

# PROBLEMEN BIJ SYSTEEMVERANDERINGEN IN HET ONDERWIJS <sup>1</sup>

PROF. DR. L. VAN GELDER

Tussen de historisch gegroeide structurele vormgeving van het onderwijs en de nieuwe eisen, die op grond van pedagogische en niet-pedagogische motieven aan het onderwijs gesteld worden, bestaan dusdanige verschillen, dat alleen een systematische, de totale structuur en inhoud omvattende vernieuwing een oplossing kan bieden. De vernieuwing is niet meer een taak van de enkeling, maar eist de gemeenschappelijke inspanning van allen, die bij onderwijsvorming en opvoeding betrokken zijn. Hiermee is een nieuwe fase van het pedagogisch denken ingeluid, waarvan de consequenties nog slechts door zeer weinigen doorzien, laat staan begrepen worden.

Deze verandering heeft zich in een betrekkelijk gering aantal jaren voltrokken. De ontwikkeling heeft de pedagogen overvallen, waardoor men nauwelijks over de middelen, de methoden, de theorieën en technieken en zeker niet over voldoende deskundig opgeleide schoolpedagogen en onderwijskundigen beschikt om de nieuwe taken uit te voeren.

Niet alleen de samenleving, ook de wetenschap heeft het onderwijs als probleem ontdekt. Er is vraag naar deskundigheid op vrijwel elk gebied van het onderwijs. De impulsen tot de bestudering van de problemen zijn niet in de eerste plaats vanuit de pedagogiek voortgekomen, maar vanuit andere wetenschappen: de psychologie, de sociologie, de economie. De goede ontwikkeling van de pedagogiek wordt hierdoor ernstig geschaad. Bovendien ontstaat het gevaar, dat de centrale pedagogische problemen verloren gaan door de overigens te waarderen ijverige belangstelling van de andere disciplines.

Het werk van de grote pioniers van de onderwijshervorming, die aan het begin van deze eeuw de vernieuwing in hun eigen scholen ter hand namen, was voorbeeldig zolang zij zelf aan de directe realisering van hun ideeën werkten. Deze grotendeels intuïtieve pedagogen waren persoonlijkheden van zo uitzonderlijk formaat, dat zij wel aanhangers konden vinden, misschien zelfs navolgers, maar de overdracht op het onderwijs bleef beperkt tot enkelingen.

In de jaren tussen de beide wereldoorlogen werden de denkbeelden van de pioniers overgenomen door groepen van gelijkgezinden. Binnen het

<sup>1</sup>) Lezing, gehouden in oktober 1965, voor de Rijksuniversiteit te Gent.

schoolstelsel ontwikkelden zich geïsoleerde groepen, waarvan de arbeid vaak miskend werd en waarvan de resultaten veelal niet verder kwamen dan tot de grenzen van het eigen leefgebied.

De maatschappelijke constellatie, waarin deze vernieuwers moesten werken, lag aan deze situatie ten grondslag.

Door de studie van de vergelijkende opvoedkunde, ontwikkeld door Kandell, Schneider, Lauwerys, Roselló, Idenburg, hebben wij een beter inzicht kunnen krijgen in de factoren, die de interne en externe structuur van het onderwijs bepalen. Deze analyse heeft duidelijk gemaakt, dat het onderwijs *niet* een op zichzelf staande en in zichzelf besloten eenheid is, maar functioneert in het totaal van de sociale, economische en culturele structuur van onze samenleving. Pas hierdoor hebben wij oog gekregen voor de betekenis van de historisch-politieke, de economische en de sociologische factoren, die enerzijds de vernieuwing van het onderwijs kunnen bevorderen, maar anderzijds deze volkomen kunnen verhinderen.

Ons onderwijs vertoont nog primair de kenmerken van een nationale ontwikkelingsgang. De situatie wordt in het bijzonder gekenmerkt door de verlamdende nawerking van een tachtigjarige schoolstrijd, een politiek-godsdienstig emancipatieproces, dat elke aandacht voor de andere onderwijsproblemen volkomen heeft geabsorbeerd.

Onze Westerse samenleving ontwikkelt zich echter, in wijder verband gezien, tot een wetenschappelijk-technische maatschappij, gekenmerkt door een toenemende welvaart, een versterking van grotere organische eenheden, een doelbewuste en gerichte planning op sociaal en cultureel gebied, een vervaging van de op welstand berustende klasse- of standenonderscheidingen. Een ontwikkeling dus tot een democratische levensgemeenschap.

In Duitsland is nog steeds de strijd tussen het klassieke vormingsideaal, gericht op de individuele toeëigening van de specifieke geestescultuur, en de opvoeding van allen in een moderne technische wereld in volle gang. Het pedagogisch denken heeft zich daar, meer dan elders, geïsoleerd van de maatschappelijke ontwikkelingen. Hierdoor is een vacuüm ontstaan, dat nu dreigt gevuld te worden door technici, die gespeend zijn van de pedagogische tradities.

In Engeland concentreert het schoolprobleem zich rond het vraagstuk van de comprehensive school, waar in feite niets anders geprobeerd wordt dan het oude probleem van de elite-vorming op grond van afkomst en welvaart te vervangen door een democratisch systeem van elite-vorming door bekwaamheid.

Welke consequenties hebben deze inzichten nu voor de vernieuwing van het onderwijs? De periode van de individuele pioniers is afgesloten, het tijdperk van de gelijkgezinden heeft de uiterste grenzen der mogelijkheden bereikt. Vernieuwing in deze tijd betekent een planmatige verandering van alle factoren, die tot de gestalte van het onderwijs bijdragen.

De onderwijsvernieuwing in Nederland vóór 1940 kent de volgende hoofdpunten:

1. Pas in de jaren 1930 komen enkele moderne scholen naar voren. Het is de fase van de pioniers Kees Boeke, Bolt, Evers e.a., die een kleine kring van gelijkgezinden om zich heen wisten te verenigen.
2. In de jaren 1930-1940 worden de eerste pogingen ondernomen om door middel van extensieve scholing, cursussen en conferenties grotere groepen in het onderwijs te bereiken. Dit is vooral het geval in de noordelijke provincies, waar, onder de naam Leidraad, de eerste pogingen tot leerplanstudie voor het l.o. worden ondernomen.

Naast deze twee uit de praktijk voortgekomen initiatieven ontwikkelt zich voor het eerst, onder leiding van Kohnstamm, een wetenschappelijke bestudering van de didactiek van het l.o., voornamelijk gebaseerd op de analyse van het intellectuele leren. De oorlogsjaren brachten uiterlijk een volkomen stilstand, maar 'innerlijk' ging de ontwikkeling voort. Binnenskamers bleek de wens tot maatschappelijke vernieuwing ook in onderwijskringen aangeslagen te zijn. Het met groot enthousiasme gehouden vernieuwingscongres van 1946 wekte de belofte van algemene samenwerking binnen het onderwijs. Al werd deze belofte niet vervuld, er kwamen toch nieuwe impulsen tot vernieuwing van het onderwijs aan de oppervlakte.

De lijn van de didactische vernieuwing werd opnieuw genomen door de werkgroep 'De Nieuwe School', onder leiding van F. Evers, die onder wetenschappelijke begeleiding van prof. Kohnstamm de verworvenheden uit de periode tussen de beide wereldoorlogen bekend trachtte te maken in brede kring van het onderwijs.

De organisaties van onderwijzers, in het bijzonder in het lager onderwijs, hielden zich niet langer afzijdig van vernieuwingspogingen. Van deze zijde kwamen zelfs belangrijke initiatieven.

De weerstand tegen samenwerking tussen het onderwijs en de wetenschappelijke pedagogiek werd doorbroken en leidde tot de oprichting

van vernieuwingsorganen, die als pedagogische centra een geheel ander inzicht gaven aan de vernieuwingspogingen.

Ongeveer tien jaar hebben de centra nodig gehad om tot het inzicht te komen, dat de vernieuwing van het onderwijs, voorlopig gericht op de didactische vernieuwing, niet uitsluitend kon bestaan uit het houden van conferenties en het geven van theoretische voorlichting. Pas in 1956 en later werd ingezien, dat een eigen methodiek van de scholing ontwikkeld moest worden. Deze methodiek, voorlopig uitgedrukt in het begrip extensieve scholing, richtte zich grotendeels op de verandering van de geestesgesteldheid van grote groepen leraren en onderwijzers. In betrekkelijk korte tijd werd er een nauwkeurig omschreven methodiek van overdracht, van nieuwe pedagogische inzichten, van nieuwe onderwijstechnieken ontwikkeld, waarbij steeds duidelijker gebleken is dat deze scholing zich zo scherp mogelijk moest richten op de dagelijkse klasse-praktijk.

Hierdoor werd de behoefte aan het vormen van begeleiding binnen de klas steeds sterker. Eerst in de jaren rond 1958 werden ernstige pogingen ondernomen om tot intensieve scholingsmethodieken te geraken, door het aantrekken van proef- of contactscholen. Hier trachtte men onder directe supervisie van pedagogisch-didactische medewerkers de vele veranderingen in de leerstof en de leermethoden op geïntegreerde wijze toe te passen. De noodzaak bleek een systeem van begeleiding te ontwikkelen, beginnende met een klein aantal proefscholen, die elk op hun beurt als kern van een grotere groep van scholen kon gaan fungeren.

Binnen het voortgezet onderwijs is een geheel andere ontwikkeling te constateren. De noodzaak van de hervorming van dit onderwijs hangt samen met een proces, dat zich in geheel West-Europa afspeelt en waarbij het in feite gaat om een antwoord te geven op de veranderende maatschappelijke verhoudingen.

In de Nederlandse verhoudingen concretiseert zich het probleem vooral rond de vraag van de integratie van de verschillende schooltypen, die in ons zeer gedifferentieerde onderwijs aanwezig zijn. Hoezeer op dit gebied traditie en politieke en sociale verhoudingen een rol spelen, blijkt o.a. uit de status quo, die in stand gehouden werd tussen de jaren 1903, toen de eerste inenschakelingscommissie werd ingesteld, en de pas in 1962 aangenomen Wet op het voortgezet onderwijs, waarin m.i. een bescheiden poging gedaan is tot integratie van het gedifferentieerde voortgezet onderwijs.

Deze vernieuwing is niet slechts een aanpassing aan toevallige maatschappelijke veranderingen, maar primair gaat het hier om een pedagogisch uitgangspunt, dat we als volgt kunnen formuleren in enkele basiseisen: de erkenning van de individualiteit van de leerling, waardoor de mogelijkheden geschapen moeten worden tot ontplooiing en bescherming van het enige van de persoonlijkheid van de jonge mens.

Meer dan tevoren zal ons onderwijs gericht moeten zijn op de ontplooiing van de creativiteit van de jonge mens op intellectueel, sociaal en musisch gebied. We zullen ons bewust moeten zijn van het feit, dat ons gehele schoolonderwijs zal bijdragen tot de groei naar een volwassen persoonlijkheid, indien het bewust beleven van geestelijke waarden, uitgedrukt in het begrip humaniteit, als opgave aanvaard wordt.

De voornaamste taken voor de toekomst, gezien tegen deze pedagogische achtergrond, zijn:

1. Het formeren van sluitende systemen van onderwijsvoorzieningen voor de leeftijd van 5 tot 18 jaar en voor steeds grotere groepen van 22- tot 25-jarigen;
2. De integratie van het gedifferentieerde voortgezet onderwijs in de richting van een comprehensive systeem;
3. De integratie van het algemeen vormend en het beroepsonderwijs tot een evenwichtig systeem van theoretisch en praktisch gericht onderwijs;
4. De integratie van het hoger beroepsonderwijs in de leeftijd van 18 tot 25 jaar in universitair of semi-universitair verband.  
Hierbij zijn betrokken de hogere beroepsopleidingen voor de opleiding van leraren en onderwijzers, voor de technische beroepen, voor de economisch-administratieve beroepen en voor de sociaal-pedagogische beroepen;
5. De hernieuwde inrichting van het basisonderwijs in het sluitend geheel van onderwijsvoorzieningen.  
Men zie het rapport 'Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen', uitgebracht door een commissie van de Nederlandse Onderwijzersvereniging. Binnenkort zal in Engeland het Plowdon Report over deze materie verschijnen;
6. Het voltooien van de emancipatie van achtergebleven groepen, die hun kansen in het onderwijs nog onvoldoende gekregen hebben.  
In dit opzicht denken wij vooral aan de arbeidersgroepen en aan delen van de agrarische bevolking.

De pedagogiek heeft zich als wetenschap nog onvoldoende ontwikkeld en is nog slechts in bescheiden mate in staat aan de gestelde vragen uit de samenleving te voldoen.

Op minstens drie punten is de achterstand van de pedagogische wetenschap aantoonbaar:

1. Al kan en mag de pedagogiek zich niet los maken van haar filosofische basis, haar traditionele gebondenheid aan de filosofie heeft een empirische benadering van de werkelijkheid verhinderd. Hierdoor is een tekort ontstaan in de methodische werkwijzen, zowel op het gebied van het structurele onderzoek als op dat van het didactische onderzoek.
2. De binding aan de psychologie is zo sterk aanwezig, in het bijzonder op het gebied van de schoolpedagogiek, dat de ontwikkeling van een eigen theorie van het didactisch handelen nog pas in een beginstadium is. Hiermee hangt samen, dat te weinig aandacht besteed is aan de sociologische aspecten, die in het onderwijsproces een rol spelen.
3. De gebondenheid aan de interne structuur van de school werkt belemmerend op het verkrijgen van een goed inzicht in de functie, die de school in de samenleving vervult.

Dit zijn de redenen waarom de pedagogiek niet heeft kunnen voldoen aan de vraag van de samenleving om vernieuwing van het onderwijs. Het is niet verwonderlijk, dat vanuit talrijke andere disciplines het onderwijs als object van studie is aangegrepen. In vele gevallen leidde dit niet zozeer tot een activering van de pedagogen, dan wel tot een wat beklemde houding van deze groep ten opzichte van de andere disciplines.

Het is kenmerkend voor de wat toevallige ontwikkeling in het pedagogisch denken, dat de aandacht voor de methodiek van de veranderingen in het onderwijs zich enige jaren eerder heeft ontwikkeld dan de methodiek van de situatie-analyse. Deze methodische moeilijkheid is kenmerkend door de noodsituatie, waarin de pedagoog zich in onze samenleving bevindt. De vragen komen op hem af, niet vanuit de theorie, maar vanuit de praktische situatie.

Een voorbeeld hiervan is de ontwikkeling van het scholenexperiment, dat o.a. door de pedagogische centra gedurende de laatste 7 à 8 jaar wordt ondernomen.

Nadat in de jaren 1950-1958 de discussies over de plaatsbepaling van

het u.l.o.-onderwijs tot een verwarrende veelheid van opinies hadden geleid, werd in de toen aangekondigde Wet op het voortgezet onderwijs de mogelijkheid geboden het u.l.o. een nieuwe structuur te geven.

Eerste taak was toen op grond van ervaringen en van de resultaten van voorgaande wetenschappelijke bezinning te komen tot een experimenterende vorm, waarin de voorwaarden voor een nieuwe organisatie en een nieuwe didactische inhoud vastgelegd werden.

Een dergelijk scholenexperiment gaat uit van de bestaande situatie en dient om de wegen aan te geven waarlangs de in het experiment gestelde doelen te bereiken zijn. Naar de praktische kant betekent dit, dat met een kleine groep van scholen een nauwe relatie gelegd moet worden tussen de experimenterende instantie en de in de scholen werkende leraren.

De desiderata voor het dialectisch experiment bewijzen welk een groot complex van problemen vrijwel tegelijkertijd opgelost moet worden:

1. De didactische vormgeving: het accentueren van functionele kennis, het leren studeren, het introduceren van groepswork, het bevorderen van musische vorming, het vernieuwen van de leerstofinhoud, het activeren van de leerlingen;
2. De determinatie- en selectievormen en het bepalen van de onderwijsresultaten, de observatie van de leerlingen en de hervorming van de examens;
3. De organisatorische structuur van het onderwijs, de inrichting van determinatie- en oriëntatieperiode, het aanbrengen van differentiatiemogelijkheden en het verzorgen van de aansluitingsmogelijkheden met vormen van verder onderwijs, met name beroepsopleiding.

Een complexe structuur, traditioneel gegroeid, moet dus op vrijwel elk punt beïnvloed worden door veranderingen in de werkwijzen, in de school, in de leerstofinhoud, in de verhouding tussen leraar en leerling, in de relatie van de school tot de buitenwereld. Er moet gebruik worden gemaakt van wetenschappelijk geschoolde pedagogen, die de totaliteit kunnen overzien, van vakdidactici, die de nieuwe leerstofinhoud moeten bepalen en die tevens in staat moeten zijn de scholing der leerkrachten ter hand te nemen. Binnen de school moeten de hoogste eisen gesteld worden aan de samenwerking tussen de leiding en de leerkrachten onderling. Voorzieningen moeten getroffen worden, opdat de veranderingen in de school begrepen en gesteund worden door de ouders en de

maatschappelijke organisaties, met name het bedrijfsleven, die de leerlingen moeten opnemen.

In wetenschappelijk opzicht gaan zich twee methodieken aftekenen: de opvatting dat de school een complexe structuur is, die vanuit zijn totaliteit benaderd moet worden en, daartegenover, de opvatting dat een complexe situatie alleen wetenschappelijk te benaderen is door deze te beschouwen als een optelsom van elementaire aspecten. Deze tegenstelling kan een belemmering vormen voor de ontwikkeling van deze experimenten.

Zodra het scholenexperiment losgemaakt wordt van de actuele situatie in het onderwijs, dreigt een tegenstelling tussen wetenschap en praktijk te ontstaan. Te gemakkelijk wordt vanuit wetenschappelijk oogpunt een eis gesteld, die in de praktische situatie vooralsnog niet uitvoerbaar is. De keuze is, zoals zo dikwijls in het onderwijs: genoeg nemen met het minder goede óf niets doen. Naar mijn overtuiging kunnen alleen door een goede samenwerking tussen practici in de school en pedagogisch geschoolde wetenschappelijke onderzoekers dergelijke scholenexperimenten tot ontwikkeling gebracht worden.

De methode van de situatie-analyse is het tweede voorbeeld van de nieuwe methodieken, die wij zullen moeten gaan gebruiken bij de verandering van het onderwijs. Uitgangspunt is hierbij de beleidsvraag, opnieuw dus een vraag die vanuit de samenleving gesteld wordt. Een dergelijke vraag kan komen van de centrale overheid, van een gemeentebestuur, van de leiding van een afzonderlijke school.

Een concreet geval is een situatie-analyse die voortkomt uit de beleidsvraag of alle kinderen optimale ontwikkelingsmogelijkheden hebben bij de overgang van het lager naar het voortgezet onderwijs.

Bij de analyse komen drie aspecten naar voren:

1. Het individuele aspect: door welke oorzaken kunnen bepaalde leerlingen niet tot voldoende schoolprestaties komen en welke maatregelen van onderwijskundige, pedagogische, psychologische en sociale aard zijn hier nodig?
2. Het pedagogisch-didactische aspect: welke methode wordt in de school gebruikt, welke resultaten levert deze op, welke moeilijkheden ondervinden de leerkrachten bij de toepassing ervan en welke maatregelen zijn genomen om deze moeilijkheden te overwinnen?
3. Het structurele aspect: bieden de bestaande onderwijsvormen voldoende mogelijkheden voor alle leerlingen om een voor hen pas-



sende vorm van voortgezet onderwijs te krijgen? Welke factoren belemmeren de goede ontwikkeling van de leerlingen en welke structuur wordt wenselijk geacht om deze moeilijkheden op te lossen?

Wil men deze situatie-analyse uitvoeren, dan dient rekening gehouden te worden met de volgende factoren, die betrekking hebben op:

1. de functie van het onderwijs in een bepaalde gemeente (bevolkingsopbouw, werkgelegenheid, culturele leven, sociale groeperingen);
2. de organisatie van het onderwijs (schoolsoorten, aansluitingsmogelijkheden, contact met verzorgende en adviserende organen, de organisaties van ouders en leerkrachten);
3. de interne factoren van het onderwijs (beschikbare methoden en leermiddelen, kwaliteit der leerkrachten, de leiding in de school);
4. de leerlingen (onderwijsresultaten, invloeden van het milieu, kinderen met leermoeilijkheden);
5. materiële voorzieningen (schoolgebouwen, financiële mogelijkheden, aanschaffing van leermiddelen, e.d.);
6. de beleidskant (communicatie tussen schoolbestuur en school, communicatie met de inspectie, beleid van de overheid).

Het onderzoek zal in fasen moeten verlopen. Eerst zal een algemene doorlichting nodig zijn om de voornaamste knelpunten op te sporen. Daarna zullen deelproblemen onderzocht moeten worden.

Eén van de grootste moeilijkheden, die de onderwijstkundige in dit geval ontmoet, is het feit dat zijn vraagstelling ontleend is aan de praktijk en weer naar de praktijk verwijzen moet. Anders gezegd: de beleidsinstantie, die de opdracht heeft verstrekt, kan niet wachten tot alle problemen tot een oplossing gebracht zijn. Evenals bij het scholenexperiment zal een voortdurende, directe communicatie noodzakelijk zijn tussen opdrachtgever en onderzoeker, tussen praktijk en wetenschap.

Uit de reeks van middelen, die de pedagogische wetenschap ontwikkeld heeft, hebben wij in deze beschouwing vooral veel aandacht geschonken aan de methode van de scholenexperimenten en aan die van de analyse van de onderwijssituatie. Zij zijn nog onvolmaakt, maar de voorlopige resultaten geven ons het vertrouwen om de ontwikkeling van deze methoden voor een systematische verandering van het onderwijs op empirische basis voort te zetten.