

Het Project Vernieuwd Lager Onderwijs in België

Een poging tot systematische en globale onderwijsvernieuwing.

J. DEPOORTERE

Katholieke Universiteit te Leuven

Inleiding

Op 1 september 1973 startte het zogenaamde V.L.O.-experiment in negen lagere scholen van het Vlaamse land. Onmiddellijk was de belangstelling in onderwijskringen, maar ook daarbuiten, gewekt. Grote verwachtingen werden gesteld. Immers, het was voor het niveau van het lager onderwijs reeds sinds 1936 geleden dat een veranderingspoging op grote schaal werd ondernomen. Er verschenen in die periode twee belangrijke nieuwe leerplannen: 'Leerplan en leidraad' voor de Rijkslagere scholen, 'Leerprogramma voor de Katholieke Lagere Scholen'. Toenmalige 'nieuwe' pedagogische kennis, didactische en methodische principes (werkelijkheidsonderwijs, totaliteitsonderwijs, vertrekken van de interessesferen van het kind, ...) vormden het fundament van de vernieuwing waaraan enthousiast gewerkt werd.

Wij kunnen ons afvragen of de principes van 1936 werden verwezenlijkt. Het door-dringen naar de basis berustte o.i. al te zeer op individuele inspanningen en pogingen van groepen van gelijkgezinden om er echt iets van te maken. Wat ontbrak was, naast een planmatigheid in het uitbouwen van de vernieuwing, een efficiënte begeleidingsstructuur om de ideeën in realiteit om te zetten. In 1957 (1954 voor de Katholieke Lagere Scholen) werd in een nieuw 'Leerplan en Leidraad' gepoogd om verkeerde interpretaties, om sommige ontsporingen t.a.v. het leerplan van 1936 weer in goede banen te leiden. Ook toen leken begrippen als systematische onderwijsvernieuwing en vernieuwingsstrategie nog onbekend te zijn. Tegenover deze achtergrond - ondertussen noteren wij dat eenzelfde tendens merkbaar werd in het secundair onderwijs - situeert zich het vernieuwingsplan, Project-V.L.O. genaamd.

In deze bijdrage zullen we op de eerste plaats aandacht besteden aan de voorgeschiedenis van het Project-V.L.O. in het algemeen, en aan de operationalisering ervan in het bijzonder. In tweede instantie zullen we de ontwikkeling van het Project-V.L.O. toelichten zoals het in de schooljaren 1973-74 en 1974-75 is verlopen.

Met het aangeven van de krachtlijnen voor een verdere evolutie, tegelijk met het aanduiden van de problemen willen wij deze bijdrage dan besluiten.

1. De voorgeschiedenis

Op 26 maart 1972, tijdens de 26-ste Pedagogische Week (een recyclagevorm voor leerkrachten lager onderwijs) kondigde de toenmalige Minister van Nationale Opvoeding, de heer W. Claes, aan dat hij de bedoeling had een vernieuwing van de lagere school aan te vatten samen met een hervorming van het pedagogisch onderwijs (leerkrachtenopleiding). Op 12 juni 1972 organiseerde de Minister een informeel en oriënterend gesprek in verband met de problematiek van het Vernieuwd Lager Onderwijs en het Vernieuwd Pedagogisch Onderwijs, waarop vertegenwoordigers van de drie grote onderwijsnetten uitgenodigd werden (Rijks-, Gemeentelijk- en Vrij Onderwijs). De volgende motivering werd gegeven: 'Het ligt in mijn bedoeling de organisatie en de werking van het kleuter- en lager onderwijs, alsmede de structuur en de inhoud van het normaalonderwijs grondig te laten onderzoeken, om na te gaan welke wijzigingen en hervormingen zich opdringen'.

Bij het voeren van dit overleg moesten zijn inziens een zestal inzichten voortdurend in het oog gehouden worden:

1. Hervormingen kunnen niet slagen zonder de actieve en enthousiaste medewerking van de personeelsleden, die de hervormingsgedachten moeten waar maken. In de totale opzet zullen de realisatoren de belangrijkste plaats moeten innemen.
2. Tussen de ontwerpers van de vernieuwingsdenkbeelden en de veldwerkers moet er een goed georganiseerde, wederkerige en permanente communicatie mogelijk gemaakt worden. Inspraak van de basis, als terugkoppeling omtrent de haalbaarheid van wensen en bedoelingen, moet gemaximaliseerd worden. Dit is een onmisbare voorwaarde om schijnhervormingen te verhinderen.

3. Wij moeten de moed opbrengen om de in het vooruitzicht gestelde hervormingen lateraal denkend te benaderen. Hiermee bedoel ik dat het er niet om gaat enkele wijzigingen aan te brengen, maar dat het erop aan komt iets *anders* te bedenken en te realiseren, waardoor de school opnieuw afgestemd en ingebouwd wordt in onze zich snel wijzigende maatschappij.
4. Ik zou mij niet graag schuldig maken aan papieren innovaties. Uit ervaring weet ik, dat dit meer storend en ontwrichtend werkt op de praktijk van iedere dag, dan de zaken op hun gewone beloop te laten. Niet haalbare wensen en opdrachten hebben een funeste invloed op de praktijk.
5. De massificatie van het onderwijs en de complexiteit van de opvoedings- en onderwijsdoelen vergen organisatorische maatregelen. De tijd dat wijzigingen moeten doorgevoerd worden op grond van good-will en het heroïsme van enkelingen of kleine groepjes is voorbij. Enige realiteitszin verplicht ons in te zien, dat vernieuwingen maar tot de werkelijkheid zullen doordringen wanneer de 'arbeidsituatie' van de mensen in de school herdacht en anders uitgebouwd wordt.
6. Nieuwe problemen kunnen niet met succes benaderd worden met oude, traditionele oplossingsmethoden. Daarom is het nodig, dat er naast de doelstellingen van de hervormingen evenveel, zo niet meer, aandacht en zorg besteed wordt aan het uitdenken en op puntstellen van oplossings- en realisatiemethodes.

Over de concrete aanpak, dus over het 'hoe' en het 'wat' van een eventuele vernieuwing, kon zijn mening als volgt geformuleerd worden:

1. Het onderwijs is een zaak van de gemeenschap en als dusdanig te belangrijk om uitsluitend overgelaten te worden aan specialisten.
2. De onderwijsproblematiek is zo complex, dat alleen specialisten daarvoor zinnige oplossingen kunnen vinden.
3. Om stellingen 1. en 2. te overbruggen is een ruime, volledige en gedetailleerde informatie omtrent de wenselijke, noodzakelijke en haalbare wijzigingen onvermijdelijk.
4. Deze informatie moet mijns inziens zo ruim mogelijk verspreid worden, zodanig dat inspraak en medezeggenschap niet herleid worden tot loze kreten.
5. Persoonlijk zal ik maar tot algemene beslissingen en maatregelen overgaan wanneer ik, voldoende geïnformeerd en met volledige kennis van zaken, daartoe in staat word gesteld.

Uit het georganiseerde overleg bleek dat men het er over eens was de vernieuwing van het kleuter- en lager onderwijs eensdeels en van het pedagogisch onderwijs anderzijds voorlopig te scheiden, daar de mening overheerste dat de opleiding van toekomstige leerkrachten uiteraard dient te worden gevormd in functie van de doelstellingen die beoogd worden in het basisonderwijs, en die dus prioritair in studie dienen te worden genomen.

Met het oog op de aanpak van het Project-V.L.O. werd overeengekomen een werkgroep 'Vernieuwingsstrategie' op te richten, samengesteld uit afgevaardigden van alle inrichtende machten.¹ Deze commissie kreeg tot taak in de eerste plaats een zogenaamde 'strategie' te ontwerpen, zonder zich uit te spreken over pedagogische en didactische problemen inzake het V.L.O.

In het voorjaar 1973 (27-03-73) werd een eindrapport 'commissie strategie' neergelegd waarover de inrichtende machten zich konden uitspreken.

De filosofie van de vernieuwing in het basisonderwijs – die dus verder kon reiken dan de structuur van de huidige lagere school – wordt gecondenseerd teruggevonden in onderstaande inleiding tot het 'strategie-rapport':

1. Het ligt in de bedoeling aan het basisonderwijs een vernieuwingsimpuls te geven om een versnelde evolutie te bereiken. Het is een verreichend project, dat voortaan zal worden genoemd 'Project-V.L.O.'. Daarom is het noodzakelijk met de meeste omzichtigheid aandacht te schenken aan zoveel mogelijk variabelen en factoren die hierbij een rol kunnen spelen. Deze zorg wordt gewettigd door het belang voor de hele gemeenschap, van opvoeding, vorming en onderwijs op het niveau van de basisschool. Vanzelfsprekend vereist de deontologie dat uiteindelijk alle inspanningen ten goede komen aan de leerlingen, die centraal zullen staan in de vernieuwing.
2. Dat project kan maar waar worden gemaakt, voor zover het steunt op een strategie, waarbij welbepaalde fasen chronologisch moeten worden doorlopen.
Belangrijke principes waarop de strategie berust zijn:
 - 2.1. Het is de bedoeling te stimuleren tot een instellings- en gedragswijziging van de onderwijsmensen.
Groeiend zelfvertrouwen, meer creativiteit en blijvende vernieuwingsbereidheid kunnen hiervan het gevolg zijn.
 - 2.2. Instellings- en gedragswijzigingen komen tot stand wanneer men er zelf de zin en de bete-

kenis van aanvoelt of inziet. Betrokkenheid bij het doel- en middelendenken i.v.m. het basisonderwijs is hiervoor noodzakelijk.

- 2.3. Dit impliceert dat begeleiding in essentie neerkomt op sensibilisering, op actualisering van krachten en capaciteiten.
- 2.4. Belangrijk is daarbij het groepsproces. De pedagogische realiteit, de pedagogische onderneming, moet samen worden opgebouwd, wil ze democratisch en efficiënt zijn.
3. Uit de principes die een zelfregulerende en zelfreflecterende instelling beogen, volgt o.m.:
 - 3.1. Er zijn begeleidingsinstanties nodig die verheldering en praktische hulp verstrekken.
 - 3.2. De basis wordt permanent betrokken bij de besluitvorming.
 - 3.3. De schoolgemeenschap wordt democratisch beheerd en heeft een sterke autonomie.
4. Het project start met een beperkte groep scholen, die vernieuwingsscholen genoemd worden. Er wordt echter van bij de aanvang gedacht aan, en voorbereid op, uitbreiding naar een omvangrijker groep toe.
5. De Commissie kreeg enkel als opdracht een strategie te ontwerpen zonder zich uit te spreken over pedagogische en didactische problemen i.z. V.L.O.
Het bepalen van de doelstellingen wordt dan ook als een opdracht voor een andere werkgroep beschouwd.

Op een vergadering bijeengeroepen door de heer Minister Calewaert (na een kabinetwijziging, opvolger van onderwijsminister Claes) op 4 april 1973, later nog gevolgd door een beperkte vergadering op 3 mei, werden de voorstellen van deze strategiecommissie overgenomen en bevestigd door de drie inrichtende machten, en werden de eerste schikkingen getroffen om deze strategie operationeel te maken met het oog op het van start gaan van het eigenlijke Project-V.L.O. begin september 1973.

Essentieel als instrumenten tot vernieuwing in het Project-V.L.O. treden naar voren: innovatiekernen van vernieuwingsscholen, het begeleidingsteam, de steungroep en de verantwoordingsgroep.

Drie kernen van drie *vernieuwingsscholen* werden opgericht, omvattend telkens een rijksschool, een gemeenteschool en een vrije school. Hun inplanting werd zodanig gekozen dat aan bod kwamen een kern stedelijk milieu, een kern provinciestad en een kern ruraal milieu. Er werd vooral gepoogd om een verscheidenheid te bekomen, zodat in de keuze van de vernieuwingsscholen een zekere representativiteit

voor de bestaande Nederlandstalige scholen is weer te vinden. Naast demografische factoren werd ook rekening gehouden met de bereidheid van leerkrachten en ouderverenigingen, de al of niet aanwezigheid van bijzonder hulp personeel, het bestaan van graadklassen, het doorvoeren van coëducatie, het schoolhoofd met of zonder lesopdracht...

Het *begeleidingsteam* bestaat uit tien leden ($3 \times 3 + 1$, fulltime werkkrachten), waarbij voor elk onderwijsnet werden aangeduid: een praktisch pedagoog, een academisch geschoold pedagoog en een veranderingsdeskundige. De activiteit van de tiende man, de sociaal pedagoog, strekt zich uit tot alle scholen en dus tot alle netten, met dien verstande dat hij vooral oog moet hebben voor de taak van de school in het maatschappelijk gebeuren. Overeengekomen werd eveneens dat de pariteit geëngageerd/niet-geëngageerd, in de samenstelling van het begeleidingsteam strikt zou toegepast worden.²

Tenslotte werd door de drie inrichtende machten bekrachtigd dat het begeleidingsteam in zijn betrekkingen met individuele vernieuwingsscholen enerzijds, homogeen zou optreden, d.w.z. dat de scholen regelmatig bezocht worden door de leden van het team die aangewezen werden door de verantwoordelijke leiding van het net waartoe zij behoren en dat, anderzijds, de werking van deze subteams telkens weer zou opgaan in de synthese der confrontatie van het volledige team, dat chronologisch gezien eerst de algemene lijnen der werkzaamheden vastlegt. Op die manier wordt door interactie gewaarborgd dat conceptie en terugkoppeling blijven gebeuren op gemeenschappelijk niveau van het ganse team.

Waar de leden van het begeleidingsteam als deskundigen het Project-V.L.O. in de vernieuwingsscholen begeleiden en zowel individueel als in teamverband instaan voor de permanente communicatie omtrent het project naar buiten toe, ligt de taak van de *steungroep* op het domein van studie en informatie ten behoeve van het begeleidingsteam en van de vernieuwingsscholen, als noodzakelijk medium dat de practici in contact brengt met de vernieuwingsideeën en modaliteiten die de veldwerkers onmogelijk kunnen volgen.

Deze steungroep werd gezien als een bestendige heterogene pool van maximum acht deskundigen aan te duiden in gezamenlijk overleg door de drie inrichtende machten. Deze groep zou desgevallend nog kunnen aangevuld worden door experts voor studie of informatie over bepaalde problemen. (Deze steungroep werd tot op heden nog niet in het leven geroepen).

Het sluitstuk van de strategie wordt gevormd door de zogenaamde *verantwoordingsgroep*, die geïnstalleerd werd op 14 juni 1973.

Drie principes lagen aan de basis van haar samenstelling:

- pluralisme: vertegenwoordiging van de drie onderwijsnetten;
- pariteit: gelijke vertegenwoordiging der gemandateerden uit neutraal en geëngageerd milieu;
- veelzijdigheid: herkomst van haar leden uit
 - de drie onderwijsnetten;
 - de P.M.S.-centra van deze drie netten;³
 - de diverse onderwijsniveaus: basisonderwijs, secundair onderwijs, hoger pedagogisch onderwijs, universiteit;
 - de beide nationale ouderverenigingen;
 - de erkende syndicale verenigingen.

De leden die voorgedragen werden door de respectieve onderwijsnetten, de nationale ouderverenigingen en de erkende syndicale organisaties, kunnen plenair of in subgroep vergaderen. Zij worden regelmatig op de hoogte gebracht van de evolutie van het Project-V.L.O.

Met opzet werd tot nog toe geen taakomschrijving vastgelegd voor de verantwoordingsgroep, die dient te opereren als een sluitstuk en een klankbord van het hele systeem dat vrijwel uniek is in de opzet van een onderwijsvernieuwing, zowel wat betreft het ganse concept als zijn samenstellende onderdelen.

Er bestaat inderdaad geen hiërarchisch verband tussen begeleidingsteam, steungroep en verantwoordingsgroep: de hele dynamiek berust op coöperatie met een voortdurende doorspeling van informatie en gegroeide inzichten 'tussen alle aan het basisonderwijs geïnteresseerden', en is dus een voorbeeld van democratische onderwijsvernieuwing. In het Project-V.L.O. wordt immers niet vertrokken van een vastgelegd concept, maar de hele gewenste vernieuwing dient haar oorsprong te vinden in ideeën die losgewerkt worden aan de basis, bij de leerkracht, de ouders, de directies en allen die rechtstreeks of onrechtstreeks bij de schoolgemeenschap betrokken zijn.

Samengevat zou de rol van de verantwoordingsgroep zo kunnen omschreven worden dat, zonder zijn medeweten en akkoord, het begeleidingsteam

geen nieuwe wegen gaat bewandelen, zoals het evenzeer waar is dat de verantwoordingsgroep geen fundamenteel nieuwe opties op de toekomst zal nemen zonder vooraf de minister ter zake gekend te hebben.

De verantwoordingsgroep is a.h.w. de instantie die er moet over waken dat de voorgestelde vernieuwingsaspecten kaderen in een globale onderwijskundige visie en vervolgens bij de bewindsman bepaalde beslissingen moet uitlokken waarvan reeds bij voorbaat geweten is dat zij de instemming meedragen van alle betrokkenen.

2. Het proces in werking

2.1. Ontwikkeling van het Project-V.L.O. tijdens het schooljaar 1973-74

Zoals hierboven reeds gesteld heeft de strategiecommissie zich onthouden van elke vorm van vóórdenken van doelstellingen, van elke suggestie voor structuurwijzigingen, en van elke concrete suggestie voor de uitbouw van het V.L.O.

Haar opdracht concretiseerde zich in het zoeken naar een vernieuwingsstrategie waarin de planmatigheid en de formele proces-ontwikkeling waarborg en leidraad zijn voor de wetenschappelijke uitbouw van het vernieuwingsproject.

Van meet af aan dient gesteld dat het er niet alleen om gaat die bepaalde scholen te vernieuwen, of nieuwe dingen te proberen, maar evenzeer om te onderzoeken of bepaalde vernieuwingen veralgemeenbaar zijn, en met welke factoren men zal moeten rekening houden. In deze optiek is een van de hoofdkenmerken van het vernieuwingsproces de samenwerking tussen vernieuwer en practicus; een dergelijke samenwerking leidt meestal tot een blijvende verandering in de gedragingen van de leerkracht. Aldus wordt het probleem van de overdracht van onderzoeksresultaten naar de praktijk tot een minimum herleid. Meteen zitten we in de kern van het Project-V.L.O.: de planmatige uitbouw en de directe betrokkenheid van het vernieuwingswerk in de concrete onderwijs- en schoolsituatie.

De *innovatiestrategie* geeft een aanduiding van de diverse fasen die men chronologisch kan onderscheiden wanneer men op een systematische wijze een veranderingsproces op gang wil brengen en verder begeleiden. Het gaat om een a priori structureren - slechts in grote lijnen - van het verloop van de (gewenste) verandering. De diverse fasen die men aldus onderscheidt, hebben elk een eigen functie in het volledige proces.

Doorheen de innovatiestrategie krijgt de *begeleidingsstrategie* een concrete gestalte. Deze begeleidingsstrategie heeft betrekking op de concrete acties die het begeleidingsteam moet voorzien en uitvoeren. De programmering van deze acties wordt meestal sterk bepaald door de aard van de groep waartoe men zich richt en eventueel ook door een voorziene timing (verloop doorheen de onderscheiden fasen).

De verschillende fasen, nl. oriëntering, planning, ontwikkeling, evaluatie en revisie en tenslotte uitbreiding zullen we hier verder niet beschrijven. Zeker krijgen de termen meer inhoud bij de concrete beschrijving van het proces in werking.

In de *oriënteringsfase* komen twee hoofdplichten naar voren: het uitvoeren van een situatie-analyse en het stimuleren van een bewustwordingsproces.

Deze fase is een soort voorbereiding – een noodzakelijke aanloop – waarin op een gestructureerde wijze gepoogd wordt tot een beschrijving van de onderwijssituatie te komen. Het gaat om een inventarisatie van al datgene wat met de concrete klaspraktijk te maken heeft. Ongetwijfeld moet een dergelijke beschrijving van de onderwijsleersituatie bij de respectieve leerkrachten leiden tot een betere bewustwording van zijn dagelijkse praktijk.

De uitvoering van de opdrachten uit de oriënteringsfase brachten met zich dat, doorheen de vele contacten van de leden van het begeleidingsteam met de verschillende groepen uit de schoolgemeenschap (de participanten: leerkrachten, schoolhoofd, ouders, inrichtende macht, inspectie, P.M.S.-centra), een inventaris ontstond van tekorten en moeilijkheden in het functioneren van de huidige basisschool (kleuter- en lager onderwijs). Tegelijk met het scherp omschrijven van allerlei moeilijkheden kwam men tot het bespreken en voorlopig formuleren van wenselijke veranderingen. Deze 'waslijst' van moeilijkheden is belangrijk: het zich bewust worden en het scherp formuleren van de moeilijkheden blijkt vaak de eerste stap te zijn in de oplossing van het probleem.

De gevolgde werkwijze om op informele wijze deze gegevens te verzamelen (toevallige gesprekken, open discussies, vergaderingen, contactavonden, ...) noopte het begeleidingsteam er toe deze informatie om te zetten in eenduidig geformuleerde uitspraken (50 betreffende het kleuteronderwijs; 50 betreffende de lagere school), en deze dan terug voor te leggen aan alle leerkrachten. Het was immers noodzakelijk te weten of de uitspraken veralgemeenbaar waren (althans binnen de negen vernieuwingscholen) en

aldus een meer soliede basis vormden voor verder onderzoek.

- Enkele voorbeelden uit de item-lijst, ter illustratie:
- de kennisaspecten in taal en rekenen worden door de leerkrachten overgeaccentueerd.
 - de leerkrachten beschikken over onvoldoende informatie over de leerlingen bij de overgang van kleuter- naar lagere school.
 - de leerkrachten voelen zich onvoldoende gevormd om de leerling individueel te benaderen.
 - het probleem van de recyclage is zeer prangend voor iedere leerkracht.
 - het zittenblijven wordt als een nijpend probleem ervaren.
 - de kleuterleidsters voelen behoefte aan hulp bij gericht observeren.
 - bij het opsporing van niet-schoolrijpe kleuters moet het P.M.S.-centrum een belangrijke rol spelen.

Aan de leerkrachten werd gevraagd deze uitspraken te beoordelen aan de hand van een geprecedeerde 5-puntenschaal (van 1: helemaal niet akkoord tot 5: helemaal akkoord). Men wenste de leerkrachten op dit ogenblik uitdrukkelijk te confronteren met een aantal verwachtingen t.a.v. een optimalisering van het onderwijs. Deze activiteit kan men beschouwen als een eerste stap in enerzijds het gezamenlijk zoeken naar doelstellingen voor de basisschool en anderzijds in het bepalen van prioriteiten voor het vernieuwingswerk.

Een uitspraak werd slechts als relevant behouden als minstens 75 % van de leerkrachten zich onder de uiterste categorieën van de 5-puntenschaal rangschikten (sterk gepolariseerde resultaten).

De op deze wijze ingewonnen informatie werd uitvoerig besproken met de betrokken leerkrachten. Zo ontstond bij de participant 'leerkracht' een zekere ordening van de probleemvelden en een eerste oriëntering op aspecten waaraan in de realisering een zekere prioriteit moest toegekend worden.

In de bespreking van de resultaten van het toetsingsonderzoek werd vooral getracht een koppeling te maken tussen bepaalde uitspraken en de concrete klaspraktijk. Vanuit deze optiek werd een analyse gemaakt van de onderwijs- en opvoedingsopdracht waarvoor elke leerkracht geplaatst wordt. Problemen met lesinhouden werden gesitueerd en in relatie gebracht met andere aspecten van de onderwijsleersituatie. Moeilijkheden en problemen rondom de wijze waarop een bepaalde inhoud voor een bepaalde groep leerlingen wordt behandeld kwamen even goed aan bod als de hele evaluatieproblematiek.

De bedoeling van deze werkwijze was de leerkrachten tot een zekere vorm van modelmatig denken te brengen en hen zeer nauw te betrekken bij de uiteindelijke keuze van de instap voor de rechtstreekse *observaties* in de klas. Zo werden de leerkrachten ook gesensibiliseerd voor een pedagogisch-didactisch referentiekader waar alle door hen naar voren gebrachte problemen in opgenomen waren.

De opdracht uit de oriënteringsfase voor ogen houdend was het noodzakelijk – om het in didaxologische termen uit te drukken – een duidelijk beeld te hebben van de beginsituatie (en bewust te zijn ervan) om op de meest aangepaste wijze tot de realisering te komen van bereikbare doeleinden. Dit is een belangrijk uitgangspunt om een veranderingsproces op gang te brengen dat kans op slagen heeft indien ook het voorgestelde doel 'van binnen uit' is gegroeid. De verzameling van het basismateriaal voor deze situatiebeschrijving werd verkregen door een doorgevoerde observatie van leerlingen en leerkrachten in de klassesituatie.⁴ Deze optie veronderstelde de beschikbaarheid van een adequaat instrumentarium. Met het oog op de selectie of eventueel de samenstelling van een dergelijk instrumentarium werden enkele criteria door het begeleidingsteam ontwikkeld.

1. In het kader van de begeleidingsopdracht wordt – vooral m.b.t. de observatie van leerkrachten – het gebruik van niet-beoordelende instrumenten (resp. niet-sanctionerende) geprefereerd.
2. Het uitgangspunt voor de verzameling van basismateriaal in de oriënteringsfase wordt de observatie en registratie van de voorkomende gedragspatronen en situaties. Deze registratie moet geschieden aan de hand van een vooraf bepaalde en geordende reeks uitspraken m.b.t. gedragspatronen en situaties, waarbinnen het geobserveerde gedrag wordt geïdentificeerd. Indien mogelijk en/of wenselijk wordt deze identificatie aangevuld met aanduidingen betreffende frequenties en/of tijdsgegevens.
3. Het in het instrument impliciet of expliciet aanwezig pedagogisch-didactisch referentiekader moet een maximale inventarisatie aan onderscheiden gedragspatronen toelaten.
4. De observatie van het leerkrachtengedrag mag niet los gezien worden van de observatie der leerlingenreacties (interactieanalyse, leerlingenobservatie en evaluatie).
5. Als geldig uitgangspunt voor gedragsmodificatie bij de leerkracht wordt vooral de studie van samengaande leerlingenreacties gezien. Dit is rechtstreeks terug te voeren tot de initiële stelling

waarbij het kind centraal wordt gesteld.

6. De observatie zal in een 'open sfeer' moeten kunnen verlopen. Daartoe wordt door het team als belangrijk geacht dat:
 - de instap (qua deelaspect) in de observatie mede door de leerkrachten bepaald wordt;
 - het gebruikte onderdeel van het observatie-instrument aan de leerkracht bekend is;
 - het notitieblad in een begrijpelijke terminologie is opgesteld;
 - bij de observatie een nabespreking aansluit.
7. Tot het gebruik van het instrument, of onderdeel daarvan, wordt slechts overgegaan indien aan enige voorafbepaalde eisen (o.m. betrouwbaarheid) is voldaan.

Zoals wel enigszins kon worden verwacht voldeed geen enkel voorhanden zijnde instrument in alle opzichten aan de gestelde eisen. Gezien de urgentie van de situatie werd door het team besloten uit bestaande instrumenten een meer aangepast instrumentarium samen te stellen. Met het oog op het belang van het initiële referentiekader werden enkele algemeen aanvaarde, op onderwijsleerprocessen betrekking hebbende modellen bestudeerd. Hieruit resulteerden een aantal grote observatiecategorieën zoals: doelstellingen, leerinhouden, leerprocessen, media, werkvormen, groeperingsvormen, interactie en evaluatie.

Uiteindelijk werden, in een open discussie tussen leerkrachten en begeleidingsteam, voorlopig de instrumenten met betrekking tot de didactische werkvormen en de interactie weerhouden. Anderzijds kwam men overeen de observatiedomeinen af te bakenen m.n.: de op de wereld gerichte activiteiten (milieustudie, werkelijkheidsonderricht, wereldoriëntatie) en de zogenaamde manuele activiteiten (in het kader van de musische vorming).

De ontwikkeling van het Project-V.L.O. was meteen in een periode van 'stille activiteit' gekomen: gedurende een tweetal maanden werd intens geobserveerd. Op een systematische en geprogrammeerde wijze werden alle observatiegegevens genoteerd. De gebruikswijze van de observatie-instrumenten liet evenwel geen totale kwantificeerbare verwerking toe van de genoteerde gegevens. Wel bleek het mogelijk om in en door de vergelijking klemtonen te leggen.

Meteen weze aangestipt dat de uit de observatie en bespreking bekomen gegevens sterk gerelativeerd dienden te worden. Toch bleken de gerapporteerde gegevens méér te zijn dan een mathematische weergave van al deze contacten: ze waren én het recht-

streekse gevolg van de observaties én het gevolg van acht maanden begeleidingswerk.

De diverse observatieresultaten lieten nu het begeleidingsteam toe, door onderlinge vergelijking (opeenvolgende observaties bij één leerkracht; observatiegegevens uit één school; observatiegegevens uit de negen vernieuwingsscholen) een beeld te schetsen van wat de leerkrachten op heden nastreefden (feitelijk nagestreefde doelstellingen), en tevens op welke wijze dit gebeurde (aspecten van de onderwijsleersituatie).

De gevolgde procedure bij de observaties, en vooral het beklemtonen van het gesprek, betekende in het kader van de begeleidingsopdracht (omvattende o.m. het bewustwordingsproces op gang brengen en stimuleren) dat de leerkrachten enerzijds tot een steeds duidelijker omschrijven van de onderwijsleersituatie kwamen, anderzijds een steeds duidelijker inzicht kregen in de noodzaak van een 'gericht' onderwijzen, d.w.z. met het oog op de realisering van bepaalde doelstellingen. Het aanbieden aan de leerkracht van resultaten van een observatie op een overzichtelijke wijze, in categorieën die didactisch relevant zijn, bood hem tevens de mogelijkheid onmiddellijk besluiten voor zijn eigen praktijk af te leiden.

Naast dit 'veld-gericht' werk van het begeleidingsteam, en mede onder invloed daarvan, werd geleidelijk aan het beeld gewerkt van de 'school van morgen'.

Parallel met dit werk van het begeleidingsteam hebben ook andere participanten uit het Project (ouders en ouderverenigingen; inspectiekorpsen; P.M.S.-centra; inrichtende machten; syndicale organisaties) getracht, zij het op een meer theoretische wijze, door reflectie op de onvolkomenheden van het bestaande onderwijs, te komen tot het formuleren van basisprincipes waaraan een vernieuwde basisschool zou moeten beantwoorden. Als vanzelfsprekend hielden ook andere vormingsinstanties (culturele organisaties, gezinsorganisaties, werknemersorganisaties) zich met deze problematiek bezig.

De confrontatie van de ideeën uit al deze groepen met de vaststellingen van het begeleidingsteam zou leiden tot het bepalen van aspecten (gehelen) die voor verandering (optimalisering) in aanmerking kwamen. Daartoe zouden dan de nodige schikkingen moeten getroffen worden (= fase van planning).

Tot een echte confrontatie is het evenwel niet gekomen. Een deel van de geciteerde opdracht lag buiten de mogelijkheden van het begeleidingsteam, m.n. een inventaris te maken van wat als doelstel-

lingen voor een vernieuwde basisschool bij verschillende groepen naar voren gebracht werd. Daarom meende het begeleidingsteam ook – langs de verantwoordingsgroep om, en zich basierend op het strategierapport – beroep te moeten doen op een op te richten steungroep.

Gezien de politieke situatie op dat ogenblik (regeringscrisis en kabinetswijziging) werd op deze vraag, gesteld aan het onderwijskabinet, niet ingegaan. In het kader van de uitbreiding en verspreiding van de vernieuwingsideeën, vooral t.a.v. de aanvaardbaarheid ervan, is het niet uitgesloten dat hieromtrent wel mogelijkheden zullen rijzen. De consensus omtrent de doelstellingen van de basisschool zou t.a.v. de 'groep der 40.000' (leerkrachten lager- en kleuteronderwijs) een belangrijke en overtuigende factor in het vernieuwingsproces geweest zijn.

Uit de zeer brede informatie – en vooral steunend op de diverse observatieresultaten – werden een viertal probleem- en interessegebieden weerhouden t.a.v. waarvan, binnen de verantwoordingsgroep en het begeleidingsteam, een vrij algemene overeenstemming mogelijk was. Deze probleemvelden moesten de basis vormen voor een meer intensieve begeleiding in het volgende schooljaar. De naar voren gebrachte problemen centraliseerden zich rond:

1. Problemen t.a.v. de plaats van de school in de gemeenschap.
2. Problemen t.a.v. de interne, menselijke en vooral intermenselijke aspecten in de school, in het schoolteam.
3. Problemen t.a.v. de klas en de individuele leerkracht in de klaspraktijk.
4. Problemen t.a.v. het individuele kind in klas, groep of school. (Deelaspecten: totale persoonlijkheidsontplooiing stimuleren; brugproblematiek kleuterschool – lagere school).

Aansluitend bij de vier onderscheiden probleemvelden werden vier subcommissies gevormd (bestaande uit leden van de verantwoordingsgroep en het begeleidingsteam) die als opdracht hadden de voorgestelde krachtlijnen uit te werken naar concrete acties toe.

In september 1974 werd een verslag opgemaakt waarin de resultaten van de vier subcommissies samengebondeld werden en waarop het begeleidingsteam zich kon baseren voor het nemen van beslissingen voor het schooljaar 1974-75.

2.2. Ontwikkeling van het Project-V.L.O. in het schooljaar 1974-75

Bij wijze van overgang – en meteen om de inhoud-

lijke afbakening in het Project-V.L.O. beter te kunnen situeren – lassen wij hier een korte evaluatie in over de werking in het schooljaar 1973–74. Het betreft een louter interne evaluatie t.a.v. het begeleidingsteam.

1. Alle in 1973–74 gevoerde acties (contacten, bijwonen en/of leiden van personeelsvergaderingen, oudervergaderingen, observaties in de klassen, interviews, enquêtes) met leerkrachten, inspectie, P.M.S., ouders, inrichtende machten, zijn niet naast elkaar gebeurd. In de optiek van vernieuwing wilden deze acties alle betrokkenen bewust maken dat ieder zijn specifieke rol heeft te spelen in de school van morgen. Samen participeren zij aan de opdracht van de school. Alle acties waren dus gerelateerd aan de centrale idee: de spanning tussen wat *is* op de basisschool en wat *behoort* te zijn, doorzichtig te maken voor iedereen.
2. Uit getuigenissen van alle participanten bleek unaniem de wil tot vernieuwing (= verbetering) en de bereidheid de planning van de deelaspecten een ernstige kans tot ontwikkeling te geven. Voor het team bracht deze ervaring de hoop mede dat de voorgestelde deelprojecten door gemotiveerde mensen zouden uitgewerkt worden. Mentaliteitsverandering bracht mede dat die vernieuwingsscholen in hun gemeenschap geen eilanden meer zijn. In tien maand tijd werd er een heel eind weg afgelegd.
3. *Inhoudelijk* hebben zowel de leerkrachten als de ouders geformeerd wat voor hen voorrang dient te hebben:
 - de vorming van de gehele persoonlijkheid van het kind: naast een optimale intellectuele vorming moeten de musische en sociale vorming meer ruimte krijgen.
 - een meer levensecht onderwijs moet de kinderen de kans geven de wereld te verkennen, te begrijpen, te verklaren, te beheersen en er zin aan te geven.
 - de individuele ontplooiing van elk kind moet continu kunnen verlopen.

Didactisch-methodisch groeide het bewustzijn dat

 - totaliteitsonderwijs (geen vakkensplitsing) als leerstofordening die levensechte, continue persoonlijkheidsontwikkeling optimaliseert.
 - minder bekende werkvormen (groepswork – werken met groepen – gesprekstechniek . . .) voor de leerlingen een hoge waarde hebben. Uit de observaties blijkt dat de pogingen daaromtrent toenemen. Dit moet verder gestimuleerd worden.
 - informatie over nieuwe materialen en technieken i.v.m. manuele vaardigheden een andere

aanpak in dit domein zal mogelijk maken.

- een documentatiecentrum in de school onontbeerlijk is. Hulp wordt gevraagd om de aanwezige middelen en bronnen verantwoord te leren gebruiken.

Structureel

- door de gezamenlijke acties in de derde kleuterklas wordt door ouders, leerkrachten, P.M.S. de horizon verbreed t.a.v. de aansluiting kleuterschool–lagere school. De integratie tussen beide schoolniveaus wordt een opgave voor de nieuwe school, en kreeg in de negen scholen haar eerste vormgeving.
 - door het uitwisselen van activiteiten hopen leerkrachten hun eigen mogelijkheden efficiënter te benutten.
 - het samen begeleiden van parallelle klassen kan de aanzet zijn tot teamwork.
 - de opname van een logopedist en remedial teacher komt de individualisatie ten goede.
4. Als zeer positief dient aangestipt dat de veelvuldige contacten tussen de ouders onderling (mede gestimuleerd door de nationale ouderverenigingen) uitmondde in een zeer gemotiveerd voorstel: waar het kan de school daadwerkelijk te helpen. De samenwerking met de ouders dient geïntensifieerd te worden.
 5. De inbreng van het P.M.S. in de vernieuwingscholen is een winstpunt. In de toekomst zal deze dienst een integrerend element worden in elke school. Ook voor de recyclage zal het P.M.S. een erg te waarden begeleider rol toebedeeld krijgen.

Samengevat: In de eerste fase van het Project-V.L.O. werd een voldoende instellings- en gedragswijziging van de participanten bereikt, om in het project een meer concrete programmering op te zetten.

De intensieve begeleiding van deze deelaspecten kan zowel op het inhoudelijke, didactisch-methodische, als op het structurele vlak uitgevoerd. Integratie van ouders en P.M.S. is onlosmakelijk verbonden bij de ontwikkeling van de voorgestelde vernieuwing.

Hierbij aansluitend dient gewezen op de gewijzigde politieke situatie die in de loop van het schooljaar 1974–75 indringend op het Project-V.L.O. zal inwerken. Immers, vanaf de bijeenkomsten van de subcommissies uit de verantwoordingsgroep (september '74) tot 3 februari '75 is de verantwoordingsgroep niet meer bijeen geweest. Moeilijkheden in de relaties met het kabinet De Croo (opvolger van

Calewaert) zijn er de oorzaak van. Wellicht ook speelden de eigen intenties van minister De Croo t.a.v. vernieuwing een belangrijke rol: hij blijkt in elk geval sceptisch tegenover de vernieuwingspoging te staan. Vooral na het verschijnen van de ontwerp-tekst 'Ideeën over onderwijsvernieuwing' (verder in de tekst I.O.O. genoemd) op 14-02-75 blijkt aan een verdere ontwikkeling van het Project-V.L.O. een einde te zullen worden gesteld. Maar keren wij terug naar de situatie bij de aanvang van het schooljaar 1974-75.

Het niet meer bijeenkomen van de verantwoordingsgroep zette het begeleidingsteam er toe aan autonoom, maar verder werkend in de geest van het oorspronkelijk strategieplan, uit de vier weerhouden actievelden een meer concreet actieplan uit te stipelen. De onmogelijkheid om in het kader van het experiment afwijkingen van bepaalde wettelijke bepalingen te verkrijgen (er was geen verder contact met het kabinet van Nationale Opvoeding en in België bestaat tot op heden geen experimenteerwet waarop men zou kunnen terugvallen) bracht het begeleidingsteam er toe enkele elementen in de verdere actie te schrappen, m.n. de problematiek rond de uitbreiding van de leerkrachtenequipe, de communicatiemogelijkheden in de school en de recyclageproblematiek. Acties gevoerd rond deze themata zouden – zo dacht men althans in bepaalde kringen – automatisch verdragende en vooral financiële repercussies gehad hebben in de bredere onderwijswereld.

Uiteindelijk werd een *algemeen plan* opgemaakt over de uit te voeren acties (= gemeenschappelijke stam van de actiepunten).

Naast een omschrijving van de hoofddoelen van de onderscheiden themata:

thema I:

De totale persoonlijkheidsontwikkeling stimuleren door een verantwoorde uitbouw van, en een evenwicht tussen, de cognitieve, dynamisch-affectieve en psycho-motorische ontwikkeling.

thema II:

De ontwikkeling van de school in de gemeenschap. Verdere integratie van de school en haar werking in de gemeenschap.

thema III:

De continuïteit in de basisschool: de individuele ontwikkeling van het kind moet continu kunnen verlopen door:

- a. het wegnemen van de vastgestelde inhoudelijke, didactische, structurele barrières;
- b. het stimuleren van continu contact en overleg tussen alle betrokkenen;

c. het uitbouwen van aangepaste voorzieningen. vinden wij in de concretisering telkens de volgende elementen terug: inhoudelijke innovatiedoelen, didactische innovatiedoelen en structurele consequenties.

Door de drie subgroepen uit het begeleidingsteam werd het algemeen plan dan omgezet in concrete plannen (= sectoriële aanpassing) rekening houdend met de telkens zeer specifieke situaties in elke vernieuwingschool. Het resultaat daarvan was als het ware een stap-voor-stap-programma met aanduidingen over: de te begeleiden groep, de begeleidingsinstantie, de begeleidingsvorm, de aard en inhoud van de actie, de tijd, de periode.

Het in uitvoering stellen van de concrete actieplannen werd reeds zeer vlug doorbroken door het verschijnen van de reeds vroeger geciteerde ontwerp-tekst 'Ideeën over onderwijsvernieuwing' van minister H. De Croo. Het V.L.O. wordt plots overspoeld door voorstellen over structuurwijzigingen en nieuwe opvattingen over inhouden en werkwijzen voor het lager onderwijs. Alle bestaande vernieuwingspogingen die vroeg of laat zeker ook met deze problemen zouden geconfronteerd worden – onder-tussen was het V.S.O. (Vernieuwd Secundair Onderwijs) als vernieuwingspoging nog niet eens in één school uitgebouwd – worden vervangen door een groots plan van een opvoedings- en onderwijssysteem voor kinderen en jongeren van zes maand tot achttien jaar.

Waar geen twijfel over bestaat is dat minister De Croo niets voelt voor de tendens die door zijn voorgangers en door de pedagogische instanties van het Rijks- en Vrij onderwijs in de onderwijsvernieuwingen van de laatste jaren gestoken werd. Het blijkt eens te meer dat de gevoerde onderwijspolitiek in sterke mate onderhevig is aan de wisseling van de regeringen.

De talrijke en soms vrij scherpe reacties van allerlei organisaties en instanties op 'I.O.O.' wijzen herhaaldelijk op het tekort aan zorg voor de continuïteit in het onderwijsbeleid. Belangrijke globale vernieuwingspogingen die de jongste jaren zijn opgezet worden immers ofwel zeer negatief benaderd (het V.S.O.), ofwel genegeerd (het V.L.O.). Gesteld wordt dat het ontbreken van een stabiliseringskans voor begonnen vernieuwingen één van de grote oorzaken van vernieuwingsmoeheid wordt.

Ook het begeleidingsteam formuleert samen met de verantwoordingsgroep zijn adviezen m.b.t. de in

'I.O.O.' naar voren gebrachte stellingen. Er wordt vooral gepoogd in de confrontatie van V.L.O. en I.O.O. de principes uit het Project-V.L.O. te vrijwaren. Men verdedigt de stelling dat de strategie uit het V.L.O. om via mentaliteitswijziging en bewustwording te komen tot nieuwe doelstellingen en nieuwe inhoud, die wellicht zullen leiden tot structuurwijzigingen in het onderwijs, een veranderingsmodel is waarin ook 'I.O.O.' duidelijk kan gesitueerd worden. Dit betekent op zich niet dat bijsturingsoperaties t.a.v. lopende vernieuwingspogingen niet zouden kunnen ondernomen worden.

De discussies rond de geformuleerde adviezen omtrent 'I.O.O.' brachten het begeleidingsteam er dan ook toe uit de twee jaar V.L.O.-werking conclusies te trekken met het oog op een verdere ontwikkeling en bijsturing van het project.

Het begeleidingsteam meende alleszins te moeten vooropstellen dat het project in zijn huidige evolutie nog niet een eindstadium had bereikt met het oog op veralgemening en dat derhalve:

- a. sommige (deel-) projecten zullen moeten worden voortgezet;
- b. bepaalde deelprojecten op grond van een tussentijdse evaluatie waarschijnlijk aan één of andere vorm van bijsturing toe zijn;
- c. waarschijnlijk ook nieuwe deelprojecten in het vernieuwingsproject kunnen ingebracht worden zowel op basis van de lopende bevindingen als op grond van beleidsprioriteiten door de heer minister geformuleerd;
- d. bepaalde deelaspecten niet verder in het project worden weerhouden.

Bekommerd om de continuïteit van het project, meende het begeleidingsteam reeds een aantal thema's te kunnen vooropstellen die vanuit de ervaring voldoende waarborgen qua consensus boden, en tevens volkomen pasten in de optiek van het internationaal onderwijsbeleid voor de basisschool. De voorgestelde deelprojecten moeten echter altijd gezien worden tegen de achtergrond van de uitgangspunten omschreven in de initiële planning (september 1974).

Deelproject A:

Onderzoeken en experimenteren van modellen m.b.t. integratie van kleuter- en lagere school.

In ieder van deze modellen zullen de volgende componenten onder één of andere vorm aan bod moeten komen:

1. structurele (schoolplichtproblematiek);
2. inhoudelijke (uitbouw curriculum met o.a. programma-differentiatie);
3. werkvormen (differentiatie modellen om te komen

- tot groeperingsvormen van leerlingen);
4. samenwerkingsverbanden (communicatiestructuren, teamvorming);
5. optimaliseren van instap en overstap;
6. recyclage en begeleiding van leerkrachten;
7. betrokkenheid van de gehele schoolequipe.

Deelproject B:

Differentiatie en individualisatie bij de continue ontwikkeling doorheen de verdere lagere school (longitudinale ontwikkeling).

1. curriculaire implicaties voor elk domein (minimum en maximumeisen, beheersingsleren, werken met niveaugroepen, heterogene groepen);
2. organisatorische implicaties (ontklassikalisering, team-work en team-teaching);
3. begeleidingsdossier van de leerlingen;
4. recyclage en begeleiding van leerkrachten.

Deelproject C:

Pedagogische implicaties van de situering van de school in de gemeenschap.

1. curriculaire implicaties (programmauitbouw in levensechte zin);
2. grotere autonomie van de plaatselijke school (o.m. i.v.m. curriculum, scheppen van openheid in de school);
3. organisatorische implicaties (samenwerkingsvormen, leren in en buiten de school).

Deelproject D:

Onderzoek naar het samengaan en evenwicht tussen de verschillende vormingsgebieden in de lagere school.

1. organisatorische implicaties: ruimte (infrastructuur), tijd (flexibele lessenroosters);
2. recyclage en begeleiding van leerkrachten;
3. team-work (activiteitsruil).

In een zitting van de verantwoordingsgroep wordt voorgesteld prioriteit te verlenen aan deelproject A zoals hierboven geciteerd. Het is evenwel duidelijk dat deelproject A niet los kan gezien worden van de andere opties (B, C en D).

Ondertussen had het begeleidingsteam een interne evaluatie m.b.t. de formele uitbouw van het Project-V.L.O. uitgevoerd. Mede onder invloed daarvan werden enkele aanpassingen in de structurele opbouw van het Project-V.L.O. en in de werkvoorwaarden van de erbij betrokken scholen voorgesteld. De in een nota behandelde voorstellen betroffen vier niveaus: werkingsniveau (materiële en/of administratieve voorwaarden op het vlak van de scholen), begeleidingsniveau (reorganisatievoorstellen t.a.v. het begeleidingsteam: projectleider, coördinatoren, informanten, . . .), steunverlenend niveau

(ontwikkelingsstructuur, evaluatie- en onderzoeksstructuur, verzorgingsstructuur) en beleidsniveau (communicatie- en overlegstructuren tussen de betrokken beleidsinstanties).

Deze voorstellen voor een optimalisering van de begeleiding in het Project-V.L.O. werden samen met de voorstellen inzake te experimenteren deelaspecten neergelegd op het kabinet van de minister.

Voor de interim-evaluatie over twee jaar V.L.O.-werking met het oog op een verdere ontwikkeling en bijsturing van het project, had het begeleidingsteam een evaluatiestramien ontworpen dat zowel de inhouden uit het V.L.O. als de toegepaste strategie en de begeleidingsvormen betrof. Vooral dit laatste leek belangrijk voor het optreden van het begeleidingsteam als dusdanig. De laatste maanden was het begeleidingsteam immers zeer intens bezig geweest met een confrontatie V.L.O.-I.O.O. en zodoende was de echte 'veldbegeleiding' veel minder frequent geworden. Dit bleek dan ook zeer duidelijk uit de doorgevoerde evaluatie.

Waar men zich vrij unaniem achter de gevolgde strategie zette, wezen de leerkrachten er duidelijk op dat de begeleiding veel frequenter en intenser zou dienen te gebeuren. Als begeleidingsvorm opteerde men dan ook zeer sterk voor een directere betrokkenheid van het begeleidingsteam in de dagelijkse school- en klaspraktijk.

Voor een evaluatie over de gestelde innovatiedoelen (zie algemeen plan - gemeenschappelijke stam van actiepunten) werden de verschillende documenten, die in de loop van het project tot stand gekomen waren, en die daarop betrekking hadden, kritisch doorgelicht; zo nodig werden bijkomende instrumenten ontwikkeld om zowel een produkt- als proces-evaluatie te kunnen doorvoeren.

Exemplarisch willen wij een voorbeeld toelichten. In de studie van de overgangsproblematiek kleuterschool - lagere school was de analyse van de beginsituatie van de kinderen vrij belangrijk. Naast specifiek onderzoek (o.m. testing) waren ook de observatiegegevens van de kleuterleidsters erg noodzakelijk. In dit perspectief werd in het Project-V.L.O. een recyclagecyclus i.v.m. observatie opgezet onder begeleiding van de P.M.S.-equipe en het begeleidingsteam.

De evaluatie van dit ganse proces ging o.m. over volgende onderdelen: hoe observeren - noteren van observatiegegevens - frequentie - nuttigheid - gevolgen van de observatie voor de praktijk. In eerste instantie werden enkele in de begeleiding gehanteerde produkten (o.m. observatieschema's) aan een

nader onderzoek onderworpen. Verder werd aan de betrokken leerkrachten een vragenlijst (met open en gesloten vragen) voorgelegd waarop zij dan i.v.m. bovenvermelde rubrieken hun bevindingen konden neerschrijven. De kwantitatieve en kwalitatieve analyse van de antwoorden brengt nu met zich mee dat b.v. geprecodeerde observatieschema's veruit de voorkeur genieten en aldus verder moeten ontwikkeld worden voor alle observatiedomeinen.

Met de verzamelde evaluatiegegevens moet nu uiteraard rekening gehouden worden bij de verdere ontwikkeling van het Project-V.L.O.

Tenslotte willen wij hier nog een opmerking maken m.b.t. de gehele evaluatieproblematiek. Het begeleidingsteam is wellicht het best geplaatst om ook als evaluatie-instantie op te treden. Toch zou de aanwezigheid van een neutrale evaluatie-instantie (een onafhankelijke onderzoeksgroep) meer kansen bieden om o.m. belangrijke feedback-informatie te kunnen doorspelen aan het begeleidingsteam waardoor meteen een beter inzicht zou verkregen worden in het vernieuwingsproces.

In zijn antwoord van 17 juni besliste de minister het V.L.O.-project te verlengen. Zeer belangrijk in de ministeriële nota was de aanduiding van de te experimenteren deelaspecten. Uit de door het begeleidingsteam gedane voorstellen werden volgende punten weerhouden: onderzoeken en experimenteren van integratievormen m.b.t. kleuter- en lagere school, en differentiatie en individualisatie bij de continue ontwikkeling doorheen de verdere lagere school.

3. *Krachtlijnen voor een verdere evolutie*

Een perspectief schetsen voor de verdere ontwikkeling van het Project-V.L.O. is een vrij moeilijke opdracht. Weliswaar besliste de minister het project te verlengen, hij limiteerde dit (voorlopig?) tot een jaar. Hoe moet het dan verder? Onder welke voorwaarden en in welk perspectief kan nu verder gewerkt worden? In het onderwijsbeleid van de huidige minister worden daarenboven initiatieven genomen die zo niet het Project-V.L.O. doorkruisen, dan toch zeer dicht erbij aanleunen. De vraag kan gesteld of - en hoe - dit allemaal gecoördineerd wordt.

We hebben al gesteld dat in België een vernieuwingsbeleid ontbreekt. Toch lijkt het ondenkbaar dat een breed opgezet innovatieproject als het V.L.O., waar tenslotte de drie grote onderwijsin-

stanties zich initiaal hadden achtergezet, onvoldoende ontwikkelingskansen zou krijgen.

Enkele elementen zijn evenwel voor de verdere evolutie belangrijk én hoopgevend. De bevestiging door de minister over de te experimenteren deelaspecten – integratieproblematiek en differentiatie en individualisatie doorheen de verdere lagere school (zie hoger) – maakt het voor het begeleidingsteam mogelijk op de ingeslagen weg verder te gaan.

De uitbouw van de geplande acties, gelimiteerd in omvang en inhoudelijk toegespitst op de basistechnieken lezen en rekenen, brengt daarenboven met zich mee dat binnen vrij afzienbare tijd wellicht ingrijpende veranderingen aan de bestaande onderwijsorganisatie zullen moeten aangebracht worden. (T.a.v. 'de groep der 40.000' kan dit – mits goede informatie – een belangrijke vernieuwingsimpuls betekenen.) Immers, na de aanvulling van het begeleidingsdossier dat over de kinderen uit de derde kleuterklas bestaat (kinderen die nu, gezien de leerplichtwet, aanvang schooljaar 1975-76 in het eerste leerjaar aanwezig zijn), aanvulling met o.m. gegevens van een lees- en rekenvoorwaardenonderzoek, zullen opties moeten genomen worden. Voor welk differentiatiemodel, gezien de verschillende beginsituatie voor elk kind, moet men opteren? Welke groeperingsvorm van leerlingen biedt waarborgen? Welke inhoudelijke (curriculaire) implicaties zitten daaraan vast? Hoe ziet er de onderwijsstructuur dan uit? Dit zijn allemaal vragen waarop vrij dringend een antwoord zal moeten gegeven worden.

Precies in dit perspectief heeft het begeleidingsteam, samen met de verantwoordingsgroep, een reeks vragen m.b.t. bovenstaande problemen geformuleerd en gericht aan verschillende instanties: universiteit, P.M.S.-centra, ouderverenigingen, inspectie, normaalscholen. Op deze wijze hoopt het begeleidingsteam over voldoende en 'gewogen' achtergrondinformatie te beschikken om de meest verantwoorde opties te nemen. Ook deze strategie, beroep te doen op zgn. steunverlenende organen, droeg de goedkeuring weg van het kabinet. Meer specifiek hadden de vragen aan de universiteit vooral betrekking op differentiatie modellen en gedifferentieerde curricula; aan de P.M.S.-centra op adviezen i.v.m. een te gebruiken instrumentarium voor observatie en onderzoek van de beginsituatie bij kinderen. Bij de ouderverenigingen werd gepolst naar hun mogelijkheden bij de vorming en begeleiding van de ouders; aan de inspectie werd informatie gevraagd over hen bekende integratiepogingen en tenslotte werd aan de normaalscholen gevraagd de mogelijkheid te onderzoeken stagiaires naar de V.L.O.-scholen te sturen teneinde bepaalde com-

municatiekansen tussen begeleidingsteam en leerkrachten en leerkrachten onderling te creëren.

Het uitproberen en evalueren van de gekozen opties maakt de hoofdplicht uit voor het begeleidingsteam in het schooljaar 1975-76. Longitudinaal denkend – en prospectief – zullen dan ook de nodige voorwaarden moeten gecreëerd worden voor een voortzetting: wat in het eerste leerjaar aangezet wordt moet voortgezet worden in een tweede leerjaar, een derde enz. Ook ten aanzien van de te experimenteren aspecten zullen nieuwe beslissingen moeten worden genomen. Voortdurend zal ook de problematiek van de uitbreiding opduiken. Positief geëvalueerde aspecten uit het Project-V.L.O. moeten door gelijk welke andere school kunnen opgenomen worden binnen een zelf-innovatieplan, op voorwaarde dat de projectbegeleiding en -verantwoordelijkheid mede wordt gedragen door instituties zoals inrichtende macht, inspectie, P.M.S., . . . , en dat het project een regelmatige evaluatie en bijsturing krijgt. Een veralgemening naar alle scholen zal pas dan ook mogelijk zijn wanneer mentaliteit en bewustwording t.a.v. vernieuwing aanwezig zijn. Daartoe zullen toevallige én georganiseerde contacten en impulsen (pedagogische weken, pedagogische conferenties, inspectievergaderingen, . . .) een belangrijke bijdrage kunnen leveren.

Noten

1. De Inrichtende Macht van een onderwijsinrichting zijn de overheid, de natuurlijke persoon of de rechtspersoon of -personen die er de verantwoordelijkheid voor op zich nemen.
Zo kent men in België *officiële scholen* welke opgericht zijn door de Staat, provincies, gemeenten, verenigingen van gemeenten of enig ander publiekrechtelijk persoon. In Nederland spreekt men van openbare scholen.
Scholen die niet officieel zijn, worden *vrije scholen* geheten. In Nederland gebruikt men de benaming *bijzondere scholen*.
In het kader van het Project-V.L.O. gaat de principiële samenwerking tussen het Rijksonderwijs (inrichtende macht = de staat), het Gemeentelijk onderwijs (inrichtende macht = gemeente of stad) en het Vrij Katholiek onderwijs (inrichtende macht = katholiek georiënteerde personen, groepen, congregaties of instellingen).
2. De gelijke verdeling geëngageerd/niet-geëngageerd houdt rekening met de filosofische overtuiging van de leden. In concreto betekent dit voor de samenstelling van het begeleidingsteam dat er van de tien leden vijf zijn die uit het zgn. neutraal onderwijs komen (het rijksonderwijs in België is bij definitie neutraal) – de

- overige vijf komen uit het zgn. confessioneel (of geëngageerd) onderwijs.
3. P.M.S.-centra = psycho-medische-sociale centra. De centra hebben tot opdracht:
- de schooloverheden en de ouders of voogden van advies te dienen nopens de studie- en beroepsoriëntering;
 - mede te werken aan het psychologisch toezicht en aan het gezondheidstoezicht ten bate van de leerlingen van de onderwijsinrichtingen die zij bedienen;
 - mede te werken aan navorsingen omtrent de psychologische modaliteiten tot het verwerven van schoolkennis.
- In zekere mate is de werking van het P.M.S.-centrum te vergelijken met de werking van de schooladviesdiensten in Nederland.
4. Hier moeten wij opmerken dat het zich toespitsen op de leerkrachten niet betekende dat de andere participanten niet meer in het vernieuwingswerk betrokken waren. Niets is minder waar: een belangrijke component van het Project-V.L.O. betrof immers de relaties van de school met de omgeving, m.n. de ouders. Wij menen dat een meer omstandige beschrijving van deze werking enigszins buiten het kader van dit verslag valt. Wij zullen er in het verder verloop van deze bijdrage niet meer op terugkomen. Er mag evenwel niet vergeten worden dat de ganse problematiek van de school in de gemeenschap als een rode draad in het project ingeweven zit. Een belichten van het Project-V.L.O. vanuit deze hoek zou een duidelijk aanvullende bijdrage kunnen zijn.

Bibliografie

- BELGISCHE BOERENBOND, *Een school voor elk dorp*. Een voordrachtschema samengesteld door J. Snaet en T. Lemmens. Leuven, juni 1974, 15 pp + 13 pp. bijlagen. Deze werktekst behandelt achtereenvolgens de volgende onderwerpen: het probleem van de spreiding der scholen; de waarde van de plaatselijke school; het vraagstuk van de kleine scholen; een school voor elk dorp; hoe het plaatselijk basisonderwijs bevorderen. Het besluit van dit alles: de (re)valorisatie van de lokale school.
- B.G.J.G., *De ouders en de Bond ten aanzien van de vernieuwing in het onderwijs*. Brussel, uitgave B.G.J.G., 1973, Doc. nr. 14, 59 pp. Handelt vooral over nieuwe doelstellingen, nieuwe opdrachten in opvoeding en onderwijs. Gaat verder in op thema's als V.S.O., ouders in de school, democratisering. Ook over onderwijsbeleid. In hoofdzaak achtergrondinformatie van zeer uiteenlopende en algemene aard.
- COPERS, G., *Het Vernieuwd Lager Onderwijs. De kath. Schoolgids*, 1973 (27) 157-166. Deze bijdrage wil enige informatie geven over de vernieuwingen die men in het kleuter- en lager onderwijs

wil realiseren. Vooral wil ze enige fundering geven voor bepaalde vernieuwingen. De heer Copers is voorzitter van de commissie V.L.O. in de schoot van de Centrale Raad van het Katholiek Lager Onderwijs.

- C.R.K.L.O., *Het Vernieuwd Lager Onderwijs. Forum*, 1973 (4), nr. 15, 16-18, nr. 16, 3-5; nr. 17, 6-7. Enekele gegevens over het zgn. strategie-plan en de beschrijving van de opties genomen vanuit het Katholiek Onderwijs.
- C.R.K.L.O., *Het V.L.O. na eerste evaluatie. Forum*, 1974 (5), nr. 18, 6-7. Een zeer beknopte beschrijving van de realisaties van het eerste experimenteerjaar en een aanduiding van de vier actie-punten voor het tweede jaar (de leerkracht in haar klassepraktijk; integratie kleuterschool-lagere school; school en maatschappij; onderdeel 'werken met ouders'; de aanpassingsklas en de taakleraar).
- C.R.K.L.O., *Opdrachten voor een eigentijdse katholieke basisschool*. Brussel, C.R.K.L.O., 1974, 24 pp. Vanuit het inzicht in het wezen en het doel van het opvoedings- en onderwijsproces in het algemeen, worden een reeks bezwaren geuit tegen de traditionele school. Het situeren van een nieuw mensbeeld in een veranderende wereld vormt het uitgangspunt voor de formulering van de doelstellingen voor een vernieuwde lagere school (fundamentele doelstellingen; vernieuwingsdoelstellingen op het vlak van de didactische aanpak). (In latere bijdragen zullen verschillende onderdelen nader uitgewerkt worden.)
- DE KEYSER, C. C., *Naar een vernieuwing van het basisonderwijs in België. Pedag. Periodiek*, 1973 (80), 562-577. Vertrekkende van een historische terugblik, behandelt de auteur in dit artikel de vernieuwingen in Wallonië en beschrijft hij de resultaten van de besprekingen in de strategiecommissie.
- DEPOORTERE, J., *Project-vernieuwd lager onderwijs. Pedag. Periodiek*, 1973 (80), 433-437. Voorstelling van het strategieplan.
- DEPOORTERE, J., *Van het V.L.O.-front . . . geen nieuws! Pedag. Periodiek*, 1974 (81), 185-192. Beschrijving van een aantal activiteiten, uitgevoerd door het begeleidingsteam tijdens het eerste experimenteerjaar.
- DEPOORTERE, J., *Krachtlijnen voor de verdere evolutie van het Project-V.L.O. Pedag. Periodiek*, 1975 (82), 452-460. Korte terugblik over de ontwikkeling van het Project-V.L.O. in het tweede werkjaar. Nadruk wordt gelegd op het toespitsen van de acties rondom twee punten: integratie kleuterschool-lagere school; differentiatie en individualisatie doorheen de verdere lagere school. Korte beschrijving van de geplande acties voor het derde experimenteerjaar.

DHONT, J., *Het Project-V.L.O. in werking: de continuïteit in de basisschool. Pedagog. Periodiek*, 1974 (81), 603-611.

Beschrijving van de geplande acties tijdens het tweede experimenteerjaar, gericht op het realiseren van een ongehinderde individuele ontwikkeling van elke leerling. Men onderzoekt welke acties mogelijk zijn in de kleuterklas en in het eerste leerjaar.

Enseignement National Catholique, *Pour une rénovation de l'enseignement fondamental. Objectifs de l'école chrétienne primaire et maternelle*. Liège, Conseil central de l'enseignement primaire catholique, 1973, 16 pp.

Een beknopte beschrijving van de algemene doelstellingen van de katholieke lagere school. Achtereenvolgens komen aan bod: éducation religieuse, éducation morale, sociale et civique, éducation intellectuelle, éducation esthétique, éducation corporelle.

HERREL, J. & VAN GOMPEL, J., V.L.O. ter discussie (1) (2), *Persoon & Gemeenschap*, 1974-'75 (26), 108-112; 140-143.

De auteurs, beiden lid van het begeleidingsteam V.L.O., bespreken het strategierapport en de uitvoering ervan. Geven op een genuanceerde wijze antwoord op een aantal kritieken.

JACOBS, L., Kan de school open... voor alle ouders? *Pedagog. Periodiek*, 1975 (82), 79-91; 206-210; 258-263. Deze bijdrage handelt over de betrokkenheid van de school in de plaatselijke gemeenschap, de werking met de ouders. Enerzijds een ruwe omschrijving van de beoogde doelen en zeer summier de werking voor het lopende schooljaar; anderzijds wordt het onderzoeksgedeelte voorgesteld. In bijlage werden ook de onderzoeksinstrumenten opgenomen.

In een tweede bijdrage wordt één aspect uit de ouderwerking nader toegelicht, nl. het geven van informatie. De derde bijdrage behandelt enkele concrete vormen van ouderparticipatie.

JANSEN, W., V.L.O. (Vernieuwd Lager Onderwijs): 1 september. *Persoon & Gemeenschap*, 1973-'74 (26), 32-35. Verslag van een interview met G. Baert, kabinetsattaché van Min. Calewaert.

JANSSENS, J., Het V.L.O.-project (1) (2). *Persoon & Gemeenschap*, 1973-'74 (26), 448-450; 506-509.

Kabinet van de minister van Nationale Opvoeding, Ontwerptekst: *Ideën over Onderwijsvernieuwing*. Brussel, 14 feb. 1975, 31 + 20 pp.

Een discussietekst, vanwege het kabinet De Croo, gekenmerkt door een poging om een globaal en longitudinaal overzicht te geven van wenselijk geachte onderwijsstructuren.

K.W.B., *Het Vernieuwd Lager Onderwijs. Gespreks- en informatieavonden over de vernieuwing van het lager onderwijs vooral rond het vernieuwingsproject V.L.O.* Brussel, K.W.B., 1973-'74, 120 pp.

Brochure met interessante informatie rond het V.L.O.-project (toespraak Min. Claes op 26ste Pedagogische Week, discussiedocument V.L.O.-V.P.O., eindrapport commissie strategie, gegevens over de start en de vernieuwingsscholen, teksten over V.L.O. die reeds in andere tijdschriften verschenen). Als zodanig een goed vertrekpunt voor diegenen die zich op de hoogte willen stellen.

LAVRIJSEN, J., Ouders in de onderwijsvernieuwing. *Pedagog. Periodiek*, 1974 (81), 250-256.

Beschrijving van de werking opgezet door de Nationale Confederatie der Ouderverenigingen tijdens het eerste experimenteerjaar.

MERECY, R., Het project V.L.O. *Persoon & Gemeenschap*, 1973-'74 (26), 67-73.

Een evaluerende beschrijving en bespreking van het rapport opgesteld door de strategiecommissie.

M.N.O.C., Bestuur van het basisonderwijs, *Project-V.L.O.* (Vernieuwing lager onderwijs). Omzendbrief, 10-10-1973, 9 pp.

Ministeriële omzendbrief i.v.m. het waarom en de start van het Project-V.L.O.

Project V(ernieuwd) L(ager) O(nderwijs). Eerste activiteitenverslag; interimrapport van het begeleidingsteam.

Omzendbrieven, 28-11-1973, 10 + 4 pp.

Beknopte weergave van de inhoud van het eerste interimrapport. Bijlage met opsomming van de vernieuwingsscholen, samenstelling van het begeleidingsteam en verantwoordingsgroep.

N.C.O.V. (Nationale Confederatie der Ouderverenigingen) geeft een tijdschrift uit m.n. *BRUG* tussen gezin en school.

Vanaf de start van het Project-V.L.O. werd praktisch in elk nummer een korte bijdrage opgenomen over de ontwikkeling van het project - en dit vooral gezien vanuit het standpunt ouderwerking en ouderparticipatie.

Daarnaast gaf het N.C.O.V. volgende rapporten uit: *Van School naar opvoedingsgemeenschap*. Een manifest. Brussel, N.C.O.V., 1974, 24 pp.

Dit manifest is een inventaris van wat ouders op dit ogenblik verwachten en wensen op het gebied van onderwijs en opvoeding. Men vindt er de duidelijke wil van de ouders in terug om zelf op een opbouwende wijze mee te werken aan de verbetering van de opvoeding van de jeugd, op school en thuis. De ouderverenigingen zijn bereid om daarin hun verantwoordelijkheid op te nemen en de ouders daarvoor meer en meer te sensibiliseren.

Ouderverenigingswerk in het V.L.O. Eerste interimrapport van de ouderverenigingen in de vrije V.L.O.-scholen te Antwerpen, Hamme St.-Anna, Mechelen. *De basisschool als leerinstituut*. Brussel, N.C.O.V., juni 1974, 31 pp.

Het gaat hier over een verslagbrochure van 24 klasvergaderingen met ouders over het thema 'De basis-

- school als leerinstituut' zoals het werd behandeld in het vrij onderwijs.
- Project V.L.O. Interimrapport van het begeleidingsteam. 30-10-'73, *Pedag. Periodiek*, 1973 (80), 498-508.
Beknopte weergave van de inhoud van het eerste interimrapport opgesteld door de leden van het begeleidingsteam.
- P.M.S.-dienst en één jaar V.L.O. *Pedag. Periodiek*, 1974 (81), 524-540.
In een reeks korte bijdragen bieden een aantal medewerkers uit P.M.S.-Centra die bij het V.L.O.-project betrokken zijn, een overzicht van activiteiten opgezet tijdens het eerste experimenteerjaar.
- STICHTING-LODEWIJK DE RAET, *Eerste colloquium onderwijsvernieuwing*. Brussel, 1 september 1973, *Tweede colloquium onderwijsvernieuwing*. Brussel, 31 mei 1975, 46 pp.
Beide teksten zijn een verslagbrochure. Het eerste colloquium werd georganiseerd n.a.v. het van start gaan van het V.L.O.-project. Bijdragen zijn opgenomen van de heer Schlusmans, kabinetsattaché bij minister Claes; De Keyzer, prof. K.U.L.
Het tweede colloquium werd georganiseerd n.a.v. het verschijnen van 'Ideëen over onderwijsvernieuwing' van minister H. De Croo. Het verslag bevat bijdragen van de heer R. Van De Velde, inspecteur-generaal M.N.O.; van prof. C. De Keyzer, K.U.L.; van R. Feys, leraar normaalschool; van W. Jansen, V.S.O.-coördinator stad Antwerpen; verslagen van thematische discussiegroepen.
- VAN DEN BERGHE, R., Het Vernieuwd Lager Onderwijs in België. - In: *Liber Amicorum V. D'Espallier*. (ter perse).
In deze bijdrage wordt aandacht besteed aan de voor geschiedenis van het V.L.O.-experiment in het algemeen en aan de werkzaamheden van de strategiecommissie in het bijzonder. Vervolgens wordt een aantal belangrijke beslissingen die men aantreft in het strategierapport verduidelijkt vanuit de literatuur over onderwijsinnovaties. Een beschrijving van de activiteiten gedurende het eerste experimenteerjaar, leidt tot het formuleren van enkele moeilijkheden.
- VAN HUL, R., e.a., Een contactnamiddag tussen kleuters en eerstejaars. *Pedag. Periodiek*, 1975 (82), 22-26.
Beschrijving hoe in een V.L.O.-school de 'continuïteit in de basisschool' door het organiseren van een contactnamiddag tussen kleuter- en lagere school concreet gestalte krijgt.
- VAN LOMMEL-BROKKEN, V., Vlaanderen experimenteert. Een schooljaar vernieuwd lager onderwijs. Uit: *De wereld van het jonge kind*. jan. 1975, p. 113-117.
Vertrekkend vanuit een korte beschrijving van de basisprincipes van de V.L.O.-strategie worden enkele markante vaststellingen i.v.m. de onderwijspraktijk naar voren gebracht. Na het aanduiden van de actiedomeinen voor het schooljaar 1974-'75 geeft de auteur enkele resultaten van een eerste jaar V.L.O.-werking.
- Vernieuwd Lager Onderwijs. *Persoon & Gemeensch.*, 1973-'74 (26), 194-201.
Een verslag van de hoorzitting gehouden tijdens de Antwerpse boekenbeurs, waar G. Baert, kabinetsattaché van Min. Calewaert en L. Pollentier, inspecteur-generaal, antwoordden op vragen uit de zaal.
- Vernieuwing van kleuter- en basisonderwijs. Rapport van de ACW-commissie kleuter- en basisonderwijs. *Gids op Maatsch. Gebied*, 1973 (64), 367-391.
In deze interessante bijdrage komen achtereenvolgens aan bod: omschrijving van de algemene doelstellingen, de voorstelling van een algemeen pedagogisch referentiekader (waarin behandeld worden: het onderwijsproces, de didactische beïnvloeding en het beleid), kritiek op uitzichten van het huidige kleuter- en basisonderwijs (deze kritiek heeft dan betrekking op de drie onderscheiden aspecten van het pedagogisch referentiekader), concrete vernieuwingsaanpak van kleuter- en basisonderwijs.
- WELLENS, J., Het micro-project V.L.O.: historiek. *Persoon & Gemeensch.*, 1973-'74 (26), 501-505.
Beschrijving van de voorafgaandelijke feiten en gebeurtenissen.
- WELLENS, J., Het micro-project V.L.O.-strategie en uitvoering. *Persoon & Gemeensch.*, 1974-'75 (27), 13-25.
Kritische analyse van de achtergronden van de strategie van het V.L.O.-project; de opmerkingen zijn niet altijd even zorgvuldig geformuleerd. Interessante bibliografie.

Nota

Tot op heden heeft het begeleidingsteam op regelmatige tijdstippen interimrapporten gemaakt over de ontwikkeling van het Project-V.L.O. Deze rapporten werden vooralsnog alleen bezorgd aan het onderwijskabinet, de leden van de verantwoordingsgroep en de leden van de inspectie over het basisonderwijs. De rapporten kunnen evenwel op schriftelijke wijze aangevraagd worden bij het begeleidingsteam, Ministerie van Nationale Opvoeding en Nederlandse Cultuur, V.L.O.-begeleidingsteam, Rijksadministratief Centrum, Arcadesgebouw -Lok. 4086 1010 Brussel.

Volgende interimrapporten bestaan:

01-11-73 Eerste interimrapport bevattende: activiteitenverslag; voorlopige vaststellingen bij de participanten; verder verloop van de oriënteringsfase; wensen i.v.m. de verdere uitwerking van het project. 30 pp.

15-01-74 Tweede interimrapport. Activiteitenverslag; herwerkte interimrapport 01-11-73; toetsing van de voorlopige vaststellingen; resultaten van de toetsing; ontwikkeling van een observatie-instrumentarium. 21 + 9 pp.

- 01-04-74 Derde interimrapport. Activiteitenverslag; ontwikkeling van de observatiestrategie. 13 pp.
- 15-05-74 Vierde interimrapport. Verslag van de observaties in de negen vernieuwingsscholen. Discussietekst i.v.m. de ontwikkeling van een aantal mogelijke krachtlijnen voor vernieuwing. 57 pp.
- 15-09-74 Septemberrapport. Resultaten besprekingen subcommissies Verantwoordingsgroep-begeleidingsteam. 17 pp.
- 15-10-74 Zesde rapport. Gemeenschappelijke stam van de actiepunten, weerhouden in de subgroepen Gemeentelijk-, Rijks- en Vrij onderwijs. 6 pp.
- 01-12-74 Drie concrete actieplannen, sectorieel uitgewerkt op basis van de gemeenschappelijke stam. (Teksten + bijlagen).
- 01-03-75 Discussienota van het begeleidingsteam m.b.t. de relatie V.L.O.-Ideeën over Onderwijsvernieuwing. 42 pp.
- 01-05-75 Advies van Verantwoordingsgroep en Be-

geleidingsteam V.L.O. m.b.t. Ideeën over Onderwijsvernieuwing. 25 pp.

15-05-75 Alternatieven voor verdere planning van het V.L.O.-project.

01-09-75 Te experimenteren deelaspecten tijdens het schooljaar 1975-76.

Curriculum vitae

J. Depoortere (geb. 1941), diploma lager onderwijzer (niveau basisschool) 1960; licentiaat in de pedagogische wetenschappen, 1964. Schooljaar 1964-'65: directiefunctie a.i. aan een Technische school met experimenteel programma (Gemeentelijk Technisch Instituut-Zwevegem).

Vanaf 01-09-65 verbonden als leraar pedagogiek aan de Katholieke normaalschool te Mechelen.

Vanaf 01-09-73 full-time opdracht als pedagoog in het begeleidingsteam van het Project-V.L.O.

Adres: Platte Lostraat 326, B-3200, Kessel-Lo, België.