



Inspectie van het Onderwijs
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en
Wetenschap

Passie en pragmatisme

De onderwijsinspectie en de opkomst en
ondergang van het klassikaal onderwijs

Sjaak Braster

Passie en pragmatisme

De onderwijsinspectie en de opkomst en ondergang van het klassikaal onderwijs

Een essay op basis van de Onderwijsverslagen 1801-2011

Sjaak Braster

Inhoudsopgave

pagina 04



1 Inleiding en vraagstelling

pagina 06



2 Het Onderwijsverslag als bron

pagina 10



3 De start van het toezicht en de Onderwijsverslagen

- 3.1 Het klaslokaal in 1801: individueel onderwijs
 - 3.2 De wet van 1801: deugden en toezicht
 - 3.3 Een schoolpraktijk in 1803 door de ogen van een schoolopziener
-

pagina 22



- 4.1 Het klassikaal onderwijs als oplossing: 1801-1806
- 4.2 Het klassikaal onderwijs in ontwikkeling: 1806-1857
- 4.3 De uitbouw van het klassikaal onderwijs: 1857-1900
- 4.4 De voltooiing van het klassikaal onderwijs: 1901

4 Op weg naar klassikaal onderwijs

pagina 42



5 De overgang naar individueel onderwijs

- 5.1 De opkomst van het individueel onderwijs: 1900-1920
- 5.2 Individueel onderwijs in de praktijk: 1920-1940

pagina 54



6 De recente geschiedenis: afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen

- 6.1 De continuering van het klassikaal onderwijs: 1945-1968
- 6.2 De ondergang van het klassikaal onderwijs? 1969-2011

7 Ten slotte pagina 66

Literatuur pagina 70

1. Inleiding en vraagstelling

In 2011 bestaat de inspectie 210 jaar. Vanaf haar oprichting in 1801 publiceert deze instelling van de Rijksoverheid verslagen over de staat van het Nederlandse onderwijs. Ter gelegenheid van het lustrum komen in 2011 alle gepubliceerde Onderwijsverslagen in digitale vorm online beschikbaar op een website met de titel 'Geheugen van het onderwijs' (www.onderwijserfgoed.nl). In ditzelfde jaar wordt door de Inspectie van het Onderwijs in het kader van het lustrum ook een congres georganiseerd met als titel 'Involving the uninvolved learners'. Het thema, de kwetsbare leerling, betreft een van de aandachtsgebieden van de inspectie in de komende jaren. Het congres richt het vizier op onderwijs aan leerlingen die extra ondersteuning en uitdaging nodig hebben. Anders gezegd, er wordt uitgegaan van situaties waarin leerlingen - vanwege het feit dat ze onderling van elkaar verschillen - verschillend moeten worden behandeld.

Daarmee zijn we aangeland bij een van de belangrijkste onderwijskundige vragen waarmee leerkrachten in hun lespraktijk te maken krijgen: het vraagstuk van de interne differentiatie. Lesgeven is differentiëren. De tekstboeken voor onderwijzers zijn daar duidelijk in. Leerkrachten hebben in principe te maken met leerlingen die verschillen wat betreft hun geslacht, leeftijd, godsdienst en sociaal milieu, maar bovenal wat betreft hun intelligentie, persoonlijkheid, inzet en motivatie. Lesgeven betekent omgaan met deze verschillen. Een goede leerkracht weet welke didactische aanpak het beste past bij een kind, zodat aan het eind van het schoolse socialisatie- en kwalificatieproces de potentiële mogelijkheden van een kind volledig zijn ontwikkeld en geen enkel talent verborgen of onbenut is gebleven. Maar dat is gemakkelijker gezegd dan gedaan.

De geschiedenis van het onderwijs leert ons dat het differentiatievraagstuk op verschillende manieren is aangepakt. We onderscheiden twee basismodellen. Zo kan men in de eerste plaats uitgaan van het idee dat leerlingen binnen een klas voornamelijk overeenkomsten zullen hebben. Bij deze opvatting past het zogenaamde *klassikale systeem*. De leerlingen in zo'n systeem krijgen allemaal op hetzelfde moment, gelijktijdig dus, een bepaalde hoeveelheid leerstof aangeboden. Deze gelijktijdigheid is efficiënt wat betreft het gebruik van de beschikbare tijd. Je kunt immers op één moment grote groepen leerlingen onderwijzen. Een voorwaarde is dan wel dat er weinig of geen verschillen tussen leerlingen binnen een groep of klas bestaan. Als het uitgangspunt is dat er binnen een groep of klas grote verschillen bestaan tussen leerlingen, dan is - in de tweede plaats - een systeem met een *individuele aanpak* het logische gevolg. De beschikbare tijd voor het onderwijzen van een groep leerlingen wordt dan min of meer evenredig verdeeld over de individuele leerlingen van die groep. Uiteraard is deze tweedeling tussen een klassikale en individuele aanpak een vereenvoudiging van de werkelijkheid: in de praktijk zijn er diverse mengvormen denkbaar, inclusief een onderverdeling van klassen in subgroepen die verschillend worden behandeld, zodat de resultaten van de leerlingen aan het eind van het leerproces of dicht bij elkaar (convergent) of juist verder van elkaar af (divergent) zijn komen te liggen.

In dit essay willen we ingaan op de wijze waarop er in het Nederlandse onderwijs is omgegaan met de verschillen tussen leerlingen. Dit is onze eerste onderzoeksvraag. We zullen ons dan in het bijzonder richten op het onderscheid tussen klassikaal en individueel onderwijs als de twee voornaamste differentiatie modellen die zich in de afgelopen eeuwen hebben gemanifesteerd in het onderwijsveld. In het kader van het jubileum van de inspectie is de keuze voor deze insteek niet vreemd: de geschiedenis van het klassikaal onderwijs is namelijk nauw verbonden met die van het Rijksschooltoezicht. Zo viel de instelling van dit overheidsorgaan in 1801 samen met het overheidsstreven om individueel onderwijs te vervangen door klassikaal onderwijs en het waren de schoolopzieners die dit moesten controleren. Het klassikaal onderwijs werd gezien als de oplossing voor een maatschappelijk probleem: de onwetendheid en met name de zedeloosheid van grote delen van het volk.

Vandaag de dag heeft het klassikaal onderwijs de status van wondermiddel verloren en verdient onderwijs dat rekening houdt met individuele verschillen de voorkeur. Meer dan twee eeuwen na de introductie van klassikaal onderwijs is er sprake van een herwaardering voor individueel onderwijs. En opnieuw heeft de inspectie zijn positie bepaald: als aandachtsgebied voor de komende jaren is gekozen voor het individuele kind dat extra aandacht nodig heeft. Daarmee rijst een tweede vraag, namelijk die naar de rol die het Rijksschooltoezicht heeft gespeeld bij de wijze waarop er in het Nederlandse onderwijs is omgegaan met de verschillen tussen leerlingen.

2. Het Onderwijsverslag als bron

Voor de beantwoording van de bovenstaande twee vragen dienen we te beschikken over bronnen die niet alleen iets zeggen over het gevoerde onderwijsbeleid op macroniveau, maar ook over de dagelijkse onderwijspraktijk op microniveau. Wat betreft informatie over dat laatste punt heeft de onderwijsgeschiedenis ons lange tijd in de steek gelaten, maar in de jaren '90 van de vorige eeuw hebben de onderwijshistorici het klaslokaal ontdekt als de zwarte doos die moet worden geopend om alledaagse routines in het onderwijs te beschrijven en te begrijpen. Men kan voor die exercitie inmiddels gebruikmaken van een brede collectie aan historische bronnen naast de gebruikelijke schriftelijke documenten die te vinden zijn in archieven en/of onderwijsinstellingen. Musea, in het bijzonder uiteraard het *Nationaal Onderwijs Museum* in Rotterdam, beschikken over schilderijen, foto's, schoolboeken, schoolschriften, dagboeken, autobiografieën, schoolagenda's, bouwtekeningen van scholen, en allerlei materiële objecten zoals schoolbanken en wandplaten, die ieder hun eigen verhaal vertellen over het dagelijks leven in het klaslokaal van vroeger.

De Onderwijsverslagen in depot - archief Nationaal Onderwijsmuseum in Rotterdam



An het veelkleurige palet van historische bronnen kunnen we in het licht van de informatisering van de samenleving ook het internet toevoegen. Vroeger was men aangewezen op de bereidwilligheid van de bibliotheekmedewerkers van het ministerie van Onderwijs en Wetenschappen in Zoetermeer om de kelders te bezoeken waar de Onderwijsverslagen van de inspectie stonden uitgestald in lange rijen metalen schappen. Tegenwoordig kan men thuis de vele meters aan eeuwenoud papier digitaal doorzoeken in de studeerkamer. Dat is niet alleen gemakkelijk maar ook buitengewoon zinnig als we iets te weten willen komen over de geschiedenis van het onderwijs.

Uiteraard heeft elke historische bron zijn specifieke voor- en nadelen en is de beste strategie nog altijd het gebruikmaken van meerdere bronnen tegelijkertijd. Maar de Onderwijsverslagen, en dan met name de verslagen die door schoolopzieners en onderwijsinspecteurs zijn geschreven, hebben in ieder geval als voordeel dat zij directe informatie over processen in het klaslokaal geven. De vrije toegang tot de klaslokalen is voor deze groep functionarissen altijd een zekerheid geweest, in tegenstelling tot andere waarnemers in het onderwijs - zoals onderzoekers of studenten - die afhankelijk waren van de toestemming van bestuurlijke autoriteiten. Dit alles, gecombineerd met de recente digitale beschikbaarheid, maakt het Onderwijsverslag vandaag de dag tot één van de aardigste bronnen in de onderwijs-geschiedenis. Maar we moeten wel rekening houden met enkele bijzonderheden van deze historische verzameling.

Eén probleem is dat de wijze waarop de rapportages van schoolopzieners en onderwijsinspecteurs terechtkomen in de Onderwijsverslagen in de loop van de geschiedenis diverse malen is veranderd. De volledige verslagen van inspecteurs zijn het meest relevant voor de geschiedenis van onderwijspraktijken. Maar meestal zijn er slechts citaten uit deze verslagen opgenomen in samenvattingen die zijn gemaakt door de hoofdinspecteur van een district. Of de citaten komen voor in samenvattingen die op hun beurt zijn gemaakt door ambtenaren van het onderwijsministerie. En in de laatste decennia ontbreken de citaten van inspecteurs in het geheel in de Onderwijsverslagen. Er is hier duidelijk sprake van een trend: naarmate de tijd verstrijkt verdwijnt de individuele inspecteur geleidelijk uit het Onderwijsverslag, terwijl de schoolopziener in het verleden juist een centrale plaats innam als rapporteur. De rijkdom van de persoonlijke verslaglegging van inspecteurs op locatie maakt plaats voor de precisie van geobjectiverde rapportages over algemene onderzoeksthema's.

De omvang van de Onderwijsverslagen verschilt ook over de jaren: ze variëren van tientallen tot honderden pagina's. Vanaf het begin van de 20e eeuw zijn de aparte verslagen van de hoofdinspecties opgenomen als uitgebreide bijlagen in het Onderwijsverslag. Aan het eind van de 19e eeuw zijn ze nog verweven in de tekst van het algemene verslag. Als de inspectierapporten zich uitstrekken over de verschillende provincies, dan gebeurt dat niet volgens een vaste opzet. Integendeel, de hoofdinspecteurs van de diverse districten kiezen ieder een eigen stijl voor de samenvattende rapportages, en de inspecteurs lijken hetzelfde te doen in hun verslagen. Vanaf de jaren '60 en '70 verdwijnt de aandacht voor de *couleur locale*. Voor het jaar 1967 bevat het bijzonder gedeelte van het Onderwijsverslag voor het eerst de rapportages van twintig afzonderlijke inspectieonderdelen. In het 24 pagina's tellende deel van de Inspectie Lager onderwijs over dat jaar komen verwijzingen naar plaatselijke situaties niet meer voor, maar het verslag bevat wel de resultaten van een enquête onder meer dan zeshonderd schoolhoofden in het lager onderwijs. In de laatste decennia komt er meer eenheid in de wijze van rapporteren. De ingezette lijn van het verrichten van landelijk representatief onderzoek wordt gecontinueerd. Er wordt onderzoek uitgezet bij professionele onderzoeksinstellingen, terwijl de gelederen van de inspectie zijn versterkt met inspecteurs die beschikken over de nodige onderzoeksexpertise.

Wat betreft het verkrijgen van een kwantitatief overzicht van het onderwijs in Nederland zijn de Onderwijsverslagen ook relevant. Ze bevatten - in navolging van een eerste landelijke onderwijsenquête na de totstandkoming van de Bataafsche Republiek - reeds aan het begin van de 19e eeuw landelijke cijfers over de aanwezigheid van scholen en leerlingen. Die cijfers zouden op weg naar de 20e eeuw een steeds groter deel van de rapportages gaan uitmaken. De gedetailleerdheid nam welhaast buitensporige proporties aan tot het verslag over jaar 1930 waarin de cijfers zouden verdwijnen tengevolge van de drastische bezuinigingen op de overheidsuitgaven. Het Centraal Bureau voor de Statistiek zou deze taak tijdelijk overnemen. Inmiddels zijn de cijfers weer teruggekeerd, maar dit keer als de samengevatte resultaten van landelijk representatief onderwijsonderzoek.

Gelet op het bovenstaande mag duidelijk zijn dat de Onderwijsverslagen een interessante en rijke bron vormen om geschiedenissen te schrijven over het functioneren van het Nederlandse schoolwezen. Hieronder zullen we één van die geschiedenissen vertellen: het verhaal van de wijze waarop er in het Nederlandse onderwijs is omgegaan met de verschillen tussen leerlingen en de rol die het schooltoezicht daarbij heeft gespeeld. Het is een verhaal van een golfbeweging waarin het individueel onderwijs uit het begin van de 19e eeuw geleidelijk aan werd vervangen door een klassikale aanpak om uiteindelijk weer uit zijn as te herrijzen in het begin van de 21e eeuw.

3. De start van het toezicht en de Onderwijsverslagen

3.1 Het klaslokaal in 1801: individueel onderwijs

Hoe zag het klaslokaal er uit in 1801, het jaar waarin de geschiedenis van het Rijksschooltoezicht begint? Welke situaties troffen de schoolopzieners aan in de lagere scholen in Nederland? We kunnen daar een beeld van geven door een beroep te doen op schilderijen van 17e eeuwse genreschilders. Uit de diverse voorstellingen blijkt dat de schoolmeestersstoel (in de middeleeuwse scholen werd dit de leerstoel genoemd) inclusief de bijbehorende tafel een centrale plaats inneemt. Het onderwijs is individueel of hoofdelijk. Oudere en jongere leerlingen, jongens en meisjes bevinden zich in dezelfde, vaak donkere ruimte met een lemen of natuurstenen vloer. De leerlingen worden omstebeurt bij de schoolmeester geroepen om hun lessen op te zeggen of hun schrijfwerk te tonen. Dat betekende dat een leerling slechts enkele minuten per dag "feedback" kreeg op zijn gedane arbeid. Van een gelijktijdige instructie aan alle leerlingen was geen sprake. Een schoolbord of telraam was niet te vinden op school.

Het klaslokaal aan het eind van de 17e eeuwse Republiek verdiende deze naam eigenlijk niet. Het was eerder een schoolvertrek, waar de oudere leerlingen achter willekeurig over de ruimte verspreide tafels zaten waarop zij hun schrijfwerk konden doen. De jongere leerlingen zaten op bankjes en beperkten zich tot het lezen, terwijl de allerjongsten op de vloer zaten en niets leken te doen. Van enige ordening is op het oog geen sprake. Maar dat is volgens één van de schoolreglementen uit de 17e eeuw wel de bedoeling. Zo lezen we in het reglement van Haamstede uit 1682:

"De schoolmeester sal Sorge dragen dat in syn schole tot eerbare tugt de knegtkens en de meyskens op verscheidene banken en niet bij en onder malcandren zitten, gelyk oock dat de spelders, lesers en schrijvers afsonderlijk sitten en dat de laeste bequame tafelen hebben om hare schriften daer op te leggen en int schrijven haer daar van te dienen".

Ook in andere schoolreglementen klinkt de wens door naar een zekere homogenisering en ordening. Dat is bijvoorbeeld het geval in de Schoolordening "ten platten lande binnen Utrecht", waarin wordt voorgeschreven dat de jongens boven de tien jaar afgezonderd van de meisjes zitten en de oudsten in de nabijheid van de schoolmeester. Maar daar is op de schilderijen niet veel van te zien. Discrepanties tussen wet en werkelijkheid zouden wel eens van alle tijden kunnen zijn.

Wat prominent naar voren komt in de afbeeldingen, zijn de werktuigen om de kinderen te disciplineren: de houten plak en de roede. Veel schoolmeesters worden afgebeeld met een plak in de hand om meteen toe te kunnen slaan indien dat nodig was. Deze instrumenten worden expliciet genoemd in de schoolverordeningen, onder andere in het "Schoolreglement in de steden ten platte lande in de Heerlijkheden en dorpen, staande onder de Generaliteit" van 3 mei 1655. We citeren artikel 10 van hoofdstuk 2:

"De discipline of straffe moet niet te saght noch te wreet wesen, maer met een oogherck van verbeteringe ende discretie, na den aerdt, teerheydt ende humeuren der Kinderen gemodereert, ende dat alleenlijck volgens de ordinaire Schooldiscipline, met Roede en Placke, corresponderende met de Huysdiscipline van de Ouders, welke van de Predikanten by gelegtheydt daer toe vermaendt sullen werden. Ende sullen de Ouders hare kinderen aen de Meesters soo overgeven, om de selve onderwesen, en wegens hare fouten gestraft te werden, sonder daer over ontstentennisse te maecken".

Naast plak en roede hadden sommige onderwijzers ook nog een lappen vogel op hun bureau liggen, die naar al te luidruchtige leerlingen werd gegooid. De betreffende leerling werd vervolgens geacht om dit voorwerp terug te brengen naar de onderwijzer om zijn straf te ontvangen. Deze vogel werd - niet geheel onterecht – de pechvogel genoemd. Een houten bord waarop een ezel was geschilderd, completeerde de reeks didactische hulpmiddelen. Het waren de "domme" leerlingen bij wie dit bord bij tijd en wijle om hun nek werd gehangen. De disciplineren van het kind speelde een belangrijke rol in het onderwijs in de oude Republiek, hetgeen niet betekende dat scholen oases van stilte waren in een dorp. Het tegendeel lijkt vaak eerder het geval te zijn geweest, gelet op de in archieven te vinden klachten van dorpsbewoners over het lawaai van de scholen in hun buurt.

In de 18e eeuw verandert er weinig in de inrichting en organisatie van het onderwijs. Zowel in de 17e en 18e eeuw geven de scholen een rommelige en onoverzichtelijke indruk. Het onderwijs beperkt zich tot lezen en schrijven. De Heidelbergse Catechismus was een belangrijk boekje om te lezen – of beter: uit het hoofd te leren - en om de kinderen de geldende leerstellingen van het gereformeerde geloof bij te brengen. Aan rekenen werd pas aandacht besteed als de ouders van de leerlingen dat wensten. Daar moest dan wel extra schoolgeld voor worden betaald. Dat hadden de onderwijzers, die geen aparte opleiding hadden gevolgd voor de uitoefening van hun taak, hard nodig. Hun inkomsten voor hun schoolse activiteiten waren meestal ook niet genoeg om in hun levensonderhoud te

Schoollokaal aan het eind van de 17e eeuw - gravure met de titel *Le maître d'école* naar een schilderij van Adriaen van Ostade (1610-1685)



voorzien. Ze hielden er dan veelal een kerkelijke nevenfunctie op na, zoals koster, voorlezer, voorzanger, klokkenluider of doodgraver. Een vaardigheid waarover onderwijzers soms beschikten, was het sierlijk schrijven met de ganzenveer. Leerlingen konden dat ook leren, mits zij konden beschikken over het juiste schrijfgerei, maar ook daar voorzag de onderwijzer in. Uiteraard tegen betaling, want het snijden van een ganzenveer was een precies werkje.

De inrichting en het meubilair van de 18e eeuwse schoolruimtes doen nog het meest denken aan herbergen. Het was om die reden niet vreemd dat in verordeningen schoolmeesters werd verboden om schoolbanken uit te lenen aan herbergiers of om zelf te tappen. Kerkelijke nevenfuncties werden dus nog geaccepteerd, maar kroegbazen konden zich beter onthouden van het geven van onderwijs. Aan het begin van de 19e eeuw treffen we nog steeds dergelijke verordeningen aan.

Het onderwijs zoals dat gestalte had gekregen in het jaar 1801 was dus beperkt tot lezen, schrijven en soms rekenen. De gereformeerde godsdienst speelde in de onderwijspraktijk nog steeds een dominante rol. De school was in dit opzicht een dienaar van de kerk, omdat de school - door haar aandacht voor lezen - de Bijbel toegankelijk maakte voor de kinderen. Het lees- en schrijfonderwijs bleek niet onsuccesvol. In de gereformeerde Republiek, zo blijkt uit een vergelijking met katholieke landen, was de graad van alfabetisering relatief hoog. Zo slecht was het onderwijs – in termen van de hedendaagse internationale *rankings* - dus ook weer niet, maar we dienen ons dan wel te realiseren dat de onderwijsprestaties in protestantse landen met name gunstig waren door de sterke aandacht voor het zelfstandig kunnen lezen van de Bijbel. Ouders maakten zich in 1801 overigens niet zo heel erg druk over de kwaliteit van het onderwijs. Veel ouders stuurden hun kroost daar soms ook niet heen, omdat de kinderen wat beters te doen hadden: werken in huis of arbeiden op het land. En als de schoolgang wel werd gemaakt, dan zorgde de plaatselijke onderwijzer er wel voor dat het onderwijs aansloot bij hetgeen men in een dorp verwachtte: onderricht in de leerstellingen van het geloof.

Maar in de kringen van de maatschappelijke elites rommelde het al tientallen jaren. Daar nam men kennis van het (vertaalde) werk van de Duitse pedagogen J.B. Basedow (1724-1790), J.H. Campe (1746-1818) en C.G. Salzmann (1744-1811), die ideeën in de praktijk probeerden te brengen van de Franse filosoof Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Rousseau schreef in 1762 het revolutionaire boek *Emile, ou de l'éducation*. Het was het verhaal over de opvoeding van de denkbeeldige jongen Emile die moest leren door natuurlijke ervaringen en niet door straf, die geen godsdienstonderwijs moest krijgen en die zich wat betreft zijn boekenkeuze moest beperken tot één roman: Robinson Crusoe van Daniel Defoe uit 1719. Het boek over Emile werd in 1762 gedrukt in Nederland en werd direct verboden en verbrand in Frankrijk en Zwitserland. Dit alles ging voorbij aan de godsvruchtige dorpsbewoners op

het Nederlandse grondgebied. Maar één ding was duidelijk: het onderwijs moest en zou veranderen. Een voorbeeld van het onderwijs van de toekomst is te vinden in het boek van de historici Arianne Baggerman en Rudolf Dekker waarin de opvoeding van Otto van Eck (1780-1798) wordt beschreven in de context van de Bataafse revolutie die zich in het voetspoor van de Franse revolutie van 1789 voltrok op het Nederlandse grondgebied. Otto, die zijn leven bijhield in een dagboek, was de zoon van een prominente bestuurder van de nieuwe Bataafse Republiek. Hij kreeg, geheel in lijn met zijn herkomst, individueel huisonderwijs dat werd gegeven door privédocenten. Maar voor de massa hadden de nieuwe leiders een ander model in gedachten: klassikaal onderwijs.

3.2 *De wet van 1801: deugden en toezicht*

Als in 1795 Franse legers, met steun van Nederlandse patriotten, het land bezetten is het gedaan met de gewestelijke autonomie die kenmerkend was voor de oude Republiek. De oude staatsinrichting van zelfstandige steden en gewesten had afgedaan. Met de stichting van de Bataafse Republiek werd Nederland een nationale staat. Er kwam in 1798 een eerste Grondwet en in 1801 de eerste voor het hele land geldende onderwijswet. Het ideaal was volksonderwijs gegeven op één algemene openbare school. Een eerste minister van onderwijs - agent van nationale opvoeding geheten - hield met een reeks van rijkschool-opzieners toezicht op de uitvoering van bedoelde schoolwet. Het openbaar onderwijs werd een onderwerp van aanhoudende zorg van de regering. De omwenteling impliceerde tevens het verbreken van de band tussen de gereformeerde kerk en de staat. Voor het onderwijs betekende dit dat er op school geen leerstellig onderwijs mocht worden gegeven. De uitleg van de specifieke geloofsregels van een bepaalde godsdienst hoorde niet thuis op een school maar in de betreffende kerken. Deze richtlijn maakte (uiteindelijk) geen onderdeel uit van de Grondwet van 1798, maar zou wel verschijnen in een Instructie voor den Agent van Nationale Opvoeding. In artikel 6 van deze instructie werd expliciet gesteld dat het leerstellig onderwijs van de publieke scholen moest worden geweerd.

Het was de tweede agent van nationale opvoeding J.H. van der Palm (1763-1840) die samen met de hoofdinspecteur van het lager en voortgezet lager onderwijs Adriaan Van den Ende (1768-1846) de eerste voor het gehele land geldende schoolwet zou opstellen. In deze wet van 1801 werd vastgelegd dat *"al het leerstellige, dat, door de onderscheidene Kerkgenootschappen verschillend wordt begrepen"* geen plaats mocht krijgen op de openbare scholen. In een bij de wet behorend reglement werd wel de mogelijkheid open gelaten de kinderen "buiten den gewonen schooltijd" onderwijs te laten ontvangen in de *"Godsdienstige leerstellingen van het Kerkgenootschap, waartoe zij behoren"*. Het karakter van het openbaar onderwijs werd vastgelegd in artikel 4 van de wet, waarin de zedelijk-redelijke strekking van het openbaar onderwijs werd benadrukt.

Vanaf 1801 verscheen ook het maandschrift "Bijdragen betrekkelijk den staat en de verbetering van het schoolwezen in het Bataafsch gemeenebest". Dit maandschrift zouden we kunnen beschouwen als het eerste Onderwijsverslag. Het bevatte onder andere schoolverordeningen, schoolberichten en beoordelingen van schoolboeken. In het openingsartikel werden "alle braven, verlichte Onderwijzers en Vrienden der Jeugd" uitgenodigd om een bijdrage te leveren. Bijdragen zouden in ieder geval worden geleverd door de agent van nationale opvoeding en door de schoolopzieners. Aan de ene kant kan men dit tijdschrift, dat uiteindelijk twaalf keer per jaar zou verschijnen, dus zien als het mededelingenblad van de rijksoverheid voor de onderwijssector. Aan de andere kant bood het mogelijkheden voor discussie. Zo verscheen reeds in het eerste nummer de "memorie" die de agent der nationale opvoeding had "ingediend bij het uitvoerend bewind, betreffende de toekomstige inrichting en noodzakelijke verbetering van het Schoolwezen". Van der Palm stelde zich in dit stuk op het standpunt dat de rijksoverheid onderwijskundige keuzes niet uit de weg zou moeten gaan. In zijn woorden:

"Gelijk men, mijnes oordeels, den openbaren Schoolonderwijzers de methode moet voorschrijven, die zij in hun onderwijs volgen moeten, zo vloeit het uit dezelfde grondbeginsels voort, dat men hen niet geheel vrij kan laten, in de keus der Schoolboeken, waar van zij zich met hunne leerlingen bedienen zullen. Geheel vrij waren zij ten dezen opzichte nimmer; kerkelijke invloed bepaalde hunnen wil op eene volstrekke wijze (...)".

De rijksoverheid was daarmee gerechtigd om - net zoals de gereformeerde kerk dat eerder had gedaan met de Heidelbergse catechismus - schoolboeken voor te schrijven. En de pedagogische bemoeienis zou verder gaan dan dat. In het vierde nummer van de Bijdragen van 1801 verscheen de eerste nationale schoolwet van 15 juni 1801 ten tonele waarin in artikel 6 werd vastgelegd dat onderwijzers zich te houden hebben aan voorschriften wat betreft het gebruik van boeken. Daaraan voorafgaand werd in artikel 5 opgenomen dat "Het Uitvoerend Bewind zal arresteeren eene verbeterde leermethode, waaraan alle openbaare Onderwijzers zich zullen moeten, onderwerpen, op verbeurte van hunnen Post". Dat loog er niet om. Maar op de vraag welke leermethode de Rijksoverheid nu precies wilde invoeren, werd geen antwoord gegeven.

Wel was duidelijk dat er op de uitvoering van de wet werd toegezien door Departementale schoolbesturen, die onder toezicht stonden van de Agent van nationale opvoeding, en die voor elk van de acht toenmalige departementen bestonden uit drie schoolopzieners. Deze personen zouden tweemaal per jaar de scholen moeten bezoeken om na te gaan "of de Onderwijzers voldoen aan het heilzaam oogmerk hunner instelling, hen door gepaste aanmoedigingen en vermaningen aanspoorende, om meer en meer nuttig te worden".

Aanmoedigen en vermanen: dat was het devies. Stimuleren en controleren zouden we nu zeggen. Maar hoe moest dat nu precies? De Agent van nationale opvoeding Van der Palm nodigde de nieuwe lichte schoolopziener uit om op 16 juli 1801 naar zijn huis te komen, waar hij het allemaal zou uitleggen. Bij die gelegenheid sprak hij onder andere de woorden: "Wat Hercules zal den stroom leiden om deze stallen van Augias te zuiveren, en de besmette lucht haar verpestenden adem te ontnemen?" De school beschouwen als een stinkende stal ging redelijk ver, maar de dorpschool van 1801 was inderdaad niet het visitekaartje voor een rijksoverheid die de "domheid, woestheid, en onbeschaafdheid" van de "lagere standen" wilde bestrijden met "de vorming des verstands, en niet de opvulling van hetzelfde met kundigheden". Het volk onderwijzen moest meer zijn dan het aanleren van enkele schoolse vaardigheden. Morele vorming was even zo goed belangrijk.

Van der Palm zou op 22 augustus 1801 komen met een "Instructie voor de departementale schoolopziener", waarin in artikel 5 werd opgenomen:

"Hij [de schoolopziener] zal hun [de onderwijzers] op eene klare en eenvoudige wijs opening geven van den aart, de oogmerken en voordeelen eener verbeterde leerwijze, van het ongeschikte der meest in zwang zijnde Schoolboeken, en van de noodzakelijkheid, om dezelve met andere, tot het onderwijs opzettelijk ingerichte, geschriften af te wisselen".

Opnieuw roept dit de vraag op: welke leerwijze? Artikel 13 van dezelfde instructie geeft het antwoord:

"Zoo ras door het Uitvoerend Bewind, omtrent eene verbeterde Leermethode, en het gebruik van Onderwijsboeken in de Scholen, finale bepalingen zullen gearresteerd zijn, zal hij [de schoolopziener] zorgen, dat dezelve terstond alom in zijn District worden ingevoerd, en alles, wat daarmede strijdig is, zorgvuldig geweerd".

Het bij de wet gevoegde Reglement van orde gaf uitsluitend over de beoogde didactische vernieuwingen. De bedoeling was helder: het oude (en vertrouwde) hoofdelijk onderwijs zou moeten worden vervangen door klassikaal onderwijs. Onderwijs zou voortaan plaatsvinden in een schoolvertrek waar "de meest mogelijke reinheid en zindelijkheid" heerst en dat de benaming "klaslokaal" nu wel verdiende. Er moest immers sprake zijn van drie klassen, die tegelijkertijd moesten worden onderwezen door één onderwijzer. In de eerste klas werden letters, woorden en cijfers geleerd die de onderwijzer met krijt op "een groot zwart bord" schreef. In de tweede klas begon men te lezen in boekjes, leerde men schrijven en een beetje rekenen. In de derde klas ten slotte werd het lezen, schrijven en rekenen vervolmaakt. De leerlingen van de drie klassen zaten op naast elkaar staande banken in dezelfde ruimte. Dat betekende dat als de ene klas werd onderwezen, de andere klassen stil moesten zijn of iets anders moesten doen.

3.3 Een schoolpraktijk in 1803 door de ogen van een schoolopziener

In 1803 verschijnt in de Bijdragen een lezing die schoolopziener W. Goede eerder had gegeven aan onderwijzers van openbare scholen in Rotterdam. Hij merkte onder andere het volgende op:

"Te regt maakt gij gebruik van het Leerbord, om den kinderen de letters der letterlijst, of het A B C, in te prenten. Gij bevroedt ook, dat dit bord dient, om een aantal kinderen gelijk te onderwijzen en dus tijd te winnen. Die tijd echter moet weer ten hunnen nutte besteed worden: en hoe? Door hen, gelijk eenigen uwer reeds doen, maar anderen nog te zeer verwaarlozen, op derzelve verschil of overeenkomst in gedaante en uitspraak [van letters] opmerkzaam te maken. ofschoon het een en ander niet gelijktijdig, want door den kinderen te veel op eenmaal te vergen, zou men hen slechts verwarren".

Anders gezegd, omdat het klassikaal onderwijs tijdwinst oplevert, kun je iets extra's doen of zeggen indien dat voor een individuele leerling nodig is.

Hoe gedetailleerd deze schoolopziener verder te werk ging, mag blijken uit het volgende citaat:

"Het langwijdig les opzeggen van ieder kind, dat spelt, heeft bij u te regt plaats gemaakt voor het klassikaal spellen, zoo dat ieder leerling luide doet, terwijl de anderen hem in stilte nagaan, en het deugt niet of fout toeroepen, wanneer hij eenen misslag begaat. Wilt gij echter eene gestadige opmerkzaamheid nog meer bevorderen, dan moet dit werk niet naar de rij afloopen van no. 1. tot 2, 3, 4 enz. zoo dat, als no. 1 zeker getal woorden gespeld heeft of gij hem beveelt op te houden, no. 2 hem vervangt, maar het moet door elkander gaan, van no. 2, bij voorbeeld overspringende tot 6, 3, 8, 1, 9 enz. waarbij gij vooral hen in het oog houdt en gebiedt te vervolgen, die gij bemerkt, dat het minst opletten".

Het mag duidelijk zijn waarom in de literatuur de rol van de Rijksoverheid aan het begin van de 19e eeuw is omschreven als die van "opperpedagoog". De taak strekte zich blijkbaar ook uit tot het voorschrijven wie er een beurt kreeg in het klassikale systeem.

Dezelfde schoolopziener merkt ook het volgende op:

"het heeft mij niet minder bedroefd en geërgerd, dat bij sommigen uwer het barbaarsche werktuig, de plak, zelfs, nog zo sterk in zwang gaat, ja ik haar nog op uwen leerstoel zag liggen". De schoolopziener beveelt het eer- en schandbord aan. Hij doet tevens de suggestie om een witboek en een zwartboek van het gedrag van de leerlingen bij te houden. In het witboek stelt hij voor om de volgende zaken te noteren: "netheid op leer- lees- en schrijfboeken, naarstigheid, bescheidenheid, gezeglijkheid, opregtheid, eerbied voor ouders, voogden en schoolonderwijzers" en in het zwartboek komen de volgende zaken aan bod: "slordigheid op leer-, lees- en schrijfboeken, luiheid, onbescheidenheid, onverbiedelijkheid, liegen, misbruik van Gods naam". Ook wijst hij het onderwijzend personeel op het boekje van J.H. Flo & A. van Dam over de beste theorie van straffen en beloningen in de scholen. En als dat allemaal niet werkt, dan stelt hij voor dat de onderwijzer hem maar moet raadplegen, zodat zich zwaar misdragende leerlingen van school verwijderd kunnen worden. Want lichamelijke straffen moesten worden beperkt, ook onder de "velen, die of reeds voorheen bedorven zijn, of nog gestadig door verwaarloozing, ja door het slechte voorbeeld hunner ouderen zelfs, bedorven worden".

De Rotterdamse schoolopziener kreeg tijdens zijn lezing van enkele onderwijzers te horen dat de ouders van hun leerlingen de nieuwe leerwijze en boekjes niet bijster konden waarderen. De consequenties van die ontevredenheid was dat leerlingen niet naar school werden gestuurd, hetgeen weer betekende dat de onderwijzer minder schoolgeld kon innen. En deze baan was al geen vetpot! De schoolopziener beantwoordt de kritiek met de opmerking dat het in zijn schooldistrict wel meevalt, en dat "niemand uwer, die bedaard en voorzigtig in deze zaak te werk ging" kinderen heeft verloren. Maar hij geeft wel toe dat "een onderwijzer, die de verbetering met vrij veel vuur doorzette" kinderen zag verdwijnen, maar anderen zag komen. Wat betreft de ouders merkt hij op dat "hier en daar, eens een stijf hoofd" wordt aangetroffen, maar over het algemeen "zijn ouders doch zoo dom niet, of zij zien wel spoedig, bij welke leerwijs hunnen kinderen de meeste vorderingen maken in kennis en goede zeden". De vooroordelen zouden vanzelf verdwijnen. Dat was waar; het zou alleen een paar decennia duren.

Het verzet van ouders tegen het nieuwe is een van de problemen die de schoolopziener bespreekt. Hij noemt er meer, zoals de tijdsdruk die op de onderwijzers komt te liggen, de kinderen die de school wel in de winter maar niet in de zomer bezoeken, de aanschaf van de leerboeken, en de vraag of de regering de nieuwe schoolinrichting wel blijft ondersteunen. Dat laatste zou, ondanks enkele constitutionele wijzigingen, inderdaad het geval zijn. Er kwam een tweede schoolwet voor het lager onderwijs in 1803, die werd opgevolgd door een derde in 1806, maar deze wet zou ongewijzigd blijven tot en met 1857, het jaar waarin een vierde schoolwet voor het lager onderwijs tot stand kwam die recht moest doen aan de nieuwe Grondwet van 1848 waarin was bepaald dat orthodox-protestanten en rooms-katholieken hun eigen scholen konden oprichten.

Schoolklas in 1801 met eer- en schandbord - prent van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen over deugdzaam gedrag



6

7

De Maatschappij tot Nut van 't Algemeen
 N. 5.

4. Op weg naar klassikaal onderwijs

4.1 Het klassikaal onderwijs als oplossing: 1801-1806

In het reglement van orde behorende bij de eerste schoolwet van 1801 werd in artikel 10 verwoord dat de leerlingen in drie klassen worden verdeeld. In de algemene schoolorde behorende bij de schoolwet van 1806 wordt dit voorschrift herhaald. De organisatie van de klas begon vorm te krijgen. We citeren enkele relevante artikelen. Om te beginnen artikel 7: *"De Leerlingen zullen verdeeld worden in drie klassen, welke van elkander afgezonderd zitten, en ieder binnen elken Schooltijd onderwijs ontvangen"*. In artikel 8 stond:

"De leerlingen van dezelfde klasse worden steeds gezamenlijk onderwezen, terwijl voorts gezorgd worde, dat die der andere klassen gedurende dien tijd hunne bezigheid hebben". Artikel 9 luidde: *"De onderscheidene klassen worden, in de verschillende gedeelten van het Onderwijs, zooveel mogelijk, op een bord onderwezen"*.

En in artikel 13 werd het volgende bepaald:

"Op elke School zal ten minsten eenmaal in het jaar Examen worden gehouden, en alsdan de kinderen van de eene klasse naar de andere bevorderd, evenals, waar en zooveel de omstandigheden dit toelaten, aan hen, die in vlijt en ordelijkheid uitmunten, Prijsjes uitgedeeld worden".

We herkennen in deze voorschriften (die stuk voor stuk te vinden waren in de toenmalige Onderwijsverslagen) de contouren van het klassikale onderwijs dat vele (wat oudere) Nederlanders nog zullen kennen uit hun eigen schooltijd. Bij klassikaal onderwijs stond de onderwijzer centraal. De schoolbanken wezen in de richting van het schoolbord. Voor het schoolbord stond een meester of juf die de leerlingen in de klas gelijktijdig instructie gaf. De leerlingen in die klas hadden doorgaans dezelfde leeftijd. Je moest stil zijn en stil zitten. En als je geen goede cijfers haalde, dan mocht je een jaar lang blijven zitten.

Schoolklas in 1781 – prent uit het Vaderlandsch A-B boek voor de Nederlandsche jeugd van J.H. Swildens



In 1806 bestonden de klassen uit drie leeftijdsgroepen die allemaal in hetzelfde lokaal werden geplaatst. Daar zouden zij overeenkomstig artikel 22 van de schoolwet van 1806 onderwijs moeten krijgen dat zodanig moest zijn ingericht "dat onder het aanleeren van gepaste en nuttige kundigheden, de verstandelijke vermogens der kinderen ontwikkeld, en zij zelve opgeleid worden tot alle Maatschappelijke en Christelijke deugden". Christelijk betekende in dit verband niet, zoals dat in de oude Republiek het geval was geweest, dat de leerlingen les kregen in de leerstellingen van het gereformeerde geloof. Het was de bedoeling om "algemeen-christelijk" onderwijs te geven dat acceptabel zou zijn voor alle geloven in de Bataafse republiek: protestants, katholiek of joods. En de Rijksoverheid had er geen probleem mee als de verschillende kerkgenootschappen het onderricht in de leerstellige aspecten van een godsdienst zelf ter hand zouden nemen. Zolang dat maar buiten schooltijd gebeurde. Het was een mooie gedachte, althans volgens de buitenlandse waarnemers die aan het begin van de 19e eeuw het Nederlandse grondgebied bezochten.

De massa's moesten worden opgevoed tot zedelijke en redelijke wezens: het Bataafse volk had goede burgers nodig. Die transformatie zou op grote schaal moeten gebeuren en een efficiënte werkwijze werd dus gevonden in het klassikale systeem en de introductie van het schoolbord, waarover een Amerikaan in 1841 ooit zei: "The inventor or introducer of the system deserves to be ranked among the best contributors to learning and science, if not among the greatest benefactors of mankind". In de oude Republiek kwamen we het schoolbord reeds tegen op een prent die was opgenomen in *het Vaderlandsch A-B boek voor de Nederlandsche jeugd uit 1781*. De schoolmeester heeft op deze afbeelding zijn in de hoek staande "leerstoel" verlaten om enige kinderen met behulp van een schoolbord rekenles te geven. De plak is nog steeds aanwezig, maar hangt ongebruikt aan de muur. Het is letterlijk een teken aan de wand en tekenend voor de nieuwe tijd die "officieel" zou beginnen met de totstandkoming van de Bataafse Republiek.

De simultane methode, zoals het systeem van gelijktijdige klassikale instructie ook kan worden genoemd, was niet nieuw. Het gelijktijdig onderwijzen van leerlingen zou aan het eind van de 17e eeuw al zijn gepraktiseerd in Franse volksscholen door J.B. de la Salle (1651-1719) en zijn *Frères des écoles chrétiennes*. Het is verder goed om ons te bedenken dat schoolruimten ook op andere manieren konden worden ingericht om de massa's te kunnen onderwijzen. Op het moment dat in Bataafse republiek werd gekozen voor de klassikale instructie waren er globaal drie modellen in omloop. De individuele of hoofdelijke methode, de simultane methode en het zogenaamde *monitorial system*. In dit laatste systeem werd aan honderden leerlingen tegelijk onderwijs gegeven in een grote schoolruimte door slechts één leerkracht die daarbij uiteraard wel de hulp nodig had van assistenten. In de praktijk waren dat de oudere leerlingen. Zij werden monitors genoemd. De totale groep leerlingen werd per vak verdeeld in acht niveaugroepen. Groep 1 werd onderwezen door groep 2, groep 2 door groep 3, enzovoorts. De onderwijzer hoefde dus alleen groep 8 te onderwijzen.

“

*Aanmoedigen en
vermanen: dat was
het devies”*



*Detail uit prent uit het Vaderlandsch A-B boek voor de
Nederlandsche jeugd van J.H. Swildens*

Klaslokaal in Parijs in 1818 - op het moment dat er schrijfonderwijs wordt gegeven volgens de *methode Bell-Lancaster* (*l'enseignement mutuel*)



De Britse architecten van dit systeem waren Andrew Bell (1753-1832) en Joseph Lancaster (1778-1838). Hun systeem had de kenmerken van een militaire organisatie waarbij leerlingen, na het luiden van een bel, een andere plaats moesten innemen in het klaslokaal: dat was in de lange banken die over de volle breedte van het lokaal waren geplaatst, of aan de zijkant van de zaal waar zij in halve cirkels "les" konden geven aan hun jongere of minder in een vak bedreven klasgenoten.

Economisch verantwoord was het zeker, maar in Nederland zou de methode van Bell & Lancaster dwaas en onmenskundig worden genoemd. In een verhandeling die werd geschreven naar aanleiding van een prijsvraag uitgeschreven door de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen in 1817, werd de methode door de Rotterdamse onderwijzer P.K. Görlitz uitgebreid bekritiseerd. Hij zou de enige niet zijn. Volgens hoofdinspecteur Adriaan van den Ende kregen leerlingen met het monitorial system wel instructie, maar geen onderwijs. En dat laatste was nu juist wél de bedoeling: door het geven van onderwijs werd de morele verheffing van het volk nagestreefd. Het bijbrengen van deugden kon je niet aan oudere leerlingen overlaten; de praktische kundigheden om te leren lezen, schrijven en rekenen eventueel wel. Maar gebruikmaken van die laatste optie was niet noodzakelijk in de lage landen. De industrialisatie had hier nog niet de impact die het in Engeland had op de noodzaak om kinderen te scholen. De klassen waren nog weinig omvangrijk. In de algemene schoolorde van 1806 was bepaald dat er op een school een ondermeester of tweede meester mocht bijkomen als het leerlingaantal uitkwam boven de zeventig. Een dergelijk aantal leerlingen in een klaslokaal was nog bescheiden. Maar met de methode van Bell & Lancaster kon men bijna vijfhonderd leerlingen tegelijkertijd "verwerken".

De werkwijze van deze Engelse pedagogen vond navolging in de gehele wereld: in Engeland, Frankrijk en Duitsland, maar ook in Azië en Latijns-Amerika. Maar in de lage landen was geen plaats voor deze didactiek van de lopende band. Het model genoot nauwelijks bekendheid en werd niet verspreid. De doelstellingen van de Bataafse volksschool konden niet worden bereikt met een mechanistische werkwijze die geen perspectief bood wat betreft de overdracht van waarden en normen. Dat was niet alleen de mening van de regering maar ook van de hoofdinspecteur Adriaan van den Ende en zijn schoolopzieners: zij kozen voor klassikaal. Ze zouden er in de praktijk op toezien en propaganda voor maken.

4.2 ***Het klassikaal onderwijs in ontwikkeling: 1806-1857***

In de eerste jaren van de 19e eeuw was duidelijk dat de invoering van het klassikaal onderwijs niet van een leien dakje zou gaan. Eén van de problemen was het vinden van de juiste boekjes die op school moesten worden gelezen. Met het verdwijnen van de didactisch onverantwoord geachte Heidelbergse Catechismus moesten er goede alternatieven op de markt komen, die aansloten bij de verlichte denkbeelden van de regering. De in 1784 opgerichte Maatschappij tot Nut van 't Algemeen zou hier een rol van betekenis in spelen door het uitgeven van leer- en leesboekjes voor het lager onderwijs, evenals door het uitgeven van goedkope schoolprenten. De schoolboeken werden besproken in het toenmalige Onderwijsverslag, het tijdschrift de Bijdragen, zodat het onderwijsveld in principe kennis had van het aanbod. De regering had het recht om te bepalen welke boeken door de klassen gebruikt mochten worden, maar het duurde tot 1810 voordat zij met een lijst met toegestane boeken kwamen. Adriaan van den Ende lichtte deze "algemeene boekenlijst ten dienste der lagere scholen in Holland" toe in een aflevering van de Bijdragen. Hij is niet tevreden. In 1810 komt het nog vrij vaak voor dat leerlingen van dezelfde klas verschillende boekjes gebruiken. Daarmee wordt het klassikaal onderwijs "volstrekt onmogelijk". Maar hij hoopt dat met de publicatie van de boekenlijst dit "verstorend gebrek" kan worden weggenomen. Hij rekent daarbij nadrukkelijk op zijn korps van schoolopzieners.

In de eerste decennia van de 19e eeuw verschijnen in de onderwijsverslagen diverse meldingen van schoolopzieners over de invoering van het klassikaal onderwijs. Soms is men zeer tevreden. In 1821 lezen we het volgende:

"Het bezoek van eene wel ingerigte school laat nooit na eene hoogst aangename gewaarwording te verwekken bij den weldenkenden mensch, die een vriend is van kinderen, van beschaafdheid en van deugd. (...) Bij de intrede in de school ademt men gemakkelijk en vrij in een ruim vertrek, dat luchtig is, en wel verlicht. De wanden en de houten vloer zijn rein, de zoldering is hoog en de vensters laten van boven de noodige versche lucht in. (...). De kinderen zitten in klassen verdeeld, op banken of voor halve lessenaars; aan weerszijden, langs de rijen, is eene opene plaats genoegzaam tot doorgang voor meester en leerlingen. Alle de kinderen, ook de armste, zijn behoorlijk gereinigd en zijn zindelijk gekleed. Hun gelaat toont tevredenheid en aandacht. Schoon velen in getal, wordt er in de school geen gedruisch gehoord; de stilte heerscht. Allen zijn aanhoudend bezig; er zijn geene tusschenpoozingen van werkeloosheid".

Het ging hier duidelijk om een nieuw schoolhuis dat voldeed aan de eisen die aan klassikaal onderwijs werden gesteld. Voor de architectonische inrichting daarvan kon men in 1824 zelfs een beroep doen op een schets die Adriaan van den Ende had gemaakt. Zonder geld kon men echter geen school bouwen. Het Rijk had wel ideeën over de bouwkundige inrichting, maar had weinig financiën beschikbaar voor de bouw van nieuwe schooltjes. Die taak werd in veel gevallen door de gemeenten op hun schouders genomen, die er ook zorg voor moesten dragen dat de schoolvertrekken werden voorzien van "meubelen, welke vereischt worden tot het geven van gelijktijdig en klassikaal onderwijs".

De aanschaf van didactische attributen zoals een letterkast en een schoolbord mocht ook niet worden vergeten. En met alle seinen op groen kan dan uiteindelijk in 1827 voor Noord-Brabant het volgende worden opgetekend:

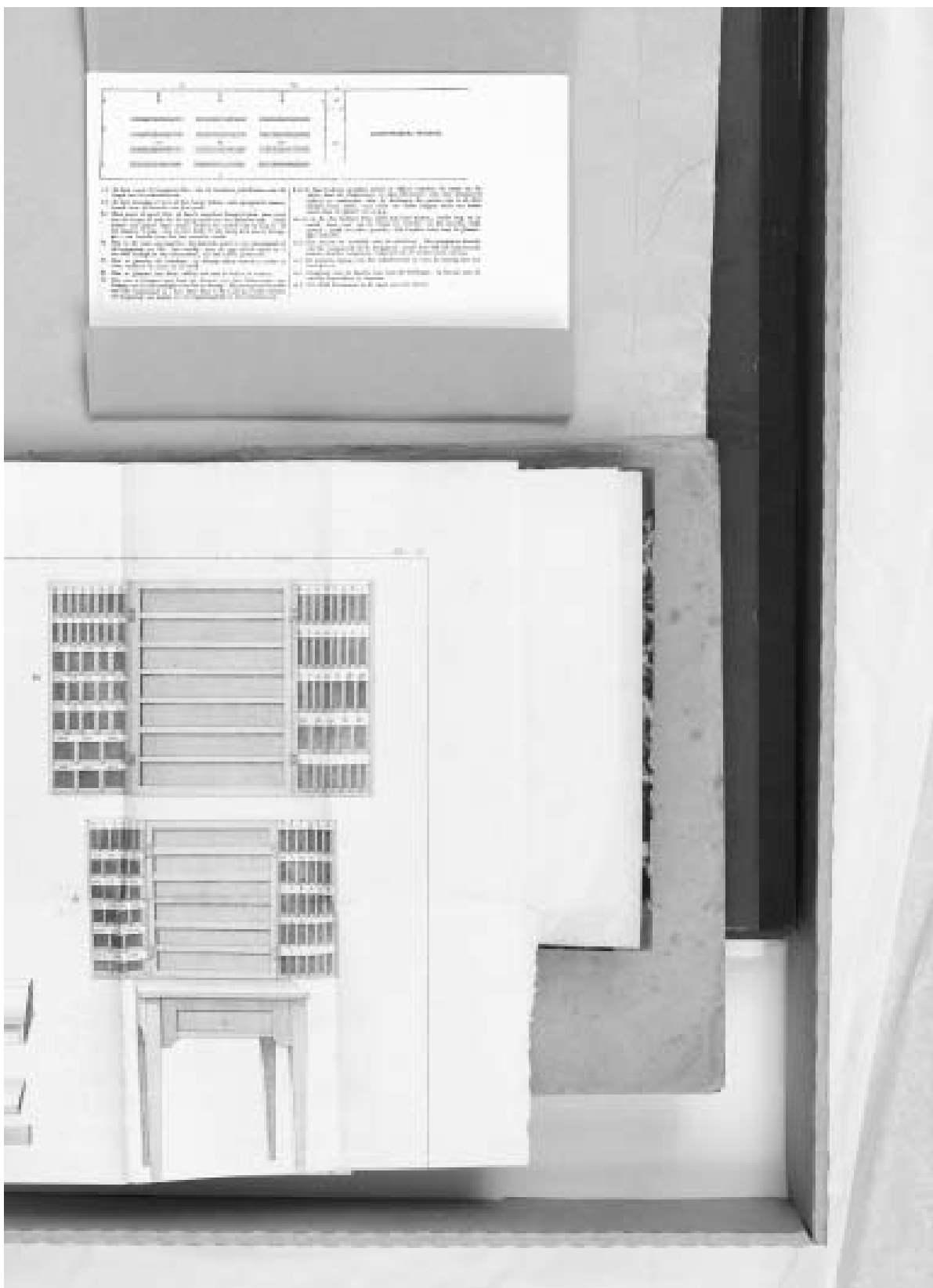
"De vroegere dorre en alle leerlust en geestverdoovende leertrant maakte van zelf meer en meer plaats voor de nieuwe betere en de leerzucht opwekkende leerwijzen. Op vele scholen werd, in navolging der vroeger gegevene voorbeelden, ingevoerd het klassikaal of zoogenaamd gelijktijdig onderwijs, eene leerwijze, die zich door hare voortreffelijkheid van zelve aanprijst. Door het meer en meer gebruik maken van de klankmethode en van de zoogenaamde leesmachine of letterkast, zijn de vorderingen in het leeren lezen aanmerkelijk geweest. Met het schrijven op de scholen werden in het algemeen mede voortgangen gemaakt, welke voortgangen grootelijks te danken zijn aan de uitbreiding en de meerdere beoefening hier te lande van de calligraphie. Ook het rekenen nam toe in gepastheid van behandeling en werd meer en meer dienstbaar gemaakt aan de verstandsontwikkeling en toegepast op het gemeene leven".

De aangehaalde klankmethode beoogde een verbetering van het leesonderwijs. Er werd geoefend met het uitspreken van letters en lettercombinaties zoals zij "klonken" in woorden. Dat was effectiever dan kinderen het A B C laten opdreunen.

In Utrecht gaat het in 1830 ook redelijk met de invoering van het klassikale onderwijs. Er wordt vermeld:

"Het onderwijs is op alle scholen klassikaal en op de meeste doelmatig ingerigt, schoon niet overal dezelfde leerwijs gevolgd wordt. Nieuwe inrigtingen, welke dit jaar kennelijk van een vorig doen onderscheiden, zijn wel niet tot stand gekomen, maar overal is verbetering, waar die noodig scheen, aangebragt, en de middelen, welke tot dat einde door de ondervinding worden aangeprezen, zijn meer algemeen aangewend; zoo wordt niet alleen de getalleer, maar ook de vormleer tot ontwikkeling van het verstand, zelfs ten platten lande, met veel vrucht gebezigd. De maten en gewigten worden meest overal met toepassing op het muntstelsel gekend".

Schoollokaal in 1824 - naar een schets van Adriaan van den Ende en de letterkast van Prinsen



De passage over de maten en gewichten moet men plaatsen in de context van de nationale eenwording die zich voltrok aan het begin van de 19e eeuw in Nederland. Bij een nationale staat past eenheid wat betreft zaken zoals de spelling van de nationale taal, het gebruik van een nationale munt en het gebruik van dezelfde maten en gewichten in alle delen van het land. In een eenheidstaat past ook een school die in principe bestemd en algemeen toegankelijk is voor een ieder, ongeacht godsdienst, en die de kinderen van het land kennis bijbrengt van zaken die de gemeenschappelijke cultuur behoren te zijn. Het decimale stelsel is een van de zaken die Nederlanders na de eenwording met elkaar moesten delen. Aan lokale ellen, voeten en wat dies meer zei, was geen behoefte meer. Dit nieuwe stelsel moest op school wél worden uitgelegd. Daarmee werd tevens een nieuw object toegevoegd aan de collectie schoolspullen: de liniaal, een symbool van de nieuwe tijd. Andere objecten verdwenen van school. De plak, een symbool van de oude tijd, was er één van. Het verdwijnen van de plak zou het beginpunt moeten zijn van de afschaffing van de lichamelijke straffen zoals die typerend waren voor de oude Republiek. Vandaag de dag kunnen oudere Nederlanders zich de liniaal nog goed herinneren. En dat was interessant genoeg op dezelfde wijze als de ouderen in de 19e eeuw zich de plak konden herinneren.

Naast positieve berichten over de invoering van het klassikaal onderwijs werden er in de eerste helft van de 19e eeuw uiteraard ook problemen gesignaleerd. Die hadden te maken met materiële oorzaken zoals de beschikbaarheid van schoolboekjes voor kinderen van verschillende niveaus, terwijl de verbetering van de kwaliteit van de schoolvertrekken door geldgebrek langzaam ging. In de personele sfeer kon er een kink in de kabel komen, omdat oude onderwijzers moeite hadden met de nieuwe gedachtegoed en omdat jonge aspirant onderwijzers (nog) niet beschikten over de vereiste kennis van het klassikaal onderwijs. Zo ging het in 1841 bijvoorbeeld niet goed in Limburg. Volgens het verslag van Gedeputeerde Staten liet de toestand van het lager onderwijs in het toenmalige hertogdom veel te wensen over. Er ontbraken behoorlijke schoollokalen en geschikte woningen voor onderwijzers. Wat betreft de onderwijzers werd opgemerkt:

"niet zelden worden de bekwamen door de concurrentie van onbevoegden verdrongen of benadeeld".

Problemen vloeiden soms voort uit de spanning tussen de verlichte vernieuwingsplannen van de overheid en de godsdienstige voorkeuren van ouders. Nederland was een religieus gevarieerd land met rooms-katholieken in het zuiden en diverse groepen protestanten in andere delen van het land. Er was een kleine groep van orthodox-protestanten die vast wilden houden aan het gereformeerde geloof en die weinig op hadden met de implementatie van de verlichte denkbeelden in het onderwijs en de komst van de schoolboekjes die op een zedelijk-redelijk mensbeeld waren gefundeerd. De schoolopzieners, die veelal een achtergrond hadden als predikant, deelden het orthodox-protestantse gedachtegoed niet.

Ze waren voorstander van een algemeen-christelijke openbare school. Met deze verschijningsvorm konden katholieke ouders in principe weer problemen hebben. Kortom, het rommelde in onderwijsland en dit keer was het conflict niet beperkt tot een strijd tussen maatschappelijke elites, maar roerde men zich ook op de werkvloer van het onderwijs. In bescheiden mate dan wel te verstaan. Uit de verslagen van Henricus Wijnbeek (1772-1866), de opvolger van Adriaan van den Ende als hoofdinspecteur, die in tegenstelling tot zijn voorganger, zelf ook scholen bezocht evenals de schoolopzieners die hij onder zijn hoede had, maakte weinig melding van plaatselijke conflicten. Wijnbeek trok van 1832 tot 1849 door het gehele land en schreef rapporten over scholen in vele gemeenten.

Toch zou er in op 2 januari 1842 een Koninklijk Besluit worden afgekondigd waarin schoolopzieners werden verplicht "om in iedere kleine stad of gemeente een plaatselijk schooltoezicht daar te stellen, bestaande uit eenige leden, te kiezen, zoo veel mogelijk, met inachtneming van de godsdienstige verhouding der bevolking van de betrokkene plaats." Het was het feitelijke eind van de gedachte dat er een algemeen-christelijke openbare school in Nederland kon bestaan die werd geaccepteerd door alle godsdienstige groepen, waar ook woonachtig in het Rijk. Een strijd over het karakter van het openbaar onderwijs was onontkoombaar. Het pleit zou worden beslecht met een nieuwe Grondwet in 1848 en een vierde schoolwet in 1857, waarin de vrijheid werd vastgelegd om katholieke of protestantse scholen op te richten. Een algemeen-christelijke openbare school voor alle Nederlanders was een illusie gebleken. De ironie wil dat deze gebeurtenis samenviel met de geboorte van de zogenaamde *common school* in de Verenigde Staten: de Amerikaanse openbare school voor alle godsdienstige gezindten. Het was een idee dat de Amerikaanse onderwijsvernieuwer Horace Mann na zijn reizen naar Europa aan het begin van de 19e eeuw uit Nederland had meegenomen naar zijn thuisland. Maar op het moment dat hij het model van een school gebaseerd op een "christendom boven geloofsverdeeldheid" invoerde aan de andere kant van de Atlantische oceaan, had het model in Nederland zijn beste tijd gehad.

4.3 *De uitbouw van het klassikaal onderwijs: 1857-1900*

Tot diep in de 19e eeuw zouden de schoolopzieners zich bezighouden met de vraag of het lager onderwijs wel op de juiste wijze werd georganiseerd. En de juiste wijze was klassikaal. Ook bleef het schooltoezicht betrokken bij het examineren van aspirant onderwijzers. In 1864 waren deze jonge lieden inmiddels wel bekend met het klassikaal onderwijs, maar ze bleken niets te kunnen vertellen over de "eigenaardige voordelen". Van de bekende Zwitserse pedagoog Pestalozzi wist men bij de schriftelijke en mondelinge ondervraging bijvoorbeeld niet veel meer dan dat hij met iets met vormleer en aanschouwelijk onderwijs te maken had gehad. Maar hoe je aanschouwelijk onderwijs doeltreffend moest geven, daarover wist men heel weinig.

Na de inwerkingtreding van de schoolwet van 1857 was een goede implementatie van klassikaal onderwijs nog steeds een issue voor de schoolopzieners. Men was nog steeds afhankelijk van goed lesmateriaal, goede schoolvertrekken en goed opgeleid personeel. Maar op deze punten werd nu wel beter gescoord dan voorheen. Het was misschien wel daarom dat een ander probleem meer pregnant naar voren kwam in de Onderwijsverslagen: de aanwezigheid van leerlingen gedurende de loop van het jaar. In 1858 werd voor Gelderland gedetailleerd verslag gedaan wat de consequenties waren van het ongeregeld bezoeken van de school door de leerlingen: het belemmerde het klassikaal onderwijs. Soms werd het geven van klassikaal onderwijs onmogelijk door de voortdurende in- en uitloop van leerlingen. In de zomer zat de klas vol met de kleintjes en wist men niet wat te doen met de enkele oudere leerlingen die aanwezig waren. In de winter was de situatie omgedraaid: de kleintjes bleven thuis en de grootsten bezochten de school. Die oudere leerlingen bezochten de school dan weer zo onregelmatig, dat de onderwijzer er ook geen weg mee wist. Door de opname van "soms geheel verwilderende kinderen", stond de rust en orde voortdurend onder druk. En wanneer die rust was hersteld, dan verdween die leerling weer, om na een tijdje weer net zo verwilderd als eerst, terug te keren.

Met de schoolwet van 1857 deed zich ook een nieuw probleem voor. De lijst met vakken was uitgebreid met de vakken d t/m h. Naast lezen, schrijven en rekenen dienden leerlingen aandacht te besteden aan vormleer, de Nederlandse taal, aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis en zingen. Interessant is de situatie op het platteland waar aan die vakken "meestal weinig gedaan wordt en kan worden". Ouders in onder andere Gelderland hadden helemaal geen behoefte aan die vakken. De schoolopziener vermeldt het volgende:

"meermalen is het mij voorgekomen, dat ouders, zoodra de onderwijzer iets meer dan lezen, schrijven en rekenen wilde onderwijzen, dreigden hunne kinderen van de school te nemen; ja zelfs met het rekenen heeft zich dat geval meer dan eens voorgedaan, vooral ten opzichte van meisjes. Niet alleen moet dan de onderwijzer toegeven om het schoolgeld, dat hij bij zijn hoogst karig inkomen niet missen kan, maar niet zelden zijn zulke ouders ook nog personen van invloed in de gemeente, die hij ontzien moet."

In 1860 had ook de provincie Noord-Brabant te kampen met het probleem van het schoolverzuim, alhoewel er over het algemeen wat betreft de algemene toestand van het onderwijs weer wat vooruitgang was in vergelijking met voorafgaande jaren. Opgemerkt werd het volgende:

"In verscheidene scholen, waar men zich vroeger tot lezen, schrijven en rekenen bepaalde, werd nu ook onderwijs in andere vakken, zoo als aardrijkskunde, geschiedenis, natuurkennis enz. gegeven; het was er echter nog ver van af, dat het onderwijs in die vakken overal even deugdelijk werd ingerigt en aanstonds goede vruchten beloofde."

Het schoolverzuim in den zomer oefende nog een hoogst nadeeligen invloed uit; ook de fabrieken trokken, niet alleen in de gemeenten waar zij gevestigd waren, maar zelfs in naburige gemeenten; de kinderen te vroeg van de school; niet zelden zag men ouders hunne kinderen reeds op 8- tot 10-jarigen leeftijd naar de werkplaatsen zenden, en de gelegenheid om nuttige kundigheden te verzamelen opofferen aan het geringe loon, dat de fabriekarbeid afwerpt. Het klassikaal onderwijs werd door de ouders niet genoeg op prijs gesteld, en hunne bekrompen denkbeelden maakten dikwerf den onderwijzer zijne taak moeilijk".

In 1862 hielden de inspecteurs hun jaarlijkse bijeenkomst die een week in beslag zou nemen. Op de agenda stond onder andere de organisatie van de lagere school. Een onderdeel van dit agendapunt was de verdeling van de school in klassen. Het volgende werd genoteerd:

"De voorsteller achtte het wenschelijk dat de leerlingen wel des noods vier malen in het jaar in de laagste klasse wierden opgenomen, doch dat er uit deze klasse slechts éénmaal 's jaars bevordering tot de tweede klasse plaats vond, en dat verder eene geregelde jaarlijksche opklimming van de eene naar de andere klasse werd ingevoerd. Indien de jaarklassen over den leeftijd van 6 tot 12 jaren werden verdeeld, dan zoude eene verdeling in zes klassen behooren plaats te vinden, waarvan de laagste, in afdelingen gesplitst, slechts de eerste algemeene ontwikkeling zou ten doel hebben, eenigermate als de bewaarschool".

We zien hier dus - in een zeer vroeg stadium - de gedachte naar voren komen van een verdeling van klassen naar leeftijdsgroepen: een indeling die inmiddels ruimschoots wordt toegepast. Het idee komt te vroeg, zo blijkt uit de discussie. We vermelden het volgende:

"In de verwezenlijking dezer denkbeelden zagen de meeste leden der Vergadering voor alsnog veel bezwaar. Een der leden beweerde, dat eene verdeling in klassen eigenlijk alleen bij het wetenschappelijk onderwijs te pas komt, en dus niet aan de lagere school wordt vereischt. Door een ander werd de doelmatigheid der bestaande verdeling in drie klassen aangetoond. Een derde beweerde dat, zijns inziens, het brengen eener wijziging in de gewone klassenverdeling ook daarom veel tegenkanting zou ontmoeten, omdat het drie-klassenstelsel in ons land als 't ware burgerrecht heeft verkregen, en dat daarmede in verband staat de verdeling van het onderwijzend personeel in hoofdonderwijzers, hulponderwijzers en kweekelingen. Verder was men algemeen van oordeel dat eene vermeerdering van klassen ook eene belangrijke vermeerdering van het onderwijzend personeel zou moeten ten gevolge hebben, en de zaak dus, om de aanzienlijke kosten, reeds groote bezwaren zou ontmoeten".

De meerderheid is bedachtzaam over de klassenuitbreiding van drie naar zes: niet alleen vanwege didactische overwegingen, maar ook om redenen die te maken hadden met de belangen van leraren en de kosten.

Het kan verkeren, want het systeem met zes klassen zou de standaard worden voor het lager onderwijs en hetzelfde zou later het geval zijn met de indeling in acht klassen voor het basisonderwijs. Wie oude bouwplannen bestudeert van lagere scholen, ziet deze indeling direct terugkomen in het aantal beschikbare lokalen. Die lokalen zijn dan meestal naast elkaar geplaatst, waarbij de deuren van de lokalen uitkomen op een gemeenschappelijke smalle gang. Dit type indeling, de gangschool genoemd, zien we echter pas verschijnen aan het eind van de 19e eeuw. In het jaar 1861 lijkt het bouwplan voor een school voor ruim honderd leerlingen nog steeds als twee druppels water op de eerste schetsen voor het klassikale systeem van ongeveer een halve eeuw eerder: één schoolruimte met drie groepen met banken voor eveneens drie klassen met leerlingen. En we kijken er ook niet van op dat er onder de bouwtekening van 1861 als aanduiding van de schaal nog steeds staat vermeld: "één duim op de el", terwijl het metrieke stelsel officieel was ingevoerd in het jaar 1820 en elke openbare school een set nieuwe maten en gewichten zou moeten bezitten vanaf het jaar 1827.

Pas als het aantal leerlingen te groot wordt, wordt de behoefte gevoeld om schoollokalen te splitsen. Ook dat was een bespreekpunt op de jaarlijkse vergadering van inspecteurs in 1862. Het volgende werd daarover gezegd:

"Het wenschelijkst waren, volgens den voorsteller, lokalen voor 60-80 leerlingen. Wanneer de leerlingen dan gesplitst waren in twee afdeelingen, (...), dan had de onderwijzer slechts met 30-40 leerlingen te doen. Bijna al de leden waren het eens met de meening des voorstellers, dat het voor het onderwijs hoogst belemmerend is, wanneer er te gelijker tijd meer dan een onderwijzer in hetzelfde lokaal werkzaam is. Het werd daarom zeer wenschelijk geacht, dat het reeds hier en daar aangenomen stelsel, om de scholen door middel van tusschenschotten in kleinere vertrekken, in verband met het getal onderwijzers, te verdeelen, meer en meer toegepast worde".

Uiteindelijk zou het schoolvertrek waarin drie sets van banken konden worden geplaatst voor drie klassen van leerlingen door de stijging van het aantal leerlingen dus worden onderverdeeld in zes klaslokalen met zes groepen leerlingen. Eerst door het ophangen van gordijnen of tussenschotten, later door het bouwen van nieuwe scholen. Het klassikale systeem nadert daarmee het moment van zijn voltooiing: het tegelijkertijd onderwijzen van kinderen met één en dezelfde leeftijd in een apart lokaal.

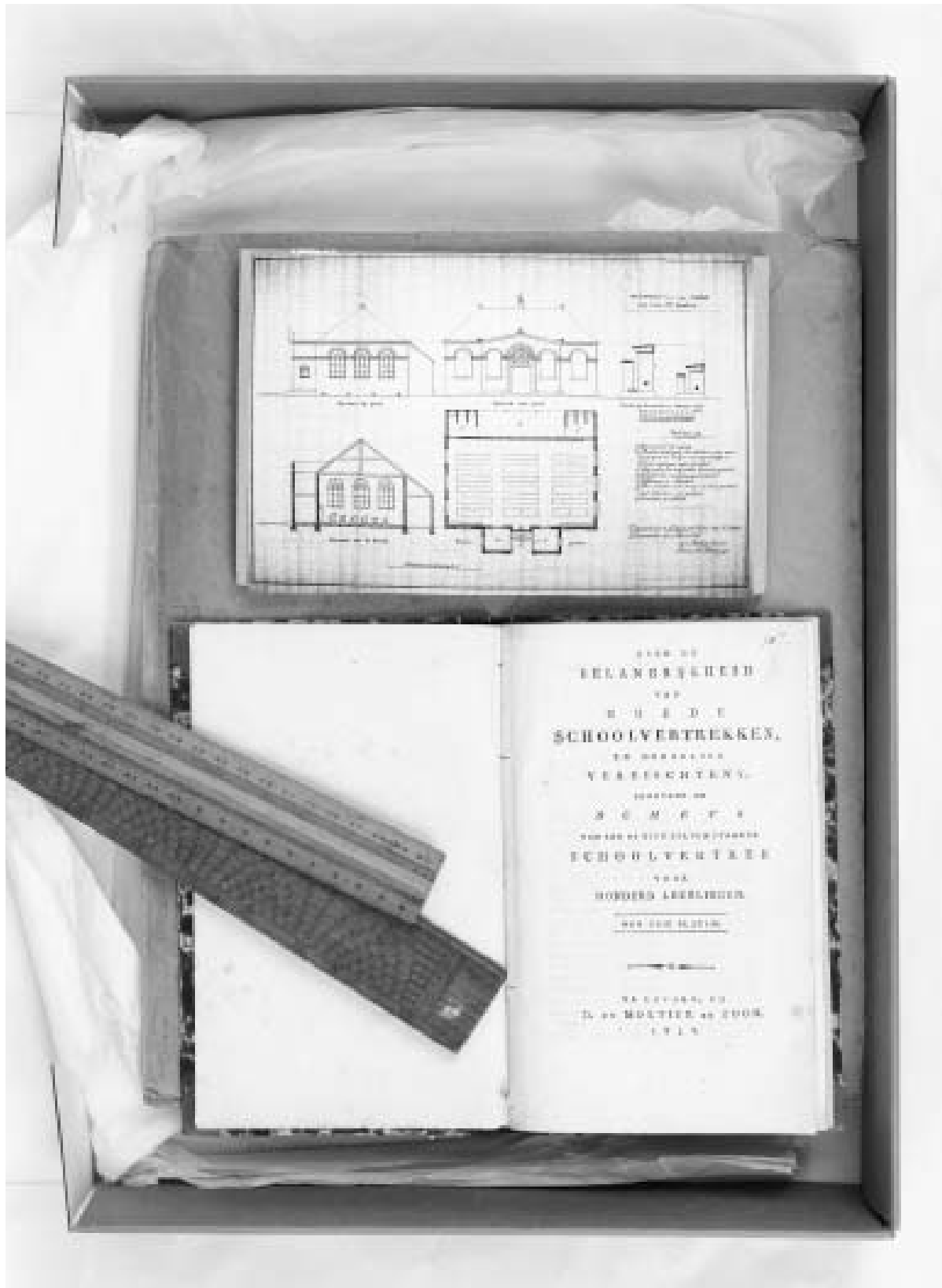
Een belangrijk probleem dat een voltooiing van het klassikale systeem in de weg staat, is het schoolverzuim. Is het een wonder dat veel leden van het inspectieapparaat zich met alle kracht, zowel in hun werk als in hun nevenfuncties, hebben ingezet voor de bestrijding van dit verzuim? In de tweede helft van de 19e eeuw maakten een tiental schoolopzieners zelfs deel uit van de Tweede Kamer. In de schoolpraktijk rapporteerden zij over de negatieve gevolgen van het schoolverzuim voor de ontwikkeling van het onderwijs, terwijl zij zich in het parlement sterk maakten voor de invoering van de leerplicht. Schoolopzieners waren in deze periode ook actief in de wereld van de pressiegroepen in het onderwijs. We noemen onder andere Frederik van Beijma thoe Kingma (1818-1899) en P. van Blom (1824-1910), die in 1866 in Friesland de Vereniging Volksonderwijs zouden oprichten: een belangenorganisatie die zich vanaf 1871 landelijk zou inzetten voor de belangen van het openbaar onderwijs en die zich ook richtte op de bestrijding van het schoolverzuim. Het was de voorloper van de nog steeds bestaande Vereniging voor Openbaar Onderwijs.

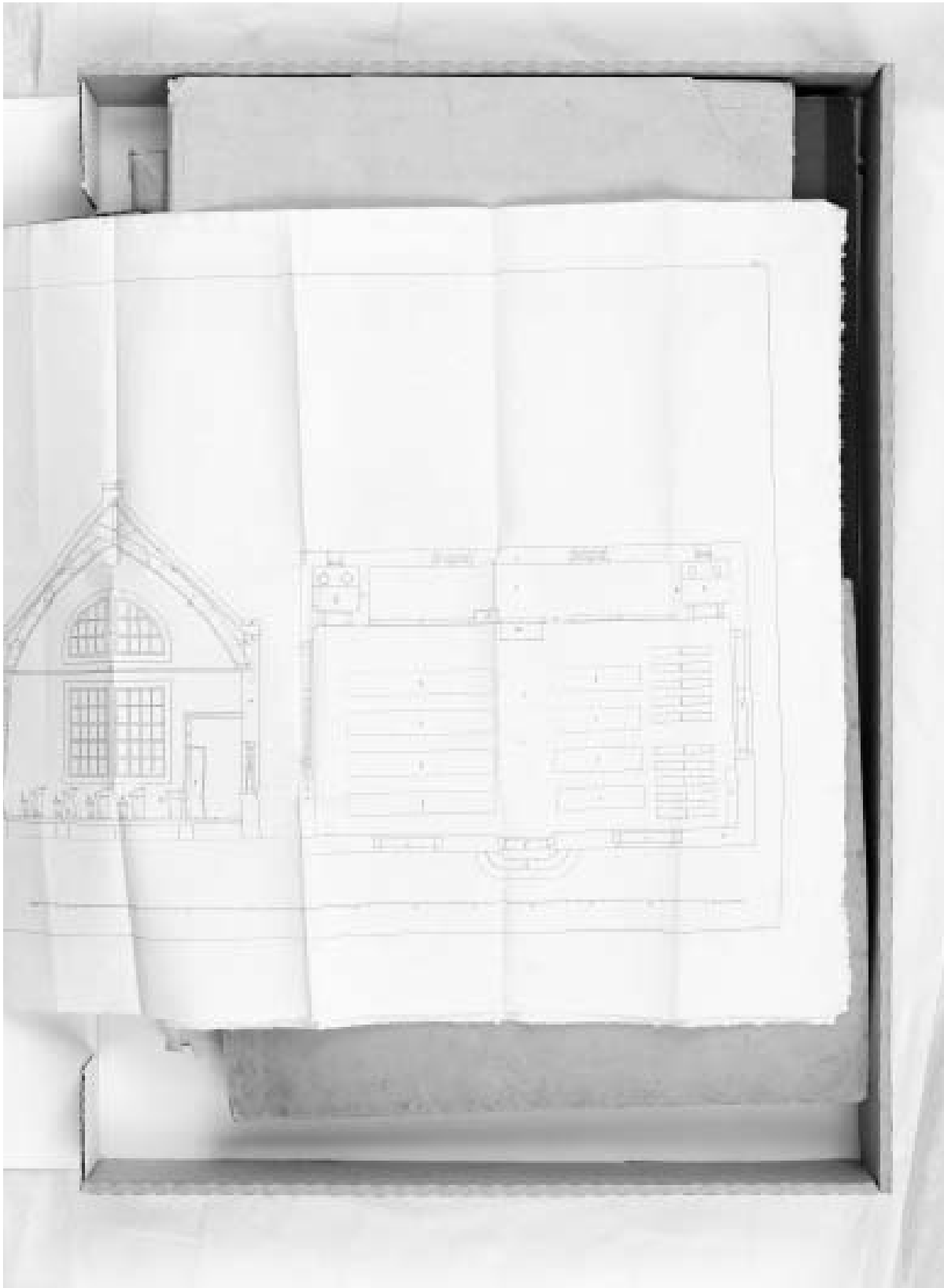
De invoering van een wettelijke leerplicht zou een middel kunnen zijn voor de bestrijding van het schoolverzuim en de integrale invoering van het klassikaal onderwijs, maar daarmee kwamen de protestantse en katholieke scholen, die nog geen beroep konden doen op rijkssubsidie, wel in een lastige positie terecht. De regeling van een leerplichtwet liet uiteindelijk tot 1900 op zich wachten. En zelfs op dat moment werd het voorstel met slechts één stem verschil aangenomen in het parlement. De politiek was verdeeld over de kwestie. De schoolopzieners waren dat niet.

In 1899 wordt door de inspecteur van het lager onderwijs voor de provinciën Zuid-Holland, Noord-Holland, Zeeland en Utrecht in het jaarverslag gemeld dat de schoolopzieners in dit district vooral het schoolverzuim en het te vroeg verlaten van de school hebben aangemerkt als oorzaken van de veelal onvoldoende uitkomsten van het onderwijs. De inspecteur beschouwt dit inderdaad als één van de hoofdgebreken, maar hij voorziet dat daaraan weldra voorgoed een einde zal komen. Hij wijst alvast op een aantal andere fouten en stelt voor deze ook te bestrijden. En als eerste probleem noemt deze inspecteur dan: "de sleur". Wij citeren:

"Voorts valt te klagen over: gebrek aan belangstelling en waardeering bij ouders en besturen; geringe ontwikkeling bij de leerlingen, niet allereerst in afgelegen streken, maar ook of meest bij de kinderen der armen in de groote centra; over gebrek aan geschiktheid en kennis, vooral ten opzichte van kennis der natuur en teekenen bij onderwijzers; over gebrek aan netheid en nauwkeurigheid bij schriftelijk werk; over te groote afstanden tusschen school en huis; op de gewone volksscholen, over een gemakzuchtig geven van klassikaal onderwijs, waardoor meerdere leerlingen zogenaamde "blijven zitten", wat ontmoediging en niet geheel doorloopen van de school veroorzaakt, terwijl bij meerdere inspanning dit niet overgaan had kunnen voorkomen worden; en eindelijk op de scholen, die voorbereiden voor gymnasiaal en middelbaar onderwijs, over een drillen voor de admissie-examens, hetwelk aan eene gezonde ontwikkeling veel kwaad doet".

Klaslokaal in 1861 - ontwerp voor een school voor ruim 100 kinderen in Friesland





4.4 ***De voltooiing van het klassikaal onderwijs: 1901***

De cirkel is bijna rond. Het klassikaal onderwijs nadert zijn voltooiing. Het begon ooit zonder geschikte schoolboekjes, in verkeerde ruimtes, met niet capabele onderwijzers, met verzuimende leerlingen en met onwelwillende ouders. Het eindigt honderd jaar later met een leerplichtwet waardoor eindelijk wordt voldaan aan de wellicht belangrijkste voorwaarde voor het geven van klassikaal onderwijs: een groep kinderen tegelijkertijd onderwijzen kan alleen als ze er allemaal steeds zijn. En op het moment dat het bijna zo ver is, verschijnt reeds kritiek op het klassikale systeem: als het gemakzuchtig wordt gegeven, dan blijven leerlingen zitten en verlaten de school. Het geven van klassikaal onderwijs is "een sleur" geworden. In het verslag van 1900 wordt daarover opgemerkt:

"Juist het weinig knellende van onze schoolorde toch is een der beste voorbehoedmiddelen tegen de boven aangeduide kwaal: den sleur; en het leerplan door het hoofd eener school zelf opgemaakt, zij het dan ook onder de goedkeuring, welke de wet eischt, legt ook op hem alleen en geheel de zedelijke verantwoordelijkheid voor de daaronder verkregen uitkomsten. Alleen — en dit is eene leemte, welke te lang reeds bestaat en waarin voorziening vereischt wordt — alleen tegenover hen, die hunne verantwoordelijkheid niet gevoelen, ten opzichte van hen, die in weerwil van de voordelen onzer wetgeving toch tot sleur zijn vervallen, geeft onze regeling te weinig, ik zoude bijkans zeggen in het geheel geene middelen aan de hand, die tot opscherping en verbetering kunnen worden aangewend".

In het Onderwijsverslag over het jaar 1900, dat inmiddels is uitgebreid met tientallen bijlagen, wordt in bijlage TT een tabel gepresenteerd "aanwijzende het aantal kinderen die in iedere gemeente, elke provincie en in het Rijk, in 1900 de onderscheidene klassen der lagere school verlieten, benevens - voor zoover zij de hoogste klasse niet hadden doorlopen - de redenen waarom de school verlaten werd". De gegevens worden gepresenteerd op 142 bladzijden, uitgesplitst naar gemeente, naar openbare en bijzondere scholen, en naar jongens en meisjes. Deze dataverzameling moet een ware Hercules-arbeid zijn geweest en doet nog het meest denken aan de negen volkstellingen die eerder waren verricht in de periode 1795-1899 (en waarvan de laatste in 1971 werd georganiseerd). De omvangrijke bijlage over het aantal voortijdige schoolverlaters in 1900 mag in ieder geval dienen als indicatie dat reeds aan het begin van de 20e eeuw de Onderwijsverslagen een sterk empirische grondslag hadden.

Het gemiddeld aantal leerlingen dat op 15 januari, 15 april, 15 juli en 15 oktober van het jaar 1900 als werkelijk schoolgaand bekend stond, was 510.335 in het openbaar lager onderwijs en 229.703 in het bijzonder onderwijs. Werkelijk aanwezig in het openbaar onderwijs was 90,1 procent en 46,4 procent in het bijzonder onderwijs. Van deze groep heeft in het

openbaar onderwijs 7,8 procent de hoogste klas van de school verlaten met de bedoeling verder geen onderwijs meer te volgen en in het bijzonder onderwijs is dit cijfer bijna drie keer zo hoog: 22,6 procent. De voornaamste redenen om de school voortijdig te verlaten zijn het verrichten van huiselijke arbeid (door met name meisjes), in dienstbetrekking gaan, het leren van een ambacht of het verrichten van veldarbeid (door met name jongens).

Deze cijfers, die in ieder geval aantoonde dat het bijzonder onderwijs een groter probleem had met het voortijdig schoolverlaten dan het openbaar onderwijs, dateerden van het moment dat kinderen nog niet leerplichtig waren. De cijfers worden niet herhaald in het Onderwijsverslag over het jaar 1901. In het verslag van de inspecteur van het lager onderwijs in de provincies Noord-Brabant, Gelderland en Limburg wordt over het effect van de invoering van de leerplicht wel het volgende opgemerkt:

"De Leerplichtwet, die bij het begin van het verslagjaar werd ingevoerd, heeft veel bedrijvigheid op het gebied der lagere school gebracht. Het terugbrengen op de schoolbanken van hen die deze te vroeg verlaten hadden en het bij de schooljeugd inlijven van absolute schoolverzuimers heeft in vele scholen de bevolking aanmerkelijk doen vermeerderen, in sommige overbevolking teweeggebracht. Zeker zal door de invoering der Leerplichtwet de toestand van het lager onderwijs overal aanmerkelijk verbeteren, doch in het afgelopen jaar ontstond hierdoor zooveel administratieve arbeid voor hoofden van scholen en onderwijzers, bracht de tusschentijdsche toelating van oud-leerlingen die te vroeg de school verlaten hadden, zooveel stoornis in den geregelden gangen van het onderwijs, dat de weldadige gevolgen dezer heilzame wet nog niet merkbaar waren".

In het district Haarlem wordt opgemerkt:

"Het jaar 1901 was voor het lager onderwijs in Nederland een gewichtig jaar. Op 1 Januari namelijk werd de Leerplichtwet ingevoerd. Hoewel over de resultaten vooralsnog moeilijk een oordeel te vellen is, valt toch te vermelden, dat de wet op vele plaatsen reeds heilzaam heeft gewerkt. Op grond der mededeelingen van de onder mij ressorteerende arrondissements-schoolopzieners, wil het mij voorkomen, dat het duurzaam succes der wet in hoofdzaak afhankelijk is van eene spoedige en flinke berechting der aangebrachte delicten. Overigens meen ik mij voorshands aangaande de werking der wet van een beslist oordeel te moeten onthouden".

De reacties op de werking van de leerplichtwet zijn positief, maar men is voorzichtig. Meer uitgesproken is de inspecteur van het district Middelburg, die meldt:

"Als redenen die tot de achterlijkheid van het onderwijs in dit district bijdragen, kan ik voor Zeeuwsch-Vlaanderen noemen het ondanks de wet op den leerplicht nog steeds talrijke schoolverzuim".

Dat schoolverzuim zou ook minutieus worden bijgehouden in het daarop volgende jaar. In het Onderwijsverslag van 1902 verschijnt weer een uitgebreide bijlage met daarin, opnieuw per gemeente en denominatie van de school uitgesplitst, een overzicht van het geoorloofde en ongeoorloofde verzuim voor elke maand van het jaar 1902. Het ongeoorloofde verzuim is het hoogst in augustus en het laagst in februari. Het aloude patroon van volle scholen in de winter en lege in de zomer herhaalt zich. In augustus 1902 worden 211 van de tienduizend schooltijden ongeoorloofde verzuimd en in februari 86. Het geoorloofde verzuim laat interessant genoeg een omgekeerd beeld zien in deze maanden: we vinden een getal van 436 voor augustus en 624 voor februari. Het valt verder op dat het openbaar onderwijs te maken heeft met relatief veel en het katholiek onderwijs met relatief weinig verzuim. En hoewel het onderkennen van het belang van *evidence based policy* nog een eeuw op zich zou laten wachten, is het in dit kader wel belangrijk om op te merken dat de invoering van de leerplichtwet wél gepaard ging met een landelijk onderzoek naar de effecten van de maatregel waarbij de onderwijsinspectie een niet onbelangrijke rol speelde.

The image shows a circular inset of a table from the 1912 Education Report. The table is divided into two main sections: 'Openbaar onderwijs' (Public education) on the left and 'Katholiek onderwijs' (Catholic education) on the right. Each section has columns for 'Geoorloofd verzuim' (Authorized absenteeism) and 'Ongeoorloofd verzuim' (Unauthorized absenteeism). The rows represent the months of the year. The data shows a seasonal pattern where unauthorized absenteeism is highest in August and lowest in February, while authorized absenteeism is highest in February and lowest in August.

Maand	Openbaar onderwijs		Katholiek onderwijs	
	Geoorloofd verzuim	Ongeoorloofd verzuim	Geoorloofd verzuim	Ongeoorloofd verzuim
Januari	120	100	10	15
Februari	150	80	15	10
Mart	130	110	12	12
April	110	130	10	10
Mai	100	140	8	8
Juni	90	150	7	7
Juli	80	160	6	6
Augustus	70	170	5	5
September	80	150	6	6
Oktober	90	140	7	7
November	100	130	8	8
December	110	120	9	9

Detail uit het Onderwijsverslag van 1912 waarin het schoolverzuim minutieus werd bijgehouden

5. De overgang naar individueel onderwijs

5.1 De opkomst van het individueel onderwijs: 1900-1920

Aan het begin van de 20e eeuw kan men in de pedagogische tijdschriften artikelen vinden waarin een benadering wordt gepropageerd die uitgaat van de leerling als individu. Vrijheid, individueel werk, projectonderwijs, interessecentra, de actieve school, de gemeenschaps-school: dat waren de toverwoorden van een nieuwe onderwijsbeweging die internationale dimensies had. De Zweedse Ellen Key zou de 20e eeuw zelfs de eeuw van het kind noemen. Het begin van de 20e eeuw was de tijd waarin de Haagse volksonderwijzer Jan Ligthart zijn leerlingen in de buitenlucht liet handarbeiden en waarin de Italiaanse arts Maria Montessori, de Belgische pedoloog Ovide Decroly en de Amerikanen Helen Parkhurst en John Dewey hun onderwijsexperimenten uitvoerden en hun boeken publiceerden. Deze befaamd geworden vertegenwoordigers van een nieuwe schoolbeweging waren uiteraard niet de enigen die nadachten over veranderingen in het klassikale systeem dat de onderwijspraktijk langzamerhand was gaan domineren. Meer gematigde wijzigingsvoorstellen waren er ook.

We noemen het boek van William Bagley, *Classroom management*, waarin een voorstel wordt gedaan om de voordelen van het klassikale stelsel in termen van zijn efficiëntie te combineren met een individuele aanpak. Er kunnen bijvoorbeeld twee leerkrachten worden ingezet voor één klas, waarbij de ene leerkracht de leerlingen klassikaal instrueert en de andere leerkracht de kinderen individuele hulp verleent. Het boek dateert van 1907 en het systeem noemde men, naar het plaatsje in New York waar het bij toeval ontstaan was, het Bataviasysteem. Dit aan het begin van de 20e eeuw nog experimentele systeem kennen we vandaag de dag nog steeds. De oorsprong en naam ervan zijn we echter vergeten, misschien wel omdat het een incrementele verandering was die geen fundamentele breuk met het verleden impliceerde.

Klaslokaal in 1926 - een kijkje in een christelijke Dalton klas en het vertaalde werk van A.J. Lynch



De oprichter van het Nutsseminarium voor pedagogiek aan de Universiteit van Amsterdam, Philip Kohnstamm, koos in 1925 ook voor een middenweg tussen klassikaal en individueel onderwijs door te pleiten voor scholen met een losser klassenverband. Hij werd daarbij geïnspireerd door de principes van het Daltonsysteem van Helen Parkhurst dat Kohnstamm in 1924 in Engeland had leren kennen. Hij maakte zijn trip niet alleen. Hij werd onder andere vergezeld door de schoolopziener L.G.T. Bigot en enkele onderwijzers. Hun rapport, dat was geschreven in opdracht van de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen, over het Daltononderwijs kwam op het juiste moment. Er was behoefte aan een modificatie van het klassikale systeem dat inmiddels tot volle wasdom was gekomen. Al de eerder genoemde problemen waren beteugeld. De klassen zaten vol, maar nu deed zich een nieuw probleem voor: de wijze waarop je moest omgaan met de verschillen tussen al die leerlingen. De leerling werd steeds vaker centraal gesteld. Jan Ligthart had reeds in een vroeg stadium betoogd dat de beste school een school was waar de leerling veel, de onderwijzer weinig en het schoolhoofd niets deed. Onderwijs moest meer zijn dan stil zijn, stil zitten, luisteren en doen wat de onderwijzer zegt. Schoolopzienaars als Bigot waren dat met hem eens en zouden hun aandacht richten op het werk van de onderwijsvernieuwers. Met name de Engelsman A.J. Lynch die als één van de eersten het Daltonsysteem op zijn volksschool invoerde, kon op een zekere belangstelling rekenen. Leerlingen op zijn school hadden de beschikking over aparte lokalen voor vakken als rekenen, aardrijkskunde en geschiedenis, waar zij werkten met individuele taken die ze binnen een maand moesten plannen en uitvoeren. Zijn boek *Individual work and the Dalton Plan* uit 1924 werd in hetzelfde jaar reeds vertaald in het Nederlands. Het in 1922 in Engeland en de Verenigde Staten gepubliceerde boek van Helen Parkhurst zelf, en waaraan reeds een aantal Engelse onderwijzers hadden meegewerkt, werd vele malen vertaald in de 20e eeuw, maar niet in het Nederlands. Aan het werk van schoolmeester Lynch werd meer praktische waarde gehecht. Hij zou ook regelmatig op uitnodiging van onderwijsorganisaties naar Nederland komen. Helen Parkhurst zelf kwam pas op bezoek in 1952 toen aan haar een Nederlandse ridderorde was toegekend.

Nederland had ook een speciale band met Maria Montessori. Haar boeken werden vertaald in 1916 in het Nederlands en een jaar later werd de eerste Montessorischool opgericht in Amsterdam. Ze zou Nederland regelmatig bezoeken en er wonen, werken en in 1952 begraven worden. Ze oefende in 1920 bij een bezoek aan het ministerie zelfs invloed uit op de mogelijkheid tot verandering van het lesrooster van de lagere school. Ze was daarin succesvol, maar niet alle schoolopzienaars waren enthousiast over deze Italiaanse dame die met haar ideeën over de ontwikkeling van het jonge kind op internationale schaal invloed zou hebben op het kleuter- en lager onderwijs. We citeren een schoolopziener uit Gouda die in 1919 waarschuwt:

"tegen de bijzondere voorliefde, die menige onderwijzer schijnt te hebben voor wat zich als nieuw, als radicaal, als democratisch aanbiedt. Ik denk hierbij aan het enthousiasme, bij menigeen onderwijzer gewekt door wat ik zou willen noemen het Montessoriverschijnsel. Ik hoop, dat ik mij niet bedrieg, wanneer ik van een verschijnsel spreek, dat onverwacht, althans; vrij plotseling, zich vertoont, een tijdlang veler belangstelling verwekt en dan verdwijnt. Dit verschijnsel is zeker in staat, enkele slapers wakker te schudden en tot nadenken op te wekken. Maar daar moge het dan ook bij blijven! Niet gaarne zou ik aansporen tot het volgen van wat sommigen de Montessorileer noemen, want, ik kan het niet anders inzien: zeer veel van het goede in die leer is niet nieuw, en wat dan wel nieuw is, is voor het grootste deel niet goed".

De constatering van een Haarlemse schoolopziener dat Montessori in Amsterdam had beweerd dat Nederlandse kinderen als slaven werden behandeld, viel ook niet in goede aarde. In het verslag over het jaar 1919 lezen we:

"Waren de vele moeders, die met deze onhollandsche, misschien voor Italiaansche rumoerige kinderen geschikte pedagogiek dwepen, beter van onze scholen op de hoogte, zij zouden wat voorzichtiger zijn in de betuiging van hun sympathie voor die vrije opvoeding van jeugdige leerlingen".

5.2 **Individueel onderwijs in de praktijk: 1920-1940**

In 1923 geeft een inspecteur toe dat er inderdaad ontevredenheid bestaat over het klassikale volksonderwijs in Amsterdam. Maar zo zegt hij:

"Dat gebrek aan tevredenheid met het bestaande leidt tot misschien te vlug ingenomen zijn met wat als nieuw en beter wordt aangeboden, is zeer natuurlijk, en te verklaren is het dan ook dat bijv. de Montessorileerwijze steeds meer overtuigde aanhangers - niet het minst aanhangsters - telt. Daarnaast treden de propagandisten voor de arbeidersschool op, straks de strijders voor de dalton-methode. [...] Dit alles neemt niet weg, dat naast dit enthousiasme voor het nieuwe, er plaats moet zijn voor gedachtzame critiek en dat, speciaal het Rijkstoezicht geroepen is, niet om een domper te zetten op dat verheffende optimisme, maar om kalm te blijven, zich niet te laten meeslepen door hoerage-roep van soms tot fanatisme overhellende zeloten".

Over de Montessorischool in Amsterdam wordt in 1923 door deze schoolopziener gezegd:

"Het komt mij voor, dat deze 'vrije' ontwikkeling licht leidt, althans kan leiden, tot groote oppervlakkigheid". Als illustratie dient het volgende voorbeeld: "Zo was één der leerlingen bezig met een telraampje. Hij gaf zich zelf sommetjes op en noteerde alleen het antwoord. Controle, of dit werkelijk juist was, is bij deze wijze van doen buitengesloten".

Geconstateerd wordt dat er op deze school onderwijs wordt gegeven aan kinderen uit "den zeer gegoeden stand, waar waarschijnlijk thuis wordt aangevuld, waarin de school te kort schiet". Men is van mening dat "voorloopig niet te groote groepen van kinderen aan deze proefneming worden gewaagd". Toch zou het Montessorionderwijs een bescheiden plaats krijgen in het openbaar lager onderwijs in Amsterdam, waar het gemeentelijke leerplan moest worden goedgekeurd door de inspectie. Maar voor een "volksschool" wordt de Montessorimethode niet geschikt geacht. Interessant genoeg wordt deze constatering aan het eind van de 20e eeuw empirisch bevestigd door de onderwijssocioloog Wim Meijnen: kinderen uit arbeidersmilieus blijken het inderdaad relatief slecht te doen op vernieuwingsscholen.

In de jaren 1920 en 1930 zou veel worden gezegd over de vernieuwingstendenzen in het Nederlandse onderwijs. Met name de toepassing van de ideeën van Montessori en Parkhurst met haar Dalton Plan in Nederlandse scholen worden besproken in de Onderwijsverslagen. Maar ook de Humanitaire school in Laren, de Pallas Athene school in Amersfoort, de Werkplaats van Kees Boeke in Bilthoven, en het persoonlijkheidsonderwijs van de Amsterdamse onderwijzer L. Groeneweg komen aan bod.

Over dit laatste initiatief werd door een hoofdinspecteur in 1938 gezegd: "Dit onderwijs verschilt van Montessori in het geven van taken, die in een bepaalden tijd moeten worden afgemaakt en van Dalton in het absoluut supprimeeren van eenig klassikaal onderwijs. Proeven worden genomen in Amsterdam, Hilversum en Utrecht, - die in Amsterdam is het verst gevorderd. De heer Groeneweg heeft eerst als onderwijzer zes jaren een klasse door de geheele school geleid. Die leerlingen bleken niet achter te staan bij die van gewone scholen. Daarna heeft hij een school voor persoonlijkheidsonderwijs gekregen, - die nu is uitgegroeid tot een volledige school met 6 klassen of groepen".

De inspecteur uit Amsterdam is positief over de school voor persoonlijkheidsonderwijs, maar hij besluit zijn verslag met de nuchtere opmerking:

"Of nu de leerlingen, die op een dergelijke school onderwijs hebben ontvangen, later meer persoonlijkheid zullen bezitten dan andere, waag ik te betwijfelen. Voor sommigen zal deze vrijheid uitstekend, voor anderen minder gewenscht zijn. Veel zal hier van het individu afhangen".

De inspectie nam deel aan een conferentie die door Kees Boeke was georganiseerd in 1929 en had reeds eerder demonstraties gezien van de "ingenieuze leermiddelen" van deze ingenieur, die internationale bekendheid zou genieten in de kringen van de New Education Fellowship. Kees Boeke wordt door de inspecteur in Utrecht "de ziel van het geheel" genoemd. Dat is een lovende aanduiding, maar het impliceert ook dat onderwijsvernieuwing staat of valt met de inzet van bevlogen initiatiefnemers. Of, zoals een inspecteur uit Amsterdam het in 1929 zegt:



"de moeilijkheid begint, indien men als algemeenen regel zou willen instellen, de leerwijze, welke de bijzondere proef in praktijk heeft gebracht, en deze zal moeten doen uitvoeren door onderwijzend personeel, dat persoonlijk niets of weinig voor de nieuwe leerwijze voelt althans minder dan de oorspronkelijke proefnemer. Daarom lijkt mij nog in vrij verre toekomst het Montessori, Dalton en praktijkonderwijs bestemd om als uitzonderingen in de groote kring van het lager onderwijs zich met een kleine plaats te moeten vergenoegen".

Het zouden profetische woorden blijken te zijn. Problemen met het draagvlak van het vernieuwingsonderwijs onder de leerkrachten werden ook opgemerkt door een inspecteur uit Amersfoort. In het Onderwijsverslag over 1925 schreef hij over "de nieuwere richting":

"Zijn superioriteit boven het oude klassikale systeem is voor mij eerst dan bewezen, wanneer de groote massa der onderwijzers in staat geacht kan worden met voor de kinderen onbewuste leiding een productieve zelfwerkzaamheid in de klas te scheppen. Vooralsnog meen ik, dat de groote meerderheid der onderwijzers niet in staat is, aan zulke hooge psychische eischen te voldoen".

De toon die de inspectie aansloeg over de noodzakelijk geachte vernieuwing van het klassikaal onderwijs was soms afwijzend, maar meestal zakelijk van aard. Over de Daltonexperimenten was men over het algemeen goed te spreken. De resultaten waren niet ongunstig en het bevorderde de zelfwerkzaamheid: de vluggen konden opschieten en de minder vluggen voelden zich niet minderwaardig, hetgeen bij het klassikale systeem wel het geval kon zijn. Maar de Daltonwerkwijze vereiste veel inspanning en toewijding van de onderwijzer, die steeds in actie was en die voor het maken van taken en de correctie daarvan meer tijd kwijt was dan in het klassikale systeem. De conclusie was dan ook vaak dat als vernieuwingsonderwijs werd gegeven door mensen met hart en ziel, de resultaten goed waren. Maar als die bezieling er niet was, dat de nieuwe methoden dan niet konden concurreren met het vertrouwde klassikale onderwijs.

Het Dalton Plan kende aanvankelijk een zekere populariteit omdat het flexibel was in zijn toepassing. Lynch gaf in Engeland zijn eigen invulling aan het plan. In Nederland ontwikkelde zich een Hollandse variant die vaak niet verder ging dan het werken met weektaken en waarbij de noodzaak tot het inrichten van aparte vaklokalen ook niet altijd werd gevoeld. Maar in het jaar 1938 was het aantal Daltonscholen in het lager onderwijs niet hoger dan 41 en het aantal lagere Montessorischolen bedroeg 44. De onderwijsvernieuwingsbeweging had het Nederlandse onderwijs niet in structurele zin veranderd. Het klassikale systeem stond nog overeind.

De inspecteur in Hilversum merkt daarover in het Onderwijsverslag over 1938 op:

“

*Als vernieuwings-
onderwijs werd
gegeven door mensen
met hart en ziel,
waren resultaten
goed.”*



Daltoniseren op de Christelijke School. Door A.R.J. Bazuin

"Op de 8000 scholen dus 100 [in 1935], die braken met het klassikale stelsel, d.i. 1 op de 80. De conclusie is niet gewaagd, dat het klassikaal onderwijs nog hecht en sterk staat. Ik acht dit economisch zeer wel te verklaren - onderwijskundig niet te betreuren."

Wel hebben natuurlijk deze scholen vruchtbaar werk gedaan, ook voor het klassikaal onderwijs. Al was de critiek fel, onbillijk en negatief - zo was er natuurlijk wat te critiseren: het klassikaal onderwijs moest middel, geen doel zijn - en sommigen hadden het ideaal van de intellectuele gelijkheid niet begrepen, maar dan toch trachten te benaderen; men had inderdaad de individualiteit en spontaneïteit van het kind vaak uit het oog verloren: men beschouwde het kind inderdaad - vaak onbewust - meer als den put die gevuld moest worden dan als de bron van levende actie. En in dat opzicht is zeker wel wat veranderd - mee door de enthousiaste afbrekers der oude, - meer nog door de ernstige en zeer ijverige bouwers der nieuwe school. In het kader van het klassikaal onderwijs kan individueel werk zeer zeker weer worden ingelast. Niet alleen om de vluggen „zoet te houden", maar ook om alle kinderen zoveel mogelijk te behandelen naar eigen aanleg en tempo. En menig vak - ik denk b.v. aan tekenen, voor de hogere klassen aan rekenen - onderging, in dit opzicht althans, een gunstige wending. En menig onderwijzer of onderwijzeres tracht weer aan te vullen wat dreigde verloren te gaan en ziet weer meer het kind dan de klasse. Maar de totale afbraak der klassikale school zal de eerste halve eeuw niet komen".

Het voortbestaan van de klassikale methode was niet te danken aan de inspecteurs die er na de eeuwwisseling uitgesproken voorstanders van waren geweest, zoals hun collega schoolopzieners dat aan het begin van de 19e eeuw nog wel waren. De meeste inspecteurs bekeken de individualiseringstendensen aan het begin van de 20e eeuw, zoals uit het bovenstaande citaat mag blijken, vanuit een zeker pragmatisme. Ze namen zelden de rol aan van pleitbezorgers van een nieuwe werkwijze of van verdedigers van een oude methode.

Maar er waren ook inspecteurs die ronduit genoeg hadden van de discussie over vernieuwing die het onderwijs beheerste in de eerste decennia van de 20e eeuw. We noemen de inspecteur van Maastricht die in 1939 schrijft:

"Het mag aan mij liggen maar hoe meer ik mij op dit onderwerp oriënteer, hoe meer ik verdwaal. (...) Nieuwe wegen! Ik houd meer van de oude wegen, die recht op de kerktorens gericht zijn. Dan weet men precies waar men uitkomt. Laten wij die wegen verbeteren naar de behoeften van den tijd. Wat is er overgebleven van het daltoniseeren? Welke zijn de vruchten geweest van het 'moderne' taalonderwijs? Wie durft het globaliseeren onvoorwaardelijk aanbevelen? Aan al dat geëxperimenteer en geprobeer zijn heel wat klassen opgeofferd. Wij moeten het onderwijs niet willen vernieuwen, zooals men een nieuw pak aantrekt. Wij moeten van ons tegenwoordig onderwijs veel afleggen, vooral dat, wat de moderne geest gebracht heeft, maar ook veel behouden en wel datgene, wat in het verleden steeds goed is gebleken. Dat moeten we met de inzichten en middelen van onzen tijd laten evolueeren naar de behoeften van ons leven. De waan moet de school uit! Degelijkheid van kennis en inzicht, van karakter en beschaving, van plichtsbeseffen werklust, gepaard met vaste beginselen, moet er in terug. Dan zal het wonder eener stage vernieuwing zich vanzelf voltrekken".

Het idee had inmiddels ook post gevat dat het wel mee viel met de impact van het vernieuwingsdenken op de klassikale organisatie van het onderwijs. Het geringe succes van de nieuwe scholen die radicaal wilden breken met het klassikale stelsel, had meer te maken met de opstelling van leerkrachten. Of zoals in het Onderwijsverslag van 1940 werd opgemerkt door een inspecteur in Uden:

"Over het geheel genomen staan de leerkrachten vrij nuchter tegenover het nieuwe en wagen ze zich niet aan riskante proefnemingen. Dit wil niet zeggen, dat ze van het nieuwe geen kennis nemen, maar ze zijn meer geneigd tot een voorzichtige verkenning en toepassing en wat huiverig om de oude, beproefde paden te verlaten".

En de inspecteur van het lager onderwijs in Den Haag constateert:

"Wat de paedagogische veranderingen in het afgelopen jaar betreft, hierop hebben de groote gebeurtenissen in het verslagjaar ook hun stempel gedrukt. Het woord „vernieuwing" had niet meer zulk een sterke gevoelswaarde als vorige jaren. Hoewel er over het algemeen met ijver gewerkt werd, heeft de vernieuwingsidee hier haar invloed niet merkbaar uitgeoefend. Trouwens, in dit opzicht achten wij de persoonlijke verhouding van den onderwijzer tot het kind en tot de leerstof van grooter beteekenis dan de beste omschrijving in een leerplan. Het Haagsche leerplan, dat tot stand kwam, biedt voldoende gelegenheid om de leerstof te behandelen, zooals de psychologie, die aan de zoogenaamde vernieuwingsgedachte ten grondslag ligt, dit verlangt".

We vatten samen. Aan het begin van de 20e eeuw bloeit de discussie op over de individualisering in het onderwijs. Er wordt ingezet op het doorbreken van de klassikale organisatie die na een eeuw aan vervanging toe lijkt te zijn. Dat laatste zou er niet van komen. Het aantal vernieuwingsscholen bleef beperkt. Maar de gedachte dat er meer aandacht moest zijn voor het individuele kind bleef achter als een kiem in het onderwijslandschap. En de Nederlandse aarde bleek een redelijke voedingsbodem te zijn voor nieuwe ideeën. Hoewel het percentage vernieuwingsscholen verhoudingsgewijs beperkt is gebleven tot enkele procenten, zijn er vanuit een internationaal vergelijkend perspectief bekeken veel scholen in Nederland opgericht die kozen voor de pedagogische uitgangspunten van Maria Montessori, Helen Parkhurst of - in de woorden van een hoofdinspecteur opgenomen in het Onderwijsverslag over 1919 - een andere "vreemdeling [...] die met nieuwe theorieën komt aandragen en daarbij de stoutmoedigheid bezit om in krachtige termen te verzekeren, dat hij het weet, zich aanstonds omringd ziet van een schaar van geloovige volgelingen, gereed om het nieuwste evangelie der opvoeding alomden volke te Verkondigen". Het voorzichtige succes van buitenlandse onderwijsvernieuwers was een onbedoeld gevolg van de wijze waarop de onderwijsvrijheid in Nederland was vastgelegd: er waren namelijk maar weinig leerlingen nodig om een school op te richten. En, als we de zojuist aangehaalde inspecteur mogen geloven, hadden buitenlandse onderwijsvernieuwers ook succes omdat het in Nederland "een oude kwaal" is om te vinden "dat wat wij zelf hebben en doen volstrekt minderwaardig is en maar zoo spoedig mogelijk afgeschaft moet worden".

6. De recente geschiedenis: afstemming van het onderwijs op verschillen tussen leerlingen

6.1 *De continuering van het klassikaal onderwijs: 1945-1968*

Na de Tweede Wereldoorlog wordt Nederland opnieuw opgebouwd. Het onderwijsbestel staat echter nog steeds op het fundament dat is gelegd in de 19e eeuw. De illusies van de onderwijsvernieuwers waren gebroken door twee wereldoorlogen. Maar na het economisch herstel in de jaren '50 van de 20e eeuw kreeg het onderwijs een nieuwe kans. De structurele integratie van het onderwijsstelsel werd nieuw leven ingeblazen met het Schema Bolkestein van 1946. De opsteller van dit schema, G. Bolkestein, was minister van onderwijs geweest in de oorlogsjaren, en in de periode daarvoor inspecteur van het middelbaar onderwijs. Het plan stond aan de wieg van de Wet op het voortgezet onderwijs van 1963, en was op zijn beurt weer geïnspireerd door de publicatie "Onze volksopleiding" van Dirk Bos uit 1898, het eerste stuk waarin een samenhangend geheel van onderwijsinstellingen op papier was gezet. De naam van Dirk Bos is in de onderwijswereld onlosmakelijk verbonden met zijn voorzitterschap van de zogenaamde bevredigings- of pacificatiecommissie die de financiële gelijkstelling van openbaar en bijzonder onderwijs zou voorbereiden en met de totstandkoming van een nieuwe Grondwet in 1917 en de daarop gebaseerde nieuwe Lageronderwijswet van 1920 het fundament zou leggen voor het huidige Nederlandse onderwijsbestel.

Wat minder bekend is, is dat Bos van 1895 tot 1901 schoolopziener was in het arrondissement Winschoten en zich in die jaren dus al bezighield met de reorganisatie van het onderwijsbestel. Ook de eerder genoemde inspecteur Bigot maakte deel uit van de Staatscommissie die vanaf 1903 zou nadenken over de inenschakeling van het lager, middelbaar en hoger onderwijs in Nederland. We kunnen deze voorbeelden zien als indicaties van de politieke betrokkenheid van schoolopzieners bij de beleidsvoorbereiding.

De herstructurering van het Nederlandse onderwijsbestel wordt afgesloten in 1963 met de totstandkoming van de Wet op het voortgezet onderwijs van 1963, ook wel aangeduid als de Mammoetwet. De leerlingstroom vanuit het lager onderwijs wordt gedifferentieerd in viermaal substromen: lbo, mavo, havo en vwo. In dit geval spreken we van externe differentiatie. De interne differentiatie vindt nog steeds in belangrijke mate plaats binnen het klassikale stelsel. Een klein deel van de lagere scholen heeft gekozen voor een vorm van individuele differentiatie binnen het vernieuwingsonderwijs uit de jaren '20 en '30: de Montessorischool, de Daltonschoon van Helen Parkhurst, de Freinetschool, de Jenaplanschool van Peter Petersen of de Vrije school van Rudolf Steiner. Het aantal was en bleef relatief laag, maar in de jaren '60 en '70 was er wel sprake van een hernieuwde belangstelling voor meer op het individu gerichte onderwijsvormen. We wijzen in dit verband bijvoorbeeld op een publicatie van de werkgroep Jenaplan in 1964, waarin melding wordt gemaakt van anderhalve eeuw kritisch denken over de klassikale school.

In het Onderwijsverslag van 1963 wordt vermeld dat in het gewoon lager onderwijs de "taak" zijn intrede heeft gedaan. Het biedt leerlingen de mogelijkheid om te werken in eigen tempo en in onderlinge samenwerking. We herkennen hierin dus ideeën van het Dalton Plan, maar nu toegepast binnen de context van het reguliere onderwijs. Het is een voorbeeld van de wijze waarop individueel onderwijs het klassikale onderwijsmodel binnensluipt. Een reguliere school verandert daardoor nog niet zijn onderwijskundige identiteit of zijn naam. Maar van individualiseringstendensen in het traditionele klassikale onderwijs is dus wel sprake.

De "echte" Daltonschoolen kregen in 1963 overigens te maken met een nieuwe, onbedoelde, instroom van leerlingen. We citeren uit het Onderwijsverslag:

"Op scholen bedoeld in artikel 25, lid 2, van de Lager-Onderwijswet 1920, meestal Montessori, Dalton of Vrije scholen, worden veel leerlingen toegelaten die op normale lagere scholen op moeilijkheden stuiten; de ouders zijn vaak geen voorstanders van dit onderwijs, maar de verschillende medisch-opvoedkundige bureaus hebben de gewoonte de kinderen te verwijzen naar deze scholen, waar ze meer individueel worden behandeld. Soms dreigen deze scholen de dupe te worden van dit toelatingsbeleid, omdat het aantal "moeilijke" kinderen te groot wordt, maar men moet ook constateren dat een groot aantal kinderen in deze scholen nieuwe kansen krijgt. Het is trouwens reeds vaker gezegd dat in het lager onderwijs in zijn geheel de invloed van deze scholen duidelijk aanwijsbaar is."

De laatste zin is van bijzondere betekenis. Ondanks het feit dat het percentage scholen in Nederland dat de naam draagt van pedagogische vernieuwers nog steeds klein is, zijn de ideeën van die vernieuwers klaarblijkelijk toch doorgedrongen tot het reguliere onderwijs. Maar de veranderingen moeten niet worden overdreven zo blijkt onder andere uit de volgende passage uit het Onderwijsverslag van 1960:

"De inspecteur in de inspectie 's Hertogenbosch in 1960 merkt op, dat verreweg de meeste scholen in zijn inspectie de traditionele, klassikale werkwijze bij hun onderwijs toepassen en slechts enkele scholen een zogenaamd progressief programma volgen, waarbij de individualiteit van de leerling nadrukkelijk naar voren wordt gebracht en het zelfstandig werken van de leerlingen de geleide activiteit vervangt. Ik ben van oordeel dat dit in de meeste inspecties kan worden geconstateerd. Naar mijn mening is het mogelijk ook bij de klassikale leerwijze van de nieuwe pedagogische en didactische inzichten te profiteren en het onderwijs op een doeltreffende wijze te geven".

De inspectie in het westen van Nederland is, in vergelijking met de collega's uit het zuiden, wat positiever over de veranderingen in de organisatie van het onderwijs: "De werkwijze in de scholen voor gewoon lager onderwijs is de laatste jaren toch wel anders geworden dan voorheen. Zeker kan niet gesproken worden van een tegenstelling in deze zin dat vroeger de leerstof allesbeheersend was en thans het kind, of in die zin dat de kinderen vroeger met tegenzin naar school gingen en nu met plezier. Slechts kan worden geconstateerd dat in de aanvangsklasse door het spelelement vaak de sfeer van de kleuterschool wordt benaderd, en dat in de hogere leerjaren de leerstof meer wordt aangepast aan de ontwikkeling en de belangstelling der leerlingen, waarom de leerlingen bij een gemitigeerd klassikaal onderwijs dan ook worden ingedeeld naar niveau en bestemming. In sommige scholen is men de laatste jaren overgegaan tot een min of meer volledig takensysteem". En in 1965 wordt voor de noordelijke provincies opgemerkt:

"Het werken in lossere klasverband (dus minder klassikaal) wordt in de lagere scholen steeds meer toegepast. De differentiatie in de hoogste leerjaren kan een belangrijke bijdrage leveren voor een meer verantwoorde determinatie en selectie voor het voortgezet onderwijs".

Maar op een andere plaats in het Onderwijsverslag van 1965 wordt een inspecteur aangehaald die het volgende zegt:

"De moderne werkwijzen, die in de scholen voor g.l.o. worden gepropageerd door de drie pedagogische centra, vinden in mijn inspectie over het algemeen genomen weinig bezielde aanhangers. Wanneer wij de zuivere contactscholen buiten beschouwing laten (dit zijn er nog geen tien), werken de nieuwere gedachten over didaktiek maar zeer traag door. Wel wordt allerwegen toegegeven, dat het zuiver klassikale systeem bepaalde gevaren met zich meebrengt, maar desondanks komt het slechts sporadisch voor dat men met enig enthousiasme andere wegen inslaat."

Hij trekt een sombere conclusie:

"Wanneer men kennis neemt van alle opmerkingen, die gemaakt worden omtrent het leerplan, omtrent de werkwijze, omtrent de houding van het onderwijzend personeel ten opzichte van modern gericht onderwijs, dan kan men zich niet onttrekken aan de indruk, dat - gunstige incidentele uitzonderingen daargelaten - er van een waarlijk vernieuwende beweging in ons onderwijs nauwelijks gesproken kan worden. Voegt men daarbij de onzekerheid, die er bestaat ten opzichte van een pedagogisch en psychologisch verantwoorde didaktiek, dan is het geen wonder, dat het gros van de Nederlandse onderwijzers zich houdt aan de door de traditie bepaalde wegen. Het tempo wordt verhoogd om toch maar vooral 'klaar' te komen met de leerstof, maar de wijze waarop deze leerstof wordt aangeboden, verandert niet, o.a. omdat men vreest in tijdnood te geraken."

Desalniettemin kan worden gesteld dat de aandacht voor het individueel onderwijs terugkeert in de jaren '60. Het klassikaal onderwijs staat opnieuw onder druk, maar als we de inspecteurs mogen geloven zijn de veranderingen gering en impliceren ze zeker geen koerswijziging voor de onderwijskundige organisatie van de klas. Het klassikaal onderwijs blijft dominant, maar er wordt in 1958, onder andere door de inspectie van het buitengewoon lager onderwijs, wel nagedacht over de consequenties van de automatisering van het arbeidsproces voor de inzet van mensen met uiteenlopende cognitieve competenties. We citeren een hoofdinspecteur:

"Het nieuwe tijdperk zal volgens sociologen een duidelijke invloed op de werkgelegenheid hebben, waardoor een technologische werkloosheid zal kunnen ontstaan. Het ligt voor de hand dat de arbeiders die de geautomatiseerde machines zullen bedienen, goed geschoold zullen moeten zijn. Een verschuiving in de kwalitatieve personeelsbehoefte is dan ook te verwachten. Het is evenwel een open vraag of de 10 procent hoogbegaafden en de 20 procent bovenmiddelmatten tezamen, die er volgens het resultaat van het onderzoek der Nederlandse recruten zijn, in voldoende mate zullen kunnen voldoen aan de eisen van intellect die door de toekomstige maatschappij zullen worden gesteld. Bovendien is het de vraag of de zogenaamde restgroep der Nederlandse bevolking t.w. de 20 procent benedenmiddelmatten en de 10 procent zeer slecht begaafden tezamen, onder wie de debielen gerekend moeten worden, voldoende werkgelegenheid zal hebben daar er, indien de maatschappelijke ontwikkeling door zal gaan in de richting van automatisering, minder behoefte zal zijn aan ongeschoolden. Het moet niet uitgesloten worden geacht dat laatstgenoemde groep op den duur geen volwaardige plaats zal krijgen in het moderne arbeidsproces, en dat bij een toenemende welvaart deze groep meer en meer vergeten zal worden".

Klaslokaal van een openbare school - omstreeks 1950



Klaslokaal van een openbare school - omstreeks 1970



De relevantie van het bovenstaande citaat ligt ons inziens in de vaststelling dat er ook hoogbegaafden zijn wiens functioneren wordt beïnvloed door maatschappelijke veranderingen en waarmee het onderwijs rekening dient te houden. De aandacht voor het hoogbegaafde kind treffen we voor het eerst aan in het Onderwijsverslag over het jaar 1964, als door de inspecteur van Sittard wordt opgemerkt dat het volgens schoolhoofden en onderwijzers "een weinig frequent verschijnsel op de lagere school is". Maar dezelfde inspecteur vraagt zich wel af of dat misschien komt omdat dergelijke kinderen in het onderwijs niet voldoende worden onderkend:

"Bij de huidige schoolorganisatie komen ze niet voldoende aan hun trekken. De pedagogische beweging van de meeste onderwijzers wil zoveel mogelijk alle kinderen naar een bepaald niveau brengen. De 'achterhoede' en de 'grensgevallen' doen zozeer een beroep op hun inzet, kunde en werkkraft, dat het betrekkelijk kleine groepje der begaafden tekortkomt. Daar komt bij, dat ons onderwijs veelal nog klassikaal georiënteerd is. Differentiatie gaat het initiatief, de inventiviteit en de creativiteit van de gemiddelde onderwijzer te boven. De grotere aandacht voor expressiemogelijkheden komt relatief de zwakbegaafden en de zwakkeren meer ten goede dan dat zij meer optimale kansen schept voor de begaafden en hoogbegaafden. De meestal voorkomende parochieschool geeft weinig mogelijkheden tot een andere differentiatie in het schoolsysteem. Het leerplan functioneert te weinig op onze lagere scholen. Toch biedt dit leerplan wel mogelijkheden tot differentiatie. Maar de verslaafdheid aan de methode is er de oorzaak van dat de leerkrachten zich de 'aanbieding' en verwerking der leerstof laten voorschrijven. Het gevolg daarvan is dat een eigen standpunt, initiatief, improvisatie en creatief denken van de onderwijzer(es) in belangrijke mate worden gefrustreerd".

Het probleem van de hoogbegaafden wordt neergelegd in het Onderwijsverslag, maar een oplossing in de zin van nadere differentiatie in klassenverband blijft achterwege. Dat het klassikale systeem nadelig kan zijn voor deze groep kinderen, is echter wel duidelijk.

Maar onder de leerkrachten binnen het lager onderwijs is - zoals reeds eerder is gesteld - de animo om het klassikale stelsel te doorbreken gering. Een door de inspectie uitgevoerde enquête waarover verslag wordt gedaan in het Onderwijsverslag over het jaar 1967 blijkt dat 58 procent van de klassenonderwijzers tevreden is met de toegepaste didactiek, 22 procent is gedeeltelijk tevreden en 17 procent is niet tevreden. Van de groep die niet of matig tevreden is, vindt 16 procent dat "het klassikale stelsel moet worden doorbroken" en 18 procent dat er "te weinig gelegenheid tot individualisering" is. Wat betreft de aard en omvang van de leerstof is 51 procent van de klassenonderwijzers wel en 46 procent niet tevreden. Zo'n 36 procent van de groep ontevreden wenst een leerstofbeperking, terwijl 10 procent meer gelegenheid tot individualiserend onderwijs wil, 10 procent meer tijd voor expressievakken en 5 procent meer totaliteitsonderwijs. Uit deze cijfers komt niet het beeld naar voren van een onderwijzerscorps dat staat te popelen om het klassikale systeem op de schroothoop van de onderwijsgeschiedenis te gooien.

6.2 *De ondergang van het klassikaal onderwijs? 1969-2011*

Het klassikaal onderwijs is nog steeds "zichtbaar op de klassenfoto's vanaf de jaren '50: de leerlingen zitten in drie rijen banken met hun neus in de richting van het bord en de wandplaten hangen nog steeds aan de muur. Uitzondering zijn de klassenfoto's van het Montessorionderwijs, waar schoolbanken zijn vervangen door tafels en stoelen die doen denken aan een huiskamer. Een niet zo'n vreemde associatie als we bedenken dat de eerste school van Maria Montessori in Rome Casa dei bambini heette (het kinderdhuis). Maar geleidelijk aan verandert er wel iets in de hoofdstroom van het onderwijs. De houten tweezitsbanken, die aan het begin van de 20e eeuw nog waren uitgerust met zware gietijzeren poten, maken geleidelijk aan plaats voor lichte formica tafels bestemd voor slechts één leerling. De stoffige wandplaten aan de muur worden vervangen door het creatieve knip- en plakwerk van de leerlingen. Op de wand wordt ruimte gecreëerd voor de producten van de individuele expressie van leerlingen. Aan het begin van de jaren '80 lijkt het klaslokaal in het reguliere onderwijs te zijn getransformeerd in een meer kindvriendelijke ruimte die vergelijkbare kenmerken heeft als het klaslokaal in een vernieuwingschool. Groepswork doet zijn intrede. De individuele schoolbankjes komen daar goed van pas omdat ze immers ook anders kunnen worden opgesteld dan in de gebruikelijke drie rijen van twee wijzend naar het schoolbord. Deze beelden zouden een indicatie kunnen zijn van de teloorgang van het klassikaal onderwijs. De toenemende ongerustheid over het zittenblijven wijst ook in die richting. In 1969 wordt de in opdracht van de staatssecretaris van Onderwijs en Wetenschappen geschreven onderzoeksnota "Opstaan tegen zittenblijven" van K. Doornbos aan dit verschijnsel gewijd. Het zittenblijven wordt uitgebreid besproken in het Onderwijsverslag over het jaar 1969 aan de hand van een enquête onder 8.000 schoolhoofden in het lager onderwijs. Het zittenblijven wordt een "groot probleem" genoemd. Er wordt tevens geconstateerd dat in het Jenaplan-, het Montessori- en het Vrije schoolonderwijs het percentage zittenblijven relatief laag is. Maar er wordt ook opgemerkt:

"Er zijn vele scholen geteld onder de 'normale' scholen of 'mengvormen', die praktisch geen zittenblijvers meer kennen. De plaatsruimte voor uitvoerige verslagen over deze scholen ontbreekt evenwel. In al deze scholen heeft men de oplossing gezocht in een vorm van individualisering binnen het oude klassikale systeem; er wordt gedifferentieerd naar aanleg en tempo en er wordt gewerkt met niveaucursussen voor rekenen en taal. Over het algemeen ziet men de ingevoerde werkwijzen evenwel als een lapmiddel en de meesten zouden liever verder willen gaan door het jaarklassensysteem geheel af te schaffen en te vervangen door een andere structuur van het basisonderwijs".

Is het klassikale stelsel nu echt aan het eind van zijn Latijn gekomen?

In de jaren '70 kraakt het klassikale stelsel onder de druk van maatschappelijke processen die sociologen hebben aangeduid met termen als ontzuiling, secularisering en individualisering.

De kern is dat het individu steeds meer het centrum van het sociale universum is geworden en dat traditionele keuzepatronen naar de achtergrond zijn verschoven. Het schoolkind wordt eveneens geraakt door het proces van individualisering. De aandacht voor de individuele mogelijkheden van een leerling in het onderwijs is geleidelijk aan toegenomen. Die beweging zette zich, zoals gezegd, reeds in aan het begin van de 20e eeuw met de opkomst van nieuwe onderwijsmodellen in Europa en de Verenigde Staten. Het is relevant om op te merken dat deze nieuwe schoolbeweging een beroep deed op nieuwe wetenschappelijke inzichten over de ontwikkeling van het kind. De doorwerking daarvan in de onderwijspraktijk bleef lange tijd achterwege. Het is de vraag of die stelling ook opgaat voor recente wetenschappelijke ontwikkelingen. We wijzen dan bijvoorbeeld op de aandacht van onderwijssociologen vanaf de jaren '70 van de 20e eeuw voor processen in het klaslokaal (the black box of schooling) en op onderwijskundig onderzoek vanaf de jaren '90 naar de kenmerken van scholen en leerkrachten die effectief zijn in het verhogen van de schoolprestaties van leerlingen, rekening houdend met de verschillen wat betreft de sociaal-economische achtergrond van deze leerlingen.

Het is dit laatste type onderzoek naar school effectiveness dat aan het begin van de 21e eeuw vaste voet aan de grond heeft gekregen in de wereld van wetenschap en beleid en dat ook ten grondslag heeft gelegen aan het internationaal vergelijkende PISA-onderzoek van de OECD. Onderwijskundigen zijn zich in dit verband ook gaan richten op de effecten van interne differentiatie, waarmee de processen in het klaslokaal in de schijnwerpers zijn komen te staan. Het voornaamste onderzoeksresultaat is dat de wijze waarop er wordt omgegaan met verschillen tussen leerlingen iets uitmaakt voor de onderwijskansen van die leerlingen. Net zo goed als het uitmaakt op welke school je zit. Dat is duidelijk een positievere boodschap dan de weinig hoopvolle onderzoeksbevinding uit de jaren '60 dat de sociaaleconomische herkomst van de leerling de meest bepalende factor was voor een succesvolle schoolloopbaan.

Deze wetenschappelijke ontwikkelingen lopen parallel met een aantal bestuurlijke ontwikkelingen die zich vanaf de jaren '80 en '90 hebben voorgedaan in het onderwijsstelsel. Er is sprake van een terugtrekkende overheid. Vanaf de jaren '50 speelde de overheid nog een centraal-sturende rol op het onderwijsterrein voor zover het ging om financieel-administratieve kwesties. In de jaren '70 strekte die bemoeienis zich niet alleen meer uit tot financieel-administratieve maar ook tot onderwijskundige zaken. Distributief onderwijsbeleid werd aangevuld met een constructieve aanpak. Er ontstond een onderwijsverzorgingstructuur met een intensivering van de begeleiding van leerlingen en scholen en met de ontwikkeling van landelijke schooltoetsen en modellen voor leerplannen. In de jaren '90 koos de Nederlandse overheid in lijn met internationale ontwikkelingen echter voor een selectieve rol. De overheidsbemoeienis werd teruggebracht: een neoliberaal marktmodel werd omarmd. Scholen werden geacht om meetbare prestaties te leveren. De trend werd

minder regels en meer autonomie voor onderwijsinstellingen aan de ene kant, en meer transparantie en betere informatie over de onderwijsoutput voor ouders aan de andere kant.

De nieuwe verzelfstandigde positie van de inspectie in het kader van de Wet op het onderwijstoezicht van 2002 past goed bij de geschetste bestuurlijke en wetenschappelijke trends. Het functioneren van afzonderlijke scholen wordt aan de hand van kwaliteitskaarten voor ouders inzichtelijk gemaakt op het internet. Daartoe zijn waarderingskaders opgesteld, waarin domeinen worden genoemd die van belang zijn voor de kwaliteit van het onderwijs. In het Onderwijsverslag over 1995 treffen we vier domeinen aan:

"[1] condities, met daarbinnen aandacht voor regelgeving, aanbod van leerlingen of studenten, aanbod van leraren en ander personeel, aanbod van leermiddelen en methoden en materiële en financiële voorzieningen; [2] schoolprocessen, met daarbinnen aandacht voor planning van het onderwijsaanbod, de efficiëntie waarmee het onderwijs wordt georganiseerd, de (systematische) evaluatie van het onderwijs en het school- of werkklimaat aan de school of instelling; [3] onderwijsprocessen, met daarbinnen aandacht voor de (mate van) realisatie van het geplande aanbod, de effectiviteit van het didactisch handelen en de afstemming van het onderwijs op verschillen tussen (categorieën) leerlingen; [4] de opbrengsten van het onderwijs, met daarbinnen aandacht voor de leerprestaties van leerlingen en studenten, de door- en uitstroom in het onderwijs en de behaalde beroepskwalificaties en beroepsmogelijkheden".

In het Onderwijsverslag over 1997 zoomt men in op een onderdeel van één van deze domeinen: de kwaliteit van het didactisch handelen van leerkrachten. Dat wordt gedaan aan de hand van een vijftal aspecten:

"[1] de mate waarin de instructie en verwerking helder en gestructureerd zijn; [2] de mate waarin leerlingen actief zijn betrokken bij het leerproces; [3] de mate waarin het didactisch handelen van leraren (tevens) is gericht op het leren gebruiken van leerstrategieën; [4] de mate waarin leraren rekening houden met relevante verschillen tussen leerlingen; [5] de doelmatigheid van de klassenorganisatie".

Met deze opsomming mag duidelijk zijn dat de inspectie oog heeft voor interne differentiatie. Er lijkt te worden gekozen voor een benadering die recht doet aan de verschillen tussen de leerlingen en dat is niet per definitie de traditionele klassikale aanpak. In het verslag over 2003 wordt daarover het volgende gezegd:

"Leraren die uitsluitend klassikaal onderwijs geven en daarbij geen ruimte bieden voor verschillen tussen leerlingen, doen daarmee in elk geval een deel van hun leerlingen tekort. Maar wanneer leraren zonder duidelijke doelen en leerlijnen werken, lopen ze het gevaar dat het onderwijs vrijblijvend wordt en dat leerlingen niet genoeg uitgedaagd worden om naar hun vermogens te leren".

Al met al lijkt de tijd te zijn aangebroken waarin de individualisering in het onderwijs een reële kans krijgt op succes. Komt daarmee de in 1938 gedane voorspelling van de Hilversumse inspecteur uit toen hij schreef dat "de totale afbraak van de klassikale school" de eerste halve eeuw niet zou komen? Hoe is de situatie aan het eind van de 20e eeuw? We slaan de Onderwijsverslagen van zijn collega's er op na voor een antwoord. Over het jaar 1986 wordt over de groepen 2 en 3 van het basisonderwijs (de nieuwe aanduidingen voor de laatste klas van het kleuteronderwijs en de eerste klas van het lager onderwijs) het volgende gezegd:

"de praktijk is 'traditioneler' dan in de schoolwerkplannen is beschreven; de aansluiting tussen groep 2 en 3 is zowel onderwijskundig als organisatorisch in beperkte mate aanwezig; de groeperingsvorm in groep 3 is overwegend klassikaal, terwijl in groep 2 de heterogene groeperingsvorm bijna zonder uitzondering wordt gehanteerd. Hierdoor vormen tussentijdse instapmomenten in het schooljaar van groep 2 naar groep 3 een uitzondering. Daardoor blijven sommige leerlingen langer in kleutergroepen dan op grond van een ononderbroken ontwikkelingsproces wenselijk zou zijn". Tien jaar later wordt in het Onderwijsverslag over 1996 vermeld: "Differentiatie is het grootste knelpunt in de ontwikkeling van onderwijs-op-maat in het primair onderwijs. Ondanks de grote heterogeniteit wordt in de groepen 3 tot en met 8 van het basisonderwijs gekozen voor een overwegend klassikale wijze van instructie, met individuele of groepsgewijze aanvullingen. Dit geldt zowel voor het lees-, het taal- als het rekenonderwijs".

En in 1997 lezen we:

"Ook wat betreft de aard en de intensiteit van de instructie, de duur van de verwerkingsfase en de wijze van terugkoppeling naar de leerlingen, wordt van leraren gevraagd maximaal rekening te houden met en in te spelen op niveau- en tempoverschillen tussen leerlingen. Ook als leraren beschikken over een methode die adaptief onderwijs mogelijk maakt, betekent dit nog niet dat zij daarvan goed gebruik maken. De meeste leraren zijn zich bewust van de verschillen tussen hun leerlingen, maar stemmen in de praktijk hun onderwijs niet op die verschillen af. In 75 procent van de lessen vindt de instructie frontaal-klassikaal plaats".

De zegetocht van het individueel onderwijs kan voorlopig nog worden uitgesteld. Het basisonderwijs vanaf groep 3 is klassikaal georganiseerd. Individueel onderwijs vult het klassikale onderwijs aan, maar het vervangt het niet. Dat was wel de inzet van de onderwijsvernieuingsbeweging aan het begin van de 20e eeuw die hoopvol door Ellen Key als de eeuw van het kind was betiteld. De invloed van die beweging zien we duidelijker terug in de figuur van het studiehuis: de aanduiding van de organisatie van de laatste fase van het voortgezet onderwijs. Daarover wordt in het Onderwijsverslag over 1996 gezegd:

"Een gemiddelde (verplichte) les in het studiehuis zag er vaak als volgt uit. De leraar geeft instructie of introduceert nieuwe leerstof en laat vervolgens de leerlingen zelfstandig opdrachten maken. Leerlingen

kunnen hun antwoorden controleren met antwoordmodellen of in kleine groepen bespreken. Als ze vragen hebben, krijgen ze meestal individueel nadere uitleg van de leraar. Soms wordt er klassikaal extra uitleg gegeven. In vergelijking met de 'oude' situatie is er minder klassikale uitleg en werken de leerlingen zelfstandiger de stof door. Voor alle duidelijkheid dient gezegd dat dit een globaal beeld is; in de praktijk waren er ook leraren die zich door tijdsdruk, door een nog ongeschikte ('ouderwetse') methode of uit eigen overtuiging genoodzaakt zagen 'terug te vallen' in een sterk frontaal-klassikaal gerichte manier van werken".

Het studiehuis lijkt verdacht veel op een organisatie volgens het Dalton Plan dat in de jaren '20 uit Engeland was geïmporteerd door een commissie onder leiding van de hoogleraar Philip Kohnstamm. En de naamsgelijkenis met het eerste kinderhuis van Maria Montessori springt ook meteen in het oog. Zo nieuw is het studiehuis als een concrete uitwerking van het zogenaamde "nieuwe leren" dus ook weer niet. En wat ook niet nieuw is, is dat nieuwe initiatieven - zeker degenen die worden omschreven als "een cultuuromslag" - altijd kunnen rekenen op kritiek en weerstand. De implementatie van het studiehuis werd zelfs - tegelijkertijd met andere plannen voor vernieuwing van het voortgezet onderwijs - onderwerp van discussie in een parlementaire onderzoekscommissie in 2008. Een van de conclusies was dat de vernieuwing geen draagvlak in het onderwijs had. Dat zal niet als een verrassing zijn gekomen voor de inspectie die in het Onderwijsverslag over het jaar 1996 het volgende schreef over het studiehuis: "Veel leraren betwijfelden of het principe van zelfstandig leren in gelijke mate geschikt is voor elk vak of leerstofonderdeel en voor elke leerling; zij maakten zich zorgen over de diepgang van het leerproces als leerlingen veel zelfstandig moeten werken en leren. De didactische werkwijze die werd gehanteerd om de zelfstandigheid van leerlingen te vergroten, bleek vooral de kwaliteit van het leerproces bij goede leerlingen te bevorderen, terwijl ze te hoog gegrepen leek voor de zwakkere leerling. Dit leidde meer dan eens tot de vraag: Wat moet de school doen om leerlingen die in de studiehuisopzet uit de boot dreigen te vallen, op een verantwoorde wijze voor te bereiden op het eindexamen?".

Ook in het in april 2011 verschenen Onderwijsverslag dat handelt over het jaar 2009/2010 blijkt dat het onderwijs afstemmen op de individuele leerling nog steeds een voorwerp van aanhoudende zorg is. We citeren:

"Een derde van de leraren op de basisschool en de helft van de havo- en vwo-leraren stemt de instructie niet af op verschillen tussen leerlingen. Dit is al jaren de achilleshiel van het onderwijs (Van de Grift, 2011). Aan de methoden ligt het niet: die bieden leraren vaak de mogelijkheid leerlingen in te delen in een middengroep, een groep die extra instructie nodig heeft en een groep die meer aankan. Maar ook als leerlingen duidelijk van elkaar verschillen, stemmen leraren het onderwijs vaak niet af. Een voorbeeld is groep 3 van de basisschool, waar sommige leerlingen al kunnen lezen, terwijl andere nog geen letter kennen".

Het mag duidelijk zijn: er is nog steeds werk aan de winkel.

7. Ten slotte

Twee eeuwen en één decennium hebben schoolopzieners en inspecteurs zich namens de rijksoverheid beziggehouden met het controleren en stimuleren van het onderwijs. Van die activiteiten zijn jaarlijkse verslagen gemaakt die een beeld gaven van de staat van het onderwijs. Het begon in de 19e eeuw als een beeld dat was gebaseerd op persoonlijke waarnemingen van de alledaagse onderwijspraktijk en verhalen van schoolhoofden en leerkrachten. Het eindigt in de 21e eeuw met een beeld dat is gefundeerd op deugdelijk empirisch onderzoek en recente wetenschappelijke inzichten. De rijkdom van de rapportage maakte plaats voor precisie. Subjectiviteit werd vervangen door objectiviteit. De regionale verscheidenheid in de oordelen van schoolopzieners verdween ten gunste van een gecentraliseerde eensgezindheid over onderwijskundige issues. Ook de schoolopziener die een achtergrond had als predikant verdween van het toneel, evenals de schoolopziener die zitting had in de Tweede Kamer of die leider was van een onderwijspressiegroep. Maar wat door de jaren heen bleef was de passie voor de verbetering van het onderwijs: aanvankelijk geïnspireerd door het geloof in de klassikale methode als de oplossing voor maatschappelijke problemen, later geleid door het inzicht dat leerlingen die van elkaar verschillen verschillend moeten worden behandeld. Een passie die telkens weer op de proef wordt gesteld door ontzuisterende ervaringen met weerbarstige onderwijspraktijken. Een passie die veelal uitmondde in pragmatische standpunten over de haalbaarheid van de door rijksoverheid gewenste onderwijsveranderingen en -verbeteringen.

In meer wetenschappelijke termen geformuleerd, kunnen we zeggen dat schoolopzieners en inspecteurs het principe kennen van de grammar of schooling, een centraal concept in het in 1995 verschenen boek *Tinkering toward Utopia* van David Tyack & Larry Cuban. In deze studie, waarvan de titel in het Nederlands Prutsend naar het paradijs zou kunnen luiden, wordt de grammar of schooling aangewezen als het voornaamste struikelblok voor de Amerikaanse onderwijsvernieuwers die gedurende de periode van een eeuw veranderingen wilden doorvoeren in de publieke scholen. Het zou niet lukken. De onderwijsvernieuwing zou de scholen niet fundamenteel veranderen; het waren de scholen die de onderwijsvernieuwing veranderden! Met de metafoor van de grammatica wordt verwezen naar de taaiheid van institutionele patronen binnen het onderwijs. De praktijken in een klaslokaal structureren een school op dezelfde manier waarop grammatica onze taal structureert. We hoeven ons noch bewust te zijn van de grammatica van de school, noch van de grammatica van de taal, om adequaat op een school te functioneren of op een correcte manier onze taal te spreken. De grammar of schooling is synoniem voor de wijze waarop onderwijs nu eenmaal werkt, net zoals het concept cultuur kan worden gedefinieerd als "the way we do things around here". Het eind van het liedje is dat veel onderwijsvernieuwingen mislukken, met name de plannen die van bovenaf worden opgelegd, omdat zij stuklopen op de dominante culturele patronen in klaslokalen, die lijken te functioneren als de loopgraven van het onderwijssysteem. Als er één groep is die kennis heeft van het onderwijslandschap met al zijn voetangels en klemmen, of anders gezegd van de grammar of schooling, dan zijn dat de inspecteurs als relatief onafhankelijke waarnemers. Deze kennis zou behulpzaam kunnen zijn bij een succesvolle implementatie van onderwijsveranderingen en -verbeteringen. Maar die implementatie zal altijd een kwestie van lange adem blijken te zijn.

De introductie van het klassikaal onderwijs aan het begin van de 18e eeuw als vervanging van het individueel of hoofdelijk onderwijs heeft een halve eeuw in beslag genomen. Weer een halve eeuw later was het systeem vervolmaakt en werd het overal toegepast. Op dat moment, aan het begin van de 19e eeuw, stak het idee van het individueel onderwijs opnieuw de kop op. Het leidde niet tot ingrijpende institutionele veranderingen: het klassikaal onderwijs werd in de loop van de tijd niet vervangen door individueel onderwijs maar wel inhoudelijk daarmee aangevuld. Weer honderd jaar later, aan het begin van de 21e eeuw, staan we voor de uitdaging van het "nieuwe leren" in een digitaal tijdperk: het klassikale model staat opnieuw onder druk. De iPad van Apple wordt nu al aangekondigd als de revolutie in het onderwijs. We zullen het zien, maar wie na het lezen van de bovenstaande tekst nog gelooft in onderwijsrevoluties, die heeft de boodschap niet helemaal begrepen...

Literatuur

Baggerman, A. & R. Dekker (2005). *Kind van de toekomst. De wondere wereld van Otto van Eck (1780-1798)*. Amsterdam: Wereldbibliotheek.

Bakker, N., R. Dekker & A. Janssens (red.). (2006). *Tot burgerschap en deugd. Volksopvoeding in de negentiende eeuw*. Hilversum: Verloren.

Boekholt, P.T.F.M. & E.P de Booy (1987). *Geschiedenis van de school in Nederland*. Assen/Maastricht: Van Gorcum.

Boekholt, P., H. Van Crombrugge, N.L. Dodde & J. Tyssens (red.) (2002). *Tweehonderd jaar onderwijs en de zorg van de Staat. Jaarboek voor de geschiedenis van opvoeding en onderwijs 2002*. Assen: Van Gorcum.

Bosker, R.J. (2005). *De grenzen van gedifferentieerd onderwijs*. (Inaugurele rede). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.

Braster, J.F.A. (1996). *De identiteit van het openbaar onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Braster, J.F.A., F. Simon & I. Grosvenor (eds.) (2011). *Educating the People. The History of Popular Education*. *Paedagogica Historica*, Vol. 47, No. 1-2, pp. 1-242.

Braster, J.F.A., I. Grosvenor & M.M. del Pozo Andrés (eds.) (2011). *The Black Box of Schooling. A Cultural History of the Classroom*. Bruxelles: Peter Lang (in press).

Dodde, N.L. (1981). *Geschiedenis van het Nederlandse schoolwezen. Een historisch-onderwijskundige studie van het Nederlandse onderwijs gedurende de 19de en 20ste eeuw*. Purmerend: Muusses.

Dodde, N.L. (2001). *"Een speurtocht naar samenhang". Het Rijksschooltoezicht van 1801 tot 2001*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Hoorn, I. van (1907). *De Nederlandsche schoolwetgeving voor het lager onderwijs, 1796-1907*. Groningen: P. Noordhoff, 1907.

Imelman, J.D. & W.A.J. Meijer (1986). *De nieuwe school gisteren & vandaag*. Amsterdam/Brussel: Elsevier.

Inspectie van het Onderwijs. *Onderwijsverslagen (1801-2011)*.

Leune, J.M.G. (2001). *Onderwijs in verandering. Reflecties op een dynamische sector*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mangan, J.A. (1994). *A Significant Social Revolution. Cross-Cultural Aspects of the Evolution of Compulsory Education*. London: The Woburn Press.

Reinsma, R. (1965). *Scholen en schoolmeesters onder Willem I en II*. Den Haag: N.V. Voorheen Van Keulen Periodieken.

Tyack, D.& L. Cuban (1995). *Tinkering toward Utopia. A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press .

Veld, T. (1987). *Volksonderwijs en leerplicht. Een historisch-sociologisch onderzoek naar het ontstaan van de Nederlandse leerplicht*. Delft: Eburon.

Colofon

Dit is een uitgave van

Inspectie van het Onderwijs
Postbus 2730 | 3500 GS Utrecht
www.onderwijsinspectie.nl

2011- 24 | gratis
22DW2011G031
ISBN: 978-90-8503-262-5

Grafisch ontwerp

Shootmedia, Groningen

Fotografie

Vento Boreale, Groningen

Over de auteur

Sjaak Braster (1958) is universitair hoofddocent sociologie aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Tot 2011 was hij tevens bijzonder hoogleraar Geschiedenis van het onderwijs namens de Maatschappij tot Nut van 't Algemeen aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit van Utrecht.

Met dank aan

Gerry Reezigt, Frans van den Bedem, Margo Beverloo en de leescommissie van de Inspectie van het Onderwijs; Jacques Dane, Andrea Manus en Joke Pijpers van het Nationaal Onderwijsmuseum te Rotterdam; Nan Dodde, emeritus hoogleraar Geschiedenis van het onderwijs



Deze publicatie is te vinden op www.onderwijsinspectie.nl

© Inspectie van het Onderwijs, september 2011