

Het Project Vernieuwd Lager Onderwijs in België. Analyse van enkele ontwikkelingen

R. VANDENBERGHE

*Centrum voor Onderwijsbeleid en
-vernieuwing, K.U. Leuven*

Samenvatting

Het project Vernieuwd Lager Onderwijs (V.L.O.) wordt beschouwd als een meerdimensioneel vernieuwingsproject. Een aantal innovaties moet tegelijkertijd en in samenhang worden geïmplementeerd. De ontwikkeling van een dergelijke complexe vernieuwing is gediend door een continuïteit in het vernieuwingsbeleid en door het creëren van een ondersteuningsstructuur. De gewenste continuïteit wordt gedeeltelijk gewaarborgd door de activiteiten van de Commissie Onderwijsvernieuwing Basisonderwijs (C.O.B.). Wat de ondersteuning betreft, wordt o.a. gewezen op de noodzaak van een afstemming tussen verschillende begeleiders.

In het kader van het innovatiebeleid wordt aandacht besteed aan de rol van een externe evaluatie, aan de ontwikkeling van de begeleidingsstructuur en aan bepaalde verschuivingen in de begeleiding.

Zowel in Nederland als in België heeft men de voorbije tien jaar gewerkt aan de vernieuwing van het Basisonderwijs. De ontwikkelingen verschillen van elkaar. In beide landen blijft men evenwel geconfronteerd met de implementatie van de uitgangspunten.

1 Inleiding

Het Project Vernieuwd Lager Onderwijs (V.L.O.) in België werd in dit tijdschrift reeds door J. Depoortere (1976) voorgesteld. De auteur beschreef de voorgeschiedenis van het project. Hij wees in dat verband o.a. op de werking en de resultaten van de zgn. Strategiecommissie. Het rapport uitgewerkt door deze commissie werd eveneens voorgesteld. Vervolgens beschreef Depoortere de uitvoe-

ring van het project gedurende de schooljaren 1973-74 en 1974-75. Naar aanleiding van bepaalde moeilijkheden tijdens het schooljaar 1974-75 onderstreepte de auteur het belang van de continuïteit in het innovatiebeleid.

Ondertussen heeft het project V.L.O. een verdere ontwikkeling gekend. In deze bijdrage zullen we de verdere evolutie beschrijven en analyseren. Onderzoekers van onderwijsvernieuwingen besteden o.i. te weinig aandacht aan een zeer systematische beschrijving van de ontwikkelingen van grootschalige vernieuwingsprojecten (Van den Berg & Vandenberghe, 1984). Het is onze mening dat een dergelijke beschrijving en constante analyse een bijdrage kan leveren van inzichten in een nationaal innovatiebeleid (zie ook Vandenberghe, Goris & Schellens, 1984).

In paragraaf 2 zullen we het V.L.O. inhoudelijk bekijken. Daarbij gaan we uit van de vraag welke inhoudelijke thema's men poogt te realiseren. Het is opvallend dat zich, naar aanleiding van bepaalde ervaringen, interessante ontwikkelingen hebben voorgedaan.

Vervolgens (par. 3) beschrijven en analyseren we het innovatiebeleid. De verdere ontwikkelingen van het V.L.O. leidden tot een aantal problemen. Vanuit het beleid heeft men gepoogd deze problemen 'al rijdend' op te lossen.

In een laatste paragraaf (par. 4) wordt een poging ondernomen om de ontwikkelingen in Nederland en België, voor zover dit mogelijk is, met elkaar te vergelijken.

Voor de Nederlandse lezers van dit tijdschrift is het belangrijk aan te stippen dat het 'V.L.O. in België' in deze bijdrage eigenlijk betekent het 'V.L.O. in Vlaanderen'. De ontwikkeling van het Basisonderwijs in het Franstalige landsgedeelte verloopt duidelijk anders.

2 Het V.L.O. is een multidimensioneel vernieuwingsproject

De *meerdimensionaliteit* van het V.L.O. kan

men afleiden uit het feit dat een aantal vernieuwingen tegelijkertijd en in samenhang zou moeten worden geïmplementeerd. Men kan stellen dat het V.L.O. in feite een 'bundel van innovaties' is (Van den Berg & Vandenberghe, 1984, p. 19-20). De belangrijkste thema's waaraan men gewerkt heeft, kunnen als volgt worden samengevat. Men richt zich ten eerste op de *integratie* van de kleuterschool met de lagere school; een soepele overgang tussen beide onderwijsvormen wordt als een belangrijk doel vooropgesteld. Later heeft men aan het idee 'integratie' een ruimere betekenis gegeven door te wijzen op het belang van een ononderbroken doorstroming in de gehele basisschool met het oog op het bevorderen van continuïteit in de persoonlijkheidsontwikkeling van de leerlingen. Deze en andere betekenisverruimingën lijken ons inherent te zijn aan de ontwikkeling zelf van grootschalige vernieuwingsprojecten. D.w.z. op basis van ervaringen wat de concrete uitwerking betreft van bepaalde vernieuwingen, gaat men na verloop van tijd andere accenten leggen. Belangrijk is de aantekening dat men voor het realiseren van de integratie geen structuurdoorbrekende voorstellen heeft gedaan, maar wel werkt aan een aantal activiteiten (zoals uitwerken van gemeenschappelijke aandachtspunten, bezoeken van de eerste klas door kleuters, doorgeven van informatie betreffende leerlingen, enz...) waardoor beide onderwijsvormen beter op elkaar worden afgestemd.

Een tweede thema houdt verband met het streven naar *individualiserend onderwijs* via differentiatie van doelen, inhouden en werkvormen. De grenzen en de tekorten, eigen aan het leerstof-jaarklassensysteem, wil men doorbreken en zoveel mogelijk wegwerken. Aanvankelijk heeft men vooral gewerkt aan individualisering op het gebied van lezen en rekenen. De wijze waarop dit zich concreet manifesteert in de praktijk werd uitvoerig gedocumenteerd via een zgn. configuratie-onderzoek (voor de notie configuratie, zie Van den Berg & Vandenberghe, 1981, hfdst. 4). Daarover werd gerapporteerd in vroegere evaluatieverslagen (Evaluatieteam V.L.O., Leuven, 1980; 1981). Naast de aandacht voor individualiserend lees- en rekenonderricht heeft men vanuit het begeleidingsteam later ook aangedrongen op een differentiatie wat de omgang met leerlingen betreft. In

welke mate dit ook geïmplementeerd is, is vooralsnog niet duidelijk.

Ten derde is het V.L.O. gekenmerkt door het introduceren van *diagnostisch en remedieënd onderwijs*. Aanvankelijk manifesteerde dit zich in de aanwezigheid in de school van een z.g. taakleraar die met individuele leerlingen of met kleine groepen werkte. Ook hier heeft zich wellicht onder invloed van V.L.O.-ervaringen een bepaalde ontwikkeling voorgedaan: voor een gedeelte van de tijd werkt de taakleraar samen met de klasleerkrachten in de klas, waardoor meer geïndividualiseerd onderwijs mogelijk wordt. Men heeft als het ware het accent verlegd van remediëring naar preventie van leerproblemen.

Het vierde thema heeft men dikwijls geformuleerd als '*alzijdige persoonlijkheidsontwikkeling*', wat zich dan meer concreet vertaalde in 'aandacht voor het muzisch-creatieve'. Daarmee is meteen aangegeven dat een algemeen geformuleerde optie - men zou kunnen spreken over een officiële doelstelling - gereduceerd wordt in de praktijk tot welbepaalde activiteiten (zoals bijv. gedurende één namiddag worden de leerlingen van alle klassen samengebracht om aan muzisch-creatieve activiteiten te doen). Daartegenover staat dan dat uit interviews met leerkrachten blijkt dat dit doorbreken van de gewone gang van zaken ten zeerste gewaardeerd wordt; voor een aantal geïnterviewde leerkrachten betekende V.L.O. dan ook (bijna) niets anders dan de zgn. 'crea-namiddagen' (voor voorlopige informatie over het betreffende onderzoek, zie Vandenberghe, 1984).

Het vijfde thema houdt verband met *de relatie tussen de lokale school en de lokale gemeenschap*. Dit houdt in dat men op diverse wijzen en vanuit verschillende motieven de ouders bij het schoolgebeuren wil betrekken en dat men de educatieve mogelijkheden van de lokale gemeenschap wil benutten. Concreter drukt zich dit bijvoorbeeld uit in een intensieve medewerking van ouders, zelfs op het niveau van de klas. Wel is het zo dat de V.L.O.-scholen op dit punt veel van elkaar verschillen.

Deze beknopte en algemene inhoudelijke beschrijving van het V.L.O. moet worden aangevuld met een opmerking. Met opzet hebben we niet verwezen naar bepaalde offi-

ciële documenten of andere publikaties waarin het V.L.O. beschreven wordt. Immers, het valt op dat in de loop van de voorbije tien jaar de voorgestelde thema's op een verschillende wijze geformuleerd en gepresenteerd werden, maar dat ze inhoudelijk weinig wijzigingen hebben ondergaan. Op bepaalde ogenblikken heeft men vastgesteld dat toen reeds lopende vernieuwingen zoals bijvoorbeeld moderne wiskunde en aandacht voor de motorische ontwikkeling en latere nieuwe voorstellen, zoals bijvoorbeeld gezondheidsopvoeding en experimenten met migrantenkinderen onder de V.L.O.-koepel werden geplaatst. Het V.L.O.-project werd als het ware beschouwd als een coördinatieproject. In een recent uitgegeven informatiebrochure stelt men dat het V.L.O. kan worden beschouwd als een optelsom van: geïntegreerd basisonderwijs, wereldgeoriënteerd onderwijs, creatieve vorming, individualisering, migrantenonderwijs en differentiatie (Min. Onderwijs, 1984).

Aansluitend bij het voorgaande zullen we exemplarisch ingaan op twee thema's die in het kader van onderzoek en theorievorming betreffende onderwijsvernieuwing belangrijk zijn. Het eerste thema omschrijven we voorlopig als de confrontatie tussen de school en het project V.L.O. met daarin aangegeven een aantal officiële doelstellingen. Het tweede thema houdt verband met de onderliggende assumptie dat scholen in staat moeten zijn, althans tot op zekere hoogte, concrete vorm te geven aan een aantal algemene doelstellingen of uitgangspunten zoals die door het beleid worden voorgesteld.

Gegeven de meerdimensionaliteit enerzijds en de verwachting dat scholen deze veelheid van innovaties zullen implementeren anderzijds, is het interessant te onderzoeken hoe scholen reageren op dit aanbod. Uit eerder uitgevoerd onderzoek (Evaluatierapporten 1980; 1981) blijkt dat men minstens drie reacties kan onderscheiden. In een aantal scholen gaat men uitdrukkelijk en uitvoerig aandacht besteden en werken aan één thema, bijvoorbeeld de integratie. Dit wil niet zeggen dat men de andere thema's als onbelangrijk beschouwt, maar wel dat de meeste activiteiten in de school gericht zijn op het implementeren van de integratie-gedachte.

Een tweede reactie is gekenmerkt door een zekere verschuiving van de aandacht. Aan-

vankelijk werkt men bijvoorbeeld aan de integratieproblematiek, maar na een zekere tijd (bijvoorbeeld in een tweede projectjaar) beslist men evenveel aandacht te besteden aan de individualiseringsproblematiek. In bepaalde gevallen is dit het gevolg van een planning opgezet door het team zelf; in andere gevallen kan een invloed worden verondersteld vanuit de externe begeleiding (zie par. 3).

Ten derde heeft men kunnen vaststellen dat bepaalde scholen activiteiten die vroeger reeds werden ontwikkeld, promoveren tot V.L.O.-activiteiten. Dit komt het duidelijkst naar voren in deze gevallen waar bestaande activiteiten met ouders en muzisch-creatieve activiteiten worden beschouwd als 'onze' V.L.O.-werking. Met andere woorden: de meerdimensionaliteit leidt tot een grote verscheidenheid wat realisering van de uitgangspunten betreft. De lokale keuze en aanpassingen (in de zin van reducties zoals hierboven aangegeven) zijn vrij groot en men moet zeker geen éénvormigheid verwachten. Het V.L.O. als een bundel van innovaties kan men beschouwen als een 'bundel van mogelijkheden' die aan de scholen wordt aangeboden. Dergelijke vaststellingen zijn belangrijk zowel voor theorievorming als voor de keuze van onderzoeksvragen waaraan men in de nabije toekomst aandacht zou kunnen besteden.

Wat de *theorievorming* betreft, is het o.i. noodzakelijk uit te gaan van het beeld dat de school een actief ontvanger is. Onder invloed van vroegere ervaringen, het klimaat in de school, de mogelijkheden van de aanwezige leerkrachten wordt de vernieuwing gereduceerd en getransformeerd. Dit lijkt ons het essentiële te zijn van het implementatieproces, zeker wanneer we het hebben over meerdimensionele vernieuwingsprojecten. De interacties tussen de kenmerken van de vernieuwing (in ons geval de algemene doelstellingen), de kenmerken van de school en van de leerkrachten leiden ertoe dat de voorgestelde vernieuwing een bepaalde vorm aanneemt (zie Huberman & Miles, 1984). Dit geheel van interacties zouden we willen beschouwen als het lokaal innovatiebeleid. Een systematische analyse van dit lokaal innovatiebeleid is o.i. een belangrijke *onderzoeksvraag* voor de nabije toekomst (zie Van den Berg & Vandenbergh, 1984, hfst. 8; Van-

denberghe, 1984; Murphy & Hallinger, 1984; Veenman & Huisjes, 1984). De vraag naar de relatie tussen het lokaal innovatiebeleid en de implementatie van een vernieuwing kan o.i. maar goed worden beantwoord als men een aantal scholen gedurende een langere periode kan volgen.

In het kader van dit eerste thema zouden we nog willen wijzen op een consequentie voor de evaluatie van de vernieuwingen. Evalueren van vernieuwingen impliceert nagaan en beoordelen of de doelstellingen zijn gerealiseerd. Hier rijst nu de vraag of men deze evaluatie baseert op de officiële of op de getransformeerde doelen? Dit is geen gemakkelijke aangelegenheid. Het beleid is uiteraard geïnteresseerd in duidelijke gegevens over het al of niet gerealiseerd zijn van de algemene uitgangspunten. Begeleiders die vaak in scholen en klassen komen, weten dat men daar vaak wordt geconfronteerd met een aantal transformaties van deze doelstellingen.

Zoals reeds aangekondigd betreft het tweede thema dat we binnen deze paragraaf aan de orde willen stellen de veronderstelling dat scholen, c.q. leerkrachten in staat zijn zelf concrete gestalte te geven aan bepaalde beleidsopties. Deze veronderstelling moet, wat het V.L.O. betreft, genuanceerd worden. De begeleiders hebben heel wat suggesties aangebracht wat bijvoorbeeld materiaal voor individualiserend lezen en observaties van kleuters betreft. M.a.w. er werd nieuw materiaal ontworpen en de aandacht werd gevestigd op bestaand materiaal dat bruikbaar is in het kader van het realiseren van de algemene doelen. Wanneer men echter de voorbije tien jaar bekijkt, is het duidelijk dat er in het geheel van het V.L.O.-project onvoldoende aandacht besteed is aan het verantwoord ontwikkelen van pakketten die bruikbaar zijn in V.L.O.-scholen. Anders voorgesteld: het tekort aan goed materiaal heeft tot gevolg gehad dat de begeleiding te weinig gericht was op het concreet didactisch handelen in de klas. Deze vaststelling moet evenwel in verband worden gebracht met het feit dat we in België niet beschikken over een instituut dat aan ontwikkelingswerk doet. Ook de onderwijskundige instituten aan de universiteiten beschikken over te weinig mankracht en geld om naast onderzoek, aan verantwoord ontwikkelingswerk te kunnen doen.

3 *Analyse van het innovatiebeleid*

In zijn bijdrage heeft Depoortere (1976) reeds een aantal aspecten van het innovatiemodel beschreven. Hij wees o.a. op het belang van de intentieverklaringen bij de start van het V.L.O.-project van de toenmalige Minister van Onderwijs; uit deze intentieverklaringen bleek dat er een duidelijke visie omtrent onderwijsvernieuwingen naar voren kwam. Verder wees hij op het belang van de z.g. Verantwoordingsgroep – die in het schooljaar 1975-76 de Commissie Onderwijsvernieuwing Basisonderwijs werd (C.O.B.) – en op de noodzaak van beleidscontinuïteit. Dit laatste vooral n.a.v. de moeilijkheden die zich voordeden in het schooljaar 1974-75. Op deze beleidscontinuïteit willen we nu eerst ingaan.

3.1 *Zoeken naar beleidscontinuïteit*

De C.O.B. is een belangrijke structuur in het kader van het innovatiebeleid, voor zover het de vernieuwing van het Basisonderwijs betreft. De C.O.B. is duidelijk een instrument voor het realiseren van de noodzakelijke continuïteit. Anders uitgedrukt: dank zij de C.O.B. heeft het V.L.O.-project vele komende en gaande onderwijsministers kunnen overleven. Dat, zeker voor grootschalige vernieuwingsprojecten, een continuïteit in beleids- en innovatievisie noodzakelijk is, hoeft eigenlijk weinig betoog. Al te afwijkende ingrepen in een moeilijk op gang gebracht ontwikkelingsproces leiden vaak tot verlamming (zie Depoortere, 1976, p. 40-42).

De C.O.B. als overkoepelende structuur biedt nog een ander voordeel. Doordat de leden van de centrale begeleidingsteams eveneens aanwezig zijn op de vergaderingen van de C.O.B. en van hen verwacht wordt dat zij informatie geven over de concrete ontwikkelingen van het V.L.O., zijn ze in de gelegenheid het innovatiebeleid samen met anderen concrete gestalte te geven. Via hun contacten met het onderwijsveld en met de regionale begeleiders (zie 3.2) zijn ze op de hoogte van de problemen waaraan prioriteit moet worden gegeven en kunnen ze in de C.O.B. voorstellen formuleren. Doordat in de C.O.B. hun jaarlijkse interne rapporten (aanvaankelijk werden zelfs twee tot vier rapporten per jaar voorgelegd) worden besproken, kunnen

ze bepaalde wenselijk geachte ontwikkelingen onderlijnen en maatregelen voorstellen die de voortgang van het V.L.O.-project bevorderen. Veel adviezen die door de C.O.B. aan de Minister werden voorgelegd, vonden hun vertrekpunt in problemen gesignaleerd door leden van de centrale begeleidingsteams tijdens de tweemaandelijksse bijeenkomsten van de C.O.B. Bij wijze van voorbeeld verwijzen we naar adviezen omtrent de uitbreiding van de begeleidingsteams; de regeling inzake uitbreiding van het aantal deelnemende scholen; het inschakelen van zgn. mobiele leerkrachten (zie 3.2); het vrijmaken van schoolhoofden voor bijscholingsactiviteiten; het op gang brengen van informatiecampagnes; het vragen naar een externe evaluatie. De C.O.B. als structuur zorgt dus niet alleen voor continuïteit in het beleid, maar geeft dit beleid ook concrete vorm. De C.O.B. vormt een belangrijke *schakel* tussen ontwikkelingen in het onderwijsveld enerzijds en beleidsbeslissingen anderzijds.

De invloed van de C.O.B. blijft evenwel beperkt. Het is en blijft een adviesorgaan en heeft een erg vrijblijvend statuut. Dit heeft o.a. tot gevolg dat op andere plaatsen (bijv. in het Kabinet van de Minister van Onderwijs; bij de Inspectie Basisonderwijs) concrete activiteiten kunnen worden op gang gebracht zonder overleg met de C.O.B. Hier denken we bijvoorbeeld aan de keuze van de thema's voor de jaarlijkse Pedagogische Week. Dit kan gebeuren los van het V.L.O.-project. Dit kan tot eigenaardige situaties leiden omdat het de gewoonte is dat de inspecteurs het gekozen thema – bijvoorbeeld vernieuwd aardrijkskunde-onderwijs – gedurende het daaropvolgend schooljaar in de scholen van hun inspectiegebied verder uitwerken met de leerkrachten. Dit geldt dus zowel voor de V.L.O.-scholen als voor de niet-V.L.O.-scholen. Voor de V.L.O.-scholen kan dit betekenen dat deze activiteiten opgezet door een inspecteur de eigenlijke V.L.O.-activiteiten doorkruisen. De afstemming op elkaar van de verschillende vormen van ondersteuning is een bijzonder actuele beleidskwestie.

3.2 Een ondersteuningsstructuur als een noodzakelijk instrument

Kenmerkend voor het V.L.O.-project is de

begeleidingsstructuur die men vanaf de aanvang heeft voorzien. We gaan hier niet in op de ontwikkeling die deze structuur heeft gekend; we besteden wel enige aandacht aan de huidige situatie (zie Van den Berg & Vandenbergh, 1984, p. 224 e.v.).

De huidige begeleidingsstructuur – met daarbij tevens een aanduiding van het aantal betrokken personen – is in Tabel I schematisch weergegeven.

De leden van de Centrale Pedagogische Teams (C.P.T.'s) zijn verantwoordelijk voor de coördinatie van het vernieuwingswerk binnen het eigen net. De drie Centrale Pedagogische Teams vergaderen geregeld samen met het oog op het afstemmen van de vernieuwingsactiviteiten binnen de drie netten. Deze coördinatie houdt o.a. in het afbakenen van prioriteiten, het begeleiden van de Regionale Pedagogische Teams (R.P.T.'s), het organiseren van bijscholingsactiviteiten voor de schoolhoofden, het informeren van het breder publiek (ouders, het Pedagogisch Hoger Onderwijs, de leden van de inspectie, de P.M.S.-centra), het op gang brengen van plaatselijke stuurgroepen. Tevens zijn ze verantwoordelijk voor een jaarlijkse interne evaluatie. In het kader van de werking van de C.O.B. wordt van hen heel wat voorbereidend werk en rapportering gevraagd. Tevens zijn ze lid van verschillende werkgroepen (bijvoorbeeld de werkgroep informatie; de werkgroep uitbreiding) die in het kader van de C.O.B. functioneren.

Naast de Centrale Pedagogische Teams zijn er, eveneens per net, de Regionale Pedagogische Teams die meestal 'provinciale' teams zijn. Dat wil zeggen, in elke Vlaamse provincie is er per net één begeleidingsteam opgezet. De meeste leden van deze teams zijn ook allen leerkrachten; enkelen waren vroeger werkzaam (als onderwijskundige) in het Pedagogisch Hoger Onderwijs; de meesten waren kleuterleidster of leerkracht in de lagere school. Het opzetten van deze regionale teams heeft tot gevolg dat een meer schoolnabije en schoolgerichte begeleiding in principe mogelijk wordt. Uit een inventaris van begeleidingsactiviteiten – opgesteld op basis van een schriftelijk te beantwoorden vragenlijst bij 54 begeleiders – blijkt ten eerste dat de centrale teams ten aanzien van de scholen inderdaad andere activiteiten opzetten dan de regionale en ten tweede dat er door de le-

Tabel 1 *Begeleidingsstructuren van het V.L.O.-project, met aanduiding van aantal begeleiders (schooljaar 1983-84).*

	Gemeentelijk onderwijs	Rijksonderwijs	Vrij onderwijs	Totalen
Centrale pedagogische teams	5	5	5	15
Regionale pedagogische teams	34	20	42	96
Mobiele leerkrachten	18	34	40	92
Administratieve ondersteuning	1	2	2	5
Totalen	58	61	89	208
Aantal V.L.O.-scholen	75	71	129	275

den van de regionale teams gewerkt wordt aan problemen die erop wijzen dat men zich meer schoolgericht opstelt (Evaluatieteam V.L.O.-R.U.G.-K.U. Leuven, 1982). In verband met dit laatste vinden we onder andere de volgende activiteiten terug: vaststellen, inventariseren, schematiseren van de noden, verwachtingen en onderwijsvisies aanwezig in de school (17-maal vermeld); kennismaking met de school en opbouwen van een vertrouwensrelatie (16-maal); opstellen, bijsturen, bespreken van het S.W.P.; tot een concrete keuze komen (14-maal); individuele gesprekken met het schoolhoofd en begeleiding van het schoolhoofd (13-maal); algemene informatie over V.L.O. naar ouders toe; oprichten van een oudercomité (12-maal); enz.

Ten slotte moeten we even stilstaan bij de z.g. 'mobiele leerkrachten'. In het kader van het V.L.O.-project heeft men ernaar gestreefd de bijscholingsactiviteiten zoveel mogelijk te laten plaatsvinden tijdens de lesuren. Om dit te realiseren moeten de leerkrachten klasvrij worden gemaakt. Op het ogenblik dat hetzij het schoolhoofd, hetzij het regionaal team werkt met de leerkrachten, worden zij in hun klas vervangen door de mobiele leerkrachten. Deze laatste gaan binnen een bepaalde regio van school tot school.

Wat in Tabel 1 niet is opgenomen, maar toch belangrijk is om te vermelden, is het feit dat door de Centrale Teams ernaar gestreefd wordt voor elke school een lokale stuurgroep (of participantengroep) op te richten. Deze

stuurgroep bestaat dan uit een vertegenwoordiger van de leerkrachten, het schoolhoofd, een vertegenwoordiger van de ouders, een lid van het Psycho-Medisch-Sociaal-Centrum dat samenwerkt met de betreffende school en een lid van de inrichtende macht. Ook een lid van het Regionaal Pedagogisch Team en een lid van het inspectiekorps kunnen tijdens de vergaderingen aanwezig zijn. Men verwacht dat deze groep op één of andere wijze de vernieuwing in de plaatselijke school coördineert en vooral aandacht heeft voor plannen op langere termijn. Deze vage omschrijving van de functie(s) van deze lokale groep heeft tot gevolg dat vooralsnog niet aan alle V.L.O.-scholen een stuurgroep verbonden is, dat het niet altijd duidelijk is wat deze groepen precies doen, dat er stuurgroepen zijn die regelmatig vergaderen en andere niet tot weinig vergaderen, dat de relaties tussen die groep en de school zeer uiteenlopend van aard zijn, enz. Ook hier stoten we op een kenmerk inzake grootschaligheid, althans voor zover we het V.L.O.-project analyseren. Men creëert een lokale stuurgroep die heel wat mogelijkheden biedt, maar waarvan de functies aanvankelijk vaag worden omschreven. Dit wordt door sommige scholen aangegrepen om er een echte stuur- en planingsgroep te maken. In andere gevallen leidt de stuurgroep een formeel bestaan. Het is helemaal niet zeker dat een meer uitvoerige omschrijving vooraf van de functies zou hebben geleid tot stuurgroepen die in alle gevallen goed functioneren. Als gevolg van een leren-door-ervaringen zullen de activiteiten

van de stuurgroepen zich in de toekomst wellicht steeds duidelijker profileren.

De verscheidenheid in het functioneren van de lokale stuurgroep is een aanwijzing van de verscheidenheid in het lokaal vernieuwingsbeleid. Hetzelfde kan trouwens worden opgemerkt over de wijze waarop samenwerkingsverbanden worden opgebouwd tussen de scholen en de regionale begeleiders. Ook hier stelt zich de vraag naar de varianten in lokale reacties op het begeleidingsaanbod. Ook dit beschouwen we als een element van het lokaal vernieuwingsbeleid. Met deze opmerking hebben we nog eens het belang onderstreept van de onderzoeksvraag – nl. analyse van het lokaal innovatiebeleid – die in paragraaf 2 reeds aan de orde kwam.

3.3 *Het innovatiebeleid en grootschalige vernieuwingsprojecten*

In zijn bijdrage heeft Depoortere (1976) een analyse van het beleid gegeven gedurende de eerste twee jaar. In deze paragraaf zullen we exemplarisch een aantal ontwikkelingen beschrijven. De bedoeling daarvan is dubbel: enerzijds het Project V.L.O. verder voorstellen; anderzijds wijzen op een aantal kenmerken en problemen van grootschalige vernieuwingsprojecten.

3.3.1 *Innovatiebeleid en externe evaluatie*

Eerder (zie 3.1) hebben we reeds het belang onderstreept van een continuïteit in het innovatiebeleid. De C.O.B. als overkoepelende structuur maakt deze continuïteit mogelijk. Continuïteit wordt bevorderd door het ondersteunen en uitwerken van eenmaal genomen beslissingen. De C.O.B. als adviesorgaan kan ook maatregelen voorstellen waardoor het V.L.O.-project als grootschalig vernieuwingsproject in de verdere ontwikkeling positief wordt gesteund. Het voorstel om een 'externe evaluatie' op gang te brengen is o.i. een voorbeeld van het ondersteunen van een positieve ontwikkeling. Het voorstel een externe evaluatie te organiseren kwam tot stand na discussies binnen de C.O.B. en nadat een werkgroep bestaande uit de leden van de C.O.B. (in 1978-79) een voorstel voor externe evaluatie had geformuleerd. Het onderzoek startte op 1 april 1979 en wordt verricht door twee teams (één aan de K.U. Leu-

ven en één aan de R.U. Gent). Beide evaluatieteams functioneren momenteel nog steeds. Verschillende rapporten werden reeds aan de C.O.B. voorgelegd (zie literatuur). Er werd ook een syntheseverslag voor ruimere verspreiding opgesteld (V.L.O.-evaluatie, 1981).

In het kader van de vraag naar de relatie tussen innovatiebeleid (hier m.b.t. de vernieuwing van het Lager Onderwijs) en de (externe) evaluatie willen we nu ingaan op een drietal problemen, c.q. vragen. We kiezen deze drie problemen, c.q. vragen omdat ze een algemeen karakter hebben en als dusdanig ook bij andere grootschalige vernieuwingsprojecten kunnen voorkomen.

Het eerste probleem zullen we uitvoerig beschrijven en concreet documenteren. In het rapport opgesteld door de werkgroep 'externe evaluatie' lezen we: 'In verband met de duidelijkheid van de evaluatie-opdracht kan men de vraag stellen naar de uiteindelijke doelstellingen van het evaluatieproject. In welke mate zullen de verkregen resultaten en conclusies betekenisvol zijn voor de wijze waarop het Project V.L.O. wordt verder gezet? In welke mate zal de evaluatie gegevens kunnen aanreiken voor een eventuele overdraagbaarheid van dit project?' (p. 8). Aansluitend bij deze vragen stelt men in het rapport dan ook uitdrukkelijk voorop: 'Aansluitend bij het voorgaande is het wenselijk dat de groepen die in de C.O.B.-vergadering vertegenwoordigd zijn, hun verwachtingen omtrent de evaluatie zouden expliciteren' (p. 9). Het gevraagde overleg is echter nooit op gang gekomen. In het verslag van de C.O.B.-vergadering van februari 1979 wordt het belang van gezamenlijk overleg alleen bevestigd maar inhoudelijk niet uitgewerkt. Een rechtstreeks antwoord op de vraag naar de preciese doelstelling(en) van de evaluatieopdracht werd nooit gegeven.

Analyse van documenten van de daaropvolgende maanden leidt tot de vaststelling dat men vanuit het beleid de evaluatieopdracht in sterke mate begint te zien als een basis voor het oplossen van problemen verbonden aan de *uitbreiding* van het aantal deelnemende scholen. Zo wordt in een *Adviesnota over de uitbreidingsstrategie in het Project V.L.O., zoals goedgekeurd op de C.O.B.-vergadering van 20 juni 1979*, uitdrukkelijk gesteld dat men, naast andere punten, rekening moet houden met de exter-

ne evaluatie van het Project V.L.O. Verder lezen we in het verslag van de C.O.B.-vergadering van 23 januari 1980 dat 'de vraag naar externe evaluatie, uitgaande van het kabinet en de C.O.B. in functie staat van de geplande uitbreiding'. En verder: 'Wij mogen niet vergeten... dat het hier om een principiële kwestie gaat: zonder externe evaluatie kan er geen sprake zijn van uitbreiding'. Deze afbakening van de evaluatieopdracht, die zich over enkele maanden uitspreidt en waarbij de verwachtingen steeds sterker in een bepaalde richting worden gestuurd, leidt tot de vraag of de evaluatieteams aan deze verwachtingen kunnen voldoen. Met andere woorden: terwijl de evaluatie uitgevoerd werd, groeiden bepaalde verwachtingen die bij de planning van het werk niet of minder goed verdisconteerd werden. In het rapport opgesteld door de werkgroep 'externe evaluatie' ging men vooral uit van de gedachte dat de voorbije vijf jaar voor het V.L.O.-project als een constructieperiode moet worden beschouwd. Men wilde bijgevolg vooral aandacht besteden aan de concrete vormgeving - en de verscheidenheid daarin - van een aantal zeer belangrijk geachte vernieuwingsdomeinen. Met andere woorden: men wilde de onderzoeks aandacht vooral richten op de concrete implementatie van de vooropgestelde domeinen en van de factoren die tot hertoe in meer of mindere mate de concrete vormgeving hadden bepaald. In dat eerste onderzoek wilde men ook zoveel mogelijk participanten betrekken. Uit het voorgaande zouden we willen afleiden dat binnen een grootschalig vernieuwingsproject zich steeds nieuwe problemen aanbieden (bijvoorbeeld: men wordt sterk geconfronteerd met de uitbreidingsproblematiek) waardoor ten aanzien van de externe evaluatie verwachtingen ontstaan. Deze verwachtingen kunnen niet (altijd) beantwoord worden als gevolg van aanvankelijk genomen beslissingen i.v.m. de objecten van evaluatie.

Onmiddellijk hierbij aansluitend gaan we over naar het tweede probleem, c.q. vraag die we in deze context uitdrukkelijk willen signaleren. Kijkend naar de voorafgaande periode van extern evaluatie-onderzoek kan men zich de vraag stellen welke functies deze evaluatie vervuld heeft. Allereerst bleek het mogelijk te zijn informatie te verzamelen

met het oog op het beschrijven van de ontwikkeling, c.q. implementatiewijze van de vernieuwing. Dit sluit aan bij de vaststelling dat het realiseren van een grootschalige vernieuwing een langzaam proces is, waarbij de deelaspecten een verschillende vorm kunnen aannemen (zie par. 2). Met andere woorden: evaluatie krijgt hier de betekenis van het maken van een tussentijdse diagnose; men wil een bepaalde ontwikkeling beschrijven. Een tweede functie sluit hierbij aan: de verzamelde gegevens over een project-in-ontwikkeling moeten op één of andere wijze dienstig worden gemaakt voor de verdere uitbouw van een project. In algemene termen kan men stellen dat evaluatie een feedback-functie heeft. In deze context betekent 'feedback': het informeren van de betrokkenen met het oog op het bijsturen van het beleid en de begeleiding. Het beleid en de begeleiding moeten op één of andere wijze gebruik kunnen maken van de verzamelde gegevens. In het kader van het V.L.O.-project worden dan ook discussies opgezet over de evaluatieresultaten zowel met de C.O.B.-leden als met de leden van de centrale begeleidingsteams.

Alhoewel die feedback door alle betrokkenen als belangrijk werd onderschreven, situeerde zich daar precies een probleem waaraan men in de nabije toekomst meer aandacht zou moeten besteden, zeker als men van mening is dat permanente externe evaluatie een inherent onderdeel is van een innovatieproject. Het realiseren van die feedback-functie vraagt o.i. een bepaalde structurering. Immers, het feit dat men, vanaf de aanvang van de evaluatie, die terugkoppeling niet expliciet plant, leidt vaak tot improvisatie. Concreter betekent de vraag naar structurering dat het beleid en de begeleiders reeds bij de planning van de evaluatie uitvoerig moeten worden betrokken zodanig dat de verwachtingen van deze laatsten en de concrete evaluatievragen vooropgesteld door de evaluatoren, op elkaar worden afgestemd. Vervolgens is het wenselijk dat de evaluatoren hun werk zodanig plannen dat er tussentijdse rapportering (mondeling en schriftelijk) mogelijk wordt.

Ten slotte komen we tot het derde probleem. Het belangrijk vinden van de beschrijvings- en de feedback-functie houdt in dat men ook aanneemt dat er een zekere invloed uitgaat van de evaluatie-rapporten

en de discussies. Binnen de sociale wetenschappen vormt de vraag van de invloed op het beleid (c.q. begeleiding) en het daaraan verbonden beïnvloedingsproces momenteel een interessant onderzoeksveld (G. Kosse, 1982). Wat nu de eigenlijke invloed geweest is van de eerste evaluatieronde op het V.L.O.-project is niet duidelijk. Een te snelle uitbreiding werd vermeden; uit gesprekken blijkt dat heel wat betrokkenen aandacht gekregen hebben voor het complexe van een grootschalige vernieuwing en het langzame tempo waarmee veranderingen zich voordoen; men komt tot de vaststelling dat de idee van 'overdragen van het reeds ontwikkelde naar een volgende generatie scholen' wat te simplistisch is en niet beantwoordt aan de realiteit; begeleiders schrijven in hun rapporten dat ze sterker vanuit een implementatie-perspectief zijn gaan denken, enz... Dit zijn alle toevallige observaties. Het zou interessant zijn om op een meer systematische wijze na te gaan welke de reële invloed is. Wellicht is het zo dat de evaluatie-opdracht en de evaluatie-rapporten een aanleiding vormen om over een aantal aspecten van een grootschalige vernieuwing te praten met alle betrokkenen, om bepaalde accenten te leggen, om extra aandacht te vragen voor bepaalde ontwikkelingen, enz... Het gevolg is wellicht dat dit alles leidt tot een meer gelijkgerichte visie over vernieuwingen in het onderwijs. Met andere woorden: de externe evaluatie is een onderdeel van een proces dat we omschrijven als een 'gezamenlijk legitimeren en verder plannen van bepaalde ontwikkelingen'.

3.3.2 *Ontwikkeling van de begeleidingsstructuur*

In paragraaf 3.2 werd de huidige begeleidingsstructuur voorgesteld. De huidige situatie is het resultaat van een ontwikkeling in de voorbije tien jaar. De leden van de Centrale Pedagogische Teams hebben nu inderdaad andere opdrachten in vergelijking met de eerste jaren. De leden van de Regionale Pedagogische Teams – in nauwe samenwerking met de schoolhoofden – werken op de eerste plaats met de lokale scholen. Met andere woorden: in het kader van een grootschalig vernieuwingsproject heeft zich een begeleidingsstructuur ontwikkeld die als het ware

meegegroeid is met het project zelf. Men heeft vooral formele maatregelen genomen enerzijds om met alle scholen zoveel mogelijk contacten te hebben en anderzijds om op een relatief optimale wijze met de leerkrachten (tijdens de schooluren) te kunnen werken.

Het bestaan van een dergelijke begeleidingsstructuur biedt uiteraard veel mogelijkheden; er doen zich echter ook een aantal moeilijkheden voor. Op drie van deze moeilijkheden willen we nu ingaan.

De begeleiding van het V.L.O.-project zoals tot hertoe beschreven, heeft zich ontwikkeld naast een reeds bestaande begeleidingsstructuur. Immers ook vanuit de P.M.S.-centra en vooral vanuit de inspectie voor het Lager Onderwijs wordt een aantal begeleidingsactiviteiten opgezet die zich richten op de niet-V.L.O.-scholen, maar ook op de V.L.O.-scholen. Eén van de tekorten in het Strategierapport is het feit dat men niet vanaf de aanvang de bestaande inspectie-korpsen bij de begeleiding heeft betrokken. Vrij vroeg stelde men symptomen vast van een onderwijskundige territoriumstrijd. Het concrete innovatiebeleid heeft onvoldoende rekening gehouden met de reeds bestaande begeleidingsstructuur bij het opbouwen van een parallelle structuur. Dit heeft tot gevolg dat momenteel één van de belangrijkste opdrachten voor het vernieuwingsbeleid erin bestaat het huidige begeleidingsaanbod op elkaar af te stemmen. Het hoogdringend karakter van deze opdracht vindt men weerspiegeld in een nota opgesteld door een werkgroep in het kader van de C.O.B. over visie en structuur van de begeleiding (C.O.B., 1983).

Het tweede probleem dat we willen signaleren houdt verband met de opleiding, c.q. bijscholing van de begeleiders. Zoals reeds aangegeven gaat het om ex-leerkrachten. Het hoeft weinig betoog dat leerlingen uit de lagere school onderwijzen iets anders is dan leerkrachten en scholen begeleiden. De Centrale Pedagogische Teams organiseren zoveel mogelijk bijscholingsactiviteiten voor de regionale begeleiders. Toch blijft de nood aan een continue bijscholing van alle begeleiders zeer groot. Het tekort aan opleiding en bijscholing heeft wellicht tot gevolg dat veel begeleiders op de eerste plaats aandacht hebben voor het ad-hoc oplossen van de concrete,

dagelijkse problemen die leerkrachten naar voren brengen omdat ze daarmee vanuit vroegere persoonlijke ervaringen het meest vertrouwd zijn. Anders voorgesteld: hun begeleiding is onder te brengen in de oplossingsgerichte aanpak (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, p. 301-303). Een echte procesgerichte of ontwikkelingsgerichte aanpak komt waarschijnlijk heel zelden voor. Alleen een uitvoerige beschrijving en analyse van de dagelijkse begeleidingsactiviteiten kunnen leiden tot een bevestiging of ontkenning van de voorafgaande opmerking. Hiermee komen we echter tot onze derde moeilijkheid.

Diverse documenten en ook de resultaten van een beperkte bevraging (Evaluatieteam V.L.O.-R.U.G.-K.U. Leuven, 1982) laten toe tot op zekere hoogte een beschrijving te geven van de interventies op het niveau van het algemeen begeleidingsplan en op het strategieniveau (Van den Berg & Vandenberghe, 1981, p. 227-228). Het blijft evenwel moeilijk en vooralsnog onmogelijk zich een duidelijk beeld te vormen van interventies op het niveau van de tactieken en de incidenten. Nochtans stelt men steeds meer en meer vast dat het precies de interventies op deze lagere niveaus zijn die het uiteindelijk effect van de begeleiding bepalen (R. Vandenberghe, 1983). Dit heeft tot gevolg dat men momenteel weinig inzicht heeft in het uiteindelijke effect van de begeleiding en het vooralsnog niet haalbaar is een preciese beschrijving te geven van de kenmerken van de interventies.

3.3.3 *Verschuivingen in begeleidingsoptiek*

Uit de vier interimrapporten, opgesteld door de begeleidingsteams tijdens het schooljaar 1973-74 (voor een samenvatting van die rapporten, zie Vandenberghe, 1976) blijkt dat aanvankelijk hoofdzakelijk aandacht werd besteed aan het didactisch handelen van de leerkracht in de klas. Dit lag trouwens in de lijn van het Strategierapport. Immers, de eerste fase van de strategie was de z.g. oriënteringsfase. Naar de begeleiding toe betekende dit het vaststellen van een aantal noden. Dit kon het best worden gerealiseerd door gesprekken met leerkrachten, schoolhoofden en ouders, maar ook via observaties in de klassen. Wel werd de noodzaak onderstreept van samenwerking tussen leerkrachten, maar de begeleiding – op basis van systematische

observatie in de klassen en gesprekken met de leerkrachten – richtte zich vooral op het micro-niveau. In de loop van de daaropvolgende schooljaren blijft het didactisch handelen van de (individuele) leerkracht in het centrum van de begeleiding staan. Maar er doet zich echter geleidelijk aan een verschuiving voor: niet alleen de centrale begeleiders, maar ook de regionale begeleiders organiseren activiteiten waaruit blijkt dat de begeleiding zich ook gaat richten op het team en op de school-als-organisatie. De drie centrale begeleidingsteams ontwikkelden steeds meer activiteiten die gericht waren op het schoolhoofd als interne begeleider. Daarnaast werd vanaf het schooljaar 1979-80 (voor zover dit uit interne documenten kan worden afgeleid) een sterk accent gelegd op het werken in de scholen met z.g. Schoolwerkplannen (S.W.P.). Het gemeenschappelijke jaarrapport van de drie centrale begeleidingsteams, zowel over het schooljaar 1981-82 als 1982-83, handelt over het gebruik van het S.W.P. in het kader van een basis-school- vernieuwing (C.O.B.-C.P.T., 1982; 1983). Beide rapporten opgesteld op basis van onderzoek uitgevoerd door leden van de centrale begeleidingsteams, zijn interessant omdat ze leiden tot een viertal opmerkingen.

Ten eerste: ervaringen opgedaan tijdens de begeleiding en discussie van deze ervaringen binnen de regionale en de centrale begeleidingsteams hebben wellicht geleid tot de idee dat werken met het gehele schoolteam een dwingende noodzaak is. Daarnaast hebben vragen van een aantal kritische buitenstaanders in verband met de 'eigenheid van het V.L.O.' de noodzaak te werken aan de eigen identiteit van een school naar voren gebracht (mondelijke mededeling van een aantal centrale begeleiders). Verder stelden begeleiders meer en meer vast dat men in een aantal scholen worstelde met problemen als: het onvoldoende plannen van activiteiten, het niet nakomen van afspraken, gebrek aan coördinatie, enz. Deze en andere ervaringen – bijvoorbeeld het verschijnen van een aantal publikaties over het S.W.P. en contacten met de I.C.B. in Nederland – doen begrijpen dat men op een bepaald ogenblik het S.W.P. als een mogelijkheid heeft beschouwd om op een meer overzichtelijke wijze de vernieuwingsactiviteiten in een lokale school concrete vorm te geven. Met andere woorden: ont-

wikkelingen in grootschalige projecten zijn o.i. niet te beschouwen als het gevolg van een planning op lange termijn, maar zijn veeleer het resultaat van een proces waarin nu en dan duidelijk aanwijsbare veranderingen aan te duiden zijn. Dergelijke beslissingen zijn niet gebaseerd op een analyse van de gegeven situatie, noch op een duidelijke conceptualisering van mogelijkheden en grenzen van het S.W.P. Immers in het rapport over het schooljaar 1982-83 blijft men nog worstelen met het begrip 'schoolwerkplan'.

Ten tweede: men kan stellen dat het werken aan een S.W.P. beschouwd kan worden als een (inhoudelijke) karakteristiek van het V.L.O.-project. Met andere woorden: bij-scholingsactiviteiten voor schoolhoofden van de V.L.O.-scholen en voor de regionale begeleiders, publiceren van interne rapporten, verspreiden van meer officiële publicaties (C.O.B., Vrij Onderwijs, 1980), discussies in de C.O.B. en het voorleggen door de nationale teams van hun jaarrapporten (in verband met S.W.P.) zijn alle activiteiten die de beeldvorming omtrent de V.L.O. beïnvloeden. Leerkrachten en scholen die in de nabije toekomst willen toetreden kunnen van mening zijn dat het V.L.O.-project gelijk te stellen is met het werken aan een S.W.P. of nog beperkter: het ter beschikking hebben van een S.W.P. (een S.W.P. als een 'papierren' produkt). Dit wil zeggen dat bij grootschalige projecten het gevaar niet denkbeeldig is dat het ruimere publiek, maar ook toekomstige participanten zich op een bepaalde wijze een beeld vormen over het betreffende vernieuwingsproject dat eenzijdig of onduidelijk kan zijn. Deze beeldvorming – concreter: de opvattingen aanwezig bij het beginnend team – kan invloed hebben op de concrete wijze waarop leerkrachten en scholen starten met het V.L.O.-project. (Zie in dat verband de beschrijving van de invloed van factoren zoals 'teacher advocacy' i.v.m. de adoptie van een vernieuwing en van de factoren zoals 'clarity' en 'complexity' i.v.m. de implementatie door M. Fullan, 1982, p. 45-46 en p. 57-59). Enerzijds verwijst deze tweede opmerking naar de noodzaak om zeer duidelijk te zijn over de functie van het S.W.P. in het kader van een grootschalige vernieuwing. De vraag 'waarom gebruiken we in onze school een S.W.P.?' moet door de betrokken leerkrachten duidelijk beantwoord wor-

den. Door ofwel vaag te blijven over de functie(s) van een S.W.P. of door een bijna ongelimiteerde opsomming te geven van theoretische mogelijkheden, creëert men meestal het beeld dat men pas met een S.W.P. kan werken wanneer aan een groot aantal strenge eisen voldaan wordt. De reactie van leerkrachten en scholen op een dergelijke situatie is in de innovatieliteratuur ondertussen voldoende beschreven: men reageert pro forma (in de lade heeft men een S.W.P.), men classificeert het voorstel als een theoretische modetrend ('We hebben toch al een leerplan'), of men grijpt de kans (zie de hiernavolgende derde opmerking) om aan een vernieuwing binnen de school te werken. Anderzijds houdt deze tweede opmerking ook verband met de moeilijkheid om een precieze beschrijving te geven van een vernieuwing die zich in de praktijk op diverse wijzen realiseert en waarbij het kenmerkend is dat de betrokkenen een langzaam groeiproces doormaken. Dit laatste kan het gevolg zijn van het feit dat de begeleiding een relatief grote verantwoordelijkheid legt bij het plaatselijk team.

Ten derde: men kan zich ook de vraag stellen over de mate en kwaliteit van de implementatie van het voorstel 'werken aan en met een S.W.P.'. De twee jaarlijkse rapporten (over het schooljaar 1981-82 en 1982-83) zijn derhalve twee belangrijke documenten omdat ze een beschrijving bieden van de betreffende realiteit. Het rapport 1981-82 is uitsluitend gebaseerd op interviews met de regionale begeleiders; dit van 1982-83 uitsluitend op interviews met de schoolhoofden van negen V.L.O.-scholen. Daaruit blijkt reeds de beperkte waarde van de informatie. Rekening houdend met deze beperking en een aantal onduidelijkheden in de betreffende rapporten, kunnen we toch stellen dat het S.W.P. door de geïnterviewden op een specifieke wijze geconcipieerd, maar ook gebruikt wordt: het is een kalender met concrete afspraken (er is zelfs sprake van een maandkalender); het is een planningsdocument waarop aangegeven is waaraan men dit jaar vooral aandacht zal besteden; het is een middel om greep te krijgen op een diversiteit van activiteiten; het S.W.P. behoedt het team tegen allerlei improvisaties; door het S.W.P. weet iedereen van iedereen wat er gebeurt; door het werken met een S.W.P. wordt niet alle last op de schouders van het schoolhoofd ge-

legd, ook anderen zijn mede-verantwoordelijk, enz... Uit deze en andere opmerkingen kan men voorlopig afleiden dat het S.W.P., waar ermee gewerkt wordt, in hoofdzaak een plannings- en coördinatiemiddel is. Dit impliceert ook dat men vooralsnog nergens een S.W.P. aantreft dat kan worden beschouwd als een totaalplan waarin beschreven worden: visies op de eigen identiteit van de school, bepaling van algemene doelen en waarbij aansluitend een verantwoorde keuze van middelen, werkvormen, groeperingsvormen, enz... Een dergelijk S.W.P. (als produkt) beantwoordt dus duidelijk niet aan een behoefte van de scholen en de leerkrachten. Om vooralsnog niet te achterhalen redenen heeft men in de praktijk op de eerste plaats en wellicht ook in een eerste fase de mogelijkheden voor planning, samenwerking en coördinatie, aanwezig in het gebruik van een S.W.P., aangegrepen.

Ten vierde: doordat men vanuit de begeleiding, tot op zekere hoogte gesteund door de C.O.B., het S.W.P. in de begeleidingsfocus plaatst, brengt men op een impliciete wijze een belangrijk beleidsprincipe naar voren. Vooropstellen dat scholen aan hun eigen S.W.P. moeten werken, betekent eigenlijk dat men de relatieve autonomie van de lokale school erkent. Deze vaststelling bedoelt geen evaluatie te zijn; voor de geschiedenis van het V.L.O.-project is dit wel belangrijk. Met andere woorden: in de ontwikkeling van een grootschalige vernieuwing als het V.L.O. stelt men op een bepaald ogenblik vast dat beslissingen die op de eerste plaats betrekking hebben op de inhoud van het project en op het hanteren van bepaalde begeleidingsmiddelen, andere principes binnenbrengen. Dit leidt tot de gedachte dat een permanente analyse en evaluatie van de gehele ontwikkeling van grootschalige vernieuwingsprojecten een interessant studie-object voor de onderwijskunde is.

4 Vernieuwing van het Basisonderwijs in België en Nederland

Zowel in België als in Nederland heeft men de voorbije tien jaar gewerkt aan de vernieuwing van het Basisonderwijs. Een systematische vergelijking van de ontwikkelingen in beide landen ligt voor de hand. Dit kan even-

wel niet in het kader van dit artikel. Bij wijze van slot wijzen we op enkele opvallende punten. Kijkend vanuit België naar de ontwikkelingen in Nederland krijgt men de indruk dat de activiteiten van de I.C.B. en de A.R.B.O. tot gevolg hebben dat men permanent aan visie-ontwikkeling doet en dat vernieuwing a priori gepland wordt. Anders uitgedrukt: de ontwikkeling van de Nieuwe Basisschool wordt begeleid door weldoordacht advieswerk. Men krijgt verder de indruk dat in de voorbije tien jaar heel wat activiteiten werden opgezet waardoor een generalisatie van het vernieuwingswerk werd voorbereid. In bijvoorbeeld samenwerkingsexperimenten en ontwikkelingsprojecten werden de uitgangspunten van de Nieuwe Basisschool uitgeprobeerd. Er werden bijscholingscursussen opgezet met het oog op het voorbereiden van de integratie kleuterschool-lagere school. Aan de regionale schooladviesdiensten werd gevraagd mee te werken aan de ontwikkeling van schoolwerkplannen. Door de S.L.O. werd een draaiboek ontwikkeld voor het uitschrijven van een schoolwerkplan. Tijdens dezelfde periode werd ook onderzoek en evaluatie opgezet. Dit alles leidt tot de conclusie: sinds 10 jaar is de vernieuwing van het Basisonderwijs 'in the air'. Bijzonder belangrijk in dit geheel is het feit dat de wet op de Nieuwe Basisschool in werking treedt op 1 augustus 1985. Een lange ontwikkelingsperiode wordt m.a.w. wettelijk bekrachtigd.

In België is de ontwikkeling van het V.L.O. als meer bescheiden te karakteriseren. Een weliswaar onvolledige analyse van het vernieuwingsbeleid leert ons dat veel beslissingen i.v.m. het vernieuwingsbeleid worden genomen op basis van ervaren moeilijkheden. Het gaat hier niet om ondoordachte ad-hoc beslissingen. Wel gaat het om problemen die bijvoorbeeld door de begeleiders steeds sterker worden aangevoeld, herhaaldelijk worden geformuleerd en geïnventariseerd worden in het kader van de C.O.B. of in ad hoc opgerichte werkgroepen. Dit alles leidt tot een min of meer afgerond voorstel dat aan de beslissingsinstantie (Ministerie van Onderwijs) wordt voorgelegd. Een dergelijk proces heeft men kunnen vaststellen voor het zoeken naar een andere uitbreidingsstrategie, de uitbreiding van de begeleidingsteams, het inschakelen van mobiele leerkrachten, het beklemtonen van het be-

lang van het S.W.P., enz. Dit alles kan men karakteriseren als een permanente dialoog tussen het zich-ontwikkelen-project en het innovatiebeleid. Men krijgt de indruk dat het V.L.O.-project a.h.w. 'organisch' groeit en dat men probeert oplossingen te vinden voor problemen die zich alsmat blijven aanbieden. Beide benaderingswijzen zijn hier onvoldoende uitgewerkt. Ook hier blijkt nog eens dat grootschalige vernieuwingsprojecten een zeer rijke voedingsbodem zijn voor studie en onderzoek van het concrete vernieuwingsbeleid.

Maar beide benaderingswijzen worden met dezelfde moeilijkheid geconfronteerd. Deze moeilijkheid houdt verband met de vraag naar de mate van implementatie. Hierbij denken we aan de volgende vragen: zijn de beleidsadviezen geïmplementeerd? Hebben de ontwikkelingsprojecten en samenwerkingsexperimenten inderdaad geleid tot de realisering - of de voorbereiding van de realisering - van de uitgangspunten van de Nieuwe Basisschool? Heeft een schoolwerkplan werkelijk gefunctioneerd als een strategisch middel voor het plannen en organiseren van het vernieuwingsproces in de lokale school? Hebben de scholen die de integratie hebben voorbereid inderdaad een samenwerkingsverband ontwikkeld dat hen zal toelaten in de nabije toekomst als Nieuwe Basisschool te functioneren? Enz...

In beide landen zijn er aanwijzingen dat men in een aantal scholen op weg is om de vernieuwing te implementeren; in een groter aantal gevallen is de bereidheid aanwezig, maar zal nog hard moeten worden gewerkt. Echt vernieuwen in het onderwijs, zeker in de context van een grootschalig project, blijft nog steeds bijzonder moeilijk.

Literatuur

- C.O.B., *Formulering van een visie omtrent begeleiding en begeleidingsorganisatie m.b.t. onderwijsvernieuwing in het basisonderwijs*. Brussel: 1983.
- C.O.B., *Vrij Onderwijs, De lange weg naar een vernieuwde basisschool, Samenwerken aan een schoolwerkplan*. Brussel: N.S.K.O., 1980.
- C.O.B.-C.P.T., *Rapport over de ontwikkeling van het vernieuwingsbeleid in het schooljaar 1981-82. Accent: schoolwerkplan*. Brussel: C. O. B., 1982.
- C.O.B.-C.P.T., *Werken aan en met een schoolwerkplan in V.L.O.-scholen. Rapport over de ontwikkeling van het vernieuwingswerk in het schooljaar 1982-83*. Brussel: C.O.B., 1983.
- Depoortere, J., *Het project Vernieuwd Lager Onderwijs in België. Een poging tot systematische en globale onderwijsvernieuwing*. *Pedagogische Studiën*, 1976, 53, 33-48.
- Evaluatieteam V.L.O. Leuven, *Rapport 1980*. K.U. Leuven: Seminarie voor schoolleiding, begeleiding en ontwikkelingswerk, 1980.
- Evaluatieteam V.L.O. Leuven, *Rapport 1981*. K.U. Leuven; Seminarie voor schoolleiding, begeleiding en ontwikkelingswerk, 1981.
- Evaluatieteam V.L.O.-K.U.L.-R.U.G., *Onderzoek van V.L.O.-scholen in de startperiode. Tweede tussentijds rapport in het kader van het evaluatierapport V.L.O.* Leuven-Gent: 1982.
- Evaluatieteam V.L.O.-K.U.L.-R.U.G., *Onderzoek van V.L.O.-scholen in de startperiode. Eerste tussentijds rapport in het kader van het evaluatieproject V.L.O.* Leuven-Gent: 1983.
- Fullan, M., *The meaning of educational change*. New York: Teachers College Press, 1982.
- Kosse, G. B., *Het gebruik van onderzoeksinformatie binnen het overheidsbeleid*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1982, 7, 146-155.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M., *Innovation up close: How school improvement works*. New York: Plenum, 1984.
- Murphy, J. A. & Hallinger, Ph., *Policy analysis at the local level: A framework for expanded investigation*. *Education Evaluation & Policy Analysis*, 1984, 6, 5-13.
- Van den Berg, R. M. & Vandenberghe, R., *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg; Zwijssen, 1981.
- Van den Berg, R. M. & Vandenberghe, R., *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg; Zwijssen, 1984.
- Vandenberghe, R., *Studie en onderzoek van 'principals as change facilitators'*. 's-Hertogenbosch-Leuven: K.P.C.-Afd. Didactiek en Psychopedagogiek, 1983.
- Vandenberghe, R., *Lokaal vernieuwingsbeleid in het kader van het Vernieuwd Lager Onderwijs*. (Paper voorgesteld tijdens het Symposium 'Onderzoek van vernieuwing van het Basisonderwijs' te Leuven, 27-28 sept. 1984.)
- Vandenberghe, R., Goris, E. & Schellens, M., *Het onderwijsbeleid en de vernieuwing van het Beropssecundair Onderwijs*. *Pedagogische Bijdragen T.O.*, 1984, 19, Nr. 75, 24-50.
- Veenman, S.A.M. & Huiskes, M.L.C., *Het lot van een ontwikkelingsproject basisschool*. *Pedagogisch Tijdschrift*, 1984, 7, 276-285.
- V.L.O.-evaluatie, *Synthesrapport*. *Informatieblad*, 1981, 16, speciaal nummer.

Curriculum vitae

R. Vandenberghe is als gewoon hoogleraar verbonden aan het Centrum voor Onderwijsbeleid en -vernieuwing van het Departement Pedagogische Wetenschappen aan de K.U. Leuven (België). Hij promoveerde in 1970 op een onderzoek van een vernieuwing in het Beroepsonderwijs. Publiceerde verschillende artikelen over de problematiek van de onderwijsvernieuwing. Hij publiceerde, in sa-

menwerking met Dr. R. M. van den Berg in 1981 het boek *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief* en in 1984 *Grootschaligheid in de onderwijsvernieuwing*.

Adres: Katholieke Universiteit Leuven, Vesaliusstraat 2, B-3000 Leuven (België)

Manuscript aanvaard 26-10-'84

Summary

Vandenberghe, R. 'The renewed primary school in Belgium. An analysis of recent developments'. *Pedagogische Studiën*, 1985, 62, 210-223.

The renewed primary school in Belgium (in the Dutch speaking part of Belgium) can be considered as a multi-dimensional project. A number of important objectives must be accomplished simultaneously and coherently. The development of such a complex innovation project requires continuity as far as the innovation policy is concerned and a complex support structure at the national, regional and local level. A central steering committee takes care of the continuity. In an analysis of the innovation policy attention is paid to the role of an external evaluation, to the recent development of the existing support structure and to changes in the activities of change facilitators. In Belgium as well as in the Netherlands, through general activities the implementation of the renewed primary school has been prepared. Comparing the two countries, a lot of differences are obvious. Nevertheless, both countries still struggle with the implementation problem.

Prof. dr. H. C. J. Duijkerfonds

Het Prof. Duijkerfonds is door de Universiteit van Amsterdam ingesteld om door het doen van uitkeringen de beoefening van de toegepaste psychologie te bevorderen. Voor het jaar 1985-1986 is een bedrag in de orde van f25.000,— beschikbaar ten behoeve van een of meer onderzoeksprojecten.

Nadere inlichtingen met betrekking tot de subsidievoorwaarden kunnen verkregen worden bij het Instituut voor Sociale en Bedrijfspsychologie, Handboogstraat 2, 1012 XM Amsterdam, tel.: 020-525.3528.

WPRO-symposium

Ter gelegenheid van het 15-jarig bestaan van de Vereniging Werkverband van Plaatselijke en Regionale Onderwijsbegeleidingsdiensten wordt op 10 mei 1985 in Schouwborg Gooiland te Hilversum een symposium gehouden over de 'Bijdrage van de onderwijsbegeleiding aan de vernieuwing van het basisonderwijs'. Het symposium staat open voor deelnemers buiten de Vereniging WPRO.

Voor meer informatie kunt u zich wenden tot het bureau van het WPRO, Noordeinde 94a, 2514 CM 's-Gravenhage, tel.: 070-624 581.

Inhoud andere tijdschriften

Pedagogisch Tijdschrift

10e jaargang, nr. 3. 1985

Enkele opmerkingen over waardenoverdracht door de school, door J. M. G. Leune

Een model ten behoeve van de conceptualisering van vooronderstellingen die leraren hanteren bij beoordeling van educatief gedrag (II), door M. J. I Bos

De intelligentie van de Nederlandse schoolkinderen, vroeger en nu, door Th. A. van Batenburg en M. J. de Jong
Spelonderzoek en spelstimulering, door R. van der Kooij en D. H. Rost
Betrouwbaarheid en validiteit en interpretatief onderzoek, door J. G. Janssens

Tijdschrift voor Onderwijsresearch

10e jaargang, nr. 1, 1985

De regressie van intelligentiescores op schoolloopbaanvariabelen onder constant-houding van sociale achtergrond en geslacht, door A. C. Meester en J. de Leeuw
Studietijden, studiebelevingen en studiestrategieën bij Eerstejaars Burgerlijk Ingenieur, door P. Hendriks, H. de Neve, N. van Deynse en M. Smet

Tijdschrift voor Orthopedagogiek

24e jaargang, nr. 2, 1985

Mensbeeld en hulpverlening, door R. C. Kwant

Het persoonlijke referentiekader in de praktijk van de (residentiële) hulpverlening, door J. E. Rink

Methodisch overtuigd hulpverleners in een opvoedingsimpasse, door P. A. de Ruyter
Hulpverlening aan (geestelijk) gehandicapten en het religieus-ethisch referentiekader, door H. A. L. A. Bogers

Het mensbeeld in de hulpverlening; een evaluatie, door B. Levering