

Implementatie van basisvorming: de start van een dieptestudie

N. A. J. Lagerweij*

Samenvatting

Invoering van basisvorming betekent voor scholen in het voortgezet onderwijs een omvangrijke bundel van ingrijpende veranderingen. Het wettelijk kader geeft scholen vrijheid over diverse zaken eigen onderwijskundige en schoolorganisatorische beslissingen te nemen. In het Bavo-project worden drie brede scholengemeenschappen gedurende vijf jaren gevolgd bij hun vormgeving van de basisvorming. Deze dieptestudies moeten zicht geven op de factoren die op meso- en microniveau bijdragen aan de invoering en aan het bereiken van de doelstellingen van basisvorming.

Het onderzoek is gericht op drie clusters van vragen te weten de schoolkenmerken, het procesverloop, de vormgeving en resultaten van onderwijsleerprocessen. Voor elk cluster zijn innovatietheoretische verwachtingen opgesteld, die in de casestudies getoetst worden. Dit artikel bevat een overzicht van de gegevens uit de voorbereidingsperiode van 1991 tot 1993 betreffende de beginsituatie van de drie scholen.

1 Inleiding

In 1993 staan scholen in het Nederlandse voortgezet onderwijs voor een ingrijpende veranderingstaak. Zij moeten dan de wettelijk voorgeschreven basisvorming gaan vormgeven in de onderwijspraktijk. Invoering van deze basisvorming gaat gepaard met allerlei andere wijzigingen. Tegelijkertijd kunnen scholen betrok-

ken zijn bij operaties betreffende schaalvergroting (fusies, e.d.) en bij invoering van nieuwe administratieve procedures rondom personeelsbeleid en financiën.

Het is duidelijk dat scholen voor voortgezet onderwijs gedurende enkele jaren een veelheid van veranderingen moeten aanbrengen of ondergaan. De invoering van basisvorming kan leiden tot wijzigingen in het functioneren van de schoolorganisatie, tot aanpassingen van het leerplan, tot verschillen in leerresultaten (verhoging peil jeugdonderwijs) en tot veranderingen in het onderwijzen. Deze veranderingen voltrekken zich niet los van elkaar, maar staan in nauwe onderlinge samenhang. Hierbij kunnen zich wat de vormgeving betreft van school tot school verschillen voordoen. De wettelijke voorschriften hebben het karakter van een kaderwet, die aan scholen enige speelruimte geeft om tot eigen invulling te komen. Een belangwekkende vraag is of en hoe de scholen erin slagen deze beleidsruimte op eigen wijze te vullen (zie ook Slegers & Bergen, 1992).

Theorievorming over onderwijsinnovatie laat duidelijk zien dat er vele verklaringen mogelijk zijn voor het falen en slagen van vernieuwingsprojecten. Uit dit kennisbestand valt af te leiden dat veel factoren invloed hebben op het verloop ervan (zie o.m. Lagerweij & Voogt, 1990; Hopkins, 1990; Fullan, 1991; Louis & Miles, 1990; Dalin, 1992). Het planmatig toepassen van deze innovatiekennis blijkt steeds sterk context gebonden te moeten plaats vinden. Elke innovatie (elk project) heeft eigen min of meer unieke karakteristieken, waardoor algemeen geldende regels toch weer een aanpassing ondergaan.

Onderzoekers¹ van de Vakgroep Onderwijskunde in Utrecht, werkzaam in het kader van het onderzoekprogramma 'Ontwikkeling van onderwijs en opleiding', besloten daarom in een onderzoek na te gaan welke factoren op

* Met dank aan H. Franssen, J. van der Linden, E. Roelofs, J. C. Voogt, L. Vriens, L. van Wessum en de student-assistenten M. Mettes en O. Treep. Zij werken mee aan het project en hebben daardoor en met hun commentaar op eerdere versies in belangrijke mate bijgedragen aan dit artikel.

meso- en microniveau bijdragen aan het invoeren en het bereiken van de doelstellingen van de basisvorming in scholen voor voortgezet onderwijs. Het doel van dit onderzoek is bij te dragen aan theorieontwikkeling op het gebied van onderwijsverandering en inzicht te krijgen in de wijze waarop onderwijsbeleid van de overheid kan bijdragen aan verbetering van de onderwijspraktijk in scholen.

In dit artikel volgt eerst een korte typering van de inhoud van de vernieuwing basisvorming als een grootschalige onderwijsverandering in het Nederlandse onderwijs (paragraaf 2). Daarna geven we een beknopte innovatietheoretische uiteenzetting die dient als kader voor de uitvoering van het onderzoeksproject. Paragraaf 3 bevat een korte verantwoording van de opzet van het onderzoek - aangeduid als Bavo-project - en de gehanteerde methoden. De onderzoeksvragen en de theoretische verwachtingen worden daarbij in kaart gebracht. In paragraaf 4 geven we een beeld van de beginsituatie en de activiteiten in het eerste voorbereidingsjaar van de drie scholen, die in het onderzoek centraal staan. Dit artikel bevat het verslag van de eerste onderzoeksperiode van 1991 tot eind 1992.

2 De basisvorming als innovatie

2.1 De inhoud en de strategie

De basisvorming houdt *inhoudelijk* gezien een complexe verandering in van het onderwijs in de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs. De hoofdbestanddelen van de innovatie inhoud zijn:

- Elke school moet een vast pakket van 15 vakken aanbieden (Nederlands, Engels, Frans of Duits, geschiedenis en staatsinrichting, aardrijkskunde, economie, wiskunde, natuur- en scheikunde, biologie, informatiekunde, techniek, lichamelijke oefening, verzorging, keuze uit: muziek/dans/drama, keuze uit: tekenen/handvaardigheid/textuele werkvormen.
- Een adviestabel is opgesteld voor het aantal uren dat per vak gegeven *kan* worden. Scholen zijn niet aan deze tabel gehouden.
- Het aantal lessen wordt uitgebreid van 30 naar 32 uur per week.
- De scholen mogen 20% van het totaal aan-

tal lessen vrij besteden.

- Er zijn kerndoelen geformuleerd per vak. Deze kerndoelen moeten worden getoetst aan de hand van toetsen die de overheid beschikbaar stelt. Scholen mogen in uitzonderingsgevallen ook vervangende toetsen maken. Elke school bepaalt zelf wanneer de toetsen worden afgenomen, ergens tussen het einde van het tweede en vierde leerjaar.
- Voor de kerndoelen per vak en de vakoverstijgende doelen en vaardigheden geldt dat zij gekenmerkt zijn door 'toepassing, vaardigheden en samenhang'.

De *strategische* aspecten van deze vernieuwing zijn voor een deel door de overheid bepaald. Nadat het wettelijk kader is vastgesteld krijgen scholen de opdracht in een tijdsbestek van twee jaren de invoering in de onderwijspraktijk voor te bereiden. De basisvorming is te beschouwen als een poging om vanuit de centrale overheid door middel van nieuwe wetgeving en ondersteunende maatregelen een aantal algemene doelstellingen voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs te verwezenlijken. We typeren dit als een *onderwijsinnovatie*, gedefinieerd als *een planmatige poging de kwaliteit van het onderwijs in een of meer scholen te verbeteren op grond van vastgestelde doelen* (vgl. Lagerweij, 1987, p. 110). De voorgestelde basisvorming is een grootschalige innovatie, die voor elke school in het voortgezet onderwijs als geheel en voor alle leraren daarbinnen werkzaam tot wijzigingen kan leiden (over grootschaligheid zie Van den Berg & Vandenberghe, 1984).

In augustus 1991 is het invoeringsproces van basisvorming voor alle scholen voor voortgezet onderwijs gestart. Voordat de implementatie een aanvang zal nemen, dient elke school na te gaan op welke wijze men de door de wet vereiste veranderingen zal gaan concretiseren. Het betreft een reeks van beslissingen op het gebied van onderwijsinhouden (vakkenpakket, vakkenintegratie) en schoolorganisatie (o.a. lesrooster, opzetten leerlingbegeleiding).

2.2 Het theoretisch kader

Het totaal aan theorieontwikkeling dat sinds de jaren zestig inzake onderwijsinnovatie werd opgebouwd, is niet van dien aard dat op grond daarvan van te voren met grote mate van zeker-

heid valt aan te geven hoe veranderingen in scholen zich zullen gaan voltrekken en op welke effecten men na verloop van tijd kan rekenen (zie voor recente overzichten Lagerweij & Voogt, 1990; Hopkins, 1990; Fullan, 1991; Louis & Miles, 1990; Dalin, 1992). De voorspellende kracht van het innovatietheoretisch kennisbestand is beperkt. Dat is een gevolg van de complexiteit van innovatieprocessen in het onderwijs. Het blijkt steeds weer, dat zeer veel factoren het verloop van veranderingsprocessen beïnvloeden. Deze factoren hangen onderling vaak sterk samen. Dat verschijnsel leidt er ook toe dat veranderingen in het onderwijs moeilijk van buitenaf te sturen zijn (zie tevens Fullan, 1991, p. XII).

Het onderzoek waarover in de innovatieliteratuur gerapporteerd wordt, is doorgaans gericht op analyse en interpretatie achteraf van het daadwerkelijk verloop van veranderingsprocessen in het onderwijs in scholen. Dit onderzoek heeft geleid tot meer zicht op welke factoren in scholen nu werkelijk invloed hebben op het realiseren van gewenste veranderingen. Tegelijkertijd is duidelijk geworden dat zich hierbij verschijnselen voordoen, die in elke context een eigen verloop laten zien. "The number and dynamics of factors that interact and affect the process of educational change are too overwhelming to compute in anything resembling a fully determined way. (...) there are no hard-and-fast rules, rather a set of suggestions or implications given the contingencies specific to local solutions" (Fullan, 1991, p. 47).

In het Bavo-project gaan de onderzoekers uit van de volgende innovatietheoretische uitgangspunten:

1. Invoering van basisvorming is op te vatten als een proces van schoolontwikkeling. *Schoolontwikkeling is het op planmatige wijze voortdurend sturing geven aan de inrichting van het onderwijs in de school en aan interne voorwaarden teneinde de vastgestelde doelen te bereiken.* (Vgl. voor het begrip schoolontwikkeling ook Van der Krogt, 1983; Hofman & Haanstra, 1986; Voogt, 1989; Lagerweij, 1993b). Hieruit volgt dat onderzoek naar het invoeren van basisvorming gericht dient te zijn op de school als geheel en op de betrokkenen afzonderlijk als eenheid van verandering.

2. Voor het welslagen van de basisvorming is het van belang dat scholen *planmatig* te werk gaan op basis van de beoogde doelstellingen. Betrokkenen dienen gelegenheid te krijgen tot leren, dat wil zeggen het opdoen van de benodigde kennis en het verwerven van noodzakelijke vaardigheden. Daarvoor zijn naast druk (van overheid, bestuur, schoolleiding, collega's) ook vormen van ondersteuning (nascholing, begeleiding, leermiddelen) gewenst en noodzakelijk.

3. Onderwijsverandering is een *evolutionair* proces. De veranderingen voltrekken zich in een tijdsbestek waarvoor termijnen van meer dan vijf jaar normaal zijn (Dalin, 1992, spreekt zelfs van tenminste tien jaar). Het is mogelijk en gebruikelijk in dat proces een onderscheid te maken tussen een drietal subprocessen, te weten adoptie, implementatie en continuering. Diverse factoren kunnen de voortgang van het proces belemmeren of bevorderen (zie voor een overzicht Fullan, 1991).

4. Er is bij de invoering van basisvorming een verband tussen de veranderingen in de microsituatie (klasniveau) en de *schoolorganisatie*. De onderwijskundige vormgeving van basisvorming stelt eisen aan het organisatorische subsysteem (schoolleiding, management, vaksecties e.d.) en aan de betrokkenheid van de leraren (Marx, 1975; Van den Berg & Vandenberghe, 1981; Fullan, 1992).

5. Voor de realisering van basisvorming moet de school een beroep doen op *veranderingscapaciteiten*. Dit begrip verwijst naar vermogens van de school (dat wil zeggen de schoolleiding en het schoolteam) om veranderingen te kunnen plannen, uitvoeren en begeleiden met het oog op onderwijsinhoudelijke ontwikkeling en de daarvoor noodzakelijke ontwikkeling van de schoolorganisatie (vergelijk Hofman & Haanstra, 1986; Van Gennip, 1991).

6. Bij de invoering van basisvorming is het te verwachten dat per school een *eigen vormgeving* ontstaat. Lokale situatie (ouders, bestuur, omgeving), schoolkenmerken (grootte, type, gebouw), de schoolcultuur (zie Staessens, 1990) en het schoolconcept (Lagerweij, 1993a) beïnvloeden de implementatie en de leerresul-

taten van basisvorming. Naast het in kaart brengen van deze implementatie is het eveneens gewenst de leereffecten en niet voorziene effecten te meten.

Op grond van deze uitgangspunten is voor het onderhavige project een aantal verwachtingen opgesteld, die in paragraaf 3.2 vermeld worden. Daar is tevens het conceptuele kader van het project weergegeven.

2.3 Voorafgaand Nederlands onderzoek

Hoe zullen scholen erin slagen tijdig en verantwoord in 1993 met de implementatie te starten? Hoe zal basisvorming er in praktijk gaan uitzien? Welke effecten zullen na verloop van tijd zichtbaar zijn?

Op dergelijke vragen is op grond van het tot nu toe in Nederland verrichte innovatieonderzoek vooraf moeilijk een steekhoudende voor-spelling te doen. Sinds de jaren zeventig zijn in ons land ervaringen opgedaan met grootschalige projecten die enigszins vergelijkbaar zijn met de invoering van de basisvorming: het Mavo-project, de Middenschoolexperimenten en het Integratieproject Scholengemeenschappen. Deze projecten zijn in 1985 opgegaan in een overkoepelend project, het project Scholen in Ontwikkeling (SiO-project)².

In 1987 is door Hofman, De Canne, Olthoff en Bos (1988a) een beleidsvoorbereidende studie uitgevoerd naar de rol van het onderwijsmanagement bij de implementatie van een grootschalige onderwijsvernieuwing. Zij zijn nagegaan welke ervaringen uit voorgaande projecten voor de basisvorming conclusies opleveren. In deze studie is een aantal deskundigen geraadpleegd, zijn grootschalige projecten geanalyseerd en heeft men buitenlandse ontwikkelingen in de eerste fase van het voortgezet onderwijs bestudeerd. Voorts wordt in een tweetal publikaties (Hofman e.a., 1988b, 1988c) verslag gedaan van case-studies in smalle en brede scholengemeenschappen.

Uit de case-studies (zie Hofman e.a., 1988b) blijkt onder meer dat de vernieuwingen stagneerden op die scholen, waar het organisatorisch systeem onvoldoende ontwikkeld is in vergelijking met de beoogde vormgeving van het onderwijskundig systeem. De onderzoekers wijzen er verder op dat het veranderen van het onderwijs in de scholen afhangt van de be-

schikbaarheid van geschikte leermiddelen, mede in relatie tot heteroog of homogeen groeperen. Ook moeten leermiddelen de scholen helpen vorm te geven aan de mogelijke verschillen in tijdsduur (2 à 4 jaar) die leerlingen ter beschikking hebben om de doelen van de basisvorming te bereiken. Voorts geven zij het belang aan van een systeem van leerlingbegeleiding. Uit de eerdergenoemde projecten menen de onderzoekers te kunnen vaststellen, dat fusieprocessen een vertragende invloed hebben op het verloop van andere vernieuwingen in scholen. Ten slotte is, aldus de onderzoekers, gebleken dat het wenselijk is dat scholen de beschikking hebben over interne en externe begeleiding. Deze begeleiders moeten hun activiteiten (nascholing) afstemmen op de behoeften van de scholen.

Voor het invoeren van basisvorming zijn niet in alle scholen de genoemde voorwaarden even gunstig. Hofman en Lugthart (1991) hebben bij een inventariserend onderzoek in 243 scholen getracht vast te stellen welke interne capaciteiten in scholen voor voortgezet onderwijs aanwezig zijn met het oog op de invoering van basisvorming. De onderzoekers achten deze steekproef "een redelijke afspiegeling van de landelijke populatie" (o.c., pag. 78). Het bleek dat de huidige situatie nog ver verwijderd is van het streefbeeld van basisvorming in brede schoolgemeenschappen. "Bij een kwart tot een derde deel van de scholen is sprake van een planmatig innovatiebeleid. Bij die scholen is sprake van:

- een opgesteld document waarin de vernieuwingsplannen van de school op de langere termijn zijn beschreven;
- een taakverdeling voor invoering van de innovatie;
- een tijdsplanning voor invoering van de vernieuwing;
- een opgesteld invoeringsplan;
- een specifiek orgaan dat als 'motor' voor vernieuwingen fungeert;
- een beleid waarbij alle geledingen in de school regelmatig betrokken worden bij innovaties (66%)." (o.c., pag. 106).

Interne capaciteiten die volgens de auteurs een positieve bijdrage leveren aan schoolontwikkeling in de richting van basisvorming zijn: een gedegen coördinatie in de school door een geïntegreerd professionaliseringsbeleid, een

planmatig innovatiebeleid en de ontwikkeling van een schoolcultuur waarin sprake is van een eenduidige regelgeving en een optimaal op onderwijs en prestatie gerichte leeromgeving.

Er is dus zeker reden aan te nemen dat voor het gehele scholenveld de uitgangssituatie voor invoering van de basisvorming weinig gunstig is. Hofman en Lugthart (1991) stellen vast dat brede scholengemeenschappen voorlopers zijn op alle drie ontwikkelingsgebieden (i.c. curriculum, differentiatie en leerlingbegeleiding) van de basisvorming. De categoriale scholen hebben de langste weg te gaan. Smalle scholengemeenschappen zitten hier tussen in. Slechts een groep van 8% van de scholen zal met geringe extra inspanning de veranderingen kunnen invoeren. Een derde deel van de scholen staat nog ver af van realisering van de gewenste vernieuwingen.

In bovengenoemd onderzoek zien we overeenkomstige innovatietheoretische noties als in paragraaf 2.2 door ons zijn opgesteld (bijvoorbeeld schoolontwikkeling, contingentie-benadering, veranderingscapaciteiten, het proceskarakter van innovaties, noodzaak tot afstemming onderwijskundige en organisatorische subsystemen, het belang van leermidde-len).

Er zijn ook enkele verschillen in de opzet en inhoud van het onderzoek. De genoemde onderzoekers konden tijdens hun werkzaamheden niet volledig de laatste besluiten betreffende de basisvorming verwerken. Sinds 1985 zijn er verschillende wetsvoorstellen geweest, die uiteenlopende uitwerkingen bevatten van o.m. de duur van de basisvorming, het aantal niveaus, de eindtermen of kerndoelen, het aantal vakken en het invoeringstraject. Daardoor zijn enkele onderzoeksgegevens inmiddels niet meer relevant. Het Utrechtse Bavo-project sluit aan bij de definitieve wettelijke regelingen.

De RION onderzoekers hebben geen longitudinaal design gehanteerd. De processen van verandering zijn niet in de tijd gevolgd. Er is verstaan met eenmalige metingen met behulp van interviews. Er is bovendien geen onderzoek verricht op klasniveau.

3 Het onderzoeksdesign

3.1 Probleemstelling

Het voorgaande bevat voldoende redenen voor het opzetten van een longitudinaal onderzoek naar de wijze waarop in scholen het concept basisvorming vorm krijgt. Daartoe is voor het Bavo-project de volgende algemene vraagstelling geformuleerd:

In welke mate en op welke wijze dragen factoren op meso- en microniveau bij aan de invoering en het bereiken van de doelstellingen van de basisvorming in scholen voor voortgezet onderwijs en hoe is deze bijdrage te verklaren?

Het betreft een beschrijvend en interpreterend onderzoek naar condities, processen en effecten van een door de overheid geïnitieerd innovatieproject waaraan alle scholen in het voortgezet onderwijs moeten deelnemen. De condities buiten de scholen - onderwijsbeleid, ondersteuning e.d. - worden in het onderzoek betrokken voor zover deze van invloed zijn op het verloop van de veranderingsprocessen.

Als uitgangspunt voor dit onderzoek geldt dat invoering van de basisvorming leidt tot veranderingen in de school als organisatie en bij de vormgeving van onderwijsleerprocessen door de leerkrachten. Dat betekent dat er sprake moet zijn van een multi-level aanpak en analyse.

De algemene vraagstelling is onderverdeeld in deelvragen, die geordend zijn in 3 clusters. Hierna geven we globaal in trefwoorden aan welke aspecten nader onderzocht worden.

(1) De schoolkenmerken

De beginsituatie van de school (schoolcultuur, samenstelling docentenkorps, leerlingenpopulatie, veranderingscapaciteiten, doorstroom- en uitstroomgegevens, de lokale omgeving, de organisatie/structuur, het management, opvattingen over basisvorming).

(2) Het procesverloop (incl. ondersteuning en evaluatie)

Het verloop van de besluitvorming tijdens de adoptie en de implementatie betreffende de vormgeving en de organisatorische en onderwijskundige problemen die daarbij op de verschillende niveaus in de schoolorganisatie

voorkomen (incl. vaksecties en het onderwijs in de klassen), de behoeften aan ondersteuning.

(3) Onderwijsleerproces en leereffecten

Het verloop van onderwijsleerprocessen in de klassen, classesamenstelling (omgaan met heterogeniteit), de realisatie van kerndoelen en vakoverstijgende doelen (met name toepassingsgerichtheid en samenwerking), de veranderingen in leerinhouden, het gebruik van leermiddelen. Resultaten van de invoering van basisvorming in termen van leerprocessen en -resultaten (cognitief en affectief) bij de leerlingen, doorstroom en uitstroom van de leerlingen.

3.2 Conceptueel kader

In relatie tot de invoering van de basisvorming zijn verwachtingen opgesteld. Wij koesteren deze op grond van eerder onderzoek en theorievorming omtrent de ontwikkeling van basisvorming in de scholen. We rangschikken de verwachtingen aan de hand van de bovengenoemde drie clusters van variabelen.

(1) De schoolkenmerken

1.1. Het welslagen van de implementatie van basisvorming is voor een belangrijk deel afhankelijk van de mate waarin de visie van het personeel overeenstemt met de idealen van deze vernieuwing (Louis & Miles, 1990; McLaughlin, 1990; Stokking, 1992).

1.2. De mate van individualisering die een school bij implementatie van basisvorming kan realiseren is afhankelijk van de mate waarin de organisatie horizontaal is (Van der Krogt, 1983; Giesbers & Van der Krogt, 1990).

1.3. De veranderingscapaciteiten bepalen in hoeverre scholen erin slagen met inzet van eigen management en eventuele externe ondersteuning de beoogde wijzigingen vorm te geven (Van Gennip, 1991).

1.4. Invoering van de basisvorming gaat sneller naarmate de school beschikt over coördinatiemechanismen, zoals geïntegreerd professionaliseringsbeleid, formalisatie van regelgeving (Hofman & Lugthart, 1991).

(2) Het procesverloop

2.1. Scholen zullen op uiteenlopende wijze invulling geven aan de implementatie van basisvorming al naar gelang hun actuele situatie

(Hofman & Lugthart, 1991).

2.2. De veranderingscapaciteiten zijn rechtstreeks van invloed op de mate van implementatie van het vernieuwingsconcept basisvorming (Van Gennip, 1991).

2.3. Participatie van docenten in de besluitvorming werkt bevorderend zowel op de vormgeving van het onderwijs als op de effecten op leerlingniveau (Anderson, 1982; Rosenholtz, 1985; Oakes, 1987).

2.4. Een planmatig management (met instelling van werkgroepen en commissies met onderlinge afstemming, een beleidsplan, invoeringsplan) bevordert schoolontwikkeling en implementatie van de vernieuwing (Hofman & Lugthart, 1991, p. 48).

2.5. De invoering van basisvorming verloopt des te beter naarmate het onderwijzend personeel bereid en in staat is tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen.

(3) Onderwijsleerproces en leereffecten

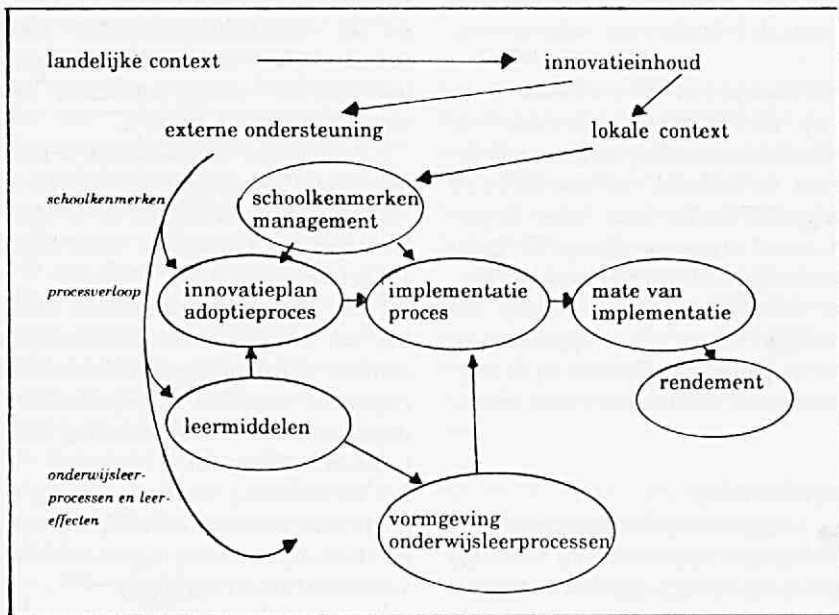
3.1. Invoering van basisvorming leidt tot wijziging van vormgeving van onderwijsleerprocessen bij alle schoolvakken.

3.2. Verhoging van het peil van jeugdonderwijs als gevolg van invoering van basisvorming treedt pas op als docenten gelegenheid gehad hebben enkele jaren met deze veranderingen te werken.

3.3. Extern ontwikkelde leermiddelen en externe begeleiding kunnen positieve invloed hebben op de implementatie en incorporatie van basisvorming (McLaughlin, 1990).

3.4. Invoering van de basisvorming leidt tot veranderingen in de mate waarin betrokkenen (docenten en leerlingen) zich verbonden voelen met de school als geheel en de klas(sen) als onderdeel daarvan.

De in de vorige paragraaf onderscheiden clusters van vraagstellingen zijn met het oog op de uitvoering van een onderzoek in Figuur 1 bijeengezet. Het betreft een afbeelding waarin tot uiting komt welke begrippen in het onderzoek betrokken zullen worden en welke relaties tussen de begrippen verondersteld worden. De overwegingen die ten grondslag liggen aan het model zijn reeds in het innovatietheoretisch kader (zie paragraaf 2) vermeld.



Figuur 1. Algemeen onderzoeksmodel van het Bavo-project

Door Miles en Huberman is een dergelijk kader aangeduid als 'conceptual framework'. Zij omschrijven dat als volgt: "A conceptual framework explains, either graphically or in narrative form, the main dimensions to be studied - the key factors, or variables - and the presumed relations among them." (Miles & Huberman, 1984, p. 28).

Figuur 1 geeft op grafische wijze aan welke drie clusters van variabelen in het onderzoek centraal staan. De pijlen geven aan op welke wijze zij met elkaar in verband staan. Dat betekent in concreto dat we ervan uitgaan dat de landelijke en lokale context de innovatie-inhoud van de basisvorming opleveren. De externe ondersteuning verricht ook in dat kader dienstverlenende activiteiten ten behoeve van de scholen. Daarmee is de achtergrond van het vernieuwingsproces voor de afzonderlijke scholen gegeven.

Vervolgens gaan wij ervan uit dat het verloop van de veranderingsprocessen op schoolniveau nauw samenhangt met kenmerken van de schoolorganisatie (met name de veranderingscapaciteiten, de schoolcultuur en het management). Zowel tijdens de adoptie als tijdens de implementatie werken dergelijke kenmer-

ken door en bepalen mede de in de loop van het proces verkregen effecten.

De bedoeling van de basisvorming is vooral via de kerndoelen de onderwijsleersituaties te veranderen. De basisvorming krijgt vorm in de onderwijsleerprocessen die de (vak)docenten in interactie met leerlingen en leermiddelen realiseren. In Figuur 1 is aangegeven dat de implementatie van deze vernieuwingen wordt gemeten aan de hand van wat zich in onderwijsleersituaties afspeelt. Tevens geven wij aan dat daarbij de kenmerken van de school als organisatie (bijvoorbeeld het overleg in vaksecties, collegiale samenwerking, optreden schoolleider, de wijze van besluitvorming) een rol spelen.

3.3 Onderzoekspznet

In het onderzoek is vooral gekozen voor gevalstudies. Daarbij wordt gebruik gemaakt van onderzoekstechnieken als documentanalyse, bijwonen van vergaderingen en bijeenkomsten, observaties in klassen, afnemen van toetsen, vragenlijsten en interviews. Op drie scholen zal gedurende vijf jaar worden nagegaan hoe de invoering van basisvorming verloopt. Het betreft drie brede scholengemeenschap-

pen, die zich bereid verklaard hebben aan het onderzoek in principe voor langere tijd mee te werken. De keuze voor brede scholengemeenschappen is ingegeven vanwege het feit dat zij als voorlopers kunnen worden beschouwd van scholen op weg naar basisvorming gelet op de brede instroom van leerlingen en een doorgaans breed vormingsaanbod.

Bij de bestudering van innovatieprocessen wordt vaak gebruik gemaakt van gevalstudies. Door het van dichtbij volgen van veranderingsprocessen in de dagelijkse werkelijkheid van scholen is men er allengs in geslaagd een rijk geschakeerd beeld van de complexiteit van onderwijsverandering te geven³.

De argumenten die tot de keuze van deze onderzoeksbenadering voor het proces van invoering van basisvorming hebben geleid zijn:

- Basisvorming als vernieuwing betekent veranderingsprocessen in scholen met een complex en multidimensionaal karakter, dat wil zeggen dat op alle in de school te onderscheiden niveaus (inclusief personen) er wijzigingen kunnen en moeten optreden. Dat geheel moet in kaart worden gebracht om volledig zicht te krijgen op de implementatie (zie ook Beem, 1988).
- Basisvorming betekent een zich op langere termijn ontwikkelende reeks veranderingen in scholen. Het proces vraagt naar verwachting tenminste enkele jaren alvorens er duidelijk zicht is op de uitvoering in de onderwijspraktijk.
- De vormgeving van basisvorming kan verschillen van school tot school. De schoolspecifieke factoren en hun invloed moeten in beeld komen, ook in een wat langer tijdsbestek.
- De weinig operationeel uitgewerkte inhoud van de basisvorming laat vele interpretaties toe. De nadere invulling en de daarbij gevolgde besluitvorming moeten aan het licht komen.

Voor het vormgeven van een gevalstudie kan men vele wegen inslaan. Centrale opgave voor de onderzoekers is de ontwikkelingen in de tijd zo goed mogelijk te volgen waarbij de context waarbinnen de verschijnselen zich afspelen eveneens in het onderzoek betrokken wordt. Door Yin (1989, 1991) zijn belangwekkende bijdragen geleverd aan de techniek van het op-

zetten van een gevalstudie. Het onderhavige project is daarop gebaseerd. Yin wijst erop, dat het theoretisch belang van gevalstudies toeneemt, als de onderzoekers vooraf theoretisch onderbouwde verwachtingen formuleren. In paragraaf 3.2 zijn de innovatietheoretische verwachtingen aangegeven die in het Bavo-project bestaan over de invoering van basisvorming.

In deze gevalstudie maken we gebruik van kwalitatieve en kwantitatieve technieken van dataverzameling en -verwerking. Deze combinatie is niet zo gebruikelijk in gevalstudies, maar levert naar onze opvatting meer informatie op.

Over het algemeen zijn, aldus Yin (1989), 'explanatory' case studies te verkiezen als er sprake is van 'hoe' en 'waarom' vragen, als de onderzoeker weinig controle heeft over de gebeurtenissen en als de gerichtheid is op een hedendaags verschijnsel dat zich afspeelt in een levensechte situatie. Hij definieert de case study als volgt:

"A case study is an empirical inquiry that:
* investigates a contemporary phenomenon within its real-life context; when
* the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident; and in which
* multiple sources of evidence are used." (o.c. p. 23).

Ter aanvulling en verificatie van de gegevens uit de gevalstudie is het van belang dat herhaalde surveys gehouden worden onder een representatieve steekproef scholen die bij de basisvorming betrokken zijn. Begin 1993 heeft het Proces Management Basisvorming daarover een eerste rapportage gegeven (zie Voogt, 1993).

4 De resultaten van de gevalstudies

Het onderzoek heeft plaats in drie brede scholengemeenschappen van verschillende signatuur (openbaar en twee bijzonder onderwijs). Voor wat betreft de schoolkenmerken zijn basisgegevens aan de drie scholen gevraagd. Tevens is gebruik gemaakt van interviews en vragenlijsten. Geïnterviewd zijn enkele ouders, leerlingen, docenten in de vakken wiskunde, Engels en muziek en de schoolleiding. Met be-

hulp van het SAS instrumentarium (Systematische Analyse voor Schoolontwikkeling, zie Voogt, 1989) zijn verschillende schoolkenmerken in kaart gebracht. De vragenlijsten voor SAS zijn bestemd voor het gehele personeel. De leerlingen hebben vragenlijsten ingevuld over samenhang (hechtheid) in de klas en de houding ten opzichte van de school (schoolgerichtheid).

Over elke school is een vertrouwelijk rapport opgesteld, dat ter fiattering aan de schoolleiding is voorgelegd. Gedurende het onderzoek zal daarover een samenvatting gepubliceerd worden (zie ook paragraaf 4.1).

Het procesverloop in de adoptiefase is in kaart gebracht met behulp van documenten die daarop per school betrekking hebben. Bovendien is door regelmatig bezoek van onderzoekers aan de scholen en door het bijwonen van speciale vergaderingen over basisvorming een zo getrouw mogelijk beeld van de ontwikkelingen per school verkregen.

Over het derde cluster variabelen, de inrichting van onderwijsleerprocessen, is in deze onderzoeksfase nog nauwelijks informatie verzameld. Vlak voor de start van het schooljaar 1993-1994 zijn daartoe beginmetingen gepland die betrekking hebben op onder meer de plannen, oordelen en problemen bij het perso-

neel rondom de eigen uitwerking van basisvorming. Daarna starten onderzoeksactiviteiten die gericht zijn op de uitvoering van basisvorming op klasniveau.

In Figuur 2 zijn de onderzoeksthema's voor zover tot nu toe onderzocht met de bijbehorende instrumenten bijeen gebracht. De volgende paragrafen bevatten een overzicht van de verkregen gegevens.

4.1 Schoolkenmerken

We geven een korte karakteristiek van de scholen, aangeduid als school A, B en C.

School A

Het betreft een openbare scholengemeenschap met een IVBO-afdeling, VBO, MAVO, HAVO en Atheneum. De school opende in 1983 haar poorten. De school staat in een sociaal arme buurt waarin zich veel problemen voordoen. Er zijn relatief veel probleemleerlingen; 9% is allochtoon. De school is een concentratieschool voor anderstaligen. De IVBO-afdeling betreft kinderen met leerproblemen (mlk), geen gedragsproblemen (mok).

De school groeit nog steeds. Het schoolgebouw is te krap en er moet goed op vandalisme

<i>cluster variabelen</i>	<i>variabelen</i>	<i>instrumenten</i>	<i>respondenten</i>
schoolkenmerken	schoolleiding schoolorganisatie schoolklimaat onderwijsaanbod visie prestatiegerichtheid randvoorwaarden en middelen samenstelling personeel leerlingen instroom en doorstroom gegevens	SAS vragenlijst interviews administratieve gegevens	alle docenten onderwijsondersteunend personeel schoolleiding
procesverloop	takenpakket wijze van invoering basisvorming planning opinions over basisvorming oordelen over de school	interviews documenten analyse	schoolleiding coördinatoren docenten onderwijsondersteunend personeel ouders leerlingen
onderwijsleerprocessen	schoolgerichtheid hechtheid	vragenlijsten	leerlingen brugjaar

Figuur 2. Clusters variabelen met bijbehorende instrumenten voor beginmeting

worden gelet. In 1992 is een nieuwe rector aangetroten.

School A heeft een breed vormingsaanbod. Het onderwijs is leerlinggericht en er is sprake van structurele leerlingbegeleiding. Heterogeniteit staat hoog in het vaandel. De school wordt democratisch geleid en er zijn veel mogelijkheden voor initiatief. De school is betrokken geweest bij het project Scholen in Ontwikkeling (SiO).

Er zijn 112 docenten, 5 directieleden en 20 oop-leden. Er bestaat een tweejarige heterogene brugperiode. Daarna verdeelt men de leerlingen in een stroom voor VBO/MAVO en een stroom voor HAVO/VWO. Na klas 3 splitst men het HAVO/VWO-deel in twee stromen: één voor HAVO en één voor VWO.

School B

School B is een brede rooms-katholieke scholengemeenschap met IHNO, LHNO, MAVO, HAVO en Atheneum. De school is in 1985 ontstaan uit een fusie van een categoriale LHNO en een categoriale MAVO (later uitgebreid met HAVO en VWO).

Het fusieproces is in de scholengemeenschap nog voelbaar. Er is sprake van het bijeenkomen van verschillende schoolculturen. Er is een soort tweedeling in het docentenkorps volgens de samenstellende categoriale scholen uit het dorp en de nabijgelegen stad.

De leerlingpopulatie komt voor 85% uit de plaats, de overige 15% komt uit twee naburige plaatsen. Pogingen om meer leerlingen uit de regio aan te trekken stuiten op denominatie- en cultuurverschillen. Tweederde van de leerlingpopulatie bestaat uit meisjes, éénderde uit jongens. Dit komt doordat de school een LHNO heeft en een IHNO. Er zijn geen allochtone leerlingen.

Het specifieke karakter van de school is toe te schrijven aan het karakter van de plaatselijke bevolking. Er is sprake van een hechte gemeenschap, een zeer sterke sociale controle en dienstevolg van groepsgezag.

Na de fusie op 1-8-1985 waaruit school B ontstond heeft de school tot 1988 deelgenomen aan het project Scholen in Ontwikkeling (SiO).

In 1992 is een nieuwe rector aangetrokken. De school heeft een tijdlang zonder aanvullende faciliteiten met een onvolledige directie

gefunctioneerd. Er is in 1991 sprake van een moeizame verhouding met het schoolbestuur. Bestuurswisseling heeft geleid tot betere verhoudingen.

De gebouwensituatie is goed. De school heeft 73 docenten, 6 directie- en 12 oop-leden. De organisatiestructuur kent brugklassen volgens een 'dakpansysteem' ingedeeld, nl. HAVO/Atheneum, MAVO/MAVO, LBO/MAVO en een aparte IHNO-klas. In het tweede jaar gaat men streamen. HAVO/Atheneum blijft gemixed tot en met het derde jaar bij elkaar.

School C

Het betreft een scholengemeenschap VBO/VWO op protestant-christelijke grondslag. De identiteit is weloverwogen gekozen, speelt in alle facetten van het schoolleven een beslissende rol, is door alle betrokkenen geaccepteerd en is voor de meeste ouders de voornaamste reden waarom voor deze school is gekozen. Ook het benoemingsbeleid is hierop gebaseerd. Hoewel de school pas betrekkelijk korte tijd bestaat (1984) is het aantal leerlingen toch al rond de 1200. Leerlingen komen uit een wijde omtrek van de school. De school groeit nog jaarlijks, al is over enige tijd wel een stabilisatie te verwachten. Het aantal allochtone leerlingen is beperkt (hooguit 10 per jaar). Het gaat dan meestal om adoptiekinderen.

Het schoolgebouw is nog maar kort in gebruik. Voordien bestond de school uit verschillende lokaties. De klassen zijn homogeen samengesteld. De meeste leraren geven klassikaal onderwijs. De selectie van de leerlingen gebeurt vooral op grond van het advies van het hoofd van de basisschool. Met Kerstmis en Pasen wordt de indeling gecorrigeerd, waarbij respectievelijk 8% en 4% wordt herplaatst. Bij de organisatie van het lesgeven is de groep uitgangspunt, niet de individuele leerling. De leerstofplanning ligt vast. Binnen klasseverband wordt niet gedifferentieerd.

De directie bestaat uit 4 leden en neemt een centrale plaats in. Er zijn 80 docenten werkzaam en er zijn 17 oop-leden. De secties functioneren relatief autonoom. Er is sprake van een open, positieve sfeer en er zijn veel informele contacten onder het personeel. De individuele leerlingbegeleiding is beperkt.

De kerndoelen worden, in overleg met andere scholen op dezelfde grondslag, tegen deze achtergrond beoordeeld en ingevuld. In het eerste brugjaar worden leerlingen dakpansgewijze ingedeeld. De keuze voor homogeen onderwijs is ook levensbeschouwelijk gefundeerd. De leerlingen genieten veel vertrouwen. Ten aanzien van basale inzichten en opvattingen bestaan er tussen leraren geen verschillen van mening.

SAS beelden

De bedoeling van het SAS-instrument (zie Voogt, 1989) is het in kaart brengen van de totale school. Alle betrokken schoolleiders en docenten geven aan hoe zij over diverse aspecten van het functioneren van de school denken. Tevens wordt gevraagd aan te geven in hoeverre men tevreden is met de bestaande situatie en of actie voor het veranderen van bepaalde zaken wenselijk is. In Figuur 3 is aangegeven hoe de drie scholen scoren op 7 schalen die in het instrumentarium zijn opgenomen, te weten

Schoolleider; deze factor is de weergave van de mate waarin de docenten het functioneren van de schoolleider als stimulerend ervaren; hierbij zijn betrokken zaken zoals het 'feed-back' geven aan docenten, het stimuleren van docenten tot eigen initiatieven en nascholing, het initiëren van vernieuwingen, het coördineren van de organisatie en het gemakkelijk benaderbaar zijn van de schoolleider.

Organisatie; dit geeft een beeld van de mate waarin de school in staat is zichzelf goed te organiseren, zoals goede coördinatie en afstemming van commissies, raden en functies, duidelijkheid in taken, bevoegdheden en regels, adequate doorstroom van informatie, goede vergaderfrequentie, gezamenlijke besluitvorming en een adequate opstelling van het lesrooster.

Sfeer; deze factor heeft betrekking op zaken zoals het kunnen uiten van ongenoegen, op de hoogte zijn van elkaars mening, het afwezig zijn van conflicten, gevoelens van onrust en onzekerheid, het geven van 'feedback' aan elkaar, sfeer tussen leerlingen en docenten, inspraak van leerlingen, beperkt verzuim van docenten en rivaliteit tussen secties.

Onderwijs; deze factor heeft betrekking op de flexibiliteit van het onderwijsaanbod van de school, zoals differentiatie, integratie van vak-

ken, afstemming en aansluiting op behoeften en interesse van leerlingen en op maatschappelijke ontwikkelingen, het bespreken van het onderwijsaanbod, schoolwerkplanontwikkeling en extra-curriculaire zaken.

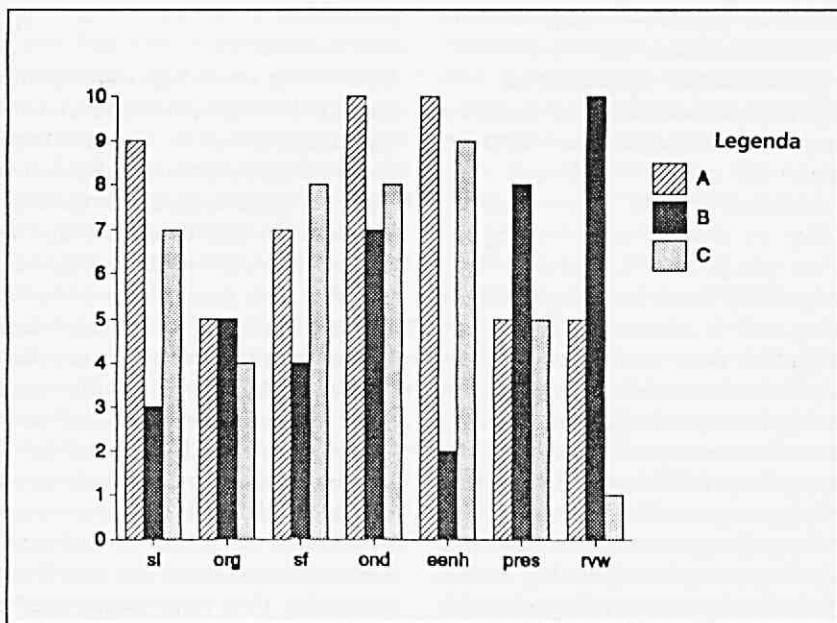
Eenheid; het gaat hier vooral om de gezamenlijke betrokkenheid op het onderwijs en de mate van eensgezindheid in de meningen over het onderwijs.

Prestatie; in welke mate creëert de school gunstige voorwaarden voor het behalen van hoge leerlingresultaten, zoals het bijhouden van leerlingresultaten, nadruk op goede prestaties, selectie-maatregelen en rapportage, consequent hanteren van toelatingseisen, tevredenheid over leerlingresultaten, het geven van huiswerk, de motivatie van de leerlingen, competentie van collega's, weinig ordeproblemen en goede afstemming op onderwijsdoelen.

Randvoorwaarden en middelen; het gaat hier om de tevredenheid over de materiële condities waaronder de school werkt.

In Figuur 3 zijn de scores van de drie scholen weergegeven. We gaan daarbij uit van deciel-scores. De decielen geven percentages scholen aan uit een landelijke steekproef die boven en onder het betreffende getal scoren. Zo betekent het zevende deciel dat 30 procent van de scholen een hogere score behaalt dan deze school en 70 procent lager uitkomt. Door het plaatsen van de drie schoolprofielen in de context van de landelijke situatie wordt de huidige stand van zaken duidelijk.

De drie projectscholen tonen op alle schalen onderling duidelijke verschillen. Aanzienlijke verschillen doen zich voor bij de schaal schoolleiding. School A en C scoren ruim boven het gemiddelde en school B zit twee decielen daaronder. De organisatie toont grote overeenkomsten tussen de scholen en alle drie zijn ze net aan het gemiddelde of een deciel daaronder (school C). De sfeer in A en C is ruim boven het gemiddelde en in school B een deciel daaronder. In de schaal onderwijs scoort school A uitstekend, terwijl de andere twee ook goed te noemen zijn. Bij de schaal eenheid zijn de onderlinge verschillen zeer groot. Vooral school B blijft hier ver achter bij de andere twee scholen en zit ook ver onder het gemiddelde. Bij de schaal prestatiegerichtheid scoort school B echter weer veel hoger dan de andere twee. Bij



Figuur 3. Decielscores van de 3 scholen op SAS factoren

de randvoorwaarden en middelen is school B uitstekend, terwijl school C zeer ver in negatieve zin afwijkt van het gemiddelde. School A zit hier juist op het gemiddelde.

Tenslotte blijkt dat alle drie scholen op één factor, namelijk onderwijs, boven het vijfde deciel uitkomen. A zit in het hoogste deciel, C in het achtste en B in het zevende deciel. In alle andere schalen blijft er tenminste één school staan op het vijfde of een daaronder liggend deciel.

4.2 Het procesverloop

We geven de stand van ontwikkeling van de adoptie van basisvorming weer aan het eind van 1992.

School A

De eerste periode (tot april) ging de informatievoorziening over basisvorming vooral schriftelijk (speciaal Bavo bulletin). Men vindt veel nog niet duidelijk, maar verwacht ook niet veel problemen, want 'we lopen voor' en men weet wel ondersteuning in te schakelen. Er bestaat het gevoel dat de basisvorming aansluit bij wat de school als concept hanteert. Enkele stemmen willen de vernieuwing gebruiken om ook extra aandacht aan de betere leerling te besteden.

De school heeft in de voorbereiding van de invoering Basisvorming de aanpak gekozen van het instellen van een projectgroep Basisvorming, die het voortouw neemt en plannen ontwerpt. Men is begonnen met de stand van zaken vast te stellen (SAS-rapport is daarbij leidraad). Daarna volgde een discussie omtrent de 'missie' van de school. De uitgangspunten c.q. het schoolconcept (gebaseerd op uitgangspunten voor de middenschool) is hier startpunt en niet bijvoorbeeld het invullen van de lessentabel (het rechtspositionele aspect). Duidelijk bleek dat deze discussie meerdere ronden vergt. In het schooljaar '91-'92 is deze discussie begonnen en in het volgende schooljaar is de school er mee doorgedaan. Er heerst een sfeer dat men tijd genoeg heeft om goed gefundeerd en goed voorbereid de basisvorming te kunnen invoeren per 1 augustus 1993.

Gunstige factoren voor een succesvolle invoering van de basisvorming zijn flexibiliteit van onderwijs, eenheid in onderwijs-ideeën en een stimulerend onderwijs-inhoudelijk leiderschap. Kwesties als heterogeen groeperen en differentiëren binnen klasseverband zijn voor deze school een kwestie van traditie (en ook breed gedragen: minimaal 80%) volgens de SAS-rapportage. Ook de leerlingbegeleiding, inherent aan de Basisvorming is voor deze

school een 'oud' gegeven. Sommige docenten vinden de Basisvorming 'een stap achteruit': minder (differentiatie) mogelijkheden voor i-leerlingen en ook voor VBO-leerlingen. Men acht een gevaar voor ongewenste 'streaming' aanwezig.

School B

Ter voorbereiding van de invoering van de basisvorming heeft de school een Bavo-projectgroep ingesteld. Deze overkoepelt acht subgroepen, die een bepaald thema bestrijken en van daaruit de consequenties van invoering bestuderen. Een ruime meerderheid van het totale docentenkorps is hierdoor direct betrokken bij de vormgeving van de basisvorming in de school. De projectgroep en de bijbehorende subgroepen doen regelmatig verslag van hun activiteiten. Daarbij heeft de beoogde vernieuwing meteen al aanleiding gegeven om tot explicitering van de schooldoelstellingen te komen. Daarbij is tevens zorg gedragen voor een systematische informatievoorziening, zowel over wat op de school zelf gebeurt als over inhoudelijke ontwikkelingen in en om de basisvorming zelf.

Informatiebulletins over de basisvorming zijn verspreid en de projectgroep basisvorming heeft een eindrapportage opgesteld (15.09.1992). De school heeft de voorbereiding systematisch aangepakt en taakuren beschikbaar gesteld voor de diverse projectgroepen. Voor diverse docenten is de basisvorming toch nog een zaak van de projectgroepen, al worden de consequenties soms met zorg tegemoet gezien. Het streven is om de basisvorming te gebruiken als een gelegenheid om de school verder te ontwikkelen.

Tegenover de visie van de schoolleiding van basisvorming als vernieuwingsproject staan de meer gereserveerde meningen van de leerkrachten. Naast erkenning van de algemene doelstellingen is er sprake van afwachten en scepsis. Men wacht af hoe de slag om de roosteruren zal uitvallen, hoe de methodenontwikkelaars hun werk zullen doen en wat er van het oorspronkelijke elan uiteindelijk zal overblijven. Verder is er scepsis ten aanzien van de pretentie van de vernieuwing dat alle kinderen zullen krijgen wat zij nodig hebben.

School C

De invoering van de basisvorming wordt voorbereid door zowel een interne als externe ondersteuningsgroep. De vraagstukken die met de invoering samenhangen zijn vooral voorwerp van gesprek binnen de directie. Omdat andere zaken (o.a. de nieuwbouw) veel aandacht vragen, is het moeilijk voldoende tijd vrij te maken. Eén docent heeft een coördinatie-taak met betrekking tot de basisvorming. Een hoofdactiviteit betreft het verzamelen van informatie (o.a. via het tijdschrift van de landelijke coördinatiegroep) en doorgeven er van. Er is een intern mededelingenblad BAVO-info. Deelname aan de Interne projectgroep Bavo kost meer tijd dan aan taakuren is toegewezen. De docenten zijn slechts ten dele op de hoogte van de ontwikkelingen met betrekking tot basisvorming. Deze vernieuwing 'leeft' nog niet. Veel docenten hebben nog geen uitgesproken mening. Ook binnen de secties is de meningsvorming nog in een beginstadium.

Aan voorlichting is een en ander gedaan door middel van het oprichten van interne projectgroepen en een bezinningsdag. Er bestaat een overwegend positieve en welwillende houding ten aanzien van de basisvorming. De meningsvorming ten aanzien van vakinhoudelijke en vakdidactische zaken verkeert nog in een beginstadium; over de gevolgen van de invoering bestaat nog veel onzekerheid.

Samenvatting Bavo voorbereidingen

Vanuit innovatief gezichtspunt vertonen de scholen bij de adoptie van basisvorming naast verschillen ook overeenkomsten. Alle drie scholen hebben desbetreffende informatie op ruime schaal aangeschaft (handboeken, tijdschriften e.d.). In alle gevallen is ook een projectgroep basisvorming ingesteld, die uit meer dan 6 personen bestaat (school C heeft een kleinere groep). Daarnaast bestaan er in elke school werkgroepen van docenten die zich met aspecten van de basisvorming bezig houden. De vrije ruimte is in principe per school ingevuld, waarbij in alle scholen aandacht besteed wordt aan leerlingbegeleiding en studielessen (school B opteert ook voor klassieke talen, school A voor een derde vreemde taal). Nascholingsactiviteiten hebben eveneens op deze scholen plaats gehad. Tevens zijn studiedagen over de verande-

ringen gehouden. Geen van de scholen heeft nog in deze fase nieuwe leerboeken (methoden) aangeschaft.

In school A en C is men gestart met een inhoudelijke discussie over basisvorming. In school B heeft men eerst organisatorische maatregelen getroffen. Voor alle scholen geldt dat er een proces van schoolwerkplanontwikkeling is begonnen (school B) of is voortgezet (school A en C).

De voorlichting is naar diverse doelgroepen gegaan (intern: docenten en extern: basisscholen). A en C zijn actief in hun voorlichting, terwijl school B dat iets minder is.

School A heeft het gevoel dat de basisvorming goed aansluit bij de onderwijskundige opvattingen in de school. Men ervaart geen sterke tijdsdruk en werkt een over de twee voorbereidingsjaren verdeeld programma van besluitvorming door.

In school B is er sprake van enige gereserveerdheid over de mogelijkheden tot realisering. In school C neemt de schoolleiding de basisvorming serieus. De docenten zijn daar nog op bescheiden wijze betrokken bij de meningsvorming. Sommige aspecten van basisvorming worden ervaren als duidelijke vernieuwingen. In school C is er minder collectief over de basisvorming vergaderd dan in school A en B.

Eind 1992 was dus in geen van de scholen de besluitvorming over de eigen vormgeving van basisvorming afgerond. Als een van de grootste problemen zien school A en C de relatie tussen VBO en basisvorming, terwijl in school B het schoolmanagement als zodanig wordt beschouwd. Voorts ziet men problemen op het gebied van het lesmateriaal (A en C) en de bevoegdheidseisen (C).

4.3 Onderwijsleerproces en leereffecten

In deze fase van het project zijn op klasniveau nog geen onderzoeken uitgevoerd. De instroomgegevens van leerlingen zijn wel verzameld. Vanaf het schooljaar 1993 komen onderwijsleerprocessen bij enkele vakken aan bod. De aandacht gaat dan in het bijzonder uit naar het toepassingsgerichte karakter van basisvorming, de mate van individualisering (heterogeniteit) en schoolgerichtheid, samenwerking en hechtheid. De laatste twee thema's zijn in het voorbereidingsjaar instrumenteel ontwikkeld. De gegevens daarvan volgen hierna.

Het is een bekend gegeven dat leerlingen onderling verschillen in de mate waarin ze zich met de school verbonden voelen. Het is eveneens bekend dat klassen binnen een school zich van elkaar onderscheiden, onder meer in de mate waarin de leerlingen zich op elkaar betrokken voelen. De verbondenheid met de school (schoolgerichtheid) en met de klas (hechtheid in de klas) geeft naar ons idee een indruk van de mate waarin leerlingen zich op school thuisvoelen.

De invoering van basisvorming, in het bijzonder de van beleidswege gewenste fusies om tot meer omvangrijke en meer heterogene scholengemeenschappen te komen, zou tot effect kunnen hebben dat de leerlingen hun klas als gefragmenteerder ervaren (minder hecht) en zich tevens minder verbonden voelen met de school als totaliteit (minder schoolgericht). Moet nu verwacht worden dat een dergelijk effect zonder meer optreedt? Veel zal afhangen van de maatregelen die een school treft om het gevoel van zich verloren wanen in een brede, heterogeen samengestelde, grote scholengemeenschap tegen te gaan. Een zo'n maatregel zou het zich sterk maken voor samenwerking bij leren (samenwerkingsgerichtheid) kunnen zijn. Immers, samenwerking bij leren beoogt onder meer het gevoel te versterken erbij te horen en scholing waardevol te vinden. Het zijn beide aspecten die bijdragen aan een identificatie met de school (vergelijk het participatie-identificatiemodel van Finn, 1989).

In het Bavo-project gaan we na hoe de integratie van de leerling in de school en in de klas vorm krijgt voorafgaande aan en na de officiële invoering van de basisvorming. In juni 1992 zijn op drie scholen gegevens verzameld over de schoolgerichtheid en hechtheid in het eerste leerjaar van brugklasleerlingen (school A, $N=114$, school B, $N=149$, school C, $N=146$). Over het geheel genomen blijken de drie scholengemeenschappen redelijk overeen te komen in de mate waarin de leerlingen zich thuisvoelen op hun school en klas. Het merendeel van de betrokken leerlingen (70-90%) voelt zich met hun school verbonden (schoolgerichtheid): ze staan positief tegenover de school, hechten aan het goed doorlopen van de school, moeten weinig tot de orde geroepen worden en blijven vrijwel niet zonder toestemming van school weg. De verbondenheid met de klas

(hechtheid in de klas) is op alle drie scholengemeenschappen bij het merendeel van de onderzochte klassen minder dan verwacht kon worden op grond van een norm die gebaseerd is op eerder onderzoek (Cillessen, 1991; Van Boxel, 1993).

Deze bevindingen (de drie scholen verschillen onderling niet sterk in schoolgerichtheid en hechtheid in de klas, de schoolgerichtheid is bij alle drie relatief sterk en de hechtheid in de klas is bij alle drie in veel klassen vrij zwak) staan nog weinig conclusies toe. Het gaat om een eerste meting die betekenis krijgt in de reeks van herhaalde metingen die jaarlijks zullen plaatsvinden tot 1996 op alle drie scholengemeenschappen.

Naast het registreren van het invoeringsproces in het algemeen in de drie scholen richt het Bavo-project zich ook op het klasniveau. Ter toetsing van de vermelde verwachtingen zijn in het vervolg verschillende onderzoeksactiviteiten noodzakelijk. Nader geëxploreerd worden de ontwikkelingen op een drietal vakgebieden (Engels, wiskunde en muzische en beeldende vakken). Voor de komende jaren staan op schoolniveau nog metingen op stapel betreffende

- de opvattingen, problemen (visie) en betrokkenheid van het personeel inzake basisvorming;
- de veranderingscapaciteiten, in het bijzonder de mate van overeenstemming in doelstellingen, de rol van de schoolleider, de communicatie;
- de coördinatiemechanismen, de positie van vaksecties.

Op klasniveau zal het gaan om metingen betreffende

- karakteristieken en effecten van basisvorming in onderwijsleerprocessen en leermiddelen;
- heterogeniteit en individualisering;
- samenwerking, schoolgerichtheid en hechtheid.

5 Perspectief

Internationaal worstelen beleidmakers al vele jaren met vraagstukken rondom de veranderbaarheid van scholen (zie o.m. Fullan, 1991, p. XIII; Van Velzen, Miles, Ekholm, Hameyer &

Robin, 1985). Er is sprake van frustraties op tenminste twee niveaus. In de scholen en onder leraren heerst de opvatting dat het beleid maar doorgaat met het ontwikkelen van nieuwe voorstellen, terwijl de actuele veranderingsopdrachten nog niet in praktijk zijn gebracht. Op het niveau van beleidmakers bestaat de gedachte dat onderwijsverbetering te langzaam gaat en dat er nodig een andere koers moet komen.

In ons land ontwikkelt de centrale overheid in de jaren negentig een sterke tendens de beleidsruimte voor scholen te vergroten in de verwachting dat daardoor wenselijke veranderingen beter en sneller tot stand zullen komen. In hoeverre deze verwachting bewaarheid zal worden moet nog blijken. In elk geval betekent meer autonomie voor scholen dat een groot beroep wordt gedaan op eigenschappen die betrekking hebben op capaciteiten van de school als organisatie.

De vraag is of meer autonomie ook leidt tot meer implementatie van veranderingen. Invoering van de basisvorming geeft scholen zeker mogelijkheden om een eigen beleid vorm te geven. Deze vernieuwing kan niet in één schooljaar volledig geïmplementeerd zijn. Het gaat hier in feite niet om eenmalige veranderingen. Basisvorming invoeren betekent een voortdurend proces van ontwikkeling van het onderwijs in een school. Werken aan deze onderwijsveranderingen is werken aan schoolontwikkeling (zie de innovatietheoretische uitgangspunten van dit project).

In deze zienswijze moet niet in de eerste plaats de implementatie van de vernieuwing aandacht krijgen, maar moet de schoolontwikkeling centraal staan. Dat heeft consequenties voor de innovatietheoretische inkadering. Onderzoek en theorieontwikkeling op het gebied van onderwijsinnovatie zijn toe aan een heroriëntatie. We zijn de fase waarin alles draaide om implementatie voorbij. "Beyond implementation leads us to consider more holistic, and organic questions of how individuals and organizations can become better equipped to manage multiple changes as normal fare. Here success is not whether a given innovation is implemented, but whether the basic capacity to deal with change has developed." (Fullan, 1992, p. 113)

Overheidsbeleid dat gericht is op auto-

mievergroting doet in feite een groot beroep op de veranderingscapaciteiten van scholen. Onderzoek laat zien dat op dit moment veel scholen nog onvoldoende toegerust zijn met vermogens om optimaal de beleidsruimte te benutten. Voor innovatieonderzoek betekent dit dat vooral procesonderzoek op langere termijn wenselijk is. Het Bavo-project is vanuit dat perspectief opgezet.

Noten

- 1 Aan het Bavo-project nemen deel: N. A. J. Lagerweij (projectleider), H. Franssen, R. A. de Jong, G. Kanselaar, J. van der Linden, E. Roelofs, O. Treep, L. Vriens, L. van Wessum.
- 2 In het onderzoek dat bij al deze projecten gericht is (voor een overzicht zie o.m. Karstanje, 1988; Hofman e.a., 1988a) zijn verschillende min of meer onderling verwante begrippen aan te treffen ter aanduiding van de activiteiten die op schoolniveau uitgevoerd zijn. Men gebruikt – overigens ook voor projecten in het basisonderwijs – termen als ‘interne regulering’ (Knip & Van der Vegt, 1991), ‘schoolontwikkelingsbeleid’ (Hofman & Haanstra, 1986), ‘probleemoplossend vermogen’ (Lagerweij, 1987), ‘innovatiecapaciteit of veranderingscapaciteiten van de school’ (Van Gennip, 1991), ‘interne capaciteiten van scholen’ (Hofman & Lugthart, 1991). Dit laatste begrip heeft ook betrekking op de aanwezigheid en de vormgeving van coördinatiemechanismen (in de betekenis van Mintzberg, 1991, p. 118).
- 3 Enkele veel in internationaal kader geciteerde ‘klassieke’ gevalstudies over onderwijsinnovatie zijn te vinden bij: Miles, (1964), Gross, Giacuinta, Bernstein (1971) en Smith en Keith (1971). Bekend zijn voorts latere studies van bijvoorbeeld Charters en Pellegrin (1973); Daft en Becker (1978); OECD (1973); Herriot en Gross (1979). In de jaren negentig zijn van belang de studies van onder andere Ramsay en Clark (1990); Louis en Miles (1990); Staessens (1990).
In ons land zijn door verschillende onderzoekers eveneens gevalstudies als onderzoeksmethode gehanteerd (bijvoorbeeld Hofman e.a., 1988b, 1988c; Jehoel, 1984; Van der Krogt, 1983; Van der Krogt & Marx, 1982; Smets, 1985; Imants, 1986; Knip & Van der Vegt, 1991).

Literatuurlijst

- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: a review of the research. *Review of Educational Research*, 52, 368-420.
- Beem, A. L. (red.) (1988). *Weten, redeneren, raden. Een analytische evaluatie van de basisvorming*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in verschuivend perspectief*. Tilburg: Zwijzen.
- Berg, R. van den, & Vandenbergh, R. (1984). *Groot-schaligheid in de onderwijsvernieuwing*. Tilburg: Zwijzen.
- Boxel, H. van (1993) *Sociometrische status in de adolescentie*. Nijmegen: Universiteitsdrukkerij.
- Charters, W., & Pellegrin, R. (1973). Barriers to the innovation process: Four case studies of differentiated staffing. *Educational Administration Quarterly*, 9, 1, 3-14.
- Cillessen, T., (1991). *The self-perpetuating nature of children's peer relationships*. Kampen: Mondiss.
- Daft, R., & Becker, S. (1978). *The innovative organization: Innovation adoption in school organizations*. New York: Elsevier North-Holland.
- Dalin, P. (1992). *How Schools Improve. International Report*. Oslo: IMTEC.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- Fullan, M. G. (1992). *Successful School Improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Gennip, H. van (1991). *Veranderingscapaciteiten van basisscholen*. Academisch proefschrift. Nijmegen: ITS.
- Giesbers, J. H. G. I., & Krogt, F. J. van der (1990). *Werken met modellen in organisaties: de modellen van Ernst Marx: ontwikkeling, onderzoek en gebruik*. Alphen aan den Rijn: Samsom H.D. Tjeenk Willink.
- Gross, N., Giacuinta, J., & Bernstein, M. (1971). *Implementing organizational innovations: a sociological analysis of planned educational change*. New York: Basic Books.
- Herriot, R., & Gross, N. (Eds.) (1979). *The dynamics of planned educational change: An analysis of the rural experimental schools program*. Berkeley, CA: McCutchan.

- Hofman, R. H., & Haanstra, F. (1986). *Schoolontwikkeling en schoolontwikkelingsbeleid in scholengemeenschappen (eindrapport)*. Groningen: RION.
- Hofman, R. H., Canne, H. J. de, Olthof, A. L., & Bos, K. T. (1988a). *Onderwijsmanagement en basisvorming. Deelstudie I Literatuurstudie en deskundigenbevraging*. Groningen: RION.
- Hofman, R. H., Canne, H. J. de, Olthof, A. L., & Bos, K. T. (1988b). *Onderwijsmanagement en basisvorming. Deelstudie II Innovatieprocessen binnen scholen: een case-study*. Groningen: RION.
- Hofman, R. H., Canne, H. J. de, Olthof, A. L., & Bos, K. T. (1988c). *Onderwijsmanagement en basisvorming. Deelstudie III Een smalle en een brede scholengemeenschap op weg naar basisvorming*. Groningen: RION.
- Hofman, R. H., & Lugthart, E. (1991). *Interne capaciteiten in het voortgezet onderwijs. (Eindrapport SVO-project 8060)*. Groningen: RION, Instituut voor onderwijsonderzoek, Rijksuniversiteit Groningen.
- Hopkins, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP), and Effective Schooling: towards a Synthesis. *School Organization*, 10, 195-212.
- Imants, J. (1986). *Taakdifferentiatie en besluitvorming in basisscholen*. 's-Gravenhage: SVO.
- Jehoel, F. (1984). *Leiding en organisatie van de basisschool*. Den Bosch: Katholiek Pedagogisch Centrum/Malmberg.
- Karstanje, P. N. (1988). *Beleidsvaluatie bij controverse onderwijsvernieuwing*. Amsterdam: Kohnstamm Fonds voor Onderwijsresearch.
- Knip, H., & Vegt, R. van der (1991). Differentiated response to a central renewal policy: School management of implementation. *Journal of Educational Policy*, 6, 123-131.
- Krogt, F. van der (1983). *Probleemoplossing en beleidsvorming in scholen*. Academisch proefschrift, Rijksuniversiteit Leiden.
- Krogt, F. J. van der, & Marx, E. C. H. (1982). *Variaties in schoolorganisaties*. 's-Gravenhage: SVO.
- Lagerweij, N. A. J. (1987). Theorie van de onderwijsvernieuwing. In J. A. van Kemenade, N. A. J. Lagerweij, J. M. G. Leune & J. M. M. Ritzen (red.), *Onderwijs bestel en beleid 3: Onderwijs in ontwikkeling* (pp.99-178). Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Lagerweij, N. A. J. (1993a) Toepassing, Vaardigheden en Samenhang: Basisvorming vereist een schoolconcept. *Handboek basisvorming*. Houten: Van Loghum/Slaterus.
- Lagerweij, N. A. J. (1993b) *Schoolontwikkeling: nieuw perspectief voor onderwijsinnovatie*. Utrecht: Vakgroep onderwijskunde.
- Lagerweij, N. A. J., & Voogt, J. C. (1990). Policy making at the school-level: some issues for the 90's. In B. P. M. Creemers & D. Reynolds (Eds.), *School Effectiveness and School Improvement*, 1, 2 (pp. 98-120). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Louis, K. Seashore, & Miles, M. B. (1990). *Improving the Urban High School*. New York & London: Teachers College, Columbia University.
- Marx, E. (1975). *De organisatie van scholengemeenschappen in onderwijskundige optiek*. Groningen: Tjeenk Willink.
- McLaughlin, M. W. (1990). The Rand Change Agent Study Revisited: Macro Perspectives and Micro Realities. *Educational Researcher*, 19, 11-16.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1984). *Qualitative Data Analysis*. Beverly Hills: SAGE.
- Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1988). *Invoeringsplan basisvorming in het voortgezet onderwijs*. 's-Gravenhage: SDU.
- Mintzberg, H. (1991). *Mintzberg over management*. Amsterdam/Antwerpen: Uitgeverij L. J. Veen B.V.
- Oakes, J. (1987). *Improving Inner City Schools: Current Directions in Urban District Reform*. Santa Monica, CA: Rand.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (1973). *Case studies of educational innovation: IV. Strategies for innovation in education*. Paris: OECD.
- Ramsay, W., Clark, E. E. (1990). *New Ideas for Effective School Improvement*. London: Falmer.
- Rosenholtz, S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-388.
- Sleegers, P. & Bergen, T. (1992). De professionele oriëntatie van docenten en de beleidsvoering door scholen. *Velon Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 13(2), 5-9.
- Smets, P. (1985). *Coördinatie en management in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Smith, L., & Keith, P. (1971). *Anatomy of educational innovation: An organizational analysis of an elementary school*. New York: Wiley.
- Staessens, K. (1990). *De professionele cultuur van basisscholen in vernieuwing (een empirisch onderzoek in VLO-scholen)*. Leuven: Katholieke Universiteit, Centrum voor onderwijsbeleid en -vernieuwing.
- Stokking, K. M. (1992). *Wijkende condities*. Utrecht: ISOR.

- Velzen, W. G. van, Miles, M. B., Ekholm, M., Hameyer, U., & Robin, D. (1985). *Making school improvement work*. Leuven: ACCO.
- Voogt, J. C. (1989). *Scholen doorgelicht; een studie over schooldiagnose*. Academisch proefschrift. De Lier: ABC.
- Voogt, J. C. (1993). *Onderwijs in beweging. Info-reeks basisvorming 4*. Almere: Procesmanagement basisvorming.
- Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid (1986). *Basisvorming in het onderwijs. Rapport aan de regering, no. 27*. 's-Gravenhage.
- Yin, R. K. (1989). *Case Study Research. Design and Methods*. Newbury Park/London: SAGE.
- Yin, R. K. (1991). The case study method as a tool for doing evaluation. To appear in *Current sociology*. Washington, D.C.: COSMOS Corporation.

Manuscript aanvaard 25-3-1993

Auteur

N. A. J. Lagerweij is als hoogleraar onderwijskunde, in het bijzonder onderwijsinnovatie, verbonden aan de Universiteit Utrecht.

Adres: Universiteit Utrecht, Vakgroep Onderwijskunde, Postbus 80.140, 3508 TC Utrecht

Abstract

Implementation of a core curriculum in Dutch secondary education: the process of initiation.

N. A. J. Lagerweij. *Pedagogische Studiën*, 1993, 70, 162-179.

This article reports the first findings of an investigation of a current large-scale reform in the Dutch secondary school system. For schools in the secondary schoolsystem the introduction of a core curriculum in 1993 means an extensive combination of far-reaching changes. The new legislation and the policy of the national government give schools some freedom to make their own educational and organizational decisions in various matters according to the core curriculum.

In the Bavo-research-project three schools will be followed throughout five years in their implementation of the core curriculum. These case studies are expected to show the factors which contribute on a school and classroom level to the adoption and implementation as well as the goals of the innovations.

The research is directed to three clusters of variables: schoolcharacteristics, the progress of the process and the content of instructional processes and outcomes. Hypotheses on educational change are formulated for each of these clusters, which will be tested in the case studies. In this article an overview is presented of the data of the adoption period from 1991 until 1993 concerning the beginning phase of the three schools.