veel het frontale, klassikale onderricht." Op 1 september 2003 formuleerde ook de Antwerpse onderwijsschepen Voorhamme in 'De Standaard' een vernietigende aanklacht: "Onze onderwijsstructuren sporen aan te selecteren terwijl ze de talenten van alle jongeren moeten ontwikkelen." In 'De Morgen' pleitte Yves Desmet voor een omwenteling in het secundair onderwijs: het onderscheid tussen de onderwijsstructuren in het S.O. (ASO, TSO en BSO) moest volgens hem dringend weggerukt worden.

Peter Vandermeersch prees op 31 augustus 2003 wel de internationaal gewaardeerde resultaten van ons onderwijs volgens het PISA-onderzoek e.d., maar zijn onderwijscommentatoren trokken op 21 juni 2003 die internationaal gewaardeerde resultaten nog in twijfel. En Guy Tegenbos bleef ten onrechte verkondigen dat onze jongeren volgens het PISA-onderzoek wel goed scoorden voor kennen, maar niet voor kunnen en problemen oplossen. Een paar jaar later haalden we overigens de topscore voor 'probleemoplossend denken'.

Die lof vanwege hoofdredacteur Vandermeersch duurde overigens niet lang. Op 1 en 15 september 2004 verkondigden Peter Vandermeersch en Guy Tegenbos in hun commentaar dat het onderwijs verlost moest worden uit zijn 'zelfgenoegzaamheid en afstompende middelmatigheid'. Ze sloten zich aan bij het 'revolutionair' pleidooi van minister Vdb voor het 'bevrijden van talenten'. Ook Yves Desmet prees de voornemens van de minister om 'talenten te bevrijden'.

## 11 2005: zelfgenoegzaam en discriminerend

### 11.1 De Standaard: zelfgenoegzaam onderwijs

Peter Vandermeersch (De Standaard) beschuldigde op 1 september het onderwijs en de leerkrachten opnieuw van zelfgenoegzaamheid, eenzijdigheid en middelmatigheid. In 'Zelfgenoegzaam onderwijs' poneerde hij: "We staan voor grote uitdagingen. Ons onderwijssysteem blijft te zeer gericht op het cognitieve, op kennisoverdracht, en te weinig op leren leren. We dreigen onze geprivilegieerde positie kwijt te spelen aan de top van het taalonderwijs. En ons onderwijssysteem blijft sociaal onrechtvaardig: de scores van onze leerlingen zijn sterker bepaald door hun familiale en socio-economische achtergrond dan in andere landen. We kampen in ons land met een talent verslindend watervalstelsel waarbij een technische en beroepsvorming vreselijk wordt onderschat. ... Daardoor kampt ons land met een schrij-

nend tekort aan vaklieden en schreeuwt men in kernpuntenberoepen om geschoolde krachten. ... Laat ons niet zelfgenoegzaam omspringen met ons onderwijs en de lat hoog leggen. Hoger." Ook in het interview met minister Vandenbroucke orakelt deze: "In geen enkel land werkt het onderwijs de sociale ongelijkheid zo in de hand als bij ons".

Terloops: de leerkrachten krijgen enerzijds te horen dat de lat op het gebied van de kennisverwerving (voor talen e.d.) hoger moet liggen, maar Vandermeersch spoort ze aan om minder aandacht te besteden aan de kennis. We zijn ervan overtuigd dat precies door de sluipende ontscholing achterstandsleerlingen minder ontwikkelingskansen krijgen. Daarom precies hebben we eind 2006 de O-ZON-beweging opgericht. En waarop baseert Vandermeersch zich om te beweren dat we onze geprivilegieerde positie aan de top van het taalonderwijs dreigen kwijt te spelen. In 'De Standaard' werd in de maand augustus al de mop verspreid dat Franstalig België inzake taalonderwijs beter presteert.

### 11.2 Yves Desmet: sociale discriminatie

Ook de 1 septemberboodschap van Yves Desmet (De Morgen) klonk weinig bemoedigend. We citeren even: "Ons onderwijssysteem, zo vertellen vele internationale studies ons, behoort tot het beste van de wereld. Daar moeten we blij mee zijn, maar tegelijk mogen we niet vergeten dat ons systeem verre van ideaal is. Want dat onderwijs, toch net de voornaamste hefboom om iedereen gelijke startkansen in het leven te bezorgen, blijft zich steeds verder dualiseren. Wat grof, maar toch correct geschetst, bestaat er een onderwijssysteem waar hoofdzakelijk kinderen uit de middenmoot en de betere lagen van de bevolking samenstromen ... En dan zijn er de scholen waar kinderen uit eerder lagere en ronduit arme milieus terechtkomen: die weinig of geen vooruitzichten hebben, het nut van de school niet inzien ... Die scholen scoren in de testen ver onder het gemiddelde. ... Ten slotte is er nog de aparte problematiek van de kinderen van vreemde afkomst. Ook zij scoren lager dan het Europese gemiddelde vergeleken met kinderen van vreemde afkomst uit andere Europese landen. Dat kan alleen maar wijzen op een niet adequate pedagogische begeleiding wegens gebrek aan mensen, middelen en interesse. ... Vandaag lijkt het er op dat de school de maatschappelijke verschillen nog verder uitvergroot, niet langer het voornaamste middel van sociale promotie is, maar mensen verder opsluit in de maatschappelijke status, waaruit ze voortkomen."

### 11.3 ACW-voorzitter: 'enkel voor de slimmen'

ACW-voorzitter Jan Renders sloot zich in zijn 1-septemberstandpunt bij de stemmingmakerij uit die tijd aan. In *Niet enkel voor de sterken en de slimmen* (Visie, 2.09.05) betoogde de voorzitter van de arbeidersbeweging dat de school er enkel is voor de 'sterken en de slimmen'. Hij pikte in op een recente studie waaruit bleek dat één op zeven leerlingen uit het beroeps- en technisch onderwijs zijn ouders terroriseert en hij schreef dit zomaar toe aan het onderwijs. Renders poneerde: *"De oorzaak zit hoofdzakelijk in de frustratie van jongeren die zich niet gewaardeerd weten. Het technisch en het beroeps-onderwijs staat – ten onrechte! – minder hoog aangeschreven, en als het zelfbeeld van die jonge mensen om andere redenen dan nog 's extra laag is, loert agressie om de hoek."* Renders verzweeg uiteraard dat de onderzoekster expliciet gesteld had dat een vorige studie uitwees dat ouderterreur evenzeer bij aso-leerlingen voorkwam.

We gaan in deze bijdrage niet in op andere alarmerende 1 septemberstandpunten 2005, bijvoorbeeld op het TV-programma 'Koppen' waarin ouders die opteerden voor huisonderwijs (Sudburyschool Gent) zonder enige tegenspraak mochten poneren dat in het onderwijs weer alle creativiteit van de kinderen gefnuikt zal worden. In de media ging altijd veel aandacht naar de alternatieve scholen, de aanpak van een doorsnee-leerkracht in een gewone school heeft geen nieuws waarde.

## 12 2007: bezigheidstherapie en hervorming s.o.

### 12.1 Kloof met leerling & bezigheidstherapie

We missen in onze collectie de knipsels over 2006, maar op 3 september 2007 hadden we weer prijs. Yves Desmet schreef in 'De Morgen': *"Er is een groeiende kloof ontstaan tussen de leefwereld van de leraar en de leerling. Een onderzoekster van de Gentse universiteit trok een tijdje geleden naar de schoolbanken en observeerde er de interactie tussen leerkracht en leerling. Ze stelde vast dat de twee werelden elkaar vaker niet dan wel begrijpen. A.s.o.-leerlingen ondergaan de school als een verplichte oefening, die ze het liefst met zo weinig mogelijk brokken of conflicten doorlopen en passen zich daaraan noodgedwongen aan. Van echte interactie, kennisoverdracht of betrokkenheid is zelden sprake: daarvoor ligt de leerstof te ver van de eigen leefwereld, daarvoor wordt nog altijd een te ouder-*

*wetse ex-cathedradidactiek gehanteerd. In bso en tso-scholen is het nog een stukje erger: daar is vaak nog nauwelijks een onderscheid te maken tussen onderwijs en bezigheidstherapie, en worden alle klasproblemen begraven onder het ultieme taboe: het onvermogen van de leraar om toe te geven dat hij of zij de klas niet langer onder controle heeft. Wie het onderzoek leest, heeft de indruk dat het hier om een gespannen wapenstilstand tussen twee elkaar niet begrijpende kampen gaat. Begin dan maar eens aan een herwaardering van dat technisch en beroeps-onderwijs, waar de om arbeidskrachten schreeuwende werkgeverswereld om staat te springen."*

In zijn slotzin dekt Yves Desmet zich dan in voor kritiek op zijn stemmingmakerij: *"Waarschijnlijk zijn er vandaag ook nog steeds veel gemotiveerde leerkrachten en leerlingen die beginnen."* Minister Vandembroucke maakte gebruik van een 1-september-interview om een grote hervorming en sanering in het secundair onderwijs aan te kondigen.

### 12.2 De waterval

In de 'Standaard' van 3 september 2007 klonk de septemberboodschap ook somber. Er werd weer eens te meer gekankerd over de 'waterval' in het secundair onderwijs. *"Ons zo geprezen onderwijs blijft kampen met het probleem van het waterval-systeem. Het desastreuze fenomeen is al decennia-lang bekend. Maar ondanks alle pogingen zijn we er nog niet in geslaagd die waterval te doorbreken"*, aldus hoofdredacteur Peter Vandermeersch. *"De gevolgen zijn desastreus voor de leerlingen die zich als losers voelen"*. En de leerlingen die gestart zijn in de Latijnse richting lopen volgens Vandermeersch veel kans in de waterval terecht te komen en zich als losers te voelen: *"Ook dit jaar zullen van de drie leerlingen die starten in een Latijnse richting, er twee zijn die binnen zes jaar eindigen in een andere richting"*.

Volgens 'De Standaard' zijn dus zelfs leerlingen die eerst 4 jaar Latijn volgen en daarna het Latijn laten vallen ten voordele van wiskunde e.d., slachtoffers van de desastreuze waterval. Ons desastreuus (waterval)systeem zorgt er wel voor dat er nergens zoveel 15-jarigen nog op leeftijd zitten als in Vlaanderen (72 %) dan elders.

### 12.3 Radicale hervorming s.o. & t.o.

In een aansluitend artikel ziet Pieter Lesaffer wel licht in de duisternis. *"De Vlaamse regering wil de*

*strikte scheiding tussen algemeen, technisch en beroepsonderwijs laten vallen. Dat heeft ze drie jaar geleden in haar regeerakkoord gezet. De minister van Onderwijs, Frank Vandenbroucke (SP.A), heeft die doelstelling naar het einde van zijn regeerperiode verschoven. 'Dit wordt een onderdeel van een volledig nieuw decreet voor het secundair onderwijs', zei hij vorige week op zijn persconferentie" (Wie wil zijn handen nog vuilmaken?) Met zijn bijdrage over de lamentabele situatie in het technisch en beroepsonderwijs zal Lesaffer weinig ouders stimuleren om hun kinderen naar tso of bso te sturen. We lezen er zelfs dat "leerlingen praktijklessen krijgen op apparaten waarop hun grootouders hebben gewerkt", en zaken die we niet eens begrijpen: "Technische opleidingen zitten nog vast in een kennisgericht onderwijs (i.p.v. Competentiegericht.) In functie van die pure kennisoverdracht worden machines voortdurend hersteld in plaats van nieuwe apparatuur te kopen."*

#### **12.4 'School van de ongelijkheid'**

In 'De Standaard' van 2 september ging er ook veel aandacht naar de opiniebijdrage 'Breken met de school van de ongelijkheid'. Volgens Ides Nicaise en Nico Hirtt blijft het Vlaams onderwijs "steeds meer zelf bij te dragen aan een maatschappelijke dualisering van het onderwijs die, als ze zich doorzet, met recht een tijdbom onder de samenleving kan genoemd worden". Nicaise en Hirtt bekennen anderzijds wel dat het Vlaamse onderwijs in internationale studies "de wereldtop haalt" en dat de "publieke opinie groot vertrouwen heeft in ons onderwijs." Die publieke opinie beseft blijkbaar niet welke nefaste gevolgen ons onderwijs heeft. Als reactie op het standpunt van Nicaise en Hirtt stuurden we een opiniebijdrage naar *De Standaard*, maar deze werd niet opgenomen.

### **13 Besluit**

De persmensen stelden zich sinds 1989 minder kritisch op ten aanzien van het beleid. Vóór 1989 was dit minder het geval. Ten tijde van het controversiële VSO bijvoorbeeld kwamen zowel de tegenstanders als de voorstanders aan het woord. In die tijd was de pers ook steeds aanwezig op de kritische colloquia die we met de *Stichting Lodewijk de Raet* organiseerden. In 1982 kreeg onze campagne tegen de 'moderne wiskunde' ook veel aandacht in de kranten. Zonder die aandacht zou het New-Math-tij in 1982-1983 nooit gekeerd zijn. Vanaf 1989 manifesteerden de persmensen zich meer als de

lakeien van de dominante ideologie van de beleidsmensen en van het vernieuwingsestablishment.

We besteedden in deze bijdrage veel aandacht aan de *stemmingmakerij* tegen het onderwijs aan de hand van de sombere 1-septemberboodschappen. De resultaten zijn overduidelijk: telkens zijn *stemmingmakerij* en somberheid troef. We hebben vanaf 1990 ons uiterste best gedaan om al die alarmerende kwakkels over zittenblijven, sociale discriminatie, matige kwaliteit in vergelijking met andere landen, te duur onderwijs, enkel kennis geen vaardigheden, te saai onderwijs... te weerleggen. Maar zelfs de recente landenvergelijkende PISA- en TIMSS-studies waaruit bleek dat onze Vlaamse leerlingen uitstekend scoorden en dat het meest 15-jarigen nog op leeftijd zaten (72%), slaagden hier niet in. Enkel de kwakkel dat Vlaanderen internationaal vergeleken slechts middelmatig scoorde, duikt nu minder op. Men ontkent niet meer openlijk dat Vlaanderen niet tot de wereldtop behoort, maar voegt er dan onmiddellijk relativerend de kwakkels aan toe dat we wereldkampioen zijn op het vlak van sociale en etnische discriminatie, zittenblijven en watervalstelsel e.d.

We werken momenteel aan een hierbij aansluitende bijdrage waarin aangetoond zal worden hoe sinds 1989 beleidskritische standpunten en standpunten van mensen die niet tot het vernieuwingsestablishment behoren, weinig of geen gehoor meer vonden bij pers en media. In de hierop volgende bijdrage over de rol van het overheidstijdschrift 'Klasse' komt dit ook al tot uiting. Het stimuleren van het publieke en controversiële debat is één van de belangrijkste doelstellingen van *Onderwijskrant* en van de O-ZON-beweging.

## Funeste rol overheidstijdschrift KLASSE: spreekbuis overheid & redactie, stemmingmakerij & nieuwlichterij, sterke censuur

Raf Feys en Marc Hullebus

### 1 Spreekbuis overheid en redactie

De redactie van KLASSE omschrijft zelfvoldaan de functie van dit overheidstijdschrift als volgt: *“De autonome redactie slaagt er in om de verschillende doelgroepen te informeren, hun betrokkenheid te vergroten en de dialoog over en in het onderwijs aan te zwengelen. Uiteindelijk moet dit leiden tot meer en betere participatie, een hoger welbevinden, actief burgerschap en betere preventie van probleemgedrag. Aangezien de publicaties een bijna honderd procent bereik hebben, zijn ze het medium bij uitstek om op een gerichte manier de specifieke onderwijsdoelgroepen te bereiken.”*

Na 18 jaar KLASSE weten we met 200 % zekerheid dat KLASSE niet de minste inspanning deed om een open dialoog over en in het onderwijs aan te zwengelen. Integendeel, het stimuleren van dialoog en betrokkenheid staat niet eens in het KLASSE-woordenboek. *Etienne van Neygen*, publicist en ex-leraar, poneerde hieromtrent op het O-ZON-symposium van 5 mei 2007: *“Met KLASSE gaat het om een set van vier periodieken die maand na maand de officiële opvoedings- en onderwijsideologie aan de man en vrouw brengen. KLASSE heeft officieel de bedoeling om de leraars te ‘professionaliseren’, zoals dat met een waardenvrije term heet. Maar KLASSE bepaalt in realiteit maand na maand de onderwijsagenda; ook met b.v. een of andere enquête. Zo levert KLASSE ook gesneden koek voor journalisten die op zoek zijn naar kopij. En de VRT brengt ook mooi plaatjes bij de praatjes van KLASSE.”* Dit gebeurt ook niet toevallig telkens enkele dagen vooraleer KLASSE verschijnt. Hieruit blijkt ook hoe KLASSE de media gebruikt.

De censuur in KLASSE blijkt ook overduidelijk uit de manier waarop KLASSE het door O-ZON aangezwengelde debat over het beter bewaken van basis-kennis en basisvaardigheden negeerde. In een O-ZON-mail schreef een leerkracht ons: *“KLASSE is in de eerste plaats de spreekbuis van de minister, betaald met ons belastingsgeld. Als propaganda-middel met 2 miljoen blaadjes per jaar kan dit tellen. De inhoud zelf vind ik flauw, betuttelend en zeker niet representatief.”* Iemand anders schreef: *“Ik noem KLASSE altijd ‘his Master’s Voice’. ... Van de*

*kant van KLASSE moet O-ZON dus geen aandacht verwachten. Ze weten bij KLASSE al lang dat ze best de O-ZON-standpunten verzwijgen.”* Straks zal duidelijk worden dat eindredacteur *Jan T’Sas* wel O-ZON doodzwijgt in KLASSE, maar zich tegelijk uitermate inspant om O-ZON in andere bladen de grond in te boren en te bekladden.

### 2 Klasse: beleidspropaganda en staatspedagogie(k)

KLASSE propageert op de eerste plaats de visie en het beleid van haar opdrachtgever en sponsor. Ze fungeert als de spreekbuis van het ministerie, de top-ambtenaren, de inspectie en het brede vernieuwings-establishment. Daarnaast dringen hoofdredacteur *Bormans* en eindredacteur *T’Sas* ook hun eigen onderwijs-ideologie en vernieuwingsdrift op (zie punt 3 e.v.).

De immense investering in KLASSE – een 120 miljoen BEF per jaar zou dus opgeteld moeten worden bij de publiciteitsuitgaven van de overheid. Dan zou blijken dat dit alle perken te buiten gaat. Nu wordt KLASSE vooral voorgesteld als een service aan de leerkrachten, ouders en leerlingen. Zo kunnen de onderwijsminister en zijn medewerkers zich verschansen achter de zgn. autonomie van de KLASSE-redactie. Het gaat eigenlijk om vier bladen: Klasse voor leraars, Klasse voor ouders en Max en Jeti voor de leerlingen. Alles samen werken er naar verluidt een dertigtal mensen aan.

Bij de opstart van het tijdschrift werd aan minister *Coens* en anderen de vraag gesteld of KLASSE geen truc was van het ministerie, de topambtenaren, de inspectie... om zich intens te moeien met de pedagogische vrijheid van de netten en om de leerkrachten e.d. te indoctrineren met de visie van de overheid. Ook *Onderwijskrant* stelde die vraag. Minister *Coens* schermde met de autonomie van de redactie. Een ander antwoord luidde: *‘Wat als men ons verwijt dat wij ons willen moeien met de pedagogische autonomie van de onderwijsnetten? Dat wij onze ideeën aan al de leraren willen opdringen? Nee, wij zullen duidelijk maken dat wij geen inspraak hebben in het tijdschrift, dat m.a.w. de redactie compleet autonoom functioneert.’*

### 3 Stemmingmakerij en nieuwlichterij, ideologie Bormans en co & censuur

Naast de ideologie en de belangen van het onderwijsministerie en het vernieuwingsestablishment, speelt in KLASSE ook wel de allerindividueelste ideologie van hoofredacteur Leo Bormans en eindredacteur Jan T'Sas een belangrijke rol. Bormans en T'Sas misbruiken de zgn. autonomie van de redactie om hun eigen refreintjes en vernieuwingsideologie te prediken. *Leo Bormans* werd al vlug de hoofdredacteur van KLASSE en we merkten onmiddellijk dat hij zijn allerpersoonlijkste stempel wou drukken op het blad. Zijn voorganger stelde zich in de beginjaren veel neutraler op.

In het themanummer van januari 2000 waarin de redactie een balans opmaakte van de 20ste eeuw kwam de visie van Bormans en co duidelijk tot uiting. In elke bijdrage klonk de redactieboodschap door dat ons onderwijs ouderwets was en dat we nog lesgeven zoals in de 19<sup>de</sup> eeuw; dit alles versierd met plaatjes met onderschriften als 'Ambiorix staat nog voor klas'. Gedurende de voorbije 18 jaar stond de stemmingmakerij tegen het onderwijs en de leerkrachten centraal. Zo werd in 1996 zelfs betoogd dat onze leerlingen maar matig presteerden in een internationaal leesonderzoek en dit niettegenstaande Bormans en co heel goed wisten dat enkel leerlingen uit Franstalig België deelnamen aan deze studie. De stemmingmakerij ging gepaard met het propageren van de verlossing uit de ellende. Daarnaast stond propaganda voor allerhande pedagogische nieuwlichterij, voor de knuffelpedagogie en voor het doorhollingsbeleid centraal. We illustreerden dit alles herhaaldelijk in *Onderwijskranten* en komen hier niet op terug.

Vanuit de officiële onderwijsideologie en vanuit de eigen ideologie bepalen Bormans en T'Sas ook wat en wie in KLASSE al dan niet aan bod mogen komen. De censuur is enorm. Een paar recente voorbeelden. Over het recente rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie mocht met geen woord gerept worden. De kritiek in dit rapport is immers grotendeels van toepassing op het Vlaamse onderwijsbeleid en op de projecten die momenteel nog op stapel staan. Tweede voorbeeld: onze O-ZON-vereniging deed verschillende pogingen om het bestaan, de activiteiten, het manifest van O-ZON, de 700 pagina's teksten, de O-ZON-website, de aankondiging en verslagen van het O-ZON-symposium... vermeld te krijgen in KLASSE. Tevergeefs; O-ZON was vanuit de ideologie van de redactie 'staatsgevaarlijk' en opteerde voor een

'cordon sanitaire'. Enkel de oproep van Hullebus werd in een paar lijntjes vermeld in nr. 171, achteraan tussen andere binnengekomen reacties. De KLASSE-redactie opende op haar website wel een poll omtrent de O-ZON-oproep, maar toen ze na een paar dagen ontdekte dat 85 % van de leerkrachten zich akkoord verklaarde met Hullebus' oproep, verdween de poll onmiddellijk van de website. De kopstukken van de inspectie kregen evenwel alle ruimte om in KLASSE de O-ZON-oproep te weerleggen – zonder uiteraard de naam O-ZON of de website te vermelden. *Leraar Hel Decker* schreef in zijn Blog (Anamorf, april 2008): "Afwijkende meningen worden doodgezwegen in het 'informatieve' tijdschrift, zoals bijvoorbeeld recentelijk die van Marc Hullebus en de O-ZON-beweging. KLASSE duldt ook geen concurrent naast zich die misschien slimmer zou kunnen blijken" (zie ook punt 4 hierover).

### 4 Visie en censuur vanwege eindredacteur T'Sas

#### 4.1 Censuur & bestrijding andere meningen

Sinds de oproep van Hullebus en O-ZON spande eindredacteur Jan T'Sas zich niet enkel in om censuur toe te passen op alles wat met O-ZON en *Onderwijskrant* te maken had. Dezelfde T'Sas die O-ZON uit zijn lijfblad KLASSE weerde, deed de voorbije maanden tegelijk verwoede pogingen om in andere bladen (*De Standaard*, *Taalschrift*, *VONK*, *VONK-website*) O-ZON te bestrijden – tot en met de recente *VONK*-verdachtmaking en associatie met extreemrechts (zie punt 5).

*Marc Hullebus* pleitte in zijn oproep van 30 november zowel voor het beter bewaken van het niveau van de kennis als van de vaardigheden. Zo wees hij niet enkel op de achteruitgang van de taalkennis, maar ook van de vaardigheid hoofdrekennen e.d. Als reactie op die oproep en op het pleidooi voor een betere mix tussen taalkennis en taalvaardigheden en tegen de kunstmatige 60-40-verhouding reageerde T'Sas de volgende dag al in '*De Standaard*' met de stelling dat het het gedachtegoed van Hullebus heel simplistisch was. T'Sas stelde het voor alsof Hullebus een tegenstander was van het aanleren van vaardigheden. T'Sas zette zijn tirades tegen O-ZON twee weken later uitgebreid verder in het tijdschrift '*Taalschrift*' van de Nederlandse Taalunie. Hij hing opnieuw een karikatuur op van O-ZON en beweerde tevens dat vóór de jaren negentig de leerlingen in de (taal)lessen enkel kennis moesten slikken, puur geheugenwerk ('*Taalschrift*', 20.12.2006).

Net zoals in KLASSE klinkt hier opnieuw de 'verlossingsideologie' door: ons onderwijs moet volgens T'Sas en Bormans verlost worden uit de ellende van het verleden. Volgens T'Sas wou O-ZON enkel terug naar het bloedeloze (taal)onderwijs van wel-eer. Door de communicatieve en taakgerichte wending die VON, Steunpunt NT2-Leuven, eindtermen... in de jaren negentig propageerden, zouden we nu volgens T'Sas en zijn geestesgenoten over een degelijk, communicatief en vaardigheidsgericht taalonderwijs beschikken. O-ZON had dus ongelijk en volgens hem vond O-ZON dan ook geen gehoor bij de leerkrachten.

Eind 2007 bleek eens te meer uit het 'Taalpeilonderzoek' van de *Nederlandse Taalunie* dat de meeste leerkrachten en burgers het helemaal niet eens waren met het communicatieve en taakgerichte keurslijf dat neerlandici als T'Sas al lange tijd het taalonderwijs willen opleggen. Dat was een bevestiging van de kritische taaldossiers die we de voorbije jaren in *Onderwijskrant* en op de O-ZON-website publiceerden. Een geprikkelde T'Sas reageerde in het krantje over deze studie als volgt: *"Met geheugenwerk win je een quiz, maar geen debat. Veertig jaar geleden (!) was lesgeven puur overdragen van kennis. Als leerling moest en zou je de kennis van de leerkracht slikken en reproduceren. Deed je dat niet dan had je een slecht rapport. Leren hoefde ook niet leuk te zijn en de leerlingen niet gemotiveerd."* Hilde Vanden Bossche, lector Nederlands en medewerkster Taalunie, voegde er in haar reactie 'Schrikken' aan toe dat ze geschrokken was door de voor haar tegenvallende opvattingen van de taalleerkrachten. De leerkrachten hadden het verkeerd voor en ze bracht dat op naam van de verkeerde opvattingen die de leerkrachten in hun opleiding meegerekregen hadden en van de negatieve berichten over het taalonderwijs (door *Onderwijskrant* en O-ZON?).

Jan T'Sas en vele anderen waren bijzonder ongelukkig met de uitslag van het taalpeilonderzoek. Het taalpeilonderzoek wees uit dat de leerkrachten en leerlingen anno 2007 de eenzijdige, communicatieve, taakgerichte, constructivistische... aanpakken afwezen en dat zij wel waardering toonden voor beproefde aanpakken uit het verleden. Aan dit 'Taalpeilonderzoek' en aan de vele instemmende reacties hierop werden in 'KLASSE' uiteraard geen bijdragen besteed. Ook hier werd radicale censuur toegepast.

Merkwaardig toch dat de redactie van KLASSE officieel beweert een open dialoog over het onderwijs

te willen aangaan met de verschillende doelgroepen en dat de opvattingen van de (taal)leerkrachten nog nooit aan bod waren gekomen in KLASSE. Ook in het taaltijdschrift VONK – waar T'Sas deel uitmaakt van de redactie – en op de VON-website werd met geen woord gerept over deze voor VON(K) tegenvallende studie. Ook ons (taal)Steunpunt NT2-Leuven (nu: CTO) zweeg in alle talen over het feit dat het taalpeilonderzoek uitwees dat de leerkrachten hun taakgerichte taalvisie niet genegen waren.

In *Onderwijskrant* en op de O-ZON-website publiceerden we 4 taaldossiers (samen een 100 pagina's) waarin de opvattingen van de leerkrachten wel vertolkt werden. We lieten ook Ides Callebaut – leerplanvoorzitter Nederlands – uitvoerig en kritisch reageren op onze stellingen. De leerkrachten en burgers vragen in het 'Taalpeilonderzoek' veel meer aandacht voor klassieke, verwaarloosde en verguisde onderdelen: voor spelling en grammatica en in iets minder mate voor het schrijven van teksten en begrijpend lezen van moeilijkere teksten. De Antwerpse professor en neerlandica Rita Rymenans poneerde in 2007 nog in de kranten dat grammatica perfect overbodig was. De ondervraagde leerlingen eisen meer spelling en grammatica en vinden die onderdelen heel nuttig. Er werd ook meer aandacht gevraagd voor literatuur – een onderdeel dat door de instrumentele competentiebenadering van het taalonderwijs buiten de prijzen viel. Hoewel leraren en leerlingen wel spreken, luisteren en discussiëren op zich belangrijk vinden, vinden ze niet dat daar in de lessen Nederlands meer aandacht aan besteed moet worden. Ze gaan ervan uit dat die zaken in de meeste lessen en buiten school aan bod komen en geïmplementeerd worden. Ook dit standpunt gaat in tegen de communicatieve pleitbezorgers die voortdurend beweren dat spreken, discussiëren en luisteren veel te weinig binnen het vak Nederlands aan bod komen. Het taalpeilonderzoek bevestigde de vroegere diagnose van *Onderwijskrant* en O-ZON.

#### 4.3 T'Sas: "conservatieve leerkrachten"

Eindredacteur Jan T'Sas stelde in zijn reacties steeds dat het O-ZON-gedachtegoed weinig of geen gehoor vindt bij de leerkrachten. Maar hij durft de O-ZON-stellingen niet eens vermelden in KLASSE en investeert merkwaardig genoeg veel energie aan het bestrijden ervan in andere bladen en tijdschriften. Mede geprikkeld door het tegenvallend 'Taalpeilonderzoek' en de tegenvallende eindtermenproef Frans formuleerde hij onlangs in het taaltijd-

schrift VONK een aantal uitvluchten voor het feit dat de leerresultaten gedaald zijn en dat ondanks de nieuwe eindtermen en de erin gepropageerde communicatieve aanpak: *Grof Geschud*, VONK, april 2008. Tegelijk haalt hij ook het 'Grof Geschud' tegen O-ZON boven; hij brengt O-ZON zelfs in verband met het 'Vlaams Belang'.

Volgens T'Sas zijn de tegenvallende resultaten van de peiling i.v.m. op de eindtermen geenszins te wijten aan de eenzijdigheid van de eindtermen, maar uitsluitend aan de conservatieve leerkrachten die de nieuwe communicatieve visie niet willen toepassen. Hij beweert: *"Uitgerekend in de lessen Frans blijkt nu dat veel leraren niet 'met hun tijd zijn meegegaan'. Want wat zeggen verdere analyses van de eindtermenpeiling? Dat veel lessen Frans nog altijd gegeven worden zoals veertig jaar geleden: veel woordenschat, veel grammatica. Aan de vier vaardigheden wordt in verhouding minder aandacht besteed, aan luisteren nog het minst van al, en slechts weinig leraren spreken uitsluitend Frans tijdens de les. ... Net zoals veertig of twintig jaar geleden heeft het onderwijs Frans niet tot veel taalvaardigheid geleid. En waar de leerling van veertig jaar geleden communicatief weinig effectief en weinig relevant taalonderwijs nog pikte, pikt hij het vandaag niet meer. Het probleem van het taalonderwijs, misschien nog het sterkst bij Frans, is het feit is dat er nog te veel aan kennis en te weinig aan vaardigheden wordt gedaan, en niet omgekeerd."*

## 5 'Grof geschud' tegen O-ZON

### 5.1 T'Sas: "O-ZON is roepende in de woestijn"

T'Sas spreekt in de VONK-bijdrage ook zichzelf tegen en pakt verder ook uit met *grof geschud* tegen O-ZON. Hij stelde daarnet als drogreden dat de leerkrachten de nieuwe 'communicatieve' aanpak niet willen volgen. Anderzijds beweert hij in dezelfde bijdrage dat de meeste leerkrachten geenszins de kritiek van O-ZON e.d. onderschrijven:

*"De kennis-vaardighedendiscussie is intussen wat geluwd. De leraren met wie ik er sindsdien over sprak, nuanceren allemaal de beweringen van de O-ZON-beweging die Marc Hullebus samen met o.a. 'ex'pedagoog (sic!) Raf Feys mee heeft opgericht om 'het tij te keren'. Weinigen die dat doemdenken overigens ernstig nemen. Het congres dat de O-ZON-beweging organiseerde lokte amper honderd belangstellenden."*

Daarnet stelde hij dat de leerkrachten de modieuze visie niet wilden volgen en een paar paragrafen verder schrijft hij nu dat zij de communicatieve aanpak wel genegen zijn en niet akkoord gaan met de kritiek.

T'Sas rept uiteraard met geen woord over de mening van de leerkrachten in het 'Taalpeilonderzoek' van de Nederlandse Taalunie. Hij verzwijgt ook dat het VVKSO als gevolg van de O-ZON-actie de 'communicatieve' visie inzake moderne vreemde talen sterk aanpaste: de 60/40-verhouding werd verlaten en het belang van kennis wordt veel meer beklemtoond.

### 5.2 "Enkel sympathie van extreem rechts"

T'Sas bakt het nog bruiner door vervolgens zijn 'grofste geschud' uit zijn KLASSE-kast te halen. Hij voegt er snerend een associatie tussen O-ZON en 'extreemrechts' aan toe: *"Het O-ZON-manifest inspireerde wel het Vlaams Belang om meteen zes parlementaire vragen te stellen. Of een dergelijke extreemrechtse oprisping de bedoeling was van het manifest, weet ik niet."* T'Sas verzwijgt dat O-ZON ook positieve reacties ontving vanwege premier Letermé, CD&V- en N-VA-politici, Open-VLD, Lijst Dedecker en opvallend veel professoren. Het standpunt van LDD is sterk geïnspireerd door het O-ZON-gedachtegoed, zie bijdragen in DS, 1 & 10 sept. 2008. In zijn reactie ontweek minister Vdb de kritiek. Jan Jambon van de N-VA was een van de sprekers op het O-ZON-symposium.

Pieter Vanholme, kabinetsmedewerker van minister Bourgeois publiceerde het essay *'Cultuur van de waarheid'* waarin hij zijn steun aan het O-ZON-gedachtegoed betuigt. Dit essay werd genomineerd voor de Emile Zola-prijs en werd gepubliceerd in het progressieve tijdschrift 'Sampol'. Ook kopstukken van de katholieke onderwijskoepel – Mieke Van Hecke en Jan Saveyn – bevestigden dat de onderwijs-slinger was doorgeslagen. In een rondetafelgesprek in KNACK van 3 september j.l. blijkt opnieuw dat Mieke Van Hecke het O-ZON-gedachtegoed op tal van punten onderschrijft. Samen met Bob Loison (OVSG) onderschrijft zij ook het O-ZON-standpunt over de taak van de inspectie (zie p. 59).

## 6 H. Decker: KLASSE en Parkinson's Law

Leraar Hel Decker was in zijn 'blog ANAMORF' van 26.04.08 niet mals voor het overheidstijdschrift 'KLASSE'. We laten hem in punt 6 even aan het woord. Decker schrijft: "Het Klasseconglomeraat



heeft weer van zich laten horen. Met de regelmaat van de klok, de laatste jaren, kregen de media steeds de primeur van de inhoud van het tijdschrift *Klasse* een week vóór de lerarendoelgroep (juist, waarom niet op hetzelfde moment?), maar nu is een volgende fase van opdringerigheid ingezet.

Het Ego van Klassehoofdredacteur Leo Bormans heeft zichzelf vorige week op 29 april 2008 ook als *denker* geprofileerd. Over oorzaak-gevolg. Het *post hoc propter hoc*. Bormans schreef: *"Intussen hebben we de kinderen van de straat geplukt en voor een computer gezet. Daardoor is nu de school het enige sociale oefenterrein geworden."* Deze en andere maatschappijkritische bedenkingen van het Klasseconglomeraat hebben de laatste week enig – ongetwijfeld Egostrelend – heen-en-weergeschrijf veroorzaakt in de kranten. In dit verband lijkt het nuttig een en ander op een rijtje te zetten en het publiek in deze materie voor te lichten. Bovenstaand citaat heeft namelijk alles te maken met het zgn. *Parkinsoneffect*.

## Parkinson

Er zijn eigenlijk twee wetten van Parkinson. Maar de eerste is het uithangbord. Professor *Cyril Northcote Parkinson* merkte dat een bepaalde taak in de ambtenarij steeds de volle beschikbare tijd in beslag nam, ook als het aantal uitvoerders, en dus de arbeidstijd, groter werd. Het werkt zo: *'Alfred is een hardwerkende ambtenaar, die na enige jaren toe is aan verandering. Hij kan op zoek gaan naar een nieuwe baan, maar dat levert hem weinig zekerheden op. Hij kan zijn baas vragen om een nieuwe collega, maar dan haalt hij een 'concurrent' binnen, die misschien wel twee keer zo hard werkt als hijzelf. De beste optie voor Alfred is zijn baas te vragen om twee jonge medewerkers, die hij vervolgens kan aansturen en controleren. Zijn baas stemt in, want hoe meer medewerkers er op de afdeling werken, hoe belangrijker zijn eigen positie is. Uiteindelijk doen zeven medewerkers het werk dat Alfred oorspronkelijk alleen deed (Trouw)'*.

De tweede wet stelt dat het beschikbare geld voor dit werk altijd wordt opgemaakt, ook als het budget voor hetzelfde werk ruimer wordt. Een elkaar aanvullend paar wetten, zoals in de volgende case duidelijk wordt.

## Surfen over de fractals

We nemen het 'tijdschrift' *Klasse* onder de loep. En meer bepaald de colofon. Rond 1990 was *Klasse* een simpel tijdschrift voor leraren waar je je op kon abonneren tegen een gangbare prijs. Een paar jaar later kreeg *iedere* leraar het *gratis* in de bus. Een oplage van maandelijks een kleine 200 000 exemplaren. Hadden ze bij *Klasse* een schatrijke weldoener gevonden? Had Bormans een goudader ontdekt? Inderdaad, en wát voor een. Een voor 100 % betrouwbare, solide, solvabele en quasi onuitputtelijke bron van fondsen: de Vlaamse belastingbetaler.

En geen vermoeiende strijd om de gunst van de lezer, zoals een reguliere krant dag in dag uit moet leveren. Want de 'baas', het Ministerie van Onderwijs, zorgde voor de nodige adreslijsten én de fondsen. Het werkt zo: er is een minister, een job met veel verloop, maar nuttig omdat hij binnen de regering het onderwijsbudget bevecht. Leek als hij is verlaat hij zich voor de berekening van dit budget op de vaste onderwijsbazen. Die onderzoeken bij hun ondergeschikten hoeveel er gefinancierd moet worden. Ook vindingrijke Alfred, sorry, Leo heeft telkens een paar posten die ingevuld moeten worden, altijd iets nieuws, maar uiterst *noodzakelijk voor het onderwijs*. Daar kan een minister toch niet tegen zijn? Aan de leraar, het oorspronkelijke alibi om een krantje op te zetten, wordt niet gevraagd of hij dit alles wel *nodig* vindt.

Escalatie, of uitkristallisering, of fractalvorming, of woekering of hoe je het noemen wilt: hier is een perfecte Parkinsoncase. Beste lezer, zoek, met het prille begin van *Klasse* in gedachten, in de colofon het woord *Bormans* eens op en scroll wat verder (en verder) (en verder). We zien adjuncten van adjuncten en onderafdelingen bij onderafdelingen, met als *top dog*: Leo. Dit wordt door ons betaald. Wordt/is deze tumor ter goedkeuring voorgelegd aan onze volksvertegenwoordigers?

## De Klassevariant

Sommigen vinden heel dat Klassegedoe wel goed. In de eerste plaats die van *Klasse* zelf: *'De autonome redactie slaagt er zo in om de verschillende doelgroepen te informeren, hun betrokkenheid te vergroten en de dialoog over en in het onderwijs aan te zwengelen. Uiteindelijk moet dit leiden tot meer en betere participatie, een hoger welbevinden, actief burgerschap en betere preventie van probleemgedrag. Aangezien de publicaties een bijna honderd*

*procent bereik hebben, zijn ze het medium bij uitstek om op een gerichte manier de specifieke onderwijsdoelgroepen te bereiken.'*

Het hoge kanselgehalte van de uitspraak illustreert al één aspect van de Variant. Ging het voor Parkinson bij zijn onderzoek op het Britse ministerie van koloniën steeds om *hetzelfde* werk, hier lijkt het of we steeds met andere taken te maken hebben: informatie, animatie, wereldverbetering, preventie... De oorspronkelijke activiteit van het Klassetijdschrift strekt zich nu blijkbaar niet meer uit tot leraren, maar ook tot ouders, kinderen, het grote publiek, met inbegrip van het maken van filmpjes voor YouTube. (Of hoe interpreteren we nu Bormans' uitspraak: *'Intussen hebben we de kinderen van de straat geplukt en voor een computer gezet. De school is het enige sociale oefenterrein geworden.'*) En wij maar blijven denken dat we met het Ministerie van Onderwijs te doen hebben en niet het Ministerie van Sociale Zaken. Een mooie invulling van de Tweede Wet is het wel, met dank aan de dienstdoende minister voor zijn overtuigingskracht in de budgetronde.

Eén woord is u misschien even ontgaan. *Autonoom*. Ingewijden weten dat dit woord slaat op één van de meest gekoesterde verworvenheden van 'Klasse'. Bij de opstart van het tijdschrift heeft men bij het Ministerie van Onderwijs *nagedacht*. 'Wat als men ons verwijt dat wij ons willen moeien met de pedagogische autonomie van de onderwijsnetten? Dat wij onze ideeën aan al de leraren willen opdringen? Nee, wij zullen duidelijk maken dat wij geen inspraak hebben in het tijdschrift, dat m.a.w. *de redactie compleet autonoom functioneert*.' Wat geschiedde. En zo lijkt Klasse een prachtige variant van de Eerste Wet: de omschrijving en invulling van het werk dat door de baas opgedragen wordt aan de werknemer *gebeurt door de werknemer* en als de werknemer vindt dat hij meer tijd nodig heeft kan de baas enkel ja knikken want hij mag zich inhoudelijk niet bemoeien met het werk.

Of hebben we te doen met een Complot? *Zou het kunnen dat de minister, de onderwijsinspectie... toch een vinger in de pap hebben, en dat al dat autonomiegedoe een rookgordijn is? Dat de ministeriebonzen hun doctrine gewoon soepeltjes school en huiskamer binnen willen laten sijpelen?* Wat zou het meest plausibel zijn: 'denker' Bormans als autonoom heerser of de marionettentouwjes van de onderwijsinspectie e.d.

Klasse duldt, in consequente Parkinsonstijl, dan ook geen concurrent naast zich die misschien slimmer zou kunnen blijken. Afwijkende meningen worden doodgezwegen in het 'informatieve' tijdschrift, zoals b.v. die van Marc Hullebus, met zijn O-ZON-beweging. En op grote schaal doodzwijgen kunnen ze (1 200 000 lezers per maand beweren ze). Met een macchiavellistische achteloosheid zeggen ze het zelf: *'Aangezien de publicaties een bijna honderd procent bereik hebben, zijn ze het medium bij uitstek om op een gerichte manier de specifieke onderwijsdoelgroepen te bereiken.'* Kun je nagaan.

## Standpunten over comprehensief onderwijs en (nieuwe) inspectie

### Bedenkingen Marc Hullebus (O-ZON) bij voorstel comprehensief onderwijs

Comprehensief onderwijs streeft ernaar om binnen de eerste graad van het secundair onderwijs (en liefst ook nog met inbegrip van het eerste jaar van de tweede graad) de schotten tussen ASO, TSO en BSO neer te halen. Eenzelfde opleiding voor alle 12- tot 15-jarigen dus. Hierbij enkele bedenkingen.

Comprehensief onderwijs gaat uit van *een gelijke behandeling van ongelijke leerlingen*. Wat dan met de erkenning van elke leerling als uniek en met eigen interesses en talenten? In het basisonderwijs kan iedere onderwijzer vaststellen dat kinderen verschillend begaafd zijn. Waarom moet iemand die zwak blijkt te zijn voor wiskunde nog langer verplicht worden om wekelijks 4 of meer uren wiskunde te volgen? Moet leerstof dan niet aangeboden worden op een manier die aangepast is aan het theoretisch denkvermogen en de verbale competenties van de leerlingen? Een gelijke behandeling voor ongelijke leerlingen voor 12- tot 15-jarigen bewijst alleen maar de pedagogische praktijkvreemdheid van de 'bedenkers'. Het gaat hierbij ook om een van hogerhand 'opgelegde' gelijke behandeling voor ongelijke leerlingen.

Onderwijs moet ruimte geven aan het talent van elke leerling, waarbij goed onderwijs probeert om dat talent zo snel mogelijk op te sporen en te begeleiden (via goede vakscholen voor technisch aangelegde 12-jarigen) – want leerlingen met praktische in plaats van theoretische vaardigheden moeten zo snel mogelijk naar een aangepaste leerroute (zo voorkom je hoge schooluitval).

Het is een misvatting te denken dat zwakke leerlingen s.o. zich optrekken aan sterke leerlingen. De meesten haken af. Wat is dan comprehensief onderwijs concreet? Een methode waarbij sterke leerlingen onder hun niveau en zwakkere leerlingen boven hun niveau worden aangesproken. De reactie hierop van de voorstanders van comprehensief onderwijs is dan: binnenklasdifferentiatie (wat een eufemisme is voor een verkapte vorm van ASO/TSO/BSO).

Er wordt – eens te meer – geen rekening gehouden met de leerkracht op de werkvloer die deze methode

moet realiseren. Navraag leert dat leerkrachten TSO/BSO het niet eens zijn met deze opgelegde brede & theoretische basisvorming. Navraag leert ook dat prof. Ides Niçaise en Nico Hirtt (voorzitters van comprehensief onderwijs) bij hun onderzoek *geen enkele* Vlaamse leerkracht hieromtrent bevestigd hebben.

Te pas en te onpas word je met Finland als voorbeeld om de oren geslagen. Maar Finland is ook het land van: kleine klassen, ouderwets lesgeven, pedagogische vrijheid voor de universitair geschoolde leerkracht, apart onderwijs voor moeilijke en zwakke leerlingen. Ook Groot-Brittannië en de Verenigde Staten worden vaak als voorbeeld aangehaald. Hierbij 'vergeet' men gemakshalve dat comprehensief onderwijs er enkel ingevoerd werd in het door de overheid ingerichte onderwijs en dat deze opgelegde onderwijsmethode mede de vlucht naar de privéscholen verklaart (waar men deze methode niet aanhangt).

### Moet inspectie oordelen over proces en organisatie? Overheidspedagogiek?

Eén van de actiepunten van O-ZON luidt dat de inspectie zich veel meer moet inlaten met haar decretale kernopdracht – de controle van de leerresultaten (het product) – en niet langer met het leerproces, de werkvormen e.d. In een KNACK-debat met de kopstukken van de koepels (03.09.08) stelt minister Vandenbroucke dat er in het nieuw decreet een evenwicht moet zijn tussen controle van het proces en van het product. Volgens Vdb moet de inspectie verder ook de organisatie van een school bekijken "*om te kunnen oordelen of ze kan inspelen op alle veranderingen*".

Hierop repliceerde Mieke Van Hecke (kath. koepel): "*De overheid moet het proces niet nagaan, ze moet enkel kijken naar het resultaat. Als de overheid toch het proces beoordeelt, leidt dit tot overheidspedagogiek.*" Bob Loison (OVSG) poneerde: "*Is het nodig dat de inspectie het beleid van een school evalueert als blijkt dat die school de leerlingen brengt waar ze moeten zijn?*"

**Redactiesecretariaat  
en eindredactie**

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

**Redactie**

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

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

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



Lid van de Unie  
van de Uitgevers van  
de Periodieke Pers

**Abonnement (4 nrs.): € 16**

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

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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**Oktober, november, december 2008 – € 5,00**

**Vernieuwen in (dis)continuïteit: wetmatigheden & effecten  
Miskennen relevante onderwijskennis,  
dweepen met pedagoogchelarij**

Vernieuwen in (dis)continuïteit: wetmatigheden & effecten	2
Nieuwlichterij & dolgedraaide vernieuwingen: escalatie en strategieën verlossers	4
Vernieuwing in continuïteit & continuïteit in schoolgrammatica Verzet tegen nieuwlichterij is moeilijk, maar beperkt de schade	17
Miskennen relevante onderwijskennis en beproefde waarden, dweepen met dubieuze wetenschap en expertisecentra	25
40 jaar inzet voor vernieuwing in continuïteit & veelzijdige methodiek – tegen doorhollingsbeleid & pedagogische modes	38
Rol & invloed van pers en media bij nieuwlichterij & sombere 1-septemberboodschappen 1989-2007	42
Funeste rol overheidstijdschrift KLASSE: spreekbuis overheid & redactie, stemmingmakerij & nieuwlichterij, sterke censuur	53
Standpunten over comprehensief onderwijs en inspectie	59



**Indien hiernaast een x staat**

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

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**