

Onderwijsvernieuwing vanuit de praktijk in historisch perspectief: Het project “Initiatiefrijke Scholen” tegen het licht van lessen over onderwijsvernieuwing van Leon van Gelder (1958)

H. T. A. Amsing

Samenvatting

In deze discussiebijdrage wordt het actuele streven om scholen meer zeggenschap te geven bij het proces van onderwijsvernieuwing historisch ingekaderd en wordt gesteld dat lessen van de Groninger onderwijskundige Van Gelder (1913-1981) over onderwijsvernieuwing nog steeds de moeite waard zijn. Van Gelder wees op het belang van het ontwikkelen van een gemeenschappelijke visie en een onderwijsvernieuwingstrategie waarbij rekening gehouden wordt met tradities en bekwaamheden van individuele leraren. Bovendien pleitte hij voor een actievere rol van de onderwijskunde. De stelling dat Van Gelders lessen tot op de dag van vandaag actualiteitswaarde hebben, is gebaseerd op een vergelijking tussen het door de overheid geïnitieerde project “Initiatiefrijke Scholen” en een in 1958 verschenen werk van de “voorman van de onderwijsvernieuwing”, professor Leon van Gelder.

1 Inleiding

Vernieuwing van het onderwijs staat momenteel in het teken van deregulering en autonomie voor scholen (Mentink, 2002). Het is een van de beleidsprioriteiten van het ministerie die daarvoor in 2004 61 miljoen en voor 2007 109 miljoen euro heeft gereserveerd (Ministerie van OCW, 2005). Door scholen meer ruimte te geven bij de inrichting van het onderwijs, zou meer variëteit ontstaan, waardoor scholen beter in staat zouden zijn onderwijs op maat te leveren (Hermans & Adelmund, 2001).

In 2001 heeft de Rijksoverheid een in het oog springend initiatief ontplooid voor het betrekken van het onderwijsveld bij onderwijsvernieuwing en voor het in kaart brengen van in het veld levende wensen en ideeën. Het betreft het project “Initiatiefrijke Scholen”. Dit project ging uit van het ideaal van de school als professionele en lerende organisatie, de school als sterke ondernemer die – binnen door de overheid gestelde kaders – zeggenschap heeft en verantwoordelijkheid draagt voor de manier waarop ze het onderwijs vormgeeft, en die daarmee flexibel kan inspelen op veranderingen in de samenleving. Het project is formeel in 2004 afgesloten, maar werkt in de deelnemende scholen nog steeds door. Binnen dit project ontwikkelden scholen en schoolbesturen uit het primair en voortgezet onderwijs plannen waarvan er 33 zijn uitgewerkt en in de praktijk gerealiseerd, met name in het voortgezet onderwijs. Het gaat hierbij om concrete en praktische projecten. Zo is er een project waarbij een aparte leerroute kunst voor het vmbo is ontwikkeld en wordt er geëxperimenteerd met functiedifferentiëring voor onderwijzend personeel, en flexibele examens in het voortgezet onderwijs waarbij leerlingen onderdelen kunnen afsluiten als ze eraan toe zijn. De bedoeling was, van deze projecten te leren en andere scholen snel te laten profiteren van de ervaringen van deze pioniers (Adelmund, 2002; Hermans, 2002; Hermans & Adelmund, 2002; Weeber, 2002; De Zeeuw, 2002).

Echter, het onderwijsadviesbureau dat in 2004 het project heeft geëvalueerd, constateert dat van kennisuitwisseling weinig terecht is gekomen, zelfs niet tussen scholen die deelnamen aan het project. Op deze manier lijkt van onderwijsvernieuwing weinig terecht te komen en de casus vraagt dan ook om nadere analyse. In deze bijdrage wordt een analyse gegeven door het bieden van een historisch perspectief. Hiervoor wordt teruggegaan naar een “voorman van de onderwijsvernieuwing”: professor Leon van Gelder (1913-1981) (Baerwaldt, 1981, p. 252). Van Gelder was van 1964 tot 1974 hoogleraar

onderwijskunde in Groningen. Hij wordt beschouwd als de vader van de Middenschool en als een grondlegger van de onderwijskunde (Karstanje, 1987; Lagerweij, 2002). Hij leverde een belangrijke bijdrage aan het ontwikkelen van een visie op onderwijsvernieuwing waarbij het primaat bij de praktijk lag (Postma & Wardekker, 1981).

In 1958 schreef Van Gelder “Vernieuwing van het basisonderwijs”, een geschrift dat kan worden beschouwd als een sleutelpublicatie in Van Gelders werk. Het geeft Van Gelders opvattingen weer, die hij later in vele geschriften nader uitwerkte. Een van die opvattingen betrof het idee dat de onderwijspraktijk een belangrijke rol toebedeeld moest krijgen bij het ontwikkelen van onderwijsvernieuwing (De Wilde, 1981, p. 274). In deze bijdrage blaas ik het stof van deze publicatie en laat zien dat Van Gelders lessen nog steeds actueel zijn, en kunnen fungeren als referentiekader voor hedendaagse vernieuwingsinitiatieven. In het nu volgende zullen drie hoofdlijnen uit “Vernieuwing in het basisonderwijs” worden beschreven: (1) onderwijsvernieuwing vanuit een visie, (2) samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk en (3) belang van praktische toepasbaarheid. De inzichten uit deze drie hoofdlijnen zullen vervolgens afgezet worden tegen het project “Initiatiefrijke Scholen”.

2 Van Gelders pleidooi voor onderwijsvernieuwing vanuit een visie

“Vernieuwing van het basisonderwijs” was bedoeld als theoretisch kader voor het door de Nederlandse Onderwijzers Vereniging (NOV) gepropageerde didactisch handelen. Al jaren organiseerde de vereniging vanuit haar Pedagogisch Centrum tal van bijscholingscursussen voor onderwijzers, maar het ontbrak deze cursussen aan een expliciet geformuleerde pedagogisch-didactische visie. “Vernieuwing van het basisonderwijs” moest in deze leemte voorzien (Brinksmas, 1981, p. 264).

Onderwijzen kon volgens Van Gelder niet slechts worden beschouwd als een kunst. Hij achtte het van groot belang dat onderwijsver-

nieuwing op een theoretisch fundament rustte en dat onderwijzers kennis hadden van dit fundament. Enerzijds moest gebruik worden gemaakt van wetenschappelijke inzichten ten aanzien van leren, anderzijds moest dit theoretisch fundament gebaseerd zijn op algemene opvoedingsdoelen, zowel inhoudelijk pedagogische als levensbeschouwelijke. Het vernieuwingswerk van de NOV had tot dan toe weinig vruchten afgeworpen en het idee bestond dat dit kwam, omdat niet gewerkt was vanuit een visie op onderwijs. Het Pedagogisch Centrum goot haar cursisten vol met kennis van (leer)psychologie, maar slaagde er niet in haar cursisten te laten bezinnen op de algemene opvoedingsdoelen, de pedagogische grondslagen van de vernieuwing (Brinksmas, 1981, p. 265; Nieberg, 1994, p. 21; “In en om het Pedagogisch Centrum”, 1953, p. 351). De NOV diende haar pedagogische grondslagen volgens Van Gelder beter voor het voetlicht te brengen. Het ging daarbij om aan de Reformpedagogiek ontleende doelen, en idealen gericht op verbetering van de samenleving en ontplooiing van het individuele kind, tot uiting komend in didactische principes als ‘learning by doing’, werken vanuit de leef- en belevingswereld van kinderen en het afwijzen van een eenzijdig cognitief georiënteerde onderwijsopvatting. Zonder deze bezinning op idealen en doelen kon vernieuwingsarbeid weinig meer zijn dan een wijziging in techniek, zo betoogde Van Gelder (Van Gelder, 1958, p. 10-11). Pas wanneer deze grondslagen werden geëxpliciteerd en via cursussen naar onderwijzers werden gebracht, met andere woorden: wanneer ten aanzien van doelen en idealen de neuzen in dezelfde richting stonden, zouden de vernieuwingsideeën daadwerkelijk ingang kunnen vinden in de praktijk.

3 Van Gelder over de samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk

In het verder ontwikkelen van een visie op onderwijsvernieuwing kende Van Gelder een belangrijke rol toe aan de wetenschap. Wilde onderwijsvernieuwing werkelijk effect sorteren, dan diende er planmatig te werk wor-

den gegaan. Maar de wetenschap mocht niet dicteren. Van Gelder pleitte in “Vernieuwing van het basisonderwijs” voor een nauwe samenhang tussen praktijk en theorie, tussen didactisch handelen en didactische bezinning. Hij zag de verhouding tussen wetenschap en de onderwijspraktijk als een dialectische verhouding. De theorie ontsproot uit bezinning op praktisch didactisch handelen en diende op haar beurt weer een richtlijn te zijn voor didactisch handelen (Van Gelder, 1958, p. 1, 8, 9, 27). Een goede didactische theorie was voor onderwijzers een uitnodiging om de eigen praktijk te doordenken en te analyseren (Van Gelder, 1958, p. 8).

Van Gelder lanceerde hiermee geen nieuwe gedachte. Er waren op dat moment al enkele zogenaamde scholenexperimenten gaande, waarbij wetenschappelijk gecontroleerde proeven met onderwijsvernieuwing in de onderwijspraktijk uitgezet werden. Deels waren deze proeven geïnitieerd door de overheid, maar ook het Pedagogisch Centrum van de NOV vervulde hierin een rol. Zij regisseerde verschillende scholenexperimenten, waarvan de eerste, het experiment “Vglo” (voortgezet gewoon lager onderwijs), startte in 1950. In dit experiment werd op verzoek van de minister een plan ontwikkeld voor het onderwijs aan 12- tot 15-jarigen, ingegeven door de verlenging van de leerplicht en bedoeld voor kinderen die om wat voor reden dan ook na de lagere school niet naar bestaande vormen van onderwijs gingen. Aan dit experiment namen 93 scholen deel: 210 leerkrachten en 6200 leerlingen. Aan de hand van uitvoerige vragenlijsten en verslagen werd het experiment waarbij men onderwijs rond leerstofkernen inrichtte, geëvalueerd. In 1957 startte het NOV met het contactscholenproject, mede door Van Gelder ontworpen. Hierbij wisselden de wetenschappelijk medewerkers van de NOV en de leerkrachten van de aangesloten scholen intensief van gedachten over onderwijsvernieuwing en werd geprobeerd onderwijsvernieuwing tot stand te brengen. Op basis van deze ervaringen startte, eveneens in 1957, het Ulo-experiment en in 1962 het Kweekschoolexperiment. In het Ulo-experiment werden door vakdidactici ontwikkelde leerplannen en didactische aanwijzingen voor het uitgebreid lager onderwijs

in de praktijk getoetst en bijgesteld, in het Kweekschoolexperiment ging men na of het niveau van de leerlingen in de onderbouw van de kweekschool verbeterd kon worden door het veranderen van de toelatingsprocedure, het invoeren van differentiatie en het instellen van een examen (Brinksma, 1981, pp. 139-149, Van Gelder, 1964).

Deze scholenexperimenten waren volgens Van Gelder hard nodig. Hij betoogde dat theorie en praktijk zich tot dan toe te zeer naast elkaar hadden ontwikkeld. De praktijk ging in de eerste plaats uit van traditie, de theorie baseerde zich op ver van de onderwijspraktijk afstaande onderzoeken (Van Gelder, 1958, p. 2). Van Gelder sprak van een “geringe communicatie” tussen de praktische schoolsituatie en wetenschappelijk onderzoek. Hierdoor profiteerde het onderwijs als maatschappelijke sector volgens hem onvoldoende van wetenschappelijk onderzoek en had het in dit opzicht een achterstand ten opzichte van andere maatschappelijke sectoren die in het na-oorlogse klimaat van een vertrouwen in planning en ordening een belangrijke stem hadden gekregen in het sociaal-economische beleid van Nederland (Van Gelder, 1958, p. 9; Schuyt & Taverne, 2000, pp. 79-112).

De kloof tussen theorie en praktijk was volgens Van Gelder voor een belangrijk deel gelegen in de aan de leerpsychologie toegekende superioriteit. Behalve dat deze inzichten niet werden vertaald in richtlijnen voor de situatie in de klas, had de school een bredere taak dan het doorgeven van kennis. De school moest volgens Van Gelder vooral ook opvoeden, bijdragen aan de “levensbekwaamheid” van het kind. Het ging in het onderwijs om “de geestelijke, ethische, sociale, intellectuele, esthetische en lichamelijke aspecten van de opvoeding van het schoolkind”. (Van Gelder, 1958, p. 6). Omdat de wetenschappelijke theorievorming over het onderwijs volgens Van Gelder uit moest gaan van pedagogische doelstellingen, diende ze zich niet in de eerste plaats te wenden tot de leerpsychologie, maar tot de pedagogiek. Pas wanneer de didactische theorie haar uitgangspunt vond in de pedagogiek én zich rekenschap gaf van de praktijk, kon onderwijsvernieuwing plaatsvinden.

4 Van Gelder over het belang van praktische toepasbaarheid

Van Gelder hechte grote waarde aan de praktische toepasbaarheid van nieuwe ideeën. Daarvoor was het van cruciaal belang dat de door de wetenschap geformuleerde denkbeelden niet te ver afstonden van de bestaande praktijk. In deze bestaande praktijk waren twee factoren van groot belang: de traditie, en de bekwaamheid van de onderwijzer. Wilden nieuwe opvattingen ingang vinden in de praktijk, dan dienden de gepropageerde didactische principes zich maximaal te voegen naar de bestaande, concrete situatie “zoals deze door het schoolsysteem, de traditie, de bestaande materiële omstandigheden, de bereidheid en de bekwaamheid van de onderwijzer en de bruikbaarheid van de leer- en hulpmiddelen bepaald wordt.” (Van Gelder, 1958, pp. 8, 36-37). Zo gezien, bevindt een vernieuwingsvoorstel zich altijd tussen twee polen: de bestaande en de volgens de pedagogische beginselen optimale situatie (Van Gelder, 1958, p. 8). Te snelle wendingen brachten volgens Van Gelder slechts verwarring in plaats van verdieping van inzicht (Van Gelder, 1958, p. 11).

Er kleefde aan de eis van praktische toepasbaarheid volgens Van Gelder echter een groot nadeel. Het was op deze manier lastig om de didactische bezinning te laten uitmonden in een heldere theorie. Onderwijzers koersten volgens Van Gelder voor een belangrijk deel op door de traditie gevoede intuïtie, en erkend moest worden, aldus Van Gelder, “dat hierdoor de grote lijn in het principiële denken moeilijker te onderkennen valt” (Van Gelder, 1958, p. 11). Een vernieuwingsvisie die de bestaande praktijk als uitgangspunt nam, rekening hield met de talenten en beperkingen van de individuele onderwijzer en ook nog eens met het intuïtieve moment dat volgens Van Gelder steeds aanwezig was bij het onderwijzen van kinderen, kon niet uitgaan van één omlijnd theoretisch kader. Van Gelder haalde in dit verband een publicatie van Wilhelm Flitner aan uit het tijdschrift “Die Deutsche Schule” uit 1956: “Jeder Methodenuniformismus ist überholt.” (Van Gelder, 1958, p. 12).

En er kleefde nog een nadeel aan de eis van

praktische toepasbaarheid: het belemmerde de vaart. Onderwijsvernieuwing was volgens Van Gelder een stroperig proces. Hij liet dit zien aan de hand van het persisteren van de klassikaal-frontale werkvorm. Deze werkwijze, die vanuit verschillende fronten onder vuur lag, bleef voortbestaan omdat ze in belangrijke mate bepaald werd door tradities. Klassikaal-frontale instructie was neergeslagen in de mentaliteit van onderwijzers die zelf opgegroeid waren in dit systeem. Hoewel de ontwikkeling naar een meer individualiserende vorm van onderwijs volgens Van Gelder duidelijk aanwijsbaar was, bleek uit deze casus volgens hem toch dat veranderingen in de didactische vorm slechts in een betrekkelijk laag tempo bereikt konden worden (Van Gelder, 1958, p. 35).

Omdat telkens met de bestaande praktijk rekening gehouden diende te worden, moesten onderwijsvernieuwers niet als blinde paarden achter nieuwe concepten aanhollen. Zelf liep Van Gelder warm voor geïndividualiseerd onderwijs, maar hij pleitte niet voor het doorvoeren ervan in pure vorm. Dat zou onvoldoende recht doen aan de bestaande praktijk. Goed onderwijs was een mix van onderwijs aan groepen en geïndividualiseerd onderwijs. De klas als organisatievorm diende steeds uitgangspunt te zijn. Hiermee konden “niet alleen de beste verworvenheden van de nieuwe onderwijssystemen tot ruime verbreiding [...] komen, maar [werd] tevens recht [...] gedaan aan ervaringen, die gemeengoed zijn in het Nederlandse onderwijs” (Van Gelder, 1958, p. 36).

Het zoeken naar een compromis was één manier om recht te doen aan de traditie van het onderwijs. Een andere manier was om bij het invoeren van een onderwijsvernieuwing niet het hele onderwijs in één keer op z'n kop te zetten, maar om nieuwe werkwijzen eerst toe te passen binnen één vak of gedurende een afgebakende periode (Van Gelder, 1958, p. 45). Het ging er steeds om “de bestaande zekerheid in het onderwijs niet te verstoren.” (Van Gelder, 1958, p. 45). Een te omvangrijke verandering in de werkwijze leidde volgens Van Gelder gemakkelijk tot onbeheersbare situaties. Introductie van nieuwe denkbeelden vereiste steeds “een voorzichtig sonderen naar de mogelijkheden van realisering” (Van Gelder, 1958, p. 45).

5 Het project “Initiatiefrijke Scholen” tegen het licht gehouden

Volgens Van Gelder had onderwijsvernieuwing slechts kans van slagen wanneer onderwijzers een visie hadden op onderwijsvernieuwing. De bedoeling was dat onderwijzers in grote getale, en onder leiding van de NOV, geschoold werden in pedagogische grondslagen. Hierdoor zou een onderwijzerskorps voor de toekomst worden ontwikkeld, dat vanuit een “wij-gevoel”, met gemeenschappelijke doelen, waarden en normen, aan onderwijsvernieuwing wilde werken. Tegenwoordig zouden we dit duiden met de term *commitment* (Amelsovoort, 1999; Bogler & Somech, 2004.). In hedendaagse visies op onderwijsvernieuwing wordt het belang van een gemeenschappelijk gedragen visie keer op keer onderstreept (Hallinger & Heck, 2002). Er moet een uitdagend en inspirerend, waardegeladen ideaalbeeld van een gewenste toekomst zijn, waarmee nagenoeg iedereen in de school instemt (Lagerweij & Haak, 1996, p. 106). Het hebben van een missie, een allesdoordringende basisfilosofie vanuit de vraag waar men met de school naar toe wil en op basis waarvan men doelgericht werkt, is een belangrijke voedingsbodem voor succesvolle implementatie van onderwijsvernieuwing (Staessens, 1991). Deze missie dient het liefst collectief, door alle leden van een schoolteam, te worden ontwikkeld, zodat leden van het team enthousiast worden en verantwoordelijkheid willen dragen voor het nastreven ervan (Lagerweij & Haak, 1996; Louis & Miles, 1990, pp. 19-36). Het collectief ontwikkelen van de missie zal bijdragen aan de teambetrokkenheid en de professionele ontwikkeling van leraren; factoren die een rol spelen bij het innovatief vermogen van scholen, waarbij aangetekend moet worden dat de ontwikkeling van de school en de ontwikkeling van leraren een samenspel is (Vandenberghen & Van den Berg, 1997).

Wanneer we het project “Initiatiefrijke Scholen” tegen dit licht houden, blijkt dat het op het punt van *commitment* voor verbetering vatbaar was geweest. Uit de uitgevoerde evaluatie komt naar voren dat in alle gevallen het op projectmatige basis gestarte vernieuwingsinitiatief schoolbeleid is geworden,

maar dat de scholen nogal eens last hadden van “grote individuele betrokkenheid die alle kanten uit vliegt.” (Diephuis & Van Kasteren, 2004, p. 10). Het ontbrak vaak aan gemeenschappelijke noties en er was te weinig tijd (genomen) om die te ontwikkelen. Dat scholen er desondanks in slaagden de vernieuwingen op te nemen in hun schoolbeleid, heeft waarschijnlijk te maken met de kwaliteit van de betrokken scholen. De scholen die meededen, vormden geen representatieve afspiegeling van het Nederlandse scholenbestand. Het waren scholen waarvan men het idee had dat ze in staat waren iets met de regelvrijheid te doen, die al een min of meer gedeelde visie hadden, die daadkrachtig waren en waarbij sprake was van “een zekere professionele cultuur” (Diephuis & Van Kasteren, 2004, p. 13).

Dan de eis van de praktische toepasbaarheid. Bij Van Gelder hield dit in dat rekening gehouden moest worden met de traditie van de school en de bekwaamheid van individuele onderwijzers. Ook dit idee kent een huidige vorm, namelijk in de noties van professionele ontwikkeling en aandacht voor schoolcultuur. In de huidige opvattingen wordt ten aanzien van de bekwaamheid van onderwijzers benadrukt dat er sprake moet zijn van continue professionele ontwikkeling van leraren als onderdeel van het vernieuwingsproces, waarbij de nadruk wordt gelegd op het belang van “belichaamde ervaringskennis” (Kelchtermans, 1993), contextueel gebonden kennis die men in de praktijk verwerft. Dit type kennis is ook van groot belang voor scholen die participeren in netwerken voor onderwijsinnovatie, een trend die ingegeven is door de toenemende autonomie van scholen. Via deze netwerken kan (praktijkgerelateerde) kennis en ervaring gedeeld worden (OECD, 2003). Ook Van Gelder was zich bewust van het belang van praktijkkennis, gelet op zijn inspanningen om leraren te laten reflecteren op hun eigen praktijk en de inbreng die hij hen wilde geven bij het ontwikkelen van didactische theorieën. Van Gelders oproep om rekening te houden met de traditie vindt zijn weerslag in de hedendaagse notie van schoolcultuur. Hierbij wordt erop gewezen dat de ideeën van de vernieuwing compatibel moeten zijn

met de bestaande professionele cultuur, te beschouwen als de gedeelde waarden en normen die als vanzelfsprekend beschouwd worden en die grotendeels op een onbewuste manier functioneren in de organisatie (Staesens, 1991).

Op het eerste gezicht lijkt het project uitstekend te voldoen aan de eisen van praktische toepasbaarheid. De vernieuwingen werden vanuit de scholen zelf geïnitieerd en daarmee lijkt praktische toepasbaarheid gegarandeerd. Er zit echter een addertje onder het gras. De bedoeling was dat de vernieuwingen zich als inktvlekken zouden uitbreiden, en dat andere scholen zo snel mogelijk zouden profiteren van de ervaringen die de initiatiefrijke scholen opdeden. Uit de evaluatie blijkt dat dit niet is gelukt. Zelfs van transfer tussen de scholen die deelnamen aan het project was geen sprake. In het evaluatierapport wordt benadrukt dat ontwikkelingen in de ene school niet zonder meer toepasbaar zijn in een andere: "Scholen kunnen veel van elkaar leren, maar weinig van elkaar overnemen." (Diephuis & Van Kasteren, 204, pp. 14-15). Om de uitwisseling van kennis en ervaringen plaats te laten vinden, is volgens het rapport een ondersteunende instelling nodig (een intermediair) die de principes van een beproefde vernieuwing zichtbaar maakt en de vernieuwing kan vertalen naar de situatie van een andere school. Daarin was niet voorzien; gesteld kan worden dat de scholen in het project niet als netwerk functioneerden.

Tot slot aandacht voor de relatie tussen wetenschap en praktijk. Volgens Van Gelder mocht de theorie niet te ver afstaan van de praktijk. De wetenschap diende steeds uit te gaan van een theoretische bezinning op de praktijk, en de praktijk moest op haar beurt kennismaken van de theorie achter vernieuwingsdenkbeelden. Deze thematiek is vandaag de dag nog steeds actueel. De Onderwijsraad (2003) en de Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid (2003) hebben recentelijk rapporten geschreven waarin zij aangeven dat de betekenis van wetenschappelijk onderzoek voor de onderwijspraktijk gering is en dat de verbinding moet worden versterkt. Ook het project "Initiatiefrijke Scholen" geeft onvoldoende rekenschap van het door Van Gelder zo benadrukte ver-

band tussen wetenschap en onderwijspraktijk (zie ook Meijnen, 2002, p. 28). Het project kende drie partners: de scholen, het Ministerie van OC&W en schoolbegeleidingsdiensten. Voor de wetenschap – meer concreet de onderwijskunde – was nauwelijks plaats. Ten eerste heeft het ministerie zelf geen universiteit betrokken bij het project. De evaluatie is (op twee momenten) uitgevoerd door een onderwijsadviesbureau, maar ook de scholen zelf hebben de onderwijskunde niet opgezocht. Slechts bij 1 van de 33 projecten is sprake geweest van academische ondersteuning bij het invoeringsproces: de Universiteit Twente was betrokken bij het project "Je leerling je maat" van het Bonhoeffer College te Enschede. Het evaluatierapport toont echter dat op tal van aspecten ondersteuning of een evaluatie van het proces geëigend was geweest. Scholen bleken moeilijk op eigen kracht een gemeenschappelijke visie te kunnen ontwikkelen, directeuren gaven aan dat het moeilijk was om in staande organisaties nieuwe ontwikkelingen te borgen, het rendement van de projecten bleek moeilijk vast te stellen, omdat het ontbrak aan objectieve indicatoren voor de proceskwaliteit van de zich ontwikkelende scholen, voor de transfer van kennis bleek een intermediair nodig te zijn, en tot slot bleek dat er te weinig kennis voorhanden was over het complexe proces van schoolontwikkeling. In het monitoren en vergaren van kennis over de processen die zich op de scholen afspeelden, had de onderwijskunde een prominente rol kunnen vervullen, maar zij was de grote afwezige.

6 Lessen uit "Vernieuwing van het basisonderwijs"

Van Gelders visie is actueel, omdat hij de onderwijspraktijk een belangrijke stem wilde geven bij het ontwikkelen van onderwijsvernieuwing. Wanneer Van Gelders ideeën worden gebruikt als referentiekader voor een hedendaags project als "Initiatiefrijke Scholen", blijken ze in staat om zwakke plekken boven tafel te krijgen.

Op basis van de vergelijking wordt duidelijk dat het maar zeer de vraag is of de kennis en ervaringen die door de initiatiefrijke scho-

len zijn opgedaan ooit ten goede zullen komen aan andere scholen. Onderwijsvernieuwing vanuit de praktijk is een stroperig proces, zo liet Van Gelder weten, maar met de werkwijze van het project is er überhaupt geen sprake van een proces dat verder reikt dan de ontwikkeling van één school. Scholen zullen in het gevolgde model steeds zelf het wiel moeten uitvinden en het valt te betwijfelen of minder sterke scholen daartoe in staat zijn. De gevolgde werkwijze lijkt dan ook niet veelbelovend. Indachtig de les van Van Gelder om sterk in te zetten op het ontwikkelen van een gemeenschappelijke en onderbouwde visie op onderwijsvernieuwing, zou het waarschijnlijk verstandiger zijn om in plaats van kortlopende, geïsoleerde projecten te ondersteunen, netwerken van scholen op te zetten. Deze netwerken zouden dan een gezamenlijke visie moeten ontwikkelen op basis waarvan scholen vervolgens ieder voor zich, rekening houdend met hun eigen kwaliteiten en traditie en gevoed door het netwerk, kunnen werken aan concrete projecten van onderwijsvernieuwing. Door het toevoegen van deze stap zal de vernieuwing ongetwijfeld trager verlopen dan wanneer direct met concrete projecten wordt gewerkt, maar volgens Van Gelder is een zekere traagheid nu eenmaal inherent aan onderwijsvernieuwing vanuit de praktijk. Wanneer onderwijsvernieuwing kans van slagen wil hebben, moet volgens hem voorzichtig en met geduld te werk worden gegaan. Naast verandering moet men oog houden voor continuïteit.

Vanuit het perspectief van Van Gelder ligt het grootste manco van het project in het nagenoeg geheel ontbreken van samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk. Gezien de problemen waar scholen tegenaan liepen, was het project waarschijnlijk sterk gebaat geweest bij een kruisbestuiving, maar deze kans is onbenut gebleven. De vraag is wie dit aangerekend moet worden. Het ministerie had het project als zodanig kunnen laten monitoren door een onderzoeksinstelling, maar haar treft geen blaam voor het niet inzetten van onderwijskundige expertise bij de verschillende individuele projecten; het doel van de projecten was immers dat scholen het nu eens zelf voor het zeggen kregen. Wat blijkt: wanneer scholen het zelf voor het

zeggen krijgen, schakelen ze de wetenschap niet in. Kennelijk verwachten ze niet veel van de onderwijskunde. Dit lijkt dan toch in de eerste plaats de onderwijskunde zelf aan te rekenen. Blijkbaar staat deze discipline te ver af van de onderwijspraktijk en vindt Van Gelders pleidooi voor een nauw verband momenteel geen gehoor. Mogelijk is het karakter van de onderwijskunde, dat sinds de jaren zeventig minder pedagogisch en meer technologisch empirisch-analytisch is gekleurd, hieraan debet.

Literatuur

- Adelmond, K. (2002). Variëteit is een voorwaarde voor gelijke kansen. In Ministerie van OC&W. *Over de lijnen. Een veelzijdige visie op ruimte en regels in het onderwijs* (pp. 11-12). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Adviesraad voor het Wetenschaps- en Technologiebeleid. (2003). *Advies "Onderzoek in het onderwijs: versterking van de brug tussen onderzoek en onderwijspraktijk"*. [s.l.]:[s.n.].
- Amelsvoort, P. van. (1999). *De moderne sociotechnische benadering: een overzicht van de sociotechnische theorie*. Vlijmen: ST-groep.
- Baerwaldt, K. (1981). Een voorman van de onderwijsvernieuwing zwaait af. *Onderwijs & Opvoeding*, 32(8/9), 252-258.
- Vandenbergh, R., & Berg, D. van den. (1997). Onderwijsvernieuwing en professionele ontwikkeling van leraren. In Th. Bergen, A. Knoers, & P. Slegers, *Perspectieven op de school in dynamische ontwikkeling* (pp. 145-163). Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Brinksma, J. D. (1981). Van Gelder en het pedagogisch centrum van de NOV. In B. P. M. Creemers (Red.), *Onderwijskunde als opdracht. Een bundel artikelen over de ontwikkelingen in de onderwijskunde bij het afscheid van L. van Gelder als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen* (pp. 130-149). Groningen: Wolters Noordhoff.
- Brinksma, D. (1981). S.O.S. Sticht Overal Studieringen. De vernieuwing van het basisonderwijs in de jaren '50. *Onderwijs & Opvoeding*, 32(8/9), 263-266.
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of

- teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
- Diephuis, [R.], & Kasteren, [R.] van. (2004). *Voortgangsrapportage voorjaar 2004 "De initiatiefrijke school"*. In opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. Culemborg/Enschede: Diephuis en Van Kasteren, onderwijsadviseurs.
- Gelder, L. van. (1958). *Vernieuwing van het basisonderwijs. Mededelingen van het Pedagogisch Centrum van de N.O.V. I*. Groningen: J.B. Wolters.
- Gelder, L. van. (1964). De projecten in het Algemeen Pedagogisch Centrum. *Onderwijs & Opvoeding*, 15(1-2), 22-27.
- Gelder, L. van. (1981). *Ervaring en opdracht. Enkele notities over een persoonlijke visie op de onderwijskunde*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hallinger, P., & Heck, R. H. (2002). What do you call people with visions? The role of vision, mission and goals in school leadership and improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 9-40). Dordrecht: Kluwer.
- Hermans, L. (2002). Ruimte voor scholen om iedereen bij de les te houden. In Ministerie van OC&W. *Over de lijnen. Een veelzijdige visie op ruimte en regels in het onderwijs* (pp. 7-8). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Hermans, L. H. L. M. A., & Adelmund K. Y. I. J. (2002). *Ontwerpwedstrijd en initiatiefrijke scholen*. Brief Tweede Kamer 9 oktober 2002 PO/KB-01/40186.
- Hettema, P. (2002). De opleidingsschool is de spil in onze omslag. In Ministerie van OC&W. *Over de lijnen. Een veelzijdige visie op ruimte en regels in het onderwijs* (pp.47-48). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- In en om het Paedagogisch Centrum. (1953). *Onderwijs & Opvoeding. Orgaan van het Paedagogisch Centrum*, 4(12), 349-352.
- Karstanje, P. N. (1987). Voortgezet onderwijs. In J. A. van Kemenade e.a. (Reds.), *Onderwijs bestel en beleid 3. Onderwijs in ontwikkeling* (pp. 285-366). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kelchtermans, G. (1993). Loopbaanverhalen en professionele ontwikkeling. Een narratief-biografisch onderzoek bij leraren basisonderwijs, *Pedagogisch Tijdschrift*, 18, 246-267.
- Lagerweij, N. (2002). Vernieuwers van vroeger: Leon van Gelder (1916-1982). *Vernieuwing. Tijdschrift voor Onderwijs en Opvoeding*, 61(3/4), 41.
- Lagerweij, N. A. J., & Haak, E. M. (1996). *Eerst goed kijken... De dynamiek van scholen in ontwikkeling*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Lagerweij, N. A. J., Kanselaar, G., Linden, J. L. van der, Roelofs, E. C., Voogt, J. C., Vriens, L. J. A., & Wessum, L. (Reds.). (1996). *Basisvorming op de voet gevolgd. Rapport 2: De invoering. Het eerste implementatiejaar*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Utrecht.
- Leune (2001). *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters Noordhoff.
- Louis, K. S., & Miles, M. B. (1990). *Improving the urban high school. What works and why*. New York: Teachers College Press.
- Meijnen, W. (2002). Met autonomie begeven we ons op een smal pad. In Ministerie van OC&W. *Over de lijnen. Een veelzijdige visie op ruimte en regels in het onderwijs* (pp. 26-9). Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Mentink, D. (2002). Naar nieuw wetgevingsbeleid in het primair en voortgezet onderwijs: ontwikkelingen rond deregulering, autonomievergroting en kwaliteitszorg. *NTOR. Jaarboek onderwijsrecht 1997-2001*, 1, 37-50.
- Nieberg, K. (1994). *Ontmoetingen met vroeger. 25 jaar APS 1969-1994*. Utrecht: Algemeen Pedagogisch Studiecentrum.
- Ministerie van OC&W. (2002). *Over de lijnen. Een veelzijdige visie op ruimte en regels in het onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.
- Ministerie van OCW. (2005). Algemene informatie Beleidsprioriteiten. Beschikbaar op <http://www.minocw.nl/prioriteiten/prioriteiten.html>.
- OECD. (2003). *Networks of innovation. Towards new models for managing schools and systems*. Parijs: OECD.
- Onderwijsraad. (2003). *Kennis van onderwijs. Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Ploeg, P. van der, Imelman, J. D., Meijer, W., & Wagenaar, H. (1999). *De overheid als boven-*

meester. Baarn: Uitgeverij Intro.

- Postma, L., & Wardekker, W. L. (1981). Experimentelerend veranderen van onderwijs. In B. P.M. Creemers (Red.), *Onderwijskunde als opdracht. Een bundel artikelen over de ontwikkelingen in de onderwijskunde bij het afscheid van L. van Gelder als hoogleraar aan de Rijksuniversiteit te Groningen* (pp. 15-40). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Schuyt, K., & Taverne, E. (2000). *1950 Welvaart in zwart-wit*. Den Haag: SDU Uitgevers.
- Staessens, K. (1991). *De professionele cultuur van basisscholen. Elke school heeft haar verhaal*. Leuven: Universitaire pers.
- Weeber (2002). Initiatiefrijke scholen. Ruimte voor eigen inbreng leidt tot nieuw elan. *Uitleg*, 18(7), 10-17.
- Wilde, T. de. (1981). Onderwijsvernieuwing en theorievorming. *Onderwijs & Opvoeding*, 32(8/9), 274-275.
- Zeeuw, A. de. (2002). OC&W-project Initiatiefrijke scholen. *Over onderwijs: tijdschrift voor bestuur en management van en algemeen toegankelijke scholen van VOS/ABB*, 4(4), 12-15.

Manuscript aanvaard: 18 april 2005

Auteur

Hilda Amsing is universitair docent bij de afdelingen Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Rijksuniversiteit Groningen. Ze is in 2002 gepromoveerd op een studie naar de geschiedenis van het algemeen vormend voortgezet onderwijs met de titel "Bakens verzetten in het voortgezet onderwijs. Gymnasium, h.b.s. en m.m.s. in onderwijssysteem, leerplan en geschiedenisonderwijs". Momenteel houdt ze zich bezig met het thema onderwijsvernieuwing in een longitudinaal perspectief en heeft ze speciale belangstelling voor het leven en werk van prof. L. van Gelder.

Correspondentieadres: H. Amsing, Rijksuniversiteit Groningen, Afdeling Onderwijskunde, Grote Rozenstraat 38, 9712 TJ Groningen, e-mail: H.T.A.Amsing@rug.nl

Abstract

An historical perspective on educational change initiated by schools: The project "The school takes the initiative" analysed from the ideas of Leon van Gelder (1958) on educational change

In this contribution the modern strive to give schools a voice in the process of educational change is placed in an historical framework. It argues that ideas of a former Dutch educationalist, prof. Leon van Gelder, still prove to be valuable. Van Gelder gave a lot of attention to the creation of a common vision, and argued that in the process of educational change one has to take tradition and the quality of individual teachers into account. Furthermore, he argued for a more active role of scholars working within the field of science in education. This plea for the lessons of Van Gelder is based on a comparison between the project "The school takes the initiative", initiated by the Dutch central government, and an historical source: a pamphlet written by Van Gelder in 1958.