

# 150



**150 kranten, 32 jaar Onderwijskrant, 2 jaar [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)**

**Intentieverklaring & ontstaanscontext Onderwijskrant  
& motivering redactieleden in Nulnummer van augustus 1977**

**Vernieuwen in continuïteit  
en waardering ervaringswijsheid & 'grammar of schooling'  
Geen slogans, stemmingmakerij of vlucht in alternatieve circuits**

**Optimaliseren klaspraktijk & curricula = talentontwikkeling**

**Sterke betrokkenheid Onderwijskrant op onderwijsbeleid  
Luis in pels van beleidsvoerders**

**Onderwijskrant: receptie, respons en opbrengst**

**Progressief pedagogisch gedachtegoed jaren '60 en '70.  
Wie behoorde hiertoe en wat was de opbrengst ?**

# 150 kranten, 32 jaar Onderwijskrant, 2 jaar [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)

## Redactiecomité 150

### 1 150 nummers én website

#### 1.1 150 nummers: 32 jaar

Voor u ligt de 150<sup>ste</sup> editie van *Onderwijskrant*. Het is met een zekere fierheid dat de redactie u dit jubileumnummer opstuurt. *Onderwijskrant* is een product van de *sociaal bewogen mentaliteit* van de jaren zestig en zeventig. De redactie wou impulsen geven voor een effectief en dynamisch onderwijs waarin de *ontwikkelingskansen van alle leerlingen centraal staan*. Het tijdschrift stimuleert al 32 jaar een open debat over onderwijs; confrontatie van verschillende meningen staat centraal. We besteedden veel aandacht aan het onderwijs- en vernieuwingsbeleid, maar nog meer aan alles wat te maken heeft met de curricula en (vak)didactiek.

Het eerste *Onderwijskrant*nummer verscheen in oktober 1977. Zelfs de grootste optimist binnen de redactie had nooit gedacht dat we ooit de 150 zouden halen. Toen we in 1988 bezig waren met het jubileumnummer 50 vroegen sommigen zich al af of we er niet beter mee ophielden. Na tien jaar *Onderwijskrant* bleek het al veel moeilijker om mensen te mobiliseren voor de onderwijszaak dan bij de start in 1977. Het klimaat was sterk veranderd en het aantal abonnees was gevoelig gedaald. Daarnaast was de financiële situatie in 1988 al vrij precair. Voldoende mensen bleven echter geloven in het unieke en waardevolle van het *Onderwijskrantproject*, een tijdschrift en een project die nog steeds in sterke mate beantwoorden aan de intentieverklaring van 1977, maar tegelijk voortdurend in beweging waren. Niet enkel het onderwijslandschap veranderde, maar ook redactieleden die er al van bij de start bij waren, werden ouder – en wellicht ook wijzer.

We waren de voorbije 32 jaar telkens tevreden als er weer een nieuw nummer van de persen rolde. Er waren steeds voldoende doorzetters die probeerden om een nummer vol te krijgen. En met succes. Het nummer 140, het O-ZON-witboek van januari 2007, telde zelfs 100 pagina's. Bepaalde redactieleden werden in tijden van nood superproductief.



#### 1.2 Website & internet-publicaties

*Onderwijskrant* is sinds januari 2007 niet enkel een tijdschrift, maar ook een website waarmee we een veel groter lezerspubliek bereiken. Op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) plaatsen we vooral bijdragen en thema-nummers van vroegere jaargangen en daarnaast actuele berichten en dringende oproepen en petities – bijvoorbeeld over inclusief onderwijs en leerzorg. Momenteel een 800 pagina's. Sinds januari 2007 werd de website al bijna 100.000 keer bezocht. We moeten hierbij uiteraard rekening houden met het feit dat een aantal mensen toevallig op onze website belanden en/of er geen artikels lezen. Ook vanuit Nederland is er opvallend veel interesse. De link vanuit BON (Beter Onderwijs Nederland) draagt daartoe bij. We doen hierbij aan iedereen een oproep om de link naar [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be) te leggen.

Met de website beogen we een driedubbele doelstelling. We bereiken vooreerst een veelvoud van het aantal lezers. We zorgen er tegelijk voor dat bijdragen uit vorige jaargangen ook in de toekomst toegankelijk blijven. We denken dat deze bijdragen en onze themanummers ook nog in de toekomst waardevol zullen zijn. En met een website kunnen we in geval van nood overschakelen op een elektronische editie.

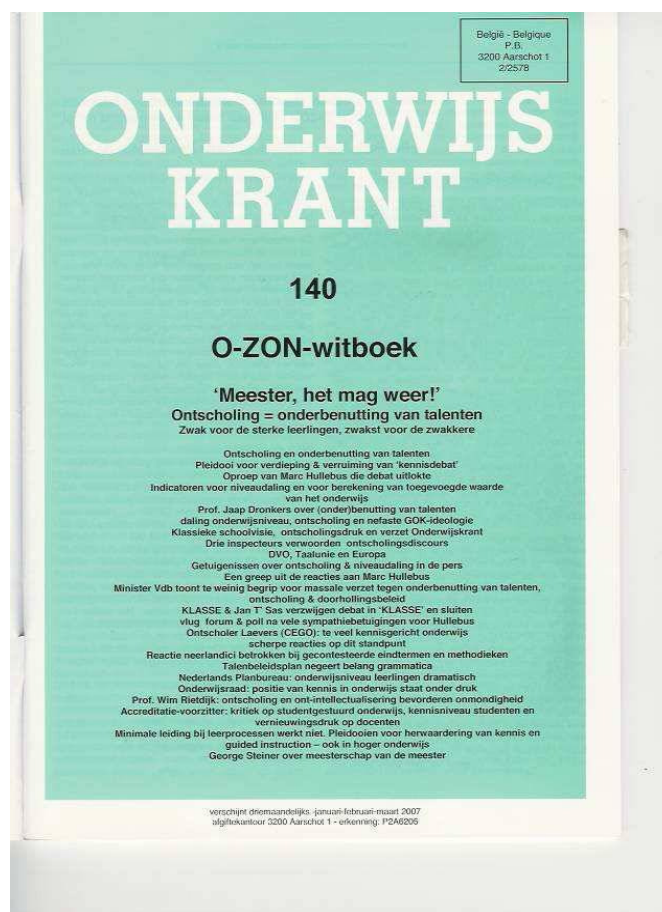
In Vlaanderen zijn er op het internet heel weinig artikels over onderwijs en onderwijskunde te vinden. Veel onderwijskundigen en docenten pakken uit met de informatieve functie van het internet, maar verzaaken zelf aan het stofferen ervan. *Onderwijskrant* probeert nu die leemte wat op te vullen en roept anderen op dit voorbeeld te volgen. We zouden ook kunnen samenwerken en een gezamenlijke onderwijswebsite creëren. Kwalitatief hoogstaande internetpublicaties lijken ons heel belangrijk. Veel mensen publiceren artikels en boeken die weinig gelezen worden en/of enkel gelezen worden door gelijkgezinden. Wie op het internet Nederlandstalige en gestoffeerde bijdragen wil lezen over bijvoorbeeld het constructivisme, vindt die bijna uitsluitend op onze website. Als we wat tijd vinden dan nemen we straks ook belangrijke themanummers uit het verleden op – over ‘moderne wiskunde’, zorgverbreiding, eindtermen, alternatieve methodescholen, wereldoriëntatie, onderwijsvernieuwing, inclusief onderwijs, kunst en onderwijs .... Het gaat om bijdragen die niet enkel een historische waarde bezitten, maar nog in de toekomst het nadenken over ons onderwijs kunnen inspireren.

De voorbije 20 jaar zijn veel tijdschriften gesneuveld. Dit was een paar jaar geleden zelfs het geval met het ambitieuze tijdschrift ‘*Vernieuwing*’ en met het ‘*Pedagogisch Tijdschrift*’. De meeste tijdschriften zagen het abonneebestand sterk verminderen. Bij de start van *Onderwijskrant* in 1977 voelden veel mensen zich rechtstreeks betrokken bij de vernieuwingsbeweging vanuit de basis; dit was 10 jaar later al veel minder het geval. Het is uiterst moeilijk geworden om vrijwilligers en redactieleden te vinden die zich voor een langere periode en intensief willen engageren. Docenten van lerarenopleidingen zeggen ons dat ze als gevolg van de vele hervormingen weinig of geen tijd meer vinden voor studie- en schrijfwerk. En steeds minder mensen nemen nog een individueel abonnement op een tijdschrift. Dit betekent niet dat tijdschriften minder belangrijk zijn.

Ook voor *Onderwijskrant* werd het overleven, het vinden van medewerkers en het bereiken van voldoende lezers een probleem. Mede daarom startten we al een paar jaar geleden met een *Onderwijskrantwebsite*. Als de tijdschriften het straks nog moeilijker krijgen, dan moeten we wellicht samen een onderwijswebsite stofferen.

### 1.3 Actietijdschrift & acties

*Onderwijskrant* is een project dat verder reikt dan het uitgeven van een tijdschrift, het is ook een actiegroep en een actietijdschrift. In januari 2007 richtten we nog de actiegroep O-ZON (*Onderwijs zonder ontscholing*) op om de ontscholing te bestrijden en vormen van herscholing te stimuleren. O-ZON stuurt aan op een herwaardering van basiskennis, basisvaardigheden, doorzettingsvermogen, niveaubewaking, professionaliteit van de leerkracht ... De voorbije 2 jaar was de positieve respons op O-ZON overweldigend. O-ZON ontving duizenden reacties, organiseerde een symposium en publiceerde al honderden pagina's over de O-ZON-thematiek.



In februari 2007 lanceerde O-ZON ook een inclusiepetitie. Achteraf lieten we de verschillende verantwoordelijke instanties weten dat een grote meerderheid van leerkrachten en directies gekant zijn tegen het inclusieprincipe – waarbij ook leerlingen die het grootste deel van de lessen niet kunnen volgen in de gewone klas opgenomen moeten worden. De grote respons op de O-ZON-campagne doet ons denken aan de campagne rond de *moderne wiskunde* van 1982-1983.

Bij de verschillende hervormingen en nieuwe decreten hebben we steeds actief en constructief geparticipeerd aan het debat en geregeld ook actie gevoerd: de hervormingen van de lerarenopleiding, VSO, VLO (Vernieuwd Lager Onderwijs), OESO-rapport van 1991, begeleiding en nascholing, inspectie, zorgverbreding en gelijke onderwijskansen, onderwijsvoorrangsbeleid, non-discriminatiebeleid, besparingsbeleid, schaalvergroting, hervorming Hobu en enveloppefinanciering, Bologna-hervorming, inspectie & doorlichting & accreditatie, hervorming secundair onderwijs, PMS-hervorming, eindtermen en leerplannen, inclusief onderwijs, recente plannen voor comprehensivering secundair onderwijs ... *Onderwijskrant* pakte als eerste uit met een globale visie op zorgverbreding (nr. 68) en met een pleidooi voor extra zorgverbredingsuren.

Naast de *Onderwijskrant* als actie-instrument, maakten redactieleden gebruik van andere kanalen om de besluitvorming te beïnvloeden: kranten, petitie, lobbywerk bij politici en leden van commissies, mede oprichten van actiegroepen allerhande, samenwerking met partners, organisatie colloquia samen met de Stichting Lodewijk de Raet. We besteedden niet enkel aandacht aan het bestrijden van bepaalde opvattingen, maar stelden steeds alternatieven voor. Het kritisch en tegelijk constructief volgen van het onderwijsbeleid was en blijft één van onze prioriteiten. We gaan ervan uit dat progressieven zich niet mogen opsluiten in hun werk aan de basis of in de onderwijsoppositie, ze moeten ook proberen het beleid te beïnvloeden.

Redactieleden werkten ook actief mee aan het uitwerken van alternatieven. We participeerden in allerlei commissies. Verschillende redactieleden engageerden zich ook binnen de eindtermen- als binnen de leerplancommissies voor wiskunde en wereldoriëntatie.

## **2 Ambitieuw & emancipatorisch project, realistische opstelling**

### **2.1 Ambitieuw, veelzijdig & realistisch project**

We stopten de voorbije 32 jaar veel energie in het verhogen van de ontwikkelingskansen van de sociale en/of cognitief benadeelde leerlingen, maar streefden tegelijk naar kwalitatief hoogstaand onderwijs voor de sterkere leerlingen. De redactieleden van *Onderwijskrant* engageerden zich voor de zaak van het onderwijs, maar deden en doen niet mee aan het achterhalen van de zich snel opvolgende modes en rages binnen het onderwijs en binnen het onderwijsbeleid. We streven duurzame en haalbare *vernieuwing in continuïteit* na, met veel aandacht voor het conserveren en optimaliseren van de beproefde waarden. Met veel respect ook voor onze sterke Vlaamse traditie en voor de nodige continuïteit, voor *orde* in de vooruitgang. Met veel aandacht voor de ervaringswijsheid en het realisme van de praktijkmensen die steeds meer in de verdrukking kwamen, als gevolg van de snelle groei van het aantal vrijgestelden binnen het vernieuwingsestablishment en de sterke toename van het primaat van de politiek. Zoals bij elk systeem is ook het onderwijs steeds voor optimalisering vatbaar. We zagen echter al te vaak dat de kritiek escaleerde en dat nieuwlichters de radicale verlossing uit de ellende predikten.

De grote aandacht voor de ervaringswijsheid leidde tot het innemen van realistische standpunten en uitwerkingen. Zo zijn we tevreden dat onze (vak-) didactische voorstellen en publicaties voor rekenen, technisch en begrijpend lezen, leespromotie, spelling, wereldoriëntatie, geschiedenis, filosoferen met kinderen ... veel ingang vonden in de praktijk. Ook vanuit Nederland werd hier positief op gereageerd. Dat wijst erop dat onze voorstellen haalbaar en wenselijk waren en niets te maken hadden met slogans en voorbijgaande modes.

Het realistisch karakter van onze voorstellen, kwam ook tot uiting in de vele bijdragen over democratisering, zorgverbreding en GOK. Daarom namen we tegelijk afstand van de egalitaire en utopische refreintjes over gelijke kansen, dempen van de kloof tussen sterke en zwakke leerlingen, gelijke leerresultaten, klassenloze participatie e.d. Een aantal redactieleden hadden overigens zelf alles te danken aan de democratisering van het onderwijs in de jaren vijftig en zestig. Ze wisten dat de belangrijkste

hefbomen van die democratisering alles te maken hadden met de hoge kwaliteit van het genoten onderwijs en met het feit dat hun oudershandarbeiders hen hierbij konden ondersteunen omdat ze ook al degelijk basisonderwijs genoten hadden tijdens de eerste decennia van de 20<sup>ste</sup> eeuw. We betreurden dan ook dat uitgerekend GOK-steunpunten, GOK-experts, taalachterstandsnegationisten ... voorstellen formuleerden die haaks staan op de beproefde GOK-hefbomen en op effectief achterstandsonderwijs.

Volgens de professoren *W. Jochems* en *P. Kirschner* was de onderwijsmalaise van de voorbije 30 jaar vooral het gevolg van het feit dat *“het ministerieel beleid er enkel op gericht was ‘alle kennis van het onderwijs buiten de scholen te zoeken – in de educatieve infrastructuur (pedagogische centra e.d.) en in de onderzoeksinstellingen”*. En de professoren *Jan Van Damme*, *Bieke De Fraine* en 12 medewerkers betreurden onlangs nog dat *“goeroes hun wonderbaarlijke methoden mogen verkopen en dat deze worden ingevoerd zonder dat hun werkzaamheid onderzocht is”* (*Wondermiddelen in het onderwijs bestaan niet*, *De Standaard*, 25 maart 2009).

Er werd al te weinig naar de leerkrachten en de opgeslagen ervaringswijsheid geluisterd. De vele vernieuwers in continuïteit en bewakers van de beproefde waarden, kregen zelden of nooit waardering vanwege de beleidsmensen en het vernieuwingsestablishment, maar zij kregen die wel vanwege het onderwijsveld. Zo stelden we vast dat het moeilijk was om op te tornen tegen de naïviteit en de vernieuwingsdrift die uitging van de vele nieuwlichters en vrijgestelde ‘progressieven’. Waar beeldenstormers en nieuwlichters veelal achteraf ontgoocheld erkennen dat hun ideeën weinig invloed hadden, merken ‘vernieuwers in continuïteit’ dat hun ideeën en publicaties wel hun weg vonden in de praktijk en in de methodes en leerplannen.

## 2.2 Motivatie: respons & nieuwe uitdagingen

Onze inspiratie en motivatie voor bijdragen putten we uit meerdere bronnen. Motiverend is vooreerst het feit dat we merken dat onze publicaties over curricula en (vak)didactieken meer succes kennen dan ooit. Je moet veelal een aantal jaren wachten vooraleer die ten volle ingang vinden in de methodes e.d. De invloed op de praktijk inzake rekenen, aanvankelijk en begrijpend lezen, leespromotie, spelling, wereldoriëntatie, filosoferen met kinderen, moderne talenonderwijs ... is voor ons een sterke

stimulus.

Onze motivatie wordt ook sterk gestuurd door het feit dat we telkens opnieuw geconfronteerd werden/worden met nieuwe uitdagingen en met controverses en nefaste ontwikkelingen binnen onderwijsland. Zo leverde de jarenlange controverseronde ‘moderne wiskunde’ veel bijdragen op. Ook het omwentelingsbeleid van de voorbije 20 jaar bezorgde ons veel inspiratie en prikkels voor het leveren van tegenwerk en kopij en voor het formuleren van alternatieven.

*Hein De Belder* schreef op 7 december 1997 in *De Standaard*: *“Onderwijskrant is de tribune vanwaaraf redactieleden hun vermaningen uitspreken en ervoor zorgen dat in het vlees van de beleidsvoerders altijd een angel zal zitten.”* Als *Onderwijskrant* ermee zou ophouden dan zou het muisstil worden in onderwijsland, aldus *De Belder*. We gingen door. Ook het feit dat andere tijdschriften veel minder het onderwijsbeleid op de voet volgen en kritisch weerwerk bieden, doet ons geloven dat *Onderwijskrant* een bepaalde leemte vult. Zo voelen we ons momenteel geroepen om ons te mengen in het belangrijke debat over de hervorming van ons secundair onderwijs. Ook het tijdschrift *KLASSE* daagt ons elke maand weer uit om wat weerwerk te bieden tegen de spreekbuis van de overheid en van het onderwijsestablishment; een tijdschrift dat met de centen van de burgers groter kan en mag maken.

We zouden na 150 nummers kunnen besluiten dat we na zo’n prestatie met gerust gemoed en in schoonheid de boeken kunnen sluiten. Maar we zijn toch weer al bezig met een volgend nummer. Hoeveel nummers het uiteindelijk zullen worden, dat weten we niet. Elk extra-nummer vinden we de moeite waard. En onze internetwebsite wordt steeds verder aangevuld met nieuwe bijdragen en interessante themanummers uit het verleden.

## 3 Onafhankelijk en zuiloverschrijdend

Een ongebonden onderwijstijdschrift is in Vlaanderen nog steeds een zeldzaam product. *Onderwijskrant* heeft geen opdrachtgever en geen binding met een of ander onderwijsnet, begeleiding, inspectie ... Er waren/zijn geen hoofdkwartieren die vertellen wat mag en wat niet mag. We wilden niet zomaar de spreekbuis zijn van een bepaalde partij, de impuls bijvoorbeeld van onderwijsbegeleiders en andere vrijgestelden. Het contact met het onder-

wijsveld, de basiswerkers, was heel belangrijk. We wilden ook onze afstand t.a.v. het beleid en het onderwijsestablishment behouden en ons niet laten inkapselen. De medewerkers kwamen uit de verschillende onderwijsnetten. Binnen de redactie waren er leerkrachten, lerarenopleiders, mensen uit de sector van de begeleiding, jonge universitaire docenten, mensen die werkzaam waren binnen zgn. onderwijswinkels ...

Financieel was onze ongebondenheid een handicap; professioneel bood ze veel ruimte en comfort. *Onderwijskrant* kon zich meer ongebonden en onafhankelijk opstellen dan andere tijdschriften. We konden vrijer spreken en de zelfcensuur beperken. *Onderwijskrant* speelde geregeld de rol van klokkenluider. Als klokkenluiders stellen redactieleden zich kwetsbaar op. Er was/is veel morele moed nodig om tegen de stroom en tegen het onderwijsestablishment in te varen en een kritisch geluid te laten horen. Toen bijvoorbeeld in 1982 nog volop en 'officieel' werd uitgedrukt met de vele zegeningen van de 'moderne wiskunde', kreeg de auteur van '*moderne wiskunde, een vlag op een modderschuit*' (*Onderwijskrant*, nr. 24) te horen dat dit inging tegen het leerplan en niet kon als docent op een lerarenopleiding. Recentelijk ging ons standpunt over inclusie regelrecht in tegen de opstelling van de VLOR, de koepels, de vicaris voor onderwijs, enz. We werden geregeld tot de orde geroepen, maar lieten ons niet doen. We merkten in het verleden wel dat bepaalde verdienstelijke redactieleden n.a.v. promotie of nieuwe werkomstandigheden problemen ondervonden met het onafhankelijk en kritisch imago van *Onderwijskrant* en daardoor afhaakten. Denk maar aan een professor die redactieel is van een tijdschrift dat het doorhollingsbeleid bekritiseert en die tegelijk om geld moet bedelen bij dezelfde beleidsmensen.

Die ongebondenheid en zuiloverstijgende opstelling maakt een groot verschil uit met de tijdschriften van de vakbonden, van de onderwijskoepels en van het ministerie. Ook tijdschriften als 'Persoon en Gemeenschap', 'IVO', 'Impuls' ... situeren zich binnen een bepaalde zuil of strekking. *Persoon en Gemeenschap* behartigt vooral de belangen van het Gemeenschapsonderwijs. *IVO* heeft een sterke binding met de vroegere pleitbezorgers van het (katholieke) VSO en zal geen kritiek op comprehensief onderwijs, rapport-Monard e.d. opnemen. In de beginselverklaring van (W)IVO staat overigens uitdrukkelijk dat WIVO kiest voor comprehensief secundair onderwijs. De redactie van *Impuls* 'voor

*onderwijsbegeleiding*' komt hoofdzakelijk uit de begeleidingssector, inspectie en de DVO. *Impuls* zal als gevolg van de binding met het vernieuwingsestablishment niet vlug afstand nemen van bepaalde onderwijsvernieuwingen. Het is geen toeval dat in *Impuls* koepelbegeleider *Palmer Vyverman* ongelukkig is met de kritiek op de nieuwlichterij en het doorhollingsbeleid in het rapport-Dijsselbloem (*Impuls*, maart 2009), dat inspecteur *Roger van den Borre* zich enthousiast en kritiekloos uitlaat over het nieuwe decreet kwaliteitszorg, dat er nooit een kritisch artikel verschijnt over DVO, inspectie en onderwijsbeleid, constructivisme en competentiegericht onderwijs, taalvaardigheidsonderwijs...

In *Onderwijskrant* confronteren redactieleden frequent de eigen mening met afwijkende meningen en publicaties. In veel tijdschriften, in de publicaties van de VLOR, in *KLASSE*, in *IVO*, in *Impuls* ... tref je weinig of geen referenties en vermeldingen van afwijkende standpunten en publicaties aan. In de VLOR-rapporten over controversiële thema's als inclusief onderwijs, competentiegericht onderwijs ... krijgen enkel voorstanders het woord. Je zal er nooit in lezen dat de overgrote meerderheid van de leerkrachten die ideeën niet genegen zijn. In het tijdschrift '*Kleuters en ik*' verschijnen enkel bijdragen die de visie van het CEGO uitdragen. Je zal er nooit een referentie aantreffen naar een publicatie waarin een afwijkend standpunt wordt verkondigd. In ons kapellenland is een onafhankelijke en zuiloverstijgende benadering belangrijk voor het democratisch debat en voor het welzijn van ons onderwijs.

Dankzij de zuiloverschrijdende samenstelling en opstelling van de redactie bevorderden we de voorbij 32 jaar veel pluralistische contacten en initiatieven, ook via het helpen organiseren van grote colloquia en de zgn. *Nationale Onderwijsdagen*. Vanuit hun betrokkenheid binnen de *Stuurgroep Onderwijs* van de *Stichting Lodewijk de Raet* werkten enkele actieve redactieleden intens mee aan de grote pluralistische colloquia van de Stichting. Bij bijvoorbeeld het colloquium over onze actie rond de *moderne wiskunde* (1983: *Welke wiskunde voor 5- à 15-jarigen?*), zorgden we ervoor dat er minstens evenveel propagandisten van die moderne wiskunde in het panel zaten. In de symposia die bijvoorbeeld de VLOR of het ministerie organiseerde kwamen nooit uiteenlopende visies aan bod.

Ook een zuiloverstijgend initiatief als de '*Praktijkgids voor het basisonderwijs*' heeft veel te danken aan

het feit dat vier van onze redactieleden bereid waren om binnen de redactie van de *Praktijkids* constructief samen te werken. Redactieleden die gevraagd werden om mee te werken bij de opstelling van de eindtermen en leerplannen waren ook vlug bereid om met mensen uit andere netten samen te werken en/of om eens te kijken naar voorstellen uit andere netten. Ook met ons *Projectenfonds* en met onze recente O-ZON-actie bereikten we leerkrachten uit de verschillende netten.

#### 4 Openheid en tolerantie

Het redactiebeleid kenmerkte zich door een grote mate van openheid, door een grote onafhankelijkheid in de opstelling van elk redactielid en door een grote tolerantie voor afwijkende opvattingen binnen of buiten de redactie. Dit hangt ook samen met het hierboven beschreven onafhankelijk karakter. In punt 3 stelden we al dat in veel bijdragen verwezen wordt naar standpunten en bijdragen die afwijken van deze van de auteur. We laten merken dat anderen vaak andere opvattingen propageren. Die confrontatie vinden we belangrijk. In een aantal bijdragen en themanummers kwam tot uiting dat redactieleden er over bepaalde onderwerpen uiteenlopende standpunten mogen op na houden - denk maar aan het themanummer over alternatieve scholen (nummer 63).

We namen ook geregeld bijdragen op die niet overeenstemden met de visie van de redactie. Het ging vaak om kritische reacties op bijdragen van redactieleden waarin een andere visie op onderwijsvernieuwing, eindtermen, ervaringsgericht onderwijs à la Laevers, taalonderwijs, wereldoriëntatie ... tot uiting kwam. Zo kregen we boeiende confrontaties – recentelijk nog kon *Ides Callebaut* uitvoerig reageren op onze taaldossiers. Er zijn weinig of geen tijdschriften waarin scherpe reacties op eigen bijdragen opgenomen worden. In de meeste tijdschriften, in vakbladen als VONK, in de publicaties van de VLOR over inclusief onderwijs, comprehensief onderwijs, competentiegericht leren ... krijgen enkel gelijkgezinden het woord.

In *Onderwijskrant* nummer 50 - augustus 1988 - loofde professor *Jan Van Damme* het open, onafhankelijk en zuiverloftijgend karakter van *Onderwijskrant*. Hij schreef: *"In Vlaanderen tien jaar lang een onderwijstijdschrift met redactieleden uit de drie onderwijsnetten, is op zich al een uitzonderlijke en unieke prestatie. In tegenstelling met sommige andere tijdschriften, blijft de Onderwijskrant bij mij*

*nooit lang ongelezen liggen. Heel dikwijls hoort men een nieuw geluid vanuit een onbevooroordeelde invalshoek van auteurs die ongebonden én geëngageerd zijn. Herhaaldelijk werden ook bijdragen geleverd die groeiden in het kader van het onderwijsproject van de Stichting Lodewijk de Raet. Wie de samenstelling van de Stuurgroep van de Stichting en van de redactie van *Onderwijskrant* overloopt, zal vaststellen dat beide instanties uit gelijkgezinden bestaan en dat er zelfs van een personele unie gesproken kan worden. We hopen dat de symbiose-op-afstand ook in de toekomst vruchtbaar zal zijn, voor beide!"*

Die symbiose zorgde ook nog tot eind 1992 voor grote colloquia van de *Stichting* en voor ermee verbonden bijdragen in *Onderwijskrant*. We zorgden er telkens voor dat op die colloquia zowel voorstanders als tegenstanders van een bepaalde vernieuwing het woord kregen. In 1992 bestond die Stuurgroep 20 jaar. In die 20 jaar zorgden vooral redactieleden van *Onderwijskrant* voor de grote controversiële colloquia die ook veel aandacht kregen in de pers. In 1992 opteerden een aantal leden van de Stuurgroep voor vernieuwing en verjonging. Zelf betreurden we dit ten zeerste. Er kwam een nieuwe stuurgroep en dit betekende meteen ook het einde van de grote en controversiële colloquia en een vermindering van de slagkracht van *Onderwijskrant*. Vanuit de oude Stuurgroep zouden we veel beter in staat geweest zijn om een open en controversieel debat te organiseren over de opeenvolgende onderwijshervormingen na 1992.

#### 5 6750 pagina's tekst, sobere layout

*Onderwijskrant* publiceerde de voorbije 32 jaar zo'n 6750 pagina's tekst. We hebben de *Onderwijskranten* voor de gelegenheid even op een hoop gelegd; van nummer 0 tot nummer 149. Een halve meter hoge stapel. Als we er even van uitgaan dat je minimum 4 uur nodig hebt om één pagina-tekst te produceren, dan komen we al aan een totaal van 27.200 werkuren, een 700 werkweken, een 14 jaar schrijfwerk.

De meest ijverige redactieleden-veelschrijvers investeerden dus al enkele werkjaren in *Onderwijskrant*. Daarnaast publiceerde en verspreidde *Onderwijskrant* in de periode 1980-1998 een 40-tal thematische ideeënbundels wereldoriëntatie binnen zijn *Projectenfonds*, in totaal een 30.000 bundels van gemiddeld 100 pagina's. We publiceerden dus 6750 pagina's in *Onderwijskrant* en 4000 in de ideeën-

bundels wereldoriëntatie van ons Projectenfonds, samen 10.750 pagina's.

Onderwijskrant was en is uiteraard geen krant in de eigenlijke betekenis van het woord. Met de term 'krant' wilden we enkel uitdrukken dat het volgen van de actualiteit van het onderwijsgebeuren en van het beleid een belangrijke invalshoek was. Ook qua stijl werkten we eerder met lijvige bijdragen dan met korte en vlotte krantenstukjes. Door het feit dat we slechts driemaandelijks verschijnen, kunnen we de actualiteit niet dagelijks volgen. Maar in de vorige *Onderwijskrant* slaagden we er toch in om al enkele dagen na het verschijnen van het rapport-Monard over de hervorming van het secundair onderwijs een commentaarstuk op te stellen dat de lezers al eind mei in handen kregen.

*Onderwijskrant* is een tijdschrift dat in zijn bestaan nog niet van het 'eigenzinnig' formaat - 265 x 195 - veranderde en qua layout vrij sober oogt. Bij gebrek aan middelen kon *Onderwijskrant* geen flitsende layout leveren. Daarnaast voelen we ook weinig voor de blitse layout en de oppervlakkige bijdragen van het overheidstijdschrift *KLASSE*. De inhoud vonden we steeds belangrijker dan de vorm en door gebrek aan centen staan een paar redacteurs zelf in voor de sobere lay-out. We werkten in de beginjaren zelfs met het kleine lettertype 8 om zoveel mogelijk tekst op 1 pagina te krijgen. De tekst moest dan nog door onze Gentse typist Etienne in kolommen getypt worden. Achteraf werden die tekstkolommen in de *Onderwijswinkel* Leuven of Brussel gelayout; de stroken werden met behulp van een lichtbak in 3 kolommen opgeplakt. *Toon Van den Brempt* had zijn handen vol met dit plakwerk en kreeg dan nog kritiek als er eens een strook op de verkeerde plaats werd afgedrukt. We werkten primitief en ambachtelijk – er waren nog geen personal computers, maar het werkte.

Voor het bijhouden van de 1600 abonnees deed *Jef Wellens* een beroep op de grote computer van de Universiteit Antwerpen. Merkwaardig genoeg hadden we precies hier de grootste problemen mee. Na een paar jaar schakelden we voor het bijhouden van het abonneebestand over op een ordinaire fichebak.

## **6 Financiële zorgen, steun voor - i.p.v. van de overheid**

Onderwijskrant nummer 1 dateert van oktober 1977. Het tijdschrift verscheen tijdens de beginjaren 6 keer per jaar en kostte 150 BEF. Momenteel verschijnt

Onderwijskrant 4 keer per jaar en dit voor de democratische prijs van € 16 voor een 200 pagina's lectuur.

We ontvingen geen subsidie, maar met onze 1600 abonnees kwamen we aanvankelijk wel rond. De redactieleden betaalden steeds zelf de kosten voor hun redactiewerk – met inbegrip van de verplaatsing. Door het dalend aantal abonnees kregen we al vlug financiële problemen. We zochten en vonden steeds creatieve oplossingen. In de periode 1980-1997 hielden we ons financieel recht door de (kleine) opbrengst van de verkoop van de ideeënbundels thematische wereldoriëntatie van ons *Projectenfonds*. We kregen/krijgen geen frank subsidie, maar zorgden wel voor werk voor de drukkerij Acco, en gedurende vele jaren ook voor iemand die het typewerk en de layout verzorgde. Voor het type- en layoutwerk betaalden we 14 jaar geleden een 20.000 BEF per nummer. De voorbije 13 jaar moesten de redactieleden noodgedwongen ook het type- en layout-werk voor hun rekening nemen. Door het dalend aantal abonnees en het stopzetten van ons *Projectenfonds* hadden we hier niet langer centen voor. En zonder de recente inkomsten via het reprorecht hadden we al de boeken moeten sluiten. We hebben destijds het ministerie om wat financiële steun gevraagd. Tevergeefs. Voor eigen tijdschriften als 'KLASSE' mogen we als belastingbetalers een aantal miljoenen euro's per jaar bijdragen. Door het uitgeven van *Onderwijskrant* zorgden we voor tewerkstelling en voor inkomsten van de Staat en van de Post en NMBS. We ontvingen de voorbije 32 jaar geen steun van de overheid, maar zorgden wel voor enkele miljoen BEF in de staatskas.

Dit alles betekent dat we door het niet betalen voor artikels en voor het redactiewerk de voorbije 32 jaar vele miljoenen BEF uitspaarden. De keerzijde hiervan was dat de auteurs en redactieleden niet enkel veel vrije tijd, maar ook veel eigen centen investeerden in het project 'Onderwijskrant'. Het ging dus om een vorm van vrijwilligerswerk – maar zonder betaling van de onkosten, zonder verzekeringen voor ongevallen e.d. Zo is het moeilijk om mensen nog te strikken voor een bijdrage als je zelfs de onkosten niet kan betalen.

De redactie zocht telkens ook naar plaatsen waar ze gratis kon vergaderen: *Onderwijswinkel* Brussel, Pedagogisch Centrum Gent ... en ook wel eens in de tuin van een redactielid in Baarle-Hertog of in de lokalen van de Brugse Volkshogeschool. In de beginperiode gingen de redactievergaderingen



meestal door in Brussel. Gelukkig konden we in die tijd nog om 24 uur een trein terug naar huis nemen. In de Grétrystraat te Brussel geraakten we eens opgesloten 's avonds laat. Via het atletisch talent van Luc Heyerick geraakten we op de benedenverdieping waar we een telefoon konden bemachtigen. Later vergaderden we meestal in Gent.

We stonden als *Onderwijskrant* op onze onafhankelijkheid en waren niet bereid te bedelen om financiële steun. Toen een aantal tijdschriften vele jaren geleden enige financiële steun vroegen aan de minister, hoopten we even dat we uit de geldnood zouden geraken. Maar het mocht niet zijn en we leerden op eigen kracht en met eigen centen verder werken.

## 7 Medewerkers & redactiesecretarissen

### 7.1 Redactieleden en medewerkers

We maken even een lijstje op van de redactieleden en van de medewerkers van *Onderwijskrant* gedurende de voorbije 32 jaar. Bij de start was de gemiddelde leeftijd van de redactieleden 30 jaar. Het ging meestal om mensen die de voorbije jaren al bij onderwijsinitiatieven en/of tijdschriften betrokken waren.

Lijst redactieleden: Robert De Vries, Raf Feys, Pieter Van Biervliet, Luc Heyerick, Anita Wuestenberg, Danny Wyffels, Annie Beullens, Noël Gybels, Jef Wellens, Geert Kelchtermans, Christine Dupont, Ingrid Stasse, Jaak Brepoels, Wim Steel, Alain Storme, Luuk Van waes, Lucille Vingerhoedt, Walter Lotens, Eddy Declercq, Willy Schuermans, Wilfried Vanneste, Ann Deketelare, Hilde Van Iseghem, Roeland van Raemdonck, Michel Vanden-broeck, Dirk Gombeir, Ignace Geurts, Fred Stroobants, Toon Van den Brempt, Fons Verbeeck, Paul Hermans, Diane De Laet, Renske Bos.

Lijst losse medewerkers bij de start: Jaak Billiet, Hugo De Greef, Walter Dyck, Sylvia De Ridder, Tuur Devens, Marlene Germis, Bob Paulus, Tony Van den Heurck, Renée Van Mechelen, Eric Van Renterghem, Jan Janssens, Paul Janssens, Herman Van Baelen, Jet Herkes, Luk Imants.

De lijst van redactieleden en medewerkers bij de start van *Onderwijskrant*, was indrukwekkend. Dit betekent evenwel niet dat alle geïnteresseerden veel bijdragen hebben geleverd. Ook een aantal actieve redactieleden haakten jammer genoeg na

zekere tijd af als gevolg van een of andere promotie: ze werden professor, kabinetsmedewerker, uitgever, administrateur-generaal Gemeenschaps-onderwijs, begeleider, departementshoofd onderwijs Gent, onderwijsschepen in Leuven, medewerker van de Freinetbeweging Vlaanderen, enz. De promotie leidde er vaak toe dat ze dan afhaakten of nog weinig prestaties voor *Onderwijskrant* leverden: bij gebrek aan tijd, omdat de associatie met de kritische en ongebonden opstelling van *Onderwijskrant* te delicaat werd, omdat een aantal redactieleden zich kritisch bleven uitspreken over het beleid of over alternatieve methodescholen, ...

### 7.2 Redactiesecretarissen

*Rob De Vries*, de initiatiefnemer, fungeerde ook een aantal jaren als redactiesecretaris – van nummer 1 tot en met 42. De redactiesecretaris roept de redactie bijeen, verzamelt de correspondentie i.v.m. artikels, schrijft mogelijke auteurs aan, en zorgt voor de definitieve samenstelling van het *Onderwijskrant*-nummer en voor eventuele taalcorrecties.

Vanaf nummer 43 - september 1986 - werd *Kristine Dupont* redactiesecretaris. Dit was mede het gevolg van het feit dat *Rob De Vries* vanuit zijn nieuwe functie van onderwijsredacteur binnen de uitgeverij Kluwer niet meer de nodige tijd kon vrijmaken. De Vries slaagde er wel in om een aantal redactieleden – Raf Feys, Luc Heyerick & Anita Wuestenberg – mee te betrekken bij de oprichting van de '(Praktijk) Gids voor het basisonderwijs. Tot in 2008 bleven die redactieleden – samen ook met redactielid Danny Wyffels – actief meewerken binnen de 'Praktijkgids voor het basisonderwijs'.

*Kristine Dupont* was redactiesecretaris van de nummers 43 tot en met 54. In februari 1989 - nummer 55- nam *Geert Kelchtermans* de fakkel over. Geert nam die functie heel ernstig op en besteedde veel aandacht aan de taalcorrecties.

Vanaf nummer 63 – september 1990 – nam Luc Heyerick het roer over. Geert Kelchtermans was intussen professor geworden en had het te druk met zijn academische bezigheden. De redactievergaderingen gingen sindsdien ook door in het *Pedagogisch Centrum Gent* waar Luc Heyerick directeur was. Voor de West-Vlaamse redactieleden was de verplaatsing naar Gent heel wat dichter dan de vroegere verplaatsingen naar Brussel. Heyerick verzorgde niet minder dan 50 nummers als redactiesecretaris. Hij promoveerde tot Departementshoofd

Onderwijs van de stad Gent en verliet de redactie. Dit bemoeilijkte de contacten met het net van Steden en Gemeenten.

Vanaf nummer 113 (september 2000) werd Raf Feys, mede-oprichter Onderwijskrant, tevens redactiesecretaris. Naast het schrijven van de vele bijdragen en het redactiewerk verzorgt hij ook al vele jaren - samen met Hilde Van Iseghem - de layout. Vanaf 2000 hadden we geen centen meer om per nummer € 500 te betalen voor het typewerk en de lay-out. Dit was/is onze enige kans om financieel te overleven.

### 7.3 Administratie en secretariaat

De abonnee-administratie was bij de start in handen van *Jef Wellens*. Vanaf nummer 13 nam *Noël Gybels* de administratie en het onderwijskrant-secretariaat voor zijn rekening. Sindsdien liep het steeds gesmeerd met de administratie. Noël verstuurde al meer dan 137 nummers en daarnaast veel pakketten van ons Projectenfonds. Hij neemt ook al dertig jaar de financiën en de boekhouding van de vzw voor zijn rekening.

### 8 Dank & oproep aan abonnees


We blikken in dit themanummer met veel voldoening terug op de voorbije 150 nummers. We zijn ervan overtuigd dat we de voorbije 32 jaar niet alleen het denken over onderwijs maar ook de onderwijspraktijk zelf positief hebben beïnvloed. We menen ook dat al de vele mensen die in het verleden aan *Onderwijskrant* meewerkten in deze voldoening mogen delen en onze dank verdienen. 150 maal dank.

We danken ook de trouwe abonnees. In de strijd om te overleven is elk abonnement heel belangrijk. Vergeet niet te herabonneren en maak wat reclame bij vrienden en kennissen.

## PROJECTENFONDS

### Beschikbare projecten & prijslijst

<b>REEKS BASISONDERWIJS</b>		25. Sport-èn ...	87 p 105 F
1. Onze School	110 p 120 F	26. Geld & Handel	100 p 125 F
2. Wonen	170 p 155 F	27. Werk & Werkloosheid	82 p 105 F
4. Verjaardag-Feestvieren	90 p 110 F	28. Ik en mijn beesie (huisdieren)	80 p 100 F
5. Reclame	95 p 115 F	29. Kind en Dood	95 p 120 F
6. Jongen-Meisje (roldoorbrekend ond.)	100 p 130 F	30. Afval	100 p 130 F
7. Misdaad, Politie, Gerecht, Gevangenis	115 p 140 F	31. De Krant	
9. Armoede in België	60 p 65 F	IV. Wereldoriëntatie in kinderopzie	60 p 90 F
10. Kind & T.V.	115 p 135 F		
11. Strip-verhaal kritisch lezen	12 p 20 F	<b>REEKS OBSERVATIEGRAAD</b>	
12. Supermarkt-Superklant ?!	85 p 90 F	& BEROEPSONDERWIJS (nieuw!)	
13. Afrikanen in Tanzania, Z.-Afrika & bij ons	110 p 115 F	1. Reclame	106 p 110 F
14. Leerdoel Zelfkennis	45 p 60 F	2. Fiets & Wielersport	145 p 140 F
15. Discriminatie, ruzie & solidariteit in de leefwereld v.h. kind	60 p 75 F		
16. Sociaal leren : grondslagen	70 p 100 F	Ook de volgende op de lijst van het Basisonderwijs voorkomende projecten zijn bruikbaar voor het Beroepsonderwijs en deels ook voor de Observatiegraad : 1-2-5-6-7-9-12-18-20-21-23-24-25-26-29-30-31 & IV	
17. Tederheid, seksuele opvoeding, intermenselijke relaties	130 p 150 F	Voor bestellingen en inlichtingen i.v.m. beschikbare projecten kan men terecht bij het "Secretariaat Projectenfonds", p.a. Gijbels Noël, Stijenhoflaan 11, 3230 Betekom.	
18. Voeding	185 p 170 F	Ook verkrijgbaar in de Onderwijswinkels :	
19. Gezin	105 p 125 F	- Grétrystraat 26, 1000 Brussel	
20. Vriendelijk & onvriendelijk gedrag	72 p 75 F	- Lange St. Annastraat 20, 2000 Antwerpen	
21. Beslissen & handelen	72 p 75 F	- Ter Platen 26, 9000 Gent	
23. Indianen & (wilde) Westen	105 p 110 F	- Oxfam, Geldmuntstraat 8, Brugge	
24. Kinderen zijn stout & ouderen te ouder worden-relatie met bejaarden	110 p 135 F		



*Het Projectenfonds van Onderwijskrant verspreidde 30.000 ideeënbundels over thematische wereldoriëntatie, geschiedenis en natuurkennis*

## Intentieverklaring & ontstaanscontext Onderwijskrant & motivering redactieleden in Nulnummer van augustus 1977

### 1 Ontstaanscontext: sociaal bewogen basisbeweging 1960 en 1970

*Onderwijskrant* is een product van de *sociaal bewogen mentaliteit* van de jaren zestig en zeventig. Om de oorspronkelijke doelstellingen en de ontstaanscontext van *Onderwijskrant* beter voor de geest te kunnen halen, citeren we in deze bijdrage uitvoerig uit het Nulnummer van augustus 1977 waarin de ontstaanscontext en de intentieverklaring opgenomen zijn. We voegen er vervolgens een aantal persoonlijke motiveringen van *Onderwijskrantmedewerkers* aan toe. We lichten ten slotte zelf de ontstaanscontext en ambities verder toe.

In het nulnummer van *Onderwijskrant* werd de ontstaanscontext in 1977 als volgt geschetst: *“In de zestiger jaren werden heel wat zekerheden, principes en taboes in onze maatschappij op de helling gezet. Ook in het onderwijs begon men zich bewust te worden van heel wat problemen zoals de levensvreemdheid van het onderwijs, het belang van een goede relatie met de leerlingen, enz. ... Men ging ook de relatie onderwijs-maatschappij kritisch in vraag stellen. Een aantal mensen probeerden wat te sleutelen aan het onderwijs. Ze gingen aan het vernieuwen - met groot enthousiasme, maar met te weinig steun en des te meer moeilijkheden. De resultaten bleven niet uit: denk maar aan de vele grote colloquia van de Stichting Lodewijk de Raet, de pedagogische vergaderingen, de nascholingscursussen, de miniprojecten in de scholen zelf, de onderwijswinkels e.d. Men kreeg ook meer aandacht voor het beroepsonderwijs dat in het verdomhoekje stond. Enzovoort.*

*Dat hierop ook een zekere terugslag zou volgen lag voor de hand. De doorsnee leerkracht keek argwanend aan tegen hervormingen (VSO e.d.) die te snel, te weinig voorbereid en begeleid en te veel van bovenaf werden ingevoerd. Vernieuwers kregen ook meer te maken met repressie. En toch gaan velen onverdroten verder met het uitbouwen van een nieuwe aanpak van hun dagelijkse klaspraktijk .... Mensen die vernieuwing nastreven worden zich de laatste tijd ook wel meer bewust van de moeilijkheden verbonden aan vernieuwingspogingen; niet enkel van de weerstand geboden*

*door onderwijsstructuren, maar ook van de gebreken van de eigen acties en eigen organisaties.”*

In die sfeer hebben een aantal geëngageerde onderwijsmensen elkaar gevonden – vooral prille dertigers die de voorbije jaren al van zich lieten horen in publicaties, op colloquia en binnen allerhande actiegroepen. Niet alleen afzonderlijke individuen, maar ook onderwijsactiegroepen assisteerden bij de geboorte van *Onderwijskrant*. Vooral de Antwerpse Actiegroep Kritisch Onderwijs (AKO) en de Onderwijswinkels van Leuven en Brussel moeten hier vermeld worden. Die onderwijswinkels sloten jammer genoeg na enkele jaren de deuren. AKO koos ook al vlug voor het alternatieve circuit en voor Freinet-onderwijs, waardoor de aanvankelijke band met *Onderwijskrant* wegviel.

### 2 Intentieverklaring september 1977

In het nulnummer van *Onderwijskrant* - september 1977 - werd de missie in het editoriaal vrij ambitieus omschreven.

Het onderwijs en *Onderwijskrant* evolueerden de voorbije 32 jaar, maar de lezers van *Onderwijskrant* zullen veel van de kerngedachten van de voorbije jaargangen terugvinden in de beginselverklaring van 1977. We menen dat veel ambities in voldoende mate werden - en nog steeds worden - waargemaakt. We nemen de intentieverklaring integraal op en plaatsen ook telkens cursief wat commentaar bij de intenties.

*“Als actieve vernieuwers willen we bijdragen tot de vernieuwing en optimalisering van het onderwijs. Tegelijk stellen we ons vragen bij het vaak onge nuancesd sloganeske en kortzichtige karakter van goedbedoelde vernieuwingspogingen en verzetsacties.”*

*(We wilden niet zomaar vernieuwen om te vernieuwen. Een aantal redactieleden hadden ook al vóór de start van Onderwijskrant stelling genomen tegen pedagogische modes en rages, tegen het ontplooiingsmodel, tegen het oprichten van anti-autoritaire methodeschooltjes ...)*

\*"We willen ons in het bijzonder inzetten voor de verdere democratisering van het onderwijs. Maar we hebben ook geleerd dat de school niet zomaar de maatschappelijke ongelijkheid kan compenseren en dat die democratisering geen louter onderwijskundig probleem is. We moeten niet alleen onderzoeken welk onderwijs we moeten nastreven, maar ook welke maatschappij daarvoor nodig is. We willen die binding met de maatschappij verduidelijken door het expliciteren van de onderliggende mechanismen die het onderwijs in sterke mate bepalen."

*(Redactielid Luc Heyerick had een scriptie gemaakt over de problematiek van de democratisering en werkte in 1977 aan een doctoraat hierover. Raf Feys was in 1969-1971 betrokken bij een grootscheeps CSPO-doorstromingsonderzoek bij de overgang van het lager naar het secundair onderwijs. Redactieleden waren sterk begaan met de verdere democratisering, maar geloofden niet dat de school de maatschappelijke ongelijkheid kon compenseren. Ze vonden sociologische en defaitistische theorieën à la Bourdieu simplistisch en nefast. We begrijpen niet dat tot op vandaag en enkel nog in Vlaanderen de egalitaire, simplistische en nivellerende GOK-ideologie à la Ides Nicaise dominant is. Zelf namen we hier al 40 jaar geleden afstand van.)*

\*"We willen op beleidsvlak ernstig genomen worden en zouden graag zien dat praktijkervaringen zouden meespelen bij beleidsbeslissingen."

*(Het beïnvloeden en kritisch volgen van het onderwijsbeleid was van meet af aan een belangrijke doelstelling. Aan die doelstelling werd de voorbije 32 jaar opvallend veel aandacht besteed. Een aantal redactieleden hadden elkaar overigens leren kennen als spreker op colloquia over VLO, VSO en in de strijd tegen de hervormingsplannen van minister De Croo van 1975 ... We vonden in 1977 al dat het beleid al te weinig rekening hield met de opvattingen van de praktijkmensen. Die vervreemding van het beleid is o.i. de voorbije 20 jaar nog sterk toegenomen.)*

\*"We betreuren het gebrek aan coördinatie van vernieuwingsacties en de slechte doorstroming van informatie. We voelen een grote behoefte aan het doorbreken van ons isolement, aan het uitwisselen van ervaringen, het bundelen der krachten en het steun vinden bij elkaar."

*(Onderwijskrant streefde een soort progressieve frontvorming rond het onderwijs na en wou de krachten bundelen over de onderwijsnetten heen en zowel praktijkmensen als theoretici samenbrengen. We wilden ook alle onderwijsniveaus en de lerarenopleidingen erbij betrekken. Door het wegvallen van een paar mensen uit het secundair onderwijs kwam die sector na enkele jaren minder aan bod. Naast gestoffeerde en onderbouwde*

*bijdragen en analyses wilden we ook praktijkverslagen publiceren. We namen de eerste jaren een aantal praktijkverslagen op, werkmateriaal voor thematische wereldoriëntatie e.d.. We stelden echter vast dat een tijdschrift zich niet goed leent voor dergelijk materiaal en anderzijds dat praktijkmensen niet vlug in de pen kruipen. Voor het samenstellen en publiceren van lijvige ideeënbundels voor thematische wereldoriëntatie, geschiedenis en natuurkennis richtten we in 1980 ons Projectenfonds op.)*

\* "We ervaren ook een gebrek aan 'kritische' bezinning over onderwijsideeën en de onderliggende mens-, maatschappij- en toekomstvisie. We streven naar blikverruimende informatie over het onderwijs en het onderwijsbeleid die duidelijk en betrouwbaar is, naar deskundige analyses en een meer doeltreffende en wetenschappelijk gefundeerde aanpak."

We betreuren tegelijk de kloof tussen deskundigen in hun ivoren wetenschappelijke toren en de sleutelaars in de praktijk, boordevol goede wil en energie."

*(We wilden de lezers ook laten kennis maken met de 'hogere' onderwijskunde en met de conclusies van wetenschappelijk onderzoek. Maar we betreunden toen al de te grote kloof tussen de wetenschappelijke theorievorming en de onderwijspraktijk. Redactielid Raf Feys had in 1974 in 'Persoon en Gemeenschap' al afstand genomen van de rage van het gesloten didactisch model van de operationele doelstellingen en doel-middel-programmering dat door de professoren De Corte en De Block als een wondermiddel werd voorgesteld. Feys en Wellens hadden ook al kritiek geformuleerd op het abstract karakter van de 'moderne wiskunde' die door prof. G. Papy gepropageerd werd en gesteund werd door de onderwijsminister. We vonden ook dat de pedagogen zich te weinig inlieten met de curricula en de vakdisciplines.)*

"We zouden vooral deze en andere ideeën met vele anderen willen doorpraten. Samen met enkele mensen die al wat langer actief zijn op onderwijsvlak – als individu, lid van een actiegroep of als medewerker aan een onderwijswinkel – besloten we daar wat aan te doen. We onderzochten of een onderwijstijdschrift organisatorisch op poten kon worden gezet, of een financiële startbasis haalbaar was en vooral of voldoende medewerkers en correspondenten konden worden aangetrokken zodat het tijdschrift een representatief beeld zou geven van wat reilt en zeilt aan de basis. De eerste reacties van de aangezochte medewerkers zijn alvast hoopgevend. Zoals de lezer zelf verderop zal kunnen vaststellen reageerden velen enthousiast (zie punt 3). Hun eigen voorstelling en belofde inbreng, hun verwachtingen m.b.t. de *Onderwijskrant* kan men op de volgende bladzijden lezen."

We kunnen ook rekenen op de organisatorische inbreng van AKO-Antwerpen en op Onderwijswinkel Leuven die zal instaan voor de layout, productie en verspreiding. Ook andere onderwijswinkels uit Brussel en Antwerpen en mensen uit Gent nemen belangrijke taken op zich zodat de technische kant van de zaak rond is. Hopelijk gaat van deze reacties voldoende enthousiasme uit om jou als lezer en vooral als vast abonnee te mogen begroeten. Wellicht zet het jou ook aan om actief mee te werken aan de opbouw van dit communicatiemiddel - hetzij als los correspondent hetzij als vast medewerker."

### 3 Motivering vanwege medewerkers

De bevlogen initiatiefnemer *Rob De Vries* was er in geslaagd een grote groep redactieleden en losse medewerkers warm te krijgen voor dit pluralistisch initiatief. Rob wou niet het zoveelste tijdschrift lanceren, maar dacht aan een grootscheeps initiatief waarbij nagenoeg alle progressieve en actieve onderwijsmensen betrokken moesten worden. De groep van redactieleden en medewerkers telde niet minder dan 38 leden met namen als: Rob De Vries, Ingrid Stasse, Luc Heyerick, Raf Feys, Jef Wellens, Anita Wuestenberg, Fred Stroobants, Walter Lotens, Toon Van den Bempt, Jaak Brepoels, Wilfried Vanneste, Jaak Billiet, Sylvia De Ridder, Tony Van den Heurck ... Rob De Vries droomde ook van het overal oprichten van lokale werkgroepen naar het model van de onderwijswinkels.

In het nulnummer (september 1977) drukten een aantal medewerkers hun eigen motivatie voor de medewerking aan *Onderwijskrant* af. We citeren er enkele.

*Walter Lotens* motiveerde: "Regent moedertaal/geschiedenis. Vanaf 1970 werkte ik nogal actief mee met AKO. Vlug meer vraagtekens: de maatschappij kwam in zicht, theoretische discussies. Goede zaak, enkel wat té ruim: de dagelijkse strijd viel wat uit de boot. Achteraf besef je dat streven naar een nieuwe school en maatschappij ook de dagelijkse strijd is met leerplan, collega's, inspectie en vooral ... met jezelf. Wat ik wil brengen zijn de verhaaltjes uit mijn ervaring over grote blunders en - soms ook - over enkele 'kicks'."

*Anita Wuestenberg* schreef: "In mijn beroep (opleiding onderwijzeressen aan de normaalschool Heverlee) word ik voortdurend geconfronteerd met een behoudsgezind, weinig kindgericht, levensvreemd onderwijs waar vooral kinderen uit de arbeidersmid-

*dens in de kou blijven staan. Kritische onderwijsmensen krijgen de laatste tijd minder kansen om aan een job te geraken. Via de Onderwijswinkel Leuven proberen we daar samen wat aan te doen. Met een groepje onderwijzers werken we samen projecten uit en komen ze in de groep voorstellen. Nu zetten we ze op stencil en in de winkel kunnen de geïnteresseerden ze inzien. Dat kan wellicht ook in *Onderwijskrant* gebeuren. Vooral ten behoeve van gewone (niet-alternatieve) scholen: het beetje dat daar verandert, komt ten goede aan alle kinderen uit alle lagen van de bevolking."*

*Jaak Billiet* schreef: "Ik ben doctor in de sociale wetenschappen en als buitengewoon docent verbonden aan het departement Sociologie van de KU.Leuven. Inzake onderwijs heb ik vooral oog voor de problemen van de verzuiling. Wie zegt verzuiling, denkt ook aan onderwijs en politiek, onderwijsnetten, schoolpact, gemeenschapsschool en recent het statuut van de leerkrachten in het vrij onderwijs. De *Onderwijskrant* is belangrijk omdat op een ruime basis mensen bij elkaar komen, die vinden dat er iets mis loopt. Het kan een aanzet zijn om hier en daar iets open te breken. "

(*Jaak Billiet* schreef in de eerste nummers bijdragen over deze thematiek en over het statuut van de leerkrachten.)

*Fons Van Den Heuvel* schreef: "Leraar zedenleer aan een lyceum in de grote stad en sedert enkele jaren los medewerker van AKO (Aktiegroep Kritisch Onderwijs- Antwerpen). Een blad dat zich aandient als de spreekbuis voor de emancipatiebeweging van en in het onderwijs in Vlaanderen, leek me aan een reële behoefte tegemoet te komen inzake uitwisseling en verspreiding van informatie."

(*Terloops: Van Den Heuvel* werkt momenteel voor de VPRO.)

*Luc Heyerick* beloofde: "Ik ben Adviseur Stedelijk Pedagogisch Centrum, Gent. Mijn bijdrage zal vermoedelijk liggen op het vlak van de feitelijke informatie over onderwijstoestanden (in het bijzonder in het Gentse). Wat af en toe kan uitlopen op een iets langer artikel over een onderzoek dat in het kader van het pedagogisch Centrum of door mij persoonlijk (ik maak een doctoraat over de relaties tussen leerkrachten en leerlingen, vooral arbeiderskinderen op de lagere school) wordt uitgevoerd."

*Ingrid Stasse* schreef: "Ik ben momenteel lerares opvoedkunde (Rijksnormaalschool Lier) en hou me momenteel specifiek bezig met inhouden, methoden

en structuur van het VSO, maar ook met de onderwijsproblematiek in de brede zin. Een onderwijskrantexperiment is zinvol, omdat het de mogelijkheid biedt meer inzicht te brengen aan de mensen die bij het onderwijs betrokken zijn, vooral over de relatie onderwijs/maatschappij." Ingrid Stasse zorgde jaren lang voor de contacten met het Gemeenschapsonderwijs en voor pittige bijdragen over het secundair onderwijs. Zij stierf jammer genoeg op 3 april 1990 en liet een grote leemte na.

#### 4 Ambitieuw project in vernieuwingsklimaat

Uit de vorige punten blijkt dat het *Onderwijskrant-project* ontstond uit het elan van de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw, als een vernieuwingsgezind, onafhankelijk onderwijstijdschrift, gedragen door een geëngageerde redactie met leden uit alle onderwijsnetten. *Onderwijskrant* kon enkel gedijen in zo'n tijdsgewricht, in een brede *beweging voor maatschappelijk engagement vanuit de basis* - die mede door de studentenbeweging van de jaren '60 bevorderd werd. De jaren zestig waren een tijd van algemeen *aggiornamento* waarin veel basiswerkers bereid waren zich te engageren. In het middelbaar onderwijs dat ze genoten hadden, hadden ze overigens leren warm lopen voor de 'goeie zaak' - o.m. ook voor de derde wereld en voor het ABN. Een soort *engagementsvirus* had hen te pakken.

De initiatiefnemers en medewerkers wilden in 1977 niet enkel een tijdschrift oprichten, maar tegelijk de brede vernieuwingsbeweging bundelen en stofferen: een soort *progressieve frontvorming rond het onderwijs* zoals het tijdschrift 'De Nieuwe Maand' een progressieve frontvorming op politiek vlak nastreefde. Raf Feys en Jef Wellens waren overigens ook betrokken bij de oprichting en redactie van 'De Nieuwe Maand' in 1970.

In de jaren zeventig was de mobilisatiedynamiek van mensen die zich vrijwillig wilden inzetten voor de verbetering van het onderwijs nog vrij groot. Het was de tijd van de opkomst van de zgn. nieuwe sociale bewegingen. Op het vlak van het onderwijs kunnen we spreken van een *onderwijsbeweging*. Het was een periode waarin het maatschappelijk debat over het onderwijs vrij groot was - denk maar aan de grote en controversiële onderwijscolloquia van de stichting Lodewijk de Raet vanaf 1973. Dit alles verklaart ook waarom in 1977 niet minder dan 35 'vrijwilligers' bereid waren mee te werken aan het *Onderwijskrantproject*. Het was een soort spontane

frontvorming van mensen die meestal al enkele jaren hun engagement hadden getoond. En voor de *Nationale Onderwijsdag* van 1981 in de Blandijnberg konden we meer dan 1000 mensen mobiliseren. Vanaf ongeveer 1985 werd het jammer genoeg veel moeilijker om vrijwilligers te vinden en om mensen te mobiliseren. En in 2007 waren we al best tevreden dat we met ons O-ZON-symposium in de *Blandijnberg* een goeie 100 man bereikten.

Van de 'sociale basisbewegingen' is er van de oorspronkelijke mobilisatiekracht op vandaag maar weinig overgebleven. Dit is vooreerst het gevolg van het feit dat die bewegingen voor een groot deel zijn overgeschakeld op een professioneel model, waarbij betaalde en gesubsidieerde krachten het werk doen, en van de leden-vrijwilligers heel wat minder inzet wordt verwacht. Vaak worden ze gesubsidieerd en dat veronderstelt een zeker formalisme in de werking en samenwerking met het establishment. Inzake onderwijs stellen we een analoge evolutie vast. Een aantal van de vroegere onderwijsinitiatieven zijn nu geïnstitutionaliseerd: officiële nascholing, allerlei begeleidingsdiensten, Steunpunten en expertise-centra, DVO ... En via zijn overheidstijdschrift *KLASSE* probeert het ministerie de informatiefunctie te institutionaliseren en te monopoliseren. Dit alles bemoeilijkt het instandhouden van ongebonden initiatieven van onderuit en de betrokkenheid van vrijwilligers. Een andere verklaring luidt dat jongeren die later afstudeerden veel minder gebeten waren om zich te engageren dan de jongeren die gedurende de jaren vijftig en zestig op school het *engagementsvirus* hadden opgedaan. Veel van die geëngageerden waren ook een kind van de onderwijsdemocratisering en geloofden in de hefboomfunctie van de school.

Het geloof in de maakbaarheid van maatschappij en onderwijs en in het belang van zuiloverschrijdende samenwerking en frontvorming was in de periode 1968-1985 vrij groot. Ook de oprichting van de *Vereniging voor een open Gemeenschapsschool* (VOG) en van het progressief politiek tijdschrift 'De Nieuwe Maand' in 1970 getuigde hiervan. Het was een tijd waarin meer 'intellectuelen' zich meer maatschappelijk engageerden dan voorheen en hierbij de zuilen wilden doorbreken. Ook jonge docenten uit de lerarenopleiding en uit de universiteit die geparticipeerd hadden aan de studentenbeweging van '68, liepen warm voor het *Onderwijskrantproject*. Ze behoorden in '68 tot de realistische strekking. Het was ook een periode waarin de pers niet zomaar de spreekbuis was van de domi-

nante groepen, maar veel meer open stond voor de stem van de basis en voor kritiek op het establishment. Als jonge pedagoog mochten we rond 1970 deelnemen aan programma's op radio en TV over de democratisering van het onderwijs, over pluralistisch onderwijs, herziening van het schoolpact, enz. Onze actie tegen de officieel geprezen 'moderne wiskunde' in 1982 en het erbij aansluitende colloquium kregen opvallend veel aandacht in de media. De voorbije 20 jaar merken we dat de media bijna uitsluitend oog hebben voor de opinie van de machthebbers. Ook dit bemoeilijkt ongebonden initiatieven van onderuit en het kritisch volgen van het beleid.

Onderwijskrant wou een actiegroep zijn die haar ideeën verspreidde en waarmaakte via een eigen tijdschrift, maar ook via andere kanalen - colloquia, nationale studiedagen, lokale onderwijswinkels, vormen van nascholing ... De brede beweging voor onderwijsvernieuwing stimuleerde ook het beleid om zich intenser in te laten met de vernieuwing van het onderwijs - denk maar aan de invoering van het VSO rond 1970 en het VLO (Vernieuwd Lager Onderwijs) in 1973. Ook dit werkte mobiliserend. Onderwijskrant was bij de start opgevat als een vrij ambitieus project - dat ook belichaamd werd in de figuur van de initiatiefnemer en eerste redactiesecretaris *Robert De Vries*, een bevlogen man die graag uitpakte met ambitieuze plannen.

In de volgende bijdragen zal duidelijk worden dat we met *Onderwijskrant* een aantal doelstellingen van 1977 konden realiseren in de praktijk. In de strijd tegen het modieuze zelfontplooiingsmodel en andere modieuze aanpakken zijn we zelf steeds blijven pleiten voor voldoende cultuuroverdracht en voor *ervaringsverruimend* leren. Hierdoor slaagden we er ook in om - samen met anderen - de intrede van dit ontplooiingsmodel in Vlaanderen af te remmen. Dit verklaart o.i. waarom onze Vlaamse leerlingen relatief gezien beter scoren dan de leerlingen in de meeste Europese landen en in Franstalig België. In 1995 werd op het 'Symposium Basisonderwijs' van de VLOR nog 'officieel' verkondigd dat we het Vlaamse 'système d'enseignement' moesten vervangen door het Waalse 'système d'apprentissage'. De schrijnende achteruitgang van het onderwijs in Franstalig België wordt nu door zowat iedereen op naam gebracht van het modieuze 'système d'apprentissage'. We zijn uiteraard wel ontgoocheld over het feit dat de kwaliteit van het onderwijs en van de ontwikkelingskansen van zowel de zwakkere als de betere leerlingen er eerder op achteruit dan vooruit gingen - en dat niettegenstaande de grote

financiële investering en de sterke stijging van het opleidingsniveau van de ouders. Als de kwaliteit daalt, dan krijgen benadeelde kinderen het moeilijker en worden tegelijk talenten bij de betere leerlingen verkwanseld. Daarom beklemtoonden we het voorbije decennium meer dan ooit het belang van basiskennis en basisvaardigheden.

## Onderwijskrant 139

### ***Cultuuroverdracht & ervaringsverruimend leren versus ontscholings- en ontplooiingsmodel van Ervaringsgericht Onderwijs van CEGO***

#### **Editoriaal en overzicht**

**30 jaar EGO: globale balans. Intocht of terugtocht?**

**CEGO wil secundair onderwijs veroveren: ontscholen!**

**Cultuuroverdracht & ervaringsverruimend leren versus ontscholings- en ontplooiingsmodel van EGO**

***Betrokkenheid op culturele verwachtingen en wijde wereld versus leren vanuit ego-gerichte betrokkenheid en verlangens***

**Veelzijdig en leerkrachtgestuurd kleuteronderwijs versus EGKO-kleuertuin en vrij initiatief**

**Klassikaal en degelijk lager onderwijs heeft EGO-orkaan goed doorstaan  
Zorgverbreding & achterstandsdidactiek haaks op EGO**

**Voorbij dictatuur van welbevinden en feel-good-curriculum**

*Van bij de start van Onderwijskrant bekritiseerden we het ontplooiingsmodel van Ferre Laevers (CEGO) en vele anderen*

## 5 Bundelen geëngageerde krachten & initiatieven

*Onderwijskrant* betrok bij zijn project zoveel mogelijk mensen en actiegroepen die zich de voorbije jaren actief hadden ingezet voor de verbetering van het onderwijs en die niet ingekapseld waren binnen de onderwijsnetten: de onderwijswinkels (Leuven, Brussel, Antwerpen), actiegroepen als AKO-Antwerpen, de studentenbeweging VVS, onderwijsmensen die actief waren binnen de *Vereniging voor een Open Gemeenschapsschool* en binnen het tijdschrift *De Nieuwe Maand*.

Ook 4 actieve leden van de Stuurgroep Onderwijs van de Stichting Lodewijk-de-Raet behoorden tot de redactie. Die stuurgroep was er sinds 1973 in geslaagd om via grote colloquia over de hervorming van het onderwijs het onderwijsdebat te stimuleren. Een aantal redactieleden hadden elkaar overigens leren kennen via die colloquia en de werking van de Stichting. Op het colloquium over de neoliberale hervormingsplannen van minister De Croo van 1975 maakten we voor het eerst kennis met Rob De Vries die een paar jaar later aan de basis lag van de oprichting van *Onderwijskrant*.

## 6 Besluit

Uit de intentieverklaring en het enthousiasme van de vele medewerkers blijkt dat *Onderwijskrant* een ambitieus en emancipatorisch project was - een kind ook van zijn tijd.



*Klasse' van januari 2000 presenteerde een vernietigende balans van het Vlaamse onderwijs in de 20ste eeuw. We gaven nog les als in de 19de eeuw en zelfs als in de middeleeuwen.*

*Onderwijskrant repliceerde prompt met een eigen balans van de 20ste eeuw waarin we wezen op de (relatief) sterke positie van ons Vlaams onderwijs, op de zegeningen van het jaarklassensysteem, op de humanisering van de relatie leerkracht-leerling, de vooruitgang inzake participatie, enzovoort. Zonder de vele nieuwlichterij die Klasse en co propageerden, hadden we op tal van vlakken nog stukken beter kunnen scoren.*

*We toonden ook aan dat de romantische droom van Ellen Key in 'De eeuw van het kind' en van de reformpedagogiek gelukkig een droom gebleven was.*



## Vernieuwen in continuïteit en waardering ervaringswijsheid loont Geen slogans, stemmingmakerij of vlucht in alternatieve circuit

Raf Feys, Pieter Van Biervliet & Noël Gybels

### 1 Vernieuwing & democratisering zonder slogans

#### 1.1 Vernieuwing in intentieverklaring 1977

In de intentieverklaring van *Onderwijskrant* en in de eerste nummers werd duidelijk dat *Onderwijskrant* sterk begaan was met progressieve thema's als inspraak en participatie, samenwerking tussen de onderwijsnetten en zuiloverschrijdende initiatieven, verdere democratisering en verhoging van de ontwikkelingskansen van alle leerlingen, actualisering van de leerinhouden, verdere humanisering van de verhouding leerkracht/leerling e.d. We hebben na 32 jaar de stellige indruk dat hiervan een en ander terecht is gekomen.

De eerste stelling in onze intentieverklaring van 1977 ging over vernieuwing, maar klonk tegelijk genuanceerd en relativerend: "*Onderwijskrant wil bijdragen tot de permanente vernieuwing van het onderwijs. Als actieve vernieuwers stellen we echter wel vragen bij het vaak ongenueanceerd sloganeske en kortzichtige karakter van veel vernieuwingspogingen*". We waren geen voorstander van vernieuwing om de vernieuwing en beseften dat vernieuwing ook tot vernieling van beproefde waarden kon leiden in plaats van tot verbetering. We opteerden voor *vernieuwing in continuïteit*. We vonden niet dat ons onderwijs verlost moest worden uit de ellende van het verleden en voortdurend nood had aan copernicaanse revoluties.

We namen afstand van gangbare ideologieën. We geloofden geenszins in de ontscholingsideologie en het ontplooiingsmodel. We liepen niet achter het vaandel van sociologen als *Bourdieu* die de school vooral zagen als de producent van maatschappelijke ongelijkheid, of van *Foucault* die stelde dat de school er vooral was om de leerlingen te disciplineren en geen onderscheid maakte tussen macht en onderdrukking, of van *Ilich* die de ontscholing propageerde ... Toen we vanaf 1989 steeds meer met een omwentelingsbeleid geconfronteerd werden, nam het besef nog toe dat het opkomen voor het behoud van de beproefde waarden een prioriteit was.

In *Onderwijskrant* nr. 50 - februari 1988 – schreven we nog eens expliciet dat *Onderwijskrant* wel koos voor onderwijsvernieuwing, maar niet voor slogans en kortzichtigheid: "*Onderwijsvernieuwing vereist een totaalvisie op het ingewikkelde geheel van schoolpedagogische en didactische elementen en een voldoende lange-termijn-denken. Het verabsoluteren van deelaspecten leidt onherroepelijk tot valse controversen en tot niet realiseerbare projecten. Zo mag men ervaringsgericht onderwijs niet zien als tegengesteld aan het stellen van prestatie-eisen en hoge kwaliteitsnormen. Zo vereist betrokkenheid en inbreng vanwege de leerlingen evenzeer een grote inbreng vanwege de leerkracht en vanwege oordeelkundig samengestelde leerinhouden. ...*" De strekking die pleitte voor 'vernieuwing in continuïteit' was het meest aanwezig binnen de actiefste redactieleden, die tevens geen heil zagen in de vlucht naar het alternatieve circuit, in het dwepen met Freinet e.d. Enkele medewerkers die na enkele jaren resoluut voor het *methodeonderwijs* kozen, verlieten dan ook de redactie.

#### 1.2 Soorten emancipatorisch gedachtegoed

In 1977 waarschuwde *prof. Denis Lawton* zijn Labour-partijgenoten in zijn '*Education and social justice*' dat de echte democratisering en vernieuwing afgeremd werden door de schijnmodernismen van de burgerlijke romantici: de zelfontplooiers, de radicale ontscholvers, de mensen die het belang van de leerinhoud en leeropbrengst sterk relativeren en eenzijdig het onmiddellijk welbevinden centraal stellen. Hij betreurde dat Labour toen het politiek correcte denken over onderwijs steunde.

*Tom De Coster* maakte vorig jaar een doctoraat over de *Groei en neergang van het progressief pedagogisch gedachtegoed in Vlaanderen van de jaren '60 en '70*. Hij rept hierin met geen woord over de bijdrage van *Onderwijskrant*. Hij schrijft het emancipatorisch ideeëngoed enkel op naam van de *minuscule en onbekende Gentse Werkgroep voor Revolutionaire Pedagogiek* (WERP) die maar enkele jaren actief was, van de oprichters van de anti-autoritaire methodeschooltjes, en van de al lang opgedoekte *Aktiegroep Krities Onderwijs* (AKO-

Antwerpen) & de ermee verbonden *Freinet-beweging Vlaanderen* (FBV) die na enkele jaren enkel nog heil zagen in het oprichten van methodescholen - die zich bijna uitsluitend richten tot elitaire ouders en leerlingen. *De Coster* komt tot de conclusie dat dit gedachtegoed schipbreuk heeft geleden en ingekapseld werd in een neoliberaal discours en dat de progressieven van weleer totaal ontgoocheld zijn. Het schoppen tegen de onderwijsolifant heeft volgens hem weinig opgeleverd (zie ook pagina 49 e.v.).



*In september 1990 besteedde Onderwijskrant nummer 63 een opgemerkt themanummer aan de thematiek van de alternatieve school. In dit nummer kwamen verschillende strekkingen aan bod.*

*In Onderwijskrant nummer 2 schreef de redactie al een kritisch redactioneel bij het dossier over de eerste alternatieve scholen.*

Merkwaardig genoeg rekenen *De Coster* en zijn promotoren *Depaepe* & *Simon* *Onderwijskrant* niet bij het progressief en emancipatorisch erfgoed. *Onderwijskrant* propageerde van bij de start een ander soort geëngageerd ideeëngoed dan de beeldenstormers, dan de voorstanders van de vlucht in alternatieve, anti-autoritaire en elitaire methodeschooltjes, dan de vele verlossingsideologen die de ontscholing predikten ... Het ideeëngoed van *Onderwijskrant* heeft o.i. geen schipbreuk geleden en we zijn ook tevreden over de opbrengst ervan.

In deze bijdrage vragen we ons vooral af hoe de opstelling van *Onderwijskrant* ten aanzien van het onderwijs en de onderwijsvernieuwing zich onderscheidde van de opstelling van de vele nieuwlichters, beeldenstormers en verlossers, van de oprichters van methodescholen, van het vernieuwings-establishment en van andere tijdschriften en organisaties.

### 1.3 Specifieke opstelling *Onderwijskrant*

De typische opstelling van *Onderwijskrant* kwam vooral tot uiting in de keuze voor 'vernieuwing in continuïteit' met behoud van de beproefde waarden, voor orde in de vooruitgang. Ook professoren historische pedagogiek als *Larry Cuban* en *David Tyack* constateerden een grote mate van vaste patronen in het didactisch handelen van leerkrachten doorheen de tijd. De 'grammar of schooling' bleef in de loop van de 20ste eeuw grotendeels gelijk: er was eerder sprake van optimalisering dan van vervanging door een totaal nieuwe grammatica. Die keuze voor vernieuwing in continuïteit en de grote waardering voor de 'grammar of schooling' en voor de Vlaamse traditie tref men in andere tijdschriften en onderwijsorganisaties niet of in veel mindere mate aan. Klasse, CEGO e.d. stelden geregeld en minachtend dat de Vlaamse leerkrachten nog lesgeven zoals in de middeleeuwen.

Onze opstelling bijvoorbeeld inzake het bevorderen van de ontwikkelingskansen van alle leerlingen verschilde van meet af aan heel sterk van de in 1977 dominerende en defaitistische GOK-ideologie van Bourdieu en de meeste sociologen. We waren ons bewust van de grote democratisering van de jaren '50 en '60 en we probeerden de belangrijkste GOK-hefbomen veilig te stellen en verder te optimaliseren. Dit verklaart o.a. onze inzet voor het daadwerkelijk verbeteren van het niveau van het onderwijs en voor (vak)methodieken voor lezen, rekenen, spellen ... die een zorgverbredend effect sorteren.

Dit ging gepaard met de strijd tegen moderne en constructivistische wiskunde, tegen de whole-language-ideologie, tegen de sterke relativering van spelling, standaardtaal, NT2 enzovoort. We hebben ons ook sterk verzet toen we zagen hoe GOK-steunpunten en GOK-ideologen stelselmatig de belangrijkste GOK-hefbomen ondermijnden. We bestreden overigens al vanaf 1977 het ontplooiingsmodel van CEGO met het vrij initiatief en onmiddellijk welbevinden als centrale gedachten. We bekritiseerden de voorbije jaren de 'progressieve' achterstandsnegationisten die o.a. het belang van het zo vroeg mogelijk aanleren van het Nederlands aan NT2-leerlingen in vraag stelden.

#### 1.4 Respect voor ervaringswijsheid & professionaliteit leerkrachten

In de intentieverklaring van 1977 schreven we ook: "We zouden graag zien dat de praktijkervaringen zouden meespelen bij beleidsbeslissingen". De keuze voor *vernieuwing in continuïteit* ging gepaard met een groot en toenemend respect voor de ervaringswijsheid en de vele praktijkgerichte publicaties waarin die in het verleden werd opgeslagen. Respect voor de professionaliteit en ervaringswijsheid van de leerkrachten (*practitioner's knowlegde*), was altijd een van onze belangrijke stokpaardjes. Zo besteedden we in de eerste tien jaargangen veel aandacht aan het statuut van – en de waardering voor de leerkracht. Dit alles leidde ook tot het bestrijden van het verlossingsmodel en van de vele verlossers die voortdurend kozen voor cultuuromslagen en de verlossing uit de ellende van verleden en heden beloofden. Ze hielden geen rekening met de mening van de praktijkmensen. De herwaardering van de professionaliteit van de leerkracht is ook een belangrijk actiepunt van O-ZON.

De voorbije jaren merkten we dat de keuze voor *vernieuwing in continuïteit* en tegen het verlossings- en omwentelingsmodel steeds meer steun kreeg, bijvoorbeeld ook in het recente rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderwijscommissie. Standpunten die vroeger wel eens als eigenzinnig bestempeld werden, worden nu alom bevestigd. In de hierop volgende punten werken we deze keuze voor *vernieuwen in continuïteit* verder uit.

## 2 Vernieuwing: ja, maar in continuïteit

We leefden de voorbije decennia in een wereld die zich liet begoochelen door modes en rages, door continue verandering als norm. Permanente hervorming en cultuuromslagen waren de kernwoorden van het vocabularium en wie niet meedeed werd als conservatief bestempeld. De meeste redactieleden pleit(t)en de voorbije 32 jaar evenwel voor *vernieuwing in continuïteit* met behoud van de beproefde waarden – voor orde in de vooruitgang. Niet zomaar breken met het rijke verleden via opeenvolgende cultuuromslagen, maar organisch voortbouwen op het verworvene. Wil een boom tot in de hemel groeien, dan moet je die niet van zijn wortels ontdoen, maar vooral bovenop zijn gegeven grootte omhoog laten groeien en af en toe wat snoeien.

Het is o.i. ook door *vernieuwing in continuïteit* dat ons Vlaams onderwijs in de periode 1850-1970 een sterke traditie heeft kunnen opbouwen. De blijvende invloed van de beeldenstormers – die veelal weinig binding hadden met de onderwijspraktijk – was gelukkig al bij al minder groot. De tenoren van de nieuwe schoolbeweging van de eerste decennia van de 20<sup>ste</sup> eeuw, waren bijna allen theoretici en/of bureau pedagogogen. De meeste redacteurs van *Onderwijskrant* hadden veel contacten met de onderwijspraktijk en kregen steeds meer waardering voor de ervaringswijsheid zoals die te vinden was bij ervaren praktijkmensen en opgeslagen lag in praktijkpublicaties, leerplannen en methodes. Ze bleven tegelijk intens de wetenschappelijke lectuur en het onderwijsonderzoek volgen. Ze behoorden tot het kleine kransje van mensen die tijdschriften als *Pedagogische Studiën*, *Pedagogisch Tijdschrift*, *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* e.d. bleven lezen. Ze leerden zo de 'zondagse' of 'hogere' onderwijskunde relativeren, kozen voor meer 'alledaagse' of 'aardse' onderwijskunde en publiceerden geregeld over controversiële onderwijskundige thema's als eenzijdige didactische modellen, constructivisme, competentie leren e.d.

Vanaf de jaren zeventig namen we afstand van het extreme, *gesloten didactisch model van de doel-middelprogrammering met het vooraf opstellen van een lange lijst operationele doelstellingen à la Mager en Popham* en het achteraf operationeel evalueren als centrale ideeën. In de jaren negentig schakelde de 'zondagse' onderwijskunde plots over op het extreem open didactisch model van het *constructivisme* waarbij de leerling zoveel mogelijk zijn

eigen kennis moet construeren en waarbij instructie, leerinhoud en vakdisciplines in de verdrinking kwamen. Het was opnieuw *Onderwijskrant* die dit extreem model tot de orde riep.

*Onderwijskrant* droeg een pedagogisch gedachtegoed uit dat vernieuwend én geëngageerd klonk, maar dat tegelijk ook afstand deed van de vele pedagogische modes en rages, van extreme didactische modellen, van de defaitistische en marxistische schoolanalyses van Bourdieu, van ontscholvers als *Ivan Illich*, van het narcistisch ontplooiingsmodel van de tegencultuur, van het 'rode boekje', van anarchistische dweperij & anti-autoritair methodeschooltjes, van de doordrammerij van Ides Nicaise en co over gelijke onderwijskansen en sociale discriminatie ... *Onderwijskrant* koos ook niet voor de vlucht naar het alternatieve circuit, maar voor de langere weg doorheen de instellingen, voor het optimaliseren van de gewone scholen en voor de gewone leerlingen en de gewone leerkrachten.

### 3 Geen vlucht in alternatieve circuit

Rond 1970 werden de eerste anti-autoritair methodeschooltjes opgericht. Bij de start van *Onderwijskrant* in 1977 was er echter geen interesse voor het zich opsluiten in het circuit van de opkomende alternatieve en anti-autoritair schooltjes die als elitair en marginaal werden beschouwd, noch voor de anti-autoritair pedagogiek, noch voor het EGO-ontplooiingsmodel van Ferre Laevers.

In *Onderwijskrant* 2 – april 1978 – stelden we als redactie kritische vragen bij de opkomst en de radicale filosofie van de methodescholen en het zelfontplooiingsmodel. Als pleitbezorgers van de 'open gemeenschapsschool' vonden we dit ook strijdig met ons streven naar scholen gericht op leerlingen van de plaatselijke gemeenschap en uit alle maatschappelijke lagen. We schreven: "*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 opvoe-*

*ding 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.*" Redactielid *Jef Wellens* had zich op een nationale studiedag van 1976 in Kortrijk al vrij kritisch uitgesproken over de oprichting van alternatieve schooltjes en over hun elitair karakter. In de 'De Nieuwe Maand-publicatie *'Naar een open gemeenschapsschool'* van 1972 had *Raf Feys* ook al afstand genomen van de anti-autoritair schoolbeweging en van het ontplooiingsmodel.

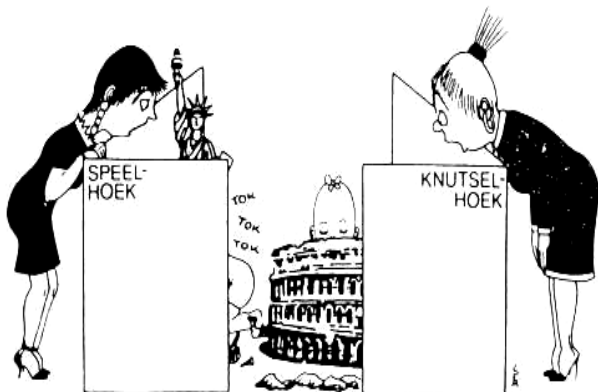
We betreurden dat enkele redactieleden na enkele jaren plots heil verwachtten van methodescholen en afhaakten. En *Jef Wellens*, een van de grootste tegenstanders van methodescholen in 1977, stimuleerde in de jaren negentig als administrateur-generaal van het Gemeenschapsonderwijs het oprichten van methodescholen – o.i. vooral om de terugloop van het aantal leerlingen in te dammen. We verheugen ons op vandaag wel over het feit dat Freinetscholen meer de principes van het gewone onderwijs toepassen dan deze van Freinet – inclusief de door Freinet verguisde leerboeken. Zelfs de vervloekte jaarklassen deden in een aantal Freinetscholen weer hun intrede. In contacten met Freinetscholen hebben we hen steeds aangeraden om af te stappen van de Freinetvisie inzake globaal aanvankelijk lezen, rekenen ..., van de aversie van Freinet voor alles wat te maken had met methodes, boeken en kinderliteratuur, van de overtrokken visie op inspraak vanwege de leerlingen, de scherpe kritiek op jaarklassen ...

### 4 Noch culturomslagen, noch restauratie

#### 4.1 Noch culturomslagen, noch restauratie

In januari 2000 publiceerde het overheidstijdschrift *Klasse* een vernietigende balans van het Vlaamse onderwijs in de 20<sup>ste</sup> eeuw. We gaven volgens *Klasse* nog les zoals in de Middeleeuwen. Het overal gepratikeerde jaarklassensysteem was totaal voorbijgestreefd, enzovoort. Vanaf de jaren zeventig lazen we voortdurend vernietigende kritieken op ons onderwijs en voorstellen voor culturomslagen. Al in het boek *'De eeuw van het kind'* pleitte *Ellen Key* in 1900 voor een zondvloed over het bestaande onderwijs. Ook in Vlaanderen weerklonken de voorbije eeuw voortdurend gelijkaardige pleidooien.

Vanaf 1976 pleitte ook het CEGO van Ferre Laevers voor een copernicaanse revolutie. Er was niets dat deugde aan ons achterlijk onderwijs.



Vanaf 1976 propageerde Ferre Laevers het zgn. ervaringsgericht kleuteronderwijs (EGKO) met het vrij initiatief, de speelhoeken en milieuverrijking als belangrijke pijlers en de vernietigende analyse van het bestaande onderwijs. Er was volgens Laevers niets dat deugde aan het bestaande onderwijs. We nodigden Laevers uit voor een gesprek hiervoor in het gebouw van de Stichting Lodewijk-de-Raet. We betreurden dat hij niet bereid was zijn *child-development- en object- & activity-oriented model* te milderen. Pas veel later en mede dankzij onze kritiek ging Laevers naderhand zijn visie bijstellen. Momenteel weerklinkt overal veel kritiek op het *child-developmentmodel*.

Wij stelden dat we niet akkoord gingen met de vele stemmingmakerij van Laevers en co. Vlaanderen had o.i. al meer dan een eeuw een heel sterke traditie inzake onderwijs, met precies de (verguisde) structuur van het jaarklassensysteem als belangrijk fundament. Op vandaag wordt het jaarklassenprincipe gelukkig veel minder in vraag gesteld.

Redactieleden beseften dat ze zelf in de jaren vijftig en zestig onderwijs van heel hoog niveau genoten hadden. Ze hadden ook het geluk dat hun ouders al in de eerste decennia van de 20<sup>ste</sup> eeuw kwaliteitsvol basisonderwijs kregen en dit op basis van het degelijke leerplan van 1880. Veel handarbeiders konden hun schoolgaande kinderen voldoende steunen en veel van hun kinderen maakten via de school sociale promotie. De democratisering van het secundair en het hoger onderwijs kwam in een stroomversnelling. Het aantal handarbeiderskinderen in aso, tso en hoger onderwijs steeg enorm. Toch zijn er nog mensen die deze indrukwekkende democratisering ontkennen of onderschatten.

We bestreden in het verleden niet enkel *modieuze* nieuwlichterij, maar tegelijk *restauratie en verstokt conservatisme* - in de betekenis van het zich vastklampen aan - en verheerlijken van zaken die niet houdbaar zijn. *Onderwijskrant* nam in de jaren tachtig het voortouw in de reactie tegen restauratieve tendensen. Zo besteedden we in 1984 een 25 pagina's aan de reactie op het boek '*Geen zachte hand*' waarin de auteur *Ignace Verhack* de vernieuwingsgezinden al te zeer over één kam schoor en geen onderscheid maakte tussen het beperkt aantal beeldenstormers en de vele vernieuwers in continuïteit.

We stelden vast dat onderwijskundigen die niet durfden reageren op restauratieve tendensen van een collega's-professor, wel apprecieerden dat *Onderwijskrant* de nek uitstak. Het bestrijden van zowel pedagogische rages als van restauratieve tendensen, vergde veel morele moed.

#### 4.2 Vetera et nova & verzet tegen vernieuwingsdwang

Het kwam/komt er o.i. dus op aan om enerzijds de beproefde waarden te conserveren & te optimaliseren en om deze anderzijds aan te vullen met nieuwe elementen. Ook in onze vakdidactische bijdragen over taal, wiskunde, wereldoriëntatie, geschiedenis ... komt deze optie duidelijk tot uiting (zie pagina 31 en volgende). '*Vernieuwen in continuïteit*' of *Aufhebung* sluit ook aan bij de visie van de meeste leerkrachten en ouders, maar staat veelal haaks op de visie van het vernieuwingsestablishment met zijn vele vrijgestelden voor de permanente hervorming van het onderwijs. We begrepen niet waarom men in de jaren zeventig ineens en zomaar komaf wou maken met onze sterke traditie inzake rekenen, jaarklassen, instructie ... e.d. We lanceerden ook de boutade '*Weg met de prestatiedwang, leve de prestaties*'. Zelfs in het Guimardstraatdocument '*Opdrachten voor een katholieke basisschool*' van 1974 werd het belang van leerprestaties en instructie schromelijk onderschat. In een latere versie werd een en ander rechtgezet.

We verzetten ons ook al een paar decennia tegen de vele stemmingmakerij tegen ons onderwijs, met inbegrip van de kwakkels inzake zittenblijven in het rapport '*Het educatief Bestel in België*' (1991) e.d. Het leidde op beleidsvlak tot het doorhollingsbeleid van de voorbije 20 jaar. De onderwijsmalaise in veel landen is mede het gevolg van het feit dat het beleid en het omvangrijke vernieuwingsestablishment

geen waardering toonden voor de beproefde waarden en het hoge onderwijsniveau in het verleden, voor de mening en de ervaringswijsheid van de praktijkmensen (practitioner's knowledge) en voor de vele relevante kennis over onderwijs en (vak) didactiek die de voorbije 250 jaar is opgebouwd – veelal buiten de context van het wetenschappelijk onderzoek.

*Onderwijskrant* was bijna het enige onderwijstijdschrift dat zich de voorbije eeuw verzette tegen de mantra van de vernieuwing & vernieling. Voortdurend beluisterden we: wat u nu doet beste leerkrachten deugt niet: indeling in jaarklassen, klassikale groepsinstructie, eisen stellen en discipline én beoordelen, leerkrachtgestuurd onderwijs, differentiatie onderwijsvormen in s.o., vakdisciplines, kleinschaligheid; ... Enkel een radicale hervorming kon de verlossing uit al die ellende brengen. *Kurieren am Symptom* levert niets op, stelde het duo Vandebossche-Monard in 1995.

Ook de Leuvense professor *Jan Masschelein* betreurt dat 'continue verandering' de norm werd. Hij schrijft: "vasthouden aan (beproefde waarden b.v.) kan niet meer, want het roept een beeld op van verstarren, dus stilstand in negatieve zin. Het motto is immers: flexibiliteit, tijdelijkheid, voortdurende verandering en aanpassing. Wat doen we dan met zoiets 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). In *Onderwijskrant* nr. 147 illustreerden we uitvoerig het verlossingsmodel.

Onze optie voor *vernieuwing in continuïteit* kwam bijvoorbeeld ook tot uiting in het feit dat we steeds polariserende uitdrukkingen vermeden hebben: zoals leerstof- (of leerkracht-) versus leerlinggericht onderwijs, onderwijzen versus leren, kennisoverdracht versus constructivisme, kennis versus vaardigheden, ...

Onze basisfilosofie bleek ook uit onze opstelling ten aanzien van de 'moderne wiskunde' en dit al vanaf 1973. Onze conclusie in 'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit' (*Onderwijskrant* 24, april 1982) luidde: *laat ons de oerdegelijke aanpakken herwaarderen & optimaliseren én aanvullen met enkele nieuwe elementen inzake driedimensionele meetkunde, toepassingen in contexten e.d.* We wilden de beproefde waarden uit onze sterke wiskunde-traditie behouden, optimaliseren en aanvullen.

Effectieve didactische aanpakken zijn veelal een kwestie van doseringen en niet van extreme standpunten en polarisatie. We wisten ook dat er bij de leerkrachten en ouders heel veel kritiek was aan het adres van de 'moderne wiskunde'. Op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973 had Raf Feys zich al verzet tegen de invoering van de moderne wiskunde. De benadeelde leerlingen zouden volgens hem nog het meest de dupe zijn van deze abstracte wiskunde. Al te veel leerlingen haakten na het derde leerjaar af en stapten over naar type 8.

Naarmate de voorbije 20 jaar de pedagogische slogans en rages toenamen, pleitte *Onderwijskrant* steeds sterker voor 'vernieuwen in continuïteit' en tegen de voortdurende stemmingmakerij. De meeste redactieleden namen al in de jaren zeventig afstand van pedagogische slogans, retoriek en rages en opteerden eerder voor vernieuwing in continuïteit en tegen voortdurende cultuuromslagen, voor het uitwerken van concrete voorstellen en instrumenten i.p.v. afstandelijke kritiek vanop de zijlijn. De voorbije 20 jaar was 'vernieuwing in continuïteit' meer dan ooit hét stokpaardje van *Onderwijskrant*. Dit was mede het gevolg van het omwentelingsbeleid sinds Vlaanderen vanaf 1989 een autonoom beleid kon voeren.

### 4.3 Visie en parolen toetsen aan de praktijk en eventueel bijstellen

#### 4.3.1 Bijsturing inzake VSO

We stelden de voorbije decennia af en toe vast dat bepaalde van onze opvattingen en parolen de praktijktoets niet konden doorstaan. Het vergde enige moed om de eigen visie en de vernieuwingsparolen bij te werken als bleek dat ze niet strookten met de praktijk.

Een vroege bocht die *Onderwijskrant* destijds maakte, was deze in de opstelling ten aanzien van al dan niet comprehensief secundair onderwijs. In de beginjaren geloofden enkele redactieleden in de zegeningen van comprehensief onderwijs. In de eerste nummers verschenen hier sympathiserende en combatieve bijdragen over. In deze VSO-bijdragen besteedden we echter ook aandacht aan de kritiek vanwege de VSO-tegenstanders, vanwege R. Smet, inspecteur-generaal technisch onderwijs, vanwege veel leerkrachten en vanwege opvallend veel technische scholen – o.m. gegroepeerd in de SESTON-groep.

In het dossier 'Wie is bang van het VSO?' (Onderwijskrant nr. 5, juni 1978) gingen we de confrontatie met afwijkende standpunten niet uit de weg. We maakten o.a. een samenvatting van het 'Tweede tussentijds VSO-rapport' van het Nationaal Secretariaat van het Katholiek Onderwijs. Dit rapport was opgesteld door VSO-sympathisanten en besteedde uiteraard vooral aandacht aan de VSO-zegeningen. Maar het bevatte ook VSO-pijnpunten. Zo luidde een van de belangrijke conclusies: "In de meeste scholen werkt men toch nog met vaste homogene groepen of met streaming'. We concludeerden: "De interne differentiatie van de leerlingen in de VSO-scholen, is nauwelijks van de grond gekomen" (p. 21). We wezen er ook op dat het VSO geen echt comprehensief onderwijs was, omdat het beroeps-onderwijs apart bleef bestaan naast het VSO.

Door het contact met de praktijk en door het lezen van de vele kritiek, stelden we onze VSO-opvattingen bij. We zagen na enkele jaren in dat een aantal verwachtingen inzake democratisering, GOK, differentiatie binnen heterogene klassen ... te idealistisch waren en ook geenszins bereikt werden, dat het VSO leidde tot een te grote polarisering, dat vakken als geschiedenis uitgehold werden, dat de voortdurend wisselende klassamenstelling in de hogere leerjaren nefast was, dat ten onrechte de indruk gewekt werd dat men nog kon kiezen tot na het vierde oriëntatiejaar, ...Het VSO leidde niet tot een herwaardering van tso en bso, maar tot de onderwaardering en tot nivellering. Betere leerlingen kozen vaak niet langer voor tso van het VSO-type, tso-leerlingen kregen er ook te weinig praktijk. Dit alles bleek/blijkt ook uit gelijkaardige ervaringen in het buitenland. Het is geen toeval dat momenteel comprehensiverende aanpakken in Nederland en Frankrijk op de terugtocht zijn.

We hebben op basis van een aantal jaren ervaring met het VSO, door de praktijktoets, onze oorspronkelijke visie bijgesteld. Deze bijstellingen waren pijnlijk omdat ook *Onderwijskrant* in zijn beginjaren het VSO promoveerde. De voorbije jaren hebben we dan ook de vele plannen en voorstellen voor de invoering van comprehensief onderwijs en het wegnemen van de schotten tussen aso, tso en bso kritisch geanalyseerd en bestreden. In *Onderwijskrant 149* maakten we een kritische analyse van het rapport-Monard.

Dit alles belet niet dat ook wij meewerken aan een optimalisering van het secundair onderwijs waarbij alles ter discussie mag komen. In de voorbije jaar-

gangen formuleerden we al voorstellen inzake de leerplannen en methodiek voor taal en wiskunde. We stellen ook al lang voor om terug de 2x3-structuur i.p.v. de 3x2-VSO-structuur in te voeren. We willen hiermee voorkomen dat leerlingen hun keuze uitstellen tot na het 4<sup>de</sup> jaar en dan moeten overzitten of te laatmoedig moeten overschakelen op een andere onderwijsvorm. Anderzijds zien leerlingen en ouders makkelijker de nood aan heroriëntering (b.v. overstap naar tso) in na 3 jaar dan na 2 jaar s.o. Omdat we in de lagere cyclus polyvalente regenten nodig hebben die ook ten volle hun functie als klastitularis kunnen vervullen, hebben we ons ook met hand en tand verzet tegen de hervorming van het regentaat waarbij regenten nog slechts bevoegd zijn voor 2 vakken en hierbij al te vaak kleine vakken kiezen: een combinatie van geschiedenis en aardrijkskunde, van PAV en godsdienst ... De recente hervorming van het regentaat betekent een aantasting van de kwaliteit van onze lagere cyclus s.o. We hebben minister Vandenbroucke hier tijdig - maar tevergeefs - op gewezen. Tot onze grote verwondering stelde Vandenbroucke onlangs dat de hervorming van het s.o. er o.m. moet toe leiden dat de leerlingen meer lessen krijgen van dezelfde leerkracht.

#### 4.3.2 Van Piaget-fan tot Piaget-criticus & tegenstander moderne wiskunde

Ook nog op andere domeinen zagen redactieleden zich verplicht om hun oorspronkelijke visie wat bij te sturen. Zo werkte een van ons - Raf Feys - in 1968-1969 aan een scriptie over Piaget waarin hij zijn sympathie uitdrukte voor Piagets standpunten inzake constructivisme en competentie leren - een kwarteeuw vooraleer constructivisme en competentie leren een echte rage werden binnen de Onderwijskunde. Rond 1968 was er in de VS al een echte Piaget-rage op gang gekomen. Piaget werd toen ook het boegbeeld van de moderne wiskunde.

Feys besteedde in zijn scriptie tegelijk veel aandacht aan de kritiek op constructivisme en competentie leren à la Piaget. Toen hij vanaf 1971 geconfronteerd werd met de klaspraktijk en met de formalistische moderne wiskunde die mede op Piaget was gebaseerd, zag hij in dat zowel het zelfdondt-kende constructivisme als het formele competentie leren en de formele moderne wiskunde niet deugden. De voorbije 20 jaar besteedde hij in *Onderwijskrant* veel kritische bijdragen aan de gevaren van de constructivistische en competentiegerichte aanpak binnen het wiskundeonderwijs en elders. Hij nam

ook al 20 jaar geleden expliciet afstand van de constructivistische wending binnen de wiskunde-benadering van de Amerikaanse 'Standards' en van het *Freudenthal Instituut*.

#### 4.3.3 Meer beklemtoning van cursorisch zaakvakkenonderwijs in hogere klassen

Een laatste voorbeeld. Vanaf de jaren zeventig hielden we pleidooien voor de *verruiming van de wereldoriëntatie in de richting van de sociale en maatschappelijke wereldoriëntatie* – naast de fysische. We publiceerden en verspreidden ook 40 thematische pakketten via het Projectenfonds van Onderwijskrant om die ideeën ingang te doen vinden in de praktijk en om aan te dringen op een nieuw W.O.-leerplan.

Door langdurig te werken en te experimenteren met de thematiek van de sociale en thematische wereldoriëntatie ontdekten we naast de vele mogelijkheden ook de beperkingen en de moeilijkheden. We besloten om naast thematische pakketten ook cursorische pakketten voor geschiedenis en natuurkennis in de hogere leerjaren samen te stellen. We verfijnden onze visie en publiceerden er in 2000 een boek over waarin we ook een pleidooi hielden om in de 3<sup>de</sup> graad 50 % van de tijd te spenderen aan cursorisch en systematisch onderwijs van de zaakvakken, geschiedenis e.d. In de leerplannen van 1998 werd o.i. te weinig aandacht aan het cursorische aanpak besteed. Precies daarom stimuleerden we de uitgeverij Pelckmans om cursorische leerpakketten voor geschiedenis en aardrijkskunde uit te geven.

Wie de eerste bijdrage in *Onderwijskrant* nr.19 (maart 1981) vergelijkt met ons recentere thematisch nummer over W.O. (*Onderwijskrant* nr. 104) zal vaststellen dat veel voorstellen van 1981 opgenomen werden in de leerplannen van 1998, maar dat er uiteraard ook verschillen zijn tussen wat we in 1981 schreven en de meer uitgekristalliseerde visie van 2000. Het is wel zo dat we op de *Nationale Onderwijsdag* van 1981 in de Blandijnberg al afstand namen van de overbeklemtoning van het projectmatig en ervaringsgericht werken (zie *Onderwijskrant* nr. 20).

#### 4.4.4 Besluit

We stellen vast dat veel verdedigers van het zgn. alternatieve gedachtegoed niet bereid waren/zijn hun theorie bij te stellen en te toetsen aan de praktijk. Bepaalde VSO-propagandisten van weleer verdedigen momenteel nog meer radicale opvattingen over comprehensivering e.d. dan in de jaren zeventig. Interne differentiatie binnen sterk heterogene klassen is de voorbije 40 jaar een utopie gebleken, maar er wordt nog steeds mee uitgepakt als wondermiddel - ook binnen het rapport-Monard. Academics als *Ides Nicaise* houden er geen rekening mee dat de meeste onderwijssociologen totaal anders en minder naïef denken over sociale ongelijkheid op school en gelijke kansen dan pakweg 40 jaar geleden.

Op de Decroly-school te Ukkel leert men nog steeds kinderen lezen met de nefaste globale leesmethode van Decroly en dit omdat Decroly dit bijna 100 jaar geleden propageerde. Dit betekent dat de leerlingen op het einde van het eerste leerjaar niet kunnen lezen. De bezorgde ouders wordt dan meegedeeld dat ze maar moeten kunnen lezen tegen de paasvakantie van het 2<sup>de</sup> leerjaar.

### 5 Waardering ervaringswijsheid en praktijkgerichte publicaties, relativering 'hogere' onderwijskunde

In de intentieverklaring van 1977 schreven we: "*We betreuren de kloof tussen deskundigen in hun ivoeren wetenschappelijke toren en de sleutelaars in de praktijk, boordevol goede wil en energie. ... We zouden ook graag zien dat onze praktijkervaringen meer zouden meespelen bij beleidsbeslissingen ... We streven tegelijk naar blikverruimende informatie over het onderwijs en het onderwijsbeleid die duidelijk en betrouwbaar is, naar deskundige analyses en een meer doeltreffende en wetenschappelijk gefundeerde aanpak.*"

We wilden dus dat meer rekening gehouden werd met de praktijkervaringen en met de ervaringswijsheid van de leerkrachten en dit zowel door de beleidsmensen als door de wetenschappers. Tegelijk wilden we een brugfunctie vervullen tussen wetenschappelijk onderzoek en de praktijk. De overheid verwachtte echter de voorbije decennia al te veel heil van (empirisch) onderwijsonderzoek, van de zgn. expertisecentra en van de 'zondagse' of 'hogere' onderwijskunde. Naar de praktijkmensen werd steeds minder geluisterd en de vele relevante



en praktijkgerichte publicaties -*de alledaagse onderwijskunde* - kregen weinig aandacht. Tegelijk probeerde de overheid ook onderwijskundigen en onderzoekers voor haar beleidskar te spannen. Beleidsmensen en nieuwlichters negeerden de vele relevante inzichten en ervaringen over effectief onderwijs bij de leerkrachten en binnen de '*alledaagse onderwijskunde*'. Ook in de kranten kwamen bijna uitsluitend de opvattingen van topambtenaren, nieuwlichters en professoren aan bod.

We stelden de voorbije decennia vast dat we voor onze onderwijskundige en didactische publicaties niet konden wachten op strikt wetenschappelijk onderzoek dat veelal te eenzijdig, te partieel en te praktijkvreemd is om er voldoende conclusies uit te trekken. We leerden veel meer uit eigen praktijkervaring, uit de getuigenissen en ervaringswijsheid van praktijkmensen in heden en verleden, uit de vele praktijkgerichte publicaties en uit doorgedreven reflectie en argumentatie. Vooral op basis daarvan stelden de redactieleden hun onderwijskundige en (vak)didactische publicaties op. Tegelijk probeerden we wel partiële resultaten van wetenschappelijk onderzoek te integreren. Het ging hierbij vaak om een bevestiging van zaken die we al uit de eeuwenlange ervaring en ervaringswijsheid konden afleiden.

De redactieleden leverden de voorbije 32 jaar veel inspanning om de evoluties binnen de onderwijskunde en het wetenschappelijk onderzoek bij te houden en bevattelijk weer te geven in *Onderwijskrant*. We stelden echter vast dat de 'hogere' onderwijskunde in sterke mate ten prooi viel aan opeenvolgende modes en rages. Dit is ook een van de basisconclusies in het rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie. En onderwijskundige zwetsers voerden meestal het hoge woord en werden al te weinig door hun collega's-onderwijskundigen tot de orde geroepen.

Ook volgens prof. Marc Depaepe is de afstand tussen wetenschappelijke kennis en onderwijs-praktijk heel groot (Gesplitst of gespleten? De kloof tussen wetenschappelijke en praktische kennis in opvoeding en onderwijs, Acco, 2002). 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 kunnen inzien. Onderwijsonderzoek heeft zijn rol in het verbeteren van het onderwijs niet waargemaakt.*" We vrezen ook dat de onderwijskunde het 'gewoon goed les-

geven' zo sterk, uiteenlopend en vaak tegenstrijdig geproblematiseerd heeft en overgoten met technisch jargon, dat het ontdaan werd van een zekere evidentie.

We betreuren dat de onderwijskunde in de verdorhoek geraakt is. We hopen dat het onderwijsonderzoek in de toekomst meer inspiratie voor de praktijk zal opleveren, maar we verwachten nu veel minder van het wetenschappelijk onderzoek en de 'hogere onderwijskunde' dan in onze intentieverklaring van 1977. We horen merkwaardig genoeg een aantal pedagogen/onderwijskundigen zelfs verkondigen dat ze met hun onderzoek en publicaties geen aanwijzingen voor de praktijk willen en kunnen geven.

Onderwijskrant hield zich meer bezig met publicaties over de '*alledaagse onderwijskunde*'. Die publicaties worden ook veel meer gelezen dan de vaak zwevende 'hemelse' onderwijskunde

## **6 Nieuwlichterij & modes leverden niets blijvends op**

De dweperige beeldenstormers hebben o.i. voortdurend geschopt en getrapt tegen het onderwijs, maar ze hebben niets blijvends neergezet, veel verwarring gesticht en het niveau van het onderwijs aangetast. Dit is ook een basisconclusie in het parlementaire rapport-Dijsselbloem van februari 2008. Eens de rages uitgeraasd zijn, komt er weer een herwaardering van beproefde en oerdegelijke aanpakken.

Na een aantal jaren geraakten de rages veelal uitgeraasd en zagen ook veel nieuwlichters in dat hun voorstellen niet deugden. Enkele voorbeelden ter illustratie.

\*In Nederland kondigden minister Plasterk en de commissie-Dijsselbloem onlangs het einde van het ontplooiingsmodel aan en de herwaardering van alles wat te maken heeft met instructie en leerprestaties. In het kader van de O-ZON-beweging merken we een analoge herwaardering van basis-kennis, basisvaardigheden, doorzettingsvermogen, instructie en leerprestaties.

\*De anti-autoritaire en de anti-pedagogiek vonden een aantal aanhangers in universitaire middens, maar bitter weinig bij de praktijkmensen.

\*De moderne & structuralistische wiskunde werd rond 1970 door de universiteiten - prof. G. Papy en

co - en door de beleidsmensen verwelkomd als de wiskunde van de kennismaatschappij. Er werd veel geld gespendeerd aan de propaganda en verspreiding. Nadat *Onderwijskrant* in 1982 het tij van de moderne wiskunde deed keren, waren er plots maar weinig pleitbezorgers meer. Ook prof. A. Warinnier die onze actie van 1982 geenszins genegen was, bekeerde zich enkele jaren later. Hij formuleerde in de jaren negentig ongeveer dezelfde kritiek als in onze publicatie *'Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit'*.

\*We bestreden vanaf 1974 het eenzijdige, gesloten en omslachtige didactische model van de lineaire doel-middel programmatie met de vele operationele doelstellingen. Een paar jaar later schreven we hierover een kritisch hoofdstuk voor een didactisch handboek 'Groeien in onderwijzen' van Wolters-Noordhoff. De professoren *De Block* en *De Corte* dulden echter de kritiek op hun didactische dada niet. Later gaf *Eric De Corte* wel toe dat dit didactisch model niet deugde. Aan onze Vlaamse universiteiten en binnen de DVO werd in de jaren negentig voluit het te open didactische model van het *constructivisme* gepropageerd. Momenteel behoort die rage ook al bijna tot het verleden. In een debat op 13 november 2008 in de universiteit Hasselt probeerde *De Corte* onze kritiek te counteren met de smoes dat *constructivisme* niets te maken heeft met zelfstandig leren en construeren van kennis.

\*Het competentiegericht onderwijs wordt opgelegd door het decreet hoger onderwijs en in de mission van de meeste instellingen hoger onderwijs. In de praktijk bewijzen de docenten er meestal lippen-dienst aan. We vernamen dat de paus van het competentieleren, *prof. F. Dochy*, nu meedeelt aan studenten en collega's dat hij niet langer achter het competentiedenken staat. *Prof. Marcel Crahay* die het competentiedenken invoerde in Franstalig België bekende in 2006 al dat hij zich had vergist en dat de competentiegerichte aanpak er verantwoordelijk was voor de niveaudaling. Kennissocioloog *Michael FD Young (Knowlegde and control, 1971)* die zo sterk de klassieke leerinhouden & instructie bekritiseerde, heeft zich de voorbije jaren totaal bekeerd. En kennis-relativist *Michael Apple (Ideology & curriculum, 1979)* krijgt veel kritiek. Tijdens 2 universitaire debatten – Diepenbeek 13 november 2008 en KULAK 1 juli 2009 – constateerden we dat we met onze kritiek op constructivisme, competentiedenken en ontscholing ook in academische kringen veel gehoor vonden.

\*Jarenlang werd vanuit beleidskringen gedweept met het ervaringsgericht onderwijs van Ferre Laevers en het CEGO werd binnengehaald als GOK-Steunpunt. DVO & CEGO slaagden er zelfs in om de CEGO-criteria als inspectiecriteria op te leggen. *Onderwijskrant* protesteerde luidop. De voorbije jaren werd nog zelden naar het CEGO verwezen, noch door de overheid, noch door de inspectie.



\*De socialistische *Partij Van De Arbeid* heeft gedurende 30 jaar een egalitair & nivellerend gelijk-kansenmodel gepropageerd met de daaraan verbonden comprehensieve middenschool en gemeenschappelijke basisvorming. De voorbije 2 jaar heeft de PVDA radicaal afstand genomen van die visie. De onderwijssociologen deden dit al 10 jaar eerder. In Vlaanderen is de egalitaire & nivellerende GOK-visie de voorbije jaren weer wat opgelaaaid bij beleidsmensen, bij GOK-ideologen als Ides Nicaise, in het rapport-Monard, ... Nu is echter al voorspelbaar dat die visie ooit weer afgezworen zal worden.

De PVDA heeft ook het politiek correcte denken over de discriminatie van migrantenleerlingen vaarwel gezegd.

\*Gedurende de 20 ste eeuw werd door de reform-pedagogiek (Decroly, Freinet e.a.) en later door de whole-languagebenadering gepleit voor een globale of natuurlijke methode voor het aanvankelijk lezen. Ook op de pedagogische week van 1951 bestempelde de inspectie de globale methode als de enige effectieve. Ervaren praktijkmensen weigerden echter deze methode toe te passen. Op vandaag verwerpen de meeste specialisten de globale methodiek. Wij hebben ze destijds in *Onderwijskrant* ook sterk bekritiseerd en daar onze Directe Systeem-Methode (DSM) tegenover geplaatst.

\*De geprogrammeerde instructie werd rond 1970 voorgesteld als een grote omwenteling binnen de didactiek en de leermethodes. Er verschenen geprogrammeerde methodes voor wiskunde e.d. Die benadering is nu ook al weer voltooid verleden tijd.

Uit deze voorbeelden blijkt dat we de voorbije decennia binnen het onderwijs en binnen de onderwijskunde veel rages kenden, maar dat deze weer na een zekere tijd uitgeraasd waren. We verloren veel tijd en centen en achteraf blijft het moeilijk om weer op het goede pad te geraken en om beproefde aanpakken weer in de vingers te krijgen. In Nederland probeert men momenteel door het terug invoeren van beproefde waarden het niveau en de ontwikkelingskansen voor rekenen, taal ... te verhogen. In het voortgezet onderwijs werd ook de *gemeenschappelijke* basisvorming sterk gereduceerd.

## 7 Verschil met andere tijdschriften, Klasse, VLOR e.d.

### 7.1 Inleiding

De keuze voor 'vernieuwing in continuïteit' met inbegrip van de (her)waardering van beproefde waarden en van de ervaringswijsheid van praktijkmensen is een optie waarmee *Onderwijskrant* zich onderscheidt van tal van andere tijdschriften en organisaties die vernieuwing in hun vaandel dragen. Conserveren én vernieuwen zijn voor ons 2 kanten van dezelfde medaille. Precies daarom besteedde *Onderwijskrant* ook veel tijd aan het bekampen van modes en voorkomen van ontsporingen. Dit alles leek ons vrij belangrijk en emancipatorisch, maar werd al vlug door nieuwlichters als conservatief bestempeld.

Aan de hand van enkele casussen willen we even illustreren dat bijvoorbeeld tijdschriften als *IVO* en *Impuls*, *Vonk*, *Moer*, *PanamaPost* en *Willem Bart-*

*jens*, ... veel meer pleit(t)en voor cultuuromslagen en veel minder aandacht beste(ed)den aan de beproefde waarden en aan de mening van de praktijkmensen. *Onderwijskrant* stond meestal alleen in de strijd tegen modes en rages en in het herstellen van ontsporingen.

### 7.2 Casus 1: ontplooiingsmodel & jaarklas

In zijn beleidsnota van december 2009 betreurt minister Plasterk dat er de voorbije decennia al te zeer gekozen werd voor het ontplooiingsmodel en dit zowel door de beleidsmensen als door het vernieuwingsestablishment. Ook in Vlaanderen was dat het geval. Minister Vanderpoorten was een vurige pleitbezorger van het ontplooiingsmodel, minister Vandebroucke gelukkig niet.

In een studie van 1986 toonde *Katrien Staessens* aan dat het ontplooiingsmodel in sterke mate aanwezig was in de Vlaamse onderwijstijdschriften (*De draagwijdte van de zelfontplooiingstendens in de opvoeding: beschrijving en bevraging*, *Pedagogisch Tijdschrift*, 1987, nr. 3, 133-141). In bijdragen van redactieleden van *Onderwijskrant* had ze echter geen pleidooien voor dit model aangetroffen, maar wel in 'Kleuters en Ik (CEGO), Impuls, Pedagogische Periodiek, Nova et Vetera, enz. *Onderwijskrant* bevatte de voorbije decennia veel pleidooien tegen het ontplooiingsmodel; dit was geenszins het geval in andere onderwijstijdschriften.

### 7.3 Casus 2: jaarklassensysteem & instructie

*Onderwijskrant* deed nooit mee aan de voortdurende hetze tegen het jaarklassensysteem met de daaraan verbonden leerplannen, groepsinstructie, jaarevaluatie e.d.. Het doorbreken van dit systeem was zogezegd hét wondermiddel bij uitstek tegen alle mogelijke kwalen. We waren de enigen die de invoering van deze gestructureerde aanpak binnen de volksschool typeerden als de belangrijkste hervorming ooit en waarschuwden voor slogans als 'onderwijs op maat van elk kind, individueel leren, inclusief onderwijs, e.d. We namen afstand van prof. Marc Depaepe die beweerde dat het jaarklassensysteem enkel werd ingevoerd om de leerlingen beter te kunnen disciplineren (à la Foucault - die geen onderscheid maakte tussen orde en geweld & onderdrukking).

De wetgever schrapte het principe van het jaarklassensysteem in het decreet basisonderwijs 1997 en in officiële commentaren lazen we dat de leer-

krachten eindelijk dit nefaste systeem zouden laten varen. Maar de leerkrachten bleven geloven in het behoud en verder optimaliseren ervan. Met succes: anno 2009 staat het jaarklassensysteem al veel minder ter discussie dan in de jaren 1970-2000 - mede dankzij onze inzet. In het beleidsplan van minister Plasterk staat ook het herstel van de typische instructiekenmerken van het jaarklassensysteem centraal: voldoende directe instructie, duidelijke leerplannen, meer eisen stellen en de leerresultaten beter bewaken.

Onderwijskrant was het enige tijdschrift dat – samen met de leerkrachten – pleitte voor het behoud van het jaarklassensysteem. Het verbaast ons ten zeerste dat tijdschriften als *IVO* en *Impuls* nog steeds vurig pleiten voor de afschaffing ervan. IVO-redactielid *Paul Raman* schreef onlangs dat de verderfelijke jaarklassen dringend vervangen moeten worden door *leefgroepen* met “jongeren van verschillende leeftijd met verschillende vorderingen inzake leerprestaties” (*IVO*, nummer 114 - maart 2009, p. 71). Hij voegde er aan toe: “Ook in de nieuwe schoolbeweging die begin vorige eeuw op gang kwam, werd het jaarklassensysteem nogal eens verlaten.” In een voetnoot betreurt *Raman* wel dat weinig of geen scholen gebruik wensen te maken van de vrijheid die het decreet basisonderwijs hen biedt om dit systeem te doorbreken. Voor bobo’s als *Raman* zijn het de conservatieve leerkrachten die ongelijk hebben. In hetzelfde IVO-nummer betreurt ook *Rudi Schollaert* de conservatieve opstelling van de leerkrachten. De directeur Dienst Nascholing VSKO stelt dat het grootste probleem bij vernieuwing het ‘ontleren’ van de leerkracht betreft. Volgens hem zit “de leraar immers met de (foute) overtuiging ‘We staan al vijftientig jaar in het onderwijs en die zogenaamde experts, die nauwelijks weten hoe de binnenkant van een klas eruit ziet, zullen ons eens komen vertellen hoe wij onze job moeten doen’. En dan krijg je bewust weerstand tegen vernieuwing.”

Ook in het vernieuwingstijdschrift *‘Impuls’* van september 2004 wordt het jaarklassensysteem nog steeds als de grote boosdoener beschreven. In de conclusies van dit themanummer lezen we: “Waar men in de negentiende eeuw opteerde voor het jaarklassensysteem, gaat men op vandaag op zoek naar een meer aangepaste vorm van onderwijsorganisatie op grond van ‘onderwijs- op-maat van elk kind’, het geloof in de mogelijkheden van elke leerling om samen met anderen in toenemende mate op een effectieve wijze zijn eigen leerproces vorm

te geven. ... De leerling is diegene die steeds op zijn eigen wijze, op grond van wat hij belangrijk vindt, op grond van wat hij kan, zijn leerproces stuurt en actief kennis opbouwt” (p. 85 e.v.) De uitdrukking ‘men gaat op zoek naar een andere organisatie’ suggereert dat er hierover een consensus zou bestaan bij de leerkrachten. Maar een pagina verder lezen we dat ook *‘Impuls’* betreurt dat de leerkrachten overwegend kiezen voor een klassikale aanpak en zich zelden wagen aan een andere organisatie. *‘Impuls’* - het tijdschrift van en voor onderwijsbegeleiders, DVO-mensen en inspectie - voegt er eerlijkheidshalve aan toe dat de visie van de bevroegde pedagogische begeleiders sterk verschilt van deze van de leerkrachten: “Opvallend is het grote verschil tussen de visie van de leerkrachten en dat van de pedagogische begeleiders. Waar deze laatste groep een duidelijk en verregaande visie op onderwijs-opmaat verdedigen, zijn veel leerkrachten eerder voorzichtiger en terughoudender.”

#### **7.4 Casus 3: vakmethodiek & (her)waardering beproefde aanpakken**

De redactieleden van *Onderwijskrant* deden niet mee aan de pleidooien voor copernicaanse hervormingen op het vlak van de vakdidactiek. De ‘moderne wiskunde’ werd in de jaren zeventig voorgesteld als de verlossing uit de ellende van de klassieke wiskunde en als de wiskunde die vereist werd door de nieuwe kennismaatschappij. De constructivistische wiskunde werd vanaf de late jaren tachtig voorgesteld als het alternatief voor zowel de ‘moderne’ als de ‘klassieke’ wiskunde. En opnieuw werd gesteld dat in de 21<sup>ste</sup> eeuw enkel nog algemene wiskundige competenties als ‘problemen oplossen’ gewenst waren. *Onderwijskrant* was het enige Nederlandstalige tijdschrift waarin tijdig kritische bijdragen verschenen over ‘moderne wiskunde’ en later over de tegenpool van de constructivistische wiskunde. In 1982 verscheen nog een kritiekloos themanummer van *‘Persoon en Gemeenschap’* over de vele zegeningen van de ‘moderne wiskunde’.

In meer recente pleidooien voor het constructivisme, werd vaak de constructivistische wiskunde-aanpak van het Nederlandse Freudenthalinstituut als voorbeeld gesteld. Wij opeerden de voorbije 32 jaar voor het herwaarderen en optimaliseren van de beproefde aanpakken en voor aanvulling met nieuwe elementen. Tijdschriften als *Panama-Post* en *Willem Bartjens* maakten vanaf de jaren tachtig een karikatuur van het klassieke rekenen en ijverden voor een

constructivistische omslag. Het leidde in Nederland tot een schooloorlog. Het Freudenthal Instituut moest inbinden en in de recente versies van de wiskundemethoden is de constructivistische inslag al voor een groot deel weer weggewerkt.

In onze bijdragen en dossiers over taalonderwijs hebben we in tegenstelling met tijdschriften als *Moer* en *Vonk & Impuls* nooit gepleit voor een alternatieve 'whole-language'-benadering, voor een eenzijdige taakgerichte aanpak à la Steunpunt NT2-Leuven, voor globale en/of 'natuurlijke' leesmethoden à la Decroly of Freinet, voor een normaal-functionele benadering van het taalonderwijs, voor de verwaarlozing van grammatica en woordenschatonderwijs, voor het laten vallen van alle regels binnen spelling, voor een eenzijdige communicatieve of vaardigheidsgerichte aanpak ... Ook inzake begrijpend lezen, wereldoriëntatie, filosoferen met kinderen ... pleitten we voor een veelzijdige & genuanceerde visie.

#### 7.5 Casus 4: comprehensief onderwijs en middenschool

In de jaren zestig werd gesteld dat de categoriale indeling in onderwijsvormen aso, tso en bso de grote boosdoener was en de oorzaak van alle mogelijke kwalen. Er werd geëxperimenteerd met de middenschool, met VSO en de ermee verbonden 3x2-structuur (i.p.v. 2x3). De VSO-scholen bewezen lipdienst aan het principe van de heterogene klassen en konden weinig mensen echt overtuigen van de meerwaarde. Het VSO werd in 1989 weer grotendeels opgedoekt. Jammer genoeg behield men de nefaste 3x2-structuur die suggereert dat men pas na 4 jaar definitief moet kiezen.

Redactieleden van *Onderwijskrant* zagen na enkele jaren in dat de beloofde VSO-zegeningen uitbleven en stelden hun visie bij. Tijdschriften als *IVO* en *Impuls* stellen *comprehensief onderwijs* nog steeds voor als een wondermiddel en dit op een moment waarop in de ons omringende landen de comprehensiverende hervormingen al lang ter discussie staan en stap voor stap weer afgebouwd worden. Denk maar aan het lot van de gemeenschappelijke basisvorming in Nederland en aan het collège unique in Frankrijk. Het is ook voldoende bekend dat veruit de meeste leerkrachten geen voorstander zijn van comprehensief onderwijs.

We stellen vast dat het *tijdschrift IVO* - destijds opgericht om de VSO-vernieuwing te ondersteunen –

nog steeds geen oog heeft voor de negatieve ervaringen met comprehensief onderwijs in Vlaanderen en in het buitenland. Samen met de *Stichting Autonome Scholen* pleitten ze meer dan ooit voor comprehensief onderwijs - radicaler dan het pleidooi in het recente rapport-Monard. Ook in *Impuls* komen negatieve ervaringen met - en kritiek op - comprehensief onderwijs niet aan bod.

*Onderwijskrant* was ook het enige tijdschrift dat zich verzette tegen de recente invoering van *nivellerende eenheidsleerplannen* in de eerste graad secundair onderwijs.

#### 7.6 Casus 5: inclusief onderwijs

*Onderwijskrant* was het enige tijdschrift dat vanaf 1996 de invoering van inclusief onderwijs *princiepelijk* in vraag stelde. Zo kregen de beleidsmensen en de goegemeente de indruk dat zowat iedereen voorstander was van inclusief onderwijs. Wij stelden dat alle leerlingen die het grootste deel van de lessen voor taal, rekenen ... kunnen volgen, in de gewone klas thuishoren, maar niet de leerlingen die voor het grootste deel een individueel leertraject moeten volgen. Pas de voorbije 2 jaar werd duidelijk dat er absoluut geen draagvlak is voor radicale inclusie met individuele leertrajecten en dat de overgrote meerderheid van de praktijkmensen akkoord gaan met ons basisprincipe.

#### 8 Besluit

Uit voorgaande blijkt dat *Onderwijskrant* koos voor vernieuwing in continuïteit en voor waardering van de ervaringswijsheid zoals die aanwezig is bij ervaren leerkrachten en directies, en ook vastgelegd is in leerplannen, curricula, methodes, praktijkgerichte publicaties ...

In het debat over het al dan niet doorbreken van het jaarklassensysteem, inclusief en comprehensief onderwijs, ontplooiingsmodel, constructivisme, competentieren, vakdidactiek, ... komt heel duidelijk tot uiting dat heel wat nieuwlichters en redacteurs van tijdschriften vervreemd waren/zijn van de werkvloer.

De belangrijkste conclusie van het rapport-Dijsselbloem luidt dat de nefaste nieuwlichterij en het omwentelingsbeleid een gevolg waren van het feit dat de beleidsmensen en het brede vernieuwings-establishment weinig of geen rekening hielden met

de opvattingen van de ervaren leerkrachten. Het is jammer dat in veel onderwijstijdschriften en onderwijsondersteunende diensten de visie van de leerkrachten over jaarklassen, inclusief onderwijs, comprehensief onderwijs, instructie, evenwichtig taalonderwijs, zelfstandig leren, inspectie, onderwijsbeleid ... zelden of nooit aan bod kwam. *Onderwijskrant* had als tijdschrift veel minder banden met het vernieuwingsestablishment en kon meer de visie van de praktijkmensen vertolken en verdedigen.

In punt 6 en 7 toonden we aan dat dweperige beeldstormers voortdurend geschopt en getrap hebben tegen het onderwijs en dat de vele verlossers voortdurend uitpakten met wondermiddelen. Ze werden hiervoor vaak sterk gesubsidieerd en hoog gewaardeerd door de beleidsmensen. Maar ze hebben niets blijvends neergezet, verwarring gesticht en het niveau van het onderwijs aangetast.

We menen dat onze optie voor vernieuwing in continuïteit veel realistischer was en meer blijvend effect sorteerde. Zonder de nieuwlichterij van de voorbije decennia hadden we op het vlak van de talentontwikkeling van alle leerlingen veel verder gestaan dan op vandaag het geval is. Door het verzet tegen de nieuwlichterij is er in Vlaanderen gelukkig nog iets meer aandacht voor beproefde waarden dan in de meeste landen. Dit alles verklaart ook onze (relatief gezien) goede score in landenvergelijkend onderzoek.

In de drie volgende bijdragen wordt onze basisoptie verder toegelicht en geconcretiseerd. We starten met een bijdrage over onze inzet voor het *optimaliseren van de klaspraktijk & van de (vak)methodiek*. Vervolgens beschrijven we de *sterke betrokkenheid van Onderwijskrant op het onderwijsbeleid*. Daarna volgt een bijdrage over de *receptie en opbrengst van Onderwijskrant*.



## Optimaliseren klaspraktijk & curriculum = talentontwikkeling

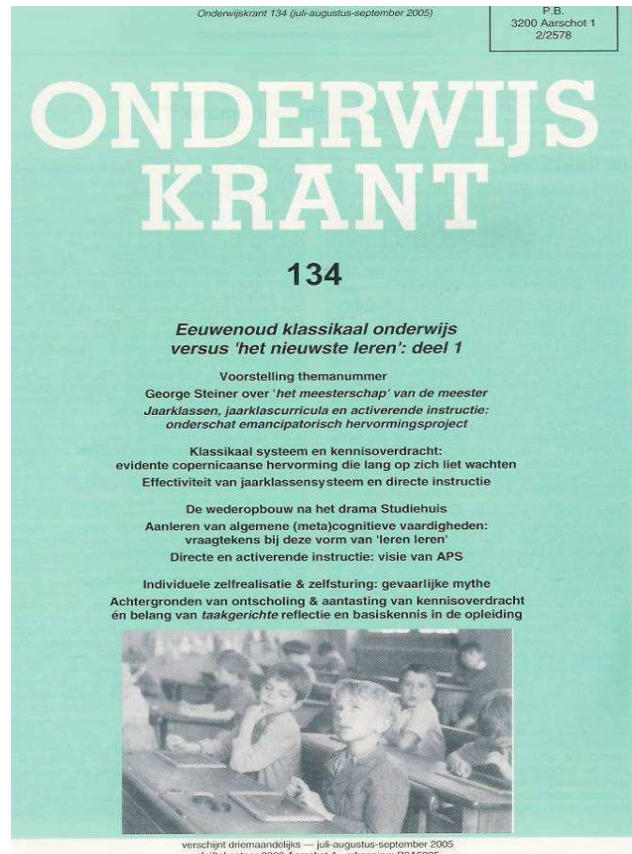
Pieter Van Biervliet & Raf Feys

### 1 Optimaliseren klaspraktijk & curriculum = talentontwikkeling

*Onderwijskrant* wou niet enkel een kritisch tijdschrift zijn dat zich richtte op het onderwijsbeleid. Lezers die nog niet lang bekend zijn met *Onderwijskrant* zouden wel eens de indruk kunnen krijgen dat we ons gedurende de voorbije 32 jaar vooral met het onderwijsbeleid inlieten en minder met de alledaagse klaspraktijk van de leerkracht. Ten onrechte: de optimalisering van de dagelijkse klaspraktijk was voor de meeste redactieleden belangrijker dan de beleidsbeïnvloedende functie. *Volgens ons moet het debat over het curriculum immers de meest centrale plaats innemen binnen het streven naar democratisering en talentontwikkeling.* Dit is/was helaas veelal niet het geval. Zo mochten onze GOK-steunpunten & veel nieuwlichters zelfs aanpakken propagieren die haaks staan op een effectieve (achterstands)didactiek.

We geloven ook dat we goede ideeën en idealen vooral ook naar de klaspraktijk toe gedetailleerd moeten uitwerken en instrumentaliseren. Dit was een van de hoofddoelstellingen in de intentieverklaring van 1977. De voorbije 32 jaar kon men in *Onderwijskrant* heel veel artikels en lijvige dossiers lezen waarbij visies op het leren op school en verdieping, verbreding en actualisering van de leerinhouden, methodieken en werkvormen centraal stonden. Dit alles ging gepaard met het bestrijden van de voortdurende modes en rages en leidde tot het afremmen ervan in de praktijk. *Onderwijskrant* wou de afstand van denken naar doen overbruggen. Niet enkel in artikels en boeken, maar ook op studiedagen en nascholingen droegen we onze ideeën uit over democratisering en GOK, kleuteronderwijs, hervorming van de lerarenopleiding, zorgverbreding, nefaste en wenselijke differentiatie, directe instructie, differentiatie, werkvormen, leespromotie, wis-kunde, spelling, wereldoriëntatie, aanvankelijk lezen, vredesopvoeding, milieu-educatie, filosoferen met kinderen ...

Als er in Vlaanderen nog steeds meer aandacht besteed wordt aan directe instructie, contacturen, jaar-klassensysteem, leerprestaties, vlot rekenen, spellingregels ... dan b.v. in Nederland & Franstalig



België het geval was/is, dan is dit ook te danken aan de inspanningen van *Onderwijskrant*. *Onderwijskrant* heeft steeds het behoud van beproefde waarden sterk verdedigd; soms ook met boutades als *'Weg met de prestatiedwang, leve de prestaties'*. We bestempelden de invoering van het jaar-klassensysteem als de belangrijkste hervorming ooit en dit als antwoord op de vele critici die dit systeem als de oorzaak van bijna alle kwalen bestempelden. Voor het kleuteronderwijs bestreden we met enig succes de *object- and activity-oriented Kindergarten*, het *'Child development model'* à la CEGO & Laevers dat de invloed van het 'milieu' & 'vrij initiatief' (speelhoeken) overschatte en de invloed van de juf als actieve interactiepartner sterk onderschatte. Dit was o.i. ook heel nefast voor de taalontwikkeling van taalarme- en NT2-leerlingen & voor het beginnend lezen en rekenen. Voor het secundair onderwijs en voor de lerarenopleiding hielden

we geregeld pleidooien voor optimalisering - met aandacht voor het behoud van de beproefde waarden en van de sterk presterende lagere cyclus s.o. De voorbije jaren kregen we ook binnen het kader van onze O-ZON-acties veel respons vanuit het secundair en het hoger onderwijs. En op 2 recente universitaire studiedagen (Diepenbeek 13.11.08 en KULAK 01.07.09) over competentieren en constructivisme konden we ook op veel gehoor rekenen.

## 2 Methodiek van vakken en leerdomeinen

### 2.1 Taalonderwijs

Een aantal redactieleden zetten zich sterk in voor de optimalisering en modernisering van de methodiek van vakken en leerdomeinen. Er was vanaf de start van *Onderwijskrant* bijvoorbeeld veel aandacht voor de modernisering van de leesteksten en voor het stimuleren van een *leescultuur*. We publiceerden hiervoor in 1980 binnen ons *Projectenfonds* al de bundel *'Lezen voor het leven'* met een 450 pagina's 'moderne' teksten. Jaren later drong dit ook door in de nieuwe leesmethodes, waaraan ook een paar redactieleden meewerkten.

In de eerste 20 jaargangen werd er opvallend veel aandacht besteed aan alles wat te maken heeft met *leespromotie en het werken met kinderboeken*. Twee van onze Leuvense redactieleden droegen hun boodschap ook uit op tal van studiedagen hieromtrent. Een van hen publiceerde ook een boek over het werken met kinderboeken binnen de *Praktijkijds voor het basisonderwijs*. We waren ook de eersten in Vlaanderen die bijdragen besteedden aan het aanleren van leesstrategieën voor het begrijpend lezen. We verdedigden hierbij een genuanceerd standpunt waarbij de beproefde aanpakken niet zomaar werden afgeschreven.

We lazen recentelijk in *'Basis'* (4 april 2009) dat de ontwikkeling van de instructieprincipes voor het *aanvankelijk lezen* – de zgn. Directe Systeem-Methode (DSM) – al eind de jaren tachtig door onze redactieleden *Raf Feys en Pieter van Biervliet* ontwikkeld werden en nu toegepast worden in recente methodes als 'Leessprong' – Ik lees met hup (uitgeverij Van In). Ook *prof. C. Mommers*, de vader van de leesmethode 'Veilig Leren lezen', stelde dat de aanpassing in de laatste versie gebaseerd was op de DSM-principes. We merken dat de DSM ook steeds meer ingang vindt in het buitengewoon onderwijs.

We hebben de DSM ook altijd voorgesteld als een vorm van preventieve zorgverbreding.

De DSM-methodiek wordt ook al 20 jaar gepropageerd binnen lerarenopleidingen en in de faculteit *Pedagogische Wetenschappen* van de KU Leuven. *Prof. Wim Van den Broek* stelde in zijn doctoraat dat de DSM in overeenstemming was met de connectionistische visie op het aanvankelijk lezen. Het duurde uiteraard een tijdje vooraleer onze DSM-principes in leesmethodes werden omgezet. We verspreidden de DSM-visie via *Onderwijskrant* en andere tijdschriften en binnenkort besteden we er nog een themanummer aan. Onze DSM was mede een reactie op de propaganda voor globale en natuurlijke leesmethodieken zoals die door de whole-language-benadering, de alternatieve scholen en later ook door Steunpunt NT2-Leuven gepropageerd werden. Zelfs op Freinetscholen worden momenteel de DSM-principes meer gehanteerd dan de globale leesmethodiek à la Freinet en Decroly.

We publiceerden verder verschillende bijdragen over *spelling* omdat we merkten dat er te weinig aandacht was voor de gestructureerde aanpak en voor een aantal beproefde waarden. Zo werkten we o.a. vereenvoudigde spellingregels uit voor de spelling van de werkwoordsvormen. De instructieprincipes voor spelling die we vanaf 1990 publiceerden, vinden we terug in de nieuwste methodes voor spelling. Redactielid *Van Biervliet* had de leiding van één van die methodes; andere uitgeverijen volgden dit voorbeeld. Nadat we in de jaren tachtig pleidooien hielden tegen overdrijvingen in het grammatica-onderwijs, bestreden we vanaf de jaren negentig de verwaarlozing van elementaire grammatica in de eindtermen en leerplannen.

We besteedden ook de nodige aandacht aan het belang en aan de uitwerking van NT2. We waren het geenszins eens met de basisstelling van het Steunpunt NT2-Leuven dat poneerde dat NT2=NT1 en hebben ons verzet tegen de vele taalachterstandsnegationisten. We bestreden ook het invoeren van OETC-uren ten koste van het onderwijs in het Nederlands. De nieuwe Vlaamse regering is blijkbaar van plan meer naar onze visie te luisteren en intenser NT2-onderwijs in te richten.

In onze recentere taaldossiers hielden we ook pleidooien voor een veelzijdige aanpak van de methodiek voor de *moderne vreemde talen* en tegen de eenzijdige communicatieve aanpak. We konden op veel respons vanwege de praktijkmensen rekenen.



We slaagden erin de nefaste 40-60-norm (kennisvaardigheden) te doen verdwijnen.

slaagden we er ook in om het modieuze constructivisme in te dammen. Ook vanuit Nederland is er momenteel veel interesse voor onze wiskundevisie en onze vakdidactische publicaties. Ze bieden er inspiratie voor een correctie op de constructivistische aberraties binnen het zgn. realistisch wiskunde-onderwijs van het Freudenthal Instituut.

### 2.3 Wereldoriëntatie

We voeren al vanaf de start van *Onderwijskrant* pleidooien voor een verruiming van *wereldoriëntatie* in de richting van meer sociale en maatschappelijke wereldoriëntatie en van meer thematische uitwerkingen. Die ideeën drongen geleidelijk aan door in de praktijk. Om die verruimde aanpak op gang te krijgen verspreidden we met *Onderwijskrant* vanaf 1980 een 40-tal thematische ideeënbundels binnen het zgn. Projectenfonds – in totaal een 30.000 exemplaren. Lerarenopleiders stimuleerden hun studenten om een en ander uit te testen in de praktijk – ook al stonden die thema's en aanpak pas vele jaren later in de leerplannen. *Onderwijskrant* droeg in sterke mate bij tot deze evolutie en 2 redactieleden participeerden aan de opstelling van de eindtermen en leerplannen.

Naast de nieuwe thematische invalshoeken besteedden we ook aandacht aan de optimalisering van de cursorische wereldoriëntatie voor geschiedenis, natuurkennis en aardrijkskunde in de hogere leerjaren. We vonden dat de leerplannen van 1998 te weinig aandacht schonken aan het belang hiervan. We stuurden dan ook aan op het samenstellen van cursorische leerpakketten voor de derde graad en werkten hier ook aan mee. We merken dat leerkrachten 3<sup>de</sup> graad hier weer meer aandacht aan besteden.

### 2.4 Allerlei

We besteedden wat minder aandacht aan alles wat te maken had met muzische vorming, maar publiceerden toch een opgemerkt themanummer over *'Kinderen en kunst'*. Een paar redactieleden specialiseerden zich ook in het 'filosoferen met kinderen' en schreven hier verschillende bijdragen en boeken over.



### 2.2 Wiskundeonderwijs

De voorbije 32 jaar besteedde *Onderwijskrant* ontelbare bijdragen aan het wiskunde-onderwijs. Op dat vlak had *Onderwijskrant* een quasi-monopolie. Het duurde een tijdje alvorens onze visie op degelijk wiskunde-onderwijs in de leerplannen en methodes doordrong. We hadden hier zelfs een kruistocht van 25 jaar (1973-1998) tegen de moderne en constructivistische wiskunde voor nodig. In 1982-1983 voerden we een geslaagde campagne met de brochure *'Moderne wiskunde: een vlag op een Modderschuit'* als blikvanger. We lieten naderhand onze wiskundevisie ook doordringen via participatie aan de opstelling van de eindtermen ('93-'95) en leerplannen ('95-'98). We propageerden hierbij een herwaardering en optimalisering van de beproefde waarden en een aanvulling met nieuwe elementen. Naast het verdwijnen van de moderne wiskunde,

### 3 Bestrijden vakdidactische ontsporingen

We bonden de voorbije 32 jaar ook de strijd aan met de vele (vak)didactische ontsporingen en modes. Denk maar aan onze kritiek op de 'moderne wiskunde' en later op de 'constructivistische wiskunde', op de 'whole-language-aanpak à la Steunpunt NT2-Leuven en op hun taakgerichte aanpak, op globaliserende en 'natuurlijke' leesmethodiek aanvankelijk lezen, de eenzijdige communicatieve aanpak van het Nederlands en de vreemde talen, de verwaarlozing van de cursorische benadering van de zaakvakken in het leerplan van 1998 ...

De kritiek sloeg vaak ook op de *competentiegerichte* filosofie van die aanpakken waarbij telkens te weinig een onderscheid werd gemaakt tussen de eindcompetentie (teksten begrijpend kunnen lezen, vlot communiceren, vraagstukken kunnen oplossen ...) en de lange weg erheen, de verwarring tussen *pour compétence* en *par compétence*. Leerlingen die nog het abc van een bepaalde discipline stap voor stap moeten opbouwen via deelvaardigheden werden al te vlug geconfronteerd met globale taken waarvoor men al veel deelcompetenties en kennis verworven moet hebben. Leerlingen werden al te veel bekeken alsof het al experts in hun vak waren.

Bij de moderne wiskunde en bij de constructivistische wiskunde lag de klemtoon ook al te eenzijdig op *formele competenties* ten koste van de vakdiscipline en de leerinhouden als cultuurproduct. De moderne wiskunde beklemtoonde te eenzijdig het logisch leren denken en de constructivistische wiskunde het leren oplossen van problemen in complexe contexten.

We bekritiseerden de minimale ambities voor de spelling in de eindtermen en nieuwe leerplannen en bekritiseerden de ongestructureerde aanpak van de spelling, de verwaarlozing van woordenschatonderwijs en grammatica. We stuurden aan op een aanpassing van de eindtermen voor taalbeschouwing. We bestreden de taalachterstandsnegationisten, de verwaarlozing van een effectieve NT2-aanpak, invoering van onderwijs in eigen taal en cultuur (OETC) ten koste van NT2 ...

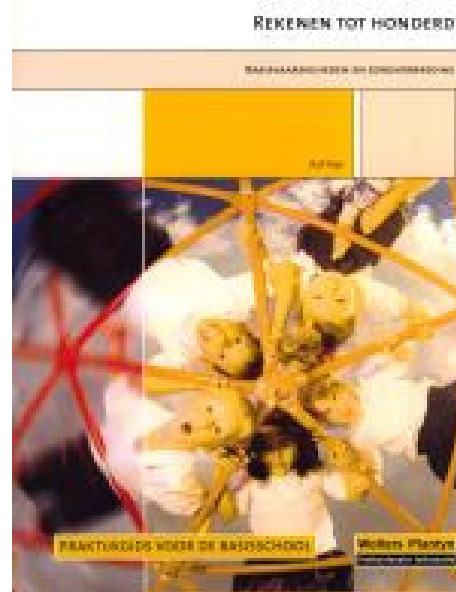
In onze recentere taaldossiers besteedden we veel aandacht aan de strijd tegen eenzijdig taalvaardigheidsonderwijs en de eenzijdige communicatieve aanpak. We spraken onlangs ook nog onze ergernis

uit over de sterke relativering van de standaardtaal en de geschreven taal vanwege de taalachterstandsnegationisten en vanwege *prof. Joop Ter Horst* in zijn boek '*Het einde van de Standaardtaal*'.

We betreuren dat ook *Ides Callebaut* zich onlangs aansloot bij de visie van *Ter Horst* in zijn bijdrage "*Wat doen we met ons taalonderwijs als er geen standaardtaal meer is?*" (School- en Klaspraktijk, aflevering 199, sept-okt-nov 2008). Callebaut sluit zich ook aan bij *Hans Bennis* die "*er voor pleit om de taalgebruikers zelf te laten beslissen welke schrijfwijze ze de beste vinden. Volgens Bennis ontstaat convergentie vanzelf als mensen voor een grotere groep moeten schrijven. Laat ze dus onderling maar zelf uitmaken of ze een d of een t schrijven*". In een van de volgende nummers zullen we reageren op het relativistisch standpunt van *Ides Callebaut*, ex-leerplanvoorzitter.

### 4 Publicaties in verlengde Onderwijskrant

Redactieleden maakten hun vakdidactische visies bekend in *Onderwijskrant*, maar daarnaast ook via vakdidactische publicaties en voordrachten. Een vijftal redactieleden waren ook gedurende 22 jaar nauw betrokken bij de oprichting en bij de redactiekern van de '*Praktijkgids voor het basisonderwijs*'. Daardoor konden die redactieleden via de *Praktijkgids* een aantal praktijkgerichte bijdragen en een 6-tal vakdidactische boeken over wiskunde, taal en wereldoriëntatie publiceren. De lerarenopleiders verspreid(d)en hun ideeën ook binnen de lerarenopleiding en via het nascholingscircuit.



In *Onderwijskrant* publiceerden we de belangrijkste vakdidactische aanzetten en hoofdlijnen. De respons stimuleerde ons achteraf om die bijdragen verder uit te werken tot lijvige (vak)didactische publicaties en tot ideeënbundels voor W.O. *Onderwijskrant* leent zich niet tot het opnemen van gedetailleerde uitwerkingen, dikke leerpakketten W.O. e.d. Die vakdidactische publicaties en W.O.-ideeënbundels werden/worden ook gretig gebruikt binnen de lerarenopleiding. Heel wat redactieleden engageerden zich ook bij de opstelling van de leerplannen van 1998 en van methodes voor wiskunde, taal, W.O., ...

## 5 Besluit & waardering inzet

In het streven naar democratisering en talentontwikkeling moet o.i. het debat over het optimaliseren van de klaspraktijk en de curricula centraal staan. Vanuit het vernieuwingsestablishment werd hier de voorbije decennia al te weinig aandacht aan besteed. We verheugen ons over de invloed van onze vakdidactische publicaties op de dagelijkse klaspraktijk, de leerplannen en methodes. *Onderwijskrant* droeg o.i. in sterke mate bij tot het optimaliseren van de klaspraktijk en tot de talentontwikkeling. Redactieleden maakten zich heel verdienstelijk op het vlak van het uittekenen van methodieken voor de vakdisciplines en leerdomeinen. Die bijdrage valt des te meer op omdat weinig mensen de voorbije 20 jaar bijdragen en boeken over vakdidactiek schreven.

Bij dit alles konden we op veel waardering rekenen vanwege de praktijkmensen, maar op geen enkel moment op de waardering en financiële steun van de beleidsmensen. De overheid steunde wel instanties en allerhande Steunpunten die vooral modes propageerden en er weinig van terecht brachten in de praktijk.

Enkele voorbeelden. Er werd heel veel geld gepompt in de invoering van - en propaganda voor de 'moderne wiskunde' die achteraf weer werd afgevoerd. Het Steunpunt NT2-Leuven ontvangt al sinds 1991 vele miljoenen per jaar, maar concludeerde dat NT2=NT1. Dit Steunpunt mocht ook op kosten van de belastingbetaler de taalmethode '*Toren van Babbel*' ontwikkelen die praktisch nergens gebruikt werd. De overheid pompte rond 1980 veel centen in universitaire projecten die de directe methode voor het aanleren van het Frans propageerde. De overheid besteedt onverantwoord veel centen aan de uitgaven van haar triestige Klassepublicaties. En zo zouden we nog lang kunnen doorgaan.

We putten onze motivatie dus enkel uit de waardering vanwege de praktijkmensen, de verantwoordelijken uit de wereld van de uitgevers, enzovoort. We willen ook in de komende nummers van *Onderwijskrant* voldoende aandacht besteden aan alles wat te maken heeft met het concrete klasgebeuren en met de (vak)methodiek van de verschillende disciplines en leerdomeinen. We werken momenteel aan een themanummer over aanvankelijk lezen.

Bijdragen van mensen buiten de redactie zijn ook steeds welkom. We publiceerden in het verleden ook een aantal ingezonden bijdragen die afweken van de visie van de redactieleden. Ook die confrontatie van ideeën vinden we nog steeds leerrijk.

## Sterke betrokkenheid Onderwijskrant op onderwijsbeleid Luis in pels van beleidsvoerders

Raf Feys & Renske Bos

### 1 Aandacht voor beleid, debat en hervormingen

Een specifiek kenmerk van *Onderwijskrant* is de grote aandacht voor alles wat te maken heeft met het onderwijsbeleid en de hervorming van het onderwijs. In het nulnummer van *Onderwijskrant* van 1977 maakten we al duidelijk dat we veel aandacht wilden besteden aan het volgen en beïnvloeden van het onderwijsbeleid. We schreven o.a.: “*De doorsnee leerkracht kijkt argwanend aan tegen hervormingen (VSO e.d.) die te snel, te weinig voorbereid en begeleid en te veel van bovenaf werden ingevoerd. ... We willen als tijdschrift op beleidsvlak ernstig genomen worden en zouden graag zien dat praktijkervaringen zouden meespelen bij beleidsbeslissingen.*” Het onderwijsbeleid was gedurende 32 jaar een van de belangrijkste aandachtspunten van *Onderwijskrant*. Naast het formuleren van beleidsvoorstellen en het becommentariëren van beleidsplannen, was het bestrijden van de vervreemding van het beleid en van de toename van het omwentelingsbeleid vanaf 1989 een permanent aandachtspunt. We wilden bij dit alles vooral ook de mening van de praktijkmensen laten beluisteren.

Op 8 december 1997 publiceerde *Hein De Belder* een paginavolle bijdrage over 20 jaar *Onderwijskrant* onder de titel: ‘*Vernieuwen is anders dan vernielen*’. In het interview loofde *De Belder* de redactieleden voor hun niet aflatende aandacht voor het onderwijsbeleid en voor de grote inspanningen om een open debat over het beleid te stimuleren en te inspireren. Hij schreef dat *Onderwijskrant* voorstander was van *vernieuwing in continuïteit* en daarom ook de voortdurende pedagogische rages en het omwentelingsbeleid bestreed. *De Belder* eindigde zijn bijdrage aldus: “*Onderwijskrant betreurt terecht de teloorgang van de debatcultuur inzake onderwijs. Het is tevens de verdienste van de redactie dat een aantal ontsporingen werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet. Onderwijskrant is de tribune vanwaaraf redactieleden hun vermaningen uitspreken en ervoor zorgen dat in het vlees van de beleidsvoerders altijd een angel zal zitten. Als Feys en co straks onder een auto lopen, wordt het muisstil in onderwijsland.*”

Een belangrijk actiepunt van *Onderwijskrant* betrof inderdaad het mede organiseren en stofferen van open en controversiële debatten. We proberen al 32 jaar het onderwijsdebat te stimuleren en onze kritische stem daarbij te laten beluisteren.

*Onderwijskrant* beleed de *open debatcultuur*. Dit kwam tot uiting in de bijdragen, maar ook in het feit dat de redacteurs open debatten hielpen organiseren en stofferen in het kader van de *Stichting Lodewijk de Raet* (1972-1992), van de *Nationale Onderwijsdagen* (1979-1983), recentelijk vanuit O-ZON ... We participeerden het voorbije jaar ook aan 2 universitaire debatten over constructivisme en competentieren (Diepenbeek, 13 november 2008, KULAK 1 juli 2009). Zonder de acties van O-ZON en *Onderwijskrant* zouden deze debatten er nooit gekomen zijn. Op 5 mei 2007 organiseerde O-ZON zelf een gestoffeerd symposium in de Blandijnberg (Gent) over de ontscholing van ons onderwijs. Naast een themanummer van *Onderwijskrant* (nr. 142) publiceerden we hier ook een boek over bij *Academia Press*: “*Ik (moet) mag naar school. Bouwstenen voor een debat*”

Jammer genoeg betreurde *De Belder* in 1997 dat *Onderwijskrant* op het vlak van het kritisch volgen van het beleid en het stimuleren van een open debat een uitzondering was.

Om tal van redenen was er in de jaren negentig veel minder open debat dan in de periode 1968-1991. Vanaf 1989 haalden de topambtenaren de beleidsvoorbereiding naar zich toe en werden de beleidsadviezen binnen besloten commissies voorbereid. *Klasse* en de persmensen stelden zich beleidsvriendelijk op. Met de komst van de VLOR in 1991 werden de klassieke adviesraden opgedoekt; de VLOR-adviezen en -rapporten werden in sterke mate gedicteerd door de VLOR-vrijgestelden. De inspectie kwam onder de voogdij van de DVO-overheidsdienst. De onderwijsbonden lieten zich al te veel inkapselen binnen de VLOR.

## 2 Veel bijdragen over beleid

*Onderwijskrant* hield zich dus intens bezig met het volgen en inspireren van het onderwijs- en vernieuwingsbeleid vanaf 1977 tot nu. We volgden en becommentarieerden intens de beleidsplannen en decreten en we stelden telkens memoranda op. In nummer 1 van oktober 1977 schreef *Jef Wellens* al een lijvige bijdrage over 'De periode De Croo. Een breuk in het onderwijsbeleid'. In de jaren 1968-1977 hadden een aantal redactieleden ook al herhaaldelijk hun stem over het beleid laten horen in radio- en TV-uitzendingen, in tijdschriften als 'De Nieuwe Maand' en 'Persoon en Gemeenschap', op de grote onderwijscolloquia van de de Stichting Lodewijk de Raet, in publicaties over de herziening van het schoolpact en over pluralistisch onderwijs. Ze hadden in 1969 mede de 'Vereniging voor een open gemeenschapsschool' (VOG) opgericht.

*Onderwijskrant* trok in 1977 bewust een aantal medewerkers aan die al veel aandacht getoond hadden voor het onderwijsbeleid. Zo hield redactielid Raf Feys op het VLO-startcolloquium van 1 september 1973 een pleidooi voor een effectief onderwijsvoorrangsbeleid voor achterstandsleerlingen - 20 jaar avant OVB. Hij waarschuwde er ook voor niet haalbare en nefaste individualisering van het leerproces, voor onderwijs op maat van elk kind. Hij betreunde ook dat het VLO zich niet expliciet wou inlaten met basisvaardigheden als rekenen, lezen en schrijven, die o.i. zo belangrijk waren voor de ontwikkelingskansen van de (zwakkere) leerlingen. Hij waarschuwde voor de nefaste gevolgen van de aangekondigde invoering van de 'moderne wiskunde'. Over deze thema's schreef hij de voorbije 32 jaar tal van bijdragen. Het leidde ook in 1982 tot een groots opgezette campagne rond de 'moderne wiskunde'.

Redactieleden schreven veel bijdragen over hervormingsplannen op de verschillende onderwijsniveaus: VSO en VLO, statuut leerkrachten, participatie, zorgverbreding en GOK, verlengde leerplicht, eindtermen, inclusief onderwijs & GON en Buitengewoon Onderwijs, opeenvolgende hervormingen van de lerarenopleiding, de hervormingen van de inspectie, de vele hervormingen van het hoger onderwijs en de universiteit vanaf 1993 tot nu, de recente hervormingsplannen voor het secundair onderwijs ... Hierin onderscheidde *Onderwijskrant* zich van de andere tijdschriften. Aan de hand van de voorbije jaargangen kan men het onderwijsbeleid van de voorbije 32 jaar reconstrueren.

Op het einde van een legislatuur maakten we gewoonlijk een balans op van het voorbije beleid en we verbonden dit met ons memorandum voor de volgende legislatuur (cf. nummer 149). Nieuwe ministers werden ook telkens kritisch geïnterviewd. We vroegen niet vrijblijvend naar hun beleidsvoor-nemens. We legden hen onze eigen standpunten en voorstellen voor en vroegen hen om kleur te be-kennen.



We lanceerden ook zelf voorstellen ter optimalisering van het onderwijs - bijvoorbeeld een uitgebreid plan voor zorgverbreding, eigen voorstellen voor de hervorming van de lerarenopleiding en voor de hervorming van het hoger onderwijs, lijvige dossiers over degelijk onderwijs voor taal, rekenen, wereld-oriëntatie, een genuanceerde visie op differentiatie, nieuwe werkvormen, taalonderwijs voor anderstaligen, ...

We probeerden ook telkens te anticiperen en/of onmiddellijk te reageren. We waren de eersten die in 1991 een uitgebreide visie en actie rond zorgver-breding lanceerden. We bekritiseerden later de ne-faste rol van de GOK-Steunpunten.

Met ons themanummer over inclusief onderwijs van 1996 wilden we het op gang gekomen debat stoffen en vraagtekens plaatsen bij de gepropageerde (schijn)inclusie waarbij inclusieleerlingen een grotendeels apart leertraject volgen. Het eerste VLOR-advies kwam er in 1998.

In april 2009 verscheen het plan Monard over de hervorming van het secundair onderwijs. De voorbije jaren anticipeerden we op deze thematiek en in *Onderwijskrant 149* van mei j.l. publiceerden we al een uitgebreide en kritische analyse van dit plan. We willen ook straks tijd en energie besteden aan een debat over deze belangrijke thematiek en werken hiervoor ook samen met anderen. Wellicht kunnen we hieraan ook met O-ZON straks een colloquium besteden.

### 3 Ontwikkelingen stimuleren, ontsporingen voorkomen

#### 3.1 Formuleren voorstellen & bestrijden vervreemding beleid

De debatdoelstelling en het kritisch volgen van het beleid zijn altijd prioritaire doelstellingen geweest. *De Belder* apprecieerde in 1997 dat *Onderwijskrant* al 20 jaar sterk betrokken was bij het debat over de vele onderwijshervormingen. We hadden volgens hem tal van ontwikkelingen gestimuleerd, ontsporingen voorkomen en/of rechtgezet.

#### 3.2 Ontwikkelingen stimuleren

De redactieleden probeerden in de eerste plaats wenselijke ontwikkelingen te stimuleren: verdere interne en externe democratisering, herziening schoolpact, OVB, zorgverbreding, herwaardering leerkrachten, een eigen visie op onderwijsbegeleiding, herwaardering & niveauverhoging van tso en bso, optimalisering van de lerarenopleidingen, effectief achterstandsonderwijs en NT2, voldoende directe instructie, niveaubewaking, effectieve vakdidactische aanpakken voor lezen, spelling, rekenen, aandacht voor sociale en maatschappelijke thema's binnen de curricula, ...

We participeerden begin de jaren negentig actief aan het debat over de herziening van de inspectie waarbij we stelden dat de nieuwe inspectie zich meer moest inlaten met de product- of niveaucontrole en niet langer met de procescontrole. We deden dit via bijdragen in *Onderwijskrant* en via on-

ze bijdragen op het colloquium van de Stichting Lodewijk de Raet. We waren tevreden dat dit ook het basisprincipe werd van het nieuwe inspectiedecreet. We betreunden achteraf dat dit basisprincipe met de voeten werd getreden, o.m. omdat de inspectie gedomineerd werd door de DVO en door het CEGO van prof. Laevers. We bestreden de bemoeienissen met de pedagogische aanpak en de rol van het CEGO hierbij. In de aanloop van het nieuwe kwaliteitsdecreet inzake inspectie en begeleiding beklemtoonden we opnieuw de specifieke rol van de inspectie.



*We voerden in 1991 een campagne rond zorgverbreding en zorgverbredingsuren. Die campagne kreeg de nodige aandacht in de pers. Begin 1992 liet ook de kabinetschef van minister Vanden Bossche, Roger Peters, weten dat men in Brussel onze voorstellen genegen was. Er kwamen zorgverbredingsuren, maar de begeleiding van de zorgverbreding werd jammer genoeg toegekend aan Steunpunten die de klaspraktijk niet kenden en een ontplooiingsgerichte visie propageerden die haaks staat op effectief achterstandsonderwijs.*

### 3.3 Voorkomen nefaste ontwikkelingen

We investeerden de voorbije 32 jaar ook veel energie in het voorkomen van nefaste hervormingen en ontwikkelingen: opdoeken jaarklassensysteem, ont-plooiingsmodel en ontscholing, omwentelingsbeleid en stemmingmakerij, ervaringsgericht onderwijs à la Laevers met *vrij initiatief* als wondermiddel, academisering normaalschoolopleiding, bemoeilijken van niveaubewaking in de lerarenopleiding, enveloppe- en outputfinanciering in het hoger onderwijs, sterke individualisering leerproces, constructivisme, radicaal inclusief onderwijs, ....

Nog een paar voorbeelden. Met onze voortdurende pleidooien voor het behoud en verder optimaliseren van het jaarklassensysteem, counterden we de modieuze oproep om dit systeem radicaal te doorbreken. Op vandaag staat het jaarklassensysteem - met de eraan verbonden groepsinstructie en leerplannen - veel minder ter discussie dan weleer. Ook met onze onmiddellijke kritiek op het *ervaringsgericht onderwijs* van *Ferre Laevers* - met het *vrij initiatief* als centrale idee, wilden we ontsparingen van de praktijk voorkomen en tegelijk Laevers aanmanen om zijn theorie bij te stellen.

We bestreden bij de hervorming van het hoger onderwijs de aangekondigde invoering van enveloppefinanciering e.d. en we hielden pleidooien voor sectorale i.p.v. intersectorale schaalvergroting om vooral samenwerking tussen de lerarenopleidingen mogelijk te maken. Jammer genoeg konden we hierbij niet op de steun van de vakbonden rekenen. We bestreden ook het principe om grotere hogescholen een hogere toelage per student toe te kennen. We waren fier dat ons pleidooi voor lineaire betoelaging het haalde dankzij lobbywerk bij *André Denys*.

We moeiden ons sinds 1970 met de vier grote hervormingen van de lerarenopleidingen: '70-'71, '84-'85, '97-'98, 2006-2007). We hebben telkens gepleit voor hervorming in continuïteit met behoud van het professioneel en praktijkgericht karakter. We bestreden met succes de pogingen tot academisering en de pretentie van de basiscompetentiefilosofie die de opleiding totaal wou herprogrammeren vertrekkend van een lijst met vage basiscompetenties, volgens een *feedforward prescriptive* planningsmodel en volgens het constructivistisch leermodel waarbij de zelfstudie centraal stond. We hebben ons hard verzet tegen de invoering van een uitgebreide gemeenschappelijke stam voor alle opleidingen, de legedozenpedagogiek, de reductie van de regenten-

opleiding tot 2 vakken, de voortdurende ondermijning van de instrumenten voor niveaubewaking (outputfinanciering, flexibilisering, enz.), enzovoort.

De voorbije jaren besteedden we ook veel aandacht aan het beïnvloeden & bestrijden van de hervormingsplannen voor het secundair onderwijs. Door-gedreven comprehensief onderwijs met heterogene klassen waar aso-, tso- en bso-leerlingen dezelfde eenheidskost geserveerd krijgen, zou nefast zijn voor de zwakkere leerlingen. Het zou tevens een verdere nivellering betekenen waarvan de sterkste leerlingen de dupe worden. Op de dag van de verkiezingen van 7 juni stelde *prof. Jan Van Damme* op de VRT dat de zwakkere Vlaamse leerlingen vrij goed scoren in vergelijking met de andere landen, maar dat o.m. uit het recente Pirls-onderzoek bleek dat de sterkere basisschoolleerlingen minder goed scoren dan weleer. Op de recente ORD-dagen vroeg Van Damme zich af: *Is het Vlaams onderwijs sterk voor de zwakken en zwak voor de sterken?* Elders relativeerde Van Damme ook de negatieve connotatie die verbonden is aan het zgn. waterval-systeem. We herinneren ons dat een overstap destijds na 3 jaar aso naar het tso, niet echt als negatief werd aangezien. Een combinatie van 3 jaar aso en 3 jaar tso was voor veel leerlingen een goede zaak. Na 3 jaar zijn er ook meer aanwijzingen voor een goede keuze dan na 2 jaar. Een aantal aso-leerlingen stapte ook over naar de prestigieuze industrieel-wetenschappelijke richting.

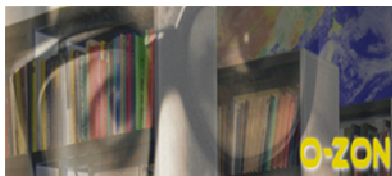
### 3.4 Rechtzetten ontsparingen & kwakkels

Er werd ook veel energie gespendeerd aan het achteraf rechtzetten van ontsparingen & allerhande kwakkels. Enkele voorbeelden. Het rapport *'Het educatief Bestel in België'* van 1991 bevatte een aantal kwakkels i.v.m. zittenblijven in het lager en het secundair onderwijs. Daardoor ontstond niet enkel de valse indruk dat Vlaanderen wereldkampioen zittenblijven was, maar ook een hetze over het slecht functioneren van de lagere cyclus s.o. en van de regenten en de regentaatsopleiding. *Onderwijskrant* toonde aan dat onze topambtenaren het aantal zittenblijvers eind lager onderwijs vergaten te delen door het aantal leerjaren en samen met de broer-directeur van een redactielid toonden we ook aan dat er in het eerste jaar s.o. geen 9 à 10 % overzitters waren, maar slechts een derde van dit aantal. Uit PISA-2000 bleek later dat nergens zoveel 15-jarigen nog op leeftijd zitten als in Vlaanderen het geval is (72 %).

De voorbije jaren besteedden we ook veel aandacht aan het ontcrachten van kwakkels i.v.m. *sociale discriminatie* in publicaties van Ides Nicaise en Nico Hirtt en bij officiële interpretaties van de PISA-uitslagen. Vlaanderen werd ten onrechte voorgesteld als wereldkampioen sociale discriminatie. Eén van de misleidende berekeningswijzen bestaat erin dat men de scholingsgraad van de ouders als een louter sociaal-economisch criterium bestempeld (=sociaal-economische status) en niet als een grotendeels intellectueel criterium (= intellectuele status). We betreurden ook de nivellerende mythe van het dempen van de kloof tussen sterkere en zwakkere leerlingen.

We probeerden vanaf 1972 tevergeefs de ontsporing van de 'moderne wiskunde' te voorkomen. We deden er achteraf alles aan om ze weer recht te zetten. We publiceerden niet enkel een groot aantal kritische analyses, maar tegelijk vakdidactische publicaties waarin we onze eigen visie en methodiek gedetailleerd beschreven. Hiermee konden we de eindtermen, de nieuwe leerplannen van 1998 en de nieuwe methodes sterk beïnvloeden. Onze pleidooien voor een meer gestructureerde aanpak van het spellingonderwijs waren succesvol. Dit geldt ook voor onze inzet voor meer cursorisch zaakvakkenonderwijs in de hogere leerjaren basisonderwijs.

We probeerden ook de invloed van het ontplooiingsmodel en van de ontscholingstendensen weer in te dammen. Met de recente oprichting van O-ZON stimuleerden we de herwaardering van instructie, basiskennis en basisvaardigheden, doorzettingsvermogen, bewaken van leerprestaties e.d. Met onze recente taaldossiers zetten we ons in om ontsporingen binnen het *moderne-talen-onderwijs* weer recht te zetten. We zijn o.a. tevreden dat de gecontesteerde 40-60-norm (verhouding tussen kennis en vaardigheden) werd opgedoekt en dat veel leerkrachten weer meer aandacht (durven) besteden aan de kenniselementen.



[www.o-zon.be](http://www.o-zon.be) wordt veel bezocht

IK HEB NIETS TEGEN VAARDIGHEDEN,  
MAAR WILT U DE LEERLINGEN ZO  
NU EN DAN OOK ENIGE KENNIS  
BIJBRENGEN?



#### 4 Tijdig reageren & anticiperen

Als tijdschrift dat ook een kritische waakhondfunctie wil vervullen, lieten we telkens *op tijd* onze stem horen, vooraf en niet achteraf als het half al verdrongen was. Zo anticiperen we in *Onderwijskrant* al enkele jaren op de voor de toekomst aangekondigde hervorming van het secundair onderwijs. De keerzijde van het tijdig reageren en anticiperen is dat het vaak lang duurt vooraleer je succes boekt en dus moet mikken op resultaat op langere termijn. Enkele voorbeelden. We ageerden al in 1973 tegen de invoering van de 'moderne wiskunde'. In *Onderwijskrant* bestrijden we al een kwarteeuw het oprukkende zelfontplooiings- en ontscholingsmodel. Pas in 2008 hebben de parlementsleden en minister Plasterk ingezien dat het ontplooiingsmodel en de ontscholing heel nefast zijn voor de ontwikkelingskansen van de leerlingen en dat er veel te weinig aandacht is voor de instructie en de leerresultaten (zie *Onderwijskrant* 149 hierover). Door het tijdig reageren werden een *aantal ontsporingen voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet*. We konden voorkomen dat een aantal oerdegelijke aanpakken volledig in de verdrukking geraakten.

We ageerden in 1993 tijdig tegen de invoering van 'multisectorale' hogescholen, enveloppefinanciering, enz. Pas na de invoering namen de vakbonden afstand van de enveloppefinanciering e.d. In 1996 publiceerden we in *Onderwijskrant* al ons pleidooi tegen schijn- of LAT-inclusie waarbij inclusie-leerlingen grotendeels aparte leertrajecten volgen binnen gewone klassen. Aanvankelijk leken we het pleit te verliezen, maar de voorbije jaren vonden we steeds meer gehoor. De oorspronkelijke plannen werden niet enkel afgezwakt, maar ook het ontwerp-decreet leezorg van minister Vandenbroucke werd



door de meeste leerkrachten in vraag gesteld. In *Onderwijskrant* klagten we al 20 jaar *het primaat van de politiek* en het ermee verbonden omwentelingsbeleid aan. We wezen er ook op dat Vlaanderen dit Nederlandse beleid sinds 1989 sterk imiteerde. Pas nu wordt in Nederland officieel afstand genomen van het doorhollingsbeleid van de voorbije decennia. In Vlaanderen is men nog niet zo ver.

## 5 Succes op lange en soms op korte termijn

Om situaties te kunnen ombuigen heb je vaak een lange adem en veel doorzettingsvermogen nodig. Dit was bijvoorbeeld het geval met onze actie tegen de moderne wiskunde en vóór een ander soort wiskunde. Het duurde vele jaren alvorens het wiskundetij rond 1982-1983 keerde. We plukten pas de volle vruchten van onze inzet na een kwarteeuw: bij de invoering van de nieuwe leerplannen in 1998.

Ook *op korte termijn* leverde onze inzet soms de nodige instemming en effecten op. Met onze O-ZON-actie van januari 2007 konden we al na een aantal maanden het tij doen keren, ook al deden velen hun best om O-ZON dood te zwijgen. Het leidde vooral ook tot meer aandacht voor basiskennis en basisvaardigheden en voor het bewaken van het niveau. Onlangs nog inzake 'leerzorg' vreesden de meeste onderwijzers een paar jaar geleden dat de strijd al gestreden was. Maar we lanceerden in februari 2007 een nieuwe actie en petitie en merken op vandaag dat dit verzet lonend was.

## 6 Onderwijsdebat: vanaf 1992 moeilijker dan ooit

Het onderwijs is goed voor bijna 40 procent van de uitgaven van de Vlaamse overheid. In de bijdrage '*Geen politiek debat over leraar*' stelde *Guy Tegenbos* in de *De Standaard* van 28 mei 2009 dat het onderwijs "*totaal niet aan bod komt binnen de grote verkiezingsdebatten*". Tegenbos is echter blij dat er geen debat is en schrijft: "*met zoveel partijtjes zou een politiek debat daarover wellicht toch verworden tot een gepolariseerde discussie over enkele randaspecten*." Hiermee vergoelijkt *Tegenbos* dat ook zijn krant geen aandacht schonk aan het onderwijsdebat. *Tegenbos* blokkeert al 20 jaar een open debat over het onderwijs(beleid).

Het onderwijsdebat werd de voorbije 20 jaar moeilijker dan weleer. Als minister De Croo in februari 1975 uitpakte met zijn controversiële nota '*ideeën*

*voor onderwijsvernieuwing*', kwam er onmiddellijk een breed debat op gang en een druk bijgewoond colloquium van de *Stichting Lodewijk de Raet*. De commissie-Monard bracht in april j.l. een controversieel rapport uit over de hervorming van het secundair onderwijs. *Onderwijskrant* was tot nu toe de enige die hieraan een uitgebreide analyse besteedde.

## 7 Besluit

Het onderwijsbeleid was gedurende 32 jaar een van de belangrijkste aandachtspunten van *Onderwijskrant*. We wilden hierbij vooral het onderwijsdebat stofferen en mede organiseren. We wilden ook dat meer geluisterd werd naar de stem van de praktijkmensen.

In 1977 wisten we niet dat we jaren later te maken zouden krijgen met een steeds groter en invloedrijker *vernieuwingsestablishment* en met het primaat van de topambtenaren en politiek. We vermoedden in 1977 ook nog niet dat er steeds minder geluisterd zou worden naar de mening van de leerkrachten.

Op een studiedag in mei 1992 in Nieuwpoort stelden we vast dat de topambtenaren van plan waren een doorhollingsbeleid te voeren vertrekkende van de valse premisse dat er bijna niets deugde aan ons onderwijs. We repliceerden dat we schrik kregen van hun stemmingmakerij, van hun revolutionaire bevlogenheid en van het primaat van de politiek. We verwezen hierbij ook naar Nederland. Sindsdien deden we ons best om het omwentelingsbeleid te volgen en af te remmen. Het rapport-Dijsselbloem wees op de nefaste gevolgen van zo'n beleid. Ook op de DIROO-dialogdag in mei j.l. was het ongeha- gen opvallend aanwezig (*Onbehagen groeit in Vlaams onderwijs*, Tertio, 17.06.09).

## Onderwijskrant: receptie, respons en opbrengst

Redactieteam 150

### 1 Inleiding

De redactieleden van *Onderwijskrant* publiceerden 150 nummers en droegen ook buiten *Onderwijskrant* deze ideeën uit. Sommige redactieleden investeerden hierin bijna al hun vrije tijd en dit gedurende 32 jaar. Zo'n inspanning is slechts vol te houden als men kan rekenen op de nodige respons en bevestiging.

In deze bijdrage diepen we dit thema verder uit. We bekijken de receptie, de respons en de opbrengst. We konden al bij al op veel instemming en bevestiging rekenen – vooral vanuit het onderwijsveld. Zo merken we dat onze publicaties over het curriculum & de (vak)didactiek veel invloed sorteerden in de praktijk van het klasgebeuren.

We stelden ons in het verleden in veel bijdragen kritisch op, maar we wilden geen *Don Quichotte* spelen. Ook inzake ons verzet tegen nieuwlichterij en onze verdediging van de beproefde waarden, hadden we nood aan bevestiging vanuit het onderwijsveld. We wilden niet het idee van *Onderwijskrant-tegen-de-rest-van-de-wereld*. We vermelden straks een aantal sympathiserende reacties die ons stimuleerden om door te zetten, maar wijzen er tegelijk op dat je vaak pas na vele jaren op een massale instemming kunt rekenen.

Maar ook nog een totaal ander soort receptie wijst op het belang van onze bijdragen en standpunten. Het feit dat beleids mensen, topambtenaren, het overheidstijdschrift *Klasse*, het vernieuwingsestablishment, ... zich vaak inspanden om de standpunten van *Onderwijskrant* en *O-ZON* dood te zwijgen, wijst o.i. op het belang ervan. Ze vreesden voor de sympathie vanwege de praktijk mensen en voor de kritiek op het gevoerde beleid.

### 2 Bevestiging & respons: illustraties

\*In de bijdrage '*Optimaliseren klaspraktijk & curriculum = talentontwikkeling*' verwoordden we de grote inzet van *Onderwijskrant* op dit domein. In dit artikel kwam ook al tot uiting dat we hiervoor op veel waardering, respons en steun vanuit het onder-

wijsveld konden rekenen. Die respons stimuleerde ons om dit actieveld verder uit te breiden. Vooral de redactieleden-lerarenopleiders waren heel actief op dit terrein. Het feit dat ze deze publicaties ook konden gebruiken binnen hun lessen speelde hier een stimulerende rol. In de vermelde bijdrage wezen we ook op de invloed op de onderwijspraktijk, het leerproces, de leerdomeinen, de vakmethodieken en de methodes. Het doet deugd als je na een aantal jaren merkt dat je visie op rekenen, aanvankelijk lezen, spelling, lezen, wereldoriëntatie ... de weg gevonden heeft naar het klaslokaal.

We merkten dus dat onze eigen voorstellen en onze kritische analyse van aberraties binnen de leerdomeinen, veel gehoor vonden. Dit betekende ook dat redactieleden vaak gevraagd werden als spreker over wiskunde, wereldoriëntatie, leespromotie, werken met kinderboeken, aanvankelijk lezen volgens de 'Directe Systeemmethode', spelling, filosoferen met kinderen ... We werden ook geregeld geraadpleegd bij het opstellen van methodes.

\*Toen we in 1982 startten met onze campagne tegen de 'moderne wiskunde' stonden we vrij alleen met onze 'openlijke' kritiek. Sommigen waarschuwden ons zelfs voor de mogelijke gevaren die we daarmee liepen, maar we bleven onze 'eigen zin' (visie) doorzetten. Al vlug bleek dat we de mening verkondigden van de meeste leerkrachten en ouders. De honderden lovende reacties naar aanleiding van onze wiskunde-campagne van 1982 en de vele sympathiserende reacties in de pers en op het colloquium van 1983, bevestigden dat onze standpunten ingang vonden bij het brede publiek. Maar onze kritische opstelling werd door de pleitbezorgers van de 'New Math' en door de leerplanopstellers nog steeds als eigenzinnig en pamphletair bestempeld. In de jaren negentig bekeerden veel tegenstanders van weleer zich. Wiskunde-professor *Fred Warrinnier* formuleerde nu dezelfde kritiek als *Onderwijskrant* in 1982. In de nieuwe leerplannen van 1998 werd met dezelfde argumenten afstand genomen van de 'moderne wiskunde'. Wat in 1982 voor de tegenstanders een eigenzinnig standpunt leek, behoorde in de jaren negentig tot de '*common sense*', het gezond ver-

stand. Wat we schreven in 1982 leek later niet langer pamflettair, maar een betoog van 40 pagina's met een hoog rationeel en doorwrocht gehalte.

\*Naast succes en instemming op korte termijn, moesten we voor tal van bijdragen en acties veel langer op bevestiging wachten. In onze strijd tegen de invoering van enveloppefinanciering in het hoger onderwijs en andere HOBU-hervormingen, kregen we aanvankelijk zelf af te rekenen met kritiek vanwege de secretaris-generaal van de COC-lerarenbond. Pas later zag de COC in dat ze zich had vergist inzake enveloppefinanciering e.d. In de strijd tegen de invoering van radicale inclusie konden we ook pas de voorbije 2 jaar op de steun van de vakbonden en van een aantal parlementsleden rekenen.

\*In de periode 1977-1991 slaagden we er geregeld in om de pers te halen met *Onderwijskrant* en met de grote onderwijscolloquia die redactieleden mede organiseerden. Ook onze actie rond 'zorgverbreding' van 1991 kreeg nog veel aandacht in dagen weekbladen. Vanaf 1991 stelden we vast dat onze bijdragen en acties zelden nog een vermelding kregen. Het bleek ook heel moeilijk om opgestuurde opiniestukken gepubliceerd te krijgen. Maar op 8 december 1997 publiceerde *Hein De Belder* een paginavolle bijdrage over 20-jaar *Onderwijskrant* onder de titel: 'Vernieuwen is anders dan vernielen'. Hij concludeerde o.a.: "Het is de verdienste van *Onderwijskrant* dat een aantal ontsporingen werden voorkomen en/of achteraf weer afgezwakt of rechtgezet." De sympathiserende reactie van *De Belder* deed veel deugd, temeer omdat zijn redactiebaas *Guy Tegenbos* al vele jaren onze kritische standpunten in zijn 'Standaard' doodzweeg en meehulde met het omwentelingsbeleid van het duo Van den Bossche-Monard en de stemmingmakerij tegen het onderwijs. Die bijdrage had wel als gevolg dat zowel *De Belder* als *Onderwijskrant* persona non grata werden voor Tegenbos en 'De Standaard'. De Belder stelde in zijn bijdrage terecht dat we ontsporingen konden voorkomen of beperken en dat we anderzijds ontsporingen (b.v. moderne wis-kunde) weer hadden rechtgezet. We hebben daarnaast zelf veel voorstellen voor het beleid en de onderwijspraktijk geformuleerd.

### 3 Succes recente O-ZON-campagne

Begin 2007 richtten we de actiegroep 'O-ZON'- op om de sluipende ontscholing binnen ons onderwijs te bestrijden. We kregen onmiddellijk een massale

positieve respons vanwege leerkrachten, professoren en directies. O-ZON vertolkte wat leefde bij veel praktijkmensen en ouders. O-ZON lokte onmiddellijk veel reacties uit en kleurde het onderwijsdebat van de voorbije 3 jaar. Velen beseffen nu beter dat we toe zijn aan een herwaardering van basiskennis, basisvaardigheden, doorzettingsvermogen, niveaubewaking en ervaringswijsheid van de leerkrachten.

Het belangrijkste is de invloed op de klaspraktijk. Uit getuigenissen van leerkrachten en directies leiden we af dat zowel leerkrachten als directies nu ook weer meer aandacht (durven) schenken aan basiskennis en zich meer bewust zijn van het feit dat het niveau van basiskennis en -vaardigheden beter bewaakt moet worden. Ook een aantal mensen van DVO, inspectie, begeleiding ... zijn zich hier nu meer van bewust. Er is ook minder kritiek op leerkrachten die directe instructie nog steeds heel belangrijk vinden.

We konden met onze O-ZON-actie ook expliciet op de sympathie rekenen vanwege de COC-vakbond. Ook de meeste politieke partijen – op Sp.a-Spirit en Groen na – reageerden positief. Dit was ook het geval bij *Jan Saveyn*, pedagogisch coördinator VVKaBaO. *Saveyn* stelde: "De onverwacht sterke belangstelling van veel onderwijsmensen voor het zgn. kennisdebat beschouwen we als een kans om de aandacht meer te richten op de kerntaak van het onderwijs: ervoor zorgen dat de leerlingen de dingen die goed voor ze zijn op de meest doeltreffende wijze op hun school verwerven. ... Men kan bijvoorbeeld kritische vragen stellen bij de hoge verwachtingen van het zelfontdekkend leren en zelfstandig leren van leerlingen, zeker als het zwakke leerlingen betreft. Of bij het vele heil dat men verwacht van leren van elkaar, en daarmee verbonden het minimaliseren van het effect van expliciete sturing door de leerkracht. Sommigen gaan in die zin, onder de vlag van *Het Nieuwe Leren*, al dergelijke eenzijdigheden propageren. Het discussiethema geeft aan zowel beleidsmakers, onderzoekers, onderwijsondersteuners en de actoren in het onderwijsveld een impuls om onderwijskwaliteit meer vanuit het micro-perspectief van de didactische praktijk en de curricula te benaderen. Ook pedagogische begeleidingsdiensten en nascholingsorganisaties zullen zich kritisch moeten afvragen of ze voldoende aandacht blijven hebben voor de onderwijsinhoudelijke opdracht van de school." (*Kennis of vaardigheden? Beschouwingen van een leerplanverantwoordelijke, Onderwijskrant nr. 144, januari 2008*).

We vonden ook bevestiging in reacties van *Mieke Van Hecke* - directeur-generaal katholiek onderwijs. Zo stelde ze in 'De Tijd' van 1 september 2007: "Vanuit pedagogische hoek was er lange tijd te veel aandacht voor het welbevinden van de leerlingen. Misschien zijn we te ver gegaan in het inspelen op de wensen van kinderen. Er wordt hen steeds minder opgelegd. 'We gaan hen niet meer alles inlepen, maar vertrekken vanuit hun leefwereld en we laten ze zo tot kennis komen', luidt de redenering. De vraag is alleen of we ons moeten neerleggen als de leerling niet spontaan tot kennis komt? Moeten we niet eisen dat die kennis er hoe dan ook is? Het is ook een fabel dat we moeten kiezen tussen vaardigheden of kennis.... Soms moet je gewoon kennis bijbrengen. Als het bijvoorbeeld effectief klopt dat veel jongeren niet meer weten dat de aarde rond de zon draait, stel ik mij daar veel vragen bij." Naar verluidt zorgde O-ZON ook voor geanimeerde discussies binnen de onderwijskoepels.

De acties van O-ZON leidden ook tot het inrichten van een eigen symposium op 5 mei 2007 in de Blandijnberg (Gent) en tot 2 universitaire debatten over deze thematiek: Diepenbeek 13 november 2008 en KULAK (Kortrijk) op 1 juli 2009. We merken de invloed ook in de toespraken van minister Vandenbroucke – ook al waren Vandenbroucke en zijn kabinetschef Pelleriaux aanvankelijk geenszins O-ZON-minded. Minister Vandenbroucke hield er op het vlak van het lesgeven wel steeds een visie op na die dichter stond bij de onze dan minister Vanderpoorten die zich destijds meer instructie- en prestatievijandig opstelde en poneerde dat "de leraar niet langer vóór klas mocht staan".

We merken zelfs de invloed in de toespraken van minister Vandenbroucke – ook al waren Vandenbroucke en zijn kabinetschef Pelleriaux aanvankelijk geenszins O-ZON-minded. Minister Vandenbroucke hield er op het vlak van het lesgeven wel steeds een visie op na die dichter stond bij de onze dan minister Vanderpoorten die zich destijds meer instructie- en prestatievijandig opstelde en poneerde dat "de leraar niet langer vóór klas mocht staan".

Bij de start van onze O-ZON-campagne bestemde *Jan T'Sas*, hoofdredacteur KLASSE, O-ZON in de kranten en in 'VONK' als de actie van een paar mensen die heel alleen stonden met hun eigenzinnige opvatting. Hij durfde de naam en website van O-ZON wel niet vermelden in 'KLASSE'. Achteraf bleek dat O-ZON op heel veel sympathie bij leerkrachten, directies en ouders kon rekenen en

dat eerder T'Sas *eigenzinnige* standpunten in KLASSE en elders verkondigde.

Op de DIROO-dialogdag van mei j.l. te Sint-Niklaas bleek eens te meer dat het O-ZON-gedachtegoed veel aanhangers kende.

Onderwijskrant 142

**Cultureel leren, Aufklärung & talentontwikkeling**

**Themanummer over (vergeten) kenmerken van 'modern' O-ZON-onderwijs**

- \*20 pleidooien voor cultureel leren en O-ZON-onderwijs
- \*Standpunt van COC in O-ZON-debat
- \*Volksverheffing en onderwijskansen versus domhouden: visie van Karsten, Finkielkraut en Zwagerman
- \* Evidence based practice en GOK haaks op ontplooiing: pleidooi voor leerkrachtgestuurd onderwijs & niveaubewaking
- \*Dalrymple: stupiditeitscultus bevordert onderklasse
- \*Degelijk en veelzijdig (taal)onderwijs: kennis, vaardigheden, attitudes en... redelijkheid
- \*Kennis maakt vrij: aandacht voor werkelijkheid en waarheid
- \*Vertrouwen in autoriteit van docent bevrijdt student
- \*Zelfsturing en zelfrealisatie: eerder anti- dan post-modern
- \* Van Coillie: waardering onderwijzen en ervaringswijsheid
- \*De bedenkelijke rol van inspectie, media & KLASSE
- \*Kritiek op KLASSE in O-ZON-mails
- \*Bedrijfsleven wil breed gevormde leerlingen
- \*Van Oostrum: leerkrachten bezield door hun vak
- \*Pedagogisch coördinator VVKBaO wijt polemiek over taalonderwijs aan invloed van NT2- Leuven

Op 5 mei 2007 organiseerde O-ZON een symposium in de Blandijnberg. De bijdragen werden gebundeld in *Onderwijskrant* nummer 142.

#### 4 Bevestiging in rapport-Dijsselbloem

De voorbije jaren werd duidelijk dat de meeste kritische analyses en visies die de voorbije decennia in *Onderwijskrant* verkondigd werden, ook bevestigd werden in onderwijsanalyses in het buitenland en in de recente bijsturing van het beleid in Nederland, Frankrijk ... waarbij beproefde waarden in ere hersteld worden.

We vonden in februari 2008 veel bevestiging in het rapport-Dijsselbloem van de parlementaire onderzoekscommissie (zie Onderwijskrant 145 – ook op [www.onderwijskrant.be](http://www.onderwijskrant.be)). Dit rapport bevestigde onze jarenlange kritiek op de vele pedagogische modes en rages en op het omwentelingsbeleid. We hadden niet verwacht dat een parlementaire commissie aan zelfkritiek zou doen en onze analyse van de pedagogische modes en van het doorhollingsbeleid zou bevestigen. Volgens de professoren W. Jochems en P. Kirschner was de onderwijsmalaise 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 educatieve infrastructuur (pedagogische centra e.d.) en in de onderzoeksinstellingen – te plaatsen en te zoeken’”. De ervaringskennis van de praktijkmensen telde niet mee en de visie van de vele vrijgestelden domineerde binnen de nieuwe adviesraden. Dit leidde tot allerlei rages en tot een doorhollingsbeleid. Ook deze uitspraak was koren op onze molen. We toonden in *Onderwijskrant* nr. 145 aan dat Vlaanderen veel lessen kon trekken uit het rapport-Dijsselbloem en betreurden dat ons ministerie en ons vernieuwingsestablishment dit rapport doodzwegen.

De stokpaardjes over onderwijsvernieuwing die *Onderwijskrant* al 20 jaar berijdt, werden in 2008 volledig bevestigd in de basisconclusies van het rapport-Dijsselbloem en in de beleidsnota ‘Het beste onderwijs’ van minister Plasterk van december 2008 (zie de *Onderwijskranten* 145, 147 en 149). *Onderwijskrant* was de voorbije decennia geregeld een roepende in de woestijn. We zijn dus best tevreden dat onze inzet gedurende de voorbije decennia nu ook bevestigd wordt in de nieuwe beleidskoers en in het herstelbeleid die de onderwijsministers van Nederland en Frankrijk sinds kort propageren. Nederlandse onderwijskundigen, prof. Ad Verbrugghe & andere leden van ‘Beter Onderwijs Nederland’, vakdidactici wiskunde .... feliciteerden *Onderwijskrant* voor hun jarenlange inzet tegen modieuze slogans en vóór de beproefde waarden. De interesse voor *Onderwijskrant* vanuit Nederland is de voorbije jaren sterk toegenomen. En vakdidactici wiskunde en de uitgeverijen die alle recentelijk hun wiskundemethodes aanpassen aan de Vlaamse traditie, inspireren zich aan onze opvattingen en publicaties hieromtrent.



*De analyses en conclusies in het rapport van de parlementaire onderzoekscommissie-Dijsselbloem vertonen een merkwaardige gelijkenis met de analyses en conclusies die Onderwijskrant de voorbije 20 jaar publiceerde. We hebben ook steeds gewezen op de vele gelijkenissen tussen Nederland en Vlaanderen. Het is geen toeval dat onze beleidsmensen, Klasse en het vernieuwingsestablishment er alles aan deden om dit rapport dood te zwijgen.*

We vermelden even enkele basisconclusies van Plasterk en de commissie-Dijsselbloem die goed aansluiten bij de stokpaardjes van *Onderwijskrant* en grotendeels op Vlaanderen van toepassing zijn.

*\*Het onderwijsbeleid kenmerkte zich de voorbije decennia door een toenemende vervreemding van de praktijk. De beleidsmensen wilden niet langer een bescheiden en dienende rol vervullen. Ze paktten uit met het primaat van de politiek en haalden de beleidsadvisering e.d. naar zich toe. Ze voerden een permanent omwentelingsbeleid waarbij al te weinig rekening werd gehouden met het werkveld. Plasterk pleit nu voor een bescheiden en dienende opstelling van de overheid. Bij de beleidsadvisering moet de visie van de ervaren praktijkmensen de hoofdrol spelen. Ook de Vlaamse leerkrachten en de COC-vakbond beoordelen het beleid van de voorbije decennia met ‘come to the field and get real’.*

*\*De klemtoon bij de onderwijshervormingen lag de voorbije decennia te sterk op het (zelf)ontplooiingsmodel en er was veel te weinig aandacht voor alles wat te maken heeft met curricula, instructie en leerresultaten. Dit leidde tot een daling van het niveau en van de ontwikkelingskansen. Zowel in Nederland als in Frankrijk behoren de herwaardering van de basiskennis en de basisvaardigheden en van de gestructureerde aanpak momenteel tot de beleidsprioriteiten. Redactieleden van *Onderwijskrant* hebben de voorbije 32 jaar veel aandacht gevestigd in de curricula, de basiskennis en basis-*

vaardigheden. Het aantal (vak)didactische publicaties in Onderwijskrant en elders is indrukwekkend.

\*De beleidsmensen hebben in naam van de gelijke kansen *ongelijke leerlingen gelijk willen behandelen* binnen de gemeenschappelijke basisvorming, de middenschoolexperimenten e.d., maar dat verongelijkte en benadeelde alle leerlingen. Het leidde tot het afremmen van de talentontwikkeling en tot nivellering. De zwakkere leerlingen waren hier het meest de dupe van, maar ook de ontwikkeling van de betere leerlingen werd afgeremd. In Nederland werd de gemeenschappelijke basisvorming al sterk afgezwakt en in Frankrijk willen zowel de onderwijsminister als de meeste leerkrachten komaf maken met het nefaste 'collège unique'. Met *Onderwijskrant* hebben we na enkele jaren ingezien dat ons VSO weinig positieve effecten sorteerde en leidde tot een onderwaardering van het tso en bso, tot minderwaardige leerplannen voor thematisch geschiedenisonderwijs, tot het te lang uitstellen van de definitieve keuze tot na het vierde jaar, tot het bevorderen van het watervalstelsel en zittenblijven in de hogere jaren ...

## 5 Respons vanuit universitaire wereld

Het voorbije jaar merkten we dat onze kritische benadering van nieuwe trends ook steeds meer doordrong in de universitaire wereld. We vonden onlangs bevestiging en steun in een recent standpunt van de professoren Jan Van Damme, Bieke De Fraigne, Jean-Pierre Verhaeghe en 11 collega's-onderzoekers. De 14 Leuvense onderwijskundigen betreurden: *"We staan nog steeds toe dat allerlei goeroes hun wonderbaarlijke onderwijsmethoden op grote schaal verkopen. Het is nog altijd zo dat heel wat onderwijsvernieuwingen ingevoerd worden zonder dat hun werkzaamheid onderzocht, laat staan bewezen is. Onze noorderburen zijn alvast van plan om niet langer mee te gaan met de nieuwste trends in het onderwijslandschap. Het onderwijs in Nederland heeft de voorbije twintig jaar enorm veel hervormingen meegemaakt, waarvan het 'rapport Dijsselbloem' nu aangeeft dat ze vaak halsoverkop werden geïmplementeerd zonder dat hun deugdelijkheid eerst werd bewezen. Vernieuwingen werden van bovenuit opgelegd, zonder inspraak van de leraren. Die overhaaste en vaak radicale vernieuwingen hebben het Nederlands onderwijs meer kwaad dan goed gedaan. In de discussie over de beste vormgeving van ons onderwijs, pleiten ook wij ervoor om in de eerste plaats te kijken naar wat werkt*

*in het onderwijs"* (*Wondermiddelen in het onderwijs bestaan niet*, DS, 25.03.09).

Het is ook dankzij de jarenlange inzet van *Onderwijskrant* en *O-ZON* dat er de voorbije maanden voor het eerst op universitair niveau 2 controversiële debatten werden georganiseerd rond nieuwe trends als constructivisme en competentiegericht leren. Telkens werden we gevraagd om als spreker mee te debatteren. Op 13 november 2008 was er in Diepenbeek het debat *'Sturend of ontdekkend leren van kennis en/of vaardigheden'* - georganiseerd door het *Vlaams Forum voor Onderwijsonderzoek* (VFO). We konden in de zaal op veel sympathie rekenen van de onderwijsonderzoekers uit Vlaanderen en Nederland.

Op 1 juli 2009 participeerden we in de KULAK (Kortrijk) aan een debat met als uitdagende titel: *(In) competent onderwijs, (in)competente studenten? Een debat over de voor- en nadelen van competentiegericht onderwijs*. We hadden de indruk dat we veel gehoor kregen voor ons verhaal. We konden er ook op de steun rekenen van prof. Geert Kelchtermans die ook deel uitmaakte van het panel. In de rand van dit debat vernamen we ook dat professor F. Dochy, de paus van het competentiedenken in Vlaanderen en Nederland, nu laat horen dat hij niet langer achter deze trends en zijn publicaties hierover staat. We ontmoetten er ook een personeelslid van de faculteit geneeskunde die bevestigde dat de professoren het competentiedenken links laten liggen – niettegenstaande dit in de mission van de KU Leuven staat. En in de positieve wetenschappen is het aantal contacturen nog steeds vrij hoog.

We krijgen de stellige indruk dat het tij rond die nieuwe trends aan het keren is. Ook in de folder voor het KULAK-debat troffen we een aantal kritische vragen aan. We lezen o.a.: *"Niet enkel over de geïmpliceerde relatie tussen onderwijs en samenleving/arbeidsmarkt en de finaliteit van het onderwijs kan men kritische vragen stellen. Voor zover het competentiedenken gepaard gaat met een vernieuwing van de gehele onderwijspraktijk moet men ook hier vraagtekens durven plaatsen. Wat met de rol van de docent die zich dient in te schrijven in een onderwijspraktijk waarvan de finaliteit uitgedrukt wordt in termen van competenties die (veelal) afgeleid worden van wat de arbeidsmarkt (en specifieke beroepsprofielen) voorop stelt? ... En wat doet het accumuleren van competenties met het beeld dat studenten en/of afgestudeerden van zichzelf hebben? Leidt dit bijvoorbeeld niet tot een permanent*

gevoel van incompetent zijn? ... Wat is de impact van deze druk om zelfsturende en ondernemende afgestudeerden af te leveren op hoe het onderwijs tegenwoordig in zijn totaliteit aan jonge mensen appelleert, hen oriënteert en aanspreekt – zoals dat bijvoorbeeld ruimte krijgt of kreeg in de context van wat men klassiek ‘brede’ of ‘algemene’ vorming noemt? Wie, wat voor mensen, worden wij uiteindelijk opgeroepen te zijn door de manier waarop een competentiegestuurd onderwijs zich aan ons als mens ‘adresseert’? Of anders nog, en geformuleerd in een enigszins verouderde terminologie: wat is het al dan niet verborgen curriculum van het huidige onderwijs dat zich oriënteert naar en gedeeltelijk baseert op competenties?” We zullen binnenkort een themanummer aan de thematiek van het competentiegericht leren besteden.

## 6 Sympathie & respons vanuit Nederland

We merkten de voorbije 2 jaar veel sympathie voor onze opstelling vanuit Nederland en vanwege mensen van BON (Beter Onderwijs Nederland) in het bijzonder. Op de website van BON zijn enkele themanummers opgenomen. En onze Onderwijskrant-website wordt veel bezocht door Nederlanders. Ook in het verleden namen een aantal Nederlandse tijdschriften Onderwijskrantbijdragen over: Vernieuwing, In de klas, Willem Bartjens & Panama-Post.

*Paul Van Dam*, ex-diensthoofd van het prestigieuze CITO (Centraal Instituut voor Toetsontwikkeling) drukte een paar maanden geleden zijn appreciatie uit voor ons aanhoudend verzet tegen de vele modes en rages in het onderwijs en tegen de vele vormen van ontscholing in het bijzonder.

Op het congres van de *Vlaamse Vereniging voor Wiskunde-Leerkrachten* (Blankenberge 30.06.08) wees de Nederlandse professor *Jan van De Craats* erop dat mede dankzij de inspanningen en publicaties van Onderwijskrantmedewerkers ons wiskundeonderwijs niet ten prooi was gevallen aan de constructivistische aberraties van het Freudenthal Instituut. In krantenartikels riepen *van de Craats* en zijn rekengroep Nederland op zich te inspireren aan onze publicaties en aan de Vlaamse leerplannen en methodes. Vanuit Nederland waardeerde men niet enkel onze kritiek op het Freudenthal Instituut, maar vooral ook het feit dat we de beproefde wiskundeaanpakken zijn blijven propageren. We gingen graag in op de vraag naar ondersteuning vanwege prof. Van de Craats en co.

## 7 Eigenzinnige standpunten niet langer eigenzinnig

In welke mate waren/zijn de kritische standpunten van *Onderwijskrant* ook eigenzinnig? Dat standpunten van *Onderwijskrant* voor sommigen aanvankelijk eigenzinnig klonken, was wel het geval. We verkondigden geen populaire ideeën en verwachtten niet dat deze onverwijld voldoende gehoor en instemming zouden vinden, maar wel na zekere tijd. En dat was/is ook meestal het geval.

We stellen vast dat standpunten die aanvankelijk wat eigenzinnig en uitdagend leken – b.v. ‘*Moderne wiskunde: een vlag op een modderschuit*’ – achteraf op veel instemming konden rekenen. Op zich is dit verheugend. Toch zijn er nog steeds mensen die onze standpunten graag als eigenzinnig bestempelen. Ook dit lijkt revelerend. *Prof. Joost Lowyck* bestempelde onlangs nog *Onderwijskrant* als ‘*kritisch en eigenzinnig*’ omdat we - net als het rapport-Dijsselbloem - vraagtekens plaatsten bij modieuze theorieën over constructivisme, competentieeleren... die Lowyck zelf in het verleden propageerde (*Pedagogische Studiën*, nr. 6, 2008). Als ‘eigenzinnige’ standpunten na verloop van tijd veel instemming vinden bij de praktijkmensen en zelfs bij de beleidsmensen, dan mag men ze o.i. niet zomaar als eigenzinnig blijven bestempelen, maar eerder als standpunten van het gezond verstand. Het zijn eerder de door ons bekritiseerde ideeën en modes die eigenzinnig klonken en na een tijdje weer verdwenen.

We merken dat ook de redactie van het tijdschrift ‘*Impuls voor onderwijsbegeleiding*’, de spreekbuis van begeleiders en DVO-mensen die radicale vernieuwing bepleit(t)en, ongelukkig is met het kritisch rapport-Dijsselbloem en waarschijnlijk ook met ons themanummer hierover. Zo neemt *Helmar Vyverman* de commissieleden kwalijk dat ze “*de onderwijsvernieuwingen voortdurend met de vinger wijzen*” en verantwoordelijk achten voor de niveaudaling (*Voor u gelezen: het rapport van de commissie Dijsselbloem, Impuls*, maart 2009). Hij steigert ook omdat de commissieleden (en minister Plasterk) de “*leraren en docenten prezen die de vernieuwing, tegen de reglementen in, naast zich hebben neergelegd. Of: burgerlijke ongehoorzaamheid zij geprezen*”. Toen we in 1982 kritiek formuleerden op de leerplannen ‘moderne wiskunde’ werden we ook door begeleiders en inspecteurs beticht van ongehoorzaamheid aan de officiële leerplannen.

Het zijn o.i. de nieuwlichters die zich destijds eigenzinnig opstelden en die nog steeds niet willen luisteren naar de waarschuwingen van de meeste praktijkmensen en naar feitelijke vaststellingen omtrent niveaudaling e.d. Ook wij prijzen de Vlaamse leerkrachten en docenten die veel vernieuwingen naast zich hebben neergelegd - tegen de officiële visies en reglementen in. De Leuvense onderzoekster *Katrijn Ballet* omschrijft een courante vorm van stil verzet en lippendienst als volgt: "Eén van de strategieën die heel vaak terugkwam in interviews over onderwijsvernieuwing, is dat leerkrachten proberen om formeel te voldoen aan de gestelde verwachtingen of eisen, terwijl ze daarnaast hun eigen ding gewoon verder doen." En leerkrachten die merken dat een bepaalde vernieuwing weinig oplevert of nefast is, laten die ook na het uitproberen vaak weer vallen. Het openlijk en stil verzet tegen nieuwlichterij was gelukkig groter in Vlaanderen dan in Nederland.

## 8 Besluit

We zijn best tevreden over de respons op de bijdragen en standpunten van de redactieleden van *Onderwijskrant*. Vooral vanuit het onderwijsveld weerklonk veel instemming. En de vakdidactische bijdragen vonden hun weg naar het klaslokaal.

Ook het standpunt van de 14 Leuvense onderzoekers, het rapport-Dijsselbloem en de recente beleidsnota van de Nederlandse minister *Plasterk* (zie vorig *Onderwijskrant*nummer) tonen aan dat onze bekommernissen en vermaningen van de voorbije decennia terecht waren. Jammer genoeg merkt men nu in Nederland dat het wegwerken van ontsparingen een moeilijke zaak is. Het is vaak niet meer mogelijk om terug op het goede pad te geraken.

## Bijlage

Uit de bijlage hiernaast blijkt dat het gedachtegoed van *Onderwijskrant* en O-ZON ook duidelijk aanwezig was op de recente dialogdag van DIROO (mei 2009 in St.Niklaas).

### Onbehagen groeit in Vlaams Onderwijs

(Miel Swillens in Terto, 17 juni 2009)

*"Vaardigheden is het sleutelwoord van het onderwijs tegenwoordig, kennis heeft afgedaan. Maar op die evolutie is heel wat kritiek. ... Op de 22ste dialogdag van het dialoogcentrum reflectie op opvoeding en onderwijs (DIROO) was het onbehagen over de gang van zaken in het onderwijs opvallend aanwezig. ...*

*De onheilstijdingen uit Nederland -verwoord door BON-voorzitter Ad Verbrugge en een geëmotioneerde professor J. D. Imelman - waren niet van die aard om de ongerustheid weg te nemen. ... In Nederland leidde de radicale interpretatie van het 'nieuwe leren' tot een aanval op de kennisoverdracht, tot een artificiële scheiding tussen kennis en vaardigheden en tot de uitschakeling van de leraar als overdrager van kennis. De leraar werd een 'coach' bij het verbeelde leerproces van de leerling, het zogeheten 'zelfgestuurde leren'. De leerling moet 'leren leren' werd er door professor Winfried Böhm omschreven als 'koken zonder ingrediënten'. Kennis hoef je je niet eigen te maken, die google je wel vlug even bij elkaar langs het internet. Dat vaardigheden het resultaat zijn van kennis wordt niet beseft of genegeerd ...*

*Ook het cultuurrelativisme en de afkeer van de traditie bedreigen ons onderwijs. Nauwelijks nog inhoud betekent nauwelijks nog cultuur. ...*

*In Vlaanderen loopt het nog zo'n vaart niet als in Nederland, maar het leidt wel tot schizofrene toestanden. Op papier onderwerpt de leraar of docent zich aan de opgelegde blauwdrukken en hanteert hij het gewenste jargon, voor de klas doet hij zijn zin. Onder elkaar hebben ze het over de ware stand van zaken, bij de doorlichting omarmen de leerkrachten de officiële fantasieën.*

*Stilaan krijgt ook de democratisering van het onderwijs een nieuwe invulling. Democratisering betekent niet langer een beleid van gelijke kansen, maar van gelijke leerresultaten. Vandaar dat het Vlaams onderwijs wordt verweten dat er een te diepe kloof gaapt tussen de sterkst en de zwakst presterende leerlingen. Alsof dat verschil niet het logisch gevolg is van ons onderwijs. Kwaliteit differentieert."*



## Onderwijskrant & progressief gedachtegoed 1960 - 1970 Hooft Onderwijskrant thuis in emancipatorisch kamp?

Raf Feys en Noël Gybels

### 1 Soorten progressief gedachtegoed

#### 1.1 Monopolisering emancipatorisch ideeëngoed

*Onderwijskrant* is een product van de *sociaal bewogen mentaliteit* van de jaren zestig en zeventig. In de vorige bijdragen werd duidelijk dat we tevreden zijn over de opbrengst van die geëngageerde inzet voor het Vlaams onderwijs en over de 'volksverheffing' die dit heeft opgeleverd. Onze beginselverklaring van 1977 klonk ook vrij emancipatorisch. We merken echter dat andere strekkingen graag het etiket emancipatorisch monopoliseren (zie 1.2 & 1.3).

In 1977 waarschuwde *prof. Denis Lawton* in zijn *'Education and social justice'* dat de echte democratisering en emancipatie afgeremd werden door de schijnmodernismen van de burgerlijke romantici: de zelfontplooiers, de radicale ontscholers, de mensen die het belang van de leerinhoud en leeropbrengst sterk relativeren en vooral het onmiddellijk welbevinden centraal stellen. Ook het constructivisme en het competentieren horen o.i. thuis bij die schijnmodernismen.

#### 1.2 Zelfstandig leren: (anti-)emancipatorisch?

Zo associëren de propagandisten van het constructivisme en competentieren het zelfstandig leren stevast met de term 'emancipatorisch'. Ook in de memorie van toelichting bij de eindtermen en bij de basiscompetenties voor leerkrachten, treffen we die associatie aan. In hun commentaar bij die eindtermen en memorie stellen ook de professoren Aelterman en Van Looy & vele anderen dat emancipatorisch onderwijs enkel constructivistisch en competentiegericht kan zijn.

#### 1.3 Doctoraat over progressief gedachtegoed

*Tom De Coster* maakte vorig jaar een doctoraat over de *groei en neergang van het progressief pedagogisch gedachtegoed in Vlaanderen* van de jaren '60 en '70. We betreuren dat De Coster vooral aandacht besteed aan de *schijnmodernismen* en *Onderwijskrant* niet bij het emancipatorisch gedach-

tegoed rekent. (De Coster, T., *Wat is er in Vlaanderen met het progressief pedagogisch erfgoed gebeurd?, Receptie- en implementatiegeschiedenis van 'emancipatorische' opvoedingsmodellen in de neoliberale context van na de jaren 1960*, Universiteit Gent, 2008, 227 p.)

De Coster schrijft de progressieve ideeën enkel op naam van de *minuscule en onbekende* Gentse *Werkgroep Revolutionaire Pedagogiek* (WERP) die maar enkele jaren actief was, van de oprichters van de anti-autoritaire methodeschooltjes, en van de al lang opgedoekte *Aktiegroep Krities Onderwijs* (AKO-Antwerpen) & de ermee verbonden *Freinetbeweging Vlaanderen* (FBV) die na enkele jaren enkel nog heil zagen in het oprichten van methodescholen - die zich bijna uitsluitend richtten tot elitaire ouders en leerlingen.

Hoofdstuk 5 over WERP draagt als titel *'Denk voor uzelf, een 'revolutionaire pedagogie in dienst van de omwenteling naar een anarchistische samenleving'*. De in Vlaanderen onbekende *Jaques Dhaenens*, de stichter van WERP, wordt door De Coster voorgesteld als hét boegbeeld van het progressief gedachtegoed.

De Coster besteedt niet de minste aandacht aan de mobiliserende en emancipatorische kracht en activiteiten van *Onderwijskrant*. Aanvankelijk had De Coster wel redactieleden van *Onderwijskrant* om een interview gevraagd, maar al vlug bleek waarschijnlijk dat *Onderwijskrant* een andere visie had op progressief en degelijk onderwijs dan WERP & AKO en dan de alternatieve scholen die voor het ontplooiingsmodel en elitaire scholen kozen.

Omdat de mensen van WERP en AKO al bij al heel weinig gepubliceerd hebben, moest De Coster zich vooral baseren op interviews met een 13-tal mensen die vroeger met AKO of WERP verbonden waren. Na een aantal gesprekken met betrokkenen van het eerste uur uit AKO, WERP en de methodescholen concludeert De Coster dat we op dit ogenblik niet meer kunnen spreken van *believers tout court*. Het progressieve erfgoed leed schipbreuk. De ontgoocheling bij de pleitbezorgers van dit gedachtegoed is vrij groot: *"De kritische retoriek van de inspiratie"*

*bronnen bleef enkel als icoon over.*" De technieken en vormelijkheden à la Freinet werden volgens De Coster "ingekapseld binnen het bestaande onderwijs en haar gevestigde verhoudingen" (p. 194). "Het progressief pedagogisch erfgoed bleek bovendien makkelijk verdeelbaar op verschillende niveaus en inzetbaar in een neoliberale context waarbinnen onbedoelde doelstellingen en werkwijzen centraal kwamen en komen te staan."

In hoofdstuk 7 "De 'alternatieve' school als ideaal: 'kwaliteit' voor 'meerwaardezoekers' of methode zonder alternatief?" - veronderstelt De Coster dat de populariteit van de 'alternatieve' scholen binnen de traditionele netten een gematigde variant was binnen het progressief erfgoed. Die variant werd geïnstitutionaliseerd en tegelijk ingekapseld.

Volgens ons was de uitbreiding van de 'elitaire' methodescholen alles behalve progressief. Ze was overigens vooral ook een gevolg van het zoeken naar een oplossing voor de leeglopende scholen. Op die manier is de leegloop van het stedelijk onderwijs Gent en van veel gemeenschapsscholen opgevangen. We betreuren dat het Gemeenschapsonderwijs - als onderwijs voor allen - tegelijk stelt dat het oprichten van (elitaire) methodescholen perfect kadert binnen zijn *pluralistisch* pedagogisch project. We bedachten en lanceerden zelf in 1970 de term 'open gemeenschapsschool' voor een school die openstaat voor alle kinderen van de lokale gemeenschap.

## 1.2 Soorten progressiviteit

Het verwondert ons niet dat De Coster tot het besluit komt dat er van het radicaal progressief gedachtegoed niet veel gerealiseerd werd en dat het zich liet inkapselen in een eerder liberaal verhaal. Deze conclusie is een gevolg van het feit dat de bijdrage van de meer realistische en sociaal-betrokken vernieuwers totaal over het hoofd wordt gezien. Dit past blijkbaar niet in het vooropgesteld interpretatiekader van De Coster en zijn promotoren. Ook in de eigen publicaties wekt promotor Depaepe al te vlug de indruk dat het sociaal-betrokken engagement van de jaren zestig en zeventig weinig of niets heeft opgeleverd.

Aan *Onderwijskrant* en aan de daadwerkelijke invloed ervan op het onderwijs, besteedt *De Coster* dus helemaal geen aandacht. Het is uiteraard wel zo dat het gedachtegoed van WERP, AKO en de eerste methodescholen de redactieleden van On-

derwijskrant niet kon bekoren. En de AKO-lieten zegden al vlug medewerking aan *Onderwijskrant* op. De meeste redactieleden zagen geen heil in de vlucht naar het alternatieve, marginale en elitaire circuit en beschouwden dit geenszins als emancipatorisch. Ze zagen ook geen heil in een defaitistisch marxistische visie die de school enkel zag als een instelling die de maatschappelijke ongelijkheid (re)produceerde.

We zijn de mening toegedaan dat het progressief erfgoed van de jaren '60 en '70 - net zoals dit van mei '68 - veel ruimer was dan hetgeen in een aantal extreme vormen tot uiting kwam. *De Coster* en zijn promotoren Depaepe en Simon verenigen het progressieve erfgoed van de jaren '60 en '70 tot de meer extreme en naïeve strekkingen en tot schijnmodernismes. Vooral hemelbestormers die radicaal wilden breken met het onderwijsbestel en/of met de gewone scholen worden door *De Coster* als progressieven en vernieuwers bestempeld. De meeste progressieven en de meeste praktijkmensen opteeden evenwel voor vernieuwing in continuïteit, voor verbetering en daadwerkelijke volksverheffing.

## 2 Realistisch engagement en kritiek op romantische retoriek

De *Onderwijskrantmedewerkers* waren/zijn o.i. ook vertolkers van het progressief en geëngageerd gedachtegoed van de jaren '60 en '70, maar dan wel van de realistische strekking. Indien *De Coster* de balans van de invloed van het *Onderwijskrantgedachtegoed* had opgemaakt, dan zou hij vastgesteld hebben dat de meeste *Onderwijskrantmedewerkers* niet ontgoocheld zijn. We zijn best tevreden over de invloed van onze inzet de voorbije 32 jaar. Heel wat voorstellen inzake participatie e.d. zijn gerealiseerd. We merken ook onze invloed op het vlak van het curriculum en van de (vak)methodieken. Volgens ons en *prof. Denis Lawton* neemt het debat over het curriculum een centrale plaats in binnen het streven naar democratisering en talentontwikkeling. We zijn ook tevreden over onze strijd tegen de vele nefaste en modieuze modes en rages, tegen de oprukkende ontscholing en tegen het doorgeschoten liberalisme en marktdenken binnen onderwijs en maatschappij.

Waren de redactieleden van *Onderwijskrant* minder progressief omdat ze geen heil zagen in de vlucht naar het alternatieve, marginale circuit en nog minder in een defaitistisch marxistische visie die de school enkel zag als een instelling die de maat-

schappelijke ongelijkheid (re-)produceerde? Vanuit de inzet voor de verdere democratisering van het onderwijs wilden we ons vooral inzetten voor de gewone leerlingen - en in het bijzonder ook sociaal en/of cognitief benadeelde leerlingen. We betrouwen dat De Coster en zijn promotoren het progressief gedachtegoed herleiden tot marginale fenomenen en tot het alternatieve circuit.

Was/is *Onderwijskrant* minder progressief omdat afstand genomen werd van het ontplooiingsmodel, de anti-autoritaire opvoeding, de onderhandelingspedagogiek ... en later ook van de constructivistische leertheorie & het competentie leren? De Duitse emancipatorische pedagoog *Klaus Mollenhauer* betreurde in 1983 dat veel 'moderne' pedagogen zich niet meer inlieten met de inhoudelijke vragen in verband met de instructie en de cultuuroverdracht, en deze zelfs strijdig vonden met de visie van de 'zelfontplooiers', de anti-autoritaire opvoeding, de 'welbevindenbeweging'. Dit alles leidde volgens hem tot culturele ondervoeding.

Ontscholingsprojecten à la Laevers, Illich, Freinet, Neill, Rogers, constructivisme en competentie leren... kaderen o.i. eerder in een romantisch en (uiteindelijk) conservatief project dat zich keert tegen de verhoging van de intellectuele capaciteit en onafhankelijkheid van de burger, tegen de volksverheffing. Ontintellectualisering en leren vanuit de beperkte eigen ervaring en verlangens bevorderen geen volksverheffing en geen geestelijk onafhankelijke individuen met een coherent denkvermogen, maar geborneerde en egocentrische mensen, maatschappelijke radertjes die optimaal aanpasbaar en wendbaar zijn.

*Onderwijskrant* koos voor vernieuwing in continuïteit, voor orde in de vooruitgang. Redactieleden hebben uiteraard in de loop van de voorbije 32 jaar een aantal opvattingen moeten bijstellen. Alleen al het feit dat een aantal medewerkers ouder werden en meer ervaringswijsheid opdeden, leidde tot het sterker beklemtonen van de veelzijdigheid van het onderwijs en van het belang van het behouden en verdedigen van de beproefde waarden. Naarmate we ook merkten dat het niveau van de leerresultaten erop achteruitging, dat benadeelde leerlingen het moeilijker kregen in klas, ... gingen we uiteraard die beproefde waarden ook meer waarderen en minder heil verwachten van wondermiddelen.

Er zijn o.i. soorten progressiviteit: doorgeschooten en realistische vormen. Een aantal redactieleden van *Onderwijskrant* hadden zich in de jaren zestig sterk geëngageerd binnen de studentenbeweging. We dachten wel progressief, maar namen tegelijk expliciet afstand van de revolutionaire en marxistische slogans en retoriek van de Studentenvakbeweging (SVB) van Ludo Martens en co. We hielden ons niet onledig met het lezen van 'Que faire' van Lenin, maar publiceerden bijvoorbeeld binnen de *Pedagogische Kring Leuven* de brochure 'Het kind van de rekening' (1969) - met realistische voorstellen voor meer inspraak en participatie, optimalisering van de onderwijskansen, samenwerking tussen de onderwijsnetten, nascholing, herziening van het schoolpact, maatschappijbetrokken onderwijs e.d. Allemaal thema's die enkele jaren later vrij actueel en belangrijk zouden worden en ook veel aandacht kregen binnen *Onderwijskrant*. Precies 40 jaar na 'Het kind van de rekening' hopen we dat we in de 150 *Onderwijskranten* bewezen hebben dat de Vlaamse kinderen op *Onderwijskrant* konden rekenen.

### 3 Besluit

De voorbije 32 à 40 jaar proberen redactieleden van *Onderwijskrant* kritisch toetsend oude en nieuwe zaken tot een scheppende synthese te brengen met het oog op talentontwikkeling bij alle leerlingen. We deden dit los van restauratief conservatisme enerzijds en modieus progressivisme anderzijds. We menen ook dat precies ondernemingen die kritisch en doordacht conserveren én bijsturen op blijvende resultaten konden rekenen. We maakten de voorbije 40 jaar veel modes en rages mee die elkaar snel afwisselden, maar weinig duurzame en positieve effecten opleverden.

Onze optie voor 'vernieuwing in continuïteit', voor verder bouwen op het bestaande, lijkt ons een uiting van emancipatorische inzet. We lieten ons ook niet inkapselen in een neo-liberaal onderwijsverhaal. We werkten aan de optimalisering van old basics en aan de verruiming met new basics, aan betere ontwikkelingskansen voor alle leerlingen. Hopelijk denken de lezers hier ook zo over.

**Reacties zijn welkom: [owkrant@hotmail.com](mailto:owkrant@hotmail.com)**

**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 onderwijs-tijdschrift 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

**Tijdschrift, verschijnt driemaandelijks**

**Juli-augustus-september 2009 – € 5,00**

150 kranten, 32 jaar O.Krant, 2 jaar www.onderwijskrant.be	2
Intentieverklaring & ontstaanscontext Onderwijskrant & motivering redactieleden in Nulnummer van augustus 1977	11
Vernieuwen in continuïteit en waardering ervaringswijsheid & 'grammar of schooling' Geen slogans, stemmingmakerij of vlucht in alternatieve circuits	17
Optimaliseren klaspraktijk & curricula = talentontwikkeling	31
Sterke betrokkenheid Onderwijskrant op onderwijsbeleid Luis in pels van beleidsvoerders	36
Onderwijskrant: receptie, respons en opbrengst	42
Progressief pedagogisch gedachtegoed jaren '60 en '70. Wie behoorde hiertoe en wat was de opbrengst ?	49



**Indien hiernaast een x staat**

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

**dat u ontvangt.**

**HERABONNEER dus om onderbreking**

**te vermijden!**